

Analiza školskog sustava Njemačke: državne gimnazije i matura

Kostelić, Marta

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:062467>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-09**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI

FILOZOFSKI FAKULTET

Marta Kostelić

ANALIZA ŠKOLSKOG SUSTAVA NJEMAČKE: DRŽAVNE GIMNAZIJE I MATURA

***THE ANALYSIS OF GERMAN SCHOOL SYSTEM: STATE GRAMMAR SCHOOLS
AND GRADUATION EXAM***

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
Odsjek za pedagogiju

Marta Kostelić
JMBAG: 0009088531

Analiza školskog sustava Njemačke: državne gimnazije i matura
(ZAVRŠNI RAD)

Sveučilišni prijediplomski studij pedagogije i povijesti
Mentorica: Dr. sc. Nadja Čekolj

Rijeka, 28.6.2024.

IZJAVA O AUTORSTVU ZAVRŠNOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom „Analiza školskog sustava Njemačke: državne gimnazije i matura“ i da sam njegova autorica. Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim stranicama, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te navedeni u popisu literaure.

Ime i prezime studentice: Marta Kostelić

Datum: 27.6.2024.

Vlastoručni potpis: _____

Handwritten signature of Marta Kostelić in blue ink, written over a light blue rectangular background.

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| UVOD | 1 |
| 1. PREGLED SEKUNDARNOG OBRAZOVANJA U NJEMAČKOJ | 2 |
| 1.1. Povijesni pregled sustava sekundarnog obrazovanja u 19. i 20. stoljeću..... | 2 |
| 1.2. Njemačke gimnazije uoči 21. stoljeća..... | 5 |
| 2. „PISA SHOCK“ 2000. GODINE | 7 |
| 2.1. Interpretacija PISA rezultata | 8 |
| 2.2. Reforme i izlazak iz krize obrazovnog sustava | 10 |
| 3. PREGLED SUSTAVA DRŽAVNIH GIMNAZIJA NJEMAČKE | 13 |
| 3.1. Proces upisa u njemačke državne gimnazije | 14 |
| 3.2. Gimnazijski modeli nastave: G8, G9 ili oboje? | 15 |
| 3.3. Kurikulum i nastava | 17 |
| 4. MATURA (<i>ABITUR</i>) U NJEMAČKOJ..... | 19 |
| 4.1. Kratki pregled povijesnog razvoja mature u 19. i 20. stoljeću..... | 19 |
| 4.2. Standardizacija mature | 20 |
| 4.2.1 Fachhochschulreife (Fachabi) | 21 |
| 4.3.. Matura i njemačka obrazovna praksa danas..... | 22 |
| ZAKLJUČAK | 24 |
| LITERATURA | 26 |

UVOD

Njemačka se smatra jednom od vodećih ekonomskih i industrijskih svjetskih sila. Unatoč burnoj povijesti tijekom 20. stoljeća, kada je izazvala 2 svjetska rata – i kasnije za to odgovarala, ova država zadržala je status stare europske zemlje s dugom tradicijom. Vrcelj (2000) ističe kako je stupanj razvijenosti neke zemlje ključan prilikom proučavanja kvalitete njezinog obrazovnog sustava. Cilj ovog rada je opisati i analizirati njemački sustav sekundarnog obrazovanja, državnih gimnazija načina polaganja matura.

Obrazovni sustav Njemačke decentraliziran je uslijed teritorijalne federalne organizacije države u 16 saveznih pokrajina. U ovom radu glavni je fokus na opisu sustava sekundarnog obrazovanja, a čiji ustroj organizira lokalna uprava saveznih pokrajina. Analiza će biti ostvarena kroz pregled razvoja njemačkih srednjih škola i reformi koje su ga formirale. Sekundarno obrazovanje razvija se druge polovice 19. stoljeća, kada su počeli prvi pokušaji formiranja suvremene njemačke države. Kroz 20. stoljeće dogodile su se brojne promjene, a koje su se odrazile i na obrazovne trendove. Početkom 1990-ih došlo je do stvaranja suvremene Savezne Republike Njemačke u sklopu koje je mnogo kulturno različitih pokrajina. Obrazovanje je tijekom tog perioda bilo nedovoljno definirano zakonima, zato je posebni naglasak na PISA istraživanju provedenom 2000. godine. Ono se smatra prijelomnom točkom u modernizaciji njemačkog odgojno-obrazovnog sustava.

Posebno je istaknut razvoj i ustroj gimnazija te tijekom gimnazijskog obrazovanja. Na primjeru prikaza nastavnih ciljeva kurikuluma različitih pokrajini utvrdit će se različitosti i sličnosti gimnazijskih programa države. Bit će pojašnjena dva modela po kojima se odvija nastava i koje su njihove posljedice na kvalitetu obrazovanja, kao i proces upisa u gimnaziju.

Dodatno će u posljednjem dijelu rada biti prezentiran sistem polaganja mature, kao ispita kojim se završava sekundarno obrazovanje i temeljem čijih se rezultata ostvaruje pravo na nastavak školovanja u visokoobrazovnim institucijama. Opisat će se povijesni kontinuitet polaganja mature u Njemačkoj, izložiti izazovi oko standardizacije ovog ispita i definirati načine polaganja te bodovanja mature. Konačno, ukratko će biti objašnjen način polaganja ispita učenika negimnazijskih programa, a temeljem kojeg i oni stječu pravo na nastavak školovanja nakon završetka srednje škole.

1. PREGLED SEKUNDARNOG OBRAZOVANJA U NJEMAČKOJ

Kako bi se bolje razumjeli suvremeni obrazovni standardi u njemačkom sekundarnom obrazovanju, u ovom poglavlju bit će ukratko prikazan povijesni kontekst razvoja njemačkih gimnazija. Početna točka je 19. stoljeće, kada se u Europi počinje razvijati svijest o naciji i pripadnosti određenom narodu. Ujedinjenje Njemačke u suvremenu državu započelo je upravo u tom periodu (Smith, 2008). Tijekom 20. stoljeća dogodile su se brojne društveno-političke promjene koje će biti ukratko opisane zbog boljeg razumijevanja okolnosti razvoja njemačkog obrazovnog sustava.

1.1. Povijesni pregled sustava sekundarnog obrazovanja u 19. i 20. stoljeću

Tijekom 19. stoljeća europske zemlje bile su zahvaćene brojnim revolucijama čiji je cilj bio osvijestiti nacionalnu pripadnost i povezati razjedinjene teritorije u jednu jedinstvenu državu temeljenu na građanskim slobodama te liberalnim načelima. Prakse su se razlikovale ovisno o teritoriju, ali primarna zadaća nije se bitno razlikovala (Perić, 2005). Njemačka je tada bila teritorijalno razjedinjena u brojne manje kneževine, vojvodstva, slobodne gradove i dr. (Grgin i Goldstein, 2006).

Sekundarno obrazovanje je na početku ovog perioda bilo usmjereno na pripremu učenika za daljnje školovanje na sveučilištima, a primarno su to bili dječaci iz buržoazijskih ili bogatih obitelji. Od 1859. godine intenzivira se osnivanje realnih gimnazija (njem. Realgymnasium) i viših realnih škola (njem. Oberrealschule) (Albisetti, 1995). Tada počinju tendencije tranzicije iz niže u višu društvenu klasu, a ne specijalizacija unutar struke. S razvojem sloja bogatog građanstva, raste i broj učenika (Müller, 1977. prema Albisetti, 1995). Lundgreen i Ringer (1988., prema Albisetti, 1995) razlikuju dvije vrste škola: katoličke i protestantske. Protestantske škole organizirale su zasebne razrede za učenike koji na kraju školovanja nisu htjeli polagati maturu (njem. Abitur), što je u određenoj formi prisutno i u suvremenim njemačkim gimnazijama, a detaljnije će biti opisano u kasnijim poglavljima. Nasuprot tomu, nastavni plan katoličkih škola bio je usmjeren na proučavanje antičkih jezika, na kojima su pisani crkveni tekstovi, slično kao u suvremenim klasičnim gimnazijama (Albisetti, 1995).

Proglašenjem ujedinjenja Njemačke 1870. godine, formirano je Drugo Carstvo (njem. *Zweite Reich*). Carem je proglašen bivši pruski kralj, Vilim I., ali njegova je vlast bila samo formalna. Pravu političku moć imao je kancelar Otto von Bismarck, čija je vanjska politika

bila iznimno uspješna pa su se brojni savezi koje je sklopio pozitivno odrazili na ekonomski napredak Njemačke (Grgin i Goldstein, 2006).

Promjenom državnog ustroja, provedene su reforme školstva. Osim podizanja kvalitete obrazovanja, veliki je naglasak stavljen na proučavanje njemačkog jezika, književnosti i povijesti ne bi li se kod mladih formirala nacionalna svijest. Gimnazijski program bio je vrlo rigorozan i zahtijevao potpunu posvećenost učenika: svakodnevno se je dva sata vježbala gimnastika, nastava je dugo trajala, a po povratku iz škole od učenika se očekivalo intenzivno učenje. Uz ranije spomenute predmete i dalje su se učili antički jezici te matematika i biologija, a uvedeno je učenje stranog jezika. Kvalitetu nastave prepoznali su i inozemni studenti kojih je bilo puno na njemačkim sveučilištima. Oni su često pohađali gimnazije ne bi li naučili njemački jezik (Albisetti, 1983). U ovom periodu počinje problematizacija podčinjenosti ženskog obrazovanja. Bismarckova vlada smatrala je postojeći gimnazijski program prezahtjevnim za žene pa zato nisu osnivane ženske gimnazije ili sveučilišta (Albisetti, 1983). Takav stav izazvao je brojna negodovanja, ne samo među potencijalnim učenicama, već i među predavačima. Privremeno rješenje osmislila je Helen Lange kada je 1889. u Berlinu osnovala tzv. *Realkurse* za žene. Polaznice su po završetku edukacije imale priliku polagati švicarsku verziju ispita mature, a što im je omogućilo daljnji nastavak školovanja na tamošnjim sveučilištima (Albisetti, 1983).

Nakon poraza Njemačke u Prvom svjetskom ratu, Versailleskim ugovorom iz 1919., nametnute su joj visoke vojne reparacije. Drugo Carstvo ukinuto je iste godine, a za novoformirani državni ustalio se naziv Weimarska Republika, po gradu u kojem je potpisan njezin Ustav. Predviđene su veće građanske slobode: sloboda govora i vjeroispovijesti, pravo glasa i dr. Usprkos pokušajima vlasti da nadvlada postratnu krizu, vlast je bila nestabilna. Sve češće su se javljale radikalne struje, a vrhunac je dosegnut kada 1933. na vlast dolazi Nationalsocijalistička stranka Adolfa Hitlera. Time je Weimarska Republika ukinuta i nastupio je period Trećeg Carstva (njem. *Drittes Reich*) (Dukovski, 2012).

