Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung

Kritische Stimmen zu den Reformen nach PISA auf einer internationalen Tagung an der Universität zu Köln im Juni 2010

Dr. phil. Beat Kissling ist Lehrer für Pädagogik/Psychologie an der Kantonsschule Ausserschwyz und leitet das interne «Forum Weltpolitik und Menschenrechte».

Prof. Dr. Hans Peter Klein ist Professor für Didaktik der Biowissenschaften an der Goethe Universität in Frankfurt am Main sowie Präsident der deutschen Gesellschaft für Didaktik der Biowissenschaften. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Wissenstransfer aus den Biowissenschaften in Öffentlichkeit und Schule, Konzeption und Evaluation von Lernsituationen in schulischen und außerschulischen Lernorten, Entwicklung und Evaluation mobiler Lehr-Lerneinheiten, Multimediales Lernen und e-learning, Bologna Expertise (u.a. Entwicklung von Lehramtsstudiengängen), Bildungsstandards, Kerncurricula

Wie uns spätestens der 11. September 2001 hinlänglich gelehrt hat, liefern schockartig wirkende Ereignisse oftmals die Legitimation für strategische Maßnahmen, die zuvor in der breiten Öffentlichkeit niemals Akzeptanz gefunden hätten. Folgt man den Ausführungen auf der Tagung «Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung» so hat auch der berühmte «Pisa-Schock» in Deutschland einem äußerst fragwürdigen Paradigmenwechsel in der Orientierung der Bildung den Weg geebnet, der – so das evidente Ergebnis der Tagung – zu einem Fiasko in der Entwicklung des Bildungswesens führt und weiter führen wird. Am Samstag, den 26. 6. 2010 war die Aula an der Universität zu Köln mit über 400 anwesenden Zuhörern gefüllt. Lehrer und Hochschuldozenten aus Deutschland und der Schweiz waren angereist, um den zehn erziehungs- und bildungswissenschaftlich tätigen, kritischen Hochschullehren von deutschen und schweizer Universitäten zuzuhören und miteinander Erfahrungen und Meinungen auszutauschen. Einige der veranstaltenden bzw. vortragenden Professoren hatten bereits 2005 im Anschluss an eine ähnliche Tagung an der Frankfurter Universität mit ihren «Frankfurter Einsprüchen gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens» öffentlich auf die verhängnisvolle Entwicklung im Bildungswesen aufmerksam gemacht. Bezeichnenderweise hieß damals der Titel ihres Manifests «Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb». Nach der aktuellen Tagung kam es zur Gründung einer neuen «Gesellschaft für Bildung und Wissen», die versuchen will, zu den gravierenden Fehlentwicklungen im Bildungswesen (nach PISA) eine permanente kritische Öffentlichkeit zu schaffen und Alternativen aufzuzeigen.

Der Kern der «Reform»: reduktionistisches Kontrollsystem ersetzt differenzierten Bildungsauftrag

In seiner Einführung nahm Prof. Andreas Gruschka, Erziehungswissenschaftler der Goethe Universität Frankfurt, von wo aus die Frankfurter Initiative 5 Jahre früher ausgegangen war (und jetziger Mitinitiator und Moderator der aktuellen Veranstaltung) eine Bilanz der Bildungsentwicklung und deren öffentliche Wahrnehmung seit 2005 vor. Hatte man als Kritiker damals noch Attacken und Verunglimpfungen auf breiter Ebene einstecken müssen, sei die Situation heute gänzlich anders: die Reformen seien mittlerweile mit zuweilen grotesken Auswirkungen «vielfach hart auf dem Boden der Tatsachen gelandet.» Bisher habe dies allerdings nicht zu grundlegenden Kurskorrekturen, sondern höchstens zu Schadensbegrenzungen und zur ständigen «Reform der Reform» geführt. Jetzt gelte es, mit dieser Tagung und der neuen «Gesellschaft für Bildung und Wissen» eine breite, nachhaltig wirkende, anhaltende Diskussion anzustoßen, um eine echte Kurskorrektur vornehmen zu können.

