Yıl: 6, Sayı: 21, Eylül 2019, s. 1-25

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Dr. Phil. Atanur KARA¹

WILHELM VON HUMBOLDT UND DIE GLOBALISIERUNG

Zusammenfassung

Während zu Humboldts Zeiten das moderne Denken ein Nationales war, ist in der ersten Hälfte des 21. Jahrhunderts die globale Perspektive üblich. Die Globalisierung trägt vor allem ökonomische Züge und auch die Bildung scheint immer häufiger wirtschaftlichen Konzepten untergeordnet zu werden. Gleichzeitig bringt die Globalisierung einen Wandel von produzierender zu wissensbezogener Wirtschaft in viele Bereiche der Erde, die somit wiederum mit Bildung befasst sind. Vor diesem Hintergrund hat die Globalisierung die meisten Bereiche des Lebens erreicht und damit auch das Bildungswesen. Diese Tatsache lenkt im Rahmen dieser Arbeit den Blick auf die Frage, welche Bedeutung internationale Ansätze in der Humboldt-Forschung haben könnten bzw. welche Rolle Humboldt in der internationalen und internationalisierten Bildungswelt heute noch spielt.

Schlüsselwörter: Globalisierung, Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Humboldt.

WILHELM VON HUMBOLDT VE KÜRESELLEŞME

Özet

Wilhelm von Humboldt'un yaşadığı zamanlarda modern düşünce ulusal bir nitelik taşıırken, 21. yüzyılın ilk yarısından itibaren bu düşünce, küresel bir çerçeveye oturarak geniş bir yayılım gösterir. Küreselleşme her şeyden önce kendi içerisinde ekonomik eğilimli bir özellik taşır ve eğitim de bu duruma bağlı olarak her zaman ve sürekli artarak ekonomik koşullara tabi olur. Aynı zamanda küreselleşme bilgiye dayalı bir üretim ve dönüşümü meydana getirip birçok alanı içine alıp eğitimi yeni bir alana ve dönüşüme sokar. Bu doğrultuda, küreselleşme hayatın her alanını etkiler ve bu etkileşim, eğitim sistemine de damgasını vurur. Söz konusu süreçle gelişen düşünceler, sadece ulusal sınırlar içerisinde etkin olmaz; uluslararası eğitim bağlamında da küresel etkileşim ve Humboldt ismi kendini gösterir. Bu çalışma, Humboldt'un araştırmalarını, eğitim alanında gerçekleştirdiği reformların uluslararası bağlamdaki karşılığını ortaya koyup, Humboldt'un ulusal ve uluslararası eğitim dünyasında bugün hala bir rol oynayıp oynamadığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Wilhelm von Humboldt, Eğitim Bilimleri, Eğitim Politikası, Küreselleşme.

EINLEITUNG

Wilhelm von Humboldt lebte vor 200 Jahren in Preußen und sein Name wird bis heute in Deutschland mit dem Thema Bildung verbunden. Humboldt dachte vor dem Hintergrund der politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten seiner Zeit sehr national. Für das beginnende

¹Türkiye-Avrupa Birliği-Almanya Araştırma Merkezi, atanurkara@hotmail.com

19. Jahrhundert war ein solches Denken zeitgemäß und notwendig. Geschichtsbücher sprechen von den *Nationalbewegungen des 19. Jahrhunderts* (vgl. Ploetz 1986: 332 f.). Aus heutiger Sicht ist das nationale Denken teilweise in den Hintergrund gerückt, die Globalisierung hat Einzug in alle gesellschaftlichen und politischen Bereiche gefunden. Dennoch ist die nationale Sicht gewissermaßen die Grundlage eines internationalen Denkens, denn über die Idee der Nationen entsteht das Konzept des Internationalen. Nach etwa 200 Jahren Nationalbewusstsein entsteht zurzeit das Bewusstsein, nationale Grenzen überwinden zu wollen und Europa bzw. die Welt überregional und global zu betrachten.

Trotz seines notwendigen Nationalbewusstseins hat Humboldt zumindest indirekt auch international gewirkt, denn über Preußen und Deutschland hinaus finden sich seine Spuren auch auf internationaler Ebene. Es wurde daher in dieser Untersuchung der Frage nachgegangen, wie mit Humboldts Bildungsverständnis außerhalb Deutschlands umgegangen wurde, und zwar im Blick auf einzelne Nationen oder Regionen. Es war davon auszugehen, dass so bedeutsame Bildungsreformen ihren Weg auch international in Schulen und Universitäten gefunden haben - sowohl in historischen Bezügen als auch bis heute. Angesichts einer zu beobachtenden Globalisierung im Bildungswesen sowie international agierender Bildungssysteme und -märkte ist ein internationaler Ansatz in der Humboldt-Forschung sinnvoll und notwendig, damit die in Deutschland und anderen Ländern stattfindenden Veränderungen in Universitäts- und Schulsystemen auf der Grundlage eines Wissens um internationale bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen stattfinden können.

Die Beschäftigung mit Bildung vor dem Hintergrund der zunehmenden Globalisierung führt zu einer Reihe von Themen, die sich ergeben aus der Betrachtung der Frage, welche internationalen oder globalen Aspekte im Zusammenhang mit Bildung relevant sind. Ausgangspunkt der hier aufgeworfenen sozialkritischen Fragen ist sicherlich ein europäisches oder deutsches Denken; Forscher aus anderen Bereichen und aus anderen gesellschaftlichen Umfeldern würden möglicherweise andere Fragen aufwerfen. Das Gleiche gilt ein weiteres Mal für die historische Perspektive. Die entwickelten Punkte entstehen im Heute und wären vor 100 oder 50 Jahren andere gewesen.

Auswirkungen von Globalisierung auf Aspekte der Bildungssysteme

Die Globalisierung umgibt Menschen heute im Alltag ständig. Der weltweite Austausch von Waren und Informationen geht von der Wirtschaft aus und setzt voraus bzw. ermöglicht es, dass Wirtschaftsunternehmen sich weltweit vernetzen und ihre Kooperationen Gewinn bringend einsetzen. Diese ökonomische Globalisierung entwickelt sich dabei fort: "Es bestehen heute kaum noch Zweifel am Phänomen einer neuartigen oder einfach nur dynamisierten und weiterreichenden wirtschaftlichen Globalisierung. Sie ist mit tiefgreifenden politischen und sozialen Veränderungen im globalen Rahmen verknüpft, die die politischen Systeme wie die Zivilgesellschaft vor neue Aufgaben stellen (Brock 2008: 10).

Tatsächlich stellt die Globalisierung, indem sie über die Ökonomie die Bereiche Politik und Gesellschaft mit beeinflusst, auch die Bildung und die Bildungssysteme vor neue Herausforderungen. Die globale wirtschaftliche Entwicklung ging einher mit einer Verschiebung von Schwerpunkten, nämlich zwischen industriellen, Waren produzierenden Zweigen einerseits und Dienstleistungs- bzw. wissensbasierten Branchen andererseits. "Wissen spielt eine immer größere wirtschaftliche Rolle und hat immer mehr Einfluss auf positive und negative Entwicklungen in der Gesellschaft" (Karnatz 2008: 19). Insbesondere in den

westlichen Ländern sind die Menschen aufgefordert, mit Wissen und Inhalten anders umzugehen als bisher. Es ist weniger wichtig geworden, bestimmte Fähigkeiten zu erlernen und dann ein Leben lang zu bewahren. Damit ist das statische, bewährte Können in den Hintergrund gerückt. Stattdessen liegt der Fokus nun darauf, sich immer neues Wissen anzueignen und damit umzugehen, dass gerade Angeeignetes schon nach kurzer Zeit wieder obsolet werden kann oder dass zumindest Weiterentwicklung stattgefunden hat. So steht heute das dynamische, flexible Lernen im Vordergrund. Michael A. Peters beschreibt in seinem Artikel *Bildung und Ideologien der Wissensökonomie: Europa und die Politik des Nacheiferns*, dass auf internationaler politischer Ebene, etwa in Berichten der OECD oder der Weltbank, von Wissens- und Lernökonomien gesprochen wird: “In diesen Berichten erscheint Bildung als eine massiv unterbewertete Form von Wissenskapital, das in wachsendem Maße die Richtung der Weltwirtschaft, die Organisation von Firmen und Wissensinstitutionen und die zukünftige Struktur sowie die Art und Weise der Bereitstellung von öffentlichen Dienstleistungen in Gesundheit und Bildung bestimmen wird” (Peters 2005: 30).

Die Frage, ob diese Entwicklung wünschenswert ist oder nicht, hängt unter anderem davon ab, welche Richtungen und Strukturen von Wirtschaft und öffentlicher Daseinsvorsorge gemeint sind und verfolgt werden sollen. Es scheint, dass hier Weichen für die zukünftige Ausrichtung von sozialen Gefügen gestellt werden könnten. “Die Aufgabe der heutigen Gesellschaft besteht darin, neue Voraussetzungen zu schaffen (gerade im Bildungswesen), die es idealerweise allen Mitgliedern ermöglichen, mit der Fülle der Informationsangebote umzugehen” (Karnatz 2008: 19 f.). Auch dazu müsste aber Veränderung in Schule erfolgen. Doch es lässt sich nicht beobachten, dass das (deutsche) Schulwesen auf solche Herausforderungen ausgerichtet wäre oder dahingehend verändert würde. Nach derzeitigem Stand und auf der Grundlage der Curricula, nach denen gelehrt wird, ist es nicht in der Lage, einem großen Teil der Kinder und Jugendlichen ein “Wissenskapital” zu vermitteln, das sie befähigt, Firmen, Wissensinstitutionen und Dienstleistungen der öffentlichen Versorgung zu führen und zu strukturieren. Zumindest ist das derzeit aufgebaute Wissenskapital kaum darauf vorbereitet, diese Institutionen und Strukturen so weiterzuentwickeln, dass Veränderungen in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen entstehen könnten. Größere Chancengerechtigkeit, mehr Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für mehr Menschen, die zurzeit davon ausgeschlossen sind, kann auf dieser Grundlage wahrscheinlich nicht erreicht werden. Diese Chancengerechtigkeit und Teilhabemöglichkeiten fehlen nicht nur auf nationaler Ebene, sondern auch global aufgrund der ungleichen weltweiten Verteilung von Armut und Reichtum. Die Globalisierung von Bildung im Sinne globaler und für möglichst alle Menschen verfügbarer Bildungszugänge hat derzeit in vielen Bereichen noch nicht stattgefunden.

Diese Beobachtung, die unten näher erläutert wird, ebnet den Weg für die These, dass eben diese Gerechtigkeit im Sinne einer allgemeinen Chancengleichheit vielen Akteuren aus Politik, Wirtschaft und auch Bildung eher unwichtig ist. Teilweise erscheint wahre Teilhabe weder auf nationaler noch internationaler Ebene angestrebt zu werden. Stattdessen wirken viele Bemühungen im Bildungswesen so, als seien sie auf die Beibehaltung des Status quo in gesellschaftlichen Fragen und auf die Verfestigung von sozialen Unterschieden ausgerichtet.

Die Globalisierung als weltweiter Austausch von Waren und Dienstleistungen ist maßgeblich mitgeprägt worden von den Möglichkeiten des weltweiten elektronischen Austausches von Daten. Per Internet sind die Menschen überall auf der Erde miteinander vernetzt, was auch neue Formen von Lern- und Bildungsprozessen hervorgebracht hat. Dies

setzt sich einerseits in gesteuerten Prozessen um, zum Beispiel in Methoden des E-Learnings, und in verschiedenen Modellen internetgestützter Bildungsangebote. Andererseits revolutioniert sich vor allem jedoch das informelle Lernen, da Informationen viel leichter und schneller als früher für viel mehr Interessierte erhältlich sind. Gerade für die Bildung von Erwachsenen gäbe es hier neue Möglichkeiten. Die Vielfalt der heute möglichen Lebensentwürfe bringt eine Vielzahl von Bildungsinteressen und -bedarfen mit sich, die sich nicht nur auf berufliche Aspekte beziehen, sondern allgemein für einen chancengerechten sozialen und gesellschaftlichen Lebensalltag eine Rolle spielen. Die durch die elektronische Vernetzung beförderte weltweite Informationsökonomie “ist keine Ökonomie der Knappheit, sondern eher eine des Überflusses, denn im Gegensatz zu den meisten Ressourcen, die sich erschöpfen, wenn sie benutzt werden, können Informationen und Wissen mit anderen geteilt werden und durch ihre Anwendung sogar noch wachsen” (Peters 2005: 34).

