

Kompetenz verleiht Flügel

Definition und Ursprung der Kompetenzorientierung

Kapitel 1 bis 6, mit einigen Kürzungen des Buches:

„Der Siegeszug der Kompetenzen“

Weitere Informationen zum Buch: <http://www.fmi.at/petere.htm>

Richard Zaiser

[Inhaltsverzeichnis](#) [Bibliographie](#)

Über den Autor

Der Autor, Richard Zaiser, unterrichtet Englisch und Französisch und bezieht sein praktisches Verständnis aus einer langen Unterrichtserfahrung an einer Handelsakademie in Wien, einem Gymnasium in Niederösterreich sowie längeren Auslandsaufenthalten in England und Frankreich. Er ist auch als externer Lehrbeauftragter der Universität Wien im Bereich der LehrerInnenbildung tätig. Ein Sabbatical ermöglicht ihm 2015/16, das Schulsystem in Spanien kennen zu lernen.

Den Anhang und weitere Informationen zum Buch findet man hier:

<http://www.fmi.at/petere.htm>

Kompetenz verleiht Flügel

Definition und Ursprung der Kompetenzorientierung
Richard Zaiser

1. Einleitung

a. Allgegenwart des Begriffs; b. Verantwortungsvoller Umgang; c. Erfolgs-, Risiko- und Vorsichtskompetenz

a. Allgegenwart des Begriffs

Vor zwei Jahren, auf dem Weg zur Schule, wurde mir bewusst, wie erfolgreich das Wort „Kompetenz“ schon geworden war. Der Weg zur Schule über die Bahnstraße ist zwar ein kleiner Umweg, aber zwei gute Bäckereien, eine Buchhandlung, die blühenden Kirschbäume im April, am Wochenende der Markt, die Bücherei täglich außer Mittwoch und die Weihnachtsstimmung im Dezember lohnen denselben. Während der letzten sieben Jahre habe ich hunderte Fotos davon gemacht.

An diesem Oktobermorgen im Jahr 2013 war es aber nicht die Morgenstimmung, die ich festhalten wollte, sondern ein fotografisches Ereignis ganz anderer Art, nämlich ein Getränke-LKW mit der großen Aufschrift: „Volle Getränkekompetenz“. An diesem Oktobermorgen hatte ich beschlossen, einen Artikel über die „Kompetenzen“ zu schreiben.

Als ich zu Pfingsten zu schreiben begann, besuchte ich die Website der Firma, deren „volle Getränkekompetenz“ mich inspiriert hatte. Dort fand ich dann „Italienkompetenz, Kulinarik-Kompetenz, geballte Fachkompetenz, Kaffeekompetenz und Weinkompetenz“. In der Zeitschrift, welche vom Kompetenzzentrum der oberösterreichischen Firma¹ herausgegeben wird, betont man, dass der „Muskel der sozialen Kompetenz“ trainiert werden muss. Mir war klar, dass ich der Spur aus der Wirtschaft weiter folgen musste.

Warum, so drängt sich die Frage auf, ist der Kompetenzbegriff so erfolgreich geworden? Wie kam es zum gewaltigen „Siegeszug der Kompetenzen“? Und warum ist es wichtig zu wissen, „woher der Wind weht“?

b. Verantwortungsvoller Umgang

„Kompetenzorientierung“ ist nichts Neues. Die grundlegende Idee, das „Können“ wieder einmal in den Vordergrund zu rücken, werden wohl fast alle begrüßen. Der kritische Punkt ist, wie oft, nicht die Sache selbst, sondern, was man damit macht!

1 <http://www.trinkwerk.cc/> (C+C Pfeiffer GmbH, Traun) - Diese Auflistung darf keinesfalls als Kritik an der häufigen Verwendung eines Wortes durch eine Firma zu sehen sein. Sie soll vielmehr als Trost für jene gelten, die in der Schule unter den „Kompetenzen“ zu leiden begonnen haben [...] oder als Rechtfertigung dafür, dass man auch in der Bildung nicht mehr darauf verzichten kann.

Doch selbst, wenn die Absichten rein pädagogischer Natur wären, müsste man die Sache kritisch betrachten, denn wenn alle Gegenstände, alle Schulen und so gut wie alle Länder von einem Trend betroffen sind, dann bringt eine gewisse Monopolisierung (bzw. Monokultur) automatisch Gefahren mit sich.

Das Wort „Kompetenz“ ist allgegenwärtig. Schulbücher sind entweder „kompetenzorientiert“ oder verschwinden aus den Klassenzimmern. In einem im Vorjahr erschienenen Buch über kompetenzorientierten Unterricht kommt das Wort schon allein im Titel viermal vor!² So gewaltig der Erfolg sein mag, so vehement melden sich auch kritische Stimmen zu Wort.

Befürworter und Gegner der „Kompetenzorientierung“ und Standardisierung geraten in hitzige Diskussionen, wenn es um die scheinbare Notwendigkeit oder die unheilvollen Auswirkungen der derzeitigen „kompetenzorientierten“ Schulreformen geht. In einem Punkt werden aber alle übereinstimmen: Man wird mit den damit verbundenen Entwicklungen verantwortungsbewusst umgehen müssen! Denn immerhin geht es vorrangig um die Zukunft derer, die am wenigsten mitreden können und am längsten davon betroffen sind: Kinder und Jugendliche.

Ein verantwortungsvoller Umgang, so bin ich überzeugt, kann besser gelingen, wenn man die Ursachen und Gründe des wirklich beeindruckenden „Siegeszugs“ kennt.

c. Erfolgs-, Risiko- und Vorsichtskompetenz

Für den bedachten und vorsichtigen Umgang mit dem Erfolg der Kompetenzen wollte ich einen neuen Begriff finden. „Erfolgskompetenz“ schien mir naheliegend. Ein Klick ins Internet bereitete meiner kreativen Hoffnung aber ein jähes Ende: Dort kann man sich sofort in die Geheimnisse der Erfolgskompetenz einweihen lassen.

„Kompetenzkompetenz“ wäre ebenso in Frage gekommen, aber selbst das ist schon vergeben.³ Auch „Risikokompetenz“ ist nichts Neues.

Es bliebe mir nur die „Vorsichtskompetenz“, die scheint tatsächlich noch ungebraucht zu sein, denn im Internet findet man die beiden Begriffe nur getrennt geschrieben: „Vorsicht Kompetenz.“



2 Schmoll, Lars & Braun, Dirk (2014). **Kompetenzorientiert unterrichten - Kompetenzorientiert ausbilden. Kompetenz ist unsere Stärke. Ein Kompetenzraster für die schulische Aus- und Fortbildung.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

3 **Kompetenzen** (Zuständigkeiten): Es ist zu unterscheiden zwischen den ausschließlichen Kompetenzen der EU (z. B. die Festlegung der Zollregeln an der gemeinsamen Außengrenze), den gemischten Kompetenzen, die sich die EU mit den Mitgliedstaaten teilt (z. B. in der Verkehrspolitik), und den Kompetenzen, die bei den Mitgliedstaaten bleiben (z. B. die Gestaltung der Bildungspolitik). Dabei gilt: Die EU kann keine Kompetenzen an sich ziehen, sondern sie muss sie von den Mitgliedstaaten zugewiesen bekommen. Die „**Kompetenzkompetenz**“ liegt also bei den Mitgliedstaaten. (EC-Lehrheft, 11)

2. Worum geht es?

a. Geschichte des Erfolgs; b. Demokratie und Pflicht; c. Zielsetzung;

a. Geschichte des Erfolgs

Es handelt sich im folgenden Text um die Erfolgsgeschichte eines Begriffs und der damit verbundenen Reformen und Änderungen im Schulsystem. Untersucht wird dabei auch, ob die „Kompetenzorientierung“ einen pädagogischen Ursprung hat oder ob sie von „außen“ in die Schule hineingetragen worden ist. Und schließlich werden größere Zusammenhänge und deren Einfluss auf die Schule beleuchtet.

Der großangelegte Umbau der Bildungseinrichtungen innerhalb der letzten Jahrzehnte ist „gewaltig“, denn nicht nur europaweit, sondern weltweit erfolgte ein grundlegender Wandel. Zwischen 2008 und 2014 wurden in den OECD-Ländern 450 Bildungsreformen durchgeführt. 14 % davon betreffen Evaluierung und Bewertung.⁴ (vgl. OECD :2015, 1)

So beeindruckend die Zahl „450“ auch ist, so muss man gleichzeitig anmerken, dass man die Anzahl von Reformen in Österreich nicht so leicht ausfindig machen könnte. Marian Heitger⁵ sprach 2008 vom „Elend der Schulreformen“⁶ und kritisierte 2011 den „Wirrwarr“⁷ an Vorschlägen. Wenn man derzeit von einer Schulreform spricht, die man bis November 2015 abschließen will⁸, wer könnte einem dann sagen, ob das immer noch die Schulreform von 2008 ist?

Während viele in Österreich über die laufende Schulreform (vielleicht müsste es genauer „die laufenden Schulreformen“ heißen) bestürzt sind, kann es manchen nicht schnell genug gehen. Im August 2015 konnte man im Kurier⁹ lesen, wie vorbildhaft Italien im Bereich der Schulreform ist:

Während wir seit Jahrzehnten über eine Schulreform diskutieren, hat Premier Matteo Renzi seine "Buona Scuola" binnen zehn Monaten in Kraft gesetzt. Im September 2014 legte er das Projekt vor, dann wurde diskutiert, im Juli stimmte das Parlament zu, ab dem kommenden Schuljahr, in wenigen Wochen, gilt die Reform bereits. („Italien ist schneller als Österreich“. Kurier vom 7. August 2015)¹⁰

4 Weiters wird im „Education Policy Outlook“ der OECD festgestellt, dass Lehrgewerkschaften mehr Mitspracherecht einfordern und dass das Interesse der Privatwirtschaft am Bildungssektor wächst. Ebenso wird mit Bedauern festgehalten, dass nur 10% aller Reformen evaluiert werden und somit nicht nachhaltig weitergeführt werden können. (vgl. OECD:2015,1)

5 Marian Heitger (1927 - 2012) war Professor für Pädagogik an der Universität Wien. Alfred Schirlbauer hebt seine "Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit" hervor. (Die Presse, 23. April 2012) <http://diepresse.com/home/bildung/bildungallgemein/751554/> [145]

6 <http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/437365/> (Die Presse, 13. Dez. 2008) [001]

7 <http://diepresse.com/home/bildung/schule/lehrerbildung/639733/> (Die Presse, 7. März 2011) [002]

8 <http://derstandard.at/2000019994330/> (Der Standard vom 30. Juli 2015) [003]

9 Laut Wikipedia gehört der Kurier zu 50,49 % dem Raiffeisen-Konzern und zu 49,4 % der Funke Mediengruppe. Der deutsche Medienkonzern besitzt auch 50 % der Kronen Zeitung.

10 <http://kurier.at/politik/inland/schule-verwaltung-wahlrecht-italien-ist-bei-reformen-schneller-als-oesterreich/145.582.657> (Italien ist schneller als Österreich. Kurier vom 7. 8. 2015) [004]

Die Anstrengungen sind „gewaltig“ und kann man der Definition im Duden vertrauen, dann verfügt dieser „gewaltige“ Reformsturm über eine „eindrucksvolle Machtfülle“. Man könnte, der Wortbedeutung folgend, sogar anfügen, dass Reformen durch Gewalt durchgeführt werden.¹¹

Dieser rasante Wandel (man kann tatsächlich von einem „Umbruch“ oder „Paradigmenwechsel“ sprechen) vollzog sich an der Universität sehr viel schneller als in der Schule. Die europäische Studienreform, auf welche sich die Bildungsminister Europas am 19. Juni 1999 in „Bologna“ geeinigt haben, hat euphorische Anhänger und entsetzte Gegner. Die einen reden von einem „bürokratischen Monstrum“, andere nennen es anerkennend „die größte Umstellung in Studium und Lehre seit 200 Jahren“. (vgl. Arnold, 19)

Mit der lange geplanten und im Schuljahr 2014/15 erfolgreich eingeführten „Zentralmatura“¹² darf man nun auch in Österreich mit rascheren Reformen rechnen.

b. Demokratie und Pflicht

Erklärte Gegner wie glühende Befürworter dieses noch nicht abgeschlossenen „Umbruchs“ müssen den politischen Konsens bewundern, der „den Kompetenzen“ zum Sieg verholfen hat. Schulreformen selbst werden zwar nach wie vor eher erstritten als einvernehmlich eingeführt (die große Schulreform in Spanien wurde z.B. von der „Partido Popular“ im Alleingang durchgesetzt), aber bei den Kompetenzen und bei den Standards herrscht große Übereinstimmung.

Der Universitätsprofessor für Pädagogik in Frankfurt am Main, Andreas Gruschka, schreibt, dass man sich in Deutschland „fast lautlos“ auf die „Bildungsstandards verständigt“ habe (Gruschka, 2006, 140). Das gilt auch für Österreich, wo der Streit um die Neue Mittelschule oder die Arbeitszeit der Lehrer/innen die dominanten Diskussionsthemen waren, während die Kompetenzorientierung oder die Einführung von „Sokrates“¹³ nicht viel Aufsehen erregt hat.

Man muss die Entwicklungen im Schulbereich aus verschiedenen Standpunkten (wie das z.B. in den Büchern von Barbara Schneider-Taylor, Dorit Bosse und Franz Eberle geschieht¹⁴) betrachten. Eine Diskussion ist nicht glaubwürdig, wenn nicht auch sehr kritische Beiträge¹⁵ Platz finden. Wir müssen einen demokratischen Meinungs austausch einfordern, weil wir sonst das verlieren, was man uns durch die Kompetenzorientierung verheißt: eine demokratische Teilhabe am Staat.

11 <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/gewaltig> - „gewaltig“ heißt laut Duden: „über eindrucksvolle Machtfülle verfügend und sie unumschränkt ausübend; mit Gewalt auf etwas einwirkend“

12 Die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ hätte schon 2013/14 (für die BHS ein Jahr später) eingeführt werden sollen, im Juni 2012 wurde dann aber bekannt gegeben, dass die Einführung um ein Jahr verschoben würde.

13 <http://www.bit.at/lernmedien-software/softwareloesungen-produktinfos/sokrates-schulverwaltung/> (Ein webbasiertes Programm zur Schulverwaltung, welches 2014 österreichweit eingeführt wurde. Bis dahin konnten Schulen ihr eigenes Datenverwaltungsprogramm wählen, ab nun ist „Sokrates“ für alle verpflichtend.)

14 Bosse/Eberle & Schneider-Taylor (2013): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe & Eberle/Bosse & Schneider-Taylor (2014): Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung

15 Bernd Hackl (2014): Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. & Rudolf Messner (2013): Lässt sich Bildung standardisieren?

Eine demokratische Kultur kann in Europa nur wachsen und gedeihen, wenn wir uns unserer Rechte und Pflichten als Bürger bewusst sind. Aktiver Bürgersinn will gelehrt und gelernt sein: zu Hause, in der Schule und draußen. (EC: 2014, 3)

Sobald eine Sichtweise zur alleingültigen Wahrheit wird, muss man diese sehr kritisch und laufend hinterfragen.

Die Schule wurde durch die Standardisierung und Kompetenzorientierung wie durch einen starken Magnet erfasst, alles scheint sich danach auszurichten. Während man verschiedene Gegenstände, wie etwa Religion und Mathematik (zumindest in Friedenszeiten), mit durchaus unterschiedlichen Zielen unterrichtet hat, sind die „Kompetenzen“ nun für alle und alles zu einer unausweichlichen Zielvorgabe geworden. Der Kampf um die Wertigkeit der einzelnen Fächer wird über die Kompetenzorientierung ausgetragen. Ein Unterrichtsfach kann nur mehr durch die Didaktisierung der Kompetenzen an Bedeutung gewinnen. Ebenso führt für Lehrerinnen und Lehrer, die es im Schulsystem „zu etwas bringen wollen“, der sicherste Weg über die kompetenzorientierte Standardisierung. Auf allen anderen Wegen ist klar, dass man die Kompetenzen zumindest mit „in Kauf nehmen“ muss.

Ein kritischer Blick auf die Kompetenzorientierung ist nicht mehr erwünscht. Eine offene Diskussion darüber wurde in der Schule nie angeregt.

Es scheint gerade so, als würde man fundierte Studien und eine Vielzahl von wissenschaftlichen Abhandlungen in Auftrag geben, welche dann als Rechtfertigung für sämtliche Reformen dienen, während das tatsächlich transportierte Wissen nur an bruchstückhafte Aussagen einer Power-Point-Präsentation heranzukommen scheint.

Man hat bisweilen den Eindruck, als sollten Lehrer und Lehrerinnen ihr kritisches Urteilsvermögen darauf beschränken, ihren persönlichen Eifer bei der Umsetzung der Kompetenzorientierung zu evaluieren.

Als Lehrer einer öffentlichen Schule bin ich zuallererst den Schülerinnen, Schülern und Eltern Rechenschaft schuldig. Und wenn ich durch den Lehrplan dazu verpflichtet bin, im Unterricht kritisches Denken und Urteilsvermögen zu fördern¹⁶, dann kann ich wohl nicht anders, als diesem Grundsatz und dieser Forderung auch dann treu zu bleiben, wenn es darum geht, Entwicklungen in der Schule zu hinterfragen.

Es ist daher meine Pflicht, mich gegen einen Trend auszusprechen, der das Leben der Kinder von heute morgen, meiner Überzeugung nach, weder leichter noch glücklicher machen wird.

c. Zielsetzung

Untersucht man einen neuen Trend oder eine Reform aus verschiedenen Blickrichtungen, so wird man fast immer Bedenken anmelden und gleichzeitig Versprechungen machen können. Das gilt für die neue Matura, und man wird das auch von den nun schon seit langem in Diskussion

16 Im Lehrplan der AHS heißt es, dass die „Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern“ sei. Insgesamt wird achtmal auf die Bedeutung einer „kritischen“ Haltung hingewiesen. Etwa, wenn es darum geht, sich mit den „Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft“ kritisch auseinander zu setzen. (Allgemeine und didaktische Bildungsziele - https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf) [005]

befindlichen Schulreformen sagen können, ebenso wie vom neuen Dienstrecht, welches für zukünftige Lehrer/innen gelten wird.¹⁷

Klar ist auch, dass man diese Vor- und Nachteile zumindest in finanzielle und pädagogische aufgliedern müsste, um erst im nächsten Schritt herausfinden zu können, wer in welcher Form betroffen ist bzw. sein wird. Das kritische und ehrliche Abwägen aller Argumente unter Einbeziehung aller Betroffenen ist nicht nur schwierig, sondern nahezu unmöglich.

Wie sollte uns je etwas sachlich ausgewogen und objektiv erscheinen, wo es recht oft kleine Vorteile, scheinbare Notwendigkeiten oder große Illusionen sind, die unser Entscheidungsverhalten lenken? Die Vor- und Nachteile der „Kompetenzorientierung“ herauszuarbeiten wäre schwierig. Ich denke, dass mir eine objektive Gegenüberstellung allein gar nicht gelingen könnte.

Da ich in meinen Überlegungen und in meiner Darstellung Klarheit erlangen will, möchte ich versuchen, mich an beobachtbare Fakten zu halten, denn, so wie Dickens schreibt, „Fakten sind alles, was man braucht im Leben“¹⁸. Vor- und Nachteile bringen keine Klarheit, sondern sind manchmal wie Milchglasscheiben, die das Eigentliche verdecken. Ich möchte versuchen, den Ursachen des Erfolgs auf die Spur zu kommen. Es erscheint mir notwendig, diese zu kennen, wenn man mit den absehbaren Entwicklungen (die eine „Monokultur“ notwendigerweise nach sich zieht) vorsichtig und verantwortungsbewusst umgehen will.

Der „Erfolg“ der Kompetenzorientierung ist mehr als verblüffend, denn in einer Zeit der freien und oft verwirrenden Meinungsvielfalt ist es gelungen, ein Konzept nicht nur europaweit, sondern fast weltweit durchzusetzen.

„Erfolg“ ist zwar positiv besetzt, kann aber auch sehr wertneutral verstanden werden. Diesem Gedanken muss noch Raum gegeben werden:

Möchte man eine brachliegende Fläche in eine Wohnanlage umwandeln und steht nach einem Jahr dort, wo vorher Disteln, Melden und Glasscherben waren, ein großer Wohnblock, weil sich die verantwortlichen Politiker/innen und die zuständigen Behörden erstaunlich schnell einigen konnten, so ist die Geschwindigkeit der Umsetzung ein klarer Erfolg. Man könnte auch einen Park anlegen, was mir, der ich längere Zeit als Gärtner gearbeitet habe, leichter zu verkaufen wäre, aber irgendwo müssen die Leute auch wohnen, und es geht auch gar nicht um die Sache selbst, sondern nur um die rasche Durchführung. Und genau diesen „Umsetzungserfolg“ will ich untersuchen.

McDonald's kann man mögen, meiden oder verabscheuen. Daraus ergeben sich emotionale, kulinarische und ethische Diskussionen. Spannend wird die Sache aber auch dort, wo man dem Grund für das Erfolgskonzept auf die Spur kommen möchte, und wo man Tatsachen in einleuchtende Zusammenhänge setzen kann. Warum sind Bücher wie „Die Tribute von Panem“ (The Hunger Games) oder „Shades of Grey“ so erfolgreich? Es kann spannend sein, durch den Verkaufserfolg Rückschlüsse auf die Gesellschaft und deren Befindlichkeiten zu ziehen.

17 Mit dem kommenden Schuljahr haben Neulehrer/innen, die Möglichkeit zwischen dem alten und dem neuen Dienstrecht zu wählen. Ab dem Schuljahr 2019/20 gilt dann automatisch der neue Dienstvertrag.

18 „Facts alone are wanted in life.“ (Charles Dickens, 1854: Hard Times / Schwere Zeiten)

Ich möchte niemanden überzeugen, umstimmen, beschuldigen oder maßregeln. Ich will schlicht und einfach aufzeigen, woher die „Durchsetzungskraft“ kommt, mit der die Schule „umgebildet“ wird.

Und ich möchte den „Siegeszug der Kompetenzorientierung“ selber verstehen können. Wenn alle, wie von einer Zauberhand gelenkt, in eine Richtung gehen oder gehen müssen, dann möchte ich wissen warum.



3. Vom Alltagswort zum Marktführer

*a. Begriffe; b. Wer ist hier kompetent?; c. Appetit auf Kompetenz?;
d. Wortzusammensetzungen; e. Qualifikation, Kompetenz & Performanz f. Rückblick*

a. Begriffe

Alles dreht sich in der Wissenschaft um Definitionen und Begriffsbestimmungen. Mehr noch als auf Fakten und Tatsachen kommt es darauf an, wie die Dinge eigentlich zu verstehen sind. Nicht nur in der Naturwissenschaft und auf der Börse (und davon bin ich überzeugt) ist das so, auch in den Geisteswissenschaften kommt dem, „was man meint“, mehr Gewicht zu als dem, „was es ist“.

Schließlich ist ja auch nichts, ehe es nicht benannt wird. Und mit der Benennung ist es schon nicht mehr das, was es gerade noch war. Wörter erwecken den Eindruck, als würde man eine Sache kennen. Was weiß ich schon von dem Baum, der vorm Fenster steht, wenn ich sagen kann, dass es ein Nussbaum ist? Und wie viel im Wort „Nuss“ klingt mit und wird ein Geschmack, bringt mich gedanklich vielleicht bis zu „Nussknacker und Mausekönig“¹⁹, ohne dass es mir den Baum erklärt.

Aber nicht nur in der Wissenschaft ist das so, auch im wirklichen Leben haben Worte mehr Gewicht, als man gemeinhin annehmen möchte. Am Anfang war nicht die Idee oder der ausgefeilte Plan – und auch nicht das tausendmal mehr sagende Bild: Am Anfang, in der Bibel wie bei Goethe, war das „Wort“. Auch wenn es wie ein Schleier oft mehr verdeckt, als es sagt, oder wie die Erinnerung an etwas anderes ist, wodurch uns das Neue vertraut erscheint.

b. Wer ist hier kompetent?

Das Eigenschaftswort „kompetent“ ist schon lange in der Alltagssprache heimisch. „Wer ist hier kompetent für die österreichischen Weine?“, könnte man in der Getränkeabteilung fragen. Das Wort klingt recht alltäglich, und nicht gleich fällt auf, dass es zweideutig ist, denn „kompetent“

¹⁹ E.T.A. Hoffmanns Erzählung aus dem Jahr 1816 bildet, durch die Bearbeitung als Theaterstück von Alexandre Dumas (*Histoire d'un casse-noisette*/Die Geschichte eines Nussknackers, 1844) die Grundlage zu Tschaikowskis Ballett, welches 1892 uraufgeführt wurde.

kann bedeuten, dass: a) jemand zuständig und befugt ist, um nachzusehen, ob es im Lager noch einen guten Rotwein aus dem Weinviertel gibt, genauso aber auch, dass b) sich jemand wirklich gut auskennt und sagen kann, welcher Jahrgang zu bevorzugen wäre.

„Kompetent“ kann sich also auf die „formale Zuständigkeit“ als auch die „menschliche Fähigkeit“ (vgl. Ertl, 8) beziehen.

Während das Eigenschaftswort auch in der negativen Form („inkompetent“) im alltäglichen Gebrauch gern und oft verwendet wird, klingt das Hauptwort ein wenig zu sperrig oder vielleicht auch eine Spur zu korrekt – und so würde die einleitende Frage wohl niemand „hauptwörtlich“ beantworten: „Ich habe hier die volle Kompetenz für die Weine!“ Da aber alle wissen, was Kompetenz bedeuteten „könnte“, ohne das Wort direkt verwenden zu wollen, eignet es sich hervorragend, um der Sache einen professionellen Anstrich zu verleihen.

Erwähnenswert scheint mir, dass das englische Eigenschaftswort "*competent*" weit weniger positiv besetzt ist als das deutschsprachige Wort. (vgl. Ertl, 9-10) Der Beispielsatz aus dem Cambridge-Online-Wörterbuch belegt das sehr deutlich: „I wouldn't say he was brilliant but he is competent at his job“²⁰. Auch im Macmillan-Wörterbuch kommt das klar zum Ausdruck: „1) capable of doing something in a satisfactory or effective way / 2) good enough for the purpose but not especially good“²¹. Das deutsche Wort „kompetent“ wird daher auch häufiger mit „capable“ und „able“ übersetzt als mit „competent“²².

c. Appetit auf Kompetenz?

Warum könnte man behaupten, dass Kompetenz „Flügel“ verleihen kann? Um zu sehen, dass Kompetenzen wahrhaft „beflügeln“ können, ist der etymologische Ursprung des Wortes notwendig. Kompetent leitet sich vom lateinischen Zeitwort „**competere**“ (zusammentreffen, stimmen, zutreffen, entsprechen, ausreichen, kräftig sein)²³ ab. Das Partizip Präsens, „competens“, könnte man also mit „stimmend, zusammentreffend“ übersetzen. Das Grundwort „petere“ heißt a) „eilig losgehen, angreifen, bedrohen“, b) „sich freundlich an jemand wenden, aufsuchen, sich bewerben“, c) „verlangen, gerichtlich beanspruchen“, d) „bitten“, e) „holen oder herholen“.

Die Petition (die Bittschrift) kommt ebenso davon wie das englische Wort für Konkurrenz und sportlichen Wettstreit: „competition“. Im Deutschen leitet sich auch der „Appetit“ vom lateinischen „petere“ ab.

Der griechische Ursprung lautet „petomai“ (πέτομαι) und kann „fliegen, schweben, (dahin)eilen, stürzen, entfliegen oder (ent)fallen“ bedeuten. Die Bedeutung von „Fliegen“ und „Fallen“ in einem Wort zu finden, ist nicht uninteressant. „Pteron“ (πτερόν) bedeutet im Altgriechischen „Flügel“ und findet sich auch im „Helikopter“ wieder, den man wortwörtlich als (ἑλιξ, ἑλικος, helix/helikos = Kreislauf, Spirale, Armband) „Kreisflügel“ übersetzen könnte.

Es wäre also ein Werbespruch wie etwa „Kompetenz kann Flügel verleihen“ sprachgeschichtlich durchaus zu rechtfertigen. Auch ein Buchtitel wie „Aufstieg und Fall der Kompetenzen“ trüge eine etymologische Anspielung in sich.

20 <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/competent> (Cambridge Dictionaries Online)

21 <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/competent> (Macmillan Dictionary)

22 <http://www.dict.cc/?s=kompetent> (Paul Hemetsbergers großartiges Wörterbuch)

23 Der kleine Stowasser & Das Herkunftswörterbuch (Duden in 12 Bänden)

d. Wortzusammensetzungen

Im Deutschen können beliebige Wortzusammensetzungen gebildet werden: Kompetenzorientierung, Kompetenzzentrum, Kompetenzmessung, Kompetenzangst bis hin zur Kompetenzkompetenz ist alles möglich. Interessant ist, dass diese Begriffe präzise klingen, während sie oft etwas Ungefähres, und das in den verschiedensten Bereichen und Zusammenhängen, abdecken. Geißler und Orthey haben in dieser Tatsache einen ungemeinen Vorteil für den Erfolg des Begriffes erkannt, denn „je mehr Beliebigkeit, umso besser“ (Geißler & Orthey, 71).