Als pädagogischer Kern der höchst problematischen Reformen erscheine den Veranstaltern, denen grundlegende Bemühungen um eine ständige Verbesserung der Qualität der Bildungsanstrengungen in Schulen eine Selbstverständlichkeit sei, die «Ausrichtung des schulischen Lehrens und Lernens auf Bildungsstandards und die Umstellung von Wissen auf Kompetenzen», von denen bis heute niemand sagen könnte, was sich denn konkret dahinter verbirgt, deshalb auch der Titel der Tagung. In allen deutschen Bundesländern seien nach PISA weitgehend «blindlings und konzeptlos», aber mit grosser

Betriebsamkeit die alten inhaltsbezogenen Lehrpläne durch «kompetenzorientierte Kerncurricula» ersetzt worden und nun sei man schon länger daran, in den verschiedenen Bundesländern flächendeckende, uniforme Leistungstests in Form von Lernstandserhebungen und das Zentralabitur einzuführen. Wozu und auf welcher Grundlage? Prof. Gruschka und auch Prof. Lutz Koch, Erziehungswissenschaftler der Universität Bayreuth, befassten sich in ihren Referaten eingehend mit dieser «Umstellung der curricularen Planung von inhaltlichen Vorgaben entlang der Fachstrukturen (Input) auf den Erwerb von Kompetenzen (Output)» und ihren Folgen. Dabei erweist es sich als fatal, Wissen und Kompetenz als Gegensatz zu konstruieren, wo doch für jeden Unterrichtenden evident ist, dass Kompetenzen nur auf der Basis eines fundierten inhaltlichen Wissens entwickelt werden können, wenn sie nicht zu automatisierten, standardisierten Verhaltensweisen verkommen sollen. Auch bei genauerer Betrachtung erweist sich der Kompetenzbegriff als äußerst abstrakt, nebulös und leerformelhaft. Ausformulierungen von Kompetenzen sind laut Prof. Gruschka begleitet von «Kaskaden von widersprüchlichen Anweisungen». Der Referenzautor für die eigentliche Theorie der Kompetenzen, der verstorbene Professor für Pädagogische Psychologie Franz Weinert, liefert selbst keine konkret fassbaren Vorstellungen des Begriffs, sondern umschreibt in dem den Bildungsstandards zugrunde liegenden Kompetenzbegriff lediglich allgemein formulierte kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten als Voraussetzungen für Kompetenzen. Deshalb konstatierte Prof. Gruschka: «Kompetenzen bleiben so eine Blackbox, bloß stochernd umschrieben mit Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation». Prof. Koch wiederum charakterisierte den Kompetenzbegriff als «hoch defizitär», zumal er die Schülerpersönlichkeit auf funktionale Eindimensionalität reduziere. Wesentliche Voraussetzungen und Eigenschaften des Lernenden – der Aufbau seiner Interessen und seiner Motivation beim Lernen, seine sozialen, emotionalen und moralischen Fähigkeiten, seine politische Reifung und somit jegliche bildungstheoretischen Überlegungen – seien aus der Weinertschen Perspektive der Kompetenzen praktisch ausgeblendet. Diese «Totalreform» des Bildungswesens führe somit zu einer radikalen Entleerung des pädagogischen Auftrags der Schulen. Koch bezeichnete es als Skandal, dass mit einem solch untauglichen Begriff, der damit zusammenhängenden Theorie und den reduktionistischen Bildungsstandards grundlegende Veränderungen im Bildungswesen erzwungen werden sollen. Den Schulen würde man damit nach angelsächsischem Vorbild die «Rankingknechtschaft» aufoktroyieren, die Hochschullehrer degradiere man zu «Modulknechten». Für die Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen und für die Lehrerbildung überhaupt habe dies weit reichende Konsequenzen: Anstatt sich um Verbesserungen in der Ausbildung der Lehrer, ihrer fachlichen, pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten in der Unterrichtsgestaltung bzw. Wissensvermittlung sowie um bessere Lehrmittel usw. zu bemühen, richten sich heute alle Anstrengungen auf die erfolgreiche Vorbereitung von Tests («teaching to the test»).

