

# Diskurs zu Kompetenzorientierung und Unterwerfung der Bildungspolitik unter ökonomische Verwertungsbedingungen

---

Gero Fischer

Kompetenzorientierung ist der Kern des seit einigen Jahren erfolgenden technokratischen Paradigmenwechsels in der Bildungslandschaft unter dem vorgeblichen Ziel der Qualitätssteigerung der Bildung. Kompetenzorientierung zeichnet sich aus durch Reduktionismus, Operationalisierung (siehe Bildungsstandards) und unbegrenzter Kontrollmechanismen auf Kosten eines differenzierten Bildungsauftrags. Am Horizont breitet sich eine planierte, uniformierte, dafür transparente, objektivierte, d.h. quantifizier- und messbare Bildungskompetenzlandschaft aus, wo Lernleistungsbilanzen kritische Bildung ersetzen. Aller euphemistischen Rhetorik („Umbau der Unterrichtsstruktur“, „Meilenstein“, ... ) zum Trotz wird diese Orientierung zu einem bildungspolitischen Fiasko führen, wenn diese Fehlentwicklung nicht umgekehrt wird.

## Vorbemerkungen

Jochen Krautz hat den österreichischen Nationalen Bildungsbericht 2012<sup>1</sup> rezensiert und in der FAZ (30.8.2013) veröffentlicht, in dem die Wirkungslosigkeit von Bildungsstandards empirisch explizit festgestellt werden. Im 2. Band dieses Bildungsberichtes 2012 werden erstaunlicher Weise sehr kritische Töne angeschlagen, die eigentlich zu einem Umdenken oder zumindest zu einer Nachdenkpause im laufenden Bildungsreformprozess führen müssten. Da ich davon ausgehe, dass der Text der FAZ weitgehend unbekannt ist, zitiere ich die Zusammenfassung und Einschätzung des Bildungsberichtes durch J. Krautz<sup>2</sup> etwas ausführlicher:

„... So wird festgestellt, dass es für die Orientierung an Bildungsstandards und die damit verbundenen Ziele keinerlei valide empirische Belege gebe. Die beiden zentralen Behauptungen der Reformen seien nicht nachweisbar, dass diese nämlich zu besserer Leistung und mehr Bildungsgerechtigkeit führten. Der Bildungsbericht wörtlich: 'Führen Bildungsstandards und externe Leistungsüberprüfung zu den erhofften Wirkungen in Hinblick auf Zielgröße 1 ‚Verbesserte Schülerkompetenzen / Leistungssteigerung des Systems‘ und auf Zielgröße 2 ‚Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit im Schulwesen‘? Uns sind aus den deutschsprachigen Schulsystemen keine empirischen Untersuchungen bekannt, die beanspruchen würden, fundierte Aussagen zu dieser Frage zu machen.' Die auch in Deutschland als Mittel der Wahl beschworene externe Leistungsüberprüfung durch Vergleichstests und zentrale Abiturprüfungen sowie Schulinspektionen sind also in ihrer Wirkung "nicht durch empirische Untersuchungen belegt" und müssten daher "gegenwärtig bezweifelt werden". Vielmehr kenne man ja aus den Vereinigten Staaten die gravierenden Folgen sanktionsbewehrter Testsysteme. In aller Deutlichkeit zählt der Österreichische Bildungsbericht die nicht beabsichtigten Effekte der Testitis in Amerika auf: "Konzentration auf testmethodische und -strategische Kompetenzen", also das bekannte ‚teaching to the test‘, die "Verengung des Curriculums" auf testrelevante Inhalte; den "Ausschluss von Schülerinnen und Schülern aus Lerngelegenheiten", damit schwache Schüler nicht die Testergebnisse nach unten ziehen, sowie "Schummeln auf Lehrerseite", was in den Vereinigten Staaten zuletzt zu landesweit beachteten Betrugsskandalen führte. Der Bildungsbericht warnt sogar selbst vor der hier einfühlend genannten "Gefahr ‚zu einer Verengung der Zieldimensionen von Schule beizutragen“, also Qualifikation vor Bildung zu setzen und Inhalte auf testrelevante Anteile zu reduzieren. ... Werner Wintersteiner formuliert offen, dass „das politische Interesse an Bildungsforschung und Fachdidaktik (...) im Zeichen der Ökonomie“ stehe. Es ist bemerkenswert: Die Schulen eines ganzen Landes wurden einem Großversuch unterzogen, für den es keine valide Prognose gab und dessen absehbares Scheitern schon im Voraus bekannt war! Dass Schüler nicht Objekte unbegründeter pädagogischer Versuche sein dürfen, ist eine Grundeinsicht pädagogischer Ethik. So wird eine ganze Generation von Schülern um ihre Bildungschancen betrogen. Auch das „neue Steuerungsmodell“, so der Bildungsbericht weiter, mit dem Schulen und Lehrer zum entsprechenden Handeln erzogen werden sollen, klinge zwar plausibel, doch sei den wissenschaftlichen Ergebnissen nicht zu entnehmen, dass durch standardbezogene Tests die Schulen besser würden. ‚Für den zentralen Wirkungsmechanismus (. . .), die Stimulierung ergebnisorientierter Weiterentwicklung des Unterrichts durch Rückmeldung von Leistungsdaten, fehlen also empirische Belege.‘ Damit ist jenes Modell in Frage gestellt, das auch in Deutschland verfolgt wird. Man stellt Standards auf, setzt Tests und Qualitätskommissare zu deren Überprüfung ein und ‚meldet‘ die Ergebnisse an die Lehrerschaft ‚zurück‘, um ihnen zu zeigen, wie gut oder schlecht sie gearbeitet haben. So sollen Lehrer veranlasst werden, ihren Unterricht zu verbessern. Im Prinzip

---

<sup>1</sup> <https://www.bifie.at/nbb>

<sup>2</sup>J. Krautz: Auf dem Niveau eines Heizungsthermostaten. Österreichs Bildungsministerium lässt sich die Unwirksamkeit von Bildungsstandards und Tests durch ein Gutachten attestieren.  
[http://fazarchiv.faz.net/document/saveSingleDoc/FAZT\\_FD1201308...](http://fazarchiv.faz.net/document/saveSingleDoc/FAZT_FD1201308...)