Der Begriff „Kompetenz“ hat die „Schlüsselqualifikationen“ abgelöst und ist durch die Lösung vom Inhalt unschlagbar vielseitig und gleichzeitig unangreifbar geworden. Schon der Begriff der Schlüsselqualifikation diente „mehr der Beschwichtigung von Interessensgegensätzen und weniger einem substantiellen Konsens“ (Geißler & Orthey, 71). Mit den „Schlüsselqualifikationen“ war aber höchstens ein „Konsens“ zu finden. Das Konzept war nicht weiter instrumentalisierbar. Der Begriff der „Kompetenzen“ ist ungleich erfolgversprechender.

Das kleine Zauberwort „Kompetenz“ vermag sogar Wirtschaft und Bildung unter einen Hut zu bringen. Und nachdem es durch die Wirtschaft in die öffentliche Wahrnehmung eingeführt worden ist, fragen sich scheinbar nur wenige, warum Kompetenzen nun auch in der Schule den Ton angeben. Die Schule, so suggeriert es die öffentliche Meinung, hat es dringend nötig, den Anschluss an die Wirklichkeit zu finden und wird durch die Kompetenzen aus dem Dornröschenschlaf erweckt, um im 21. Jahrhundert aufzuwachen.

Wer im schulischen Umfeld durch das Wort „Kompetenz“ schon vor 2013 mit leichten Irritationen zu kämpfen hatte, musste aufhorchen, als im Juli besagten Jahres in den Medien von einem „Kompetenzzentrum für Jugendliche“ die Rede war. Wer ein Zentrum für besondere Kenntnisse erwartete, wurde überrascht, denn die Jugendrichter forderten „ein Kompetenzzentrum für Jugendliche mit einem eigenen Gefangenenhaus²⁴“.

Die Idee der Verwendung des Begriffs für einen Sammelort für Jugendliche in einer schwierigen Situation war nicht neu, denn es gab schon im Jahr 2000 ein Kompetenzzentrum²⁵ für illegale, minderjährige Flüchtlinge. Ohne genau erklären zu müssen, welche Aufgaben und Verantwortungsbereiche ein solches Zentrum innehaben könne, macht das Wort Kompetenz klar, dass es sich offensichtlich um eine professionell durchdachte Sache handeln müsse. Die juristische Befugnis „kann“, „muss aber nicht“ inbegriffen sein, das situationsgerechte Handeln darf man erwarten, man kann es aber sicher auch auslagern.

Kompetenz schafft Vertrauen. Das jedenfalls scheint eine häufige und wirksame Zuschreibung an den Begriff zu sein. Kompetenz ist vertrauenswürdig, denn sie erscheint als Erklärungsprinzip, das keiner weiteren Erklärung mehr bedarf [...]

Zudem vermittelt der Begriff die positive Möglichkeit, dass Lebensbewältigung unter bestimmten Voraussetzungen - für die er steht - gelingen kann. Kompetenz wird damit zur semantischen Projektionsfläche für Zuschreibungen, die etwas mit Fähigkeiten zu tun

24 Am 12. Juli 2013 berichtet der Standard, dass der Präsident der Richtervereinigung mehr Geld für Sicherheit fordert. (<http://derstandard.at/1373512390425/>) [006]

25 In der Ausgabe vom 7. Dezember 2000 berichtet der Standard über das neue Kompetenzzentrum für die „illegalen“ Flüchtlinge in Wien. (<http://derstandard.at/413072/>) [007]

haben, die zum Lebens- und Arbeitsvollzug gebraucht werden und deren Erwerb zugleich möglich ist. (Orthey, 7-8)

Dieser präzisen Formulierung kann man nichts mehr hinzufügen. Der Autor, Frank Michael Orthey, dessen Artikel ich äußerst lesenswert finde (Der Trend zur Kompetenz), amüsiert sich 2002 noch über die häufige Verwendung des Begriffs „Kompetenz“.

Ganz im Trend der Zeit präsentiert er aber schließlich das Konzept des „systemischen Führens“ 2013 in Buchform. In diesem Fachbuch werden mehrere Kompetenzen vermittelt: Sachkompetenz, Organisationskompetenz, Sozialkompetenz, (Inter-)Kulturelle Kompetenz und Selbstkompetenz. Niemand entkommt diesem „Trend zur Kompetenz“.

e. Qualifikation, Kompetenz & Performanz

Hubert Ertl untersucht den Unterschied zwischen „Qualifikation“ und „Kompetenzen“. Qualifikation bezieht sich auf die „Bewältigung konkreter Handlungserfordernisse und vermittelt darauf ausgerichtetes deklaratives und prozedurales Wissen“ (Ertl, 24). Es geht also darum, durch Übung gefestigtes Wissen in bekannten Zusammenhängen anzuwenden. Das Erklären von Zusammenhängen bzw. das folgerichtige Ausführen einer Handlung im konstruierten Kontext ist abprüfbar.

Der Qualifikationsbegriff ist schon früh weiterentwickelt worden. Bereits 1974 geht es auch um Schlüsselqualifikationen, die eine flexible Anwendungsbereitschaft von Fertigkeiten beschreiben und welche zur „Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen und Anforderungen“ (Mertens, in Ertl, 29) dienen sollen.

Auch diese kurze Definition kann hilfreich sein:

Voneinander abzugrenzen sind die häufig synonym verwendeten Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“: Während „Kompetenz“ individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt, drückt der Begriff „Qualifikation“ eine konkrete, personenunabhängige Befähigung bzw. Eignung aus, eine Tätigkeit regelmäßig auf einem bestimmten Niveau ausführen zu können.²⁶

Komplexer werdende Anforderungen in der Berufswelt haben es scheinbar notwendig gemacht, einen neuen Begriff zu finden. Durch das Formulieren von Kompetenzen will man nun auch den Umgang mit Problemen in komplexen und neuen Situationen überprüfbar machen. Das ist aber schwierig, weil Kompetenzen an die Person und die Situation gebunden sind. (vgl. Ertl, 26-29)

Ertl stellt fest, dass „Kompetenzen im Gegensatz zu Qualifikationen nicht direkt beobacht- und prüfbar, sondern lediglich in der Realisierung der Disposition in einer bestimmten Situation erschließ- und evaluierbar“ sind. (Ertl, 26) Und es sind sich im Grunde alle einig darüber, Befürworter wie Gegner des neuen Begriffs, dass man Kompetenzen nicht direkt überprüfen kann. Klieme & Beck formulieren das so:

Mittels psychometrischer²⁷ Modelle wird von der „Performanz“ beim Lösen von Testaufgaben auf die individuelle „Kompetenz“ im Sinne eines latenten Fähigkeitskonstrukts geschlossen. (Beck & Klieme, 4)

26 <http://www.kompas.bayern.de/userfiles/infokompetenz.pdf> - Informationsblatt [008]

27 Unter „Psychometrie“ versteht man psychische Messungen (wie z.B. ein Intelligenztest). (s. 7b)

Dieses Zitat, ebenso wie das folgende (es scheint mir äußerst wichtig, das zu betonen) stammt von erklärten Befürwortern der Kompetenzorientierung. Von Eckhard Klieme wird noch eingehend die Rede sein. Schott & Azizi Ghanbari liefern 2012 (mit ihrem Buch „Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens“) eine wissenschaftlich fundierte und wirklich beachtliche Darstellung. Sie sehen die Kompetenzorientierung sehr positiv. So lautet ihre Definition:

Während unter Kompetenz die latente Fähigkeit einer Person verstanden wird, eine bestimmte Aufgabe ausführen zu können (z. B. Spanisch zu sprechen), so versteht man unter Performanz die tatsächliche Ausführung dieser Aufgabe (z. B. jemanden auf Spanisch begrüßen). Daraus folgt, dass eine Kompetenz niemals direkt, sondern stets indirekt über deren Performanz diagnostiziert und beurteilt werden kann.²⁸

Dem 1928 in Philadelphia geborenen Sprachwissenschaftler, **Noam Chomsky** kommt eine große Bedeutung zu, wenn man von Kompetenzen spricht, denn er hat den Begriff vor 50 Jahren in die Sprachwissenschaft²⁹ eingeführt.

Die Logik seiner Definition, welche zwischen Kompetenz und Performanz unterscheidet, gilt auch für die aktuelle Verwendung des Begriffs, und die oben zitierte Erklärung ist eine klare Rückbesinnung auf den bedeutenden Sprachwissenschaftler und Gesellschaftskritiker. Gleichzeitig kann man dadurch auch die Problematik dieses Begriffs, wenn er bei Testungen und Prüfungen verwendet wird, erkennen.

Die sprachliche „Kompetenz“ nennt Chomsky das Vermögen, eine Sprache zu sprechen. Die „Performanz“ ist die konkrete Anwendung dieser Kenntnisse. Auf sprachliche Kompetenz kann man rückschließen, wenn man Sprache produziert.³⁰

Manchen mag die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz als Haarspalterei vorkommen, aber der Unterschied ist gewaltig! Die sprachliche Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, eine Sprache zu verwenden. Schreibe ich ein E-Mail an meine Kollegin in Madrid, kann ich das als „Performanz“ bezeichnen. Die Kompetenz wird durch die aktuelle Sprachverwendung sichtbar.

Wenn ich als Lehrer die Leistung bzw. die Performanz bewerte, dann sage ich, dass dieses E-Mail zwar sehr verständlich formuliert ist, dass es aber eine Reihe von Fehlern gibt. Das E-Mail erhält eine Note. Wenn ich die Kompetenz bewerte, muss ich aus mehreren schriftlichen Leistungen erkennen, wie gut jemand die Sprache an sich beherrscht.

Eine schriftliche oder mündliche Sprachleistung zu bewerten ist nie einfach, aber doch machbar. Wenn wir nicht den Aufsatz, die Schularbeit oder das Gespräch bewerten, sondern die dadurch anzunehmende Sprachkompetenz, dann wird das sehr schwierig. Ein derart komplexes Phänomen wie Sprache mit standardisierten Tests „messen“ zu wollen ist, nach Meinung vieler, mehr als vermessen.

28 [https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_\(Pädagogik\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_(Pädagogik)) (Wikipedia, Schott & Azizi Ghanbari.) [009]

29 Chomsky, Noam (1965). Aspects of the Theory of Syntax.

30 Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. (Chomsky, 1965, 3)

Es handelt sich bei den standardisierten Aufgaben für die neue Matura zwar um hervorragende Übungs- und Prüfungsbeispiele, doch bei allen Tests und Leistungsüberprüfungen muss klar sein, dass man nur einen bestimmten Bereich (aller verfügbaren Fertigkeiten) „abprüfen“ kann. Ebenso „liegt“ einem eine gewisse Art der Prüfung oder auch nicht. Standardisierte Prüfungen können daher immer nur eine Methode von mehreren sein, um den Lernfortschritt annähernd genau darstellen zu können.

Als Prüfer muss ich durch die Performanz also auf die Kompetenz rückschließen, dabei muss man, wie Klieme & Leutner das klar formulieren „interpretieren“. Leistungen von Schüler/innen können, wie man auch auf der Website des BMBF lesen kann, als „Aussagen erworbener Kompetenzen interpretiert werden“³¹.

Man schließt durch „kognitive Handlungen“ (also die beobachtbare Leistung) auf die Kompetenz und „interpretiert“ diese als eine genau messbare Größe. Gerade im Bereich der Mathematik zeigt sich, dass die Bewertung subjektiver geworden ist. Wenn die Ergebnisse in Sätzen ausformuliert werden, gibt es oft kein eindeutiges Ergebnis, und die Beurteilung obliegt dem Ermessen der Prüfenden.

Leider kann man Kompetenzen nicht messen. Das bestätigt man auch im GERS³² recht unmissverständlich:

Leider kann man Kompetenzen niemals direkt testen. Man kann sich nur auf ein Spektrum von Beispielen der Performanz stützen, von dem aus man verallgemeinernde Schlüsse auf die Kompetenz zu ziehen versucht: Kompetenz zeigt sich nämlich im Gebrauch. In diesem Sinne beurteilen alle Tests lediglich die Performanz, obwohl man darüber hinaus zugleich Schlüsse auf die zugrunde liegende Kompetenz zu ziehen versucht. (GERS, Goethe-Institut, Kapitel 9.3.7)³³

31 <https://www.bmbf.gov.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (BMBF, Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung) [010]

32 **GERS**: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen kategorisiert alle Bereiche, die mit dem Erwerb von Sprachen zusammenhängen sehr genau: Lebensbereiche (privat, öffentlich, beruflich, schulisch), Fertigkeiten (Lesen, Hören, Reden, Schreiben), Themen (Freizeit, Reisen, Einkaufen...), Textsorten (Zeitungen, Bücher, Schilder, Aufsätze...) und beschreibt auch die inzwischen allgemein gebräuchlichen Kompetenzstufen: A1, A2, B1, B2, C1 und C2. Die Matura für die erste lebende Fremdsprache (fast immer Englisch) entspricht dem Niveau B2, für die zweite lebende Fremdsprache (Französisch, Italienisch, Spanisch z.B.) muss das Niveau B1 erreicht werden. - Der **GERS** wurde am 22. August 2005 vom Europäischen Rat verabschiedet und somit eingeführt. Der bereits übliche "kommunikative Unterricht" wird dadurch offiziell nochmals bestätigt. (<http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/clb/unt/the/ein/de8530764.htm>) [011] - Der **Schweiz** kam auch hier (wie bei DeSeCo, wovon noch eingehend berichtet werden muss) eine bedeutende Rolle zu: The scales of descriptors included in Chapters 3, 4 and 5 have been drawn up on the basis of the results of a Swiss National Science Research Council project which took place between 1993 and 1996. This project was undertaken as a follow-up to the 1991 Rüslikon Symposium. The aim was to develop transparent statements of proficiency of different aspects of the CEF descriptive scheme, which might also contribute to the development of a European Language Portfolio. (CEF, Appendix A)

33 <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/90307.htm> [012] (GERS, Goethe-Institut, Kapitel 9.3.7. Im Vergleich dazu der englische Text: „Unfortunately one can never test competences directly. All one ever has to go on is a range of performances, from which one seeks to generalise about proficiency. Proficiency can be seen as competence put to use. In this sense, therefore, all tests assess only performance, though one may seek to draw inferences as to the underlying competences from this evidence.“)

Was sich auf den ersten Blick als messbar und „präzise“ verkaufen lässt, ist im Grund viel subjektiver als die Messung von Leistungen. Es mag in der Theorie verlockend sein, und ich bewundere die akribische und mathematisch-psychologisch anspruchsvolle Arbeit der Kompetenzexperten, aber wenn man den kompetenzorientierten Unterricht ernst nimmt, so könnte aus der Freude am Lernen und Entdecken sehr leicht eine Faszination am Vermessen werden. Und das wird für Schülerinnen und Schüler möglicherweise ernüchternd langweilig.

Josef Aff, Universitätsprofessor an der Wirtschaftsuniversität Wien, plädiert zu Recht für den Begriff „Leistungsstandards“³⁴ anstelle von Bildungsstandards. Die Leistung bzw. die Performanz ist messbar, Kompetenz nicht.

In Frankreich verwendet man im Rahmen von PISA interessanterweise nicht durchgehend das Wort „Kompetenz“:³⁵

Performance en compréhension de l'écrit et en sciences³⁶
Lesekompetenz und Naturwissenschaften³⁷

Meine Vermutung dazu ist, dass das französische Wort nicht so leicht mit allen anderen Ausdrücken kombiniert werden kann wie im Deutschen. Weiters hat Frankreich schon ein äußerst „kompetitives“ Schulsystem und braucht daher jetzt keinen so großen Schritt zu machen wie die österreichische Schule.

f. Heinrich Roth

Schon lange redet man in der Bildungswissenschaft über Kompetenzen. Der Psychologe und Pädagoge Heinrich Roth (1906 - 1983) hat den Begriff der Kompetenzen (mit der Aufteilung in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz) bereits 1971 in die Bildungsdiskussion eingeführt. Seine Forderung, der Empirie mehr Raum zu geben (Roth spricht 1962 von der „realistischen Wendung“ in der pädagogischen Forschung), ist hochaktuell.

Das Ziel der Bildung ist nach Heinrich Roth die Mündigkeit und freie Selbstbestimmung des Menschen. Dieser, zur freien Eigenverantwortung erzogene Mensch, könne dann, seinem Gewissen folgend, auch Entscheidungen treffen, die sich sogar gegen das eigene Wohl richten. (vgl. Neuweg: 2013, 108)

Beinahe hätte man den Forschungspreis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, den Eckhard Klieme 2014 erhalten hat, nach Heinrich Roth benannt. Doch Roth folgte im Zweiten Weltkrieg leider nicht seinem Gewissen und wurde zum Mitläufer des Regimes.³⁸

34 Josef Aff (2006) Bildungsstandards versus Leistungsstandards in der beruflichen Bildung.

35 Weinert, der den Kompetenzbegriff geprägt hat, machte vielleicht durch seinen Buchtitel klar, was er messen zu können glaubte: „Leistungsmessungen in Schulen.“

36 <http://www.oecd.org/france/PISA-2012-results-france.pdf> [013] (Die von der OECD veröffentlichten Ergebnisse für Frankreich aus dem Jahr 2012.)

37 <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-results-austria-DEU.pdf> [014] (Die PISA-Ergebnisse für Österreich)

38 <http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=ku&dig=2014%2F01%2F07%2Fa0092&cHash=0d2683797ff40c35379b62931802f110> (Micha Brumlik: Ein Forschungspreis ist nach einem NS-Pädagogen benannt. Das falsche Vorbild. In der „tageszeitung von heute“ vom 7. Jänner 2014) [015]

Es ist schwierig, sich auf Roth zu beziehen.³⁹ Nicht nur aus politischen Gründen. Das ist viel zu lange her. Was vor 45 Jahren aktuell war, kann heute nicht modern sein. Und so ist es gut, dass man den Eindruck hat, als wäre dieser „alte Hut“ eine neue Entdeckung.

Im folgenden Kapitel soll deutlich werden, warum man so viel von Kompetenzen redet, während die Leistungen scheinbar unter den Tisch fallen.



4. „Motivationale, volitionale⁴⁰ und soziale Bereitschaften“

a. Franz Weinert; b. „Wollen“ wird messbar; c. Fremdsprachenkompetenz

a. Franz E. Weinert

Bevor man sich mit den Begriffen näher beschäftigen will, sollte man eine sehr grundlegende Überlegung anstellen: Was bewerten die Lehrer/innen? Ist es eine schriftliche oder mündliche Leistung, also z.B. eine Schularbeit oder eine mündliche Prüfung? Oder wird durch die Note ausgedrückt, wie gut der/die Schüler/in etwas beherrscht?

Bisher wurde eindeutig die Leistung bewertet. Durch die Kompetenzorientierung wird werden die Schüler/innen beurteilt. Das ist ein gewaltiger Unterschied. Daher ist es auch wichtig, sich mit Begriffen und Definitionen noch weiter auseinanderzusetzen.

Was im Rahmen einer Begriffsbestimmung besonders hervorgehoben werden muss, das ist die kurze Definition der Kompetenzen des Psychologen Franz Weinert (1930 – 2001). Diese Definition ist, seit sie Eckhard Klieme in seiner einflussreichen Expertise⁴¹ zitiert hat, man könnte fast sagen, berühmt geworden. Sie wird in vielen Büchern über kompetenzorientierten Unterricht angeführt, sie ist auf der Website des österreichischen Unterrichtsministeriums zu finden⁴² und sie wird auch heftig kritisiert (vgl. Hackl, 2014).

Franz Weinerts Definition ist im deutschsprachigen Raum prägend geworden und verdient eine ganz besondere Aufmerksamkeit. In diesem Kapitel werden diese wenigen Zeilen sehr gründlich behandelt. Es geht um diese kurze Begriffserklärung, wonach Kompetenzen:

39 <https://dokuadfontes.files.wordpress.com/2015/01/ad-fontes-13.pdf> [016] (Heinrich Roths Schriften und Artikel in der NS-Zeit) Hier sei aber auch hinzugefügt, dass Adorno Heinrich Roths Kandidatur für eine Professur unterstützt hat. Das Urteil der Zeitgenossen sieht oft anders aus.

40 Die Überschrift leitet sich aus der Definition ab, welche in diesem Kapitel behandelt wird. „Volitional“ dürfte kaum in einem Wörterbuch zu finden sein, es heißt einfach „willentlich“. Im Französischen (la volition) wird es in der Psychologie verwendet, dort bedeutet es „Wollen, Willensakt“.

41 Klieme, Eckhard et al. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Berlin: BMBF.

42 <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (BMBF, Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung) [010]

[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten⁴³ um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, im Druck). (Weinert, 27-28)

In diesem Kapitel wird nun versucht, die Bedeutung dieser kurzen Definition zu (er)klären.

Im einleitenden Kapitel seines Buches „Leistungsmessungen in Schulen“ geht der Heidelberger Universitätsprofessor der Frage nach, warum die pädagogische Wirksamkeit von Schulen wissenschaftlich überprüft werden muss. Und schon aus dem Titel⁴⁴ wird klar, dass vergleichende Leistungsmessungen in Schulen, wenn auch umstritten, eine Selbstverständlichkeit sein sollten. Ebenso wird allein schon aus dem Titel klar, dass es um Leistungsmessungen geht, wenn man von Kompetenzen spricht.

Seine Schlussfolgerung lautet: Länder mit einem höheren Bildungsniveau sind auch wirtschaftlich reicher, daher „spielt der Faktor 'Humankapital' in den neueren makroökonomischen wie mikroökonomischen Modellen eine wichtige Rolle“ (Weinert, 26).

Wurden in früheren Studien in erster Linie Investitionen in das nationale Bildungssystem berücksichtigt (z.B. Bildungsbudget, Größe der Schulklassen, Lehrerausstattung), so interessiert man sich jetzt mehr und mehr auch für die effektive Nutzung dieser Ressourcen und den damit verbundenen Bildungserträgen (häufig reduziert auf die Qualität von Schulleistungen). Internationale Vergleichsuntersuchungen sind dafür wichtige Datenquellen. (Weinert, 26)

Diese Sätze auf Seite 26 klingen ein wenig kryptisch. Früher war es oft so, dass erst der wirtschaftliche Wohlstand eines größeren Teils der Bevölkerung die Verbreitung von Bildung und Kultur ermöglicht hat. Shakespeare oder die italienische Renaissance sind Beispiele dafür. Jetzt heißt es scheinbar, dass man durch die gute (Aus-)Bildung der Menschen das Wirtschaftswachstum steigern will. Es ist nicht mehr der wirtschaftliche Erfolg, der Kunst, Literatur und Bildung nach sich zieht, es ist umgekehrt: Bildung soll den Profit ankurbeln.

Der deutschsprachige Kulturraum ist schon lange von einer abschätzigen Haltung gegenüber der Wirtschaft geprägt. Es gehört fast zum guten Ton, Kunst und Literatur höher als Geld zu schätzen. In Frankreich ist diese Tatsache möglicherweise noch immer stärker ausgeprägt als in Österreich oder Deutschland. Amerika ist das klischeehafte Gegenteil dazu.

Stefan Zweig, den ich sehr bewundere, schreibt in der „Welt von Gestern“ von jüdischen Kaufleuten, die nicht um des Geldes Willen reich werden wollten, sondern um sich von finanziellen Zwängen befreien zu können⁴⁵. Thomas Mann wurde bisweilen eine jüdische Herkunft zugedacht - vielleicht, weil seine Familie bzw. die Buddenbrooks sehr gut in das Bild passen, welches Stefan Zweig von jüdischen Kaufleuten zeichnet.

Kehren wir zu Franz Weinert zurück. Eine Seite weiter, auf Seite 27, kommt man dann zu seiner inzwischen (man könnte sagen) berühmt gewordenen Definition. Man muss sich näher damit

43 Hier könnte man einen Beistrich setzen.

44 „Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit“

45 „Im allgemeinen wird angenommen, reich zu werden sei das eigentliche und typische Lebensziel eines jüdischen Menschen. Nichts ist falscher. Reich zu werden bedeutet für ihn nur eine Zwischenstufe, ein Mittel zum wahren Zweck und keineswegs das innere Ziel. Der eigentliche Wille des Juden, sein immanentes Ideal ist der Aufstieg ins Geistige, in eine höhere kulturelle Schicht.“ (Stefan Zweig, Die Welt von Gestern, <http://www.literaturdownload.at>, S. 9)

beschäftigen, denn die häufig zitierte Passage von Weinert ist aus dem Zusammenhang gerissen. Ich möchte drei Absätze (Weinert, 27 – 28) näher untersuchen. Es empfiehlt sich hier auch ein Blick auf das Original zu werfen, welches im Anhang⁴⁶ zu finden ist.

Die Wichtigkeit der genauen und sachlichen Auseinandersetzung mit dieser Definition kann nicht genügend unterstrichen werden. Ich hab nur sehr langsam begriffen, wie viel Zündstoff darin enthalten ist. Und ich wundere mich noch immer, warum sie so häufig zitiert wird, während man in der Schule nicht darüber redet.

Diese drei Absätze möchte ich nun näher behandeln.

Weinert, Absatz 1: Weinert stellt sich die Frage, was eigentlich gemessen werden soll. „Fachliche oder fachübergreifende Leistungen, Wissen oder Können, kognitive Kompetenzen oder Handlungskompetenzen?“ Und obgleich fachübergreifende Kompetenzen immer wichtiger werden, muss man sich zuerst einmal mathematische Grundkenntnisse aneignen, ehe man ein „Problem, das in einem sozio-ökonomischen Kontext situiert ist“ (Weinert, 27) lösen kann. Die Sachkompetenz stellt also die Grundlage dar. Daran zweifelt Weinert nicht, er betont es sogar. Diese Tatsache könnte man übrigens im Streit um den „Inhalt“ bei mündlichen Prüfungen in den Fremdsprachen anführen.

Die Hauptsache wird im ersten Absatz geklärt: Man muss die Denkfähigkeit durch Aneignung von Wissen und Können trainieren und ausbilden. Man benötigt, um es mit Weinert zu sagen, „mathematisches Wissen und zugleich fachübergreifende Kompetenzen“, um komplexe Aufgaben lösen zu können.

Eine einfache Aufgabe könnte so lauten: Du hast in einer Hosentasche 8 Euro und in der anderen 4. Heute musst Du Deiner Sitznachbarin noch 3 Euro zurückgeben. Wie viel Geld bleibt Dir? Das mathematische Rechenvermögen und das logische Denkvermögen werden bei dieser Aufgabe klar im Vordergrund stehen.

Weinert, Absatz 2: Im folgenden Absatz werden Probleme erwähnt, die es „daneben“ noch gibt. Weinert verweist hier auch auf die Rolle der OECD.

Daneben gibt es natürlich auch Probleme, die inhaltsunspezifisch und im engeren Sinne fächerübergreifend sind. Ihre Bewältigung hängt in erster Linie von der Verfügbarkeit allgemeiner Problemlösestrategien ab. Die OECD hat in diesem Zusammenhang mehrfach vorgeschlagen, den vieldeutigen Leistungsbegriff generell durch das Konzept der Kompetenz zu ersetzen (vgl. Rychen & Salganik, im Druck). Dabei versteht man unter Kompetenzen [...] (Weinert, 27)

Wie könnte man das verstehen? Wenn ein Kind mit einer erwachsenen Person darüber verhandelt, wie viel Taschengeld es bekommen soll oder wieso es jeden Tag andere Kleider anziehen will, dann ist die Problemstellung „inhaltsunspezifisch“. Es sind dann Kompetenzen gefragt, die sich nicht so leicht bestimmen oder aufzählen lassen wie beim Rechenbeispiel.

Im zweiten Teil dieses Absatzes kommen wir zur „berühmten“ Passage. Und was man bei Klieme⁴⁷, in Fachbüchern und auf den Webseiten des Bifie und des Ministeriums findet, ist ausschließlich dieser Teil. Der Satzanfang („Dabei versteht man unter Kompetenzen“) muss dabei

46 Der Anhang ist bis auf Weiteres nur im Internet zu finden: www.petere.eu

47 Klieme, Eckhard et al. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Berlin: BMBF.

umformuliert werden, z.B. „In Übereinstimmung mit Franz Weinert verstehen wir unter Kompetenzen“

[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten⁴⁸ um

[hier muss man umblättern]

die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, im Druck). (Weinert, 27-28)

Es ist für mich nicht ganz klar, ob Weinert seine (durch die OECD angeregte) kurze Definition auf die Probleme bezieht, die es „daneben“ gibt und die „inhaltsunspezifisch“ sind, oder ob sich die Definition auf den gesamten Lernbereich bezieht. Drei Gründe sprechen meiner Ansicht nach dafür, dass die Definition nur für die Probleme „daneben“ gilt.