U periodu Weimarske Republike kurikulumi su oblikovani ne bili pogodovali pokušajima demokratizacije društva. Sustav sekundarnog obrazovanja postaje otvoreniji prema školovanju djevojčica. Gimnazijski programi bili su izuzeti iz novih reformi pa tako ostaju primarno orijentirani na proučavanje antičkih jezika (Grindel, 2018). Prvi put se postavlja pitanje centralizacije školstva, koje je do tada bilo prepušteno organizaciji lokalnih zajednica. Ono što je zajedničko weimarskom i kasnijem nacističkom obrascu je poticanje vrednota koje bi država, kao autoritet, nametala. Međutim, nestabilna weimarska vlast nije bila u mogućnosti učinkovito provesti reforme (Grindel, 2018).

Drastične promijene napravljene su nakon 1933. godine. Grindel (2018) opisuje radikalizaciju obrazovnog sustava koji je bio strogo orijentiran na inkorporaciju nacističke doktrine u svaki djelić javnog i privatnog života, uključujući obrazovanje. Školske norme usklađivane su s nacističkim svjetonazorom, a cilj je bio što prije uključiti mladež u politički sustav. Hitler je u tadašnjoj generaciji učenika vidio buduće nositelje homogeniziranog arijeuskog njemačkog društva, koji su trebali dugoročno održavati nacistički sustav (Ralph Lewis, 2019). Nastavno na to, s ciljem da bi se omogućio raniji izlazak na tržište rada, trajanje školovanja skraćeno je s devet na osam godina. Gimnazijski programi i dalje nisu značajnije mijenjani, ali je postotak upisanih učenika bio nizak. Druge visoke škole podijeljene su na muške i ženske. Oko četiri petine dječaka koji bi nastavljali obrazovanje upisivali su ove škole. Djevojčicama se sugeriralo da prioritet daju usavršavanju kućanski poslova i nije ih se poticalo na nastavak obrazovanja. Uz sve navedeno, period nacističke vlasti obilježilo je dijeljenje učenika po rasnoj osnovi, a nastavni program bio je u službi propagande vlasti i apsolutne kontrole mladeži (Grindel, 2018).

Nacistička vlast okončana je kapitulacijom Njemačke u Drugom svjetskom ratu 1945. godine. Saveznici su podijelili teritorij Njemačke na francusku, britansku, američku i sovjetsku okupacijsku zonu. Prve su tri zone 1949. ujedinjene u Saveznu Republiku Njemačku (Zapadna Njemačka) s glavnim gradom u Bonnu, dok je sovjetska zona proglašena Njemačkom Demokratskom Republikom (Istočna Njemačka), a Berlin glavnim gradom (Dukovski, 2012). Zapadna Njemačka, uređena po liberalno-demokratskim načelima, postala je suverena 1955. godine i prihvaćena je u NATO savez, a 1973. godine u UN. Istočna Njemačka prakticirala je komunistički režim i izolacijsku politiku. Fizičko odvajanje istoka od zapada simbolizirao je Berlinski zid, građen 1961. godine. Nakon brojnih pregovora, 3. listopada 1990., Istočna Njemačka je priključena Zapadnoj Njemačkoj, a Savezna Republika Njemačka postaje službeno ime države (Dukovski, 2012). U 21. stoljeću, Njemačka je postala vodeća svjetska ekonomska sila i aktivna sudionica u globalnoj politici.

Saveznici su netom nakon uspostave okupacijskih zona privremeno obustavili rad obrazovnih ustanova ne bi li denacificirali kurikulum. Cilj im je bio kroz obrazovne reforme ponovno demokratizirati društvo. Od 1947. godine, upravljanje školstvom ponovno je prepušteno Nijemcima uz mogućnost da saveznici stave veto na neke reforme, ali to nije bio čest slučaj. Kao odgojno-obrazovni model preuzet je onaj formiran tijekom Weimarske Republike, ali ovaj put s uspješnijim ishodom s obzirom na stabilnije političke uvijete (Phillips, 2018). Intervenirano je u gimnazijske programe ne bi li se učenicima omogućilo da tijekom školovanja steknu i praktične vještine – domaćinstvo, praktični rad, vođenje financija,

prevođenje i dr. (Phillips, 2018). Vlast je zauzela stav da se kroz obrazovni sustav i odgoj mladeži može prevenirati potencijalno ponavljanje katastrofe Drugog svjetskog rata. U Zapadnoj Njemačkoj ukinuto je plaćanje školarina, omogućeni su besplatni udžbenici i prekinuta je marginalizacija obrazovanja djevojčica (Grindel, 2018).

Sovjetske vlasti su u Istočnoj Njemačkoj provodile drastičnije mjere. Komunistički politički sustav odrazio se na školstvo. Sve su privatne škole ukinute i uveden je strogi nadzor školskog sustava. Sve su obrazovne ustanove bile u službi socijalističke politike. U početku je zbog visokog stupnja stipendista eksplicitno porastao udio sudionika u visokom obrazovanju. Međutim, zbog kasnijeg ograničavanja upisa na fakultete tek 12% maturanata nastavlja visoko školovanje. Cilj te mjere bila je kontrola tržišta rada i poticanje uže specijalizacije u nekom određenom području. Nakon 1990. nastavljena je zapadnjačka politika demokratizacije odgojno-obrazovnog sustava (Grindel, 2018).

1.2. Njemačke gimnazije uoči 21. stoljeća

Nakon opisivanja društveno-političkog okvira u kojem je stvaran njemački obrazovni sustav, u ovom dijelu analizirat ćemo u kojim okolnostima je oblikovan državni gimnazijski program i s koji izazovi su bili ili još uvijek jesu prisutni.

Nakon ujedinjenja Njemačke 1990. godine, vlada je imala veliki izazov uskladiti istočnonjemačke i zapadnonjemačke nastavne ciljeve. Ministarstvo obrazovanja kreiralo je do lipnja 1991. prijedlog novog kurikulumu kojim će obrazovni sustav biti prilagođen planiranim političkim reformama (Grindell, 2018). Glavni je cilj bio unificirati državnu politiku i izbrisati podjelu na 'istok' i 'zapad'.

U kontekstu sekundarnog obrazovanja, reforme su bile usmjerene na uklapanje već postojećih zapadnonjemačkih struktura u istočnonjemačke škole. Navedeno je najočitiije u uvođenju trodijelne podjele sekundarnog školstva: gimnazije, realne škole (njem. *Realschule*) i glavne škole (njem. *Hauptschule*) (Wilde, 2002)¹. Pritom je bio zamjetan porast interesa za upisom u gimnazije kao škole koje podrazumijevaju daljnje visoko obrazovanje, odnosno bolji socio-ekonomski status u budućnosti. Postotak položenih matura porastao 1995. za 30%, a većim gradskim središtima i za 50% (Glowka, 1995, prema Wilde, 2002).

¹ Uspoređujući s hrvatskim sekundarnim sustavom obrazovanja, realne škole najbližnije su tehničkim strukovnim srednjim školama, odnosno glavne škole strukovnim školama (Vrste srednjih škola, bez datuma). Glavna razlika je što nakon završene realne škole učenici mogu birati hoće li pisati maturu i nastaviti visoko obrazovanje ili ići na tržište rada. Nakon završene glavne škole učenici uglavnom odmah izlaze na tržište rada ili nastavljaju usavršavanje kroz tečajevе (Reimann-Höhn, bez datuma).

Iako je promjena predstavljena kao reforma, Ministarstvo je samo uvelo već postojeće zapadnonjemačke odgojno-obrazovne obrasce u istočni dio zemlje. Dakle, postojeći nedostaci zapadnog kurikuluma nisu korigirani pa su prošireni na još veći broj ustanova (Wilde, 2002). Stare prakse su zadržane i nisu značajno mijenjane još od 1970.-ih, a prije toga još od 19. stoljeća. U školovanju gimnazijskih profesora predmetno-didaktičke komponente nisu bile uključene u obavezne kolegije, a upis u gimnazije nije bio jasno definiran – vršio se na temelju preporuke učitelja, a ne školskog uspjeha (Fenn, 2012). U dijelu bivših istočnonjemačkih država gimnazija ni nije bila uspostavljena ili je reorganizirana u strukovnu u sklopu tranzicije iz socijalističkog državnog uređenja. Uz navedeno valja istaknuti kako je u periodu 1950. do 1989. godine zabilježen porast od 27% učenika gimnazijalaca koji su poticali iz radničkih obitelji (Geißler, 2014). Međutim socijalno filtriranje upisanih u gimnazije i dalje je bilo prisutno, što su kasnije i pokazali rezultati PISA-e 2000. godine.

Novim reformama najviše je definirano obrazovanje nastavnika. Od 1985. godine predviđena su 24 mjeseca za obrazovanje nastavnika kako bi se ubrzao izlazak na tržište rada. Savezna država Bavarska nije provodila tu praksu jer je smatrano da je taj period prekratak za realizaciju adekvatnih ishoda, čime je potvrđena decentraliziranost sustava (Garrouste, 2010). Ipak, u brojnim saveznim pokrajinama nedostajalo je nastavničkog osoblja, što je bio problem još od 1950-ih. Vlasti su bile primorane ponovno zapošljavati umirovljene učitelje i omogućiti prekvalifikaciju iz nekih drugih zanimanja. U nekim školama bilo je primjera gdje su domaćice bile zapošljavane kao nastavnice. Krajem 20. stoljeća došlo je do paradoksalne situacije jer je zbog ranije spomenutog zakona iz 1985. došlo do zasićenja tržišta rada nastavničkim osobljem (Bölling, 1987). Reforme tijekom 90-ih godina bile su previše usmjerene na smanjenje nezaposlenosti, a nedovoljno na kvalitetu edukacije nastavnika. Navedeno je dovelo do krize nastavne metodologije u gimnazijama, a koja je regulirana zakonima i reformama donesenim nakon 2000. godine (Garrouste, 2010).

Tijekom 90-ih godina 20. stoljeća Njemački se politički sustav suočio s brojnim društveno-političkim promjenama koje su bile posljedica pripojenja istočnonjemačkog teritorija. U nastojanju da se tamošnji socijalistički sustav demokratizira, obrazovanje je palo u drugi plan. Pokušaji reforme sekundarnog obrazovnog sustava bili su prisutni, ali s nedovoljno noviteta koji bi riješili postojeće probleme. Stoga se može zaključiti kako su njemačke gimnazije u 21. stoljeće ušle tek neznatno prilagođene suvremenim obrazovnim izazovima, što će biti i potvrđeno PISA istraživanjem iz 2000. godine.

2. „PISA SHOCK“ 2000. GODINE

PISA je međunarodno istraživanje Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) koje se provodi od 2000. godine. U istraživanju sudjeluju nasumično odabrani petnaestogodišnji učenici, a cilj je utvrditi koliko adekvatno ih obrazovni sustav njihove države priprema da postanu aktivni građani. Rezultati su vrijedna povratna informacija državama sudionicama jer im pomažu usmjeravati daljnje reforme s ciljem unapređenja obrazovnog sustava (PISA, bez datuma). PISA je cikličko istraživanje i provodi se svaku treću godinu. U ispitivanjima su obuhvaćena tri područja: čitanje, matematika i prirodne znanosti. Iako su sva područja svaki put prisutna, jedno od njih određeno je kao „glavno“ područje ciklusa. Primjerice – 2000. je to bilo čitanje, 2003. matematika, 2006. prirodne znanosti da bi 2009. ponovno bilo čitanje (OECD, bez datuma).