Bedenken und Einwände der Lehrerschaft oder von Erziehungswissenschaftlern aus den Hochschulen gegen diese Totalreform – insbesondere von denjenigen Hochschulen, die qualitative Forschung, wie z. B. vertiefte Fallstudien zu Fragen der Lehrer-Schüler-Beziehung, der Motivation und der Interessensgenese, zur Unterrichtsatmosphäre, zur fachlichen Qualität und zum sozialen oder zielorientierten Lernen zum Thema haben – würden ignoriert. Zugleich fließen Millionenbeträge solchen Bildungsforschungsinstituten zu, die als Paradigmenwechsel Bildungsstandards (die in den USA längst gescheitert sind!) und wissensbereinigte Kompetenzorientierung derzeit in die Schulen bringen und diese als Ergebnisse einer «state of the art Forschung» alternativlos propagieren.

Ohne «Input» kein «Output» – der Betrug der besseren «Qualität»

Besonders pointiert nahm der Bielefelder Professor für Psychologie, Rainer Dollase, das mit den Bildungsstandards verbundene «Qualitätsmanagement» (QM) unter die Lupe. Ihm zufolge lässt sich jede Form von

QM auf ein simples dreischrittiges Denkmodell zurückführen: Zielvereinbarung, Handeln und Kontrolle/Evaluation, etwas, was jeder Mensch sowieso automatisch macht, wenn er eine gezielte Handlung ausführt. Als standardisiertes Entwicklungsverfahren finde dieses Modell in der Technik (z. B. Optimierung von Abläufen) eine sinnvolle Anwendung. Zur Optimierung von Schulen, Unterricht, Lehrerpersönlichkeiten sei es aber völlig unsinnig, denn das QM verschaffe keinerlei Einsicht in die Ursachen für guten oder schlechten Schulerfolg, etabliere dafür umso mehr Kontrollmacht und eine aufgeblähte Bürokratie. QM rufe bezeichnenderweise besonders bei Kollegen aus der ehemaligen DDR ein unangenehmes Déjà-vu hervor und sei dort vor allem auch im Rahmen unsinniger Zielvereinbarungen kläglich gescheitert. Anstelle von «Papiersteuerung» (Tests) bräuchten Lehrpersonen zur Optimierung ihres Unterrichts die Vermittlung und den Aufbau fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Qualitäten. Zu erwerben seien diese in einer angemessenen Aus- und Weiterbildung, und zwar durch Dozenten, die guten Unterricht selbst real vormachen könnten, statt ausschließlich psychologische oder pädagogische Theorien zu referieren.