Zuerst weist die logische Einheit des Absatzes darauf hin, denn eine allgemeingültige Ausformulierung einer Definition bräuchte einen neuen Absatz. Weiters kann eine so wichtige Kernaussage nicht auf zwei Seiten zerteilt sein. Und schließlich würde sie „zitierbarer“ formuliert sein, damit man sie nicht aus dem Satzzusammenhang reißen oder „sprachlich glätten“ (vgl. Hackl, 58) muss.

Ich vermute also, dass Weinert mit seiner sehr häufig zitierten Passage die Verhandlung um das Taschengeld im Sinn hatte, und nicht das Ausrechnen der verbleibenden Summe aus den beiden Hosentaschen nach Abzug der geschuldeten 3 Euro. Die Definition, so scheint es mir, wird nun aber auch auf das Denken und Kopfrechnen bezogen.

Weinert, Absatz 3: Weinert lässt keinen Zweifel darüber, dass man sowohl Wissen als auch Können (bzw. kognitive Kompetenzen und Handlungskompetenzen) benötigt. Der oft zitierten Passage von Weinert folgt auch eine zusammenfassende Übersicht, wonach Kompetenzen in drei Bereiche aufgeteilt werden: a) fachliche und b) fachübergreifende Kompetenzen – und schließlich c) Handlungskompetenzen, „die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten“ (Weinert, 28).

Diese Übersicht (im Absatz 3) könnte man als viertes Indiz deuten, weshalb Weinert die oft zitierte Passage nur auf die „Handlungskompetenzen“ bezieht und nicht auf „fachliche“ Kompetenzen.

Diese Definition ist etwas brüchig und aus dem Zusammenhang gerissen. Der Autor weist darauf hin, dass er sie für ein anderes Buch vorbereitet hat („Weinert, im Druck“). Damit dürfte wohl klar sein, dass er dieser kurzen Textpassage (die noch dazu einen Seitenumbruch enthält), keine allzu große Aufmerksamkeit geschenkt haben dürfte.

Aber eben diese Definition, von der Bernd Hackl⁴⁹ mit Recht behauptet, sie sei sprachlich unbeholfen (vgl. Hackl, 58), wird, seit sie Klieme in seiner Expertise fettgedruckt anführt, immer wieder (so auch in Österreich vom BIFIE⁵⁰ oder vom BMBF) verwendet. Auf der Website BMBF liest man Folgendes:

48 Wie bereits erwähnt, könnte man hier einen Beistrich setzen.

49 Bernd Hackl leitet das Institut für Schulpädagogik an der Universität Graz und hat die Kompetenzdoktrin in geschliffener Sprache und mit scharfem Verstand untersucht.
(<http://schulpaedagogik.uni-graz.at/de/institut/>)

Franz Weinert hat in zwei Studien (1999 und 2001) zur Definition und Auswahl von Kompetenzen Aussagen geprägt, die als Referenzdokument für das Konzept der Bildungsstandards und für die Reife- und Diplomprüfung herangezogen werden können: er unterscheidet Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern. Er definiert Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d.h. absichts- und willensbezogenen, Anm.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert F. E. [Hg.]: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel 2001, 27 f.) (BMBF, Reifeprüfung⁵¹)

Bernd Hackl weist darauf hin, dass das Bifie den Kompetenzbegriff zwar „sprachlich geglättet“, aber dennoch „fehlerhaft“ (Hackl, 58) anführt.

Bezugspunkt der österreichischen Bildungsstandards ist der von Franz E. Weinert entwickelte Kompetenzbegriff. Ihm zufolge sind Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001).

Kompetenzen sind das Ergebnis von Lernprozessen. Sie sind kontextunabhängig ausgeprägt, da sie in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden, und ermöglichen damit die Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben und Lebenssituationen. Kompetenzen umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, das Vermögen der Selbstregulation sowie sozial-kommunikative und motivationale Elemente. Dieses von Weinert geprägte Kompetenz-Konzept findet sich sowohl in der pädagogisch-praktischen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Diskussion als auch in der empirischen Forschung. (Bifie, Kompetenzbegriff⁵²)

Bernd Hackl führt noch eine weitere kritische Überlegung ein. Wenn man behaupten könnte, dass „Sachkompetenz“ laut Weinerts Definition noch gar keine Kompetenz ist (sondern nur eine notwendige Voraussetzung), während „Reflexionskompetenz“ immer vorhanden sein muss (und demnach eigentlich keine eigene Kompetenz darstellen kann), dann würde die Definition in sich zusammenbrechen. (vgl. Hackl, 60-61)

Ich finde das Herauslösen einer bruchstückhaften Idee aus einer vollständigen und nachvollziehbaren Überlegung interessant. Ob es zufällig passiert ist oder mit einer sehr klaren Absicht, weiß ich nicht.

Doch selbst, wer meiner bisherigen Ausführung und Zergliederung dieser Definition nicht viel abgewinnen kann, wird mein Erstaunen jetzt vielleicht teilen:

50 In der Publikation über kompetenzorientierten Unterricht vom Bifie kann man lesen: „Grundlage dabei ist der Kompetenzbegriff von Weinert, der sich in Österreich mittlerweile verankert hat und daher auch das Bezugssystem des vorliegenden Buches darstellt. (Bifie, Vorwort)

51 <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (Bundesministerium für Bildung und Frauen: Die Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS.) [017]

52 <https://www.bifie.at/node/49> (Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Kompetenzen und Modelle) [018]

Eckhard Klieme, der die Weinertsche Definition berühmt gemacht hat, schreibt in seiner Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“:

Bei der Beschreibung von Kompetenz und vor allem bei Versuchen ihrer Operationalisierung stehen hauptsächlich kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) im Vordergrund. Jedoch gehören ausdrücklich auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale zum Kompetenzbegriff. (Klieme, 72)⁵³

Es ist für Klieme wie für Weinert selbstverständlich, dass man etwas wissen muss, ehe man kompetent handeln kann. Was bei Franz Weinert auf schlichte Weise angefügt wird, ohne besonders hervorgehoben zu werden, bekommt bei Klieme einen besonderen Stellenwert.

Durch Fettdruck extra hervorgehoben, liest man bei Klieme im folgenden Absatz:

In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27f.) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Klieme, 72)

Ist der grundlegende Teil (über umfangreiches Wissen und automatisierte Fertigkeiten) so selbstverständlich, dass man ihn nicht in eine allgemeine Definition einschließen muss? Warum ist gerade dieser Teil als Fettdruck angeführt? Weil es eine neue Idee ist? Ein neuer Zusatz, auf den man noch extra hinweisen muss, während das inhaltliche Wissen selbstverständlich ist?!

b. „Wollen“ wird messbar

Auffällig ist, wie stark das „Wollen“ in den Vordergrund gerückt wird, während das „Wissen“ entweder als langweiliges Lernen verpönt oder als Selbstverständlichkeit unter den Tisch gekehrt wird.

Der freie Wille war bisher die sakrosankte Voraussetzung, sich mit den Ansprüchen der Sache, mit den Menschen und mit sich selbst auseinanderzusetzen. [...] Es darf also aus der Sicht der Pädagogik keine Maßnahme ergriffen werden, die den Willen des Lerners außer Kraft setzen, lenken oder gar bestimmen will. Wer das Wollen eines Menschen lenkt, hebt dessen Selbstbestimmung aus. Das Subjekt des Lerners wird zum Objekt der Kompetenzplaner. (Ladenthin, 349)

Deutlicher kann man es wohl nicht ausdrücken, dass Motivation und Willen keine operationalisierbaren Ziele sein dürfen. Die „normative Brisanz“, schreibt Bernd Hackl, wird durch ein „paar voluntaristische Tugendvokabel“ (Hackl, 61) abgeschwächt. Die Normierung besteht darin, dass auch das Wollen standardisiert werden kann. Wenn aus einem ursprünglichen „weiteren Gedanken“ bei Weinert in der Folge die Hauptsache wird, muss man fragen, mit welcher Absicht hier wissenschaftlich ungenau gearbeitet wird!

Noam Chomsky verweist auf John Dewey⁵⁴, der überzeugt war, dass man die profitorientierte Arbeit der Erwachsenenwelt nicht in die Schule bringen dürfe:

53 Artelt & Riecke-Baulecke übernehmen diese Definition (vgl. Artelt & Riecke-Baulecke, 27), ohne sie klar als Zitat zu kennzeichnen.

54 John Dewey (1859 - 1952) war ein namhafter amerikanischer Philosoph und Universitätsprofessor.

In the field of education, therefore, Dewey held that it is "illiberal and immoral" to train children to work "not freely and intelligently, but for the sake of the work earned," in which case their activity is "not free because not freely participated in." (Chomsky, 50)

Das fortschrittliche Denken von damals wird heute als unzeitgemäß abgetan. Der Freiraum, der den Kindern in der Schule für ihre Entwicklung zugestanden wurde, muss nun bewirtschaftbar werden und auf Profit ausgerichtet sein.

Man hat beinahe den Eindruck, als käme die neue Schule ohne viel Wissen aus, ohne Anstrengung, wichtig ist bloß, dass man will. Und nachdem alle viel verdienen wollen und eine erfüllende Arbeit finden möchten, sollen das alle erreichen können, wenn sie nur wirklich wollen. Es scheint ein passender Werbespruch für die Konsumgesellschaft zu sein. „Wollen“ heißt dann nebenbei gleichzeitig, dass man mit dem System einverstanden ist oder es gar nicht mehr in Frage stellt.

Wenngleich man sich darüber einig ist, dass Kompetenzen nur schwer bzw. nicht direkt überprüfbar sind, wurden die kompetenzorientierten Testergebnisse zu einem zentralen Punkt der Schulreform gemacht. Das scheint ein Widerspruch zu sein. Man möchte die Ergebnisse vergleichbar machen, doch was man vergleicht, wenn man die Sache ernst nimmt, das sind „Interpretationen“ von Leistungen und keineswegs objektive Tatsachen. (Im Kapitel 2e wurde der Unterschied bei Prüfungen zwischen Kompetenzen und Performanz schon erwähnt.)

Wenn der Grund nicht pädagogisch zu rechtfertigen oder zu finden ist, dann muss es einen anderen geben, denn man geht nicht blindlings mit Riesenschritten in eine unbekannte Richtung, ohne zu wissen warum. Es sei denn, man wäre auf der Flucht.

c. Fremdsprachenkompetenz

Es sei nochmals auf Eckhard Klieme verwiesen, der die Kompetenzen im Anschluss an das Zitat von Weinert nochmals übersichtlich darstellen will:

Die so verstandene Fremdsprachenkompetenz drückt sich darin aus,

- wie gut man kommunikative Situationen bewältigt (Handeln und Erfahrung),
- wie gut man Texte unterschiedlicher Art versteht (Verstehen) und
- selbst adressatengerecht Texte verfassen kann (Können),
- aber unter anderem auch in der Fähigkeit, grammatische Strukturen korrekt aufzubauen und bei Bedarf zu korrigieren (Fähigkeit und Wissen),
- oder in der Intention und Motivation sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen (Motivation). (Klieme, 73)

Die Ausdrücke in Klammer (z.B. Verstehen) sind wohl nur als beispielhafte Angaben zu verstehen, denn es wird als selbstverständlich vorausgesetzt, dass man sehr viel „Wissen“ erwerben muss, bevor man einen Text verstehen oder verfassen kann. Wenn man diese Auflistung kurz liest oder überfliegt, wird man weiter nichts dabei finden, wenn man das „adressatengerechte Verfassen von Texten“ als „Können“ apostrophiert, doch schon bei flüchtigem Nachdenken wird man sich fragen, ob dafür nicht alles nötig ist: Handeln, Erfahrung, Verstehen, Können, Fähigkeit, Wissen und Motivation. Das „sprachliche Handeln“ in Kategorien bringen zu wollen, ist kein einfaches Unterfangen.

Die „akzeptierende Auseinandersetzung mit anderen Kulturen“ würde ebenso einer genaueren Formulierung bedürfen, denn es hieße ja, so wie Volker Ladenthin⁵⁵ anmerkt, dass beim Erlernen der russischen Sprache „zugleich die Akzeptanz einer besonderen Art der Demokratie inbegriffen“ (Ladenthin, 349) sein müsste.

Man kann solche genauen Infragestellungen von Definitionen als Haarspalterei abtun. Man wird sich sagen lassen müssen, dass man doch wissen müsse, wie die Dinge gemeint seien oder in der jeweiligen Situation zu verstehen sind. Und man müsse verstehen, wie theoretische Ausformulierungen in der Praxis immer anders und sehr pragmatisch angegangen werden.

Alle Tatsachen und Informationen über die Kompetenzorientierung liegen offen vor, so ausführlich und „hochwissenschaftlich“ ausformuliert, dass dies einem unbezwingbaren Berg zu gleichen beginnt. Dazu kommt das allgemeine Desinteresse an der Theorie, und somit begnügt man sich mit immer weniger Inhalten und macht die genauen Vorgaben und Abläufe der Prüfungen zur Hauptsache.



5. Kompetenzen und Bildungsstandards

a. Kompetenzstufen und eigenständiges Denken; b. Kompetenzen & Bildungsstandards; c. Beurteilungsraster; d. Konkrete Beispiele; e. Psychometrische Modelle; f. Hilfe aus Deutschland

a. Kompetenzstufen und eigenständiges Denken

Es mag für sogenannte „Lerngegenstände“ (auf den ersten Blick) einen großen Unterschied ausmachen, wenn man durch die Kompetenzorientierung den Fokus vom „Unterrichten“ auf das „Beibringen“ (vgl. Ziener, 55) verlegt. Wer kann sich nicht daran erinnern, in der Schule sehr viel auswendig gelernt zu haben? Man muss aber einen großen Unterschied zwischen „Auswendiglernen“ und (wie ich es nennen möchte) „verstehendes Einprägen“ machen. Denn bevor man die „Photosynthese“, das „Recht auf Glaubensfreiheit“ oder die „Erzeugung von Seife“ mit vorhandenen Wissensbeständen verknüpfen oder in einen neuen Zusammenhang bringen kann, muss man fähig sein, den grundlegenden Sachverhalt zu „reproduzieren“ bzw. aus dem Gedächtnis abrufen zu können.

Es galt immer schon, Sachverhalte nicht bloß „auswendig“ zu lernen, sondern sich etwas „verstehend einzuprägen“, um damit eigenständige Überlegungen ausdrücken zu können. Jetzt spricht man von „Kompetenzausprägung“. Man tut heute so, als käme man ohne „verstehendem Einprägen“ aus und spricht daher vom „Auswendiglernen“. Niemand, der zweimal nachdenkt, kann bezweifeln, dass man „Inhalte wie Wolle zum Stricken braucht“. Das ist teilweise der Fall, und dann auch wieder nicht, denn man ändert nur die Wörter: Man spricht nicht mehr vom „Lernen“ oder von „Inhalten“, sondern vom „Reproduzieren“ und von „Informationen“. Die

55 Volker Ladenthin ist ein namhafter Universitätsprofessor in Bonn. (<http://volker-ladenthin.de/>)

„Reproduktion“ (also die reine Wiedergabe von Sachverhalten) ist dabei die erste Stufe. Auswendiglernen (oder besser „verstehendes Einprägen“) ist also keineswegs abgeschafft, man nennt es jetzt nur „Reproduktion von erhaltener Information“.

Die Aufgliederung des „eigenständigen Denkens“ in zwei Stufen ist nicht immer einfach. Im Sinne der Kompetenzorientierung wäre die erste Stufe z.B. damit erreicht, wenn man Hintergründe benennen, logische Verknüpfungen herstellen oder ähnliche Aufgaben bearbeiten kann, die zweite Stufe, wenn man Information in neue Zusammenhänge bringen, fremde Ansichten überdenken oder neue Aufgaben lösen kann. Man spricht dabei von den Stufen A, B und C, oder einfach von „Reproduktions- und Transferleistungen sowie der Reflexion und Problemlösung“.⁵⁶

	Kompetenzausprägung A Reproduktion	Kompetenzausprägung B Transferleistung	Kompetenzausprägung C Reflexion & Problemlösung
NEU	grundlegende Sachverhalte wiedergeben (reproduzieren) können;	Informationen verknüpfen; auf eine Information angemessen reagieren können; neue Aufgaben (wenn diese einem bekannten Muster entsprechen) lösen können; ...	Informationen neu anordnen und in neue Zusammenhänge bringen können; Überlegungen aus verschiedenen Gesichtspunkten anstellen können; neue Aufgaben lösen können; ...
bisher	auswendig lernen oder sehr viel besser: „verstehend einprägen“	eigenständig denken lernen; Sachverhalte mit „eigenen“ Wörtern ausdrücken und erklären können;	
nicht neu	Sachverhalte, Einsichten und Gefühle (in einfacher Form) ausdrücken können; eine Aufgabe mit „anderen Zahlen“ lösen können;	Diese Übersicht ist keineswegs vollständig, es soll nur der grundlegende Zusammenhang verdeutlicht werden.	

Dort, wo man sich jetzt mit der bloßen „Wiedergabe von Wissen“ begnügt hat (und da oder dort mag das der Fall gewesen sein), ändert sich jetzt sehr viel. Wenn man aber so tut, als wäre das „Auswendiglernen“ der Regelfall gewesen, dann macht man die Schule absichtlich schlecht, um „alten Wein in neuen Schläuchen“ verkaufen zu können. Für fast alle Lehrerinnen und Lehrer war das eigentliche Ziel des Unterrichts schon immer, das „eigenständige Denken“ der Jugendlichen zu fördern.

56 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.pdf (Bundesgesetzblatt vom 30. Mai 2012, 174. Verordnung, Teil II) [041]

Im Fremdsprachenunterricht ändert sich durch die Kompetenzorientierung (auf den ersten Blick) im Grunde nichts, denn der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen (also etwas in der Fremdsprache sagen oder schreiben zu können und das Gehörte oder Gelesene zu verstehen) ist nichts Neues. Schon gar nicht, seit der Sprachunterricht der „kommunikativen Methode“ verpflichtet ist.

Und doch ändern sich für alle Gegenstände zumindest drei wesentliche Aspekte.

a) Man bewertet Kompetenzen und nicht Leistungen, davon war in den vorhergehenden zwei Kapiteln schon ausführlich die Rede. Darin mögen manche einen belanglosen Streit um Definitionen sehen, andere wiederum ein „Pulverfass“.

b) Ein weiterer Punkt ist,

dass das Ziel des Unterrichts in einer ganz bestimmten Weise vorgegeben und formuliert ist, und zwar in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen (summarisch: Kompetenzen), die es im Unterricht verbindlich anzustreben gilt. (Ziener, 55).

Man sollte also ein Lernziel formulieren (z.B. beim Kleiderkauf nach anderen Farben und Größen fragen können). Dann sollte man im nächsten Schritt den genauen Kenntnisstand der einzelnen Schüler/innen ermitteln und die Unterrichtseinheit einem gewissen Schwierigkeitsgrad entsprechend (für die Fremdsprachen A1, A2, B1, B2) ausarbeiten. Und schließlich wird man Aufgabenstellungen und Fragen für alle drei Kompetenzstufen vorbereiten.

c) Den Prüfungsergebnissen kommt jetzt sehr viel mehr Bedeutung zu als bisher.

b. Kompetenzen & Bildungsstandards

Es ist wichtig, sich mit Definitionen genau auseinanderzusetzen und diese durch konkrete Beispiele zu erläutern. In diesem Kapitel wird dieser Versuch unternommen. Beispiele aus der österreichischen Schule sollen mit betreffenden Definitionen in Zusammenhang gebracht werden.

Im vorigen Kapitel war eingehend von Weinert und Klieme die Rede. Nun soll ausgeführt werden, wie diese Ideen in Österreich umgesetzt und ausformuliert wurden. Im Glossar zu den Erläuterungen über die Bildungsstandards des BIFIE⁵⁷ findet man diese kurze Definition.

Kompetenzen: Psychische Dispositionen des Menschen als Ergebnis erfolgreicher Lernprozesse. Kompetenzen bestehen aus zusammenhängenden Komponenten von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und enthalten Aspekte von Erfahrung, Motivation und Einstellungen. Sie befähigen dazu, Aufgaben in konkreten Anforderungssituationen zu lösen. Grundlegende Kompetenzen decken die wesentlichen inhaltlichen Bereiche eines Gegenstandes ab und sind für den Kompetenzaufbau fundamental. (BIFIE: 2009, Glossar)

Wer das vorige Kapitel gelesen hat bzw. mit den Definitionen von Weinert und der Expertise von Klieme vertraut ist, wird bei den „psychischen Dispositionen“ und bei „Motivation und

57 https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_konzepte_ausbildung_2009-01-20.pdf (Konzepte zur Verankerung der Bildungsstandards in Aus- und Fortbildung) [019]

Einstellungen“ unwillkürlich hängen bleiben. Psychometrie (d.h. die Messung von psychologischen Vorgängen) scheint wichtiger als Pädagogik. Das „Wollen“ wird zu einer messbaren Größe.

Eine ähnliche, aber ausführlichere Formulierung findet man im „Vorblatt“⁵⁸ für den Entwurf, mit dem das Schulunterrichtsgesetz⁵⁹ 2008 geändert wurde.

Kompetenzen sind psychische Dispositionen des Menschen als Ergebnis erfolgreicher Lernprozesse. Sie bestehen aus zusammenhängenden Komponenten von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und beinhalten Aspekte von Erfahrung, Motivation und Einstellungen. Sie befähigen Menschen, bestimmte Leistungen zu erbringen, dh.⁶⁰ Aufgaben oder Probleme in konkreten Anforderungssituationen zu bewältigen. Das Vorhandensein bzw. die Ausprägung einer bestimmten Kompetenz kann daher mit Hilfe geeigneter Problemstellungen (Aufgaben) festgestellt werden, bei denen von Schülerinnen und Schülern konkrete und beobachtbare Leistungen verlangt werden, zB in Form von Leistungstests. (aus dem Vorblatt, Seite 4, „Kompetenzen, Leistungen, Bildungsstandards“)

Hier wird sehr deutlich und klar ausformuliert, wie Kompetenzen mit Leistungstests zusammenhängen. Das „Vorhandensein einer Kompetenz“ kann durch „konkrete und beobachtbare Leistungen“ festgestellt werden. Man redet also von Kompetenzen, während man Leistungen prüft. Das ermöglicht, unter anderem, die „psychische Disposition“ zu bewerten, was bei der reinen Leistungsmessung nicht machbar ist. Ebenso ist durch die Leistungsmessung nicht gesagt, ob jemand etwas wissen will oder nicht. Kompetenzorientiertes Denken schließt das „Wollen“ mit ein. Etwa so, wie gute Laune dazugehört, wenn man heute erfolgreich sein will.

In diesem Zusammenhang sollte man auch die Definition des BMBF lesen. Hier wird Weinert zitiert, es wird auf „psychologisch fundierte Kompetenzmodelle“ hingewiesen und schließlich werden Kompetenzen sehr prägnant definiert. „Schülerleistungen“ werden „kriteriumsorientiert“ gemessen, und können somit als „Kompetenzen“ *interpretiert* werden.

Die Verankerung der Tests (Abschlussprüfungen) in fachdidaktisch und psychologisch fundierten Kompetenzmodellen gewährleistet, dass die Resultate nicht zu einem bloß normorientierten Vergleich der Schülerleistungen führen, sondern dass kriteriumsorientiert gemessen wird. Sie können somit als Aussagen erworbener Kompetenzen interpretiert werden.⁶¹

Ergebnisse werden „interpretiert“ und lassen somit auf Kompetenzen schließen.

Das bereits zitierte Glossar ist hilfreich, weil Begriffe klar und vollständig ausformuliert sind. Den Deskriptoren kommt eine große Bedeutung zu. In den Bildungsstandards für Deutsch⁶², werden sie auch den Kompetenzen gleichgesetzt. Hier die Definition aus dem Glossar:

58 https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/ris_schugmaterialien_2_16327.pdf (Vorblatt und Erläuterungen für die Gesetzesänderung) [020]

59 https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/schug_nov_08_17038.pdf (Mit Wirkung vom 1.9.2008 sind die Bildungsstandards im SCHUG gesetzlich verankert.) [021]

60 Die Abkürzungen „dh.“ und „zB“ (eigentlich d.h. und z.B.) wurden unverändert übernommen.

61 <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (BMBF: Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS, Zugriff am 31.7.2015) [022]

62 https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf (Kompetenzen = Deskriptoren) [023]

Deskriptor (~ Standard, Can-do-Statement): Beschreibt ein detailliertes, konkretes Lernergebnis; definiert präzise, was ein/e Schüler/in kann. Beispiel für einen Deskriptor für die Teilfertigkeit „Hören“, Englisch, 8. Schulstufe, aus der Verordnung zu den Bildungsstandards: „Kann Erzählungen aus dem Alltag und Geschichten verstehen, wenn es sich um vertraute Themenbereiche handelt und deutlich gesprochen wird.“ (BIFIE: 2009, Glossar)

Bildungsstandards werden in diesem Glossar wie in der Neufassung des SCHUG (Schulunterrichtsgesetz) definiert:

Bildungsstandards: Konkret formulierte Lernergebnisse, die sich gemäß dem Lehrplan der jeweiligen Schularart (Form, Fachrichtung) auf einzelne Pflichtgegenstände oder auf mehrere in fachlichem Zusammenhang stehende Pflichtgegenstände beziehen. Die individuellen Lernergebnisse zeigen das Ausmaß des Erreichens grundlegender, nachhaltig erworbener Kompetenzen auf. (SCHUG §17 Abs.1a; BGBl. Nr. 28/2008)

Wenn „Deskriptoren“ in etwa mit „Kompetenzen“ gleichzusetzen sind, was sind dann im Vergleich dazu „Bildungsstandards“? Man redet zwar viel von Bildungsstandards, doch es ist schwierig, konkrete Beispiele zu finden.

Lösen Sie dazu folgende kleine Aufgabe, um zu sehen, dass es tatsächlich nicht einfach ist.

Kennzeichnen Sie Bildungsstandards (B) und Kompetenzen (K)! Jede Aufgabe entspricht einem „Kompetenzbereich“ und enthält sowohl „B“ als auch „K“:

Aufgabe 1 (Deutsch 4. Schulstufe)

- Erlebnisse zuhörerbezogen erzählen
- Über Begebenheiten und Erfahrungen verständlich sowie thematisch zusammenhängend sprechen
- Anderen aufmerksam zuhören
- Verständlich erzählen und anderen verstehend zuhören (BMBF:2013, 1)

Aufgabe 2 (Deutsch 4. Schulstufe)

- Bücher und Texte nach eigenem Interesse in verschiedenen Medien selber auswählen
- Beim Vorlesen interessiert und bewusst zuhören
- Die Lesemotivation bzw. das Leseinteresse festigen und vertiefen (BMBF:2013, 1)

Aufgabe 3 (Deutsch 8. Schulstufe)

- Gespräche führen
- grundlegende Gesprächsregeln einhalten
- in Gesprächen auf Äußerungen inhaltlich und partnergerecht eingehen
- in standardisierten Kommunikationssituationen (Bitte, Beschwerde...) zielorientiert sprechen
- die Sprechhaltungen Erzählen, Informieren, Argumentieren und Appellieren einsetzen (BMBF:2013, 8)⁶³

63 Gesamte Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen. 2013. Anlage:
https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/vo_bildungsstandards2013anl_24598.pdf [024] bzw.
alle diesbezüglichen Texte: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/vo_bildungsstandards.html [025]

Die Lösung finden Sie in der Fußnote.⁶⁴ Aus diesen Beispielen soll deutlich werden, dass Kompetenzen und Bildungsstandards nicht klar abgegrenzt werden können. Das zweite Beispiel zeigt, wie subjektiv bzw. schwierig es sein wird, das „Interesse“ zu messen. Am dritten Beispiel sieht man, dass man Bildungsstandards auch als „Überbegriff“ bezeichnen könnte.

Der Bildungsstandard „Gespräche führen“ leuchtet ein. Es ist ein Ziel des Unterrichts, an Gesprächen teilnehmen zu können. Was Bildungsstandards nicht tun, auch wenn der Name darauf hindeuten würde, ist, inhaltliche Größen anzugeben. Mit den Bildungsstandards ist damit alles und nichts gesagt. Bildungsstandards sind demnach Lehrziele, so wie man sie immer schon verwendet hat.

Wenn man nun z.B. in der BHS Bildungsziele für das Fach Deutsch⁶⁵ formuliert, ist es daher auch verständlich, dass man „Gespräche führen“ als Bildungsstandard anführt. Als Kompetenz/Deskriptor wird in der BHS z.B. „Berufsbezogene Informationen einholen und geben“ angeführt. Es wird auch klar, dass man durch Standards nur Kategorien schafft. Bernd Hackl spricht dabei von einer „Zerlegung der Inhalte in funktionale Bausteine und operative Übungen“ (Hackl:2014, 71). Während der Bildungsstandard für 9- und 19-Jährige schlicht und einfach „Gespräche führen“ lauten kann, müssen Schüler/innen in der 4. Volksschule „Verständlich erzählen und anderen verstehend zuhören“ (BMBF:2013, 1) können.