Trotz dieser hoffnungsvollen Aussicht auf eine neue Form des Überflusses ist zu beobachten, dass die Errungenschaften des Internets mit seinen Bildungsmöglichkeiten nicht für alle gleichermaßen zugänglich sind, denn das Internet erreicht zwar viele Menschen, schafft aber gleichzeitig neue Trennlinien dadurch, dass es eben nicht *alle* erreicht.

Weitere Herausforderungen einer globalisierten Welt liegen unter anderem darin, dass der Fokus auf ökonomische Ziele, die als treibende Faktoren gesehen werden dürften, auch die Bildungssysteme erreicht hat. Zwar ist die Versorgung der Bevölkerung mit Bildungsmöglichkeiten eine Angelegenheit öffentlichen Interesses und staatlicher Hoheit. Dennoch entstehen in Europa und in Deutschland immer mehr privatwirtschaftlich organisierte Bildungseinrichtungen. Diese Tendenz lässt sich von der Tagesbetreuung von Kleinkindern über Grund- und Sekundarschulen bis zu Hochschulen, also über die gesamte Bildungslandschaft beobachten. Mit dem vermehrten Angebot privater Einrichtungen bleibt dem Staat teilweise nur noch die Kontrolle, ob in Verfassungen und Gesetzen niedergelegte Bildungsziele erreicht werden, und er behält sich immer weniger die aktive Fortentwicklung von Bildungswegen vor. Gleichzeitig richten auch öffentliche Schulen sich immer weiter auf wirtschaftliche Erfolgsfaktoren aus und legen zudem bei den Lehr- und Lerninhalten verstärkt Wert auf wirtschaftsbezogene Ziele. Der Diskurs über Bildungsfragen hat sich seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von der “Humanisierungsdebatte” der 1970er-Jahre hin zu einer Debatte verlagert, in der “der Zusammenhang zur humanistischen Tradition verloren gegangen” ist (Bolle 2008: 8).

Sowohl von einer solchen Profitorientierung der Bildungsinstitutionen als auch von einem Abrücken von geisteswissenschaftlichen oder kreativen Bildungsinhalten profitieren viele Schülerinnen und Schüler nicht. Auch Humboldt selbst hatte Wert darauf gelegt, der wirtschaftlichen und berufsbezogenen Ausrichtung von Bildung eine Grundlage zu verschaffen, die in allen Berufen gebraucht würde und die dazu führen sollte, dass jeder “ein guter, anständiger” und “aufgeklärter Mensch und Bürger” werde (Rechenschaftsbericht, s. 218). Durch eine Fokussierung auf Wirtschaft und Naturwissenschaften werden bestimmte Interessen und Fähigkeiten als eher unerwünscht erklärt, was auf Dauer spürbare Auswirkungen auf die Gesellschaft haben wird. Zu den zunächst zu beobachtenden Auswirkungen auf die Bildungsinstitutionen gehört, “dass das System der Unternehmenskultur alle Komplexitäten der wissenschaftlichen Forschung und der Entwicklung von neuen Produkten vermeidet, während es gleichzeitig die präzisen Attribute und Verhaltensweisen verschleiert, die tatsächlich in Unternehmenstätigkeiten involviert sind” (Peters 2005: 31). Zu diesen Attributen gehört unter

anderem die Tatsache, dass eine enge Verbindung zwischen Risiko und Unternehmertum besteht, auf die viele Schulen und Hochschulen heute vorbereitet sein müssen. Gleichzeitig – und trotz des vielfach beschriebenen Verlustes der humboldtschen Einheit von Lehre und Forschung angesichts wirtschaftlicher Überlegungen der Hochschulen – hält Walter Hinderer fest: “Auf der anderen Seite könnte man durchaus deutsche Universitäten als Beispiele dafür aufführen, dass es trotz aller Reformen und Reformen der Reformen [der 1970er-Jahre] Universitäten gab, die wie Bielefeld, Göttingen, Freiburg, Konstanz oder Tübingen, um nur ein paar zu nennen, immer noch in der Lage waren, das Humboldtsche Konzept von Forschung und Lehre auf sinnvolle Weise zu bewahren” (Hinderer 2007: 29).

Im universitären Bereich wird die Vermischung von Bildungseinrichtung und Wirtschaftsunternehmen im Zusammenhang mit dem Bachelor- und Mastersystem deutlich. Das aus dem Angelsächsischen teilweise übernommene neue Studiensystem wird von vielen als eines gesehen, das insbesondere ökonomischen Vorgaben folgt und damit Humboldts Verständnis einer umfassenden menschlichen Bildung entgegengesetzt zu sein scheint. Andererseits wird das humboldtsche Universitätsbild zurzeit in Europa im Rahmen des Bologna-Prozesses auf vielfältige Weise betrachtet und nicht nur als dessen Gegenpol beschrieben, sondern häufig auch als diesem sehr stark entgegenkommend gesehen. Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess werden Entwicklungen sehr kritisch beobachtet und es lässt sich gut erkennen, dass hier aufgrund von Vereinheitlichungstendenzen auf althergebrachte Traditionen verzichtet werden muss und damit auch Bewährtes verlorengeht. “Gerade die Exzellenzinitiative und der Primat der Forschung haben augenscheinlich die andere Seite der Medaille, die Lehre, in den Hintergrund gedrängt. Die Akkreditierung ‚von Bachelor- und Masterstudiengängen‘ im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess wird einen maximalen Einsatz an Lehre verlangen, der nicht nur die Forschung auf ein Mindestmaß beschränken, sondern auch den Lehrkörper vor allem in den Geisteswissenschaften – allein von der notwendigen Arbeitsleistung her – überfordern dürfte” (Hinderer 2007: 40).

Als Tatsache kann zunächst gelten, dass – unabhängig von etwaiger wirtschaftlicher oder humanistischer Tendenz – im Rahmen der europäischen Integration die Bildungssysteme der Staaten Europas unter dem Gesichtspunkt der Einheitlichkeit betrachtet werden. Der europäischen Kultusministerkonferenz (KMK) berichtet, die mehr oder weniger erfolgreich bzw. mehr oder weniger engagiert daran gearbeitet hat, die Bereiche der Schulbildung der einzelnen Staaten einander anzugleichen. Diese europabezogene Thematik ist Teil einer allgemein zunehmend international ausgerichteten Denkweise der heutigen Zeit. Da sie Teil der europäischen Einigungsentwicklungen ist, kann sie – muss es aber nicht – abgegrenzt werden von einer Globalisierungsdynamik, die vor allem auf ökonomischen Überlegungen zu basieren scheint.

Insbesondere für den Hochschulbereich gilt, dass sich Einrichtungen nicht nur aus wirtschaftlichen, sondern auch aus Gründen der Qualität der Lehre und Forschung verstärkt Expertise von außen holen, etwa indem sie Gastprofessuren an internationale Wissenschaftler vergeben und sich für ausländische Studierende öffnen. Diese Maßnahmen können den Ruf einer Universität verbessern und sie führen dazu, dass neue, erweiterte Perspektiven die Gesamtausrichtung einer Institution mitformen können. Letzteres gilt auch, wenn “eigenen” Lehrenden und Studierenden die Möglichkeit eröffnet wird, Semester im Ausland zu verbringen. Zudem ist eine vermehrte Tendenz zu internationaler Vernetzung von Hochschulen zu beobachten. Immer mehr Universitäten gehen Partnerschaften ein, auch mit geografisch sehr

weit entfernt liegenden Hochschulen. Zudem werden im Rahmen europäischer Programme Exzellenzcluster, interdisziplinäre und interinstitutionelle Graduiertenprogramme und Ähnliches initiiert, die international arbeiten, international ihre Erkenntnisse präsentieren und die gemeinsamen Ergebnisse in ihre jeweiligen Herkunftseinrichtungen zurücktragen. Auf wissenschaftlicher und hochschulischer Ebene wird so die Nationalstaatlichkeit, die das Denken in Politik und Gesellschaft nach wie vor weitgehend prägt, immer mehr überwunden. Es scheint sich der Gedanke durchzusetzen, dass man gemeinsam zu besseren Forschungsergebnissen kommen kann als allein und dass der Austausch wissenschaftlicher Erkenntnisse auch auf internationaler Ebene stattfinden kann und sollte. Damit scheint der Hochschulbereich relativ frei zu bleiben von Globalisierungsgedanken, die hauptsächlich auf wirtschaftlichen Gründen basieren.

In den Schulen oder in frühkindlicher und Elementarerziehung ist eine Internationalisierung zwar weniger als in den Hochschulen zu beobachten, aber dennoch bei genauerem Hinsehen sichtbar. Manche Formen sind nicht neu, aber sie bestehen trotz Widrigkeiten wie verkürzter Gymnasialschuljahre, angespannter Finanzlagen und verstärktem Druck auf Schüler und Lehrende weiter. So gibt es immer mehr Einrichtungen, in denen auch schon jungen Kindern Fremdsprachen vermittelt werden, man findet in den großen Städten internationale Schulen und es gibt in Deutschland bilinguale Europaschulen, in denen ein Teil der Fächer zum Beispiel auf Englisch oder Französisch unterrichtet wird. Viele Schüler haben an einem Auslandsschuljahr Interesse (wenn es auch nicht allen Familien möglich ist, ihren Kindern einen solchen Wunsch zu erfüllen). Lehrkräfte- und Schüleraustauschprogramme bestehen weiter und werden genutzt.

Alle Formen internationaler Bildungsarbeit in den Schulen sind jedoch in Deutschland nicht die Regel, sondern Ausnahmen, um die sich die jeweils Interessierten ihrerseits – häufig sehr intensiv – bemühen müssen und die sie oft auch selbst bezahlen müssen. Es scheint sich also auch hier wieder eine Kluft aufzutun zwischen denjenigen, die finanziell in der Lage sind, an diesen Angeboten teilzuhaben, und denjenigen, die es nicht sind. Zusätzlich zur Frage der materiellen Möglichkeiten stellt sich die Frage des Bildungsverständnisses und -interesses (vor allem der Eltern), denn selbst wenn die Teilnahme zum Beispiel an einem Auslandsaustausch durch Stipendien oder entsprechende Programme finanziell ermöglicht werden kann, ist ein erheblicher Aufwand zu seiner tatsächlichen Durchführung vonnöten. Familien, die ohnehin sozial benachteiligt sind und mit Attributen wie “bildungsfern” oder “überfordert” belegt werden könnten, werden die nötige Ausdauer im Umgang mit Behörden, Stipendiengebern, Schulen, Konsulaten und anderen nicht immer aufbringen können.

Bildungsmigration und Deutschland als Aufnahmeland

Migration zu Bildungszwecken im weitesten Sinne hat es vermutlich immer gegeben: Junge Menschen haben sich auf den Weg gemacht, Erfahrungen außerhalb ihres Geburtsortes zu machen oder um ein Handwerk zu erlernen. Wissenschaftler und Pioniere haben ihnen unbekannte Länder bereist, um ihre Horizonte und damit die Horizonte ihrer Zeit und Gesellschaft zu erweitern. Heutzutage verbringen insbesondere Studierende Teile ihres Studiums im Ausland, wie oben bereits kurz beschrieben, oder migrieren für das gesamte Studium bzw. auch für die Zeit danach. Diese Lernformen sind nicht neu, Wilhelm von Humboldt selbst studierte an unterschiedlichen deutschen Universitäten und bereiste zu Studienzwecken Frankreich und die Schweiz, um im Januar 1790 “als gebildeter junger

Weltmann" (Flemmer 1964: 6) nach Berlin zurückzukehren. Heute sind solche zeitlich befristeten Auslandsaufenthalte erwünscht und werden institutionalisiert, indem sie zum Beispiel in einen Programmrahmen eingebettet sind.