ist dies das Modell einer simplen kybernetische Feedbackschleife auf dem Niveau eines Heizungsthermostats, der durch Messung der Raumtemperatur die Energiezufuhr selbst reguliert: Vorgabe - Arbeit - Ergebnismessung - Rückmeldung - Nachjustierung und von vorn. Dass dies in Bildung und Erziehung nicht funktionieren kann, bemerkt nun auch der Bildungsbericht. Die Pädagogen könnten aus den Testergebnissen nicht entnehmen, wie der Unterricht denn besser zu gestalten sei. Jeden, der Theorie und Praxis der Pädagogik ein wenig kennt, wundert dies nicht. Unterricht ist eben kein Heizungskreislauf, der programmiert abläuft und nur etwas "Nachsteuerung" braucht, wenn die Leistung nicht stimmt. Solche "Qualitätssicherung" kann das komplexe pädagogische Geschehen zwischen konkreten Menschen grundsätzlich nicht erfassen, geschweige denn verbessern. Im Gegenteil, auch hier droht sich die Aufmerksamkeit der Lehrer von den eingangs genannten Erziehungszielen auf das Produzieren zufriedener Qualitätskommissare zu verlagern. Entsprechend konstatiert der Bildungsbericht eine gegenüber Tests und Standards durchgängig kritische Lehrerschaft. "Die grundlegend skeptische Haltung der Lehrkräfte hat eine Reihe nachvollziehbarer Gründe, zu denen nicht zuletzt der nur schwer fühlbare Nachweis der per se höheren Effektivität dieser Steuerungsform zählt. Auch ist die Definition eines ‚Ergebnisses‘ oder ‚Outputs‘ notwendigerweise mit normativen Setzungen verbunden, die kaum von allen Beteiligten gleichermaßen geteilt werden.“ Wenig verwunderlich, denn die normativen Ansprüche des Tests berühren die pädagogische Freiheit der Kollegen und widersprechen in ihrer funktionalistischen Grundausrichtung dem Geist und dem Menschenbild der Verfassung. Schließlich referiert der Bildungsbericht in entlarvender Offenheit, dass auch die Reformen in Österreich durch die Top-down-Steuerung von EU und OECD zustande kamen. ‚Trotz eingeschränkter inhaltlicher Zuständigkeit‘ der internationalen Organisationen seien die Reformen aufgrund von ‚Soft-Governance-Prozessen‘ durchgesetzt worden. Solche Formen der ‚sanften Steuerung‘ hätten ‚nicht auf Rechtssetzung, sondern auf politischer Verbindlichkeit‘ beruht.“

Man mag es den heißen Sommertagen (2013) zuschreiben, dass sowohl die doch überraschenden Resultate des Bildungsberichts als auch der Kommentar von J. Krautz unbemerkt am österreichischen bildungspolitischen Diskurs vorbei gegangen sind ... Der weniger charmante Befund weist aber darauf hin, dass Bildung (und Wissenschaft) hier zu Lande im politischen Geschehen eine ausgesprochene inferiore Rolle spielen<sup>3</sup> und daher kritische Argumente und Analysen im internationalen Bildungsdiskurs weitestgehend bedeutungs- und folgenlos bleiben.

### Bildungsbegriff in der Ära der Marktdominanz

Die Notwendigkeit von Schulreformen wird von der Bildungsbürokratie meist mit Argumenten der qualitativen Verbesserung des Unterrichts begründet. Unter marktideologischer Dominanz kommt noch das Moment der internationalen Konkurrenz, der wir uns zu stellen hätten, dazu, sowie zahlreicher Anleihen aus dem betriebswirtschaftlichen Denk- und Sprachinventar wie Qualitätsmanagement, Evaluation, Assessment, Objektivierung usw. Der Bildungsreformdiskurs ist durchdrungen von hochgradig positiv besetzten Ziele und Begriffen von hohem Prestigewert, wie Objektivität, Transparenz, Vergleichbarkeit, Eigenverantwortung und Eigeninitiative, Individualisierung, Nachhaltigkeit.<sup>4</sup> Treibendes Moment ist jedoch das der Effizienz – des Lehrens wie des Lernens. Die Outputorientierung ist dazu der Schlüssel und betrifft operational in erster Linie die Messung des (standardisierten) Outputs und folgt dem zum Dogma geronnenen Glaubenssatz, dass alles in Zahlen ausgedrückt werden könne und offensichtlich auch müsse, um argumentierfähig zu sein. Da „Bildung“ sich aber in Wirklichkeit einer Messung entzieht, wird sie durch eine (wie auch immer definierte) Menge von Kompetenzen ersetzt bzw. aufgelöst, die die formalen Kriterien der Messbarkeit erfüllen. „Bildung“ wird damit unzulässiger Weise zu einer Summe von Kompetenzen reduziert.

Anliegen der Bildungspolitik ist es, Bildung marktkompatibel zu machen. Das hat zur Folge die Veränderung bzw. genauer gesagt eine Einengung des Bildungsbegriffes auf Ausbildung. Die Kritik der laufenden Schulreformbestrebungen fokussiert sich daher auf folgenden Fragenkomplex: Werden die Schulen besser durch diese inhaltlich-methodische und schließlich ideologische Neuausrichtung des Bildungswesens, und kann dieser Paradigmenwechsel von

---

<sup>3</sup> Gero Fischer: Zur Bedeutungslosigkeit von Wissenschaft und Unterricht in der aktuellen österreichischen Politik (2014): <https://slawistik.univie.ac.at/studium/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

<sup>4</sup> bifie (Hrsg.): Standards. Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz, 2011, S. 13

der Input- zur Outputorientierung durch die Empirie legitimiert werden? Mit diesem Thema haben sich viele Autoren beschäftigt, in der letzten Zeit mehren sich kritische Analysen, die am Konzept der Outputorientierung, der Standardisierung, der Testverfahren und insbesondere deren Auswertung und Interpretation ansetzen.

Kompetenzorientierung betrifft ja nicht nur die Zentralmatura sondern den gesamten Schulunterricht. Den offiziellen Diskurs über die Bildungsreform kann man auf die Formel reduzieren Inputorientierung war gestern, Kompetenzorientierung ist jetzt angesagt und das heißt gleich einmal die konkrete Umsetzung und Realisierung und nicht deren theoretische Fundierung. Und hier muss in erster Linie in Österreich eine Institution genannt werden, die mit der Umsetzung der Reformen beauftragt ist, das bifie<sup>5</sup>, das Schulen wie Lehrern die Richtlinien vorgibt, wie die Kompetenzorientierung konkret zu realisieren ist.

Aktuell befindet sich das Bildungs- (und Hochschulwesen) auf dem Weg zum homo oeconomicus<sup>6</sup>. Wissen wird als Ware, Unterricht als Dienstleistung, Schulen als Produktionsstätten gehandelt, gefragt ist nicht mehr Allgemeinbildung sondern „Kompetenzen“. Outputkontrolle gibt Auskunft über die Effizienz des eingesetzten Humankapitals etc. „Kompetenz“ – ist zum bildungspolitischen Schlüsselwort aller bildungspolitischen Reformen geworden. Und nach der neuen marktgängigen Konzeption von Bildung lassen nur outputorientierte Lernzielbestimmungen objektivierbare Messungen der quantifizierbaren „Lernprodukte“ zu. Wenn der Lehr-/Lernprozess wie ein Produktionsprozess darstellbar ist, dann ist der ideelle Schritt zur Industrialisierung der Bildung schon getan. In der „Produktionsstätte Schule“ kann dann am Ende der Fertigungskette mit verschiedenen operationalen Verfahren kontrolliert werden, ob die vorgegebenen (Produktions-)Standards eingehalten wurden. Werden Toleranzen überschritten, setzt das Qualitätsmanagement die entsprechenden Maßnahmen. Wenn alle Schüler zur gleichen Zeit und unabhängig vom Ort (letztlich global) dieselben Kompetenzen / Outputs vorweisen (sollen), dann kann man von McDonaldisierung des Bildungswesens sprechen. Industrielles Qualitätsmanagement erfordert bestimmte innerbetriebliche Voraussetzungen wie zentrale Lenkung und Kontrolle, Standardisierung / Vereinheitlichung der Produktionsschritte und Verfahren. Zur Optimierung und Effektivitätsmessung werden enorme Datenmengen gesammelt, die einen zusätzlichen logistischen Aufwand erfordern. Unlängst sind große Datenmengen (inklusive Zigtausender e-mail-Adressen von Lehrenden im Internet gelandet<sup>7</sup>, was naturgemäß heftige Kontroversen über Datensicherheit ausgelöst hat). Das Intervall zwischen den Abweichungen von den Normen innerhalb festgelegter Toleranzen ist schließlich der Rahmen, der die methodologische und inhaltliche Freiheit der Lehrenden wie Lernenden zumindest in den Hauptgegenständen determiniert.