Für Englisch wird die Sache schwierig, denn dort gibt es nur Kompetenzbereiche (Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen, Schreiben), welche direkt in Kompetenzen untergliedert sind. Die Bildungsstandards verschwinden aus der Definition.

So gern und oft man von Bildungsstandards auch spricht, so schwierig ist es, genau zu sagen, was sie sind. Wenngleich man die Output-Orientierung in den Vordergrund stellt, bleibt man (notgedrungen) den Lehrzielen verhaftet, und das Ergebnis wird in rein „funktionale“ Kategorien unterteilt. Wäre es falsch, Bildungsstandards als sinnvoll formulierte Lehrziele zu bezeichnen?

c. Beurteilungsraster

Er erscheint sinnvoll, bei den Aufgabenstellungen durch „Operatoren“ (also Wörter wie „erläutere, vergleiche, begründe, benenne“ ...) verständlich zu machen, was man genau machen soll. Ebenso zielführend ist es auch, durch Deskriptoren (definierte Kategorien) festzulegen, was man genau überprüfen soll. Dadurch ist jedoch nur „präzise“ gesagt, „was“ man prüfen soll und das meist so genau festgelegt, dass es mehr als fraglich ist, ob man so viele Unterpunkte überhaupt sinnvoll bewerten kann. Die Komplexität (also der Schwierigkeitsgrad bzw. die Kompetenzausprägung) bleibt aber subjektiv.

Die „Beurteilungsraster“, welche bei Lehrerinnen und Lehrern oft zu großen Unmutsäußerungen geführt haben, können das deutlich machen. Hier werden Kompetenzbereiche „funktional zerlegt“, d.h. es wird gesagt, was man genau können soll (z.B. Details und Hauptgedanken in einem Text verstehen, Absichten und Zusammenhänge erkennen...), aber wie gut man es können

64 Die Lösung lautet: 1) K, K, K, K, B; 2) K, K, B; 3) B, K, K, K, K

65 http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Kurzinformationen/Deutsch_Kurz.pdf (Deutsch, 13. Schulstufe) [026]

soll, bleibt vage. Hier ein Beispiel des Beurteilungsrasters für die Schriftliche Reifeprüfung⁶⁶ aus Deutsch:

Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht:
einige wichtige Einzelaussagen/-aspekte des Inputtexts erfasst
Kernaussage des Inputtexts erfasst
Inputtext vollständig erfasst
Inputtext vollständig erfasst

Die letzte Wiederholung ist kein Tippfehler. Wenn Schülerinnen und Schüler den „Inputtext vollständig erfassen“, so kann die Aufgabenstellung damit über das Wesentliche „hinausgehend erfüllt“ oder sogar „weit hinausgehend erfüllt“ werden. Genau festzulegen, „was“ man können soll (Detailverständnis, Erkennen der Kernaussagen, Widersprüche aufzeigen, versteckte Schreibabsichten offenlegen), ist einfach. Dabei zu definieren, was „sehr gut“ oder „gut“ ist, bleibt immer schwierig.

Das sogenannte „Melker Arbeitspapier“⁶⁷ war für Deutschlehrer/innen in Niederösterreich lange Zeit die maßgebliche Bewertungsgrundlage für schriftliche Arbeiten, und es ist wohl eine Tatsache, wenn man behauptet, dass damit eine genauere Bewertung möglich war. Ich bin kein Deutschlehrer und verlasse mich auf das Urteil meiner Kolleg/innen. Ein kurzer Blick auf die Bewertungshilfe zeigt, dass der Inhalt der wichtigste Punkt dabei ist.

Durch die neuen Beurteilungsraster, welche mit der neuen Matura verpflichtend wurden, verliert der Inhalt ganz klar an Gewicht. Aus dem Bewertungsraster für Englisch⁶⁸ wird deutlich, dass der Inhalt nur mehr ein Teil der Aufgabenstellung selber ist. Ob also die Beachtung der „Textsorte“ oder der eigentliche Inhalt wichtiger ist, ist nicht definiert. Der Inhalt war bislang das Wichtigste und wird nun ein unbestimmter Teil eines Viertels.

Das ist aber nicht mein eigentlicher Kritikpunkt, denn obwohl der Inhalt deutlich mehr als 25 % ausmachen sollte, will ich darüber gar nicht streiten. Was ich sehr kritisch sehe, ist, dass man vorgibt, durch sehr detaillierte Bewertungsbögen „genauer“ und gerechter beurteilen zu können. Und das stimmt natürlich nicht, denn man kann streiten darüber, was es heißt, die „Kernaussage“ oder den „Inputtext“ (um auf den weiter oben bereits zitierten Beurteilungsraster aus Deutsch zurückzukommen) zu erfassen.

Anders ausgedrückt kann man behaupten, dass ein Bestreben, die Benotung sinnvoller zu machen, überhaupt nicht heißen muss, dass sie gerechter wird. Ebenso wie eine gerechte Benotung nicht automatisch sinnvoll ist. Wenn man sich auf „Multiple-Choice-Fragen“, Zuordnungsaufgaben oder „Richtig-Falsch-Antworten“ beschränkt, so ist das Ergebnis gerecht⁶⁹. Der Computer kann die Note errechnen. Ob man dabei richtig geraten hat, ob man eine Antwort auch mit eigenen Worten erklären könnte oder nur eine recht vage Idee davon hat, ist uninteressant.

66 https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_us_beurteilungsraster_2014-11-14.pdf
(Beurteilungsraster für die Muttersprache) [027]

67 <http://direktor.brgg.at/schule/MelkerPapier/Kriterienkataloge2010.PDF> [028] - Das Melker Arbeitspapier war ein Konzept zur Beurteilung von schriftlichen Arbeiten im Unterrichtsfach Deutsch. Es wurde von der Arbeitsgemeinschaft für Deutsch ausgearbeitet und war als Vorschlag zu verstehen. Es wurde mit der neuen Matura durch einen verpflichtenden Beurteilungsraster ersetzt.

68 <https://www.bifie.at/node/517> [029] - Bewertungsraster B2, erste Fremdsprache.

69 Doch selbst da müsste man das Wort „gerecht“ relativieren, denn für einige ist diese Art der Aufgabenstellung leichter als für andere.

Es ist sinnvoll, bei der Benotung eines schriftlichen Textes einzelne Bereiche wie „Sprachrichtigkeit, Wortschatz, Aufgabenerfüllung und Textzusammenhang“ zu bewerten. Es ist im sprachlichen Sinn „genauer“, nicht aber im mathematischen. Und doch möchte man diese Bewertungsmethode als wissenschaftlich exakt „verkaufen“.

Hier ein konkretes Beispiel aus dem Beurteilungsraster für die erste Fremdsprache (der ein wenig weiter oben schon erwähnt worden ist). Eines der vier Hauptkriterien ist der Aufbau. Folgende Punkteanzahl kann man dabei vergeben:

- 10 Punkte: sehr klarer Gesamtaufbau, sehr effektive Gliederung in Absätze (es folgen weitere 4 Details)
- 8 Punkte: klarer Gesamtaufbau, gute Gliederung in Absätze (+ weitere 4 Details)
- 6 Punkte: ausreichend klarer Gesamtaufbau, hält die üblichen Konventionen der Gliederung in Absätze größtenteils ein, (+ 5 Details)
- 4 Punkte: wenig angemessener Gesamtaufbau, hält die üblichen Konventionen der Gliederung in Absätze nur selten ein, (+ 5 Details)
- 2 Punkte: Strukturiert den Text kaum, ignoriert die üblichen Konventionen der Gliederung in Absätze weitgehend (+ 4 Details)
- 0 Punkte: keine Struktur erkennbar⁷⁰

Man kann auch „ungerade“ Punkte vergeben, diese werden aber (wohl um den Raster übersichtlich zu halten), nicht extra beschrieben. Was zwischen „sehr klar“ und „klar“ liegt, ist möglicherweise der Zweifel zwischen den beiden.

Man kann Aufsätze und mündliche Prüfungen „einheitlich“ bewerten, wenn die Prüfer/innen eng zusammenarbeiten und ihre Bewertungen laufend auf einander abstimmen, so wie das für Prüfungsinstitute (z.B. Cambridge) der Fall ist. Der Aufwand dafür ist enorm. Es wären dafür laufende „Übereinstimmungs-Seminare“ im Ausmaß von mehreren Tagen für „alle“ Sprachlehrer/innen nötig. Der Bewertungsraster allein, so darf man ohne den „Schatten eines Zweifels behaupten“⁷¹, kann das nicht erreichen.

d. Konkrete Beispiele

Es ist klar, dass die „Textproduktion“ immer viel schwieriger zu bewerten ist als das Lese- oder Hörverstehen. Wenden wir uns daher einigen Beispielen aus diesem letzteren Bereich zu, um die Definitionen verständlicher machen zu können und um zu ergründen, ob Kompetenzen messbar sind, so wie das etwa der Ausdruck IKM (Informelle Kompetenzmessung⁷²) glaubhaft machen will. Die „Informelle Kompetenzmessung“ stellt eine Möglichkeit dar, um sich freiwillig auf standardisierte Testungen vorzubereiten. Nachdem die IKM der freiwilligen Selbstevaluierung dient, kann man bei der Wortwahl großzügig sein und so tun, als könne man Kompetenzen messen. Es ist vielleicht auch eine taktisch wohlüberlegte Wortwahl. Man führt auf diese Weise einen „falschen“ Begriff ein, ohne allzu großen Protest befürchten zu müssen.

Wie sehen Aufgaben zur Testung von Bildungsstandards aus?

70 <https://www.bifie.at/node/517> [030] (Beurteilungsraster B2, d.h. für das Maturaniveau)

71 „beyond the shadow of a doubt“

72 <https://www.bifie.at/ikm> [031] (Bifie - Informelle Kompetenzmessung)

Man findet auf der Website des Bifie Beispiele dafür⁷³. Hier zwei Aufgabenbeispiele (man spricht in diesem Zusammenhang auch von „Items“) für das Leseverständnis 14-jähriger Schüler/innen.

Im ersten Unterkapitel (Schulkompetenzen) war schon die Rede von Deskriptoren und Bildungsstandards. Im Kompetenzbereich „Lesen“ findet man für die 8. Schulstufe den Bildungsstandard „Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln“. Fünf nähere Beschreibungen (Deskriptoren) verdeutlichen, was damit gemeint ist. Einer davon lautet:

Schüler/innen können grundlegende nicht-fiktionale Textsorten in unterschiedlicher medialer Form erkennen und ihre Textfunktion (Information, Nachricht, Meinung, Anleitung, Vorschrift, Appell, Unterhaltung) erfassen.⁷⁴

Folgende Aufgabe bezieht sich genau auf diese Beschreibung. Hier sollen die Schüler/innen einen Text lesen und danach eine Frage beantworten:

Kinder unter 14 Jahren, die kleiner als 150 Zentimeter sind, dürfen nicht auf unmittelbar hinter der Windschutzscheibe gelegenen Sitzplätzen befördert werden, außer sie werden in einer der Größe und dem Gewicht entsprechenden Rückhaltevorrückung gesichert. Es ist die Pflicht des Lenkers/der Lenkerin, dafür zu sorgen, dass Kinder nur mitfahren, wenn diese Sicherheitseinrichtungen auch wirklich vorhanden sind und verwendet werden.

Was ist das für ein Text?

Kreuze an: eine Anleitung / eine Nachricht / ein Aufruf / eine Vorschrift⁷⁵

Die richtige Antwort lautet hier „Vorschrift“. Die weiteren Beispiele aus den freigegebenen Items (bzw. Aufgabenstellungen) sind wirklich gute Denkaufgaben, es lohnt sich, diese näher anzusehen.

Das letzte „Item“ bringt vielleicht Probleme mit sich. Man muss dabei einen Lebenslauf lesen (ich vereinfache das Layout, um Platz zu sparen und um die Aufgabe schwieriger zu machen):

Lebenslauf

Angaben zu meiner Person:

Name: Danila Stojic

Geburtsdatum: 24. 04. 2000

Geburtsort: Wien

Staatsangehörigkeit: österreichisch

Anschrift: Mühlweg 7, 1210 Wien

Schulbildung: 2006–2010: Volksschule in Wien-Meidling

2010–jetzt: Hauptschule in Wien-Meidling

Juli 2014: voraussichtlicher Schulabschluss

Besondere Kenntnisse: Windows-Anwendungen, PC-Konfiguration, Serbisch und

Kroatisch

Lieblingsfächer: Mathematik, Biologie

Hobbys: Ski fahren, Lesen

Ort, Datum, Unterschrift⁷⁶

73 <https://www.bifie.at/node/2290> [032] (Bildungsstandards, 2013: freigegebene Items für Deutsch, 8. Schulstufe.

74 Gesamte Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen. 2013. Anlage: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/vo_bildungsstandards2013anl_24598.pdf [033] bzw. alle diesbezüglichen Texte: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/vo_bildungsstandards.html

75 <https://www.bifie.at/node/2290> [034] [035] (Freigegebene Items - Deutsch 8. Schulstufe: Lesen)

76 <https://www.bifie.at/node/2290> (Freigegebene Items - Deutsch 8. Schulstufe: Lesen)

Die Frage lautet nun: „Unter welcher Zwischenüberschrift würde 'Gitarre spielen' stehen?“ Die korrekte Antwort lautet „Hobbys“. Wieso aber sollte „Gitarre spielen“ nicht zu den besonderen Kenntnissen zählen? Oder, in einer Schule mit Instrumentalunterricht, zu den „Lieblingsfächern“?

Abgesehen von den Antworten, die nicht immer ganz eindeutig sein müssen, und bei Aufgabenstellungen, die für 14-jährige nicht übertrieben schwer sein dürften, ist jedoch zu fragen, wie hier die Kompetenzen ins Spiel kommen!

Was heißt das, wenn Schüler/innen die Aufgabe richtig oder falsch beantworten? Man überprüft eine kognitive Leistung, d. h. man bewertet eine logische Denkaufgabe, in der die Schüler/innen durch genaues Denken die Antwort finden. Man beobachtet sie also beim Ankreuzen der Aufgabe (denn das Beobachten spielt ja eine große Rolle) und interpretiert ihre Leistung, denn genau genommen ist es ja nicht die richtige Antwort, die man misst, sondern die Kompetenz, welche sich dadurch „interpretieren“ lässt. Das hört sich so schwierig an, wie es ist.

Wenn ich als Lehrer die Schüler/innen beim Beantworten der Frage beobachte, dann könnte mir ein Zögern beim Ankreuzen sehr viel sagen – und das müsste ich in meine „Kompetenzmessung“ einbeziehen.

Wie wenig Multiple-Choice Fragen, die sich bei vielen Quizshows besonderer Beliebtheit erfreuen, mit Bildung zusammenhängen, hat Konrad Paul Liessmann⁷⁷ im ersten Kapitel seiner "Theorie der Unbildung" aufgezeigt. Was weiß man denn, wenn man eine Quizfrage richtig beantworten kann? Wer hat den Ausdruck, dass der Mensch des Menschen Wolf sei (Homo homini lupus est.), geprägt? Plautus, Hobbes, Schopenhauer oder Freud? Und auch hier wird wieder klar, dass man zwischen den Antworten streiten könnte. Bekannt wurde der Ausdruck durch Hobbes, erfunden hat ihn Plautus aber auch nicht, er hat das Sprichwort lediglich in seiner "Eselskomödie" verwendet. (Liessmann: 2006, Wer wird Millionär)

Was macht den Reiz dieser großangelegten Reform also aus? Man könnte boshafterweise sagen, dass die Erfolge, wie vieles andere, steuerbar werden. Die Steuerung ist ein wesentliches Element, welches zwar nicht so oft, aber doch klar, und manchmal gleich zu Beginn, angeführt wird:

Die gesetzliche Verankerung der Bildungsstandards im § 17 des Schulunterrichtsgesetzes und die Verordnung zu den Bildungsstandards legen Ergebnisorientierung, nachhaltigen Kompetenzaufbau und gezielte individuelle Förderung als verpflichtende Unterrichtsprinzipien fest. Darüber hinaus schafft die Gesetzesnovelle ein Instrument der Qualitätssicherung auf Systemebene und Voraussetzungen für eine neue Form von Steuerungsmaßnahmen („evidence based policy“). (BIFIE: 2009, Vorwort)

Durch das Messinstrument (also die Bewertungsraster) wird sehr klar definiert, was bzw. „welche Kategorien“ gemessen werden. Weiter oben (im vorigen Unterkapitel) habe ich die Punkteaufteilung für „Aufbau und Layout“ angeführt. Eine Detailbeschreibung dabei lautet: „Entwickelt die inhaltlichen Punkte sehr klar und systematisch.“

77 Konrad Paul Liessmann ist ein mehrfach ausgezeichnete Philosophieprofessor an der Universität Wien. (<http://homepage.univie.ac.at/konrad.liessmann/>)

Dieser Beurteilungsraster für Englisch erscheint mir zwar sehr sinnvoll, und ich würde mir gar keinen anderen wünschen, daraus jedoch ableiten zu wollen, dass die Ergebnisse nun vergleichbar oder objektiv würden, ist schlichtweg falsch.

Mir erscheinen die Beurteilungsraster wie kleine Messröhren, ähnlich wie Thermometer, welche man in großer Anzahl in das zu bewertende Produkt steckt. Wie unzählige Geburtstagskerzen stecken nun einzelne Detailbeschreibungen bzw. Kompetenzen (wie z.B. einen „Text verständlich und adressatengerecht schreiben“⁷⁸ können aus der 4. Volksschule) in einem Aufsatz der Schüler/innen. Das erweckt den Anschein von wissenschaftlicher Genauigkeit. Doch selbst wenn man 100 Messröhrchen hineinstecken würde, bleibt offen, wo das „Sehr gut“ beginnt.

Durch die „Messröhrchen“ (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Satzverbindungen, logischer Textzusammenhang, korrekte Zeitenverwendung, klare Darstellung der Inhalte etc.) kann man den Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen jederzeit verändern. Ebenso wird man „angemessen“ oder „überwiegend“ anders auslegen, wenn man Erfolg herbeiführen muss. Es wird klar, dass man durch Bildungsstandards den Erfolg steuern kann.

Ich wiederhole mich, wenn ich sage, dass ich nicht die Beurteilungsraster kritisiere, sondern die Erwartungen oder die Versprechen, die man daran knüpft. Volksschüler sollen sich schriftlich verständlich ausdrücken können und wissen, dass es einen Unterschied macht, für wen sie etwas schreiben. Das hat zwar noch nie jemand in Zweifel gestellt, doch seit diese Einsicht (aus den Niederungen des Hausverstands) in den Rang einer Kompetenz erhoben wurde, wird dadurch alles anders. Ich erinnere in diesem Zusammenhang nochmals an den Bildungsstandard „Gespräche führen“ (davon war im ersten Unterkapitel die Rede), wo für 19-jährige Schüler/innen einer BHS festgelegt wird, dass sie unter anderem „berufsbezogene Informationen einholen und geben“ können sollen.

e. Kompetenzmodelle

Kompetenzen, darüber sind sich Befürworter und Gegner der Standardisierung einig, kann man nicht messen. Leistungen werden „interpretiert“. Davon war schon mehrfach die Rede. Damit man die subjektive Grundlage verdecken kann, benötigt man verlässliche Werkzeuge. Diese stehen in Form von „psychometrischen Modellen“ zur Verfügung.

Es wird jetzt relativ schwierig. Man weiß, dass man Kompetenzen nur „interpretieren“, aber nicht direkt messen kann. Man misst die Leistung. Gleichzeitig spricht man immer wieder von „Psychometrie“ (also der Messung von psychologischen Vorgängen; im Kapitel 7b wird das sehr ausführlich dargestellt). Man beobachtet also das Erbringen einer Leistung in einer bestimmten Situation, um darauf auf eine Kompetenz rückschließen zu können. Die Sache ist tatsächlich sehr komplex, Klieme⁷⁹ & Leutner schreiben dazu:

Wie anspruchsvoll die Erfassung von Lernvoraussetzungen und -ergebnissen theoretisch und methodisch ist, wird in der Bildungspraxis und -politik häufig nicht wahrgenommen.

78 Gesamte Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen. 2013. Anlage:
https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/vo_bildungsstandards2013anl_24598.pdf bzw. alle diesbezüglichen Texte: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/vo_bildungsstandards.html

79 Eckhard Klieme, der Mathematik, Psychologie und Pädagogik studierte, ist der führende Experte für Kompetenzmessung, Bildungsqualität und Evaluation in Deutschland. Es ist kein Zufall, dass die wichtigsten Leute wie z.B. Klieme, Weinert und Schleicher, die das theoretische Gerüst oder den Antrieb für die Schulreformen liefern, Mathematiker, Statistiker und Psychologen sind.

Kompetenzmessung muss die Binnenstruktur der Kompetenzen, d.h. die Teilfähigkeiten (z.B. Umgang mit narrativen Texten einerseits, mit diskontinuierlichen Texten andererseits) ebenso wie die Niveaustufen⁸⁰ differenziert darstellen; sie soll zudem Veränderungen im Lern- und Entwicklungsprozess abbilden können. Die Messverfahren bedürfen dazu der Verankerung in empirisch geprüften kognitionspsychologischen bzw. fachdidaktischen Kompetenzmodellen, die Struktur, Graduierung und Entwicklungsverläufe der Kompetenzen abbilden. Die Kompetenzmessung muss sich darüber hinaus auf psychometrische Modelle stützen, die gewissermaßen zwischen Messoperation und Kompetenzmodell vermitteln, d.h. begründen, wie ein Messergebnis (z.B. Anzahl und Art der gelösten Aufgaben) im Sinne des Kompetenzmodells zu interpretieren ist. (Klieme & Leutner, 877)

In der Schule wird das durch „Kompetenzmodelle⁸¹“ dargestellt. Für Deutsch und Englisch erweitert man dabei die alten vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Reden und Schreiben) um weitere Bereiche, wie z.B. „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“, „Rechtschreiben“, „Zusammenhängend Sprechen“, „Miteinander Reden“.

Betrachtet man die Sache genauer, muss man zugeben, dass die „Kompetenzmodelle“ für Deutsch und Englisch nichts anderes sind, als eine logische (und dabei recht überblicksmäßige) Darstellung der „vier Fertigkeiten“: „Schreiben, Lesen, Hörverstehen und Sprechen“. Das Wort „Kompetenzmodell“ bezeichnet dabei nichts Neues.

Es ist im Gegenteil erschreckend, wie viel man sich durch ein vereinfachendes Modell erwartet.

Das Kompetenzmodell für Mathematik führt drei Dimensionen ein:

- a) kognitive Handlungen bzw. „mathematische“ Handlung, wie z.B. Darstellen, Rechnen, Interpretieren, Begründen;
- b) die Inhaltsdimension: z.B. Zahlen, Maße usw.; und
- c) die Komplexität: Grundkenntnisse, Herstellen von Verbindungen, etc..

Bemerkenswert ist hier auch, dass man auch in der Mathematik nicht umhin kommt, von „Handlungen“ zu sprechen, damit man „Kompetenzen“ (im Sinn von „beobachtbaren Handlungen“) ins Spiel bringen kann. Das mathematische Verstehen bzw. das logische Denken wird also zur „Handlung“ (um)definiert.

Was also ist ein Kompetenzmodell? Ich versuche die Mathematik als Hilfe zu verwenden. Ich beobachte a) ob jemand spricht, hört, redet oder schreibt (bzw. ob jemand etwas ausrechnet, erklärt oder begründet); b) welches Thema behandelt wird (Feste feiern, Tourismus; Zahlen, Maße); c) den Schwierigkeitsgrad. Daran ist im Prinzip nichts neu.

Man ist sich seit jeher bewusst, wie komplex Lernen und die Bewertung von Lernfortschritten ist. Dieser Sachverhalt wird sich nicht ändern lassen. Wenn man die Messung des Lernfortschritts jedoch ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, dann benötigt man ein sehr vereinfachtes und vereinfachendes Modell, um diese Messbarkeit glaubwürdig zu machen.

80 Die Angabe von Niveaustufen erfolgt sehr grob. Jemand, der in der AHS in Englisch maturiert, hat 4 Niveaustufen durchlaufen. A1, A2, B1 & B2. Vereinfacht ausgedrückt hat man für eine Niveaustufe immer 2 Jahre Zeit.

81 <https://www.bifie.at/node/49> (Bifie, Kompetenzen und Modelle) [036]

Versucht man die theoretischen Grundlagen der Kompetenzorientierung zu entziffern, so muss man sich wundern, dass man damit eine neue „Lebensnähe“ der Schule anpreisen kann. Georg Hans Neuweg⁸² formuliert das so:

Nicht zufällig pendelt die Kompetenzorientierungsdebatte recht unentschlossen hin und her zwischen einer Intellektualisierung der Lehrziele und einem Mehr an Lebensnähe, so, als ob das eine mit dem anderen irgendwie notwendig etwas zu tun hätte, was aber nicht weiter auffällt, wenn man alles, die Kunst der Dialektik und die Kunst des Haarschneidens, die reflektierende Urteilskraft und das Bedienen eines Computers, konzeptionell schriftliche Mündlichkeit und die Gestaltung einer Power-Point-Folie, ganz einfach „Können“ nennt. (Neuweg: 2013, 106)

Schüler/innen kommen bei Sprachreisen manchmal trotz mangelnder Sprachkenntnisse sehr gut zurecht, während Schüler/innen mit beeindruckenden Sprachkenntnissen an Ort und Stelle auch Kommunikationsschwierigkeiten haben können. Es ist nicht die Regel, aber es ist keine Seltenheit. Auf jeden Fall ist es ein Lehrbeispiel dafür, wie begrenzt man Kompetenzen im Rahmen einer Prüfung feststellen kann.

Prüfungen können nur den (tages)aktuellen Leistungsstand über ein kleines, abprüfbares Segment aus allen Wissensbeständen und Fertigkeiten widerspiegeln. Leistungsfeststellungen beziehen sich auf einen bestimmten Teil der Fähigkeiten und Kenntnisse. Durch Schularbeiten oder mündliche Wiederholungen kann ich mir ein Bild vom überprüfbaren Ausschnitt machen, wobei mir bewusst sein muss, dass das Bild aus verschiedensten Gründen „verschwommen“ sein kann. Auf dieser Basis ein Kompetenzniveau festlegen zu wollen, also alle vorhandenen Wissens- und Fertigungsbestände zu bewerten, ist, wenn man es genau nimmt, eine Anmaßung.

f. Hilfe aus Deutschland

Nicht nur für das Verständnis der Definitionen kann sich ein Blick nach Deutschland als sehr hilfreich erweisen. Bildungsstandards wurden in unserem Nachbarland inzwischen (2003, 2004 bzw. 2012) durchgehend eingeführt.⁸³ In Österreich wurden Bildungsstandards erst 2008, und nur für die 4. und 8. Schulstufe, eingeführt.

Die „Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung“⁸⁴ der Bildungsstandards sind ein hilfreiches Dokument, um Bildungsstandards besser verstehen zu können. Hier werden z.B. auch Bildungsstandards ausführlich definiert. Und aus der Auflistung der Standards (Inhaltliche Standards, Standards für Lehr- und Lernbedingungen, Leistungs- oder Ergebnisstandards, Mindest- Regel- und Maximalstandards) wird auch klar, dass „Bildungsstandards“ als übergeordnete Begriffe verstanden werden können, welche Leistungsstandards mit einschließen. (vgl. KMK, 8)

82 Georg Hans Neuweg leitet die Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Johannes Kepler Universität in Linz. (<http://wipaed.jku.at/wip-team/>)

83 <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html> [037] bzw. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html> (Bundesweit geltende Bildungsstandards für die Jahrgangsstufen 4, 9, 10 sowie für die Allgemeine Hochschulreife) [038]

84 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz) [039]

Es würde für mich einen großen Unterschied machen, ob man Bildungsstandards als Überbegriff sieht, oder ob es ein wohlklingenderes Synonym für Leistungsstandards wird. In Österreich wird die Möglichkeit der „überbegrifflichen Verwendung“ nicht angesprochen.