Über diese geregelten, befristeten Austausche hinaus findet Migration zum Zweck eines ganzen Studiums meistens ungesteuert statt. Studierwillige entscheiden sich für eine Ausbildung im Ausland, weil sie sich davon bessere Berufschancen erhoffen, als wenn sie in ihrem Heimatland studieren würden bzw. weil es keine adäquaten Studienmöglichkeiten dort gibt. Im April 2012 hat der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)² eine Studie vorgelegt, in der fünf EU-Staaten daraufhin untersucht wurden, ob ausländische Studienabsolventen im Land verbleiben und welche Absichten, Motive, Hürden sie benennen bzw. welche Maßnahmen die Regierungen dieser Länder treffen. Eine der Erkenntnisse der Studie ist: "In Deutschland ist die Diskrepanz zwischen Bleibeabsichten und Verbleiberaten nach dem Abschluss besonders groß" (Netzwerk Migration in Europa 2012: 3).

Für internationale Studenten gilt dabei das gleiche wie für Migranten im Allgemeinen: Es kommt zu "brain drain"- und "brain gain"-Prozessen, das heißt geistiges Potenzial geht manchen Regionen verloren, andererseits kommt es später denselben oder anderen Regionen zugute, da neue intellektuelle Kompetenzen entstehen oder sich (wieder) ansiedeln. Dabei spielen "push"- und "pull-Faktoren" eine Rolle, weil es mal unattraktive Aspekte des Herkunftslandes, mal attraktive Aspekte des Ziellandes und fast immer Anteile von beidem sind, die Menschen dazu bringen, sich für einen Umzug ins Ausland zu entscheiden. Diese Entscheidungen führen zu unterschiedlichen Formen der Wanderung, die dauerhafte Migration, Pendelmigration, Migration auf Zeit, zirkuläre Migration und andere umfassen können. Mit diesen Migrationsformen, die ein relevanter Teilaspekt der Globalisierung sind, haben sich Dynamiken sowohl in den Herkunfts- als auch in den Zielländern und den jeweiligen Gesellschaften ergeben: "Es wurde den modernen pluralen Gesellschaften in den letzten Jahren bewusst, dass Menschen mit Migrationsbiographien auch eine eigene Kultur mitbringen oder verschiedene in sich tragen. Kulturelle Differenzen können bereichern, aber auch Konflikte hervorbringen" (Collmar 2005: 44).

Die Erkenntnis, dass in den Zielländern die Zugewanderten – häufig ja nach Herkunftsland – solche Konflikte erleben und unterschiedlich aufgenommen werden, betrifft auch Studenten mit Migrationshintergrund. Gleichwohl dürften sie ihre Aufenthalte anders erleben als andere Gruppen von Eingewanderten. Dabei spielen die Möglichkeiten, sich in eine Subkultur integrieren zu können, ebenso eine Rolle wie die mitgebrachten Bildungsvoraussetzungen zum Erlernen einer Sprache oder die Akzeptanz der Gesellschaft Studierenden gegenüber und vieles mehr.

Beispielhaft wird an dieser Stelle ein Exkurs vorgenommen zu einer empirischen Umfrage, die an der Universität Hamburg mit Studierenden aus der Türkei durchgeführt wurde. Im Rahmen einer Diplomarbeit aus dem Jahr 2010 wurde der Übergang von türkischstämmigen Personen in das deutsche Hochschulsystem untersucht. Die Untersuchung ging von der These aus, dass Studierende, die eine akademische Ausbildung in der Türkei begonnen haben und diese in Deutschland fortführen möchten, sich mit sehr schwierigen Rahmenbedingungen konfrontiert sehen. Weitere Ausgangsüberlegung ist, dass die problematischen Bedingungen

² <http://www.svr-migration.de/content/>, abgerufen am 27.3.2016.

dazu führen, dass bestehende Potenziale bei Weitem nicht ausgeschöpft werden (vgl. Kara 2010: 45). Mit diesen Potenzialen sind nicht nur diejenigen gemeint, die die Gruppe etwa aus ihrer bisherigen Ausbildung mitbringt und aus denen sich ein relevanter Beitrag zu Studium und Wissenschaft ergeben sollte, sondern auch die Vorteile, die der Gesellschaft in vielerlei Formen – etwa aus volkswirtschaftlicher Sicht – erwachsen könnten. Angesichts des demografischen Wandels und des damit einhergehenden Fachkräftemangels ist der Bedarf an Studienabsolventen auch aus dem Ausland hoch. Hinzu kommt, dass aufgrund veränderter wirtschaftlicher Strukturen und Anforderungen “sich in der Bundesrepublik ähnlich wie in den USA und Japan der Trend zu höher qualifizierten Tätigkeiten fortsetzen” und “der Bedarf an anspruchsvollen Schul- und Hochschulabschlüssen steigen” wird (Dresselhaus 2008: 243).

Bei der vorgelegten Befragung türkischstämmiger Studierender handelte es sich um eine qualitative Befragung, die die Komplexität der untersuchten Phänomene abbildet und berücksichtigt. Dies geschah durch ein Interviewvorgehen auf der Basis offener Fragen unter bewusster Einbeziehung der subjektiven Sicht des Forschenden und unter weitestmöglicher Vermeidung von Formulierungen direkter Kausalitäten. Auf der Grundlage dreier Publikationen zur Internationalisierung deutscher Hochschulen wurden die Themen festgelegt, zu denen der Fragebogen Auskünfte einholen sollte. Die Themen spiegelten die in der Ausgangsthese formulierten Problembereiche wider: Spracherwerb, Finanzierung, Beratungsangebot, Orientierung im Studiensystem und Kontakt zu deutschen Studierenden und Dozenten (vgl. Kara 2010: 46). Die Befragten konnten Auskunft zu ihren Erfahrungen in diesen Bereichen geben und wurden auch aufgefordert, sich Ratschläge zu überlegen, die sie anderen neu nach Deutschland kommenden türkischen Studierenden geben würden. Des Weiteren wurde im Fragebogen ein Vergleich der Studiensysteme in Deutschland und in der Türkei einbezogen. Außerdem wurde die Tatsache thematisiert, dass türkische Studierende mit der besonderen Situation konfrontiert sind, dass im Nachgang zur Arbeitskräfteanwerbung der 1960er- und 70er-Jahre viele türkischstämmige Menschen in Deutschland leben, so die größte ethnische Minderheit im Land bilden und es zu bestimmten Dynamiken im Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft in Deutschland kommt.

Die Befragung führte unter anderem zu folgenden Ergebnissen:

- Die Sprache erwies sich vor Aufnahme des Studiums für viele Befragte als eine größere Hürde als angenommen. Trotz des Angebotes einzelner englischsprachiger Studiengänge ist die Mehrheit ausländischer Studierender in Deutschland darauf angewiesen, sich nicht nur alltagsrelevante Deutschkenntnisse anzueignen, sondern auf Deutsch wissenschaftlich arbeiten zu können. Aufgrund mangelnder Möglichkeiten (zu wenige und überfüllte Kurse), an der Hochschule Deutsch zu lernen, ist das Erlernen der Sprache über teure private Wege notwendig, was erhebliche finanzielle und damit auch zeitliche Ressourcen bindet.
- Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung war, dass einige der Studierenden nicht oder nicht ausschließlich zu Studienzwecken nach Deutschland gekommen waren. Das Studium wurde aufgenommen, um neue Perspektiven für den Lebensverlauf zu eröffnen.
- Die größere akademische Freiheit, die Förderung kritischen Denkens, Kreativität und Kompetenz in der Lehre, gut zugängliche Hochschulbibliotheken und die generelle Meinungsfreiheit in Deutschland wurden als sehr positive Aspekte benannt.

- Die familiäre Anbindung spielte für Wohnort- und Hochschulwahl eine entscheidende Rolle. Gleichzeitig spürten einige Befragte eine Ablehnung in der Familie gegenüber ihren Studienplänen, sodass “das Milieu oft als Hemmnis für den Studienwunsch der Zugereisten” wirkt (Kara 2010: 56).

- Finanzielle Engpässe erschwerten das Studium erheblich, zumal Arbeitsmöglichkeiten während eines Bachelor- oder Masterstudiums zeitlich kaum bestanden. Die Befragten studierten eher nicht im Rahmen gesteuerter internationaler Studienprogramme wie ERASMUS oder Leonardo da Vinci, sondern auf privater Basis.

- Die Befragten klagten über ungenügende Beratungs- und Orientierungsmöglichkeiten sowie mangelnde Deutschunterrichtsangebote an der Hochschule, die ebenso zu Zeitverlusten führten wie die Nichtanerkennung mitgebrachter Abschlüsse. Problematisch nannten einige auch, dass vor der Einreise nach Deutschland kaum hilfreiche Beratung durch offizielle Stellen zu bekommen gewesen wäre.

- Der Kulturschock nach der Einreise wurde nicht von professionellen Stellen aufgefangen, der Umgang zwischen Dozenten und Studierenden wurde besonders in der Anfangszeit als unangebracht leger erlebt. Dafür klagten einige Befragte über zu wenig Kontakte zu deutschen Studierenden. Stattdessen wären Netzwerke unter unterschiedlichen Studierenden mit Migrationshintergrund entstanden. Hinzu können Diskriminierungserfahrungen kommen: In der Untersuchung der Stiftung für Integration und Migration geben 39 % der ausländischen Studierenden an, “wegen ihrer Herkunft diskriminiert worden zu sein” (vgl. Netzwerk Migration in Europa 2012: 4).

- Im Vergleich der Studiensysteme und Rahmenbedingungen wurde deutlich gemacht, dass der nationale Bezug unter Umständen weniger ausschlaggebend als der Milieu- oder Umfeldbezug sein kann: “In Istanbul oder in Hamburg zu studieren ist nicht dasselbe wie in Malatya oder Magdeburg” (Kara 2010: 75).

- Aufenthaltsrechtliche Bestimmungen erschwerten für einige der Befragten das Leben in Deutschland und damit auch das Studium. Die Erkenntnisse aus der SVR-Untersuchung belegen für Absolventen Ähnliches: “Rund 60 % der internationalen Studierenden gaben an, dass sie sich vorstellen könnten, in Deutschland zu bleiben, wenn es einfacher wäre, eine Aufenthaltsgenehmigung zu erhalten” (vgl. Netzwerk Migration in Europa 2012: 3).

- Einige Befragte wollten grundsätzlich nach dem Studium in Deutschland bleiben. Auch dies entspricht den Ergebnissen der SVR-Studie, nach der 80 % der Master-Studierenden und 67 % der Doktoranden in Deutschland bleiben wollen (vgl. Netzwerk Migration in Europa 2012: 3). Dennoch kommt es bei den Befragten der Hamburger Untersuchung zu Überlegungen, in die Türkei zurückzugehen oder in ein drittes Land weiterzumigrieren. Diese basieren auf dem Eindruck, dass die Bedingungen vielen eingewanderten Studierenden in Deutschland nicht förderlich erscheinen und ein emotionaler Bezug zum Land kaum hergestellt wird.” Einer aus wenigen ausgewählten Ländern zusammengestellten und zu studentischen ‘Global Playern’ ausgebildeten Studierendenschaft ohne besondere Bindung” an Deutschland “wird es auch wieder leicht fallen [das Land] zu verlassen” (Kara 2010: 83).