Dodatno, uz ispit učenici ispunjavaju anonimnu anketu o svojoj obitelji i školi koju pohađaju. Svi ispiti su unificirani neovisno o državi i školskom kurikulumu, a prilikom interpretacije rezultata dodatno pomažu ranije spomenute ankete. Do sada je preko 70 država s različitih kontinenata sudjelovalo u istraživanju (NCVVO, bez datuma). Bez obzira na navedeno, postoje određene zamjerke mjerodavnosti PISA-inih rezultata. Znanstvenici ističu kako istraživanje zanemaruje raznolikost društveno-političkih i socioekonomskih sustava zemalja sudionica te neujednačenost materijalnih resursa kojima škole raspolažu (Vrcelj, 2018).

Njemački učenici sudjeluju u PISA-i od samog početka 2000. godine kada je naglasak bio na domeni čitanja. Istraživanju je pristupila 31 zemlja iz Europe, Azije te Sjeverne i Južne Amerike. Najveći broj sudionika je bio iz Europe – 16 država (Adams i Wu, 2002). Tada je to bio najveći broj sudionika u nekom istraživanju kvalitete obrazovanja (Measuring Student Knowledge and Skills, 1999).

Vrste zadataka bile su različite ovisno o području ispitivanja, a neki od primjera su čitanje s razumijevanjem, prepričavanje pročitnog teksta, formuliranje problema na temelju pročitnog teksta, određene matematičke operacije i dr. (Measuring Student Knowledge and Skills, 1999).

Nakon objavljivanja rezultata, Njemačka je bila rangirana na ukupno 21. mjesto u čitanju i samo su tri europske države ostvarile lošiji rezultat. Iz domena matematike i prirodoslovnih znanosti bila je na 20. mjestu (Ochel, 2002).

S ciljem sveobuhvatnog tumačenja rezultata i usmjeravanja daljnjih obrazovnih reformi, isti su upareni s anketnim odgovorima. Uparivanjem rezultata i anketa, uočeno je kako su učenici

nižih čitalačkih sposobnosti iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa. S obzirom na to, rezultati te domene bili su diferencijalni. Ankete su ukazale i da je trećina sudionika svoj školski uspjeh smatrala neuspješnim, s time da su iz statistike izuzeti učenici koji su ponavljali razred (Ochel, 2002).

Imajući na umu činjenicu da Njemačka od 70-ih godina nije sudjelovala u većim međunarodnim istraživanjima smatrajući ih nepotrebnim, ova negativna povratna informacija zatekla cijelu naciju (Waldow, 2009). Njemačka je javnost bila vrlo zabrinuta tako lošim rezultatom, a isto su popratili dramatični novinski naslovi koji su situaciju nazivali katastrofičnom, uspoređivali je s udarom tsunamija, propitkivali inteligenciju učenika i dr. Pokrenute su mnoge debate i inicijative za promjene obrazovne prakse. Zbog ovako burne reakcije, za ovaj period njemačkog odgojno-obrazovnog sustava ustalio se naziv "PISA-shock" (Davoli i Entorf, 2018).

2.1. Interpretacija PISA rezultata

Sumirajući rezultate PISA-e može se zaključiti sljedeće (Waldow, 2009):

1. čitalačka sposobnost njemačkih učenika bila je osrednja,
2. visok je udio učenika koji su odustali od školovanja bez osnovnih matematičkih, čitalačkih i prirodoslovnih kompetencija,
3. velike razlike u najviše i najmanje ostvarenim bodovima, bez postojanja jasne srednje vrijednosti
4. prisutna je velika povezanost socioekonomskog statusa i školskog uspjeha.

Nastavno na to, adresirana su dva glavna uzroka tako nezadovoljavajućih rezultata. Prvi je decentraliziranost školskog sustava - svaka od saveznih pokrajina ima zasebnu vladu pa tako ne postoji jedinstveni kurikulum na razini države koji bi postavio temeljne norme. Isto se odrazilo na učinkovitost nastave, a što potvrđuje variranje u postignutim rezultatima (Davoli i Entorf, 2018). Ova situacija bit će objašnjena na primjeru rezultata iz domene čitanja. Naime, njemački je prosjek ostvarenih bodova bio 484. Između najbolje i najlošije njemačke pokrajine razlika je bila 62 boda. Bavarska je s 510 bodova bila najviše rangirana pokrajina i po tome je bila bolja od austrijskog prosjeka koji je bio 10 iznad njemačkog. Visoko rangirane bile su i pokrajine Baden-Württemberg s 500 te Saska s 491 bodom. Najlošiji rezultat ostvarila je pokrajina Bremen, 448 boda. (Baumert i sur., 2002).

U istraživanju provedenom od 2003. do 2006. dodatno je utvrđena povezanost ekonomskog razvoja savezne pokrajine i rezultata na PISA-i. To je bilo jedno od najvećih *policy* istraživanja o ovoj temi (Tillmann i sur., 2008. prema Waldow, 2009). Ukazano je da je nužna veća integracija državnih normi u lokalne kurikulume. Nastavno na rezultate istraživanja, Konferencija ministara obrazovanja (KMK)² kreirala je katalog reformi kako bi se ostvarila spomenuta integracija (Waldow, 2009). Opsežnost istraživanja i reakcija KMK-a potvrđuju kako su njemačke vlasti bile odlučne u rješavanju ukazanih propusta.

Drugi uzrok podbacivanju Njemačke na PISA-i 2000. bio je prerani ulazak učenika u sekundarno obrazovanje. Ovisno o lokalnom kurikulumu, učenici su u dobi između 5 i 7 godina upisivali osnovnu školu, a već sa 10 do 12 godina usmjeravani su u jednu od tri sekundarne škole. Kriteriji za upisivanje bili su afiniteti koje je učenik do tog trenutka pokazao i procjena učitelja. Takvim pristupom planirano je razvijati učenikove prirodne talente te na njima graditi njegovo buduće zanimanje. PISA rezultati osporili su ispravnost takve metode. *Hauptschule* i *Realschule* trajale su 5 do 6 godina, a učenicima su pružale praktična znanja i vještine. Gimnazijski programi pripremali su učenike za polaganje mature i daljnji nastavak visokog obrazovanja, a trajale su 8 do 9 godina. Dakle učenicima je još u predpubertetskoj dobi određivan smjer budućeg zanimanja (Davoli i Entorf, 2018).

Mogućnost kasnijeg usmjeravanja nude gimnazijski programi. Gimnazije je upisivalo manje učenika nego li druge dvije vrste škola, a bilo je riječ o djeci iz imućnijih obitelji. Oni su ujedno ostvarili najbolji uspjeh na PISA-inim testovima. S druge strane, učenici 'nenjemačkog' porijekla i učenici slabijeg socioekonomskog statusa imali su ispodprosječne rezultate. Time je dokazana probirljivost njemačkog obrazovnog sustava i socioekonomsku nejednakost u školama (Davoli i Entorf, 2018).

Navedeno je ukazivalo na visoki stupanj selektivnosti njemačkog obrazovnog sustava i davanje prednosti imućnijim njemačkim učenicima. Ugrožene skupine – učenici iz doseljeničkih obitelji i učenici slabijeg imovinskog statusa, imali su lošije predispozicije školovati se za pozicije koje bi osiguravale višu plaću i bolji društveni položaj (OECD, 2011). Statistika pokazuje da je početkom 21. stoljeća gotovo 11% ukupnog stanovništva bilo doseljeničko (IOM, 2000). Valja primijetiti da se nakon 1989. i pada komunističkih režima u Europi, povećao udio ne-njemačkog stanovništva koje je u pravilu socioekonomski ugroženije. Integracija stranih učenika bila je zanemarena i od njih se očekivalo da pohađaju

² Konferencija ministara kulture Savezne Republike Njemačke (njem. *Kultusministerkonferenz*, skraćeno: KMK) koordinira razvoj obrazovanja u zemlji. U svojem djelovanju surađuje s ministarstvima obrazovanja svih 16 pokrajina (KMK, bez datuma, -a).

identične programe kao i lokalni njemački učenici. Oni su „zapeli“ između izostanka kulturne integracije u Njemačku i nepostojeće podrške njegovanju materinjeg jezika (Schmal, 2001). Stoga je posve razumljivo da su čitalačke sposobnosti takvih učenika ispod prosjeka.

2.2. Reforme i izlazak iz krize obrazovnog sustava

Suprotno mišljenju javnosti koje je bilo istaknuto kroz medije, nastavnici su ozbiljno shvatili loše rezultate na PISA-i i aktivno se uključili u rješavanje problema. Njemačka Vlada je nastavnicima povjerala ulogu suradnika. To je bilo ključno za uspješnost prijeko potrebnih reformi i nije ih se krivilo za loš rezultat Njemačke (OECD, 2011). Iako je dio profesora bio zahvaćen profesionalnim sagorijevanjem uzrokovanog brzim i značajnim promjenama u obrazovnim trendovima, loše rezultate shvatili su kao osobni neuspjeh. Zbog toga im je dodatno stalo do toga da se reforme uspješno integriraju u nastavu. Dio profesora uvidio je važnost profesionalnog usavršavanja, shvaćajući da će nove reforme moći kvalitetnije implementirati ukoliko i sami ulažu u svoje kompetencije (Dzhurylo, 2018). Prepoznata je važnost kvalificiranog nastavnog osoblja pa su se intenzivirali obrazovni programi i za buduće profesore (Rothman, 2017).

Jednom od uvedenih promjena regulirano je trajanje nastavnog dana. Dogovoreno je kako će isti biti produljen s dotadašnja 4 sata dnevno na 6,5. Nastava s prijepodnevnih sati produljena je i traje do 16 sati popodne (Rothman, 2017). Pritom nastavnicima nije osigurana značajnija povišica (OECD, 2011). Školama je omogućena veća samostalnost u određivanju kurikuluma i popratnih nastavnih metoda. Prvi put u povijesti njemačkog školstva, definirani su ishodi predmeta za cijelu državu (OECD, 2011). U kurikulum nisu dodavani novi predmeti, ali je poučavanje nastavnih tema produljeno na više nastavnih sati (Ringarp, 2016. prema Martens i Niemann, 2010). Dodatna mjera standardizacije školskog sustava određena je 2007. godine. Tada su detaljnije opisani načini izvođenja nastave iz glavnih predmeta u završnim razredima srednje škole: matematike, biologije, kemije, fizike, njemačkog i prvog stranog jezika (engleskog ili francuskog) (OECD, 2011).

Decentralizacija nikada nije do kraja ukinuta jer je na pokrajinskim ministarstvima obrazovanja i dalje bio zadatak oblikovanja kurikuluma kojim će ishodi biti realizirani. Cilj je bio uskladiti njemačku obrazovnu agendu, a ne mijenjati strukturu školstva (OECD, 2011). Glavni je fokus bio na standardizaciji školskog sustava. U kontekstu gimnazija, to je značilo

uspoređivanja rezultata matura ne bi li se utvrdila uspješnost zadanih obrazovnih ciljeva (Ludwig, 2014).