Im angesprochenen Text wird auch erklärt, warum man sich in Deutschland (ebenso wie übrigens in Österreich) für Regelstandards entschlossen hat. Regelstandards, durch welche ausgedrückt werden soll, was Schülerinnen und Schüler „durchschnittlich“ können sollen, werden zwar kritisiert (vgl. Hackl, 64), aber diese Erklärung leuchtet trotzdem ein:

Die Kultusministerkonferenz hat sich damit für ein pragmatisches Vorgehen entschieden, weil notwendige Mindeststandards erst nach einem längeren Prozess der Erfahrung im Umgang mit Bildungsstandards formuliert werden können. (KMK, 14)

Interessant ist auch, dass man in Deutschland auch schon im Primarbereich „Anforderungsbereiche“⁸⁵ festlegt, welche innerhalb einer Frage die unterschiedliche Kompetenzausprägung aufzeigen können. Zu einem Text werden dabei mehrere Fragen mit unterschiedlichen Anforderungsbereichen gestellt. Die Schüler/innen lesen mehrere Texte über die Bedeutung des Schlafens und müssen danach Fragen beantworten:

1. Warum ist Schlafen so wichtig? Schreib zwei Gründe auf. / 2. Was geschieht nach dem Einschlafen? Kreuze das Richtige an. / 3. Es gibt verschiedene Gründe und Probleme beim Einschlafen. Welche Gründe kann man leicht ändern?⁸⁶

Das kommt der Idee der Kompetenzmodelle sehr viel näher, als das einfachere Testverfahren in Österreich, wo man durchwegs eindeutige Fragen (Multiple-Choice, Richtig/Falsch, Zuordnung) stellt. „Anforderungsbereiche“ bringen natürlich die Schwierigkeit der Zuordnung und Gewichtung mit sich. (vgl. KMK, 17) Es ist nicht immer eindeutig zu sagen, ob eine Frage sehr einfach ist (Wiedergabe von Wissen), oder ob man Sachverhalte verknüpfen muss. Man wird überlegen müssen, ob man dann unterschiedlich viele Punkte dafür vergeben soll.

Diese, in den deutschen Bildungsstandards ausformulierten, dreistufigen Anforderungsbereiche (AB I: Wiedergabe von Information; AB II: Bearbeiten und Verknüpfen von Sachverhalten; III: Problemlösungen finden), entsprechen den „Kompetenzorientierten Aufgabenstellungen der mündlichen Reifeprüfung“ in Österreich, wie sie in der Reifeprüfungsverordnung (§ 29, Absatz 1) definiert sind:

Im Rahmen der mündlichen Teilprüfung ist jeder Prüfungskandidatin und jedem Prüfungskandidaten im gewählten Themenbereich eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung, welche in voneinander unabhängige Aufgaben mit Anforderungen in den Bereichen der Reproduktions- und Transferleistungen sowie der Reflexion und Problemlösung gegliedert sein kann, schriftlich vorzulegen. Gleichzeitig mit der Aufgabenstellung sind die allenfalls zur Bearbeitung der Aufgaben erforderlichen Hilfsmittel vorzulegen.⁸⁷

Auf die Kennzeichnung um welchen Bereich es sich bei den Aufgabenstellungen handelt (Reproduktion, Transfer, Problemlösung) wird meistens verzichtet. Es wäre sehr schwierig, die

85 Vereinfacht heißt das: Anforderungsbereich (AB) I: Wiedergabe von Information; AB II: Bearbeiten und Verknüpfen von Sachverhalten; III: Problemlösungen finden.

86 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich) [040]

87 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.pdf (Bundesgesetzblatt vom 30. Mai 2012, 174. Verordnung, Teil II) [041]

Teilaufgaben in eine bestimmte Kategorie einzuordnen. Die sinnvolle Vorgabe lautet, dass alle enthalten sein sollen.

Es erscheint mir wichtig, das grundlegende Verständnis über die Kompetenzorientierung darzulegen, ehe man sich einer gesellschafts- oder wirtschaftspolitischen Sichtweise zuwendet. Nur so kann man sich vor leichtfertigen Pauschalurteilen bewahren.

Von der Wirtschaft und vom Geld wird noch ausführlich die Rede sein. Es scheint daher angebracht, mit dem Geld, das für die Bildungsstandards ausgegeben wird, abzuschließen.

Von 2008 bis 2010 betragen die Aufwendungen für die Bildungsstandards [in Österreich] 8,22 Mill. EUR. Für den Zeitraum 2011 bis 2014 waren weitere 28,93 Mill. EUR (davon 1,24 Mill. EUR für Investitionen) geplant. Der geplante Anstieg der Ausgaben in den Jahren 2011 bis 2014 war auf die Durchführung des ersten Überprüfungszyklus zurückzuführen. (Rechnungshof, 113)

Sollte man einsehen, dass man nicht soviel Geld dafür ausgeben will, so kann man das jederzeit ändern, denn der gesetzliche Rahmen ist offen. Die Bildungsstandards können, wenn die Ministerin oder der Minister befindet, dass sie nicht notwendig sind, und wenn ich den Text richtig interpretiere, jederzeit abgeschafft werden. Im Schulunterrichtsgesetz steht dazu (in der Novellierung nach 2008, im Paragraph 17, Absatz 1a) Folgendes:

Der zuständige Bundesminister hat für einzelne Schulstufen der in § 1 genannten Schularten (Formen, Fachrichtungen) Bildungsstandards zu verordnen, wenn dies für die Entwicklung und Evaluation des österreichischen Schulwesens notwendig ist.⁸⁸



6. Ursprungszeugnis

a. Persönliche Vorgeschichte; b. Ursprung: OECD; c. Kompetenzkompetenz; d. BfS & USA; e. Objektive Sichtweise; f. Chicago School of Economics; g. Wilhelm von Humboldt; h. Notwendigkeit;

a. Persönliche Vorgeschichte

Dieses Kapitel entstand in Madrid. Während ich lange Zeit hindurch ganze Bibliotheken „umgegraben“ habe (man könnte das für die Fachbibliothek in der Sensengasse wörtlicher nehmen als für den Online-Katalog der Hauptbibliothek), um der Sache auf den Grund zu kommen, blieb die Verbindung zwischen den Kompetenzen und dem Einfluss aus Amerika für mich doch immer so etwas wie eine vorschnelle und pauschale Anschuldigung.

In Madrid begann sich mit „einem Klick“ auf die Website des spanischen Unterrichtsministeriums ein Kreis von Vermutungen zu schließen und wurde zur Gewissheit.

⁸⁸ <https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/index.html> - [042] Schulunterrichtsgesetz

b. Ursprung: OECD

Während meiner Zeit als Exportsachbearbeiter, also zwei Jahre vor meinem Sprachstudium, waren Ursprungszeugnisse sehr wichtig im internationalen Warenhandel. Die Frage nach der Herkunft ist nicht unwichtig. Aluminium importierten wir damals nicht aus China, Russland oder Indien, sondern aus Südafrika. Für den Import von Waren ist das Ursprungsland von großer Bedeutung. Um etwa ein Ölembargo (wie das gegen den Iran aus dem Jahr 2012) einzuhalten, benötigen alle Waren ein Dokument, welches den Ursprung bestätigt.

Monatelang versuchte ich die Zusammenhänge zwischen der OECD und den Kompetenzen bzw. den Einflüssen aus Amerika aufzuklären und habe dafür, wie mir nun scheint, nicht nur ein, sondern mehrere „Felder“ umgegraben. In vielen kritischen Artikeln wird die Kompetenzorientierung mit der OECD und der neoliberalen Politik in Verbindung gebracht. Doch ob es sich dabei um eine Vermutung, eine Befürchtung oder eine stichhaltige Tatsache handelt, hätte ich lange nicht sagen können.

Es erstaunt mich jetzt, wie offen die Tatsachen auf dem Tisch liegen. Ebenso, dass es nicht alle wissen.

Es ist schon erwähnt worden, dass die derzeitige Verwendung des Kompetenzbegriffs im Bildungswesen weder auf Noam Chomsky noch auf Heinrich Roth zurückgeht. Franz Weinert schreibt:

Die OECD hat in diesem Zusammenhang mehrfach vorgeschlagen, den vieldeutigen Leistungsbegriff generell durch das Konzept der Kompetenz zu ersetzen. (Weinert, 27)

In Deutschland hat Georg Picht 1964 mit viel Nachhall die „Bildungskatastrophe“⁸⁹ ausgerufen. In der Diskussion um Schulreformen fanden „bildungsökonomische Argumente in die deutschen Diskurse Eingang“ (Zymek, 181), und die OECD hat das Wirtschaftswachstum schon 1961 mit der Investition in Bildung in Zusammenhang gebracht:

Die erste Konferenz der OECD 1961 in Washington zum Thema „Economic Growth and Investment in Education“ hatte dabei Signalwirkung. Bildung wurde in der Folge auch in Westdeutschland als Humankapital und Faktor der internationalen Konkurrenzfähigkeit des Landes thematisiert. (Zymek, 181 – 182)

Die Website des spanischen Unterrichtsministeriums bringt die Sache erstaunlich klar auf den Punkt. Auf der Seite für „Evaluierung“ heißt es gleich im ersten Satz:

La **evaluación educativa** experimenta un apreciable desarrollo en los Estados Unidos a partir de finales de la década de los sesenta y su influencia se hace sentir progresivamente en otros países.⁹⁰

Sinngemäß übersetzt heißt das: Ende der 60er Jahre erfährt die Evaluierung im Bildungswesen eine beachtliche Entwicklung in den USA, und der Einfluss wird nun schrittweise in anderen Ländern spürbar. (MECD, 2015)

89 Dabei werden etwa die niedrigen Ausgaben für die Schulbildung, die niedrige Quote an Abiturienten und der große Unterschied zwischen Stadt und Land kritisiert.

(<https://de.wikipedia.org/wiki/Bildungskatastrophe>)

90 Die betreffende Webseite ist geändert worden. Der Text ist in der gespeicherten pdf-Datei [043] vom 20. Sept. 2015 verfügbar. Zugang wie für den Anhang. (Das spanische Unterrichtsministerium weist im Bezug auf die Evaluierung im Bildungsbereich auf die guten Erfahrungen in den USA hin.)

Gleich im Anschluss wird darauf hingewiesen, dass im internationalen Zusammenhang ein Trend zur Evaluierung auszumachen ist. Zwei Organisationen, so kann man lesen, ragen dabei deutlich heraus: die IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) und die OECD. Weiters haben auch die UNESCO, die EU und die Organización de Estados Iberoamericanos ihr Interesse an der Evaluierung im Bildungssektor bekundet. (vgl. MECD, 2015)

Spricht man vom „amerikanischen Einfluss auf die Bildung in Europa“, so fasst man das im deutschsprachigen Raum leicht als Kritik auf, oder man ist geneigt, das als banale Behauptung abzutun. In Spanien kann man damit Wählerstimmen gewinnen. Wenn man monatelang darüber nachliest und den Einfluss der OECD eher als Anschuldigung oder Befürchtung wahrnimmt, und nicht so sehr als Tatsache, dann wirkt die klare Aussage von offizieller Seite wie ein elektrischer Funke.

Eine Kollegin aus Spanien hat mir bezüglich der spanischen Schulreform (als Antwort auf mein Mail und unsere vorangegangene Unterhaltung) Folgendes geschrieben:

Respecto a lo que nos comentaste en relación al cambio de ley en el sistema educativo, te podemos decir que, en general, la gente está bastante descontenta. La mayoría piensa que todas las reformas que hacen no es a favor de la educación sino en contra. Cada gobierno nuevo cambia leyes de educación. Vuelven locos a todos pero no solucionan nada.

Sinngemäß übersetzt heißt das: Bezüglich der Gesetzesänderung im Schulsystem können wir dir sagen, dass die Leute im allgemeinen sehr unzufrieden sind. Die Mehrheit denkt, dass die ganzen Reformen nicht im Sinn „für“ die Bildung, sondern dagegen, gemacht werden. Jede neue Regierung ändert die Bildungsgesetze. Sie machen damit alle verrückt, lösen damit aber keine Probleme.

Eine sehr gute Darstellung für den Zusammenhang zwischen OECD und Bildung liefert im Übrigen die Website des BMBF:

Die Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) fördert primär die wirtschaftspolitische Zusammenarbeit (statistische Analysen, Prognosen, Strategieentwicklung, etc.) von derzeit 34 Mitgliedstaaten aus Europa, Nord- und Südamerika und dem asiatisch-pazifischen Raum. Darüber hinaus beschäftigt sie sich mit einer Vielzahl von Politikfeldern, die mit der wirtschaftlichen Entwicklung in engem Zusammenhang stehen (Umweltpolitik, Sozialpolitik, Bildung, Arbeitsmarkt, Forschung, Technologie und Innovation ...). Insbesondere der Bildung als wichtiger Faktor für Wirtschafts- und Wohlstandsentwicklung kommt eine immer größer werdende Bedeutung zu. Das Hauptaugenmerk der OECD liegt dabei auf der Entwicklung von Qualität und Effektivität der Bildungssysteme mit Hilfe von qualitativen (vergleichende Politikanalysen und Empfehlungen) und quantitativen Studien (internationale statistische Erhebungen). Ziel ist es, mit den im Rahmen der OECD gewonnenen Erkenntnissen faktenbasierte Bildungsreformen in den Mitgliedsländern zu unterstützen und die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme zu steigern. (BMBF⁹¹)

Die OECD besteht zwar aus 34 Ländern, ein Viertel des Budgets wird (2008, nach den Angaben von Wikipedia) aber von den USA beigesteuert. 1,1 Prozent zahlt Österreich, Deutschland 9, Japan 16. Man darf also annehmen, dass die Anliegen der Wirtschaft aus diesen Ländern auch

91 <https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/iobildung/oecd.html> - (Auf dieser Seite wird der Zusammenhang der OECD mit dem österreichischen Schulwesen sehr anschaulich erklärt.) [044]

anteilmäßig zur Geltung kommen. Eine zweite Annahme ist, dass es nicht die Interessen der Klein- und Mittelbetriebe sind, die dabei vertreten werden.

Die „Durchsetzung der Kompetenzdoktrin“ (Burchardt, 7) ist als Erfolg der OECD zu verbuchen. Daran besteht wohl kein Zweifel. Durch PISA wird nicht nur der Notstand ausgerufen, sondern es enthält auch schon die Prinzipien zur Neuorientierung. Lutz Koch⁹² formuliert es so:

2001 erscheint PISA und stellt eine Diagnose, 2003 erscheint die Klieme-Expertise als praktische Antwort auf die Diagnose, wenn man will als Therapie. (Koch, 2010, 323)

Die OECD übt durch die öffentliche Meinung (wie z.B. durch den „PISA-Schock“) Druck auf die Bildungspolitik aus und bietet gleichzeitig Lösungsmöglichkeiten an. Es werden „Trends“ kreiert (Outputorientierung, Bildungsstandards, Kompetenzen) und der Gruppenzwang (wie es auf Wikipedia trefflich formuliert wird) ist der wichtigste Anreiz, um Empfehlungen umzusetzen. PISA möchte den Staaten eine Orientierungshilfe für Bildungsreformen bieten. (vgl. Niemann: 2010, 83) Nachdem die OECD keine rechtlichen Möglichkeiten hat, um den Ländern Vorgaben für deren Bildungsangelegenheiten zu machen, muss die Propaganda dafür umso stärker sein.

Die OECD und PISA fügen dem Bildungssystem (davon sind viele Pädagogen überzeugt), weltweit großen Schaden zu: „OECD and Pisa tests are damaging education worldwide.“ (Andrews et al., 2014) Unter diesem Titel veröffentlichte die britische Zeitung „The Guardian“ im Mai 2014 einen von vielen Universitätsprofessoren unterzeichneten offenen Brief an den Leiter der PISA-Studien, Andreas Schleicher.

Ebenfalls im Mai 2014 veröffentlichten Katie Zahedi, eine Schulleiterin, und Heinz-Dieter Meyer, ein Universitätsprofessor im Bundesstaat New York, einen offenen Brief an Andreas Schleicher, welcher unter vielen anderen von Konrad Paul Liessmann und Alfred Schirlbauer⁹³ unterzeichnet worden ist.⁹⁴ Auf der Website der „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ kann man dieses Schreiben weiter unterzeichnen. Mehr als 3.000 Personen haben das bis zu diesem Zeitpunkt (Oktober 2015) gemacht. Der hauptsächliche Kritikpunkt in diesem Schreiben, welches sehr deutlich formuliert ist, richtet sich auf die Ranglisten von PISA, welche in der Schule großen Schaden anrichten.

Doktor Schleicher (der Abteilungsleiter für Indikatoren und Analysen im Pariser Direktorat der OECD für Bildung) wird manchen aus dem Film „alphabet“ in Erinnerung geblieben sein. Chinesische Schulen rufen bei vielen die Erinnerung an ein Straflager wach, der Hauptverantwortliche für PISA zeigt für die Schule und die Leistungsbereitschaft der Schüler/innen in China aber eine offene Bewunderung:

On a recent trip to a poor province in China, he [Andreas Schleicher] says he saw that schools were often the most impressive buildings. He says in the West, it is more likely to be a shopping centre. "You get an image of a society that is investing in its future, rather than in current consumption." [...] "In China, more than nine out of 10 children tell you: 'It depends on the effort I invest and I can succeed if I study hard. They take on responsibility. They can overcome obstacles and say 'I'm the owner of my own success', rather than blaming it on the system.'"⁹⁵

92 Lutz Koch ist ein emeritierter Universitätsprofessor für Pädagogik an der Universität Bayreuth.

93 Alfred Schirlbauer ist emeritierter Professor für Pädagogik an der Universität Wien.

94 <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/nein-zu-pisa-offener-brief-an-andreas-schleicher.html> Ein offener Brief an Andreas Schleicher [045]

Auch in einem Gespräch mit Claudia Schmied findet man diese Überzeugung von Andreas Schleicher wieder:

Wenn sie in Österreich 15-Jährige fragen, woher Erfolg kommt, sagen viele: „Das ist alles eine Frage von Talent, entweder ich bin ein Genie oder halt nicht.“ Wenn sie dieselbe Frage in China stellen, sagen neun von zehn Schülern: „Erfolg hängt davon ab, was ich dafür tue. Und ich vertraue, dass mich meine Lehrer dabei unterstützen.“ Nur dort, wo Eltern, Schüler und Lehrer sich einig sind, dass sie alle Verantwortung tragen, stimmen die Bildungsergebnisse. In Japan etwa sind die wichtigsten Akteure in der Schulpolitik nicht die Gewerkschaft oder das Ministerium. Sondern die Eltern-Lehrer-Verbände, die an jeder Schule sitzen. Die wollen das Beste für das Kind. (Andreas Schleicher in der Presse vom 3. Dezember 2012)⁹⁶

Andreas Schleicher wird nicht müde zu betonen, dass in China auch Schüler/innen aus sehr armen Verhältnissen ganz nach oben kommen, und er geht im Mai 2012 so weit, zu sagen, dass der Westen auf die (guten) Ergebnisse benachteiligter Schüler in China eifersüchtig sein könnte:

"In China, the idea is so deeply rooted that education is the key to mobility and success." The results for disadvantaged pupils would be the envy of any Western country, he says.⁹⁷

Als im Dezember 2013 die Ergebnisse von PISA 2012 veröffentlicht werden, fühlt sich Schleicher mehrfach bestätigt, denn China, Korea und Japan sind die großen Gewinner und Vorbilder.

Much of East Asia is excelling in education according to Pisa, occupying the top seven places in the rankings for maths, the main focus of the latest assessment.⁹⁸

Im weiter oben angesprochenen Film (alphabet) kommt Andreas Schleicher während eines Besuchs in China zu Wort, auch hier betont er, dass die Menschen in die Zukunft investieren und nicht in den Konsum. Er räumt aber in einem sehr persönlichen Interview ein, dass man sich eine solche Schule für die eigenen Kinder sicherlich nicht wünschen würde:

Diesen Menschen hier ist die Zukunft mehr wert als die Gegenwart. Jede Familie gibt ihr letztes Geld aus, um die Kinder auf die bestmögliche Schule zu bringen. Wir sehen, dass es wirklich möglich ist, aus allen Kindern sehr, sehr viel herauszuholen. [Gut fünf Minuten später kommt er wieder zu Wort:] Ich denke, da gibt's auch sehr viel Negatives. Man muss sehen, in einer Schule hier, der Leistungsdruck, der dort herrscht, die Anforderungen, die an die Schüler gestellt sind, das ist sicherlich nicht etwas, was man sich für die eigenen Kinder wünscht, was man vielleicht auch selber so vielleicht nicht akzeptieren kann, aber wie gesagt, diesen hohen Leistungsanforderungen auf der einen Seite, denen steht auch jede denkbare Unterstützung auf der anderen Seite entgegen. (Andreas Schleicher in: alphabet, Wagenhofer, 2013)

Für dieses Interview dürfte sich Andreas Schleicher später wohl oft in die Zunge gebissen haben.

95 <http://www.bbc.com/news/business-17585201> (BBC, 9 May 2012. China: The world's cleverest country?) [046]

96 http://diepresse.com/home/bildung/schule/1319817/PISAChef_Entweder-ich-bin-ein-Genie-oder-halt-nicht [047] (Die Presse vom 3. Dezember 2012. Schleicher im Gespräch mit Claudia Schmied)

97 <http://www.bbc.com/news/business-17585201> (BBC, 9 May 2012. China: The world's cleverest country?)

98 <https://www.tes.com/article.aspx?storyCode=6379179> (Times Educational Supplement, 22 Dec. 2013. China's Pisa prowess to come under pressure) [048]

Übersieht der PISA-Verantwortliche absichtlich, dass viele arme Schüler/innen in China gar nicht mehr in die Schule kommen, wie im bereits zitierten Artikel⁹⁹ zu lesen ist, weil die Eltern nicht genug Geld haben? PISA kann ja nur über die etwas sagen, die tatsächlich in der Schule sind, und in manchen Gegenden könnten dabei sehr viele fehlen, nicht nur am Tag an dem der PISA-Test stattfindet...

Im Film kommt auch ein chinesischer Professor für Pädagogik¹⁰⁰ zu Wort. Er äußert sich sehr kritisch und sagt, dass der Leistungsdruck für die Jugendlichen ein Desaster sei. Für 14 (an der amerikanischen Börse notierten) Nachhilfeinstitute boomt das Geschäft aber, denn, wie Herr Schleicher betont: Die Leute in China sind bereit, dafür ihr letztes Geld auszugeben.¹⁰¹

Für wen spricht der PISA-Verantwortliche? Im recht privaten Interview gesteht er ein, dass man so eine Schule für die eigenen Kinder nicht haben möchte. Wenn er also weder mit den Eltern in China (wir dürfen davon ausgehen, dass er selbst nicht gern sein letztes Geld für die Bildung seiner Kinder ausgeben würde), noch mit der Lage der Schüler tauschen möchte – warum fasziniert ihn dann dieses Schulsystem? Vielleicht (aber das ist reine Spekulation), weil es dazu beiträgt, den Wirtschaftsmotor China anzukurbeln?

Oder spricht er für die vielen neuen Millionäre in China?¹⁰²

c. Kompetenzkompetenz

Es wird im Rahmen der Kompetenzorientierung sehr häufig auf die OECD verwiesen. Trotzdem war mir der klare Zusammenhang zwischen OECD und Bildungspolitik lange Zeit nicht wirklich vorstellbar, und wenn ich davon las, empfand ich ihn als Teil der üblichen Amerika-Kritik.

Vielleicht war ich als Lehrer lange Zeit deswegen unfähig, begreifen zu können, warum gerade die OECD der Motor hinter den Schulreformen sein soll, weil der Zusammenhang für mein Verständnis so naheliegend war wie zwischen einem Kunsthistoriker, der Bankmanager werden will, oder einer Bankmanagerin, die Unterrichtsministerin wird, obwohl ihre Bank mit dem Gesetz in Konflikt geraten ist. In meiner Vorstellung waren es Universitätsprofessoren und Professorinnen für Pädagogik gewesen, die das theoretische Gebäude der Kompetenzen errichtet hatten. Ich war erstaunt, erkennen zu müssen, dass Entwicklungspsychologen und Statistiker weit mehr zu sagen hatten als Pädagogen.

Die Frage ist nun, wem wurde die Kompetenz übertragen, die Kompetenzen auszuwählen, welche nun als maßgeblich erachtet werden? Wer genau hat also die „Kompetenzkompetenz“?

Ich war erst zweimal im gelobten Land des freien Kapitals, dafür aber insgesamt ein Monat. Und ich bin beide Male mit einem äußerst positiven Eindruck zurückgekommen! Die Gesprächskultur und das Interesse der Leute am Gegenüber hatte mich beeindruckt. New York ist eine großartige

99 <https://www.tes.com/article.aspx?storyCode=6379179> (Times Educational Supplement, 22 Dec. 2013. China's Pisa prowess to come under pressure)

100 <http://www.alphabet-film.com/protagonisten.html> (Herr Yang Dongping arbeitet an der Naturwissenschaftlichen Universität in Beijing) [049]

101 <http://derstandard.at/1385170186665/> - Vielleicht kann ein Blick auf Japan helfen, die guten Testergebnisse zu erklären. (Ex oriente lux. Pisa auf japanisch. Der Standard vom 6. Dezember 2013) [050]

102 <http://blog.zeit.de/china/2014/10/17/chinas-extreme-ungleichheit/> (Die Zeit, Blog, vom 17. Oktober 2014: Viele Millionäre, aber auch viel Armut.) [051]

Stadt, und ich kann durch meine Büchereimitgliedschaft auf eine riesige digitale Bibliothek zugreifen, und mir Bücher, wie die von Noam Chomsky, Diane Ravitch, Joseph Stiglitz, Daniel Cohen oder Naomi Klein, ausborgen.

Das Problem zwischen den USA und Europa sind weniger die USA, wie sie sind, sondern Europa mit dem, was es sich von dort holt oder derzeit durch TTIP¹⁰³ einhandelt.

Ich möchte absolut nicht blind in den Chor der Amerika-Kritiker einstimmen. Ich kenne Nordamerika weit weniger als Italien, Spanien, Frankreich oder England, und ich habe aus meinen Aufenthalten in New York und Washington einen äußerst positiven Eindruck mitnehmen können. Mit schmerzlichem Empfinden muss ich aber das alte Europa anprangern!

An den Pranger stellen muss ich die Europäische Union, weil es uns scheinbar nicht gelingt, einen eigenständigen Weg zu gehen. In welchen Lebensbereichen ist das nordamerikanische Modell nicht der maßgebliche Orientierungspunkt? In der Wirtschaftspolitik und jetzt im Bildungswesen erliegen wir entweder einem Trugbild des Erfolgs oder den Verlockungen der Macht.

Davon wird aber überhaupt nicht geredet. Es ist mir von keiner Fortbildungsveranstaltung zur neuen Matura bekannt, dass man den Zusammenhang zwischen Kompetenzorientierung und OECD auch nur flüchtig erwähnt hätte. Die Information oder Diskussion galt den Detailfragen der Prüfungen (wie etwa die Anzahl der Unterpunkte pro Fragestellung). Am genauen Format (Aufbau, Anzahl der Bilder, Dauer der Prüfung) und der Formulierung der Aufgabenstellungen mit Operatoren (Wörter wie „vergleiche, zeige, erkläre, finde...“) wurde lange gefeilt. Und während bei den Lehrer/innen, durch das lange Feilen und Warten auf die langsam durchsickernden Gerüchte über neue Details, aus dem Ärger langsam Resignation wurde, entstand ein sehr enges Korsett für die mündlichen Prüfungen. Größere wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge, innerhalb derer wir Lehrer/innen in der Klasse zur kritischen Auseinandersetzung anregen sollten, kamen nicht zur Sprache.¹⁰⁴

Obwohl ich schon soviel über den Einfluss der OECD gelesen hatte, war mir noch immer unklar, wie diese „Vorschläge“ von der OECD, die Franz Weinert erwähnt, ausgesehen haben könnten. Als ich das herausfand, verspürte ich den zweiten elektrischen Funkenschlag.

Sollten Sie die Frage selber noch nicht beantworten können, legen Sie das Buch jetzt weg. Denken Sie nach, wen man mit der Ausarbeitung der Grundideen für eine neue Schule beauftragen könnte. Machen Sie eine lange Liste. Diese könnte etwa so beginnen:

- das Bundesministerium (weil es für alles zuständig ist)
- das Bifie (weil es mehr Geld als alle anderen bekommt)
- eine Expertenkommission (weil das gut klingt und nicht so teuer sein muss)
- österreichische Universitäts- und Schul-Professor/innen (das wäre naheliegend)
- ein Modell aus Deutschland (da bräuchte man nur ein paar Fremdwörter ändern)

Falls Sie es schon einmal gewusst haben, gebe ich Ihnen einen Hinweis: Es hat etwas mit der Schweiz und Amerika zu tun.

103 Eine gute Darstellung bietet das Landwirtschaftsministerium (http://www.bmlfuw.gv.at/land/eu-international/eu-freihandelabkomme/ttip_eu_usa_fta.html) [052] ; eine Graphik bringt es sehr klar auf den Punkt (<http://www.greenpeace.org/austria/de/redirects/ttip-iframe-a/>) [053]

104 Das bezieht sich natürlich nur auf die Seminare, von denen mir berichtet wurde, oder wo ich selbst teilgenommen habe. Ob dieser kleine Ausschnitt repräsentativ ist, weiß ich nicht.

Falls Sie es zwar schon einmal gewusst haben, und jetzt nur mehr wie einen bösen Traum in Erinnerung mit sich tragen, wollen Sie es vielleicht gar nicht wieder wissen. Blättern Sie in diesem Fall zum übernächsten Kapitel.

Falls Sie es doch wissen wollen und noch einen zweiten Hinweis brauchen: Es hat nichts mit Bildung, Pädagogik oder dem Unterrichtsministerium zu tun.

Mein letzter „hint“ lautet: „DeSeCo“.