Trotz aller Schwierigkeiten, die durch die Befragung zutage kamen, kann der Austausch von Studierenden danach auch dazu führen, dass Ressentiments abgebaut werden und dass

deutsche und türkische Studierende sowie die Hochschulen von gegenseitigen Erfahrungen lernen

Internationale Vergleiche nationaler Bildungslandschaften

Bildung wird meistens national betrachtet, sowohl mit ihren Schwierigkeiten als auch in Bezug auf deren Lösungen. "Bildungssysteme gehören zu denjenigen Kennzeichen, die ein Land bzw. einen Staat in besonderer Weise charakterisieren. Bildungssysteme sind in der Regel Ausdruck der spezifischen Kultur eines Landes und sie spielen zugleich eine nicht unwichtige Rolle bei dessen Weiterentwicklung. Dass sich Bildungssysteme unterschiedlicher Staaten deutlich voneinander unterscheiden, ist folglich nur konsequent" (Oelerich 2005: 167).

Internationale Vergleiche können dennoch hilfreich sein, denn, sind die Herausforderungen in unterschiedlichen Ländern häufig ähnlich. "Der erhoffte Erkenntnisgewinn steht somit im Zusammenhang mit jener melioristischen Funktion international vergleichender Betrachtung, wie sie auch für die vergleichende Erziehungswissenschaft reklamiert wird" (Oelerich 2005: 167). Dabei gilt jedoch auch, "dass die Bezugnahme auf Konzepte und Erfahrungen im Ausland ohne die Kenntnisnahme der spezifischen sozio-historischen und pädagogischen Bedingungen (...) in den einzelnen Ländern wenig hilfreich ist" (Sroka 2005: 179). Dies wird auch deutlich in der Betrachtung der Rezeptionen des Wirkens und Schaffens Wilhelms von Humboldt in unterschiedlichen Ländern und Regionen in dieser Arbeit.

Es wurden Untersuchungen zu asiatischen Bildungssystemen vorgestellt, die einen Bezug zu Humboldt herstellen. Neben der allgemeinen Beobachtung von Schwinges, der dem humboldtschen Universitätskonzept großen Einfluss auf das Bildungssystem Chinas und Japans attestiert (vgl. Schwinges 2001: 8), liegen einige Arbeiten vor, die konkretere Aussagen machen können, wie die von Peili Wang (1996), die eine vergleichende Analyse von Wilhelm von Humboldt und Cai Yuanpei anstellt, oder die von Mi-Hwan Lee (1989), in der die Entwicklung der koreanischen Hochschulbildung ausgehend vom Standpunkt der Bildungsidee von Wilhelm von Humboldt betrachtet wird. Es wurde deutlich, dass sowohl bei Yuanpei als auch in Korea insofern Vergleiche mit Humboldt bzw. mit Preußen möglich sind, als alle drei Bildungsreformen in einer historischen Lage stattfanden, in denen die betreffenden Länder sich Reformen im Allgemeinen und im Bereich Bildung im Besonderen unterzogen. Unterschiede zwischen der humboldtschen Reform und den beiden asiatischen Entwicklungen liegen vor allem in der Rolle, die das Individuum im Staatsgefüge einnimmt. Der bei Humboldt im humanistischen Sinne angelegte tendenziell individualistische Blick steht in China und Korea einem eher kollektivistischen Gesellschaftsbild gegenüber. Dennoch arbeiten beide Autorinnen heraus, dass es gerade die Rolle des Menschen im Staat war, die das humboldtsche Bildungsdenken für den chinesischen und die koreanischen Reformen nachahmens- oder zumindest betrachtenswert machte.

Ähnliches lässt sich für das Ringen um eine gemeinsame Ausrichtung der europäischen Bildungssysteme sagen, das Hölzl in seiner Betrachtung der Ergebnisse der Europäischen Erziehungsministerkonferenz in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beschreibt. Als eine resignierte Kurzzusammenfassung seiner Beobachtungen kann die Aussage gelten, dass die humanistische Bildung zwar in dieser Zeit häufig als Ziel genannt wurde. Sie sei dabei aber gleichzeitig als Instrument gesehen worden, das "zu einem höheren Nützlichkeitsgrad des Menschen beitrage" (Hölzl 1997: 83). Dabei sei unter anderem Selektion vor Begleitung

gegangen (vgl. Hölzl 1997: 138), interkulturelle Erziehung wäre nationalpolitischen Bedenken geopfert worden (vgl. Hölzl 1997: 142) und die freie Forschung und Lehre gegen eine bildungsökonomisch motivierte berufsausbildende Universität eingetauscht worden (vgl. Hölzl 1997: 165).

Das französische Bildungssystem lässt sich als sehr stark geprägt von Elite- und Auslesedenken beschreiben, sodass sich zusammenfassend sagen lässt: “Frankreich hat sein Bildungssystem (...) in einer Weise ‚gerecht‘ organisiert und strukturiert, daß sich jeder sehr leicht als Versager sieht” (Dresselhaus 2008: 221). Während in Frankreich Wilhelm von Humboldt dementsprechend auch nicht in nennenswertem Umfang als Bildungsforscher rezipiert wurde (vgl. Bösch 2006), gilt für Großbritannien ähnliches (vgl. Schalenberg 2001), wobei dort immerhin im aktuellen Hochschulforschungsdiskurs Bezüge zu Humboldts Universitätskonzept hergestellt werden. Auch in diesem Zusammenhang wird die Frage der wirtschaftlichen Fokussierung von Hochschulen thematisiert und mit einer grundständigen, charakterlichen Bildung des Menschen kontrastiert (vgl. Tapper/Palfreyman 2010: 245).

In der Betrachtung des nordamerikanischen Schulsystems behauptet Günter Dresselhaus, dass es die in Deutschland übliche “Orientierung des Schulwesens an den Bedürfnissen und Zielen der Obrigkeit (...) in den USA zu keiner Zeit ihrer Entwicklung gegeben” (Dresselhaus 2008: 220) habe. Selbstständigkeit und religiöse Freiheit hätten seit jeher im Zentrum des Interesses amerikanischer Siedler und ihrer (schulgründenden) Nachkommen gestanden. In Bezug auf das Universitätssystem fällt auf, dass US-Hochschulen sowohl als besonders nahe an Humboldts Vorstellungen beschrieben werden als auch als diesen ganz entgegengesetzt. So wird einerseits das vierjährige Bachelorstudium bei einigen Autoren als humboldtsche “allgemeine Menschenbildung” (vgl. Hofmann 2010: 7) gesehen, während andere gerade die ökonomische Fokussierung und klar auf Berufstätigkeit ausgerichtete Struktur amerikanischer Hochschulbildung als Humboldt eben nicht entsprechend verstehen. Unabhängig von der heutigen Situation kann Röhrs darlegen, dass das deutsche Universitätssystem des 19. Jahrhunderts vielen amerikanischen Studierenden und (späteren) Professoren und Hochschulgründern als Vorlage diente – wobei hier nicht der Schwerpunkt auf Humboldt, sondern auf der “deutschen” Hochschule lag. Dieses Bild wurde in der weiteren Entwicklung stark verändert und an US-gesellschaftliche Verhältnisse angepasst, sodass heute eher zu beobachten ist, dass Deutschland bzw. Europa sein Hochschulsystem dem amerikanischen angleicht.

Die beschriebenen Vergleiche richten sich zum einen auf bestimmte Regionen und beziehen sich vor allem auf die Hochschulen. Eine übergreifendere Untersuchung, die sich zudem auf das Schulwesen bezieht, haben Hans-Uwe Otto und Thomas Coelen vorgelegt. In ihrer Arbeit *Ganztägige Bildungssysteme* beschreiben sie zunächst die Schulsysteme in unterschiedlichen Ländern (Japan, Frankreich, Italien, Finnland, Niederlande, Russland) und setzen diese dann in Beziehung zum deutschen Schulwesen. Es geht ihnen darum, die Suche nach geeigneten Schulformen für Deutschland zu unterstützen und dazu “Grundtypen ganztägiger Systeme zu verdeutlichen und entsprechende Anregungen für die notwendigen Überlegungen in Deutschland bieten zu können” (Otto/Coelen 2005: 9). Nachdem PISA so verstanden werden konnte und wurde, dass deutsche Schüler vergleichsweise schlechte Leistungen in besonderen Bereichen vorweisen und dass insbesondere für Finnland besonders gute Daten zu vermelden waren, ist es interessant, welcher Bericht bei Otto und Coelen über Finnland zu lesen ist. Dies gilt umso mehr, als sich in dem von Otto und Coelen

herausgegebenen Band Hinweise auf das humboldtsche Schulwesen finden: “Das finnische Schulsystem wurde im 19. Jahrhundert nach dem Muster des deutschen Schulsystems mit seiner Halbtagsstruktur aufgebaut. Dieses Muster passte gut zu einer agrarischen Kultur, in der die Familienmitglieder zu Hause arbeiteten. In einem industriellen Wirtschaftssystem jedoch (...) bleiben die Kinder darin lange Zeiten unbeaufsichtigt, weil ihre Elternganztägig außer Haus arbeiten” (Pulkkinen/Pirttimaa 2005: 81)³. Es wird deutlich, dass das finnische System keine ganztägige Beschulung vorsieht, sondern dass aus der Problematik der fehlenden Nachmittagsbetreuung von Kindern heraus, die sich aus Sicht des Jugendschutzes ergab, Schulen dazu übergingen, ein Mittagessen und daran anschließende Freizeitaktivitäten anzubieten. Der “Erfolg” des finnischen Schulsystems im Sinne von PISA liegt daher möglicherweise eher in den relativ kleinen Klassen und in Betreuungs- bzw. Lehrer-/Schüler-Schlüsseln. In Deutschland wird die Ganztagschule als eine neue Möglichkeit betrachtet, der sozialen Selektion, die dem Schulwesen insgesamt vorgeworfen wird, etwas entgegenzusetzen. Der Bezug zu Humboldt ist hier nicht direkt herzustellen, denn die Frage nach einer Halb- oder Ganztagschule war zu seiner Zeit nicht relevant, da zunächst im Vordergrund stand, möglichst viele Kinder in strukturierter und an nationalen Zielen orientierter Weise zu beschulen.

Eine internationale Vergleichsarbeit zu Aspekten des Bildungswesens hat Elisabeth Karnatz vorgelegt. In der Publikation *Internationale Lösungsansätze in der frühkindlichen Bildung* (2008) stellt sie Systeme vorschulischer Betreuung und Bildung in Irland, Finnland, Neuseeland, Frankreich, Großbritannien, Schweden und Dänemark vor und stellt sie einander gegenüber. In der historischen Betrachtung wird deutlich, dass in vielen Ländern eine institutionelle Kinderbetreuung im Zusammenhang mit der Industrialisierung entstand. Arbeiterkinder sollten zunächst betreut werden und später kam auch eine nach pädagogischen Gesichtspunkten organisierte Form von kindlicher Bildung hinzu, an deren Anfang unter anderem Friedrich Fröbel und Maria Montessori standen (vgl. Karnatz 2008: 166). Heute unterscheiden sich die Systeme unter anderem im üblichen Alter der Kinder bei Eintritt in die frühkindliche institutionelle Betreuung sowie in der Frage, ob Kindergarten oder ähnliche Einrichtungen kostenpflichtig oder -frei sind bzw. ob ein Anspruch der Eltern darauf besteht oder nicht. Neben diesen formalen Aspekten liegt aktuell der Schwerpunkt in vielen Ländern auf einer pädagogischen Weiterentwicklung der Angebote verbunden mit Aspekten der Qualitätssicherung. Die Rahmenpläne sind “in ihren Grundgedanken ähnlich. (...) Dabei wird die ganzheitliche Entwicklung des Kindes bedacht” und die Entwicklungsbeobachtung der Kinder durch das pädagogische Personal als wichtiger Aspekt der Arbeit und der Evaluation zugrunde gelegt (vgl. Karnatz 2008: 172 ff.). In den untersuchten Ländern gelten die zugrunde liegenden Curricula und die Vorgaben bezüglich der Professionalisierung der Pädagogen als wichtige Grundlagen einer qualitativ hochwertigen Bildung. In dieser Hinsicht hätte sich Wilhelm von Humboldt möglicherweise bestätigt gefühlt, auch wenn zu seiner Zeit die Betreuung oder gar Bildung von Kleinkindern noch kaum Beachtung fand.