Učenici kao neposredni korisnici odgojno-obrazovnog sustava bili su vrednovani poglavito po školskom uspjehu – za razliku od 90-ih kada je mišljenje njihovih nastavnika bilo presudno za upis u srednju školu. Na taj je način u fokusu kognitivna sposobnost učenika, a ne njihovo socio-ekonomsko porijeklo. Ranije je utvrđeno kako su djeca čiji su roditelji nekad bili gimnazijalci imala veće šanse da će biti primljeni u gimnazije, što im olakšava kasniji ulazak u sistem visokog obrazovanja. To se ovom metodom nastojalo suzbiti (OECD, 2011). Pozitivni rezultati opisanih reformi finalizirani su 2012. godine kada je na varijabli zavisnosti socio-ekonomskog statusa i školskog uspjeha ostvaren rezultat iznad prosjeka OECD-a (Davoli i Entorf, 2018).

Njemačka je na PISA istraživanjima koja su uslijedila ostvarivala zamjetno bolje rezultate. Bio je potreban određeni vremenski period da se vide rezultati provedenih reformi, ali neuspjeh iz 2000. godine nije se ponovio. Već 2003. godine iz matematike je ostvaren rezultat unutar OECD-ovog prosjeka, a od 2006. do 2018 i iznad. Domena čitanja evidentno je najlošija iako je i ona od 2006. bila unutar prosjeka ili bolja. Razlog tome je konstantan visoki udio učenika kojima njemački nije materinji jezik (OECD, 2023). Drastičan pad u rezultatima evidentiran je 2022. godine. Prisutan je među svim zemljama sudionicama pa tako i kod Njemačke. Razlog tome su otežani uvjeti provođenja i pohađanja nastave uslijed pandemije COVID-19 (PISA study: weaker performance in mathematics, reading and science, 2023). Sljedeće istraživanje bit će provedeno u jesen 2025., a rezultati će biti objavljeni krajem 2026. godine (PISA Resources, bez datuma). Tada će se rezultati iz 2022. godine moći bolje kontekstualizirati te povezati s pandemijom ili potencijalnim drugim čimbenicima.

Kroz PISA-ine ankete ukazano je na smanjenje povezanosti socio-ekonomskog statusa i obrazovnog uspjeha. To je potvrdio podatak da je 10% njemačkih učenika iz ekonomski ugroženih obitelji rangirano među najuspješnije sudionike PISA-e 2022. godine. I u drugim područjima ispitivanja Njemačka je dokazala da su reforme koje su slijedile nakon *PISA-shocka* bile uspješne. Izazovi i prostor za napredak i dalje su prisutni. Za razliku od rezultata 2000. koji su Njemačku značajno odvajali od prosjeka drugih članica OECD-a, izazovi koji su definirani nakon 2022. godine opće su prisutni u suvremenom školstvu (OECD, 2023). Po zaključcima PISA izvještaja, izvedene su sljedeće preporuke:

1. provodi veća integracija učenika-migranata,
2. razvijaju čitalačke sposobnosti učenika,
3. razvija informatičke pismenosti i korištenje digitalnih medija u nastavi

4. bolje raspodjele resursi, pogotovo prema školama koje imaju veći udio socio-ekonomski ugroženih učenika (Lewalter i sur., 2022 prema PISA study: weaker performance in mathematics, reading and science, 2023).

3. PREGED SUSTAVA DRŽAVNIH GIMNAZIJA NJEMAČKE

Ovo poglavlje opisuje kako su društvo i škola povezani, a kasnije je specificirana društvena uloga državnih gimnazija. U nastavku je detaljno analiziran i opisan način ustroja i funkcioniranja gimnazijskog života Njemačke.

Povezanost škole i društva je veoma snažna. Između brojnih definicija škole, dio ih uokviruje upravo tu pretpostavku. Naime, kroz instituciju škole mogu se proučavati potrebe društva ili državne vlasti koje ju ustanovljuju (Stevanović, 2004). Elementi školovanja odražavaju moralne vrijednosti društva, potrebe tržišta rada pa čak i politički svjetonazor. Stoga se preko institucije škole mogu realizirati društvene promjene i ogledati stanje društva (Stevanović, 2004). Najplastičniji primjer ove teze može se uočiti u ranije opisanom ustroju njemačkih škola tijekom nacizma. Tada je škola služila kao jedno od temeljnih sredstava nacističke propagande.

Razumijevanje postojeće problematike i izazova može se postići proučavanjem odnosa unutar škole: škola-društvo, učenici-profesori, učenici-škola, profesori-škola, roditelji-škola i dr. Za još detaljniju sliku o školskim prilikama važno je istražiti koji je stav javnosti o školskom sustavu i na taj način uočiti koje su situacije najviše istaknute. Neki od materijala mogu biti novinski članci, izvještaj nadležnog ministarstva, ali i izjave zaposlenika ili polaznika škole (Diederich i Tenorth, 1997 prema Vrcelj 2018). Za bolje razumijevanje djelovanja njemačkih gimnazija, bitno ih je staviti u nacionalni kontekst jer su kroz njihove kurikulume djelomice artikulirane i potrebe društva (Vrcelj, 2018).

Gimnazijsko sekundarno obrazovanje definirano je kroz svoju svrhu – stjecanje širokog općeg teorijskog znanja. Na taj se način učenika priprema za ulazak u sustav visokog obrazovanja. Raspored predmeta prilagođava se sklonostima i interesima učenika. Zato postoji više vrsti gimnazija od kojih se neke detaljnije posvećuju određenoj grupi predmeta (Ziel und Profil, bez datuma). Državne gimnazije dijele se na opće, prirodoslovne, matematičke, umjetničke i sportske (Gymnasien von A bis Z, bez datuma). Nastava se održava uživo, a u slučaju dulje bolesti učeniku je omogućeno školovanje kod kuće. Dužnost nastavnika koji vodi kućno školovanje je reintegrirati učenika u razred nakon povratka na nastavu (KMK, 2021).

Od ukupnog broja njemačkih gimnazijalaca, njih 90% pohađa državne gimnazije. Državne škole financirane su iz proračuna pokrajine i lokalne zajednice u kojoj se nalaze (KMK,

2021). Privatne gimnazije uglavnom su ustrojene po nekoj od alternativnih pedagoških pristupa, primjerice Montessori ili Jena-plan škole (I am Expat, bez datuma).

3.1. Proces upisa u njemačke državne gimnazije

Sustav sekundarnog obrazovanja Njemačke podijeljen je na dvije razine. Prva, niža, razina počinje s petim razredom – učenici ga upisuju u dobi od 10 godina. Već tad se opredjeljuju za školski smjer nakon kojeg se sjeću uvjeti za daljnje obrazovanje, ovisno o kurikulumu pokrajine (KMK, 2023). Ukoliko upišu gimnaziju ili realnu školu, ovaj stupanj obrazovanja završavaju polaganjem „male mature“ (njem. *Mittelschulabschluss*). Kurikulum gimnazija predviđa intenzivnije pripreme za „malu maturu“ (njem. *Mittlerer Schulabschluss*), dok se u realnim školama stječe više praktičnih vještina. Ispit „male mature“ ima tri dijela: pisani, usmeni i praktični, a uvjet za prolazak je minimalna ukupna ocjena³ 3,0 (Privatakademie, bez datuma).

Niža razina sekundarnog sustava traje do devetog razreda, a koji se smatra uspješno položenim ako je zaključna ocjena iz svakog predmeta 4.0 ili više. U nekim pokrajinama se polaže i završni ispit. Dodatno, za potrebe upisa u gimnazije na višoj razini sekundarnog obrazovanja, potrebno je nakon 10. razreda položiti „malu maturu“ (KMK, 2021).

Prelazak iz nižeg stupnja sekundarnog obrazovanja u 11. razred gimnazije ima manje razlike ovisno o pokrajini, ali glavne odredbe vrijede na razini države. Nastavno na postignute zaključne ocjene tijekom niže razine sekundarnog obrazovanja i uspjeh na „maloj maturi“ stječe se pravo nastavak gimnazijskog školovanja. Ukoliko je riječ o specijaliziranoj gimnaziji uglavnom će biti potrebno dodatno dokazati kvalificiranost – primjerice, atletsku sposobnost ukoliko je riječ o sportskoj gimnaziji (KMK, 2021).

Proces školovanja na višoj razini sekundarnog obrazovanja traje tri ili četiri godine, a dijeli se na dva dijela. Prvi, uvodni, traje jednu godinu, odnosno tijekom 10. razreda – kako je ranije opisano. Drugi, kvalifikacijski dio traje dvije godine. Nastava je podijeljena po polugodištima, a od učenika se očekuje polaganje određenih predmeta, odnosno predmetnih kombinacija. Predmeti su podijeljeni u tri područja⁴, a zastupljeni su i kasnije na maturi nakon

³ Sustav oocjenjivanja u Njemačkoj definiran je 1955., Düsseldorfskim sporazumom (Bölling, 2008): 6= vrlo loše, 5 = loše, 4 = zadovoljavajuće, 3 = dobro, 2 = vrlo dobro, 1= odlično; 6 i 5 su smatrane negativnim ocjenama (KMK, 2021).

⁴ Prva skupina: jezici, književnost, umjetnost; Druga skupina: matematika, prirodne i tehničke znanosti; Treća skupina: humanističke znanosti (KMK, 2021).

12. ili 13. razreda. Uspješnim polaganjem mature, učeniku se potvrđuju kompetencije stečene kroz uvodni i kvalifikacijski dio obrazovanja (KMK, 2021).

3.2. Gimnazijski modeli nastave: G8, G9 ili oboje?

Specifičnost njemačkog gimnazijskog sustava su dva modela nastave: G8 i G9. Glavna razlika između njih je što G9 model traje godinu dana dulje, odnosno 13 godina.

G8 model gimnazija prvi put je uveden 1937. tijekom nacističke vlasti, a kasnije je korišten u Istočnoj Njemačkoj (*Dauer der Gymnasialzeit bis zum Abitur: G8 oder G9?*, 2018). G8 model predviđa skraćeno trajanje školovanja s 13 na 12 godina, što podrazumijeva ranije polaganje mature. Cilj je na taj način smanjiti dugotrajnost školovanja i prije zaposliti učenike kako bi ranije ušli u sustav plaćanja poreza i socijalnih doprinosa (Braun, 2024).

Program G9, odnosno program redovnog trajanja školovanja, bio je prisutan u Zapadnoj Njemačkoj sve do 90-ih godina 20. stoljeća kada nakon ujedinjenja s Istočnom Njemačkom. (Kühn i sur., 2013). Onda postaje sve popularniji G8 model jer je omogućavao raniji završetak školovanja.

Novonastale njemačke pokrajine, njih 16, imale su određeni stupanj autonomije pa su stoga mogle same birati kako će ustrojiti obrazovni sustav. Tako je pokrajina Falačko Porajnje prva, 1999. godine, odlučila kombinirati modele G8 i G9. Biranje između ta dva modela prepušteno je lokalnoj razini uprave. Osim trajanja školovanja, značajnijih promjena u kurikulumu nije bilo. G8 model sve je više dobivao na popularnosti pa je od 2002. do 2004. godine pet ga je pokrajina odlučilo uvesti kao jedini nastavni model. Konačno, zakonom iz 2006. godine nadležna Konferencija donijela je odluku da se u svim državnim gimnazijama trajanje obrazovanja svede na osam godina, odnosno G8 model (*Dauer der Gymnasialzeit bis zum Abitur: G8 oder G9?*, 2018).