Bevor Sie das offene Geheimnis nun erfahren (denn man muss sich nur lange genug durch alle möglichen Texte durchwühlen, um an die offenen Quellen zu gelangen), machen Sie sich auf eine (zumindest für mich) unglaubliche Geschichte gefasst.

Möglicherweise haben Sie wie ich schon vor sechs Jahren die ersten Seminare zur Vorbereitung auf die Neue Standardisierte Kompetenzorientierte Reifeprüfung besucht, Sie haben vielleicht einem Symposium beigewohnt und auch dort die Möglichkeit gehabt, mit Expert/innen zu reden. Und die Frage, wer sich denn nun die Kompetenzen ausgedacht haben könnte, hat trotzdem nie eine Antwort gefunden.

Mir selber ist es unverständlich, wieso ich erst jetzt herausfinde, wer mit der Definition der heutzutage notwendigen Kompetenzen beauftragt worden ist. Diese Erkenntnis war für mich trotz langer Beschäftigung mit der Fachliteratur eine Überraschung. Vielleicht habe ich es auch nur überlesen. Und vielleicht ist es ja gar nicht so überaus wichtig oder erschreckend, wie es mir scheint!

Es gibt ja auch so viele Details, die auch noch erwähnenswert wären, und die im Grunde vielleicht wichtiger sind. Ein kleines Beispiel: Als Lehrer in Österreich habe ich mit 20 Stunden Unterricht mehr Arbeit als in England mit 26. Das lässt sich nicht in einem Satz erklären, ich müsste Ihnen erzählen, wie der Unterricht in England abläuft, und wie lange ich dort unterrichtet habe. Das würde zu lang werden, und Sie wollen wissen, woher die Kompetenzen stammen.

Und wenn ich eine kurze Bemerkung einfügen darf, bevor ich das offene Geheimnis lüfte: Ich freue mich, dass Sie neugierig geworden sind, denn somit habe ich meinen ganzen Sommer nicht umsonst mit dieser furchtbaren „Wühlarbeit“ verbracht!

Was mich zur Zeit fasziniert, und worüber ich auch noch nachzulesen begonnen habe, das ist der Hundertjährige Krieg zwischen Frankreich und England. Oder der Erfolg eines Romans für Jugendliche: Die Tribute von Panem. Aber, so werden Sie fragen, warum schreibe ich das, wo Sie wissen möchten, wer die Kompetenzen ausgewählt und beschrieben hat.

Kommen wir zur Sache.

d. BfS & USA

„DeSeCo“ (Definition and Selection of Competencies) ist ein Programm der OECD, mit dem Ziel, Schlüsselkompetenzen festzulegen. Es wurde Ende 1997 initiiert und vom Bundesamt für Statistik der Schweiz (BfS) mit finanzieller Unterstützung aus Amerika durchgeführt. Das kann man der OECD Broschüre entnehmen:

The OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) was initiated at the end of 1997 and managed by the Swiss Federal Statistical Office with major support from the United States Department of Education, National Center for Education Statistics. (OECD: 2001, 2)

Ebenso verweist das Bundesamt für Statistik in einem Bericht¹⁰⁵ auf diese Zusammenarbeit. Das Schweizer Bundesamt für Statistik erarbeitet im Rahmen von INES (Indicators of Education Systems) eine Strategie, um Kompetenzen und Fertigkeiten von Jugendlichen und Erwachsenen definieren, auswählen und messen zu können. Das Bildungsanliegen wird also an die Statistik übertragen:

DeSeCo is part of OECD's effort within the framework of INES to continue work in the area of competencies and skills of the youth and adult population and to develop over time a coherent strategy for defining, selecting and measuring competencies and skills. (OECD: 2001, 2)

Wichtig ist hier auch, auf den engen Zusammenhang zwischen DeSeCo und PISA hinzuweisen, ebenso, dass Wirtschaft und Politik erwähnt werden – nicht aber die Pädagogik:

Ende 1997 startete die OECD das DeSeCo-Projekt mit dem Ziel, einen soliden konzeptuellen Rahmen für die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen und die Unterstützung internationaler Studien zur Messung des Kompetenzniveaus von Jugendlichen und Erwachsenen zu entwickeln. An diesem unter der Leitung der Schweiz und in Verbindung mit PISA durchgeführten Projekt beteiligten sich Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Fachrichtungen sowie Interessenvertreter aus Wirtschaft und Politik, um gemeinsam einen wissenschaftsgestützten und politisch relevanten Kompetenzrahmen zu entwickeln. (OECD: 2005)

Nicht nur das große Vorbild, sondern auch die Geldgeber für die strategische Planung, die den vielen Schulreformen in Europa das geistige Rückgrat gegeben haben, sind die USA.

Es ist eine Enttäuschung für mich, dass die EU nicht in der Lage ist, ein eigenes Bildungsprogramm zu entwickeln. Es ist erschütternd festzustellen, dass wir unser Bildungsprogramm nach den Prinzipien, welche die amerikanische Wirtschaft für gut befindet, ausrichten.

Üblicherweise heißt „Outsourcing“, dass man einfachere Dienstleistungen an Dritte übergibt. Ein Unternehmen kann die Buchhaltung aus Kostengründen auslagern, Firmen bezahlen teure Berater, um Unternehmenskonzepte zu ändern. Es würde sich aber kein annähernd vernünftiges Unternehmen fremdsteuern lassen.

Lässt sich die EU nicht fremdsteuern, wenn die OECD und insbesondere das Bundesamt für Statistik der Schweiz mit Geld aus Amerika festlegen, was Bildung für uns zu bedeuten hat?

Ist die standardisierte Kompetenzorientierung nicht bereits zu einer „Monokultur“ geworden? Von welcher der gesamte Bildungsbereich wie von einem Wind erfasst wurde? Und mit jedem Millimeter, den die Halme nachgeben, wird dieser kühle Wind stärker.

Was konkret hat man durch DeSeCo festgelegt?

Das Projekt DeSeCo wurde für Österreich interpretiert. Dort versteht man unter den „herkömmlichen Grundkompetenzen“: Lesen, Schreiben und Rechnen. (vgl. Lassnigg & Mayer, 8) Es werden im Anschluss fünf neue Basisqualifikationen genannt:

Niveauanhebung und Spezialisierung von IT-Qualifikationen; Förderung von Unternehmergeist; Förderung sozialer Fähigkeiten; Begegnung und Auseinandersetzung

105 „Die bereits im Rahmen der PISA-Studie dargestellten theoretischen Grundlagen können mit den Überlegungen der Schweiz und der OECD im Rahmen von DeSeCo ergänzt werden.“ (OECD: 2001, 7)

mit der technologischen Kultur durch Praxiskontakte und cross-curriculare Ansätze; Förderung der Fremdsprachen. (Lassnigg & Mayer, 9)

Man beklagt, dass Schüler/innen nicht genügend Lesen, Schreiben und Rechnen können - die Lösung darauf ist eine hochtrabende Ausformulierung an „Basiskompetenzen“.

Ich würde mir unter IT-Basiskompetenz z.B. Maschinschreiben gut vorstellen können, und nicht etwa das Erstellen einer Power-Point-Folie, davon kann aber keine Rede sein. Ob man durch fächerübergreifende Ansätze besser Schreiben und Lesen lernt, fragen sich derzeit viele Lehrer/innen in Frankreich, wo dadurch weniger Französischstunden überbleiben könnten. Fremdsprachen werden seit Jahrzehnten stark gekürzt und abgewertet (das ist auch durch die Neue Matura in der AHS der Fall¹⁰⁶; in der HAK wurde die verpflichtende Prüfung in der zweiten Fremdsprache schon vor längerer Zeit abgeschafft, in Französisch konnten meine Schüler im Schuljahr 2004/05 freiwillig antreten).

Wenn man die Förderung sozialer Fähigkeiten in der Schule als etwas Neues hinstellen will, dann braucht man mehr Geduld als Papier, um das ohne Aufschrei lesen zu können. Unternehmergeist ist tatsächlich neu: damit beweist man, dass man die Probleme der modernen Gesellschaft durch vereinfachtes Kurzschlussdenken lösen will bzw. dass man eine Krisenstimmung ausnutzt, um die Menschen erfolgreich „umbilden“ zu können. Wer heute nicht gut Schreiben und Lesen kann, wird das durch den Unternehmergeist und die Ansammlung an Basiskompetenzen auch nicht lernen. Egal, wie oft man die ungenügenden Kenntnisse der Schülerinnen im Schreiben, Lesen und Rechnen auch beklagt, die neuen Reformen werden daran nichts ändern.

Im Jahr 2001 wird der Unternehmergeist als Basiskompetenz proklamiert. Im Jahr 2012 muss man erkennen, wie wichtig dies für alle wäre.

Der Rechnungshof verwendet den Begriff „kaufmännische Kompetenz“ im Bericht (November 2012) über das Bifie insgesamt fünf Mal und stellt dabei fest, dass diese „zu schwach ausgeprägt“ sei. (Rechnungshof, 155) In der Stellungnahme des BIFIE verwies man unter anderem darauf, „dass die Ausschreibung für das Direktorium keine expliziten kaufmännischen Kompetenzen forderte“. (Rechnungshof, 156)

Das BIFIE erhielt in den Jahren 2008 bis 2010 vom BMUKK insgesamt Zuwendungen in Höhe von 34,71 Mill. EUR, wovon Ende 2010 rund ein Viertel (8,49 Mill. EUR) unter den liquiden Mitteln (Bankguthaben) — beinahe unverzinst — ausgewiesen war. Vor dem Hintergrund der angespannten budgetären Situation des Bundes beurteilte der RH die Aussage über den praktischen kaufmännischen Erfolg des BIFIE als nicht angebracht. (Rechnungshof, 156)

Ist Unternehmergeist überhaupt mit kaufmännischen Kompetenzen gleichzusetzen? Für mich klingen die kaufmännischen Kompetenzen vertrauenserweckender. Unternehmergeist hat auch, wer mit dem Geld anderer Leute viel riskiert, ohne dabei selber um Hab und Gut zittern zu müssen.

106 Von fünf Unterrichtsstunden pro Woche für ein Fach wie Französisch kann man im Gymnasium nur mehr träumen. Im Vorjahr mussten die Schüler/innen in der Fremdsprache noch schriftlich und mündlich maturieren (wahlweise in einer Sprache oder in zwei verschiedenen). Mit der Neuen standardisierten Matura ist nur mehr eine Fremdsprache schriftlich verpflichtend.

e. Objektive Sichtweise

Chomsky zitiert in seinem Buch „Profit over People“ (1999) einen Zeitungsartikel der New York Times aus dem Jahr 1997¹⁰⁷. Amerika, so heißt es dort, habe versucht, mithilfe der UNO die Welt nach ihrem Ebenbild zu schaffen. Gegenwärtig versuche Amerika durch Handelsabkommen (durch die WTO) die „Leidenschaft für freie Märkte“ zu exportieren. (vgl. Chomsky: 1999, 81)

Europa ist nicht Chile, Russland oder der Irak. Man kann es nicht so offen beherrschen oder angreifen, aber man kann es „anschlussfähig“ machen. „TTIP“ ist ein aktueller Beweis dafür, dass diese Strategie ungebrochen anhält, und dass Europa wie ein Bär mit dem Ring in der Nase mitgeht.

Das Wort „anschlussfähig“ liest man im Zusammenhang mit den Schulreformen sehr oft. Und darum geht es auch. Nur erwähnt man nie, an wen wir uns anschließen sollen! Dem Trend, der Mode, der Notwendigkeit, der modernen Entwicklung? Europa muss anschlussfähig sein, wenn amerikanische Unternehmen hier einen größeren Marktanteil bekommen wollen. Ebenso dürfen die Länder Europas den Anschluss zum „föderalen Wettstreit“¹⁰⁸ untereinander nicht verlieren.

Das Unterrichten in England war für mich, als ich dort vor knapp zehn Jahren als Sprachlehrer gearbeitet habe, trotz großer Bemühungen schwierig bis unmöglich. Wird das europäische Schulsystem vereinheitlicht und werden Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden und Kontrollabläufe ähnlich aufgebaut, dann ist es wesentlich leichter, sich auch in einem anderen Land zurechtzufinden. Schon heute, nach nicht einmal zehn Jahren, wäre es bereits viel, viel leichter für mich, wieder in England zu unterrichten. Die Vorbereitung auf die Zentralmatura und die Abfassung dieses Buches hätten mir dabei große Dienste erwiesen haben.

Es wird, wie die OECD glaubhaft erläutert, immer notwendiger, sich um die Beschäftigung aller Menschen Gedanken zu machen. Die Menschen, so kann man lesen (vgl. OECD: 2012, 2), müssen für bestehende Berufe immer besser qualifiziert sein, und der Wandel in der Arbeitswelt wird immer schwerer vorhersehbar:

Zugleich nimmt die Lebenserwartung in den OECD-Ländern zu, während die Zahl der Kinder abnimmt. Infolgedessen wird sich das zahlenmäßige Verhältnis zwischen der älteren, nicht erwerbstätigen Bevölkerung und den Erwerbstätigen bis 2050 gegenüber dem Jahr 2000 voraussichtlich nahezu verdoppeln, von etwa 38% auf knapp über 70%. Das bedeutet, dass die Nachfrage nach qualifizierten Kräften im Gesundheitssektor sowie in Dienstleistungssektoren, die Freizeit- und Erholungsaktivitäten anbieten, expandieren wird. In einem allgemeineren Sinn bedeutet dies aber auch, dass Volkswirtschaften es sich nicht leisten können, Talente zu verschwenden und Personen vom Arbeitsmarkt auszuschließen. (OECD: 2012, 2)

Und somit ist es wiederum klar, dass Wirtschaft und Statistik für Bildungsentscheidungen zuständig sind. Es geht darum, dass möglichst alle in den Erwerbs- und Bildungsprozess

107 <http://www.nytimes.com/1997/02/17/business/playing-the-trade-card.html> - Playing the Trade Card, New York Times, February 17, 1997 [054]

108 Vom „föderale Wettbewerb der Länder“ spricht man in Deutschland, um auszudrücken, wozu Bildungsstandards dienen sollen: „Bundesweit geltende Bildungsstandards zur Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung im föderalen Wettbewerb der Länder“ (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf, KMK: 2004) [055]

eingegliedert werden können. Die berufliche Verwertbarkeit steht im Vordergrund. Das ist kein Grund zur Empörung.

Braucht man in Österreich und Deutschland aber wirklich eine Schulreform, welche den Aspekt der Wirtschaft und der Berufsbezogenheit stärker in den Mittelpunkt bringt? Könnte unser Schulsystem nicht ein Vorbild für England und Amerika sein?

Es geht aber nicht (nur) um Bildung oder Ausbildung. Es geht (vor allem) um Steuerbarkeit und Kostensenkung. Auch da wird die OECD federführend sein:

Angesichts der Tatsache, dass die Skills Strategy zu einer Zeit ausgearbeitet wird, die durch erhebliche Haushaltsdefizite und Ausgabenkürzungen gekennzeichnet ist, wird die OECD in Zusammenarbeit mit ihren Mitglieds- und Partnerländern auch einen Katalog empfehlenswerter Vorgehensweisen identifizieren und entwickeln, die es ermöglichen, die Investitionen in den Lernprozess für Arbeitnehmer und Arbeitgeber kostengünstig zu gestalten. (OECD: 2011, 4)

Man wird die „Investitionen in den Lernprozess“ optimieren und die beruflichen Qualifikationen an den Arbeitsmarkt anpassen müssen. Daran ist immer noch nichts Böses. Es ist klar, dass sich die Schulbildung bezahlt machen muss. Und so wie es sich für alle bezahlt machen soll, sollten auch alle dafür zahlen, wie man in der zitierten Broschüre über die "Skills Strategy der OECD" lesen kann: Es sollen auch „Privatpersonen und Unternehmen zu Investitionen in Qualifikationen“ (OECD:2011, 4) ermutigt werden.

Handelt es sich hier um eine sachliche Kostenfrage? Bemüht man sich um vernünftige, betriebswirtschaftliche Überlegungen, die dem Wohl der Allgemeinheit dienen? Es wäre schön, wenn ich daran glauben könnte....

f. Chicago School of Economics

Die „Chicago School of Economics“ (die Denkrichtung, welche an der Wirtschaftsuniversität in Chicago geprägt wurde) übt seit dem Zweiten Weltkrieg und verstärkt seit den 80er-Jahren (durch Reagan und Thatcher) einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Weltwirtschaft aus. Die bekanntesten Vertreter der „Chicagoer Schule“ sind Milton Friedman und Gary S. Becker.

Gary Beckers¹⁰⁹ Buchtitel sprechen für sich - 1964: „Human Capital“ und 1976: „The Economic Approach to Human Behavior“. Die OECD veröffentlicht 2007 das „Humankapital“, und der Autor des Buches, Brian Keeley, bezieht sich dabei sehr deutlich auf Becker.

Der Europäische Rat spricht ab dem Jahr 2000 (mit dem Treffen der Staats- und Regierungschefs in Lissabon) wiederholt vom Humankapital¹¹⁰. Das deutsche Unterrichtsministerium veranstaltet

109 „Gary Becker, who died on Saturday at the age of eighty-three, was one of the most renowned economists of the post-war era. Together with Milton Friedman, he helped make the University of Chicago the world leader in free-market economics. While Friedman was more famous to the general public, Becker was equally influential, or perhaps even more influential, among professional economists. (Each won a Nobel Memorial Prize in Economics—Friedman in 1976, Becker in 1992.) In a career covering more than fifty years, Becker applied economic reasoning to a whole range of subjects, including education, family structure [...] and even human organs.“
<http://www.newyorker.com/news/john-cassidy/postscript-gary-becker-1930-2014> [056] (The New Yorker, 4. Mai 2014)

110 http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (Europäischer Rat, 23. und 24. März 2000, Lissabon) [057] (siehe Kapitel 13.c)

zusammen mit dem ifo-Institut München im Juni 2004 in Bonn eine Fachtagung zum Thema „Investition in Humankapital“, um bildungsökonomische Erkenntnisse für politische Entscheidungen nutzbar zu machen.¹¹¹

Im Jahr 2004 wird das Wort „Humankapital“ daher nicht zufällig zum „Unwort des Jahres“ gewählt (<http://www.unwortdesjahres.net>):

Der Gebrauch dieses Wortes aus der Wirtschaftsfachsprache breitet sich zunehmend auch in nichtfachlichen Bereichen aus und fördert damit die primär ökonomische Bewertung aller denkbaren Lebensbezüge, wovon auch die aktuelle Politik immer mehr beeinflusst wird. *Humankapital* degradiert nicht nur Arbeitskräfte in Betrieben, sondern Menschen überhaupt zu nur noch ökonomisch interessanten Größen. Bereits 1998 hat die Jury *Humankapital* als Umschreibung für die Aufzucht von Kindern gerügt. Aktueller Anlass ist die Aufnahme des Begriffs in eine offizielle Erklärung der EU¹¹², die damit die «Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen, das in Personen verkörpert ist», definiert (August 2004).

Brian Keeleys Buch, welches die OECD 2007 in mehreren Sprachen herausgibt¹¹³ ist ein weiterer Versuch, das Humankapital endgültig zu etablieren. Es geht dabei, wie in der industriellen Produktion, um die Optimierung:

Das Endergebnis wird eine Blaupause für die Gestaltung und Umsetzung von Politiken sein, die das Humankapital der einzelnen Länder durch die Steigerung – und Nutzung – der Qualifikationen ihrer Bürger optimieren, um Wirtschaftswachstum und soziale Inklusion zu fördern. (OECD: 2012, 4)

Ich brauchte eine gewisse Zeit, um vollends begreifen zu können, dass die „neoliberale Schule“ aus Chicago direkt im Zusammenhang mit den Bildungsreformen stand. Während meiner Schulzeit war der Hunger in der Welt ein Thema, der saure Regen (der sich inzwischen in Luft aufgelöst haben muss), der Streit um die Atomenergie... Jetzt geht es um den globalen Wettbewerb.

Wir nehmen bestürzt zur Kenntnis, dass der Unterschied zwischen Arm und Reich größer wird, komme Krise oder Wirtschaftsaufschwung, die Superreichen werden immer nur noch reicher. Und wir nehmen das als natürlichen und unveränderlichen Lauf der Dinge hin, den wir berechnen und beklagen. Wir bezahlen die „Spielschulden“ der Großbanken und fürchten, dass uns die Flüchtlinge den Wohlstand rauben könnten.

Kann es tatsächlich sein, dass die radikalen Leitideen der „Chicago School of Economics“ das Bildungswesen umbilden können?

Die OECD gibt einen Überblick über Bildungsangelegenheiten (Education at a glance). Im Editorial von 2011, unter der Überschrift „Fifty years of change in education“, kann man auf Seite 16 Folgendes lesen:

111 Zugriff im September 2015. Der Link <http://www.bmbf.de/de/1786.php> ist im Oktober nicht mehr aktiv. (BMBF. Auf dem Weg zum Europäischen Bildungsraum: Das Arbeitsprogramm der EU-Bildungsminister.

112 Damit dürfte die Lissabon-Strategie aus dem Jahr 2000 gemeint sein.

113 Le capital humain. Comment le savoir détermine notre vie. / Human Capital. How what you know shapes your life. / Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe. / Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt (2008). / Ljudski Kapital. Od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja (Kroatisch 2009).

At the new organisation's Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education, held in Washington, DC in 1961, emerging theories of human capital then being developed by Gary Becker, Theodore Schultz and others were brought centre-stage in the international dialogue.¹¹⁴

Seit bald 55 Jahren arbeitet die OECD daran, der Wirtschaft zur politischen Vorherrschaft zu verhelfen. Der Erfolg ließ lange auf sich warten, doch jetzt geht alles sehr schnell.

Großinvestoren haben mehr Macht als ganze Länder. Gesundheit und Bildung werden auch in Europa immer deutlicher durch die Wirtschaft gelenkt.

Genauer müsste man vielleicht sagen, dass sich schon in den 80er-Jahren (in England mit Thatcher, die von 1979 bis 1990 Premierministerin war) eine Trendwende abgezeichnet hat. Politische Parteien rücken seither immer weiter nach rechts. Die OECD ist daran interessiert, einer sehr radikalen (bzw. neoliberalen) Marktwirtschaft zum Sieg zu verhelfen. Es verwundert daher nicht, dass sich die OECD ganz offen auf Gary Becker und Theodore Schultz bezieht.

Jochen Krautz¹¹⁵ bringt die „Chicago School of Economics“ in einen engen Zusammenhang mit den heutigen Bildungsreformen. (vgl. Krautz: 2012, 122-125)

Der enge Zusammenhang war dennoch lange Zeit „irgendwie unwirklich“ für mich. Müsste man sich von Gary S. Becker und Milton Friedman¹¹⁶ nicht vehement distanzieren? Wie kann man damit eine öffentliche Debatte um eine Bildungsreform einleiten? Lange Zeit war das auch wirklich nicht möglich und tatsächlich unvorstellbar. Nur langsam wird, was vor gut 40 Jahren noch als unmöglich galt, zu einer Alltäglichkeit.

Die „Chicago School of Economics“ hat durch Milton Friedman auch eine sehr dunkle Vergangenheit. Der amerikanische Geheimdienst war am Militärputsch am 11. September 1973 in Chile maßgeblich beteiligt.¹¹⁷ Der demokratisch gewählte Präsident Salvador Allende kam dabei ums Leben. Augusto Pinochet wurde durch Geld aus Amerika unterstützt und stürzte sein Land in eine Schreckensherrschaft. Ausländisches Kapital erzielte hohe Gewinne, die Wirtschaft wurde durch Anhänger der Chicagoer Schule (man nannte sie „Chicago Boys“) gelenkt. Die grausame Diktatur währte bis zum 11. März 1990.¹¹⁸

Tiziano Terzani hat das in seinem Buch so ausgedrückt:

Non dimenticare che erano i tempi in cui il mondo era devastato dalla visione capitalista, dittatoriale americana, gli anni più terribili della politica statunitense in America Latina, dove venivano sostenute le più orribili dittature, dove l'America imponeva la sua volontà come se fosse il cortile di casa sua, senza alcun rispetto per i poveri di quei paesi; dove l'America finanziava, pagava, addestrava squadroni della morte per far scomparire tutti quelli che si opponevano alla visione americana, com'è successo fino al tempo dei governi militari in Argentina e di Pinochet in Cile. (La fine è il mio inizio, 2006: 31)¹¹⁹

Milton Friedman besuchte Chile 1975 und traf auch mit Pinochet zusammen. Endlich hatte sich ein Land gefunden, wo die freie Marktwirtschaft nach seinen Ideen umgesetzt werden konnte. In

114 <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf> (Education at a Glance, 2011) [058]

115 Jochen Krautz ist Professor für Kunstpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal.

116 <https://bfi.uchicago.edu/post/milton-friedman-video> - Es lohnt sich, Milton Friedman einmal näher kennen zu lernen, bevor man ihm zuviel anlasten muss. [059]

117 CIA in Chile: https://de.wikipedia.org/wiki/CIA-Aktivit%C3%A4ten_in_Chile [060]

118 https://de.wikipedia.org/wiki/Augusto_Pinochet [061] Die Militärdiktatur in Chile unter Pinochet.

dem Jahr, als Friedman nach Chile reiste, wurden die Sozialausgaben im Vergleich zur Regierung unter Allende um die Hälfte gekürzt. 1980 waren die Löhne um 17% niedriger als in der Zeit vor Allende. Viele Staatsunternehmen wurden (wie später in Russland unter Jelzin) privatisiert und weit unter ihrem Wert verkauft. Die marktradikalen Reformen führten zu Massenarbeitslosigkeit. Nach der Krise von 1981/82 wandte sich Chile von der Chicagoer Schule ab.¹²⁰

Milton Friedman wollte von der Folter und vom Terror im Land nichts wissen, und er wollte auch nicht wahrhaben, dass seine Ideen das Land in den Ruin getrieben hatten. Als er 1982 in einem kurzen Zeitungsartikel noch immer vom wirtschaftlichen und politischen Wunder in Chile¹²¹ sprach, bewies er damit auch, dass er die wirtschaftlichen Entwicklungen entweder nicht verstanden hatte oder nicht sehen wollte. Oder er hatte immer nur eine sehr kleine reiche Oberschicht im Blickfeld.

Gary Becker schreibt im Nachruf auf seinen Professor auch über Chile. Friedman musste sich in Vorträgen den Vorwurf gefallen lassen, mit totalitären Regimen zu kooperieren. Naomi Klein¹²² („The Shock Doctrine“) hat das in ihrem Buch detailliert beschrieben. Becker bietet im Nachruf eine andere Sichtweise:

Milton Friedman died this past week. He was the most influential economist of the 20th century when one combines his contributions to both economic science and to public policy. [...]

He argues there that economic freedom promotes political freedom, and that political freedom is not likely to persist without economic freedom. [...]

Findings since then suggest that while economic freedom can begin under totalitarian regimes, such as under General Pinochet in Chile and General Chiang Kai-Shek in Taiwan, economic freedom produces economic growth and other changes that usually eventually lead to much greater democracy, as in Taiwan, South Korea, and Chile. (19. Sept. 2011, Gary S. Becker)¹²³

Becker fasst Friedmans Glaubenssatz zusammen: wirtschaftliche Freiheit befördert die politische Freiheit, und politische Freiheit kann ohne wirtschaftliche Freiheit nicht bestehen bleiben. Auch er dürfte nicht verstanden haben, dass die Chicagoer Schule für Chile eine menschliche und wirtschaftliche Katastrophe war, durch die nur wenige große Investoren unglaublich reich geworden sind. Beide erhielten den Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften, Friedman 1976, Becker 1992.

119 Man darf nicht vergessen, wie verheerend die kapitalistische, autokratische Weltanschauung der Amerikaner sich damals in der ganzen Welt auswirkte. In Lateinamerika stützten die Vereinigten Staaten die schlimmsten Diktaturen, um ihre eigenen Interessen durchzusetzen, ohne einen Hauch von Respekt für die Armen, als wären diese Länder ihre Spielwiese. Es waren die Jahre, als die von Amerika finanzierten und ausgebildeten Todesschwadronen all jene verschwinden ließen, die sich der amerikanischen Weltanschauung widersetzen, genau wie im Chile Pinochets oder unter der argentinischen Militärjunta. (Tiziano Terzani, Das Ende ist mein Anfang. Übersetzung der deutschsprachigen Ausgabe von Christiane Rhein)

120 https://de.wikipedia.org/wiki/Wirtschaftsgeschichte_Chiles - [062] Wirtschaftsgeschichte Chiles

121 <http://0055d26.netsolhost.com/friedman/pdfs/newsweek/NW.01.25.1982.pdf> - Milton Friedman, Free Markets and the Generals, 25 January 1982 [063]

122 Naomi Klein ist eine kanadische Journalistin und Buchautorin (No Logo, Die Schock-Strategie).

123 <http://www.becker-posner-blog.com/2006/11/on-milton-friedmans-ideas--becker.html> (Nachruf auf Milton Friedman) [064]

Wenn man Milton Friedman liest bzw. anhört („Free to Choose“), wird man entweder wie Schwarzenegger hochauf begeistert sein oder dem „Hassprediger gegen den Staat“ (wie ich ihn persönlich bezeichnen würde) den Nobelpreis im Nachhinein aberkennen wollen.