Diese grundlegenden Veränderungen und Einschränkungen der pädagogischen Gestaltungsfreiheit der Lehrenden sollen der wohlfeile Preis sein, der für die erwartete bessere Kalkulierbarkeit und Steuerbarkeit, eine erhoffte Effizienzsteigerung, Kontrolle Einhaltung von Standards, also für die Qualitätssicherung und Optimierung der zu erreichenden Ziele gezahlt werden soll. Die empirische Bildungsforschung (und an ihrer Seite die sich ihrer bedienende Industrie), der für viele Jahre reichlich Aufträge und Mittel sicher sind, liefert das wissenschaftliche Rüstzeug, Instrumente der Evaluation, der Testentwicklung und Messung.

Zur Diskussion steht damit die empirische Bildungsforschung insgesamt<sup>8</sup>, die Fragen zu beantworten hat wie um welche Effizienz es geht, wer die Regeln/ Maßstäbe vorgibt, was mit

---

<sup>5</sup> bifie: Standards. Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. 2011, S. 3

<sup>6</sup> Beat Kissling - H.P. Klein: Bildungsstandardsauf dem Prüfstand. Der Bluff der Kompetenzorientierung. Auf dem Weg zum homo oeconomicus. In: <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/bildungsstandards-auf-dem-prufstand.html> (18.5.2011)

<sup>7</sup> <http://derstandard.at/1392686362094/Bifie-Testergebnisse-von-400000-Schuelern-im-Netz-gelandet> (25.2.2014)

<sup>8</sup> Andreas Guschka: Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche?

<http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/empirische-bildungsforschung-am-ausgang-ihrer-epoche.html>

Objektivität gemeint ist und vor allem was unter dem Schlüsselbegriff „Kompetenz“ verstanden wird.

### Kritik am Kompetenzbegriff

Die theoretischen Grundlagen des Kompetenzbegriffes, auf den sich die Schulreform stützt, stellen sich als keineswegs gefestigte und sichere Basis dar. Üblicher Weise verweisen die Schulreformer auf F. Weinerts Kompetenzbegriff. Unter Kompetenzen versteht er „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 Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“<sup>9</sup> Von der Kompetenzorientierung wird erwartet, dass der Unterricht bzw. die Vermittlung von als wichtig erachteten Bildungsinhalten durch professionelles pädagogisches Handeln und komplexe Feed-back-Verfahren systematischer und erfolgreicher, einfach „besser“ wird. Damit ist „Kompetenz“ zum Kampfgegenstand gegen die traditionellen Lernzielbestimmungen und gegen den traditionellen Bildungsbegriff geworden. Die theoretischen Grundlagen des Kompetenzbegriffes, auf den sich die Schulreformer stützen, stellen sich als keineswegs gefestigte und sichere Basis dar.

Das Ziel der „Verbesserung“ des Unterrichts ist einfach und einsichtig (und politisch leicht zu vermitteln) und in dieser Allgemeinheit konsensual darstellbar, solange man nicht sagt, was sich inhaltlich verändern soll und wie die Wege aussehen soll dort hin zu gelangen. Dass dazu Weinerts Kompetenzbegriff besonders tauglich sein soll muss hinterfragt werden. Vor allem was die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ betrifft, die ja laut Definition Teil der Kompetenz-/Leistungsmessungen sind. Ist zwar N. Chomskys Kompetenzbegriff eindeutiger, so lässt sich auch er nicht direkt zur erfolgreichereren Vermittlung von Lehrinhalten und deren Evaluierung verwenden. Chomsky unterscheidet bei der Begründung seiner linguistischen Theorie zwischen „Kompetenz“ und „Performanz“. „Kompetenz“ ist nach ihm ein theoretisches Konstrukt, ein Erklärungsmodell von Sprachbeherrschung, Sprachvermögen eines „idealen“ Sprechers / Hörers. Mit „Performanz“ beschreibt Chomsky die konkrete sprachliche Realisierung. Alle Formen von Sprachproduktion gehören der Performanz an. Von einer anderen, strukturalistischen Perspektive bzw. in der Tradition anderer linguistischer Schulen würde man von „Langue“ im Gegensatz zur „Parole“ sprechen. Wesentlich ist nun folgender Aspekt: Werden (mündliche oder schriftliche) Sprachproduktionen bewertet, dann betrifft dies Performanz und nicht die Kompetenz. Beim Kompetenzbegriff haben wir es mit einer Überlagerung verschiedener Bedeutungen zu tun, die aus Konzepten der linguistischen Theorie, Psychologie, Pädagogik resultiert, wo noch der Alltagsbegriff mit Bedeutungen wie „Fähigkeit“, „Zuständigkeit“ etc. dazu kommt. Der Kompetenzbegriff ist somit semantisch uneindeutig, d.h. es können ihm verschiedene Interpretationen unterlegt werden und ist als zentrales Konzept einer Bildungsreform gänzlich ungeeignet. Weinerts Kompetenzbegriff birgt aber noch anderes Potenzial für Missverständnisse: Anlässlich der Konferenz „Irrwege der Unterrichtsreform“ der Gesellschaft für Bildung und Wissen am 24.3.2012 in Frankfurt hat Horst Rumpf in seinem Vortrag „Weder Hürdenlauf noch Informationsagentur – ein Einspruch gegen eine verkürzte Vorstellung von Unterricht“<sup>10</sup> darauf hingewiesen, dass das Kompetenz-Konzept von Weinert durch eine Verengung auf eine psychologische und eine aktionistische Betrachtungsweise charakterisiert ist, wobei die Dimensionen der Reflexion und Kontemplation völlig fehlen. Dies sei auf den Umstand zurückzuführen, dass Weinert nach den Bedingungen von Leistungserbringung fragte und auf deren „Hinterbühne“ aufmerksam machen wollte. Was im Leistungsfeststellungsverfahren ermittelt wird, ist für Weinert immer nur ein Ausschnitt aus einer breiteren oder tieferen Kompetenz. Nach H. Rumpf ist Kompetenz bei Weinert kein Unterrichtsziel wie in den heute „Leistungsstan-

<sup>9</sup> Franz E. Weinert (Hrsg): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel, 2001, S. 27f

<sup>10</sup> Nachzulesen in: <http://bildung-wissen.eu/autoren/rumpf-horst>

dards“ (die unter der irreführenden Bezeichnung „Bildungsstandards“ daherkommen), sondern ein Konstrukt für die Einbettung einer Leistung in die individuellen Voraussetzungen und situativen Bedingungen ihrer Erbringung.