Ta odluka smatrana je jednom od kontroverznijih reformi njemačkog školstva jer nastavni sadržaj nije reduciran nego je opterećenje nastavnih sati povećano. Zbog ranijeg završetka školovanja, nastavni dani učenika više su opterećeni kako bi se stigla obraditi veća količina gradiva. Trajanje nastavnog dana povećano je za otprilike 12,5%, odnosno 4 sata tjedno više. Školski tjedan traje oko 36 sati (Braun, 2024).

Učinci G8 sistema nisu bili odmah uočljivi i u periodu do 2013. provedena su brojna istraživanja. Većina ih je ukazala kako učenici polaznici G8 škola uglavnom češće uzimaju pauzu između maturiranja i upisa fakulteta te su skloniji ponavljanju razreda. Maturanti G8

sistema podložniji su promjeni studija ili odustajanju od visokog školovanja (DIW Berlin, 2017). Od 2006. godine sve državne gimnazije funkcionirale su po G8 modelu. Nakon rezultata prvih istraživanja o učinkovitosti G8 modela, pokrajine Sjeverna Rajna-Vestfalija i Schleswig-Holstein uvele su kombinirani način rada pa su tako škole same odlučivale hoće li raditi po G8 ili G9 modelu. Od 2015. godine Donja Saska uvodi isključivo G9 model, a od 2018. i Bavarska te je tamošnjim učenicima s dobrim prosjekom omogućeno da dovrše školovanje po G8 modelu (Dauer der Gymnasialzeit bis zum Abitur: G8 oder G9?, 2018).

G9 prakticiran je kao model nastave od šk. god. 2012./13. i trebao je biti odgovor na probleme s kojima se susreću G8 učenici. Originalno je kraj eksperimentalne faze programa bio planiran u šk. godini 2026./27., ali je prolongiran do 2035./36. Razlog tome je omogućavanje ispravnog provođenja u svim ustanovama sudionicama s obzirom da se nisu svi istovremeno uključili u testiranje. Najveća razlika G8 i G9 modela je trajanje školovanja – kao što samo ime sugerira, G9 model traje godinu dana duže. Učenici G9 modela manje su školski opterećeni, ali uče jednaki sadržaj kao i učenici G8 modela, zbog čega ih se često naziva „turbo maturantima“. Svi polažu jednake završne ispite (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2013).

Trenutno i dalje prevladava G8 model, ali je već 6 pokrajina⁵ prešlo na G9 ili kombinaciju G8 i G9 škola (Dauer der Gymnasialzeit bis zum Abitur: G8 oder G9?, 2018). Općenito su pokrajine na teritoriju bivše Istočne Njemačke sklonije provođenju G8 modela. Jedna od njih je pokrajina Tiringija gdje su uspješno provodili G8 model iako je imao očite negativne učinke na zdravlje učenika. Unatoč tome roditelji nisu forsirali prelazak na G9 smatrajući kako zbog nekoliko nedostataka ne treba mijenjati cijeli školski sustav (Kokollari, 2022). Potpuna suprotnost tome je pokrajina Baden-Württemberg gdje je upravo na inicijativu roditelja obrazovanje produljeno. Usporedbom rezultata istraživanja iz 2015. i 2022. godine utvrđeno je kako nema značajne razlike u akademskom uspjehu „turbo“ i G9 maturanata. Međutim, zdravstveni problemi dovedeni u korelaciju sa školom bili su puno prisutniji kod djevojčica koje su pohađale G8 gimnazije. Prije uvođenja G9 modela provedena su određena istraživanja od strane vlade, ali su ocijenjena nepouzdanima jer je dio podataka bio iskrivljeno interpretiran ne bi li se G8 model prikazao kao isplativiji. Iako su pokrajine neovisne u donošenju ovakvih odgojno-obrazovnih odluka, zbog ranije opisanih ekonomskih razloga (ranije uključivanje u porezni sustav, plaćanje socijalnih doprinosa), državna vlast potiče što

⁵ G9 model provode: Donja Saska (2015.) i Bavarska (2018). Kombinaciju G8 i G9 modela provode: Sjeverna Rajna Vestfalija (2011.), Schleswig-Holstein (2011.), Baden Württemberg (2012.), Hessen (2013.) (Dauer der Gymnasialzeit bis zum Abitur: G8 oder G9?, 2018).

raniji izlazak na tržište rada (Braun, 2024). Zbog toga je G8 model popularniji, ali često su zdravlje i dobrobit G8 učenika stavljani na drugo mjesto. Kroz G9 model učenima se više vremena za odmor od školskih aktivnosti i istraživanje dodatnih interesa ili hobija.

3.3. Kurikulum i nastava

Svaka od 16 saveznih pokrajina ima vlastite kurikulume po kojima je organizirana nastava, a unutar kojih su dodatno definirani ishodi učenja (KMK, 2013). Kroz ciljeve i zadatke nastave učenja opisane su kompetencije koje bi učenici trebali usvojiti nakon polaganja nekog predmeta ili uopće nakon završetka gimnazije. Navedeni ciljevi i zadaci definirani su po odgojno-obrazovnim ciljevima zajednice koja ju je utemeljila, što bi u kontekstu Njemačke bila savezna pokrajina. Ishodi mogu biti iskazani kao formulacije proizašle iz društvenih ideala ili kao operacije koje se usavršavaju tijekom procesa nastave (Lavrnja, 1998).

Neki od nastavnih ciljeva u bavarskim gimnazijama iz prve opisane skupine su: poticanje osobnog razvoja učenika, sveobuhvatnost obrazovanja, sposobnost opisivanja i razumijevanja kompleksnih fenomena (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, bez datuma).

Proučavanje kurikuluma je vrlo opsežna i zahtjevna tema jer svaka država ima svoje zakone i pravila po kojima ga donose. Državno ministarstvo donosi tek njegov okvirni dio koji su pokrajine dužne uklopiti u nastavu (KMK, 2021). Kroz prikaz koji slijedi bit će izložene najosnovnije informacije potrebne za razumijevanje ove teme.

Državno ministarstvo najviše utjecaja ima kreiranju kurikuluma za MINT grupu predmeta – Matematika, Informatika, prirodne i tehničke znanosti. Kroz obrazovne standarde regulirano je opisivanje i usvajanje kompleksnih cjelina kako bi se maksimalizirale kompetencije učenika. Od učenika se očekuje da do upisa u 11. razred imaju razinu B1 nekog stranog jezika, a kako bi se poznavanje jezika unaprijedilo, preporuka je da se dio nastave održava bilingvalno pa tako i nastava MINT predmeta (KMK, 2021).

Nastava vjeronauka definirana je unutar zakona pokrajine i prisutna je u većini državnih gimnazija (KMK, 2021). S obzirom da je potrebno organizirati vjeronauk za sve religije, nekada ga učenici pohađaju u vjerskoj instituciji, a u školi imaju predmet Etike.

Sve ustanove dužne su učenima omogućiti upoznavanje s tržištem rada (KMK, 2021). Zato je u gimnazijama obavezno minimalno tjedan dana prakse u nekoj instituciji, najčešće u

suradnji s lokalnom zajednicom – primjerice, učenicima koji žive u turističkom mjestu praksa je često u hotelima ili restoranima.

Ministarstvo vrlo detaljno opisuje međupredmetne teme kojih bi se trebalo dotaknuti u sklopu određenih nastavnih jedinica: profesionalna orijentacija, održivi razvoj, demokratska edukacija, edukacija o Europi, zdravstvena edukacija, edukacija o nacizmu i holokaustu, interkulturalnost, edukacija o židovskoj povijesti, kulturi i vjeri, medijska pismenost, ljudska prava, prometna sigurnost, ekonomska i konzumeristička edukacija, informatička pismenost, ravnopravnost spolova, stjecanje kompetencije formalnog izražavanja. Učenike se potiče i na izvannastavne aktivnosti gdje se dodatno posvećuje ovim temama. Za neke aktivnosti potrebna je financijska participacija od strane učenika zbog korištenja skupe opreme, organizacije putovanja i dr. Neki od primjera su robotika, dramska grupa, klub znanstvenika i grupa za debatu (KMK, 2021).

U nastavku slijedi usporedba kurikuluma dviju pokrajina. Kao primjer raznolikosti gimnazijskih kurikuluma poslužit će nam pokrajina Brandenburg i grad-pokrajina Hamburg, a koje su ekonomski veoma različite. Pokrajina Brandenburg jedna je od siromašnijih pokrajina u Njemačkoj i ima visoku stopu nezaposlenosti. Glavni razlog tome je mukotrpa demokratizacija nakon dugogodišnje istočnonjemačke socijalističke politike (Berentsen, 2024). Nasuprot Brandenburgu, Hamburg zbog svoje ekonomske razvijenosti dobio titulu grada-pokrajine. To je najveća luka Njemačke i trgovačko, tranzitno te industrijsko središte sjeverne Europe (McIntosh i Thomsen, 2019).

Brandenburški kurikulum ističe timski rad, razvoj odgovornosti i kritičkog mišljenja, samostalnost u organizaciji vlastitog vremena, postavljanje vlastitih ciljeva, neovisnost u učenju, primjena naučenog u svakodnevnom životu i dr. (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2021). U Hamburgu se od gimnazijalaca nakon završetka školovanja očekuje elokventnost, kreativnost, originalnost, mogućnost korelacije naučenog na nastavi sa svakodnevnim životom i implementacija. Osim toga, potiče se transparentnost nastave i suradnja s nastavnicima u obliku individualnih konzultacija te dobivanja povratne informacije o školskom uspjehu (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2022). Uočeno je kako su hamburški zadaci nastave manje uopćeni nego li brandenburški. To se može povezati sa boljim financijskim resursima koji hamburškim gimnazijama omogućuju raznovrsnije nastavne aktivnosti kroz koje se nastavne aktivnosti odvijaju – primjerice, financiranje spomenutih konzultacija s nastavnicima. Isto ukazuje na korelaciju ekonomskog razvoja pokrajine s definiranjem kurikuluma.

4. MATURA (*ABITUR*) U NJEMAČKOJ

Osim kroz kurikulum, raznolikost pristupa u njemačkom gimnazijskom obrazovanju očituje se i kroz provođenje ispita mature. Matura podrazumijeva završni ispit na kraju gimnazijskog srednjoškolskog obrazovanja, a kojim se ostvaruju uvjeti za upis u sustav visokog obrazovanja. Njemački naziv za maturu – *abitur*; ima latinsku etimologiju (lat. *abire*) i znači „otići“, „odmaknuti se“ (Meisch, bez datuma). Dakle, matura je ispit nakon kojeg učenik odlazi iz srednje škole.