Der Nobelpreisträger schreibt:

The combination of economic and political *freedom* produced a golden age in both Great Britain and in the United States in the nineteenth century. The United States prospered even more than Britain. It started with a clean slate: fewer vestiges of class and status, fewer government restraints, a more fertile field for energy, drive, and innovation, and an empty continent to conquer. (Friedman: 1980, 3)

Vom Goldenen Zeitalter des Kapitalismus in England zu reden ist hier nicht zynisch gemeint, sondern zeugt von einem gewissen Ausmaß an Menschenverachtung. Die Lebensverhältnisse eines Großteils der Bevölkerung glich dem, was wir heute aus der Dritten Welt kennen. In Amerika konnte man mit einer „sauberen Tafel“ beginnen, es gab weniger „Überreste an Klassenzugehörigkeit und Status“... und einen leeren Kontinent, den man erobern konnte.

g. Wilhelm von Humboldt

Niemand wird wohl öfters zitiert als Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835), wenn es darum geht, die „wahren“ Bildungsideale zu verteidigen. Humboldt war ein praktischer Idealist, Philosoph und Staatsmann. Politischen Umständen haben wir es zu verdanken, dass sein Bildungsideal maßgeblich geworden ist.

1806 wird Berlin von französischen Truppen besetzt. Humboldt ist in Rom und bleibt dort, bis er zwei Jahre später durch Freiherrn von Stein mit der Bildungsreform beauftragt wird. Der preußische Militärstaat ist in äußerster Bedrängnis und muss das Land gegen die feindliche Besatzung mobilisieren.

Wie? Durch die Philosophie? Nicht durch, sondern mit Hilfe von ihr.

Die hehren und oft poetisch klingenden Bildungsideale müssen nach zwei Weltkriegen neu hinterfragt werden. Nicht weil sie falsch wären, sondern, weil Ideale oft von der Wirklichkeit so weit entfernt sind wie der Baum vom Mond, hinter dessen Zweigen er durchleuchtet, wenngleich man ihn zum Greifen nahe sieht. Jugendliche sind aus der Schulbank des humanistischen Gymnasiums oft mit Begeisterung in den Weltkrieg gezogen. Die höchsten Ideale halten uns nicht davon ab, die Monster eines Horrorfilms in die tatsächliche Wirklichkeit zu bringen.

Ich fände es richtig, dem Bildungsideal Humboldts treu zu bleiben, aber ich finde es ungeeignet, um es als Rettungsanker gegen die Kompetenzdoktrin ins Rennen zu führen.

Mit der Bildungsreform, im von Frankreich bedrängten Preußen, versprach man sich kurioserweise ähnliche Dinge wie heute: einen Ausweg aus der Krise durch eine Stärkung der individuellen Freiheiten. In der Zeit von Humboldt sollten bürgerliche Freiheiten das Land retten. Der Militärstaat gestand den Bürgern innere Freiheit zu, um deren Leistungsreserven zu aktivieren. Heute soll durch die Individualisierung eine neue Leistungsreserve erschlossen werden, um dem „kriminellen Kapitalismus“, wie er in Russland unter Jelzin genannt wurde (vgl. Klein, 238), doch noch eine neue Ära beschern zu können.

h. Die Gründe für den Erfolg

Wenn man einmal weiß, was die Kompetenzorientierung für die Schule bedeutet und woher die Ideen dazu stammen, möchte man wissen, wieso dieser Trend so erfolgreich ist. Der Unmut über die „Umbildung“ der Schule ist groß, denn die Umbildung bringt Unbildung. Namhafte Pädagog/innen und Universitätsprofessor/innen sprechen sich deutlich dagegen aus. Der Großteil der Lehrer/innen ist nur schwer von der Sinnhaftigkeit bzw. der Notwendigkeit zu überzeugen. Dennoch läuft die Sache „wie geschmiert“.

Die Gründe und Ursachen für den Erfolg sind nicht so leicht zu benennen. Der „PISA-Schock“ hat viel zum Erfolg der Kompetenzen beigetragen, die Vermutung, dass es sich um einen „geplanten“ Schock gehandelt hat, ist nicht völlig von der Hand zu weisen. Es spricht zumindest nichts dagegen, aber das allein ist noch kein Beweis.

Definitionen sind von ungeheurer Wichtigkeit. Durch den Begriff der Kompetenzen erfolgt eine pädagogische Aufwertung der Leistungsmessung. [...] Durch Hinzufügung des Kompetenzbegriffs werden aus Testergebnissen Bildungsqualitäten. (Koch:2010, 328)

Während niemand ernsthaft bestreitet, dass man nur Leistungen (aber niemals Kompetenzen) messen kann, redet man doch so oft von Kompetenzen, dass der Unterschied langsam verschwindet. Kompetenzen sind nur sehr schwer in das Prüfungs- und Bildungssystem zu integrieren.

Weder Bildung noch Kompetenzen können gemessen werden. Während ich meine Schülerinnen und Schüler im Unterricht darauf vorbereite, die nötigen Fertigkeiten und das notwendige Wissen zu erwerben, damit sie sich im Ausland mit Englisch oder Französisch verständigen können, wäre es vermessen, behaupten zu wollen, dass ich durch eine Prüfung in der Lage wäre, herauszufinden, wie gut sie sich in einer realen Situation (z.B. beim Umtausch eines Zugtickets am Bahnhof in Nizza) tatsächlich bewähren würden. Ich kann als Lehrer leicht sagen, wie gut eine Prüfung gelungen ist, doch bin ich der Überzeugung, dass es nur näherungsweise möglich ist, von der Prüfung auf die Fähigkeit bzw. auf die Kompetenz zu schließen, die jemand in einer realen Situation an den Tag legen kann.

Durch die Bewertung der Leistung sage ich, wie gut eine Aufgabe gelöst worden ist. Ich bewerte also einen Brief (mit dem man die Zugkarte mit der Bitte um Rückerstattung des Geldes an das Kundenbüro schickt), oder einen mündlichen Bericht über den Urlaub in Nizza. Wenn ich die Kompetenz beurteilen oder einem Niveau zuordnen muss, sage ich damit, wie gut es jemanden gelingt, mit realen Situationen umzugehen.

Diese Schwierigkeit wird in keinem wissenschaftlichen Text geleugnet. Es ist auch sonnenklar, dass die Zuordnung zu einem Kompetenzniveau nur näherungsweise und durch Interpretation der Leistung erfolgen kann.

Zwei Gründe sprechen aber eindeutig für die Kompetenzorientierung: Allein schon begrifflich kann man dadurch Bildung und Wirtschaft verbinden, und weiters (oder zuallererst) sind Kompetenzen „unverzichtbare Bausteine für die zentrale Lenkung des Bildungssystems, für die Zentralisierung und die Globalisierung.“ (Ladenthin, 346)

Und es ist kein Zufall, dass man gerade der Schweiz (durch „DeSeCo“) und Deutschland (durch „PISA“) eine führende Rolle in der Bildungsreform in die Hand gegeben hat. Die Schweiz wurde durch „DeSeCo“ mit der Definition der Kompetenzen beauftragt, Deutschland erhielt durch den

„PISA-Chef“ Andreas Schleicher¹²⁴ eine Sonderstellung und hat durch die Bertelsmann-Stiftung¹²⁵ (die durch die Förderung der Kompetenzorientierung besonders hervorgetreten ist) einen idealen Stützpunkt.

Beide Länder haben eine föderalistische Ausprägung, eine lange Bildungstradition und sind wirtschaftlich erfolgreich. Die „Umsteuerung“ ist hier durch einen philosophisch geprägten Bildungsbegriff und die starke Machtposition der einzelnen Bundesländer zwar schwieriger als in manch anderen Staaten, aber, wenn man es zum Zentrum des Lebens macht, und das ist durch den „PISA-Schock“ geschehen¹²⁶, dann werden andere förmlich mitgerissen. Und diese Strategie führte, wie man das besonders in der Schweiz sehen konnte, zum Erfolg¹²⁷.

Das wirtschaftliche Prinzip der OECD steht im direkten Gegensatz zum Bildungsverständnis im deutschsprachigen Raum (vgl. Niemann:2009, 3)¹²⁸, und das muss man ändern, damit man den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes immer mehr in die Hände einiger weniger konzentrieren kann.



Kapitel 1 bis 6 (mit einigen Kürzungen) des Buches: „Der Siegeszug der Kompetenzen“
Weitere Informationen zum Buch: <http://www.fmi.at/petere.htm>

124 „Im Jahr 1974 fügte das deutsche Schulsystem Schleicher eine nachhaltige Kränkung zu. Sein Grundschullehrer stuft ihn damals als ungeeignet für das Gymnasium ein, und hätte sein Vater - ein Erziehungswissenschaftler - nicht insistiert und den Sohn an einer Waldorfschule untergebracht, wäre es das wohl gewesen mit der Karriere. So aber legte Schleicher sein Abitur mit dem Notenschnitt von 1,0 ab, studierte Physik und entwarf Jahre später für die OECD den PISA-Test, als dessen mächtiger Interpretator er heute die halbe europäische Bildungspolitik auf Trab hält.“
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/1502856/Mr-PISA-auf-zweifelhafter-Mission> (Die Presse vom 10. Dezember 2013) [065]

125 <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/liebesgruse-aus-gutersloh.html> - Matthias Burchardt sieht diese Stiftung sehr kritisch. [066]

126 „Perhaps the biggest discomfort of all was for Germany - where "Pisa shock" described the discovery that their much vaunted education system was distinctly average.“ -
<http://www.bbc.com/news/business-17585201> (BBC, 9 May 2012) [067]

127 „The impact of IO [International Organizations] governance instruments - used in the context of Bologna and PISA - on Switzerland was actually very high.“ (Bieber, 19)

128 [...] the traditional German non-economic guiding principle of education stands in contrast to the orientational framework of the OECD. (Niemann: 2009, 3)

Bibliographie

zum kritischen Umgang mit der kompetenzorientierten Standardisierung

[123] Viele, durch Weblinks angegebenen Seiten aus dem Internet, sind als pdf-Dateien gespeichert. Sollten sich die Webadressen ändern, kann dadurch trotzdem auf die zitierten Texte zugegriffen werden.

„Eingeschränkter Zugriff“ heißt fast immer, dass die Bücher nur z.B. am Campus der Universität Wien frei zugänglich sind.

[39788] Die Zahlen in eckigen Klammern beziehen sich auf die Katalogsnummern in der Sensengasse oder der Hauptbibliothek der Universität Wien.

- Adorno, Theodor W. (1959). **Theorie der Halbbildung**. In: ders.: Gesammelte Schriften. Band 8. Soziologische Schriften I (S. 93 – 121). Zugriff unter http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/adorno_halbbildung.pdf am 31.8.2015.
- Aff, Josef (2006). **Bildungsstandards versus Leistungsstandards in der beruflichen Bildung**. Plädoyer für eigenständige Wege der berufsbildenden Vollzeitschulen bei der Entwicklung und Implementierung von Standards. Wissenplus (Heft 5 – 2005/06, S. 9 - 18). Wien: Manz. Zugriff unter http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-5-2005-06/download/wp_josef_aff.pdf am 4.6.2015.
- Alkemeyer, Thomas (2007). **Aufrecht und biegsam**. Eine politische Geschichte des Körperkults. Aus Politik und Zeitgeschichte (Band 18/2007, S. 6 - 18). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff unter <http://www.bpb.de/system/files/pdf/SYTVAQ.pdf> am 18.9.2015.
- Allais, Stephanie (2012). **‘Economics imperialism’, education policy and educational theory**. Journal of Education Policy (Vol. 27, Issue 2, p. 253-274). London: UCL Institute of Education. Eingeschränkter Zugriff unter <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2011.602428> am 23.7.2015.
- Allmand, Christopher (1988). **The Hundred Years War**. England and France at war c. 1300 - c. 1450. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altrichter, Herbert (2014). **Es war nicht zu erwarten, dass die Neuen Mittelschulen alle anderen überflügeln**. Interview mit Lisa Nimmervoll. In: Der Standard vom 10. Februar 2014. Zugriff unter <http://derstandard.at/1389859603035/Dass-Neue-Mittelschulen-alle-anderen-ueberfluegeln-war-nicht-zu-erwarten> am 10.4.2015.
- Andrews, Paul et al. (2014). **OECD and Pisa tests are damaging education worldwide**. Letter to Dr Andreas Schleicher, director of the OECD's Programme for International Student Assessment. In: The Guardian vom 6. Mai 2014. Zugriff unter <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics> am 10.4.2015.
- Artelt, Cordula & Riecke-Baulecke, Thomas (2004). **Bildungsstandards: Fakten, Hintergründe, Praxistipps**. (Schulmanagement-Handbuch 111). München: Oldenbourg. [39915]
- Artelt, Cordula (2003). **Learners for life: student approaches to learning; results from Pisa 2000**. Paris: OECD. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08290633> am 21.5.2015.
- Arnold, Rolf (2002). **Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung**. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane & Siebert, Horst (Hrsg.). Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. (Jahrgang 25, Heft 49, S. 26 - 38). Zugriff unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf am 21.5.2015
- Arnold, Rolf (2005). **Die PISA-Lüge**. Die Wiedervermarktung mechanistisch-linearer Pädagogik und ihre Bildungspolitik. Friedrich Jahresheft (Jahrgang 23, S. 65 – 67). Seelze: Friedrich Verlagsservice. [19581/23] Bestellmöglichkeit unter <http://www.friedrich-verlag.de/shop/sekundarstufe/schulpaedagogik/friedrich-jahresheft/standards-590023>.

- Arnold, Rolf (2015). **Bildung nach Bologna**. Die Anregungen der europäischen Hochschulreform. Wiesbaden: Springer VS.
- Ball, Stephen J. (2003). **The teacher's soul and the terrors of performativity**. Journal of Education Policy (Vol. 18, Issue 2, p. 215 - 228). London: UCL Institute of Education. Eingeschränkter Zugriff unter <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093022000043065> am 23.7.2015.
- Ball, Stephen J. (2007). **Education plc**. Understanding private sector participation in public sector education. Oxon & New York: Routledge.
- Ball, Stephen J. (2008). **the education debate**. University of Bristol: The Policy Press.
- Ball, Stephen J. (2012a). **Show Me the Money! Neoliberalism at Work in Education**. Forum (Vol. 54, No. 1, p. 23-27). Oxford: Symposium Books. Eingeschränkter Zugriff unter <http://dx.doi.org/10.2304/forum.2012.54.1.23> am 31.7.2015.
- Ball, Stephen J. (2012b). **Global Education Inc**. New policy networks and the neo-liberal imaginary. Oxon & New York: Routledge.
- Barber, Benjamin R. (2007). **Consumed!** Wie der Markt Kinder verführt, Erwachsene infantilisiert und die Bürger verschlingt. Aus dem Englischen übersetzt von Friedrich Griese. München: Beck. [I-1,449.481]
- BBC Four (2014). **Chivalry and Betrayal: The Hundred Years' War**. Part I (Trouble in the family 1337 - 1360). Dr Janina Ramirez. Zugriff unter <http://www.bbc.co.uk/programmes/p00yjj5r> und <https://www.youtube.com/watch?v=LixNEINrJ3c> am 17.6.2015.
- Bellmann, Johannes (2006). **Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform**. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Frost, Ursula (Hrsg.). Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (S. 183 - 200). Paderborn (u.a.): Schöningh.
- Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007). **Sprachliche Kompetenzen**. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim und Basel: Beltz.
- Becker, Gary S. (1964). **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education**. Chicago and London: The University of Chicago Press. (zitierte Ausgabe: 1993)
- Becker, Gary S. (1976). **The Economic Approach to Human Behavior**. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Gary S. (1993). **Economic Imperialism**. Interview with Gary Becker. In: Religion & Liberty (Vol. 3, No. 2). Grand Rapids (MI): Acton Institute. Zugriff unter <http://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2> am 31.7.2015.
- Becker, Gary S. & Elías, Julio Jorge (2007). **Introducing Incentives in the Market for Live and Cadaveric Organ Donations**. The Journal of Economic Perspectives (Vol. 21, Issue 3, S. 3-24). Pittsburgh: American Economic Association Publications. Zugriff unter <https://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/jep.21.3.3> am 14.8.2015.
- Becker, Gerold et al. (Hrsg.) (2005). **Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten**. Friedrich Jahresheft XXIII 2005. Seelze: Friedrich Verlag. [19581/23b]
- Bernays, Edward L. (1928). **Propaganda**. New York: Horace Liveright. - Deutschsprachige Ausgabe: (2007). Propaganda. Die Kunst der Public Relations. Aus dem Amerikanischen von Patrick Schnur. Kempten: orange press.
- Berry, Jon (2012). **Teachers' Professional Autonomy in England: are neo-liberal approaches incontestable?** Forum (Vol. 54, No. 3, p. 397-410). Oxford: Symposium Books. Eingeschränkter Zugriff unter <http://dx.doi.org/10.2304/forum.2012.54.3.397> am 31.7.2015.
- Bieber, Tonia (2010). **Soft Governance in Education**. The PISA Study and the Bologna Process in Switzerland. TranState Working Papers (No. 117). Universität Bremen: Sonderforschungsbereich 597 „Staatlichkeit im Wandel“. Zugriff unter <http://www.sfb597.uni-bremen.de/pages/pubAp.php?SPRACHE=de> am 31.7.2015.
- BIFIE (2009). **Konzepte zur Verankerung der Bildungsstandards in Aus- und Fortbildung**. Wien: Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung. Zugriff unter https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_konzepte_ausbildung_2009-01-20.pdf am 30.7.2015.
- BIFIE (2011). **Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis**. Information für Lehrer/innen. Wien: Bifie. Zugriff unter <https://www.bifie.at/node/351> am 30.7.2015.
- Blankertz, Stefan (2003). **Unternehmen Schule?** Überlegungen zu einer Theorie der Folgeabschätzung marktlicher Schulstrukturen. Pädagogische Korrespondenz (Heft 30, S. 5 - 23). Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress. Zugriff unter http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8386 am 23.7.2015.

- BMBF (2013). **Gesamte Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen**. Fassung vom 07.05.2013. Anlage: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Zugriff unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/vo_bildungsstandards.html am 31.7.2015.
- Bobbitt, Franklin (1922). **Curriculum Making in Los Angeles**. Chicago: University of Chicago Press. Zugriff unter <https://archive.org/details/curriculummakin00bobbgoog> am 31.7.2015.
- Bosse, Dorit / Eberle, Franz & Schneider-Taylor, Barbara (Hrsg.) (2013). **Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe**. Wiesbaden: Springer. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08986345> am 21.5.2015.
- Bourdieu, Pierre (2005). **Die verborgenen Mechanismen der Macht**. Herausgegeben von Margareta Steinrück. Hamburg: VSA. [Öffentliche Büchereien Wien]
- Bröckling, Ulrich (2007). **Das unternehmerische Selbst**: Soziologie einer Subjektivierungsform. (Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft ; 1832). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burchardt, Matthias (2012). **Hintergründe der Kompetenzdoktrin**. Statement. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (S. 7 – 13). Paderborn: Schöningh.
- Carette, Vincent & Rey, Bernard (2014). **Didáctica general en la Educación Secundaria**. Serie competencias. Madrid: Editorial Popular.
- Cavallar, Georg (2011). **Die Kompetenzorientierung in der Philosophiedidaktik**. Wissenschaftliche Nachrichten (Nr. 140, S. 3 – 7). Wien: bmu/bmbf. Zugriff unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/wina/wina140_23384.pdf und als eigener Text mit geänderter Seitenzahl unter http://www.pupwien.at/?download=wiss_nachrichten_01_11_2.pdf am 21.5.2015.
- Chalabi, Mona (2013). **The Pisa methodology: do its education claims stack up?** In: The Guardian vom 3. Dezember 2013. Zugriff unter <http://www.theguardian.com/news/2013/dec/03/pisa-methodology-education-oecd-student-performance> am 14.7.2015.
- Chomsky, Noam (1965). **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge (Massachusetts): The M.I.T. Press. Zugriff auf eine Leseprobe unter <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf> am 30.7.2015.
- Chomsky, Noam (1999). **Profit over People**. Neoliberalism and Global Order. New York: Seven Stories Press. [Öffentliche Büchereien Wien]
- Chomsky, Noam (2000). **Profit over People**. Neoliberalismus und Globale Weltordnung. (Aus dem Amerikanischen von Michael Haupt, 7. Auflage 2002). Hamburg & Wien: Europa Verlag. [1,339.150]
- Chomsky, Noam (2004). **Chomsky on MisEducation**. Edited and introduced by Donald Macedo. Lanham (u.a.): Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Chomsky, Noam (2007). **Wirtschaft und Gewalt**. Vom Kolonialismus zur neuen Weltordnung. Aus dem Amerikanischen von Michael Haupt. (Originalausgabe: 1993: Year 501. The Conquest Continues) Springer: zu Klampen Verlag. [Öffentliche Büchereien Wien]
- Chomsky, Noam (2011). **The State-Corporate Complex: A Threat to Freedom and Survival**. Lecture at the the University of Toronto, April 7, 2011. Zugriff unter <https://www.youtube.com/watch?v=PTuawY8Qnz8> (Video) – <http://www.chomsky.info/talks/20110407.htm> (Transcript by Yvonne Bond) am 30.7.2015.
- Chomsky, Noam (2012b). **Speech at St. Philip's Church of Harlem** on March 16, 2012. Zugriff unter <https://www.youtube.com/watch?v=DbMP-cy1INA> (Video) am 20.7.2015.
- Chomsky, Noam (2012a). **Crisis and Hope: Theirs and Ours**. A speech at the University of Maryland. Zugriff unter <https://www.youtube.com/watch?v=xc3iuMFbd0Q> und http://therealnews.com/t2/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=74&jumival=7934 am 10.6.2015.
- Chomsky, Noam (2013). **Die Schurkenpolitik des Westens**. Ein Interview von Kontext-TV mit Noam Chomsky. Zugriff unter <http://www.kontext-tv.de/node/350> (Video) am 18.10.2015.
- Chomsky, Noam (2014a). **Die Herren der Welt**. Essays und Reden aus fünf Jahrzehnten. (Originalausgabe: 2014: **The Masters of Mankind: Essays and Lectures, 1969 – 2013**) Wien: Promedia Verlag. [e-book, Öffentliche Büchereien Wien]
- Chomsky, Noam & Vltchek, Andre (2014b). **Der Terrorismus der westlichen Welt**. Von Hiroshima bis zu den Drohnenkriegen. Münster: Unrast. [Öffentliche Büchereien Wien]
- Chomsky, Noam (2015). **Noam Chomsky on the Dangers of Standardized Testing**. Zugriff unter <https://www.youtube.com/watch?v=9JVVRWBekYo> (Video), <https://creativesystemsthinking.wordpress.com/2015/02/21/noam-chomsky-on-the-dangers-of-standardized-testing/> (Article) am 30.7.2015.

- Cohen, Daniel (2006). **Globalisierung als politische Herausforderung**. Mit einem Vorwort von Albrecht Müller. Aus dem Französischen von Gerhard Kilper. (Originalausgabe: 2004: **La mondialisation et ses ennemis**). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt. [Öffentliche Bücherein Wien]
- Cohen, Daniel (2014). **Homo Economicus**, the (lost) prophet of modern times. Translated by Susan Emanuel. (First published in French as *Homo Economicus* in 2012/Albin Michel). Cambridge: Polity Press.
- Crahay, Marcel (2006). **Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation**. Revue française de l'éducation (N.° 154, p. 97 - 110). Paris: PUF. Zugriff unter <http://rfp.revues.org/143> am 12.1.2016.
- Curry, Anne (2012). **Der Hundertjährige Krieg (1337 - 1453)**. Aus dem Englischen von Tobias Gabel. Darmstadt: Primus Verlag. [Öffentliche Bücherein Wien]
- Dean, Mitchell (2012). **The signature of power**. Journal of Political Power (Vol. 5, No.1, p. 101-117). Oxford (Milton Park) & New York: Taylor & Francis Group.
- Dean, Mitchell (2013). **The Signature of Power: sovereignty, governmentality and biopolitics**. London: Sage.
- Deleuze, Gilles (1990). **Post-scriptum sur les sociétés de contrôle**. L'autre journal (Mai, N° 1). / Buchform: Deleuze, Gilles (1990). Post-scriptum sur les sociétés de contrôle. In: ebd.: Pourparlers 1972 - 1990 (S. 240 - 247). Paris: Les éditions de Minuit. / Zeitschrift: Deleuze, Gilles (2005). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Breit, Helmut / Rittberger, Michael & Sertl, Michael (Red.). Kontrollgesellschaft und Schule. Schulheft (Band 118, S. 7 - 14). Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.
- Dohmen, Günther (2002). **Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung“?** In: Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane & Siebert, Horst (Hrsg.). Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. (Jahrgang 25, Heft 49, S. 8 - 14). Zugriff unter http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf am 21.5.2015
- Eberle, Franz / Schneider-Taylor, Barbara & Bosse, Dorit (Hrsg.) (2014). **Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung**. Wiesbaden: Springer. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08994084> am 21.5.2015.
- EC (European Commission) (2002). **Das Humankapital in der wissensbasierten globalen Wirtschaft**. Angel de la Fuente und Antonio Ciccone. Zugriff unter <http://ec.europa.eu/social/search.jsp?advSearchKey=humankapital&x=0&y=0&mode=advancedSubmit&langId=de> am 27.8.2015.
- EC (European Commission) (2007). **Zehn Jahre Europäische Beschäftigungsstrategie (EBS)**. Zugriff unter <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2753&langId=de> bzw. http://ec.europa.eu/index_de.htm am 27.8.2015.
- EC (European Commission) (2010). Mitteilung der Kommission. **Europa 2020**. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Zugriff unter http://ec.europa.eu/europe2020/index_de.htm bzw. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:DE:PDF> am 27.8.2015.
- EC (European Commission) (2012). Europäischer Sozialfonds – **Wachstum durch Investition in Humankapital**. Wirtschaftspolitische Steuerung der EU. Alternde Bevölkerung. Zugriff unter <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7359&langId=de> bzw. <http://ec.europa.eu/social/search.jsp?advSearchKey=humankapital&x=0&y=0&mode=advancedSubmit&langId=de> am 28.8.2015.
- EC (European Commission) (2013). **Education, Adult Skills and Social Outcomes**. Empirical evidence from the Survey on Adult Skills (PIAAC). Joint Research Centre Science and Policy Report. (Patricia Dinis da Costa, Margarida Rodrigues, Esperanza Vera-Toscano and Anke Weber). Luxembourg: Publications Office of the European Union/Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Zugriff unter https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/skills_social_outcomes_piaac_final_version_pubsy.pdf am 27.8.2015.
- EC (European Commission) (2014). Die Europäische Union erklärt: **Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport**. Luxembourg: Publications Office of the European Union/Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Zugriff unter http://europa.eu/pol/educ/index_de.htm und <http://bookshop.europa.eu/de/home/> bzw. <http://bookshop.europa.eu/de/allgemeine-und-berufliche-bildung-jugend-und-sport-pbNA7012014/> am 18.8.2015.
- EC-Magazin (European Commission) (2014). **Europa. Das Wissensmagazin für Jugendliche**. Luxembourg: Publications Office of the European Union/Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Zugriff unter <http://bookshop.europa.eu/en/europe-pbNA0414841/> am 14.8.2015.
- EC-Lehrheft (European Commission) (2015). **Europa. Das Lehrheft**. Luxembourg: Publications Office of the European Union/Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Zugriff unter <http://bookshop.europa.eu/en/europe-pbNA0414842/> am 14.8.2015.