Zu den heute bereits feststellbaren Folgen des drastischen Abbaus von Fachwissen selbst in Zentralabiturprüfungen stellte der Frankfurter Fachdidaktikprofessor Hans Peter Klein in seinem Vortrag eine empirische Untersuchung einer aktuellen Zentralabiturarbeit im Leistungskurs Biologie in NRW vor, die er in seinem Forschungsansatz mit beteiligten Lehrern einer 9. Klasse ohne jede Vorbereitung des entsprechenden Stoffgebietes unter Abiturprüfungsbedingungen als Probeklausur vorgelegt hatte. Als Kontrolle wurde eine Abiturklausur vor Einführung der kompetenzorientierten Aufgabenstellungen im Zentralabitur verwendet. Das Ergebnis war mehr als überraschend: die Schüler der 9. Klasse schafften nicht nur ausreichende Leistungen, auch die Notenstufen befriedigend, gut und sehr gut wurden von einigen Schülern erreicht, und dies ohne fachliche Vorkenntnisse des Themas. Im Vergleich dazu war kein Schüler in der Lage, eine Biologie Leistungskursklausur aus dem alten, dezentralen Abitur vor 2007 auch nur ansatzweise zu bearbeiten. Wie ist dies zu erklären? Prof. Klein veranschaulichte der zumindest teilweise überraschten Zuhörerschaft dies anhand einiger Aufgabenbeispiele aus der Abiturprüfungsaufgabe. Jeder konnte sich davon überzeugen, dass in den neuen kompetenzorientierten Aufgabenstellungen des Zentralabiturs NRW – beispielhaft für Bundesländer, die mit kompetenzorientierten Aufgabenstellungen agieren – sämtliche Lösungen zu den Aufgaben aus dem umfangreichen Arbeitsmaterial zu entnehmen sind, da hier alle Wissensgrundlagen für die Bearbeitung der Aufgabenstellung vorgegeben werden. Der Schüler braucht also nur Lesekompetenz, um die Aufgaben lösen zu können. Er kann dabei größtenteils die im Arbeitsmaterial enthaltenen Sachinformationen wortwörtlich abschreiben, um dem genau formulierten Erwartungshorizont für die Punktevergabe voll zu entsprechen. Lesekompetenz und Zuordnungskompetenz reichen hier aus, die Aufgabenstellungen zu lösen, die Einbringung von Fachwissen durch den Schüler ist nicht vonnöten. So stellen auch viele Schüler nach dem Abitur ihren Lehrern (oder auf Facebook) die unangenehme Frage, warum sie denn überhaupt soviel gelernt hätten, das hätten sie auch ohne Vorbereitung gekonnt. Der von vielen Seiten als Exzellenz und Zuwachs an Qualität gefeierte Erfolg – nachweisbar durch eine deutliche Erhöhung der Abiturientenzahlen (teilweise Verdopplung) in vielen Bundesländern in den letzten Jahren – ist also erkauft worden durch eine drastische Absenkung des Anforderungsniveaus. Der scheinbare Erfolg (Zuwachs an Qualität) durch die Einführung von Bildungsstandards (Zentralabitur) ist also allein auf die Reduktion der Wissensanforderungen zurückzuführen.

Und noch einen anderen Effekt konnte Prof. Klein deutlich belegen: während in den kompetenzorientierten Aufgabenstellungen des Zentralabiturs es durchaus schwierig ist, für sehr gute Schüler die Bestnote zu erreichen (sie können es teilweise nicht glauben, dass das einfache Abschreiben von teilweise redundanten Sachverhalten aus dem Arbeitsmaterial genügt, so fehlen ihnen hier Punkte), ist es nahezu unmöglich, die Notenstufe mangelhaft oder ungenügend zu er-

reichen. So liegt selbst die Notenstufe «mangelhaft» landesweit in NRW an Gymnasien deutlich unter 1%, teilweise wird auch die Notenstufe vier an Gymnasien nur selten erreicht. Es findet also nicht nur eine drastische Nivellierung des Anforderungsniveaus statt, sondern im Sinne einer unsinnigen Gleichmacherei auch noch eine Nivellierung von oben nach unten und von unten nach oben.

Entsprechend findet die Vorbereitung auf die Zentralabiturprüfungen statt. Statt Wiederholung von fachstrukturierten Inhalten werden kompetenzorientierte Aufgabenstellungen der letzten Jahre mit den Schülern geübt und oftmals der Hinweis gegeben: «Vergesst das ganze inhaltliche Wissen und lest Euch stattdessen das Arbeitsmaterial 25 mal durch, notfalls schreibt es einfach ab, für ein ‹befriedigend› wird's schon reichen», so ein Schulleiter in der Diskussion. Betrachtet man sich die in den Bundesländern mittlerweile nahezu flächendeckend eingeführten kompetenzorientierten Kerncurricula, die meist keinerlei fachliche Vorgaben mehr enthalten, so wird deutlich, wohin der Weg gehen soll: Weg von den Inhalten hin zu undefinierbaren Kompetenzen. Ob sich eine Wissensgesellschaft dies leisten kann?