Kompetenzen können definiert, von einander abgegrenzt, formalisiert, bewertet und schließlich berechnet werden. Haupteigenschaft der Kompetenzen ist, dass sie von den Lernbedingungen, sozialen, kulturellen sprachlichen etc. Voraussetzungen abstrahieren, quasi kontextfrei operieren. Das ermöglicht ja, dass Kompetenzen messbar werden. Nach Alfred Schirlbauer<sup>11</sup> gab es in der Vergangenheit immer wieder Versuche, den Bildungsbegriff zu ersetzen, ihn in seiner für die pädagogische Praxis bedeutsamen Funktion zu minimieren, in an den Rand des pädagogisch-theoretischen Diskurses zu drängen“ (S. 65). Derzeit werde der Kompetenzbegriff geradezu inflationär gebraucht: „Kompetenz‘ wohin das Auge blickt. Soviel Kompetenz war noch nie. Kaum eine menschliche Fähigkeit oder Fertigkeit, die sich heutzutage nicht als Kompetenz geriert. ...“ (S.67) ... Unter der fragwürdigen Prämisse, dass – ersten –alles, was gelernt werden kann, zu Kompetenzen führt und – zweitens – alles, was gelernt werden kann, zur Bildung beiträgt, werden die Wörter in der Tat austauschbar.“ (S. 68) ... „Kompetenzen veralten rasch und werden durch neue ersetzt. Sie versprechen daher auch nicht allzu viel und machen nur wenig anspruchsvoll. Sie bedürfen des permanenten Updatings“. (S. 71). Wortkreationen im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff entbehren nicht eines gewissen Charmes und stoßen auch sprachliche Kreationen an, so wäre z.B. Kompetenzenkompetenz“ folglich die allgemeine Fähigkeit, sich „Kompetenzen“ anzueignen, und „Kompetenzensimulationskompetenz“ dann die Kompetenz, nicht vorhandene Kompetenz zu simulieren usw. usf.

So ausgefeilt die Kompetenzen auch sein mögen, ein gravierender Einwand bleibt, wie etwa Ladenthin<sup>12</sup> es formuliert: „Kompetenzschulung bildet den Menschen nicht, sondern sie modelliert den Menschen. Er soll so werden, wie ‚man‘ ihn will, aber er soll dieses Fremdbestimmung mit Freude – motiviert eben – über sich ergehen lassen. Er soll ‚motiviert‘ sein, diesen Willen will man ihn lehren, dahingehend will man ihn ‚modifizieren‘. In den Kompetenztheorien wird das Lernen also subjektlos. ... Kompetenzen beschreiben psychische Grundvermögen, benennen ‚nicht-mehr-teilbare‘ Denkopoperationen und zwar in zu Teilhandlungen zerlegten Arbeitsschritten, aber aus ihnen lässt sich nicht Bedeutung konstruieren. Selbst wer alle Operationen im Einzelnen beherrscht, muss sie nicht zur Synthese bringen können.“ Damit spricht Ladenthin die Illusion an, dass mit dem Erwerb von (wie vielen und welchen?) Kompetenzen schneller, effektiver „Bildung“ erlangt werden könne. Wenn der Kompetenzbegriff den Bildungsbegriff ersetzt – weil ersterer berechenbar, objektivierbar etc. ist, dann ist er auch reichlich willkürlich: Wie viele und welche Kompetenzen werden nach welchen Kriterien für die Evaluationsverfahren, Leistungsmessungen ausgewählt, wie verhalten sich die Kompetenzen zueinander, gibt es eine Hierarchie der Kompetenzen etc. und wie nach welchen Kriterien werden die Kompetenzen getestet? „Die Standards sind nicht im Resultat gründlicher wissenschaftlicher Analysen internationaler und nationaler Entwicklungen entstanden, sondern sind Ergebnisse eines politische motivierten Beschlusses auf ministerialer Ebene, der in sehr kurzer Zeit umzusetzen war. Es bestanden weder zeitliche noch personelle Ressourcen, um den wissenschaftlich außerordentlich anspruchsvollen Prozess der Entwicklung nationaler Standards in der notwendigen Tiefe und Gründlichkeit zu gestalten.“<sup>13</sup>

Die Ersetzung von „Bildung“ durch „Kompetenz(en)“ bzw. dieser Reduktionismus ist nicht nur charakteristisch für die aktuelle Bildungsreform sondern auch die Voraussetzung dafür,

---

<sup>11</sup> Alfred Schirlbauer: Kompetenz statt Bildung? In: Schulheft 139, 2010, S. 65 – 73

<sup>12</sup> Volker Ladenthin: Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. S. 3  
<http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/kompetenzorientierung-als-indiz-padagogischer-orientierungslosigkeit.html>

<sup>13</sup> Hans Dieter Sill (2006): PISA und die Bildungsstandards. In: Th. Jahnke – W. Meyerhöfer (Hrg.): Pisa & Co – Kritik eines Programms. Hildesheim 2006, S. 293 – 330. (S. 299-300)

operationale Leistungsmessungsverfahren unterbringen zu können. Nicht mehr der Prozess des Lehrens/Lernens, d.h. die Bedingungen unter denen Pädagogik „geschieht“, interessiert sondern ausschließlich das Resultat, der Output der gemessenen Kompetenzen / Kompetenzbereiche. Damit orientiert sich zwangsläufig der Lehr-/Lernprozess auf das Training der in Frage kommenden Kompetenzen und die Outputsteuerung wird zu einem effektiven Kontroll- und Steuerungsinstrument, zum Kern des Qualitätsmanagements im Bildungswesen. Die Kompetenz- und Outputorientierung der Bildungsreform fokussiert auf die Test- und Prüfungsverfahren, mit denen der Output vermessen und bewertet wird. So aufwändig auch letztere gestaltet werden, es bleibt ein nicht zu widerlegender Einwand: „Die Vorstellung, Schülerleistungen ließen sich in einem Test objektiv oder mit angebbaren Fehlermargen – gleichsam physikalisch messen, ist schlicht (und) irreführend. Folgerungen aus solcher Vorstellung sind mehr als fragwürdig. Wird dies in Abrede gestellt, verschwiegen oder das Gegenteil prä-tendiert, liegen in aller Regel massive Erkenntnisinteressen der Auftraggeber oder -nehmer der Testungen vor.“<sup>14</sup> Und schließlich von den gemessenen Ergebnissen „objektive“ Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts oder gar der Lehrer ziehen zu wollen ist schlichter Unfug. Wie Beat Kissling – Hans Peter Klein zeigen, verschafft das Qualitätsmanagement (dessen empirischen Grundlagen die Outputmessungen darstellen) keinerlei Einsicht in die Ursachen für guten oder schlechten Schulerfolg, etabliert dafür umso mehr Kontrollmacht und eine aufgeblähte Bürokratie.<sup>15</sup>