- EC (European Commission) (2015). **Skills beyond education**. An analysis of cognitive skill evolution and its implications for employment chances. (Joint Research Centre Science and Policy Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Zugriff unter <https://ec.europa.eu/jrc/en/publications-list> und <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/skills-beyond-education-analysis-cognitive-skill-evolution-and-its-implications-employment> bzw. <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC95221/kjna27194enn.pdf> am 16.8.2015.
- EC-Eurydice (European Commission, EACEA, Eurydice) (2015). **Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe**. (Eurydice Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Zugriff unter <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> und <https://webgate.ec.europa.eu/fpfs/mwikis/eurydice/index.php/Publications> am 13.8.2015.
- ER (Europäischer Rat) (2000). Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon) 23. und 24. März 2000. Zugriff unter <http://www.consilium.europa.eu/de/european-council/conclusions/> am 27.9.2015.
- ER (Europäischer Rat) (2006). Entscheidung des Rates vom 18. Juli 2006 über Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten. Zugriff unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D0544&from=DE> am 27.9.2015.
- Ertelt, Bernd-Joachim & Schulz, William E. (2015). **Handbuch Beratungskompetenz**. Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC09000868> am 21.5.2015.
- Ertl, Hubert & Sloane, Peter F. E. (2005). **Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsausbildung in internationaler Perspektive**. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Fierling, Nicola Beatrice (2011). The abridged and the simplified, the rewrite and the simple original: graded readers and literature in the EFL classroom. Diplomarbeit: Universität Wien. Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08727989> am 18.2.2015.
- Flaßpöhler, Svenja (2011). **Wir Genusssarbeiter über Freiheit und Zwang in der Leistungsgesellschaft**. München: Deutsche Verlags-Anstalt. [e-book, Öffentliche Büchereien Wien]
- Fortmüller, Richard (2006). Bildungsförderung versus Bildungsverlust durch Bildungsstandards. Kompetenztheoretische Differenzierungen, Zurückhaltung in den Messansprüchen und bildungspolitisches Augenmaß als Voraussetzungen für Lernertragssteigerungen durch Einführung von Bildungsstandards. Wissenplus (Heft 5 – 2005/06, S. 19 - 29). Wien: Manz. Zugriff unter http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-5-2005-06/download/wp_richard_fortmueller.pdf am 4.6.2015.
- Friedman, Milton & Friedman, Rose (1980). **Free to Choose: A Personal Statement**. New York (u.a.): Harcourt. - Als Hörbuch (2007). Ashland (Oregon): Blackstone Audio. Hörprobe unter <http://www.blackstonelibrary.com/free-to-choose> am 20.7.2015.
- Friedman, Milton (2002). **Capitalism and Freedom**. Chicago and London: The University of Chicago Press. (Originalausgabe: 1962)
- Friedman, Milton & Becker, Gary (2003). The Intellectual Portrait Series: **A Conversation with Milton Friedman** (Video). Indianapolis: Liberty Fund. Zugriff unter https://www.youtube.com/watch?v=nz-RwNd0_XY mit genaueren Angaben unter <http://oll.libertyfund.org/titles/975> am 5.8.2015.
- Friedman, Milton (2012). **Markt, Freiheit und Reform: Ein Milton-Friedman-Brevier**. Herausgegeben von Gérard Bökenkamp. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung. [e-book der Bücherein Wien]
- Frey, Andreas (2006). **Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften**. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, Cristina & Terhart, Ewald (Hrsg.). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 51, S. 30 - 46). Weinheim (u.a.): Beltz. Zugriff unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7369/> am 30.11.13.
- Foucault, Michel (2004). **Naissance de la biopolitique**. Cours au Collège de France (1978-1979). Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Michel Senellart. Paris: Galimard.
- Geißler, Karlheinz A. & Orthey, Frank Michael (2002). **Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre**. In: Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane & Siebert, Horst (Hrsg.). Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. (Jahrgang 25, Heft 49, S. 69 - 79). Zugriff unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf am 21.5.2015
- Graupe, Silja & Krautz, Jochen (2014). **Die Macht der Messung**. Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt. Coincidentia - Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. (Beiheft 4: Der

andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. S. 139 - 146). Bernkastel-Kues: Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte.

- Gruschka, Andreas (2006). **Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben**. In: Frost, Ursula (Hrsg.). Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (S. 140 - 158). Paderborn (u.a.): Schöningh. - Weiters wurde der Artikel 2009 in der Zeitschrift des Deutschen Philologenverbandes www.profil-dphv.de (S. 10 - 22) veröffentlicht. - Zugriff ebenfalls unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7974/pdf/PaedKorr_2006_35_Gruschka_Bildungsstandards.pdf am 17.7.2015.
- Gruschka, Andreas (2010). **Warum Bildungskonzepte wären, was Bildungsstandards verfehlen müssen**. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Jahrgang 86, Heft 3, S. 283 - 295). Paderborn (u.a.): Schöningh.
- Gruschka, Andreas (2013). **‘Empirische Bildungsforschung’ am Ausgang ihrer Epoche?** Zeitschrift des Deutschen Philologenverbandes www.profil-dphv.de (Juni, S. 1 - 6). Düsseldorf: Pädagogik & Hochschul Verlag. Zugriff unter <http://www.arbeitskreis-schule-und-bildung.de/resources/Gruschka.pdf> sowie <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/AG-EmpirBildForsch.pdf> am 14.7.2015.
- Gugutzer, Robert (2007). **Körperkult und Schönheitswahn – Wider den Zeitgeist**. Aus Politik und Zeitgeschichte (Band 18/2007, S. 3 - 6). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff unter <http://www.bpb.de/system/files/pdf/SYTVAQ.pdf> am 18.9.2015.
- Hackl, Bernd (2014). **Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung**. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform. In: Eberle, Franz / Schneider-Taylor, Barbara & Bosse, Dorit (Hrsg.). Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung (S. 57 - 80). Wiesbaden: Springer. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08994084> am 21.5.2015.
- Harvey, David (2014). **Seventeen Contradictions and the End of Capitalism**. London: Profile Books. [Öffentliche Büchereien Wien]
- Herman, Edward S. & Chomsky, Noam (2002). **Manufacturing Consent**. The Political Economy of the Mass Media. New York: Pantheon Books. (*Originalausgabe: 1988*)
- Hinrichs, Ernst (Hrsg.) (1994). **Geschichte Frankreichs**. Stuttgart: Reclam. [Öffentliche Bücherein Wien]
- Horvath, Wolfgang (2010). **Glücklich standardisiert**: über den Zusammenhang von Bildungsstandards, Bildung und Glück. Dissertation: Universität Wien. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08261888> am 17.10.2015.
- Keeley, Brian (2007). **Humankapital**. Wie Wissen unser Leben bestimmt. OECD. Zugriff unter http://www.oecd-ilibrary.org/education/human-capital_9789264029095-en am 14.8.2015.
- Klein, Naomi (2007). **The Shock Doctrine**: The Rise of Disaster Capitalism. London: Penguin Press. / Toronto: Knopf Canada. - Deutschsprachige Ausgabe: Die Schockstrategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag. [Bücherein Wien]
- Klein, Hans Peter & Kissling, Beat (2010). **Bildungsstandards auf dem Prüfstand** – Der Bluff der Kompetenzorientierung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Jahrgang 86, Heft 3, S. 359 – 362). Paderborn: Ferdinand Schöningh. Zugriff unter <http://www.prof-klein.eu/wp-content/uploads/2012/07/06-Der-grosse-Bluff.pdf> und http://www.swisseduc.ch/altphilo/news/docs/gh06_2010.pdf am 5.6.2015.
- Klieme, Eckhard et al. (2007). **Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards**. Expertise. Berlin: BMBF.
- Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev (2006). **Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen**. Zeitschrift für Pädagogik (Jahrgang 52, Heft 6, S. 876-903). Weinheim (u.a.): Beltz. Zugriff unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2006_ZfPaed_2006_Klieme_Leutner.pdf am 14.7.2015.
- Klimenta, Harald / Strasser, Maritta / Fuchs, Peter (u.a.) (2015). **38 Argumente gegen TTIP, CETA, TiSA & Co**. Für einen zukunftsfähigen Welthandel. (AttacBasis Texte; 48) Hamburg: VSA-Verlag.
- KMK (Kultusministerkonferenz in Deutschland) (2004). **Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz**. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Köln: Luchterhand. Zugriff unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf am 31.7.2015.
- Koch, Lutz (2006). **Eine neue Bildungstheorie?** Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation von Standards. In: Frost, Ursula (Hrsg.). Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse

- Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (S. 126 - 139). Paderborn (u.a.): Schöningh.
- Koch, Lutz (2010). **Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung**. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Jahrgang 86, Heft 3, S. 323 - 331). Paderborn (u.a.): Schöningh. Weiters wurde der Artikel 2012 in der Zeitschrift des Deutschen Philologenverbandes www.profil-dphv.de (S. 22 - 28) veröffentlicht. Zugriff unter <http://www.gbjd.de/index.php/fachliteratur.html> am 14.7.2015.
- Kotteder, Franz (2015). **Der große Ausverkauf**: wie die Ideologie des freien Handels unsere Demokratie gefährdet. 2. Auflage. - Das TTIP-Komplott. München: Ludwig.
- Kraler, Christian (2008). **Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung**. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In: Kraler, Christian & Schratz, Michael (Hrsg.). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung (S. 151 - 180). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Krautz, Jochen (2010). **Die Kompetenz des homo oeconomicus**. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Jahrgang 86, Heft 3, S. 332 - 345). Paderborn (u.a.): Schöningh.
- Krautz, Jochen (2012). **Bildungsreform und Propaganda**. Strategien der Durchsetzung eines ökonomischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Frost, Ursula & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.). Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Sonderheft: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn (u.a.): Schöningh.
- Krautz, Jochen (2015). **Der Fluch der Kompetenzen**. Interview mit Hartmut Volk. In: Der Standard vom 23. Juni 2015. Zugriff unter <http://derstandard.at/2000017704393/Der-Fluch-der-Kompetenzen> am 26.6.2015.
- Kuenheim, Eberhard von (2011). **Wider die Ökonomisierung von Bildung**. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13. April 2011.
- Ladenthin, Volker (2010). **Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit**. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Jahrgang 86, Heft 3, S. 346 - 358). Paderborn (u.a.): Schöningh.
- Lassnigg, Lorenz & Mayer, Kurt (2001). **Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich**. Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo. (Reihe Soziologie 52). Wien: IHS & BMBWK. Zugriff unter <https://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs52.pdf> am 24.8.2015.
- Le Bon, Gustave (1905). **Psychologie des foules**. 9e édition. Paris: Édition Félix Alcan. (Originalausgabe: 1895). Zugriff unter http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/lebon2.pdf am 18.9.2015.
- Le Bon, Gustave (1982). **Psychologie der Massen**. Autorisierte Übersetzung von Rudolf Eisler. Bearbeitet von Rudolf Marx. (Grundlage für die Übersetzung ist die Ausgabe von 1911: Psychologie des foules). Stuttgart: Kröner. Zugriff unter http://www.kritisches-netzwerk.de/sites/default/files/Gustave_Le_Bon_Psychologie_der_Massen.pdf am 20.7.2015.
- Lederer, Bernd (Hrsg.) (2013). **„Bildung“: was sie war, ist, sein sollte**: zur Bestimmung eines strittigen Begriffs; Fortführung der Diskussion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. [49241]
- Lederer, Bernd (2014). **Kompetenz oder Bildung**. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. (Habilitationsschrift 2012: Universität Innsbruck). Innsbruck: Universitätsverlag. Eingeschränkter Zugriff unter <http://permalink.obvsg.at/wuw/AC11439784> am 16.10.2015.
- Liessmann, Konrad Paul (Hrsg.) (2003). **Die Kanäle der Macht**. Philosophicum Lech. Herrschaft und Freiheit im Medienzeitalter. Wien: Zsolnay. [Öffentliche Büchereien Wien]
- Liessmann, Konrad Paul (2006). **Theorie der Unbildung**. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag. [1,446.086]
- Liessmann, Konrad Paul (Hrsg.) (2011). **Der Staat**. Philosophicum Lech. Wie viel Herrschaft braucht der Mensch? Wien: Zsolnay. [Öffentliche Büchereien Wien]
- Liessmann, Konrad Paul & Lacina, Katharina (Hrsg.) (2013). **Sackgassen der Bildungsreform**. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn. Wien: Facultas AG. [1,551.140]
- Lipp, Johann (1908). **Der grammatikalische Unterricht in der Volksschule** in vollständig ausgeführten Präparationen, an der Hand von Lesestücken durchgeführt und mit einer ausreichenden Zahl von Übungen ausgestattet. Wien: Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn.
- Luhmann, Niklas (2012). **Macht im System**. Berlin: Suhrkamp. [Öffentliche Büchereien Wien]
- Lüders, Jenny (2007). **Soziale Arbeit und „Bildung“**. Ein foucaultscher Blick auf ein umstrittenes Konzept. In: Anhorn, Roland / Bettinger, Frank & Stehr, Johannes (Hrsg.). Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit.

Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. (Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit, Band 1, S. 185 - 199). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Martens, Kerstin & Niemann, Dennis (2010). **Governance by comparison**. How ratings & rankings impact national policy-making in education. TranState Working Papers (No. 139). Universität Bremen: Sonderforschungsbereich 597 „Staatlichkeit im Wandel“. Zugriff unter <http://www.econstor.eu/handle/10419/41595> und <http://www.sfb597.uni-bremen.de/pages/pubAp.php?SPRACHE=de> am 31.7.2015.
- Malin, Joel R. & Lubienski, Christopher (2013). **Whose Opinions Count in Educational Policymaking?** Current Issues in Education (Vol 16., N. 2). Phoenix: Mary Fulton Teachers College. Zugriff unter <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1086/492> am 4.8.2015.
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (2015). **Evaluación del sistema educativo**. Zugriff unter <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/evaluacion.html> am 16.8.2015.
- Menninghaus, Winfried (2007a). **Die Schönen sind die Schwachen**. In: Der Spiegel vom 23. Juli 2007. Zugriff unter <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-52345062.html> am 20.7.2015.
- Menninghaus, Winfried (2007b). **Der Preis der Schönheit**: Nutzen und Lasten ihrer Verehrung. Aus Politik und Zeitgeschichte (Band 18/2007, S. 33 - 38). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff unter <http://www.bpb.de/system/files/pdf/SYTVAQ.pdf> am 18.9.2015.
- Menninghaus, Winfried (2013). **Das Versprechen der Schönheit**. Berlin: Suhrkamp. [e-book, Öffentliche Büchereien Wien]
- Messner, Rudolf (2013). **Lässt sich Bildung standardisieren?** In: Bosse, Dorit / Eberle, Franz & Schneider-Taylor, Barbara (Hrsg.). Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe (S. 105 - 137). Wiesbaden: Springer. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08986345> am 21.5.2015.
- Metzger, Christoph (2005). **Kompetenzorientiert prüfen mittels Bildungsstandards – keine Lösung**. Kompetenzorientiert prüfen mittels Bildungsstandards stellt keine Lösung für Prüfungen an Berufsbildenden Schulen dar. Wissenplus (Heft 5 – 2005/06, S. 30 - 35). Wien: Manz. Zugriff unter http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-5-2005-06/download/wp_christoph_metzger.pdf am 14.6.2015.
- Meyer, Gabriele (2012). **Ohne Alternative**. Eine Bilanz nach über 20 Jahren evidenzbasierter Medizin. Dr. Med. Mabuse (37. Jahrgang, Nr. 200, Nov/Dez 2012, S. 26 - 28). Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Meyerhöfer, Wolfram (2005). **Test im Test: Das Beispiel PISA**. Opladen: Barbara Budrich. [39788]
- Neuweg, Georg Hans (2011). **Reine Pädagogik - nackte Pädagogen**. Fachkompetenz im Zeitalter der „Kompetenzorientierung“. Wissenplus (Sonderausgabe, Heft 5 - 2010/11). Wien: Manz. Zugriff unter <http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-5-2010-11/> am 17.11.2013.
- Neuweg, Georg Hans (2013). **Der gute Mensch und sein Wissen**. Was es einmal hieß, kompetent zu sein. In: Liessmann, Konrad Paul & Lacina, Katharina (Hrsg.). Sackgassen der Bildungsreform. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn (S. 103 - 112). Wien: Facultas AG. [I 1,551.140]
- Nerdinger, Friedemann W. / Blickle, Gerhard & Schaper, Niclas (2014). **Arbeits- und Organisationspsychologie**. 3. Auflage. Berlin & Hamburg: Springer-Verlag. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08994625> am 16.10.2015.
- Niemann, Dennis (2009). **Changing Patterns in German Education Policy Making – The Impact of International Organizations**. TranState Working Papers (No. 99). Universität Bremen: Sonderforschungsbereich 597 „Staatlichkeit im Wandel“. Zugriff unter <http://www.sfb597.uni-bremen.de/pages/pubApBeschreibung.php?SPRACHE=de&ID=139> und <http://www.econstor.eu/handle/10419/28398> am 31.7.2015.
- Niemann, Dennis (2010). **Deutschland: im Zentrum des Pisa-Sturms**. In: Knodel, Philipp (Hrsg.). Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie (S. 59 - 90). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Nowak, Christian (2012). **Der Kompetenzbegriff im schulischen Bereich**. Vom scientific curriculum zu Bildungsstandards. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane & Siebert, Horst (Hrsg.) (2002). **Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?** Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. (Jahrgang 25, Heft 49). Zugriff unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf am 21.5.2015
- OECD (Blondal, Jon) (1997). **Contracting out government services: best practice guidelines and case studies**. Paris: OECD. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08290539> am 21.5.2015.

- OECD (& Bundesamt für Statistik der Schweiz) (1999). **Definition and Selection of Competencies**. Projects on Competencies in the OECD Context. Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office. Zugriff unter <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> am 8.8.2015.
- OECD (2002). **PISA 2000 technical report**. Herausgegeben von Ray Adams. Paris: OECD. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08290637> am 21.5.2015.
- OECD (& Bundesamt für Statistik der Schweiz) (2001). **Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Background Paper**. Zugriff unter <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.html> und <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf> am 16.8.2015.
- OECD (2004). **Die Globalisierung in den Griff bekommen**. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt. Zugriff unter <http://www.oecd.org/general/33808614.pdf> am 23.7.2015.
- OECD (& Bundesamt für Statistik der Schweiz) (2005). **Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen**. Zusammenfassung/Executive summary. Zugriff unter <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> und <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> bzw. <http://www.deseco.admin.ch/> am 16.8.2015.
- OECD (Burns, Tracy) (2007a) Evidence in education: linking research and policy. Paris: OECD. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08290790> am 21.5.2015.
- OECD (Coles, Michael & Werquin, Patrick) (2007b). **Qualifications systems** : bridges to lifelong learning. Paris: OECD. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08290804> am 21.5.2015.
- OECD (2011). **Die Skills Strategy der OECD**. Zugriff unter <http://www.oecd.org/edu/oecdskillsstrategy.htm> und <http://www.oecd.org/edu/48249612.pdf> am 19.8.2015.
- OECD (2014). **OECD Skills Strategy. Diagnosebericht Überblick. Österreich**. 2014. Zugriff unter <http://skills.oecd.org/> am 16.8.2015.
- OECD (2015). **Education Policy Outlook 2015**. Making Reforms Happen. Summary. Paris: OECD Publishing. Zugriff unter <http://www.oecd.org/edu/booksandpapershtm.htm> und http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015_9789264225442-en am 20.8.2015.
- PISA-Konsortium (Deutschland) (2001). **PISA 2000**: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Orthey, Frank Michael (2002). **Der Trend zur Kompetenz**. Begriffsentwicklung und Perspektiven. Supervision (Band 1, S. 7-14). Zugriff unter <http://www.zeitschrift-supervision.de/wp-content/uploads/2015/07/Zeitschrift-Supervision-2002-1.pdf> bzw. auf der Website des Autors http://www.orthays.de/woran_wir_arbeiten/textezumlesen/1/3_3_1.pdf am 14.6.2015.
- Peetz, Thorsten (2015). **Die Ökonomisierung der Bildung**. Eine differenzierungstheoretische Perspektive. In: Müller, Hans-Peter & Reitz, Tilman (Hrsg.) Bildung und Klassenbildung. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart (S. 83 - 103). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Pinar, William F. (2004). Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York, Wien (u.a.): Lang.
- Pongratz, Ludwig A. (2010). **Einstimmung in die Kontrollgesellschaft**. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. Pädagogische Korrespondenz (Heft 41, S. 63-74). Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Precht, Richard David (2013). **Der getunte Mensch**. Wie perfekt wollen wir sein? Eine Sendung des ZDF vom 8.4.2013. Zugriff unter <http://www.zdf.de/precht/der-getunte-mensch-27136194.html> bzw. <https://www.youtube.com/watch?v=pknMhHtoub0> am 6.2.2015.
- Radtke, Frank-Olaf (2003). **Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur**. In: Erziehungswissenschaft (Heft 27/2003, S. 109-136). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zugriff unter <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=31997> am 20.10.2015.
- Radtke, Frank-Olaf (2006). **Das neue Erziehungsregime**. Steuerungserwartungen, Kontrollphantasien und Rationalitätsmythen. In: Frost, Ursula (Hrsg.). Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (S. 45 - 49). Paderborn (u.a.): Schöningh. / ebenso in: Radtke, Frank-Olaf (2006). Das neue Erziehungsregime. Steuerungserwartungen, Kontrollphantasien und Rationalitätsmythen. Pädagogik (Heft 2, S46 – 48). Weinheim: Beltz.
- Ravitch, Diane (2010a). **The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education**. New York: Basic Books.

- Ravitch, Diane (2010b). **Ravitch on Education**. Econ Talk Episode with Diane Ravitch. Hosted by Russ Roberts. Zugriff unter http://www.econtalk.org/archives/2010/04/ravitch_on_educ.html am 18.7.2015.
- Ravitch, Diane (2014). **The Myth of Chinese Super Schools**. In: The New York Review of Books vom 20. November 2014. Zugriff unter <http://www.nybooks.com/articles/archives/2014/nov/20/myth-chinese-super-schools/> am 14.7.2015.
- Rechnungshof (2012). **Bericht des Rechnungshofes**. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Zugriff unter <http://www.rechnungshof.gv.at/berichte/ansicht/detail/bundesinstitut-fuer-bildungsforschung-innovation-und-entwicklung-des-oesterreichischen-schulwesens.html> am 6.8.2015.
- Ritzi, Christian & Wiegmann, Ulrich (Hrsg.) (2010). **Beobachten Messen Experimentieren**. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [45940]
- Rohlf, Carsten / Harring, Marius & Palentien, Christian (Hrsg.) (2014). **Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen**. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08991393> am 21.5.2015.
- Sandoval, Marisol u.a. (Hrsg.) **Bildung MACHT Gesellschaft**. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot. [Öffentliche Büchereien Wien]
- Schmoll, Lars & Braun, Dirk (2014). **Kompetenzorientiert unterrichten – Kompetenzorientiert ausbilden**. Kompetenz ist unsere Stärke. Ein Kompetenzraster für die schulische Aus- und Fortbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. [FB BW 49594]
- Schneider, Wilfried (2010). **Paradigmenwechsel oder alter Wein in neuen Schläuchen?** Wissenplus (Heft 2 – 2010/11, S. I - VIII). Wien: Manz. Zugriff unter http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-2-2010-11/wp02_2010-11_wissenschaft.pdf am 14.6.2015
- Schott, Franz & Azizi Ghanbari, Shahram (2012). **Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens: eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen**. Münster (u.a.): Waxmann. [FB BW 48044]
- Schuler, Heinz & Moser, Klaus (Hrsg.) (2004). **Lehrbuch Organisationspsychologie**. Bern: Huber. [Lehrbuchsammlung & Urban-Loritz-Platz, nicht entlehnbar]
- Sharma, Bela Rani (2007). **A Handbook Of Curriculum Reforms And Teaching Methods**. New Delhi: Sarup & Sons.
- Sommer, Bernd & Welzer, Harald (2014). **Transformationsdesign**. Wege in eine zukunftsfähige Moderne. München: oekom verlag. [Öffentliche Büchereien Wien]
- Specht, Werner & Lucyshyn, Josef (2008). **Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität?** Beiträge zur Lehrerbildung (Heft 3, S. 318 - 325).
- Stiglitz, Joseph E. (2002). **Die Schatten der Globalisierung**. Aus dem Englischen von Thorsten Schmidt. (Originalausgabe: 2002: **Globalization and its Discontents**). München: Siedler. [Öffentliche Büchereien Wien]
- Stiglitz, Joseph E. (2012). **Der Preis der Ungleichheit**. Wie die Spaltung der Gesellschaft unsere Zukunft bedroht. Aus dem amerikanischen Englisch von Thorsten Schmidt. (Originalausgabe: 2012: **The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future**) München: Siedler. (Die Seitenangaben beziehen sich auf die e-book Ausgabe, welche nicht mit der Buchausgabe ident sind.) [Öffentliche Büchereien Wien]
- Stiglitz, Joseph E. (2014). **The Future of Europe**. Public Lecture by Prof. Joseph E. Stiglitz, Monday, January 27, 2014, Universität Basel. Zugriff unter https://www.youtube.com/watch?v=LaRW5jix_ic am 30.7.2015.
- Timischl, Werner (2006). **Qualität als Schlüssel zum Erfolg in der Berufsbildung**. Wissenplus (Heft 5 – 2005/06, S. 8 - 9). Wien: Manz. Zugriff unter http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-5-2005-06/download/wp_werner_timischl.pdf am 4.6.2015.
- Thompson, Greg & Cook, Ian (2014). **Education policy-making and time**. Journal of Education Policy (Vol. 29, Issue 5, p. 700-715). London: UCL Institute of Education. Eingeschränkter Zugriff unter <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.875225> am 23.7.2015.
- Thorndike, Edward Lee (1898). **Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals**. The Psychological Review, Monograph Supplements (Vol. 2, no. 4).
- Tonucci, Francesco (2012). **La LOMCE según Tonucci - Stop ley Wert**. (Video) Zugriff unter <https://www.youtube.com/watch?v=F0IPsqozlgI> und <http://www.yoestudienlapublica.org/stopVideo.php> am 16.8.2015.

- Vollrath, Hanna & Fryde, Natalie (Hrsg.) (2009). **Die englischen Könige im Mittelalter**. Von Wilhelm dem Eroberer bis Richard III. München: C.H. Beck. [Öffentliche Büchereien Wien]
- Wagenhofer, Erwin (2013). **alphabet**. Dokumentarfilm. Info zum Film unter <http://www.alphabet-film.com/> Zugriff am 2.2.2015.
- Wallerstein, Immanuel (2015). **Die ohnmächtige Supermacht**: Warum das US-Imperium trotz Militärmacht zerbröckelt / TTIP als Hegemonieprojekt wird scheitern. Interview von Immanuel Wallerstein mit Kontext-TV. Zugriff unter <http://www.kontext-tv.de/sendung/20052015/immanuel-wallerstein/usa-ohnmaechtige-supermacht> am 18.10.2015
- Watson, John B. (1913). **Psychology as the Behaviorist Views It**. Psychological Review (Vol. 20, No. 2, p. 158-177). Zugriff unter <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/views.htm> am 21.5.2015.
- Watson, John B. (1924). **Behaviorism**. New York: People's Institute Publishing Company. / Watson, John B. (1930). Behaviorism, revised edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.) (2001). **Leistungsmessungen in Schulen**. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weltbank (1995). **Priorities and Strategies for Education**. A World Bank Review. Washington: The World Bank.
- Werkmann-Karcher, Birgit & Rietiker, Jack (2010). **Angewandte Psychologie für das Human Resource Management**. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08295573> am 7.10.2015.
- Widdowson, Henry G. (1990) Aspects of language teaching. Oxford: Oxford University Press. [I-1113197]
- Windeler, Arnold & Sydow, Jörg (Hrsg.) (2014). **Kompetenz: Sozialtheoretische Perspektiven**. Wiesbaden: Springer. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC08992243> am 21.5.2015.
- Wood, Phil (2014). **Teacher Professionalism**: subverting the society of control. Forum (Vol. 56, No. 2, p. 223-234). Oxford: Symposium Books. Eingeschränkter Zugriff unter <http://www.wwwwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=forum&aid=5977> und <http://learning-space.tumblr.com/post/87884877746/teacher-professionalism-subverting-the-society-of> am 29.1.2015.
- Ziener, Gerhard (2008). **Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten**. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Zur Lippe, Rudolf (2006). **Ökonomie als Modell für Bildung?** In: Frost, Ursula (Hrsg.). Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (S. 25 - 30). Paderborn (u.a.): Schöningh.
- Zymek, Bernd (2009). **Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem**. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. Zeitschrift für Pädagogik (Jahrgang 55, Heft 2, S. 175 - 193). Weinheim (u.a.): Beltz. Zugriff unter http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4244 am 31.7.2015.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
a. Allgegenwart des Begriffs	2
b. Verantwortungsvoller Umgang	2
c. Erfolgs-, Risiko- und Vorsichtskompetenz.....	3
2. Worum geht es?	4
a. Geschichte des Erfolgs	4
b. Demokratie und Pflicht	5
c. Zielsetzung	6
3. Vom Alltagswort zum Marktführer	8
a. Begriffe	8
b. Wer ist hier kompetent?	8
c. Appetit auf Kompetenz?	9
d. Wortzusammensetzungen	10
e. Qualifikation, Kompetenz & Performanz	11
f. Heinrich Roth	14
4. „Motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften“	15
a. Franz E. Weinert	15
b. „Wollen“ wird messbar.....	20
c. Fremdsprachenkompetenz.....	21
5. Kompetenzen und Bildungsstandards	22
a. Kompetenzstufen und eigenständiges Denken	22
b. Kompetenzen & Bildungsstandards.....	24
c. Beurteilungsraster	27
d. Konkrete Beispiele	29
e. Kompetenzmodelle	32
f. Hilfe aus Deutschland	34
6. Ursprungszeugnis	36
a. Persönliche Vorgeschichte	36
b. Ursprung: OECD	36
c. Kompetenzkompetenz	41
d. BfS & USA	43
e. Objektive Sichtweise	45
f. Chicago School of Economics.....	47
g. Wilhelm von Humboldt.....	51
h. Die Gründe für den Erfolg	51
Bibliographie	54