«Bildung ist kein Arsenal an Kompetenzen, sondern eröffnet Horizonte»

Roland Reichenbach, Professor für Pädagogik an der Universität Basel, wies vor allem auch auf den fehlenden Realitätssinn in der Bildungspolitik im Beurteilen und Erkennen unnötiger oder gar schädlicher Reformen hin. Wenn längst klar ist, dass eine Reform scheitert – z. B. die «Output-Steuerung» des Bildungswesens nicht weiterführe – müsse man halt zur alten «Input-Steuerung» zurückkehren, argumentierte er. Dass eine solche Rückkehr nicht geschieht, verglich er mit einem analogen Vorgang, den er als «Concorde-Falle» bezeichnete. Obwohl das finanzielle Desaster dieses ehrgeizigen Überschallflugzeugprojekts lange im Voraus allen Beteiligten klar war, wurde es bis zum bitteren Ende weiter geführt. Ein solches «erfolgreiches Scheitern» charakterisiert laut Reichenbach auch das Schicksal der meisten Reformen in den Schulen. Ebenso offensichtlich, sagte Reichenbach, führt die vornehmliche Ausrichtung der Schulen auf Tests zu einer Bürokratisierung des Bildungswesens, zu einer Vereinseitigung der Bildung sowie zu einer Deprofessionalisierung der Lehrerbildung; zugleich reduziere sich die Anforderung des Unterrichts darauf, Schüler auf standardisierte, funktionale Testaufgaben zu trimmen.

Reichenbach forderte die deutschen Pädagogen auf, sich der eigenen hoch stehenden Bildungstradition des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts zu besinnen und dort anzuknüpfen, statt die angelsächsischen Fehler zu wiederholen. Pikanterweise weisen gerade amerikanische Spitzenuniversitäten den Weg: Bei der Zulassung von Studenten zur Sicherung ihrer Studienqualität setzen sie auf «Input», auf Vorbildung, Motivation und Engagement der Studenten, deren Identifikation mit dem Studium und lassen ihnen dann in der Gestaltung des Studiums große Freiheiten und viel Selbstverantwortung - ganz im Sinne der Humboldtschen Bildungsidee. Bedenkenswert war auch Reichenbachs Hinweis auf die Komplexität und vielfache Unvorhersehbarkeit von schöpferischen Entscheidungsprozessen in Schule und Universität, weshalb sich diese Institutionen nur begrenzt «steuern» lassen. Die vielfältigen Ziele aller Beteiligten – meinte Reichenbach – führen vielfach zu einer unkontrollierbaren «organisierten Anarchie», etwas das man als Pädagoge aushalten müsse. Wer damit Schwierigkeiten habe, sollte keine «Definitionsmacht» über Schulen und Lehrer erhalten, z.B. als Experte für «Qualitätsmanagement».

Wahre Bildung als Widerstand gegen die Unvernunft

Dass genügend negative Erfahrungen mit der technokratischen «Steuerung» des Bildungswesens längst existieren, erwähnten nicht nur Reichenbach und Dollase, sondern auch Prof. Johannes Bellmann, Erziehungswissenschaftler der Universität Münster. Sein historischer Exkurs führte zurück an den Beginn des 20. Jahrhunderts, als in den USA der Behaviorismus seine Blüten trieb und Begriffe wie «social efficency» oder «scientific management» das Ansinnen widerspiegelten, erfolgreiches Lernen zu einem vollständig kon-

trollierbaren, weil operationalisierbaren Prozess machen zu können. Dies habe zu denselben Maßnahmen geführt, wie sie heute mit den Bildungsstandards bzw. dem Qualitätsmanagement umgesetzt werden: Ein- und Durchführung vielerlei Mess- bzw. Testmethoden im großen Stil mit vollkommen irrationalen Erwartungen an die Machbarkeit der Bildungskontrolle.