#### Verbetriebswirtschaftlichung und Industrialisierung des Lehr-/Lernprozesses

Immer stärker um sich greifendes betriebswirtschaftliches Vokabular, Denkmuster, Modelle im erziehungswissenschaftlichen aber auch im bildungspolitischen Diskurs sind Indizien dafür, dass bei der Bildungsreform es vorrangig um ökonomische Interessen geht. Ursula Frost<sup>16</sup> sieht in der Kompetenzorientierung den Weg zur Industrialisierung des Lehr-/Lernprozesses und spricht dabei die unbestreitbaren Verwertungsinteressen der Testindustrie an: Zum einen ist es die Macht, mit der die Kompetenzorientierung ohne nur im Geringsten kritische Einwände zu berücksichtigen, um- und durchgesetzt wird, zum anderen der Verzicht auf wissenschaftliche Fundierung. Es geht nach Frost um die Durchsetzung des Prinzips der Bildung als Ware, Bildung als Investition in Humankapital, kurz wie sie es bezeichnet, um die Verbetriebswirtschaftlichung des Bildungsbegriffes. Mit dieser ökonomistischen Deformation des Bildungsbegriffes sind – empirisch beliebig belegbar – unweigerlich (durchaus im Hayek-schen Sinn) Zentralisierung, Entdemokratisierung und Entmündigung sowie ein überdimensionaler Kontrollapparat verbunden. Kompetenz soll also der Schlüssel für die globale Vergleichbarkeit sein sowie für den Wettbewerb mit dem übergeordneten Ziel der Steigerung der Profitabilität, d.h. des Einsatzes von Kapital analog zur Führung eines Industriebetriebes. Bei einer derartigen Zielvorstellung von Bildung ist es gerechtfertigt von Industrialisierungstendenzen im Bildungswesen zu sprechen. Analog zur Normierung und Standardisierung der Produktionsschritte soll eine Vereinheitlichung im Bildungssystem erreicht werden, die letztlich zu einer Vereinheitlichung der Lern-/Unterrichtsschritte führt. Wenn dann alle Schüler an allen Schulen zum gleichen Zeitpunkt die gleichen Kompetenzen besitzen, indem der Output d.h. die Schulergebnisse unabhängig wird von Kultur, der Herkunft etc. und überall d.h.

---

<sup>14</sup> Thomas Jahnke: Deutsche Pisa-Folgen. In: St. Th. Hopmann-G.Brinek-M.Retzl (Hg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Wien 2007:305-320. (S. 310)

<sup>15</sup> Beat Kissling – Hans Peter Klein: Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung. Auf dem Weg zum homo oeconomicus. <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2011/05/Der-grosse-Bluff.pdf> (Zugriff 15.-9.2013)

<sup>16</sup> Ursula Frost: Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroversielle Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn – München – Wien – Zürich 2006

im globalen Kontext der gleiche Output erwartet werden kann, dann kann auch von McDonaldisierung der Bildung gesprochen werden.

### Standardisierung von Bildung und die Gefahr einer curricularen Monokultur

„Wer auf Systemrationalität setzt (statt auf die Urteilskraft reflektierender Subjekte), dem bleibt keine andere Wahl, als Qualitätsentwicklung an formalisierte Verfahren zu binden. In der Folge bestimmen dann nicht Personen, Ideen oder Inhalte die Güte von Lehre und Unterricht, sondern entsprechende Kontrollverfahren. ... Wer Kompetenz als Arsenal pragmatischer Fähigkeiten und Fertigkeiten konzipiert (statt Horizont des Weltverständnisses), der darf sich nicht wundern, wenn nicht Bildung die Essenz von Bildungsstandards bestimmt, sondern lediglich das, was sich auf Kompetenzskalen abbilden lässt. Tendenziell fällt heraus, was dem Kompetenzbegriff nicht genügt, was zu wenig ‚fachlich gerahmt‘ ist, was sich nicht auf Stufenskalen abbilden lässt. Wer auf Standardisierung und Zentralisierung setzt, überrollt am Ende seine eigenen Optionen; zentrale Vergleichsarbeiten dominieren dezentrale Schulprogramme, Kompetenztests dominieren schulnahe Curricula, die Selektionsfunktion von Bildungsstandards dominiert deren Orientierungsfunktion. So werden Bildungsstandards zum Musterbeispiel dafür, wie die Reform das vernichtet, was sie zu erzeugen vorgibt: Individualität, Vielfalt und Differenz.“<sup>17</sup>

Dass die Standardisierung eine „neue Lernkultur“ begründet – wie vom Unterrichtsministerium immer wieder betont wurde und wird, ist durchaus zutreffend – allerdings in seinen vorwiegend negativen Auswirkungen, wenn man insbesondere Erfahrungen aus den USA mit einbezieht. „No people on the face of the earth have been bitten quite as hard by the testing bug as the American people. We take quizzes on every aspect of our lives and derive self-satisfaction or self-mortification from the results we achieve. ... The blind faith of testing is matched by no other belief. Testing can mark innocent children with stigmata for the rest of their lives, tarnish schools‘ reputation and ruin teaching carriers.“<sup>18</sup>

Die Hartnäckigkeit, mit der sich das Testwesen in den USA hält, hat mehrere Gründe, rigider Behaviourismus im Bildungswesen, die Ideologie, dass nur standardisierte Tests Gleichheit, Fairness, Objektivität aber auch Effektivität garantieren könnten. Seit Jahrzehnten profitable stark wachsende Testindustrie mit fest verankerten Beziehungen zur Bildungspolitik.<sup>19</sup> Aber es beginnt sich ein Wandel abzuzeichnen: Noch 2002 verfügte die Administration Bush (im Gesetz No Child Left Behind) eine Ausweitung von Testprogrammen und sah Sanktionen für Schulen vor, deren Schüler die Standards (in Mathematik) nicht erreichen. Folgen für den Unterricht – immer mehr Zeit wird für die Vorbereitung der Test(formate) verwendet. Da oft die Zeit dafür nicht ausreicht, werden nicht selten andere Gegenstände gestrichen oder gekürzt. Interessant ist, dass an diesem Programm Diane Ravitch<sup>20</sup> maßgeblich mitgearbeitet hat, sich aber 2010 völlig davon distanziert hat und nun das Testwesen in den USA schärfstens kritisiert. G. Lind stellt in seiner Studie über die Erfahrungen mit Standards im Bildungswesen der USA vorwiegend negative Effekte fest<sup>21</sup>: „Das Konkurrenzverhalten und die Gewalt unter Schülern nimmt zu, die Fluktuation von Schülern und Lehrern steigt [...], die Zahl der Sitzenbleiber und Schulabbrecher nimmt zu [...], das Curriculum verarmt, Betrug,

---

<sup>17</sup>Ludwig A. Pongratz: Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin.