³ Im weiteren Verlauf weisen die Autorinnen mehrmals auf Untersuchungen hin, die deutlich gemacht haben, dass die fehlende Nachmittagsbetreuung für Kinder problematisch sei. Dennoch findet sich im Text weder in historischen Bezügen noch für heutige Strukturen die Thematik der *berufstätigen Mütter*, die in Deutschland bis heute diskutiert wird. Stattdessen wird von der Tatsache berichtet, dass Eltern in der Regel ganztägig arbeiten würden, dass Paare mit Kindern gemeinsam sogar mehr Stunden arbeiten als Paare ohne Kinder und die Nachmittagsbetreuung wird als ein allgemein-strukturelles Problem betrachtet, das auf kommunaler oder schulischer Ebene zu lösen ist.

Eine bekannte und anerkannte Form des Vergleiches nationaler Bildungssysteme sind Schulvergleichsstudien. Es bestehen weitere Programme wie der OECD Bildungsbericht, doch insbesondere PISA hat in Deutschland und international Aufsehen erregt. Während PISA und IGLU um nationale Themen erweitert werden können, sind sie grundsätzlich zunächst darauf ausgerichtet, einen internationalen Vergleich anzustellen. 65 Länder nahmen an der letzten PISA-Untersuchung von 2009 teil, 17 Staaten an IGLU aus dem Jahr 2006. Alle Berichte weisen für Deutschland darauf hin, dass hier der Schulerfolg erheblich von der Bildung und dem sozialen Status der Eltern abhängt. Diese Dynamik wirkt sich unter anderem besonders auf Kinder mit Migrationshintergrund aus. Bildungseinrichtungen selbst bemühen sich ebenfalls um Vergleiche oder werden verglichen. Ein beispielhaftes Ergebnis hiervon sind "Ranking-Listen", die veröffentlicht werden und die Schulen und Hochschulen bewerten und in eine Rangfolge bringen, aus der ersichtlich ist, welche die "besten" Institutionen sind. Beispiele hierfür sind das *CHE-Ranking* (vgl. Centrum für Hochschulentwicklung) oder ein Ranking, das die Zeitschrift *WirtschaftsWoche* veröffentlicht (vgl. Schmidt, K. 2013). Zum einen werden diese Rankings in nationalem Rahmen aufgestellt, zum anderen gibt es sie auch auf internationaler Ebene, wie das britische *World University Ranking* der Zeitung *Times* (vgl. Times 2012) oder das *Eduniversal Ranking Worldwide Business Schools Ranking* (vgl. Eduniversal Ranking), das einen Fokus auf Wirtschaftswissenschaften legt. Vielen Hochschulen ist der Rang in diesen Listen wichtig, denn die Rankings bekommen viel öffentliche Aufmerksamkeit. Studieninteressierte können sich nach ihnen richten, aber sie dienen auch als Monitor für Hochschulen als Arbeitsplätze für Wissenschaftler, als Forschungseinrichtungen, die auch für die Wirtschaft interessant sind und als Träger politischer Aktivitäten. In einem Zeitungsinterview erklärt Phil Baty, leitender Redakteur der Zeitschrift *Times Higher Education*: "Inzwischen sind Hochschulrankings vor allem ein wichtiges politisches Instrument. Die akademische Globalisierung vollzieht sich rasend schnell. Hochschulen rekrutieren ihre Mitarbeiter auf der ganzen Welt, Wissenschaftler pendeln zwischen verschiedenen Ländern hin und her und Investoren sind weltweit auf der Suche nach zukunftssträchtigen Forschungsprojekten. Auch Regierungen wollen einen Überblick haben, welche Forschung wo führend ist, die Etablierung von renommierten Hochschulen bedeutet für sie auch Innovation und wirtschaftlichen Fortschritt" (Holzmüller 2011).

Die Positionierung einzelner Hochschulen in diesen Ranglisten hängt natürlich stark von den zugrunde gelegten Kategorien ab, die je nach Ranking von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden und häufig wirtschaftliche Interessen im Hintergrund haben dürften. Angesichts der steigenden Bedeutung von Rankings wird hier ein weiteres Mal die Verquickung wirtschaftlicher Grundlagen mit Bildungsentscheidungen deutlich – solange es keine internationalen Rankings gibt, die explizit an alternativen Kategorien⁴ ausgerichtet sind und sich in der Öffentlichkeit etablieren. An dieser Stelle ist noch einmal darauf hinzuweisen, welche Standards es waren, die Humboldt bei der Etablierung einer Universität wichtig waren und die bis heute mit seinem Namen verbunden sind:

- Einheit von Lehre und Forschung
- Freiheit von Lehre und Forschung
- Autonomie der Hochschulen und gleichzeitig Trägerschaft durch den Staat

⁴ Solche Kategorien können sein: soziale Vielfalt, Anzahl von Absolventen aus "bildungsfernen" Familien, Aspekte von Nachhaltigkeit, Partizipationsmöglichkeiten, Berücksichtigung von Studierenden mit Kindern oder vieles mehr.

- Wissenschaft im Zentrum des Hochschulwesens

Während die Idee der *Einheit* von Lehre und Forschung sich auf eine Universität bezieht, an der die Lehre auf Forschung und fachlicher Weiterentwicklung basiert, meint die *Freiheit* von Lehre und Forschung, dass beide ohne äußere Einflüsse und Erwartungen stattfinden können, sondern aus den Interessen der Lehrenden und Studierenden heraus. Die Hochschule ist *autonom*, das heißt frei von staatlicher Regulierung, wird aber dennoch vom Staat getragen und ist rein auf *Wissenschaft* ausgerichtet. Diese Charakteristika finden sich in vielen modernen Hochschulen wieder. Die aktuelle Ausrichtung vieler Einrichtungen auf wirtschaftliche Ziele sucht man dagegen bei Humboldt weitgehend vergeblich. Dennoch ist auch die humboldtsche Universität nicht frei von ideologischem Denken und möglicherweise war die Ausrichtung auf eine Gesundung des Staates und der Nation in ihrer Bedeutung vergleichbar mit heutiger Fokussierung auf wirtschaftliche Fragen. Vor diesem Hintergrund war auch Humboldts Universität nicht etwa auf die Verbreitung von Wissen und Kreativität in breiten Bevölkerungsschichten angelegt und wollte durchaus nicht jedem die Möglichkeit zur freien intellektuellen Entfaltung geben. Nur etwa ein Prozent der Schulabsolventen besuchte anschließend die Hochschule – im Vergleich zu über 30 Prozent heute (vgl. Krull 2009: 5). Die Hochschule zu Humboldts Zeiten war eine elitäre Einrichtung, die sich an eine kleine Zielklientel richtete, denn sie hatte zwei Gruppen hervorzubringen: Zum einen war es ihre Aufgabe, Staatsdiener für ein funktionierendes und zu stärkendes Preußen auszubilden und zum anderen musste sie – unter anderem genau dafür – sich selbst weitere Forscher und Professoren erschaffen.

Unabhängig davon, ob Standards und Vergleiche von Hochschulen auf wissenschaftlicher Ausrichtung beruhen oder wirtschaftliche, politische oder auch ideologische Interessen bedienen – es gilt grundsätzlich, dass sie zu Angleichungen der Bildungssysteme oder -einrichtungen aneinander führen können und vielleicht sollen – sofern diese Vergleiche ausreichend Aufmerksamkeit in der jeweiligen Fachöffentlichkeit hervorrufen und im globalen Kontext Anerkennung finden. In dem Moment, in dem ein Standard als gesetzt erscheint und es als gewinnbringend und sinnvoll gesehen wird, diesem zu entsprechen, wird er in der Ausrichtung eines Systems oder einer Organisation einen hohen Stellenwert einnehmen und die Entwicklung beeinflussen. Unterschiedliche Faktoren bestimmen dabei, welche Standards sich durchsetzen und wo und wie lange sie Bestand haben. Grundsätzlich kann jedoch erwartet werden, dass internationale Vergleiche zu internationalen Angleichungen führen.

Globale soziale Fragen - Bildung als Menschenrecht

Es wird zu Wilhelm von Humboldts besonderen Verdiensten gezählt, dass er das Ende der ständisch-beruflichen Gliederung des Schulwesens eingeleitet und stattdessen ein einheitliches öffentliches Schulsystem ins Leben gerufen hat, das nun grundsätzlich allen Kindern Bildungschancen eröffnete. Nach Borsche ging es Humboldt trotz des neu aufkommenden aufklärerischen Gleichheits- und Freiheitsgedankens dabei nicht darum, Ungleichheiten in der Gesellschaft zu eliminieren, sondern lediglich Kinder gemäß ihrer individuellen Lage “proportionirlichst” zu fördern (vgl. Borsche 1990: 58 ff.). Diese Sicht weicht ab von der, die heute öffentlich diskutiert wird. Danach gehören Bildung und Chancengleichheit zusammen und es wird davon ausgegangen, dass gesellschaftliche und soziale Ungleichheiten beseitigt werden müssen und können. “Rund 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler verlassen in Deutschland am Ende der Pflichtschulzeit die Schule ohne hinreichende Kompetenzen für ihren weiteren

Lebensweg. Sie beginnen ihren Berufsweg mit schwerwiegenden Nachteilen und frühen Erfahrungen der Ausgrenzung. Dieser Ausgrenzung muss wegen ihrer persönlichkeitszerstörenden und volkswirtschaftlichen Nachteile entgegengewirkt werden” (Kuhn et al. 2009: 12). Was mit persönlichkeitszerstörenden Nachteilen gemeint ist, führt Heinz-Elmar Tenorth weiter aus, in der zu Merkmalen von Bildungsmisserfolgen auch psychische Auffälligkeiten, Störungen des Sozialverhaltens und höhere Delinquenz gezählt werden (vgl. Tenorth 2009: 39 f.).

Besonders deutlich wurden Diskrepanzen zwischen anzustrebender Chancengleichheit und tatsächlichen Auswirkungen des Bildungswesens im Zusammenhang mit der PISA-Studie und anderen internationalen Vergleichsuntersuchungen. Das Ergebnis, dass in Deutschland bestehende soziale Ungleichheiten durch das Bildungssystem noch verfestigt würden, hat zu zahlreichen Betroffenheitsäußerungen und verschiedenen Reformaktivitäten geführt. Doch diese Veränderungen finden anscheinend eher auf struktureller oder formaler Ebene statt und zu wenig in Bezug auf Methoden und Inhalte, da Neuerungen nur relativ zentral und behördlich angeordnet stattfinden können und allgemein gelten müssen. Dass andere Wege möglich wären, zeigt der Blick in Nachbarländer: “Reformen entstehen im englischen Schulwesen durch den einzelnen Lehrer, der einen für deutsche Verhältnisse weiten Spielraum zur Eigeninitiative durch den Schulleiter erhält” (Dresselhaus 2008: 208).

In Deutschland müssen dagegen immer mehr Schüler das Gefühl haben, für die unbewegliche, nach starren Curricula unterrichtende Schule und nicht für das sich viel schneller verändernde Leben zu lernen. Sie erleben Lehrpläne, mit denen ihnen “Stoff” beigebracht werden soll, während Fähigkeiten wie das Lernen zu lernen, Persönlichkeitsbildung oder informelle Selbstbildungsprozesse dahinter zurücktreten müssen. Collmar spricht vom “pädagogischen Paradox”, das das “mutmachende Zutrauen noch nicht vorhandener Fähigkeiten” beinhaltet (Collmar 2005: 53). Es entsteht bei vielen Kindern nicht nur das Gefühl, nichts Sinnvolles zu lernen, sondern Schule bewirkt Druck und Stress. Häufig ist Schule für Jugendliche vor allem mit negativen Erfahrungen verbunden und sie erleben “Schule als belastete Lebenszeit. (...) Schulische Lernzeit ist für sie nicht zukunftsfähig, weder in der Sicherung der Kompetenzen noch in der Vergabe der Zertifikate” (Kuhn et al. 2009: 14). Viele Schüler werden nicht gefördert, sondern bleiben hinter ihren Potenzialen zurück, unter anderem weil das Schulsystem darauf ausgerichtet ist, dass mit homogenen Gruppen gearbeitet wird, anstatt dass individuelle Möglichkeiten gefördert würden.⁵ Zudem weist Rainer Treptow in seinem Aufsatz *Ganztägige Bildungssysteme aus Sicht der Vergleichenden Sozialpädagogik* darauf hin, dass Schule einem weiteren Ziel dient, “nämlich der Sozialdisziplinierung von Kindern und Jugendlichen, ihrer Anpassung an Leistungsimperative, die nicht nur der Chancenstruktur der nationalen Beschäftigungs-, sondern der des internationalen Wettbewerbssystems geschuldet sind” (Treptow 2005: 186).