Einen sehr erfrischenden philosophisch-aufklärerischen Kontrapunkt zu diesem technokratisch-funktionalistischen Bildungsverständnis setzte die Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität zu Köln, Ursula Frost, mit ihrem Referat unter dem Titel «Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand». Zur Veranschaulichung ihrer These griff sie auf wesentliche Persönlichkeiten und Erkenntnisse der europäischen Geistesgeschichte zurück: Mit dem «Widerstand gegen die Unbildung» in Anlehnung an Platons Höhlengleichnis belegte Professorin Frost die befreiende Aufgabe der Bildung, die den Weg zum eigenständigen, vom Sinnlich-Vordergründigen unabhängigen Denken beinhaltet. Dieser Weg, der es dem zunehmend tiefer denkenden Menschen erlaubt, gedankenlose Konformität verlassen zu können, ist allerdings nicht ohne persönliche Anstrengung zu erlangen. Kants Botschaft in «Was ist Aufklärung» fasste Frau Frost in die Formel «Bildung als Widerstand des Selbstdenkens» – gegen Fremdsteuerung – zusammen. Denn die Überwindung der «selbstverschuldeten Unmündigkeit» durch den Gebrauch der eigenen Vernunft ermöglicht es dem Individuum, seine naturgemäße Bestimmung als Mensch, seine Würde zu wahren. In Anlehnung an Humboldt formulierte die Professorin den notwendigen «Widerstand der Humanität gegen die Verzweckung» zum Schutz der menschlichen Persönlichkeit. Mit diesem Bildungsanliegen traf sie den zentralen Nerv der Funktionalisierung der Schulen und Hochschulen und deren «Outcome» als Dienstleister für bestimmte, vornehmlich ökonomische Interessen. Bildung im Sinne des Humanismus widersteht jedoch grundsätzlich jeglicher Indienstnahme und ist ausschließlich der allseitigen Entfaltung der menschlichen Kräfte im Kind wie im Jugendlichen verpflichtet. Als weiteres Merkmal echter Bildung nannte Professorin Frost mit Referenz auf Nietzsche den notwendigen Widerstand der Individualität gegen die Vereinnahmung durch die Massenproduktion, die mit der Kommerzialisierung der Bildung als Geschäft einhergeht. Das Zeitalter der Bildungsstandards – fasste sie zusammen – bedeute das Ende der Bildung, die sich am Anspruch der Sache, an mündiger Kritikfähigkeit, Humanität und Individualität orientiere. Dagegen sei Widerstand auf der ganzen Linie angesagt.

Bildung als «Spielball von Interessen» ohne ethischen Kern

Es war wohl kein Zufall, dass an dieser Tagung die beiden letzten Redner, der Erziehungswissenschaftler Prof. Frank-Olaf Radtke (Goethe Universität Frankfurt) und der Kunstpädagoge Prof. Jochen Krautz (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter bei Bonn) die längerfristige politische Dimension der Bildungsstandards bzw. der damit verbundenen Bildungspolitik thematisierten. Prof. Radtke zeichnete zunächst die Veränderungen der universitären Bildung in den letzten 20 Jahren nach: den Wandel des humanistisch orientierten Bildungsverständnisses mit dem Anspruch, junge Menschen zu befähigen, verantwortungsbewusste Bürger eines demokratischen Gemeinwesens zu werden, zu einer Auffassung, dass Bildung ausschließlich als Mittel für junge Menschen verstanden werden muss, um sich auf dem freien Markt der globale Kräfte zu positionieren bzw. sich durchsetzen zu können – «Bildung» also als Ausbildung gänzlich ohne normativen humanen Kern. Angesichts dieses problematischen Wandels unterstrich Prof. Radtke sehr deutlich, dass es in einer funktionierenden Demokratie gerade nicht egal sei, wie Studenten auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereitet würden. Ohne ethischen Kern seien junge Menschen grundsätzlich «Spielball von Interessen»; aus ihnen könnten keine Forscher mit Verantwortung hervorgehen.

Die zunehmende Ausrichtung des Bildungswesens an einem utilitaristischen Menschenbild des «homo oeconomicus» – auch als «Ökonomisierung» der Bildung bezeichnet – wurde von Prof. Krautz weiter vertieft.