Kroz ovo poglavlje bit će napravljena procjena važnosti mature u njemačkom školstvu. Kao i u ranijem dijelu rada, ovdje je također važan povijesni kontekst da bi se mogla uočiti korelacija današnjeg sustava mature i društveno političkih događaja koji su je oblikovali. Nastavno na to opisan je i proces polaganja mature u suvremenoj Njemačkoj, a što je kasnije upareno s primjerima iz prakse.

4.1. Kratki pregled povijesnog razvoja mature u 19. i 20. stoljeću

Pruska je bila prva kraljevina kasnije formirane njemačke države koja je uvela ispit mature. Ne bi li se standardizirao upis na sveučilišta, koja su do tada sama birala studente, ministar kulture Karl Abraham von Zedlitz zagovarao je metodu usmenog ispitivanja kao eliminacijski sistem (*Abitur - die Geschichte des Abiturs*, bez datuma). Njegov prijedlog potvrdio je kralj Friedrich Wilhelm II. 1788. godine u sklopu opće reforme obrazovanja i stvaranja društvenog sloja obrazovanih državnih službenika (Meisch, bez datuma).

Do 1934. godine je polaganje mature uvedeno kao opći kriterij za upis na njemačka sveučilišta. Iako ženama još nije bilo dopušteno visoko obrazovanje, 1896. godine je i njima omogućen pristup ispitu (*Abitur - die Geschichte des Abiturs*, bez datuma). Tada u Njemačkoj nisu postojale ženske škole koje bi adekvatno pripremale učenice za maturu pa je ta odredba do daljnjeg bila tek formalnost (Bölling, 2010).

Kroz 20. stoljeće dominirao je trodijelni sustav školovanja opisan u ranijem pregledu opće povijesti njemačkog sustava sekundarnog obrazovanja. Takva organizacija škola izjednačavala šanse za upis na fakultet gimnazijskih učenika te učenika realnih škola i realnih gimnazija. Svi su oni imali mogućnost polaganja mature.

Značajna reforma iz 1926. godine preoblikovala je sistem polaganja mature, a on je zadržan do reforme 1972. Prije spomenute reforme iz 1926. učenici su na maturi pisali esej iz njemačkog izrađivali matematički rad. Reformom su uvedena još dva dodatna ispita – ovisno o vrsti škole, kao i test fizičke spremnosti.

Iznimka u tradiciji pisanja mature bio je period Trećeg Reicha, točnije od 1937. do 1944. godine. Matura je tada zanemarivana jer je glavni fokus bio što raniji izlazak iz sustava obrazovanja. Mnogo je učenika bilo pozvano služiti vojni rok – odlaskom u vojsku automatski bi dobili diplomu o završetku škole.

Neke od ključnih odredbi donesenih nakon II. svjetskog rata na snazi su i danas. Primjerice, odluka o šestoocjenskoj ljestvici iz 1955. (Bölling, 2008), odredba o dopuštenom jednom ponavljanju mature iz 1965. ili, najznačajnija, reforma iz 1972. kojom je trodijelni obrazovni sustav reorganiziran, a bodovanje gimnazijskog uspjeha podijeljeno na dva bloka – o čemu će više biti opisano u dijelu rada koji slijedi.

Jedna od ključnih karakteristika sistema polaganja mature tijekom druge polovice 20. stoljeća bila je decentraliziranost. Naime, samo su tri pokrajine (Bavarska, Baden-Württemberg i Saarland) imale centralnu maturu na razini pokrajine, u ostalim dijelovima države ispitne zadatke sastavljali bi lokalni učitelji, a školski nadzor bi ih odobrio. Ideja o unifikaciji sistema polaganja mature neznajno se javila 1990. godine, ali je sve do ranih 2000.-ih godina bila tek sporadično spominjana.

Tradicija polaganja mature u Njemačkoj prisutna je dugi niz godina. Od početnog uvođenja krajem 19. stoljeća pa do početka 21. nije se drastično mijenjala već je samo nadograđivana i proširivana sukladno obrazovnim trendovima. O tome pogotovo svjedoče reforme iz druge polovice 20. stoljeća koje su i trenutno na snazi. Međutim, Njemačka u 21. stoljeće ulazi kao država s decentraliziranim obrazovnim sustavom čija je problematika i ranije detaljno opisana. Stoga je za očekivati da će reforme u polaganju mature naginjati ka unifikaciji tog ispita.

4.2. Standardizacija mature

Suvremena njemačka matura sastoji se od ispita iz 4 do 5 predmeta (KMK, bez datuma). Uvjet je da se minimalno tri ispita polažu pismeno i jedan usmeno. Ukoliko učenik polaže 5 predmeta, peti ispit je uvijek usmeni. Na iznimni zahtjev učenika, taj ispit može biti u obliku usmenog izlaganja (Niedersächsisches Kultusministerium, 2021). Zastupljena su četiri područja: jezično (gramatički-književno), matematičko, društveno i prirodoslovno (KMK, bez datuma). Iz ispita tjelesne iz zdravstvene kulture provodi se i praktični dio, a koji se kasnije uparuje sa usmenim ili pisanim ispitom (Niedersächsisches Kultusministerium, 2021).

Ispiti su standardizirani za cijelu državu uz manja individualna odstupanja. Jedina savezna pokrajina koja ima u potpunosti vlastiti ispitni program je Falačko Porajnje, a u kojem dominira G9 program (KMK, bez datuma). Te gimnazije maturu polažu u siječnju, a malobrojne G8 do kraja travnja. Ostatak pokrajina provodi mature od sredine travnja do početka svibnja. Točni datumi mogu varirati zavisno do pokrajine, ali ispravci svugdje kreću odmah nakon kraja prvih termina i traju do početka srpnja (Brand, Khun, 2024).

Uz iznimku ranije spomenute pokrajine, pravilnik o maturi donosi Ministarstvo obrazovanja. Tamo je opisano kreiranje mature, proces ocjenjivanja zadatka i općenito proces vrednovanja konačnog rezultata (KMK, bez datuma). Unifikacija mature pokrenuta je 2007. godine kada su definirani jedinstveni kriteriji za stjecanje opće kvalifikacije za visoko obrazovanje, a među kojima je uspješno položen ispit mature. Kako bi se osigurala usporedivost rezultata, 2012. godine je Institut za razvoj kvalitete u obrazovanju (njem. Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) predstavio nove standarde iz sljedećih predmeta: Njemački jezik, Matematika, strani jezik (engleski ili francuski). Od šk. godine 2016./17. ti kriteriji postaju jedini po kojima se vrednuju nabrojani predmeti (KMK, bez datuma).

Bodovanje gimnazijskog uspjeha podijeljeno je na dva bloka. U Bloku I nužno je ostvariti minimalno 200 bodova. U to ulaze polugodišnje ocjene i minimalno dva viša ispita koje je učenik dužan položiti tijekom prva tri polugodišta gimnazije – tijekom 10. razreda ili u prvom polugodištu 11. razreda. Blok I donosi maksimalno 600 bodova. Ukoliko je u nekom od elemenata bodovanja ostvareno manje od 20%, isti se ocjenjuje ocjenom 6 i za njega se ne dobivaju bodovi (KMK, 2023b). Blok II odnosi se na bodove skupljene kroz maturu. Nosi maksimalno 300 bodova, a 100 je potrebno ostvariti za prolaz. S obzirom da se neki predmeti mogu polagati na višoj i nižoj razini, viša razina je ona koja nosi i više bodova. Ako učenik polaže obje razine iz istog predmeta u konačno bodovanje ulazi bolja ocjena. Ukupna gimnazijska ocjena računa se po formuli $N=5 \cdot \frac{2}{3} - E/180$, gdje je E ukupan broj ostvarenih bodova. Dobivena ocjena zaokružuje se na prvu decimalu (KMK, 2023b).

4.2.1 Fachhochschulreife (Fachabi)

Alternativa gimnazijskoj maturi je *Fachhochschulreife* ili skraćeno *Fachabi*⁶. To je ispit namijenjen učenicima koji su napustili gimnaziju u 10. razredu ili su završili realnu školu (Das Fachabitur, 2023), odnosno polaznicima alternativnih obrazovnih programa, kao što su

⁶ Ova vrsta ispita nema doslovan prijevod na hrvatski jezik. Najsličnije originalnom značenju bilo bi „zanatska“ ili „tehnička“ matura.

večernje škole, kolegiji, Waldorfske škole i dr (KMK, 2008). Uspješno polaganje ovog ispita osigurava nastavak školovanja na visokim školama (Das Fachabitur, 2023). Jedine pokrajine koje ne nude mogućnost polaganja *Fachabija* su Bavarska i Saska te na taj način reguliraju tržište rada i opterećenost visokoobrazovnih ustanova. *Fachabi* se prvi put počela provoditi krajem 1960-ih godina, a dobiva na popularnosti nakon izdvajanja gimnazije kao zasebne vrste ustanova sustava sekundarnog obrazovanja (Die Fachhochschulreife wird eingeführt, 2017). Ipak, učenici koji polože ovaj ispit češće odustaju od daljnjeg školovanja. U generaciji koja je 2019. godine upisala prvu godinu studija, 17% *Fachabi* studenata je odustalo od daljnjeg obrazovanja. Kod iste generacije redovnih maturanata, udio odustajanja je 10% (Statistisches Bundesamt, 2023).

Može se zaključiti kako je ovaj oblik ispita odgovor na raniju jedinstvenu maturu koja se provodila do 1972. godine kada je na snazi bio prethodno opisan trodijelni sustav obrazovanja. Iako je reforma ograničila dostupnost visokog obrazovanja, *Fachabi* do određene mjere regulira da ono ne ostane povlastica manjine.

4.3.. *Matura i njemačka obrazovna praksa danas*

Suvremena njemačka matura još uvijek nije potpuno standardizirana što i ne čudi jer je i politički ustroj njemačke decentraliziran. Kroz ovo potpoglavlje interpretirat će se izazovi koje pred obrazovni sustav stavlja matura i individualne razlike u ispitima, ovisno o saveznoj pokrajini.

Glavni razlozi za nemogućnost potpune usporedivosti njemačkih matura su varijacija u pitanjima ovisno o odabiru lokalnih profesora i različita dob polaganja ispita – neki učenici polažu nakon 12., a neki nakon 13. razreda (Statistiken zum Abitur, 2024). Dio ispita je standardiziran, ali ne u potpunosti: KMK svake školske godine daje listu zadataka za obavezne predmete, a lokalni profesori biraju koje će uvrstiti u ispit i koliko će vlastitih zadataka sastaviti. Neke pokrajine interno su se dogovorile da će dio ispita uskladiti. Tako su od 2010. Brandenburg i Berlin počeli koristiti iste zadatke iz određenih izbornih predmeta, a od šk. god. 2013./14. pokrajine Bavarska, Saska, Donja Saska, Hamburg, Schleswig-Holstein i Mecklenburg- Zapadno Pomorje surađuju u sastavljanju zadataka na obaveznim ispitima mature (Neumann, 2014). Cilj ove reorganizacije je postizanje bolje usporedivosti gimnazijskih diploma i time odgovoriti na kritike sveučilišnih predstavnika koji ističu da zbog heterogenosti škola studenti imaju velike razlike u predznanju (Neumann, 2014).