Es ließe sich die Frage stellen, welche Rolle Humboldt in dieser Dynamik einnimmt. Wilhelm von Humboldt als Humanist und als ein Verfechter individuell angemessener Bildungschancen hat zwar davon gesprochen, dass aus jedem Menschenkind durch Bildung ein Mensch werden solle, er hat dabei jedoch laut Biografen und Forschern nicht an weitreichende soziale Gleichheit gedacht. Ein Aufstieg von einem Stand in einen anderen wäre für ihn kein

⁵ Hier ist eine Dynamik über die Jahrzehnte und Jahrhunderte seit Humboldt entstanden, die eigentlich seinem Bildungsideal widerspricht.

erstrebenswertes Ziel gewesen und einen solchen Aufstieg dem gemeinen Volk gerade durch Bildung zu ermöglichen genauso wenig. Hadern wir also möglicherweise in Deutschland an einem kaum aufzulösenden Widerspruch? “Kultur und Bildung sind in Deutschland (...) stärker auf Abgrenzung gegenüber Nichtgebildete n bedacht denn auf Inklusion” (Kuhn et al. 2009: 34). Zum einen gilt Humboldt als einer der großen Denker des deutschen Bildungswesens und verkörpert das Ideal klassischer Bildung wie kaum eine andere historische Figur. Doch nach humboldtschem Ideal war Bildung durchaus so strukturiert, dass sie Herkunft widerspiegelte, da jedes Kind nach seinem Bedarf das zu ihm passende Ausbildungsziel am Ende seiner Schulzeit vor Augen hatte. Bildung war von daher bei Humboldt nicht als Aufstiegsweg gedacht. Sie war aber auch nicht gedacht als Verstärkung sozialer Ungerechtigkeiten. Benner spricht von einem “dritten Weg”, den Humboldt beschreitet, der die Individualität wertschätzt, sich nicht an den Ständen ausrichtet und allen Menschen ermöglicht, individuell an der Gesellschaft teilzuhaben (vgl. Benner 1990: 152). Humboldt selbst lässt sich in einigen Schriften detailliert zu Fragen des menschlichen Charakters aus und erwähnt die unterschiedlichsten Aspekte, die einen Charakter prägen können. Zu diesen gehören die Beschaffenheit der Seelenkräfte, der Sprachgebrauch, die auf den Charakter zurückwirkenden Eindrücke des Betrachters aufgrund von Äußerlichkeiten oder auch die Nationalität (vgl. Humboldt 1964: 145 ff.). An keiner Stelle weist Humboldt jedoch auf die Bedeutung der Ständezugehörigkeit hin, diese scheint in seinem Menschenbild nicht von Wichtigkeit zu sein. Dass die Suche nach der Bedeutung sozialer Zugehörigkeit bei Humboldt nicht immer zielführend ist, macht auch Bolle deutlich, der darauf hinweist, dass bei Humboldt der Mensch als Selbstzweck im Fokus steht und er sich auf die Bildung der eigenen Kräfte zu konzentrieren habe (vgl. Bolle 2008: 16). Ähnliches geht aus Humboldts Briefwechseln hervor (vgl. Röble 1952: 43). Für den Humanisten Humboldt ging es darum das in allen Menschen angelegte Bedürfnis nach angemessener Bildung sichtbar zu machen und zu erfüllen. Vor dem historischen Hintergrund des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts ist dieses Ziel zunächst das erstrebenswerte: “Die Philosophie der Aufklärung und eine wachsende Zahl von Menschen berufen sich auf die Kraft der Vernunft, auf die Fähigkeit eines jeden Menschen zu eigenem Denken und eigenem Urteil, auf allgemeine Menschenrechte (...). Innerhalb dieses Prozesses werden auch das Kind und der junge Mensch als werdende Personen mit eigenem Anspruch entdeckt, als Wesen, die ein Recht auf die Entwicklung aller ihrer menschlichen Möglichkeiten (...) haben” (Klafki 2002: 16).

Zunächst ging der Gedanke der Menschenrechte im Zeitalter von Aufklärung und Humanismus also dahin, Erziehung grundsätzlich allen Kindern zukommen zu lassen und sie zudem als eigenständigen Prozess zu etablieren. Religion und Kirchen sollten sich nun erstmals aus diesem Prozess herausziehen, ebenso wie andere mächtige Gruppen. Die Wissenschaft der Erziehung begann in dieser Zeit, sich von Disziplinen wie Philosophie und Theologie abzuspalten (vgl. Klafki 2002: 16). Gleichzeitig entstand ein Konzept von Erziehung und eine Wichtigkeit dieser Disziplin, die Dresselhaus im Vergleich mit dem Bildungssystem der USA so formuliert: “Anders als in Deutschland ist Erziehung in den USA nie ein Wert an sich gewesen, sondern immer viel stärker Mittel zum Zweck” (Dresselhaus 2008: 206). Ob in Deutschland tatsächlich Erziehung als Selbstzweck gesehen wird, sei offengelassen. Zumindest kann gesagt werden, dass im Laufe der Jahrzehnte nach Humboldts Wirken eine Dynamik entstand, die später, etwa bei Bourdieu, bewusst gemacht wurde. Die Idee der “klassischen Bildung” setzte sich durch, die auch als solche bezeichnet wurde und als eine besondere Ausprägung von Bildung verstanden werden konnte. In Bezug auf diese “höhere Bildung” entstand ein

Selbstverständnis bestimmter gesellschaftlicher Schichten, eben diese für sich zu beanspruchen (vgl. Bourdieu 1983: 40 ff.). Aus einem solchen Verständnis konnte im Folgenden die Einschätzung anderer Schichten entstehen, hiervon ausgeschlossen zu sein und gegen diesen Ausschluss Widerspruch zu formulieren oder Bildung als etwas zu betrachten, was mit der eigenen Lebensrealität nichts gemein hat. Tatsächlich hat sich eine Einstellung entwickelt, die Kuhn et al. unter der an Bourdieu angelehnten Überschrift “Leistungsorientierung als kultureller Habitus” beschreiben. Danach sei vielfach zu beobachten, dass Leistung in vielen Kontexten nur in begrenztem Rahmen erwünscht wird. Leistungsbereite Schüler gälten als “Streber”, Lehrkräfte fürchteten um die Leistungshomogenität ihrer Klassen und wenn Leistung überhaupt befürwortet wird, dann “häufig eher als Drohung denn als positive Aufgabe, zu deren Bewältigung junge Menschen befähigt werden sollen und können” (Kuhn et al. 2009: 33).

Die Differenzen entwickeln sich weiter und entstehen heutzutage im nächsten Schritt durch die Vorstellungen, die in einer modernen, globalisierten Welt an die Menschen herangetragen werden. Hervorgegangen sind diese unter anderem aus den Konflikten um soziale Gleichheit, die in den 1960er- und 70er-Jahren die westlichen Länder beschäftigten. Zu bedenken ist dabei, dass andere europäische Staaten viel länger mit eher undemokratischen Schulformen arbeiteten als Deutschland. In Großbritannien und Frankreich etwa waren Schulen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts weniger vom Gedanken der Gleichberechtigung getragen. Stattdessen waren sie stark von traditionellen, soziale Differenzen bewahrenden Ausrichtungen geprägt (England) oder sollten insbesondere Absolventen hervorbringen, die bestimmte staatliche oder berufliche Aufgaben erfüllen konnten (Frankreich) (vgl. Dresselhaus 2008: 226 f.). So waren Preußen und Deutschland lange Zeit in Europa vergleichsweise modern in Bezug auf ein bildungsgerechtes Schulwesen. Dennoch sieht Deutschland sich heute mehr als viele andere Länder mit dem Anspruch konfrontiert, sozialen Aufstieg und soziale Durchlässigkeit anzustreben und dabei kommt insbesondere dem Bildungswesen eine wichtige Rolle zu.

Zwar ist in Deutschland in den letzten Jahren die Abiturientenquote stetig gestiegen und lag 2005 bei etwa 45 % (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 288), blieb aber damit deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von etwa 60 %. Hierbei spielen soziale Aspekte eine Rolle, was sich auch bei der Entscheidung für ein Studium widerspiegelt. Darauf weist etwa die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks hin: “Danach liegen die Kinder aus Arbeiterhaushalten (...) mit einer Quote von 17 Prozent am unteren Rand der Studienbeteiligung, während die Quote bei Kindern aus Beamtenfamilien, in denen der Vater über einen Hochschulabschluss verfügt, bei 95 Prozent liegt” (Kuhn et al. 2009: 27). In einzelnen europäischen Ländern verlassen über 90 % eines Jahrganges die Schule mit der Qualifizierung, ein Studium aufnehmen zu können. Diese Werte zeigen, dass ein Bildungssystem Chancen breit verteilen kann, mit denen soziale Verbesserungen möglich werden. Dieser Anspruch wird dabei von außen an die Menschen herangetragen und wird gleichzeitig von Gruppen im Inneren gefordert. Dabei werden diese Forderungen begleitet durch Forschung und wissenschaftliche Erkenntnisse, wie Bildung reformiert werden könnte, um sozialen Aufstieg zu erleichtern. So wird etwa vorgeschlagen, in den Bildungseinrichtungen sollte gegenüber Kindern und Jugendlichen eine andere Haltung als bisher eingenommen werden, die die Verantwortung für die Erfolge und das Wohlergehen der Schüler bei den Institutionen und den Lehrern sieht. “Zahlreiche Forschungsarbeiten zeigen, dass die Erwartungen, die Lehrkräfte hinsichtlich der Potentiale und Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler haben, deren tatsächliche Bildungsverläufe beeinflussen können” (Kuhn et al. 2009:

16). Zu oft erleben Jugendliche, dass ihre (zumindest individuell als solche erlebte) Anstrengung in der Schule nicht zu guten Bewertungen führt. Zudem beobachten sie in Familie und Freundeskreis, dass ein Schulabschluss in vielen Fällen nicht zu einem gelingenden Übergang in einen Beruf führt. So erleben sie nicht, dass Leistung sich tatsächlich lohnt, und resignieren. Ähnliches ist bis in die Universitäten hinein zu beobachten, da zum einen “die Entscheidungen am Ende der Sekundarstufe II beim Übergang in die Hochschule (...) von finanziell und kulturell besser gestellten Elternhäusern anders gestaltet [werden], als von Facharbeiter- oder Migranteneltern” (Kuhn et al. 2009: 22). Zum anderen brechen eher Studierende aus “bildungsfernen” Schichten ihr Studium vorzeitig ab. Die Versäumnisse des Schulwesens werden zudem von der strukturellen auf eine persönliche Ebene verlagert, indem “schwache” Schüler schlechte Noten bekommen, Schuljahre wiederholen müssen und schließlich die Schule nach einem wenig qualifizierten Abschluss verlassen. Häufig versuchen Eltern, diesen Verlauf aufzufangen durch kostspielige, privat organisierte Nachhilfe oder gegebenenfalls durch Schulwechsel, wenn möglich auch auf Privatschulen. In allen diesen Fällen wird die Verantwortung von einer Institution zur anderen oder hin zu den Familien verschoben (vgl. John-Ohnesorg 2009: 3). Den Kindern und Jugendlichen ist damit nicht geholfen, Bildung wird so kaum erlangt, sozialer Aufstieg wird für viele unmöglich. Das Postulat vom “Lebenslangen Lernen” wird für viele schon in Kindheit und Jugend gescheiterte Lerner zur Floskel und zu einem Konzept, das sie weder interessiert noch betrifft.