Er veranschaulichte das Credo neoliberaler Wirtschaftstheorie, das den Menschen als «Unternehmer seiner Selbst» und Bildung vor allem als Investition in «Humankapital» sieht, mit zahlreichen Beispielen. Die Entstaatlichung bzw. Entrechtlichung der Gesellschaft – also der Trend zur Deregulierung und Liberalisierung sämtlicher Bereiche des gesellschaftlichen Lebens bis hin zur Privatisierung der öffentlichen Dienste (Gesundheits-, Transport-, Verkehrswesen, Energieversorgung, etc.) habe auch das Bildungswesen erreicht. Dies zeigte Prof. Krautz an den Bestrebungen internationaler Organisationen wie der WTO oder der OECD sowie an der Hintergrundarbeit zahlloser Stiftungen, Konzerne und Lobbygruppen. Schulen und Hochschulen werden heute darin schon nicht mehr primär als Institution des Gemeinwohls, sondern als Unternehmen mit dem Zwang zur Vermarktung verstanden, während Schüler und Eltern nicht mehr als Individuen mit Würde gelten, sondern als «Humankapital», das sich eine qualitativ bedeutsame Bildung nur mit den notwendigen finanziellen Möglichkeiten erkaufen kann. Es ist absehbar, dass Bildung mit dieser gesellschaftlichen Ausrichtung in Zukunft vor allem eine Frage des Geldes und der sozialen Schicht sein wird.

Gründung der «Gesellschaft für Bildung und Wissen»

Wir befinden uns offenbar also nach wie vor – um nochmals auf Prof. Reichenbach zurückzukommen – auf bestem Weg, von den negativen Erfahrungen aus den USA nicht lernen zu wollen und im großen Stil dieselben verhängnisvollen Fehler zu machen, bis hin zur Schaffung eines Zweiklassen-Bildungssystems. Wohlgemerkt: In den USA ist die zweite Klasse für 80–90 % der Bevölkerung reserviert. Um dieser Entwicklung nachhaltig etwas entgegenzusetzen, wurde im Anschluss an die Tagung eine neue «Gesellschaft für Bildung und Wissen» gegründet mit einem Vorstand, der sich aus Vertretern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zusammensetzt. Die Gesellschaft will damit einen Beitrag leisten zur öffentlichen Debatte über Ziele, Inhalte und Methoden der nun schon über ein Jahrzehnt verfolgten umfassenden Bildungsreform. Die Gesellschaft hat ausdrücklich keine parteiliche oder sonstige Interessenanbindung, sondern sieht sich als Plattform für all jene, die den vielen Reformen im Bildungswesen skeptisch gegenüberstehen. Im Flyer zur Gesellschaft heißt es dann auch: «Ihr Anspruch zielt in offener Weise darauf, Aufklärung über die reale Situation im Bildungswesen und die Wirkungen und Nebenwirkungen der eingeleiteten Reformen zu verbreiten sowie Diskussionen über die sich anbietenden Reformen zu fördern. Dies geschieht durch Tagungen, die Veröffentlichung von Analysen und Forschungsergebnissen sowie durch die Formulierung von Stellungnahmen.»

Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Sophienstrasse 1–3
60487 Frankfurt am Main
Tel: 069/798-28150
Fax.:069/798-22778
E-Mail: info@bildung-wissen.eu
Internet: www.bildung-wissen.eu

Vorstand
Präsident: Prof. Dr. Andreas Gruschka, Goethe Universität Frankfurt am Main; Vizepräsidenten: Prof. Dr. Konrad Paul Liessmann, Universität Wien; Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Basel und Pädagogische Hochschule FHNW; Geschäftsführer: Prof. Dr. Hans Peter Klein, Goethe Universität Frankfurt am Main; vertretender Geschäftsführer: Dr. Matthias Burchardt, Universität zu Köln; Kassenwart: Dr. Erik Ode, Universität zu Köln.

www.globaleslernen.ch

www.educationcitoyennetemondiale.ch

EDUCAZIUN E SVILUP
EDUCAZIONE E SVILUPPO
ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT
BILDUNG UND ENTWICKLUNG

Ein neuer online-Leitfaden für Lehrpersonen
mit Beispielen

Dieser Leitfaden zeigt Ihnen in einer Wegleitung, wie Sie Globales Lernen für den Unterricht nutzen – damit Ihre Schülerinnen und Schüler weltweite Zusammenhänge verstehen lernen und sich in einer globalisierten Welt orientieren können.

Un nouveau guide en ligne pour les enseignant-e-s
avec des exemples

Ce guide d'éducation à la citoyenneté mondiale vous propose une méthode d'enseignement qui permettra à vos élèves de comprendre les interdépendances mondiales et de se situer dans un monde globalisé.