Pojedinci tvrde kako su mature određenih pokrajina više ili manje „vrijedne“. Uvriježeno je mišljenje da južne i zapadne pokrajine imaju teže mature od sjevernih. Nastavno na tu tezu, učenicima sjevernih pokrajina lakše je ostvariti bolji rezultat i upis na željeni fakultet (Chantal, 2024).

Međutim, nakon proučavanja načina ocjenjivanja matura i prosječne ocjene na maturi, navedena teza nije potvrđena. Naime, određene pokrajine nude dodatne bodove ili olakšice veoma uspješnim učenicima. Primjerice, Saska-Anhalt odlikasima omogućuje oslobađanje od petog pismenog ispita iako su i dalje dužni položiti jedan usmeni. Dalje, po rezultatima mature iz 2023. godine, sjeverna pokrajina Schleswig- Holstein imala je najlošiju srednju ocjenu, 2,46, a Tiringija sa srednjim prosjekom 2,09 najbolju. Ti podaci dakako opovrgavaju ranije spomenuto uvjerenje kako su na sjeveru lakše mature (Chantal, 2024). O istome svjedoči istraživanje iz 2018. u sklopu kojeg je provedena analiza berlinskog i bavarskog kurikuluma nastavnog predmeta Matematike te rezultata mature od 2010. do 2017. (Wenzeck, 2017). Stav javnosti bio je kako je bavarska matura teška, a berlinska značajno lakša (Röll, 2011. prema Wenzeck, 2017). Usporedbom nastavnog plana utvrđeni su relativno slični nastavni ciljevi: učenje matematičkog jezika, mogućnost praktične primjere naučenog, mogućnost svakodnevnog korištenja matematike. Glavna je razlika što je u Berlinu ponuđena redovna i napredna nastava matematike, a u Bavarskoj je sve obuhvaćeno u jednom programu. Kao mogući razlog tome, autor ističe da bavarski razredi imaju manje učenika pa je moguć individualniji pristup. Iako je subjektivno mišljenje autora da je bavarska matura opsežnija i teža, općeniti rezultati istraživanja nisu ukazali na značajnije razlike u općem uspjehu (Wenzeck, 2017). Taj trend zadržan je i 2023. kada je prosječna ocjena svih matura u Berlinu bila 2,27, a u Bavarskoj 2,28. (Chantal, 2024).

Potpuna standardizacija njemačke mature neće biti moguća dokle god je politički sustav decentraliziran. Trenutna istraživanja o maturama poglavito su usmjerena na uspoređivanje prosječnih ocjena mature pokrajine, što zbog navedenog nije nužno mjerodavno. Stoga usporedba rezultata matura treba biti više usmjerena na uočavanje korelacije nastavnog programa pokrajine s maturom – primjerice, jesu li loši rezultati iz nekog predmeta povezani s nedovoljnim brojem nastavnih sati ili nedovoljno opširnim pristupom temi. S obzirom da je dio kurikuluma definiran od strane državne vlasti, kod interpretacije mature valjalo bi uočiti kako je on implementiran u nju i kroz te rezultate potencijalno uspoređivati pokrajine.

ZAKLJUČAK

Glavni zadatak ovog rada bio je pobliže opisati sekundarni sustav Njemačke i ukazati na razlike u programima državnih gimnazija, odnosno u provođenju mature. Danas prisutna decentralizacija političkog i odgojno-obrazovnog sustava može se povezati s povijesnim kontinuitetom samostalnog funkcioniranja škola. Iznimka je bio period nacističke Njemačke kada su sve škole imale ulogu propagande, a njihova pedagoško-obrazovna uloga stavljena je zanemarena. Prvi izazov u novijoj njemačkoj povijesti bilo je uklapanje socijalističkih istočnonjemačkih škola u demokratski uređenu Njemačku. Kriza obrazovanja koju je to izazvalo pokazalo se na poražavajuće lošim rezultatima PISA istraživanja provedenog 2000. godine. Zbog sveprisutnog neugodnog iznenađenja uslijed toga, za taj događaj ustalio se naziv PISA *shock*. Međutim, brzo i efikasno provođenje reformi dovelo je do poboljšanja rezultata. Uspješno provođenje reformi može se povezati s razvijenom ekonomijom Njemačke koja joj je osigurala resurse za testiranje uspješnosti uvedenih reformi.

Veliku važnost za njemački obrazovni sustav imaju gimnazije kao ustanove u kojima se kroz opće obrazovanje učenike priprema za tercijarno školovanje kasnije stjecanje akademske titule. Njemačke gimnazije funkcioniraju po G8 ili G9 modelu. Mišljenja stručnjaka oko toga koji je model prikladniji su podijeljena. Neki ističu skraćeno trajanje G8 modela kao pozitivno jer omogućuje ranije završavanje školovanja, drugi zagovaraju G9 model kao lakši za učenike jer traje godinu dana dulje. Zbog decentraliziranosti školskog sustava, na pokrajinama je odluka za koji će se od ta dva modela opredijeliti. Decentraliziranost se može pratiti i kroz kurikulum. Iako je državno Ministarstvo propisalo okvir obrazovnih normi, svaka pokrajina bira kako će ih i u kolikom udjelu uklopiti u svoj kurikulum. Na primjeru Brandenburga i Hamburga uočeno je kako Hamburg, ekonomski stabilnija pokrajina, ima detaljniji kurikulum. Međutim, treba biti oprezan oko donošenja konačnih zaključaka kako ne bi došlo do neželjene generalizacije. Tema analize kurikuluma veoma opsežna i sadržajno premašuje opseg ovog rada.

Tema mature usko je povezana s gimnazijama jer je to ispit čije polaganje označava uspješni završetak gimnazije i čini veliki dio ukupne ocjene školskog uspjeha. Osim navedenog je i kriterij za kasniji upis na fakultet. Praksa polaganja mature tek je neznatno kraća od tradicije gimnazijskog školovanja, a javlja se krajem 19. stoljeća. Zanimljivo je istaknuti kako se metoda i značaj ispita nisu značajno mijenjali još od tada, ali je sam ispit prilagođavan zahtjevima koje su postavljali nastavni ishodi i ciljevi. Ipak, do danas nije ustanovljen jedinstveni ispit za cijelu državu, već lokalni profesori samostalno kreiraju ispitna pitanja.

Budući da su maturu do druge polovice 20. stoljeća mogli polagati i učenici strukovnih škola, za njih je uveden zamjenski ispit, *Fachabi*. Polaganje istog ne omogućava im upis na sveučilišta nego samo na visoke škole.

Glavni izazov njemačkog školstva zasigurno je sveprisutna decentralizacija. Njemačka je tu u nezgodnoj poziciji jer bi standardizacija školovanja i matura osigurala jednake kriterije svim učenicima, ali pretpostavlja se da se to u skorijoj budućnosti neće dogoditi. Razlog tome je što bi standardizacijom pokrajinama bili smanjena autonomija, na što one nisu spremne. Ipak, kroz buduća istraživanja trebale bi se testirati mogućnosti izjednačavanja kriterija za sve – primjerice kroz uvođenjem prijemnih ispita kod upisa na fakultete.

LITERATURA

1. Abitur - die Geschichte des Abiturs. (bez datuma). *abi-pur.de*. Preuzeto 3.6.2024. s <https://www.abipur.de/abitur/geschichte.html>.
2. Adams, R., Wu, M. (2002). *PISA 2000 Tehnical Report* [Brošura]. Preuzeto 14.6.2024. s <https://www.oecd.org/pisa/data/33688233.pdf>.
3. Albisetti, J. C. (1983). *Secondary School Reform in Imperial Germany*. Princeton University Press.
4. Albisetti, J. C. (1995). Secondary Schools and Social Structure in 19th Century Germany. *Journal of Social History*, 28(4), str. 877-882. Preuzeto 27.1.2024. s <https://www.jstor.org/stable/3788593>.
5. Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K. T. i Weiß, M. (2002). *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich: Zusammenfassung zentraler Befunde* [Brošura]. Preuzeto 18.4.2024. s https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/unbekannt/1900_01_01-PISA-2000-Laender-im-Vergleich.pdf.
6. Berentsen, W. H. (2024, travanj). Brandenburg. *Encyclopedia Britannica*. Preuzeto 26.4.2024. s <https://www.britannica.com/place/Brandenburg-state-Germany>.
7. Bölling, R. (1987, svibanj). Lehrerarbeitslosigkeit Historische Erfahrungen, gegenwärtige Situation und Zukunftsperspektiven. *Bundeszentrale für politische Bildung*. Preuzeto 7.6.2024. s <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/534107/lehrerarbeitslosigkeit-historische-erfahrungen-gegenwaertige-situation-und-zukunftsperspektiven/>.
8. Bölling, R. (2008, studeni). Das Tor zur Universität - Abitur im Wandel. *Bundeszentrale für politische Bildung*. Preuzeto 3.6.2024. s <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30809/das-tor-zur-universitaet-abitur-im-wandel/>
9. Bölling, R. (2010). *Kleine Geschichte des Abiturs*. Schöningh.
10. Brand, A., Khun, A. (2024, veljača). Abitur 2024 – Prüfungen, News und Notenschnitte. *Deutsches Schulportal*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/abitur-pruefungen-news-notenschnitte/>.

11. Braun, A. (2024, travanj). Entscheidung im Landtag Baden-Württemberg: G8 versus G9 – welcher Weg zum Abitur ist besser?. *SWR.de*. Preuzeto 24.4.2024. s <https://www.swr.de/wissen/g8-g9-verkuerztes-abitur-forschung-102.html>.
12. Chantal. (2024, 10. travnja). Abitur Vergleich Deutschland -Die Bundesländer im Vergleich. *Superprof Blog*. Preuzeto 3.6.2024. s <https://www.superprof.de/blog/abitur-vergleich-deutschland/>.
13. Das Fachabitur. (2023, travanj). *Stuzubi*. Preuzeto 3.6.2024. s <https://stuzubi.de/ratgeber/das-fachabitur/>.
14. Dauer der Gymnasialzeit bis zum Abitur: G8 oder G9?. (2018, listopad). *Bundeszentrale für politische Bildung*. Preuzeto 24.4.2024. s <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/174630/dauer-der-gymnasialzeit-bis-zum-abitur-g8-oder-g9/>.
15. Davoli, M., Entorf, H. (2018). *The Pisa Shock: Socioeconomic Inequality and School Reforms in Germany* (br. 140). Institute of Labor Economics. Preuzeto 18.4.2024. s <https://ftp.iza.org/pp140.pdf>.
16. Die Fachhochschulreife wird eingeführt. (2017, ožujak). *Westdeutscher Rundfunk Köln*. Preuzeto 3.6.2024. s <https://www1.wdr.de/stichtag/stichtag-fachhochschulreife-einfuehrung-100.html>.
17. Directorate General for Economic and Financial Affairs. (2002). *Germany's growth performance in the 1990's*. europa.eu. Preuzeto 14.4.2024. s https://ec.europa.eu/economy_finance/publications/pages/publication1878_en.pdf.
18. Dukovski, D. (2012). *Ozrcaljena povijest: Uvod u suvremenu povijest Europe i Europljana*. Leykam International.
19. Dzhurylo, A. (2018). German School Education After the „PISA-Shock“: Challenges for Ukraine. *Ukrainskij pedagoškij žurnal* 4, 5-12. Preuzeto 14.6.2024. s <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-4-5-12>.
20. Fenn, M. (2012). Schulwesen (nach 1945). *Historisches Lexikon Bayerns*. Preuzeto 7.6.2024. s [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Schulwesen_\(nach-1945\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Schulwesen_(nach-1945)).
21. Garrouste, C. (2010). *100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database* [Izvrještaj istraživanja]. Preuzeto 9.4.2024. s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131526>.
22. Geißler, R. (2014, prosinac). Bildungsexpansion und Bildungschancen. *Bundeszentrale für politische Bildung*. Preuzeto 7.6.2024. s