Es fehlt also nicht an Wissen darum, welche Wege hierfür gegangen werden können. Auch werden bereits verschiedene Ideen umgesetzt. Diese erweisen sich jedoch häufig als unwirksam und entsprechen zum großen Teil auch gar nicht den wissenschaftlichen Erkenntnissen, die eigentlich ganz andere Wege weisen. Angesichts dessen stellt sich die Frage nach dem Warum umso dringender: Warum ist das deutsche Schul- und Bildungswesen trotz allen besseren Wissens und trotz aller Beteuerungen und Forderungen nach sozialer Durchlässigkeit noch immer nicht sozial gerecht? Einerseits hätte Schule zwar unter bestimmten Bedingungen Potenzial, Eigendynamiken zu entwickeln, die die Gesellschaft verändern könnten. Andererseits kann Schule aber auch dazu dienen, gesellschaftliche Gegebenheiten zu festigen und “unter weitgehender Determiniertheit durch das politische und ökonomische System die Reproduktion des Bestehenden zu übernehmen” (Dresselhaus 2008: 231). Eine ähnliche mögliche Begründung für eine Veränderungsresistenz des Schulwesens erwähnen Otto und Coelen gleich zu Beginn ihres Buches *Ganztägige Bildungssysteme*, denn obwohl sie festhalten: “Der Zwang zur Veränderung ist offensichtlich”, sehen sie “(trotz allmählich sich aufbauender Innovationsbereitschaft) noch keine ausreichende öffentliche Akzeptanz und damit noch keine lukrative Kosten-Nutzen-Rechnung für gesellschaftliche Machtgruppen” (Otto/Coelen 2005: 9). Eine weitere Erläuterung dieser Aussage erfolgt an dieser Stelle nicht, wäre aber interessant gewesen, denn je nach Perspektive lässt sich durchaus ein ökonomischer Nutzen von Investitionen in allgemeine Bildung erkennen: “Ökonomen sprechen von Bildung als Zukunftsinvestitionen [sic!] zur Erhaltung der Humanressourcen einer Gesellschaft” und als “Voraussetzung für eine positive gesellschaftliche Entwicklung” (Karnatz 2008: 20 f.). Vermutlich ist der Nutzen zu sehr auf allgemein-gesellschaftlicher und damit auf abstrakter und erst in Zukunft wirksam werdender Ebene zu finden und kann daher diejenigen nicht beeindrucken, die eher auf ihre eigene, individuelle “lukrative Kosten-Nutzen-Rechnung” schauen. Hat in Deutschland eine notwendige Weiterentwicklung humboldtscher Traditionen nicht ausreichend stattgefunden? Sind wir mit einem “Erbe” bedacht, das andere Länder nicht

haben und mit dem sie sich nicht auseinanderzusetzen brauchten? In gewisser Weise ist Wolfgang Klafki vielleicht so zu verstehen, wenn er erklärt: “Die Epoche der letzten Jahrzehnte des 18. und der ersten des 19. Jahrhunderts bezeichnet den Beginn eines Zeitalters, das im historischen Rückblick nicht (...) als relativ abgeschlossen gelten kann, sondern in dem wir – wenngleich Mitwirkende und Mitleidende einer späten Teilphase – immer noch darinnen stehen” (Klafki 2007: 17).

Und wie auch immer die Situation in anderen Ländern aussieht – in Deutschland scheint das Bildungssystem nach wie vor genau vom Gegenteil der notwendigen Durchlässigkeit geprägt zu sein und so wirkt es stattdessen weiterhin verfestigend und verstetigend in Bezug auf soziale Selektion. Eine interessante Arbeit mit gewagten Thesen hat dazu Günter Dresselhaus vorgelegt. Die aktuelle Auflage der Arbeit *Deutsche Bildungstraditionen. Warum der Abschied vom gegliederten Schulsystem so weh tut* erschien 2008 und stellt schon in der Einleitung fest: “So halten die deutschsprachigen Nationen (...) nach wie vor am herkömmlichen gegliederten Schulsystem fest, während in den übrigen westlichen Industrienationen die Demokratisierung bzw. Vereinheitlichung des Schulsystems weitgehend vollzogen wurde” (Dresselhaus 2008: 21).

FAZIT

Während zu Humboldts Zeiten das moderne Denken ein Nationales war, ist in der ersten Hälfte des 21. Jahrhunderts die globale Perspektive üblich. Vor diesem Hintergrund hat die Globalisierung die meisten Bereiche des Lebens erreicht und damit auch das Bildungswesen. Diese Tatsache lenkt im Rahmen dieser Arbeit den Blick auf die Frage, welche Bedeutung internationale Ansätze in der Humboldt-Forschung haben könnten bzw. welche Rolle Humboldt in der internationalen und internationalisierten Bildungswelt heute noch spielt.

Die allgemeine Globalisierung ist vor allem ökonomisch motiviert und ausgerichtet. Diese Beobachtung legt den Schluss nahe, dass im Zuge einer Globalisierung der Bildung auch diese heute verstärkt von wirtschaftlichen Zusammenhängen geprägt ist. Zunächst haben aktuelle Ökonomieentwicklungen dazu geführt, dass in vielen Regionen der Erde die produzierenden Branchen denen gewichen sind, in denen eher wissensbasiert gearbeitet wird. Das hat eine Verschiebung bewirkt, nämlich von einem *statischen Können* hin zu einem *dynamischen Lernen*. Ein existenzieller Teil der globalen Entwicklung ist das Internet, das das Lernen, insbesondere das informelle Lernen, revolutioniert hat und theoretisch den Menschen Informationen als eine Ressource des Überflusses weltweit zur Verfügung stellen könnte. Da es jedoch nicht für alle zugänglich ist, entsteht im Gegenteil die Wirkung, dass das Medium Internet neue soziale Trennlinien schafft.

Obwohl dem Bildungswesen in einer wissensbasierten Umwelt eine besonders große Bedeutung zukommt, scheint es in Deutschland kaum in der Lage zu sein, den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Es wird beklagt, dass zu viele Schüler mit zu wenig auf den (Berufs-)Alltag ausgerichteten Kompetenzen in der Schule ausgerüstet werden. Zudem wurde festgestellt, dass weder in Deutschland noch global die Bildungssysteme dem Anspruch gerecht werden, zu mehr gesellschaftlicher Chancengerechtigkeit und Teilhabe zu führen. Stattdessen scheint das Schulwesen soziale Strukturen zu festigen und Bemühungen, diese Effekte zu verändern, sind bisher weitgehend gescheitert.

Im Zuge der – ökonomisch ausgerichteten – Globalisierung finden sich deutschland- und weltweit immer mehr privatwirtschaftlich organisierte Bildungsinstitutionen und Einrichtungen,

die wirtschaftliche Inhalte in den Vordergrund rücken. Damit erhalten geisteswissenschaftlich-musische Themen weniger Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Das wäre aus Humboldts Sicht vermutlich kritikwürdig gewesen, da für ihn eine allgemeine Persönlichkeits- und Menschenbildung stets Grundlage aller weiterer berufsbezogener Bildungsbemühungen sein musste. Im Hochschulbereich gelingt es grundsätzlich dennoch, das humboldtsche Konzept von Forschung und Lehre grundsätzlich fortzuführen -soweit nicht im Rahmen der Umstellungen auf das Bachelor- und Mastersystem in einzelnen Fällen entweder Lehre oder Forschung nicht mehr ausreichend aufrechterhalten werden können. Auch im schulischen und vorschulischen Bereich sind Internationalisierungstendenzen zu beobachten, von denen jedoch zu häufig nur die Wohlhabenderen profitieren. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass schon immer Menschen zu Bildungszwecken ihre Heimat verlassen haben – auch Humboldt selbst tat dies - doch haben Bildungsmigrationsbewegungen im globalisierten Leben zugenommen. Es bestehen viele Formen der Migration oder von Auslandsaufenthalten zu Bildungszwecken, von denen einige bereits wissenschaftlich untersucht wurden. Diese Studien haben für Deutschland unter anderem folgende Befunde ergeben: Ausländische Studierende sind aus unterschiedlichen Gründen gerade nach Deutschland gekommen, etwa, weil sie sich hier gute Berufsperspektiven erwarten oder die Qualität des deutschen Hochschulwesens schätzen. Viele von ihnen schöpfen ihre Entwicklungspotenziale jedoch nicht aus und müssen deutlich mehr Ressourcen in ihr Studium investieren als inländische Studierende, während sie ihre spezifischen – zum Beispiel sprachlichen – Ressourcen nicht nutzen können. Ungünstige Rahmenbedingungen während und nach dem Studium bewegen viele von ihnen dazu, Deutschland nach der Ausbildung wieder zu verlassen.

Zur Verbesserung des Hochschul- aber auch des sonstigen Bildungswesens ist es sinnvoll, internationale Vergleiche anzustellen. Unter Berücksichtigung der jeweiligen sozio-historischen und pädagogischen Bedingungen konnten in solchen Vergleichen verschiedene Ergebnisse festgestellt werden. Diese sind unter anderem:

- erfolgreiche Schulsysteme sind zum Beispiel solche, in denen die Klassen vergleichsweise klein sind und relativ viele Lehrkräfte mit relativ wenigen Schülern arbeiten (Finnland)
- in der frühkindlichen Bildung muss neben der ausreichenden Quantität auch der Blick auf die pädagogische Qualität gerichtet sein
- Hochschul- “Rankings” basieren eher auf ökonomisch ausgerichteten Kategorien und legen kaum noch Wert auf die qualitativen Standards der humboldtschen Universität, etwa die Einheit von Lehre und Forschung
- deutsche Abiturienten- und Hochschulabsolventenquoten liegen unter denen anderer europäischer Staaten
- es findet eine internationale Angleichung der Bildungssysteme statt, die auch auf die internationalen Vergleiche zurückgeht

Ging es Humboldt noch darum, alle Kinder gemäß ihrer individuellen Herkunft “proportionirlichst” zu fördern, sehen sich moderne Bildungssysteme mit dem Anspruch konfrontiert, gesellschaftliche und soziale Ungleichheiten bekämpfen zu sollen. Dies ist in Deutschland bisher kaum gelungen. Anstelle von Persönlichkeitsbildung und informellen Selbstbildungsprozessen nehmen viele Schüler eher Druck und Sozialdisziplinierung aus der

Schule mit. Viele Jugendliche erleben die dort verbrachte Zeit als verschwendet, bleiben hinter ihren persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten zurück und erkennen Schule nicht als Chance. Zwar wäre es Humboldt nicht um Schule als Aufstiegsweg aus dem Herkunftsstand heraus gegangen. Dennoch stellte er sich eine allen zugängliche Bildung vor, die gleiche Grundlagen schaffen sollte. Basierend auf seinem neuhumanistischen Menschenbild verbindet sich mit seinem Namen heute die Vorstellung einer "klassischen Bildung". Allerdings wird diese heute gesellschaftlich als eine verstanden, die nicht allen zugänglich ist, sondern sich eher an höher gestellte soziale Schichten richtet, während andere Gruppen sich davon nicht angesprochen fühlen.