In: Schulheft 139/2010:S. 35- 50, S. 47 - 48

<sup>18</sup>A.S. Laughland –W. Corbett: Two principles look at standardized tests. In: P.L. Houts (ed.): The Myth of Measurability. New York. 1977: 331 – 345. S. 331-2

<sup>19</sup>Vgl. P.L. Houts (ed.): The Myth of Measurability. New York 1977

<sup>20</sup>Diane Ravitch: The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education. New York, 2010

<sup>21</sup>Georg Lind: Erfahrungen mit Standards in den USA – eine Übersicht. In: Journal für Schulentwicklung, H.4/2004, S. 55 – 60 (S. 58 f.)

um bessere Testwerte zu erhalten, greift auf allen Ebenen ...um sich, die soziale Ungleichheit steigt – und die Schulleistungswerte nehmen insgesamt eher ab als zu.“

Es ist unbestreitbar, Tests haben entsprechende Auswirkungen auf den Lehr-/Lernprozess. Die Kompetenzmessung setzt Schüler wie Lehrer unter Druck, Angst vor Sanktionen erzwingt informelle Vorprüfungen. Das bifie empfiehlt explizit zusätzlich den Lernprozess in kleine standardisierte Einzelschritte und Teilkompetenzen zu zerlegen, die wiederum in Tests vermessen werden. Das Instrument der informellen Kompetenzmessung (IKM) soll laut bifie Lehrern wie Schülern helfen, genau zu wissen, dass sie sich auf dem richtigen Pfad befinden. Die Folge ist, die test- und prüfungsfreie Zeit wird immer kürzer, der Unterricht selbst gerät unter den Druck des Prüfungs- und Testterminplanes: Unterrichtet und gelernt wir nur noch das, was für den Test relevant ist, d.h. „was zum Test kommt“. Ein sich Einlassen auf den Gegenstand (so dass ihn Schüler auch verstehen und mit ihm etwas anfangen können) ohne den Blick auf den Test wird immer schwerer motivierbar, auch Schüler stellen sich oft quer („Wozu sollen wir uns mit etwas beschäftigen, was so nicht zum Test kommt“). Und inhaltliche Ziele werden ja ohnedies immer mehr durch die Kompetenzen – d.h. von außen – vorgegeben. Ein Lernen für die Tests formatiert aber auch die Lerninhalte: „Es ist nahezu unvermeidbar, dass mit dem Einsatz standardisierter Tests Faktenwissen und andere isolierte Fertigkeiten in den Vordergrund rücken. Je größer die Bedeutung der Tests ist (etwa für den weiteren Bildungsweg), umso eher werden geistige Selbständigkeit und Kreativität an Gewicht verlieren, weil sie sich in den Testergebnissen in der Regel nicht widerspiegeln. Nun könnte man erwidern, dass man auch im Multiple-Choice-Format „anspruchsvolle Aufgaben entwickeln (kann), mit denen selbstständiges Denken ... oder Problemverständnis erfasst werden.“<sup>22</sup> Die Reduktion auf das Funktional-Pragmatische ersetzt Bildung durch systemlose bzw. unsystematische Kompetenz. „Die die Bildungsstandards kennzeichnende Fixierung auf Aufgaben reduziert in gleicher Weise den Bildungsbegriff auf eine funktionale Handlungskompetenz, der jegliche Allgemeinbildung schon im begrifflichen Ansatz (und konsequent später in der Testpraxis) abhanden gekommen ist. ... Bildung (und nicht nur höhere Bildung) ist aber immer auch dysfunktional zu gesellschaftlichen Belangen, seien diese nun affirmativ oder kritischer Natur. Zur Bildung – gleich auf welchem Gebiet – gehört auch das Sich-Einlassen auf die Sache selbst.“<sup>23</sup> Dazu muss dem Zeitfaktor im Unterrichtsprozess ein anderer Stellenwert beigemessen werden. Eine auch empirisch belegbare Folge der Standardisierung und der Jagd nach auf die erwarteten (rankingrelevanten) Margen ist der z.T. drastische Abbau von Fachwissen. Diesen Verlust von Fachwissen sogar in deutschen Zentralabiturprüfungen zeigte Hans Peter Klein<sup>24</sup> in einer empirischen Untersuchung einer aktuellen Zentralabiturarbeit im Leistungskurs Biologie in NRW. Diese hat er „in seinem Forschungsansatz mit beteiligten Lehrern einer 9. Klasse ohne jede Vorbereitung des entsprechenden Stoffgebietes unter Abiturprüfungsbedingungen als Probeklausur vorgelegt ... Als Kontrolle wurde eine Abiturklausur vor Einführung der kompetenzorientierten Aufgabenstellungen im Zentralabitur verwendet. Das Ergebnis war mehr als überraschend: Die Schüler der 9. Klasse schafften nicht nur ausreichende Leistungen, auch die Notenstufen befriedigend, gut und sehr gut wurden von einigen Schülern erreicht, und dies ohne fachliche Vorkenntnisse des Themas. Im Vergleich dazu war kein Schülerin der Lage, eine Biologie Leistungskursklausur aus dem alten, dezentralen Abitur vor 2007 auch nur ansatzweise zu bearbeiten. Wie ist dies zu erklären? Prof.

---

<sup>22</sup> Jürgen Baumert – Olaf Köller: „Nationale und internationale Schulleistungsstudien.“ In: Pädagogik. 50, 1998, 6, S. 12-18 ( S. 15)

<sup>23</sup> Thomas Jahnke: Zur Ideologie von Pisa & Co. In: Thomas Jahnke – Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co – Kritik eines Pr9ogramms. Hildesheim 2006 <sup>2</sup>S. 9 – 30 (S. 22-23)

<sup>24</sup> Zitate aus der Zusammenfassung von Vorträgen (veröffentlicht 18.12.2012) unter dem Titel: Irrwege der Unterrichtsreform. Die ernüchternde Bilanz eines utilitaristischen Imports: Entpersonalisierung und Banalisierung der Bildung. Kritische Stimmen zu den Unterrichtsreformen nach PISA auf einer internationalen Tagung. [http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/12/klein\\_kissling.pdf](http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/12/klein_kissling.pdf)