- <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/sozialer-wandel-in-deutschland-324/198031/bildungsexpansion-und-bildungschancen/>.
23. Grgin, B., Goldstein, I. (2006). *Europa i Sredozemlje u srednjem vijeku*. Novi Liber.
 24. Grindel, S. (2018). History of Education in Germany. *WorldViews.de*. Preuzeto 14.3.2024. s https://worldviews.gei.de/open/B_2018_Grindel_Deutschland/1/eng/.
 25. Gymnasien von A bis Z. (bez datuma). Gymnasien in Berlin. Preuzeto 21.4. s <https://www.gymnasium-berlin.net/schulliste>.
 26. IOM. (2000). *World Migration Report 2000* [Izvještaj istraživanja]. Preuzeto 14.6.2024. s https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2000_edited_0.pdf.
 27. KMK. (2008). *Musterentwurf für die Bescheinigung über die Fachhochschulreife* [Brošura]. Preuzeto 3.6.2024. s https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10-24-Zeugnis-FH-schul-Teil.pdf.
 28. KMK. (2021). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2019/2020* [Brošura]. Preuzeto 26.4.2024. s https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf.
 29. KMK. (2023). Basic Structure of the Education System in the Federal Republic of Germany [Brošura]. preuzeto 24.4.2024. s https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/en_2023.pdf.
 30. KMK. (2023b). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen: Oberstufe und der Abiturprüfung* [Brošura]. Preuzeto 2.5.2024. s https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf.
 31. KMK. (bez datuma). Abiturprüfung. kmk.org. Preuzeto 23.4.2024. s <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html>.
 32. Kühn, S. M., Ackeren, I. V., Bellenberg, G., Reintjes, C., & Brahm, G. I. (2013). Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), str. 115-136. Preuzeto 24.4.2024. s https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10132/pdf/ZfE_2013_1_Kuehn_et_al_Wie_viele_Schuljahre_bis_zum_Abitur.pdf.

33. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2021). *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe: Bildung und Erziehung in der gymnasialen Oberstufe* [Brošura]. Preuzeto 25.4.2024. s https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2022/Teil_A_RLP_GOST_2022.pdf.
34. Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Sveučilište u Rijeci.
35. Ludwig, C. (2014). *After PISA: Standards, Assessment, and Accountability in Germany and in the U.S.* Grin. Preuzeto 14.6.2024. s <https://www.grin.com/document/277494>.
36. McIntosh, C. A., Thomsen, H. (2024, lipanj). Hamburg. *Encyclopedia Britannica*. Preuzeto 26.4.2024. s <https://www.britannica.com/place/Hamburg-Germany>.
37. Meisch, D. (bez datuma). Abitur – Abschluss, Geschichte, Bedeutung. *Graddy*. Preuzeto 3.6.2024. s <https://www.graddy.de/blog/beitrag/abitur.jsp>.
38. NCVVO. (bez datuma -a). Što je Pisa?. U *Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja*. Preuzeto 14.4.2024. s <https://pisa.ncvvo.hr/sto-je-pisa/>.
39. Neumann, M. (2014). Das Abitur in Deutschland – Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen im Überblick. U F. Erlebe, B. Schneider-Taylor, D. Bosse (ur.) *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung* (str. 245-259). Springer VS.
40. Niedersächsisches Kultusministerium (2021). *Die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung Informationen für Eltern sowie für Schülerinnen und Schüler* [Brošura]. Preuzeto 3.6.2024. s https://www.mk.niedersachsen.de/download/124139/Die_gymnasiale_Oberstufe_und_die_Abiturpruefung.pdf.
41. Ochel, W. (2002). Results of PISA 2000: the case of Germany. *CESifo Forum*, 3(3), 49-52. Preuzeto 14.4.2024. s <https://www.ifo.de/DocDL/Forum302-dice.pdf>.
42. OECD. (2011). *Lessons from PISA 2012 for the United States: Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. Preuzeto 19.4.2024. s <https://doi.org/10.1787/9789264207585-en>.
43. OECD. (bez datuma). *About Pisa*. Preuzeto 14.6.2024. s <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa.htm>.

44. OECD. (prosinac, 2023). *PISA 2022 Results: Factsheets - Germany*. OECD.org. Preuzeto 19.4.2024. s <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/germany-1a2cf137/>.
45. Organisation for Economic Co-Operation and Development. (1990.) *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. [Brošura]. Preuzeto 14.4.2024. s <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessm-entpisa/33693997.pdf>.
46. Perić, I. (2005). Stanje na hrvatskom prostoru u vrijeme Francuske revolucije i koalicijskih ratova protiv Francuske. U L. Čoralić i M. Valentić (Ur.), *Povijest Hrvata: Od kraja 15. st. do kraja Prvog svjetskog rata*. (str. 345-353). Zagreb: Školska knjiga.
47. Phillips, D. (2018). *Educating the Germans: People and Policy in the British Zone of Germany, 1945–1949*. Bloomsbury Academic.
48. PISA Resources. (bez datuma). *National Center for Education Statistics*. Preuzeto 14.6.2024. s <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/faq.asp>.
49. PISA study: weaker performance in mathematics, reading and science. (2023, svibanj). *Tehcnical University of Munich*. Preuzeto 14.6.2024. s <https://www.tum.de/en/news-and-events/all-news/press-releases/details/pisa-study-weaker-performance-in-mathematics-reading-and-science>.
50. PISA. (bez datuma -a). About PISA. U *OECD: Better Policies for Better Lives*. Preuzeto 14.4.2024. s <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa.htm#>.
51. Ralph Lewis, B. (2019). *Hitler Youth: The Hitlerjugend in War and Peace 1933–45*. Amber Books Ltd.
52. Reimann-Höhn, U. (bez datuma). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium: Welche Schule ist die Richtige?. *Elternwissen*. Preuzeto 7.6.2024. s <https://www.elternwissen.com/erziehung-entwicklung/schule-und-eltern/uebertritt-gymnasium/hauptschule-realschule-oder-gymnasium-welche-schule-ist-die-richtige/>.
53. Ringarp, J. (2016). PISA lends legitimacy: A study of education policy changes in Germany and Sweden after 2000. *European Educational Research Journal*, 15(4), 447-461. Preuzeto 14.6.2024. s <https://doi.org/10.1177/1474904116630754>.

54. Rothman, B. (2017, rujan). After the Shock: The German Education System in 2017. *National Center On Education and the Economy*. Preuzeto 14.6.2024. s <https://ncee.org/quick-read/after-the-shock-the-german-education-system-in-2017/>.
55. Smith, H. W. (2008). *The continuities of German history: nation, religion, and race across the long nineteenth century*. Cambridge University Press.
56. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (bez datuma). *Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums* [Brošura]. Preuzeto 25.4.2024. s <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium>.
57. Statistiken zum Abitur. (2024, ožujak). *Statista*. Preuzeto 3.6.2024. s <https://de.statista.com/themen/5839/abitur/#topicOverview>.
58. Statistisches Bundesamt. (2023). *Bildung und Kultur: Studienverlaufsstatistik* [Brošura]. Preuzeto 3.6.2024. s https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studienverlaufsstatistik-5213106227004.pdf?__blob=publicationFile.
59. Stevanović, M. (2004). *Škola po mjeri*. Tonimir.
60. Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Filozofski fakultet u Rijeci. Preuzeto 19.4.2024. s <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:3599>.
61. Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom: teorijski pristupi, koncepti i trendovi*. Filozofski fakultet u Rijeci.
62. Vrste srednjih škola. (bez datuma). *Portal e-Građani*. Preuzeto 7.6.2024. s <https://gov.hr/hr/vrste-srednjih-skola/1028?lang=hr>.
63. Waldow, F. (2009). What PISA Did and Did Not Do: Germany after the 'PISA-shock'. *European Educational Research Journal*, 8(3), 476-483. Preuzeto 14.6.2024. s <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2009.8.3.476>.
64. Wenzek, S. (2018). *Vergleich der Abituraufgaben in Mathematik: Bayern und Berlin* (Diplomski rad, Humbolt-Universität zu Berlin, Njemačka). Preuzeto 3.6.2024. s https://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/user/filler/Masterarbeit_Wenzek-Severin.pdf.
65. Wilde, S. (2002). Secondary Education in Germany 1990-2000: One Decade of Non-Reform in Unified German Education?. *Oxford Review of Education*, 28(1), 39-51. Preuzeto 30.3.2024. s <https://www.jstor.org/stable/1050750>.

66. Ziel und Profil. (bez datuma). Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. 21.4.2024. s <https://www.km.bayern.de/lernen/schularten/gymnasium/ziel-und-profil>.

SAŽETAK:

Cilj ovog rada je analizirati njemački sustav sekundarnog obrazovanja uz detaljniji opis njemačkih gimnazija i sistema provođenja matura.

Intenzivniji razvoj sekundarnog sustava obrazovanja može se pratiti od druge polovice 19. stoljeća. Kroz 20. st. bile su prisutne brojne i česte promjene načina funkcioniranja sekundarnog obrazovanja, a današnji okvir obrazovnog sustava definiran je 1990., ujedinjenjem Istočne i Zapadne Njemačke. Tijekom 1990-ih nije se provodilo mnogo modernizacijskih reformi, što se pokazalo kroz loše rezultate na PISA istraživanju 2000. godine. Taj događaj danas se zove PISA *shock*. Njegove posljedice su brojne promjene kojima je obrazovanje unaprijeđeno pa loši rezultati nisu ponovljeni.

Veliku važnost u njemačkom obrazovnom sustavu imaju gimnazije. Prije su bile rezervirane isključivo za imućne učenike, ali jedna od trenutnih njemačkih obrazovnih agenda je omogućiti svima jednake obrazovne prilike stoga je u zadnjih 30 godina evidentiran porast gimnazijskih učenika iz različitih socioekonomskih klasa. Obrazovanje u gimnazijama odvija se po dva modela, G8 ili G9, a završava polaganjem ispita mature. Njemačka matura nije standardizirana za cijelu državu, već je organizacija ispita u odgovornosti pokrajina. U ovom radu napravljena je sinteza obrazovnih praksi u Njemačkoj i sustava gimnazija, odnosno polaganja matura.

KLJUČNE RIJEČI:

Njemačka, gimnazija, matura, sustav sekundarnog obrazovanja, PISA