In der modernen, globalisierten Zeit fehlt es daher an einem Bildungsverständnis, das Leistung befürwortet und dieses Leistungsvermögen grundsätzlich allen Kindern und Jugendlichen zutraut. Hierfür braucht es Bildungseinrichtungen, die eine positive Haltung gegenüber Schülern einnehmen und sich dafür verantwortlich fühlen, ihnen eine Bildung anzubieten, die sie als nützlich in der "realen Welt" erleben. Strukturen müssen sich den Individuen anpassen und Homogenitätsbestrebungen müssen abgelegt werden. Die Wissenschaft hat umfangreiche Befunde dafür vorgelegt, dass Bildung gelingen kann. Dennoch erweisen sich die auf politischer Ebene beschlossenen Reformen des Schul- und Bildungswesens als kaum wirksam. Zu viele Jugendliche bleiben ohne Perspektive und die Verbindung zwischen sozialer Herkunft und Schul- bzw. Berufserfolg konnte in den vergangenen zehn Jahren seit der ersten PISA-Studie nicht annähernd aufgehoben werden.

LITERATUR

- Benner, Dietrich (1990); Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim.
- Berglar, Peter (2008); Wilhelm von Humboldt. 10. Aufl. Reinbek.
- Bolle, Bernhard (2008); Das Lernberatungsgespräch im bildungstheoretischen Blickwinkel. Münster/New York/München.
- Borsche, Tilman (1990); Wilhelm v. Humboldt. München.
- Bösch, Sarah (2006); Wilhelm von Humboldt in Frankreich. Studien zur Rezeption (1797–2005). Paderborn.
- Bourdieu, Pierre (1987); Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1983); Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main.
- Brock, Ditmar (2008); Globalisierung. Wirtschaft – Politik – Kultur – Gesellschaft. 1. Auflage. Wiesbaden.
- Collmar, Norbert (2005); "Habe Mut, Dich Deiner eigenen Ressourcen zu bedienen". Soziale Arbeit und Bildung. In: Barz, Monika; Weth, Hans-Ulrich (Hg.), (2005), *Potenzielle Sozialer Arbeit*. Stuttgart, S. 29–63.
- Dresselhaus, Günter (2008); Deutsche Bildungstraditionen. Warum der Abschied vom gegliederten Schulsystem so weh tut. Berlin.
- Eduniversal Ranking; <http://www.eduniversal-ranking.com/> (abgerufen am 10.6.2015).
- Flemmer, Walter (1964); Einführung. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften, München.

- Hinderer, Walter (2007); Die deutsche Exzellenzinitiative und die amerikanische Eliteuniversität, Berlin.
- Hofmann, Jürgen (2010); *Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unsere Zeit?* Vortrag anlässlich der 225. Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft in Berlin am 08.01.2010.
- Holzmüller, Maria (2011); Bewertung von Hochschulen. "Uni-Rankings sind nie objektiv", Süddeutsche Zeitung 6.6.2011, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/bewertung-von-hochschulen-uni-rankings-sind-nie-objektiv-1.1104801> (abgerufen am 29.4.2016).
- Hölzl, Joachim (1997); Die Europäische Erziehungsministerkonferenz 1959–1994. Eine bildungstheoretische und bildungspolitikgeschichtliche Studie. St. Augustin.
- Humboldt, Wilhelm von (1964); *Schriften* (=Schriften) Ausgewählt und eingeleitet von Walter Flemmer, München.
- Kara, Atanur (2010); Der Übergang vom türkischen ins deutsche Bildungssystem; Türkische Hochschulabsolventen an deutschen Hochschulen, Saarbrücken.
- Karnatz, Elisabeth (2002); *Internationale Lösungsansätze in der frühkindlichen Bildung*, Berlin.
- Klafki, Wolfgang (2002); Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: Ausgewählte Studien, Weinheim.
- Klafki, Wolfgang (2007); Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- KMK (2011), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2010/2011. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn.
- Krull, Wilhelm (2009); Hat das Humboldtsche Bildungsideal noch eine Zukunft(?) Impulsreferat zum Symposium "Wissen und Geist. Universitätskulturen". Leipzig, 2009; http://www.volkswagenstiftung.de/fileadmin/downloads/Leipzig_2013_20Mai_202009.pdf (abgerufen am 31. Oktober 2015).
- Kuhn, Axel (1989); Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Debatten um die Französische Revolution in Deutschland, Hannover.
- Kuhn, Hans-Jürgen et al (2009); Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Wie Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird. Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin.
- Netzwerk Migration in Europa, Deutschland (2012), Zuwanderungspotential ausländischer Studierender nicht genutzt. In: *Newsletter Migration und Bevölkerung*. Ausgabe 4, Mai 2012, S. 3–4., http://www.migration-info.de/mub_aktuell.php.
- OECD (2000), PISA – Internationale Schulleistungsstudie der OECD. Berlin 2000; http://www.oecd.org/document/20/0,3746,de_34968570_39907066_39648148_1_1_1_1,00.html (abgerufen am 23. Oktober 2015).
- Oelerich, Gertrud (2005); Anregungen durch die Ganztageseinrichtungen in Japan und Russland. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*, Münster, S. 169–175.

- Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (2005); Es wird sich was bewegen müssen... Das deutsche Bildungssystem und der internationale Kontext. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*, Münster, s. 9–19.
- Peters, Michael A. (2005); Bildung und Ideologien der Wissensökonomie: Europa und die Politik des Nacheiferns. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*, Münster, s. 23–38.
- PISA (2009); Ergebnisse: was Schülerinnen und Schüler wissen und können; Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Bielefeld o. J.
- Ploetz Verlag (1986); Der farbige Ploetz. Illustrierte Weltgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Freiburg/Würzburg.
- Pulkkinen, Lea - Pirttimaa, Raija (2005); Der 'integrierte Schultag' in Finnland. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*., Münster, s. 81–90.
- Röhrs, Hermann (2001); Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Stuttgart.
- Rößle, Wilhelm (Hg.) (1952); Wilhelm von Humboldt. Briefe, München.
- Schalenberg, Marc (2002a); Das Humboldt'sche Bildungsideal und die raue Wirklichkeit des 21. Jahrhunderts, Einführungsvortrag an der Universität Jena. http://www.uni-jena.de/Humboldt_heute.html (abgerufen am 19. Oktober 2015).
- Schalenberg, Marc (2002b); Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des 'deutschen Universitätsmodells' in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810–1870). Basel.
- Schalenberg, Marc (2001); Humboldt in Großbritannien. Oder: Was ein preußischer Gesandter an englischen Universitäten ausrichten kann. In: Rainer Christoph Schwinges (Hg.) *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel, s. 231–245.
- Schmidt, Kristin (2013); Uni-Ranking. Die besten Unis sind in der Provinz. In: Wirtschaftswoche vom 11.4.2013; abrufbar unter [www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/uni-ranking-die-besten-unis-sind-in-der-provinz-/8023206.html?](http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/uni-ranking-die-besten-unis-sind-in-der-provinz-/8023206.html?adwords=Karriere_Top_Unis.Hochschulranking.uniranking&gclid=CKGRnIaR2bcCFdShtAodJx8AQQ)
adwords=Karriere_Top_Unis.Hochschulranking.uniranking&gclid=
CKGRnIaR2bcCFdShtAodJx8AQQ; zuletzt abgerufen am 10.06.2015.
- Schwinges, Rainer C. (2001); Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells. Eine Einführung. In: Schwinges, Rainer C. (Hg.): *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel, s. 1–16.
- Sroka, Wendelin (2005); Ganztägige Bildungssysteme aus Sicht der Vergleichenden Schulpädagogik. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Coelen (Hg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster, s. 179–183.
- Tapper, Ted - Palfreyman, David (2010); *The Collegial Tradition in the Age of Mass Higher Education*. Dordrecht, Heidelberg, London.

Tenorth, Heinz-Elmar (2009); Die Risikogruppe in den Mittelpunkt rücken. In: Hans-Jürgen Kuhn et al. (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Wie Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird. Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung*, Berlin, s. 38–42.

Times Higher Education (2012), in: Times vom 4.10.2012; abrufbar unter: <http://www.timeshighereducation.co.uk/> (abgerufen am 10.6.2015).

Treptow, Rainer (2005), Ganztägige Bildungssysteme aus der Sicht der Vergleichenden Sozialpädagogik, In: Otto, H.U./Coelen, Th. (Hrsg.): *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster/New York, s. 179-188.

Abkürzungsverzeichnis

ERASMUS European Community Action Scheme for the Mobility of University Students. In der Praxis ist Erasmus ein Hochschulaustausch.

KMK Kultusministerkonferenz

OECD Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Cooperation and Development)

PISA Programme for International Student Assessment

GENİŞ ÖZET

Wilhelm von Humboldt, yalnızca Prusya ile Almanya’da değil dolaylı veya dolaysız olarak başka birçok ülkede de etkili olur. Bu etkileme sürecinde gelişen düşünceler, küreselleşmeye bağlı olarak uluslararası eğitimin şekillenmesine nüfuz eder; Humboldt’un ismi önemsenen bir yer işgal eder.

Küreselleşme olgusu, her şeyden önce iktisadi eğilimler taşır. Eğitimde gittikçe artan iktisadi yönelişler başka alanların değişim ve dönümünü de zorlar. Bu etki alanlarından biri, demokratik gelişim safhalarına olan katma değer olarak ele alınabilir. Ne var ki küreselleşmenin somut araçlarından biri olan internet yoluyla bilgiye kolay ulaşma imkânı, küreselleşme imkânıyla paralel bir sonuç doğurmaz. Beklenen demokratik gelişimlerin doğmaması bir yana, internetin dijital anlamda bölünmeye ve farklılığa neden olduğu gözlenir. Bu durum Almanya içinde ve Humboldt geleneklerinde bir gerileme ortaya çıkarır; okullarda ve öğrenme yöntemlerinde oluşan eşitsizlikler ve aynı bağlamdaki diğer adaletsizlikler, Almanya içinde ciddi tartışmaları beraberinde getirir. Bütün bu tartışmalar, her geçen gün eğitim sisteminin altını oyar, zeminini zayıflatır, sosyal eşitsizlikleri daha da görünür kılar. Mesleğe dayalı okul sisteminin artması; edebiyat, sanat, müzik gibi alanlarda değer kaybı ortaya çıkar. Yüksekokul sisteminde mesleğe dayalı eğitimi savunan Bologna reform sürecine rağmen öğrenme ve araştırmada birlik ile özgürlük ilkeleri devam eder. Yine de küreselleşme süreci ve bu reformlardan dolayı uluslararası eğitim sistemine iştirak etme olanağı ciddi şekilde kısıtlı kalır. Günümüzde uygulanan reformlar, okul sisteminden çıkış yapan öğrenciler ile sosyal yapılar arasında güçlü bir yarıklık meydana getirir.

Humboldt’un söylediği gibi; kim geçici de olsa eğitimin amacından saparsa kendinde olan potansiyelini de bitirmiş olur. Öyleyse kişiler ve kurumlar, söz konusu “amaç”

çerçevesinde yönünü tayin etmelidir. Bu bağlamda Humboldt, üniversitelerin gelişiminde devlet ile bilim arasındaki rol dağılımını çok önemli bulur. Hala bu konuda onun ortaya koyduğu fikirler önemini korur. Özellikle; eğitimde birlik, araştırmanın tamamen özgürlükle koşullanması, bilimin faaliyet alanının sadece üniversitelerin olması, ayrıca bu kurumların kendi içinde özerk yapılanması gerektiği ve devletin üniversiteleri desteklemesinin zorunlu olduğu yönündeki fikirler, en temel olanlardandır. Öte yandan, üniversitelerin kişiyi meslek hayatına hazırlama yeri olup olmadığı yönündeki tartışmalarda da Humboldt, üniversitelerin kişileri meslek hayatına hazırlamak gibi bir görevi yüklenemeyeceğini savunur. Üniversitelerin ana ödevi, sadece bilimin daha ileri gitmesine katkı ve imkân sağlamaktır. Bu fikirler, kimi ülkelerde uygulama alanı bulurken kimilerinde bir entegrasyon süreci dahilinde kısıtlı alan bulur ya da hiç uygulanmaz. Ancak Humboldt'un ve eğitime dair fikirlerinin etkileri ve kendine sürekli bir tartışma alanı bulması, kendini koruyan bir gerçekliktir.