Klein veranschaulichte der zumindest teilweise überraschten Zuhörerschaft dies anhand einiger Aufgabenbeispiele aus der Abiturprüfungsaufgabe. Jeder konnte sich davon überzeugen, dass in den neuen kompetenzorientierten Aufgabenstellungen des Zentralabiturs NRW – beispielhaft für Bundesländer, die mit kompetenzorientierten Aufgabenstellungen agieren – sämtliche Lösungen zu den Aufgabenaus dem umfangreichen Arbeitsmaterial zu entnehmen sind, da hier alle Wissensgrundlagen für die Bearbeitung der Aufgabenstellung vorgegeben werden. Der Schüler braucht also nur Lesekompetenz, um die Aufgaben lösen zu können. Er kann dabei größtenteils die im Arbeitsmaterial enthaltenen Sachinformationen wortwörtlich abschreiben, um dem genau formulierten Erwartungshorizont für die Punktevergabe voll zu entsprechen.“ H.P. Klein zeigte damit, dass ohne Fachwissen bloße Lese- und Zuordnungskompetenz vollkommen ausreichen, die gegebenen Aufgabenstellungen zu lösen. „Der von vielen Seiten als Exzellenz und Zuwachs an Qualität gefeierte Erfolg – nachweisbar durch eine deutliche Erhöhung der Abiturientenzahlen (teilweise Verdopplung) in vielen Bundesländern in den letzten Jahren – ist also erkaufte durch eine drastische Absenkung des Anforderungsniveaus. Der scheinbare Erfolg (Zuwachs an Qualität) durch die Einführung von Bildungsstandards (Zentralabitur) ist also allein auf die Reduktion der Wissensanforderungen zurückzuführen.“ Und noch einen anderen Effekt konnte Prof. Klein deutlich belegen: „Während in den kompetenzorientierten Aufgabenstellungen des Zentralabiturs es durchaus schwierig ist, für sehr gute Schüler die Bestnote zu erreichen (sie können es teilweise nichtglauben, dass das einfache Abschreiben von teilweise redundanten Sachverhalten aus dem Arbeitsmaterial genügt, so fehlen ihnen hier Punkte), ist es nahezu unmöglich, die Notenstufe mangelhaft oder ungenügend zu erreichen. So liegt selbst die Notenstufe ‘mangelhaft’ landesweit in Nordrhein-Westfalen an Gymnasien deutlich unter 1%, teilweise wird auch die Notenstufe vier an Gymnasien nur selten erreicht. Es findet also nicht nur eine drastische Nivellierung des Anforderungsniveaus statt, sondern im Sinne einer unsinnigen Gleichmacherei auch noch eine Nivellierung von oben nach unten und von unten nach oben. Entsprechend findet die Vorbereitung auf die Zentralabiturprüfungen statt. ... Betrachtet man sich die in den Bundesländern mittlerweile nahezu flächendeckend eingeführten kompetenzorientierten Kerncurricula, die meist keinerlei fachliche Vorgaben mehr enthalten, so wird deutlich, wohin der Weg gehen soll: Weg von den Inhalten hin zu undefinierbaren Kompetenzen.“

Die Vereinseitigung, „Industrialisierung“ der Bildung reduziert die pädagogische Arbeit darauf, die Schüler auf standardisierte, funktionale Testaufgaben zu trimmen. Mit der Dequalifizierung des Unterrichts ist grundsätzlich eine Deprofessionalisierung der Lehrerbildung kompatibel: Wozu brauchen wir noch hochqualifizierte Lehrer, wenn sie ohnedies letztlich das Training von Testmustern zu realisieren haben? Die Tendenzen der neuen Lehrerausbildungscurricula scheinen in diese Richtung zu weisen<sup>25</sup>.

Ist den Reformern bewusst, worauf sie sich da einlassen, was Standardisierung bzw. Normierung von Bildung bewirkt<sup>26</sup>? „Welchen Geistes ist eine Bildung, die sich outputorientiert [...] in Multiple-Choice-Tests erweist oder bewährt?“<sup>27</sup>

## Testpraxis auf dem Prüfstand

Warum dieser Paradigmenwechsel, der diesen dieser enormen materiellen und administrativen Aufwand erfordert? Auch wenn Bildungspolitiker diese Frage nicht (schlüssig) beantworten können oder wollen, so ist die Wirkung des Paradigmenwechsels unübersehbar: Weder Schüler noch Lehrer noch die Unterrichtsqualität ziehen einen Nutzen daraus, aber eines ist

---

<sup>25</sup> Gero Fischer: Debakel Jahrhundertprojekt Lehrerbildung Neu (2013)

<http://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

<sup>26</sup> Vgl. dazu auch: F. Eder – A. Gastager – F. Hofmann (Hrsg.): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema d. 67. Tagung der AEPF. Münster 2006

<sup>27</sup> Thomas Jahnke: Zur Ideologie von Pisa & Co. In: Thomas Jahnke – Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co – Kritik eines Programms. Hildesheim 2006 <sup>2</sup>S. 9 – 30 (S. 20)

offensichtlich: Die Kontrolle von Schülern, Lehrern und Bildungsinstitutionen wird vollständiger, effektiver, totaler. Das führt letztlich zur Konsequenz: Wer – das gilt für Schüler wie für Lehrer – von der Norm / dem Standard abweicht, hat Sanktionen zu gewärtigen. Die Herrschaftsausübung über Belohnung und Bestrafung hinsichtlich der erzielten bzw. nichterzielten Leistung erfolgt durch das Kontrollinstrument der Tests. Die Formel Leistung = Testergebnis technisiert und operationalisiert Herrschaft. Standardisierter, normierter Unterricht zerstört nicht nur die Motivation von Lernenden und Lehrenden sondern führt zur Zerstörung der Autonomie von Lehrenden, Lernenden und letztlich der Bildungsinstitutionen.

Gänzlich zu hinterfragen ist der (fast) blinde Glaube an die Aussagekraft von Tests: „Die Vorstellung, Schülerleistungen ließen sich in einem Test objektiv oder mit angebbaren Fehlermargen – gleichsam physikalisch messen, ist schlicht (und) irreführend. Folgerungen aus solcher Vorstellung mehr als fragwürdig. Wird dies in Abrede gestellt, verschwiegen oder das Gegenteil präntiert, liegen in aller Regel massive Erkenntnisinteressen der Auftraggeber oder -nehmer der Testungen vor.“<sup>28</sup> V. Hagemeister hat die Irrwege der Testkultur<sup>29</sup> und Christine Keitel<sup>30</sup> die Entwicklung des Testens und die Wirkmächtigkeit dieses Instruments im Bildungswesen eindrucksvoll beschrieben, ich greife nur das heraus, was auch für Österreich zutrifft, etwa wenn Hagemeister feststellt: „Weil viele Bildungspolitiker und Bildungsplaner in Deutschland keine realistischen Vorstellungen von der begrenzten Gültigkeit und Nützlichkeit standardisierter Tests haben, besteht wieder einmal die Gefahr, dass in unseren Schulen mit schlecht geplanten Reformen Schaden angerichtet wird. Denn die zentralen Prüfungen, die heute überall gefordert werden, führen weder zu mehr Gerechtigkeit, noch hat der Einsatz von Papier-und-Bleistift-Tests zur Folge, dass sinnvoller gelernt wird, wie die Erfahrungen aus anderen Ländern zeigen.“<sup>31</sup> Besonders fatal sind Ländervergleiche und Rankings, die die empirischen Befunde nivellieren, extrem reduzieren und einzelne Faktoren isoliert betrachten, die spezifischen (insbesondere die kulturellen, sozialen und politischen) Bedingungen des Lehrens und Lernens ignorieren, Alleinstellungsmerkmale, Diversität aber – modellbedingt – ausschalten. Dass damit die tatsächlichen Leistungen ins Absurde verzerrt werden, ist „part of the game“. Ebenso wird z.B. auch nicht hinterfragt, wie die Leistungen (z.B. unter welchem unmenschlichem Druck in Korea – mit erschreckender Selbstmordbilanz) erbracht werden, u.ä.

Bildungspolitiker und die Institutionen der Bildungspolitik scheinen gegen die zunehmende Kritik an Kompetenzorientierung und Standardisierung immun zu sein. Standardisierung der Bildung ist gegeben und basta. Ein Hinterfragen der Ziele und Methoden, der wissenschaftlichen Grundlagen ist nicht wirklich erwünscht – verständlich, haben die Bildungsministerien ja schon Millionen dafür ausgegeben. Wenn man noch in Betracht zieht, dass an der Ausarbeitung von PISA & Co sowie an der Entwicklung der Standardisierungen und vor allem der Testpakete internationale Privatkonzerne beteiligt sind<sup>32</sup>, dann wird die Interessenslage der Testindustrie hinsichtlich des Einsatzes ihrer „Produkte“ auch schon viel transparenter und einsichtiger. Aus der Interessenslage beantwortet sich die Frage, warum ein Großteil der Tests nach Multiple-Choice-Formaten gestrickt sind, aus der Einfachheit des Scannens und der technischen Verarbeitung wie von selbst.

---

<sup>28</sup> Thomas Jahnke: Deutsche Pisa-Folgen. In: St. Th. Hopmann-G.Brinek-M.Retzl (Hg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Wien 2007:305-320 (S. 310)

<sup>29</sup> Volker Hagemeister: Irrwege und Wege zur „Testkultur“ Kann die „empirische Wende“ zur Qualitätssicherung beitragen? <http://www.remath.de/xhomepage/LernWerkstatt/testkultur%5B1%5D.pdf>

<sup>30</sup> Christine Keitel: Der (un)heimliche Einfluss der Testideologie auf Bildungskonzepte, Mathematikunterricht und mathematikdidaktische Forschung. In: Th. Jahnke – W. Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & CO. Kritik eines Programms. Hildesheim – Berlin 2007, S. 25 - 58

<sup>31</sup> bifie: Standards. Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. 2011, S. 3

<sup>32</sup> Elisabeth Flitner: Rationalisierung von Schulsystemen durch „public-private-partnership“ am Beispiel von PISA. In: Jürgen Oelkers, Rita Casale, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee (Hrsg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur historischen Bildungsforschung. Bad Heilbrunn, 2006 S. 245 - 266

## Kompetenzorientierung auf Österreichisch / Reformeuphorie

In Österreich wurde ohne große Diskussion die Bildungsreform in Richtung Kompetenzorientierung und Standardisierung in Gang gesetzt, mit entsprechender euphorischer Begleitmusik und dem gleichzeitigen Erwartungen, dass die neue Richtung, den Schlüssel zu allen Problemlösungen im Bildungswesen mitbringen würde. Die möglichen Auswirkungen und Folgen dieser Bildungsreform (mit den Schwerpunkten Bildungsstandards und Zentralmatura) wurden auf professioneller Ebene mit Einschluss der Involvierten – Lehrer, Erziehungswissenschaftler, Bildungspolitiker, etc. nicht wirklich diskutiert. Erfahrungen aus dem Ausland (insbes. Deutschland, USA) mit der Kompetenzorientierung fanden kaum Eingang in die Reformarbeit, die schließlich einer neu gegründeten bürokratischen Institution übertragen wurde, dem bifie / Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Dort kann man zu „Kompetenzen“ und „Bildungsstandards“ folgendes lesen:<sup>33</sup> „Bildungsstandards sind in Österreich als Regelstandards konzipiert. Sie beschreiben grundlegende Erwartungen an die Ergebnisse schulischer Lehr- und Lernprozesse in Form spezifischer Könnenserwartungen und legen in einem Pflichtgegenstand konkrete, von Schülerinnen und Schülern zu erbringende Leistungen fest. [...] Mit der Definition von Standards wird eine systematische Auswahl grundlegender, im Unterricht nachhaltig zu erwerbender Kompetenzen getroffen, die Schülerinnen und Schülern jedenfalls vermittelt werden müssen, um sie für die wechselnden Herausforderungen von Beruf und Alltag zu rüsten. Die Erfüllung dieses an das Schulsystem gestellten Anspruchs setzt ein fundiertes Verständnis für das Phänomen der Kompetenz voraus.“

Als vordringliche Aufgabe sieht G. H(für die Organisation der PISA – Tests in Österreich verantwortlich) die Notwendigkeit Rechenschaftspflicht bestehen, wobei das bifie für das Qualitätsmanagement zuständig sein soll. Weiters führt er aus<sup>34</sup>: „Niemand kennt bisher die wirklichen, nachhaltigen Leistungen der Schüler – weder die Lehrer, noch die Schulaufsicht noch das Ministerium. Und niemand weiß z.B., inwieweit wichtige Standards in den Grundkompetenzen von Schülern und Schülerinnen tatsächlich erreicht werden und wie erfolgreich oder effektiv (oder produktiv) das Schulsystem ist. Ohne dieses Wissen ist aber keine gezielte Qualitätsentwicklung möglich. [...] Gleichzeitig werden *gleiche* Berechtigungen (Zeugnisse) an Schulen desselben Typs (mit demselben Lehrplan) für *völlig unterschiedliche* Leistungen vergeben – was zu schwerwiegender Benachteiligung und großer Ungerechtigkeit führt. Bildungs- und Karrierechancen hängen dann eher damit zusammen, welche Schule welches Niveaus ein Schüler besucht, als welche Leistungen er dort objektiv erbringt. Dies entwertet Zeugnisse langfristig enorm [...].“ Entschieden muss an dieser Stelle einigen Behauptungen entgegnet werden:

- Dem Argument, dass niemand (auch die Lehrer), die nachhaltigen Leistungen der Schüler in den Schulen kennt, auch die Lehrer nicht – in den höheren Ebenen der Schulverwaltung sei das nun einmal so hingestellt – ist schwer zuzustimmen. Die Lehrkräfte einer Klasse können und konnten (auch bisher) sehr wohl einschätzen, was die einzelnen Schüler aktuell wie nachhaltig „drauf“ haben.
- Es ist ein Irrglaube, dass die Umstellung auf Kompetenzorientierung und Outputmessung auch den sozialektiven Charakter des österreichischen Schulsystems wegwischt, d.h. dass sich durch diese Reform die Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit erhöht.

---

<sup>33</sup><https://www.bifie.at/node/49>

<sup>34</sup>[http://www.oenb.at/de/img/vowitag\\_2007\\_haider\\_tcm14-82334.pdf](http://www.oenb.at/de/img/vowitag_2007_haider_tcm14-82334.pdf), S. 198

- Die Annahme, dass Kompetenzorientierung und Standardisierung eine Verbesserung des Unterrichts und eine Steigerung des Bildungsniveaus bedingen, ist nicht mehr als eine kühne Behauptung, die empirisch nicht belegt werden kann.<sup>35</sup>

### Langsame Abkehr, wahre Bildung oder Ware Bildung?

Für Volker Ladenthin ist die Kompetenzorientierung ein Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit<sup>36</sup>. Die Endzeit der Euphorie um Kompetenzen und Bildungsstandards ist aber offenbar zumindest in Deutschland, nicht aber in Österreich schon angebrochen: „Spätestens seit dem Erscheinen des Buches von Dianne Ravitch in den USA – einst bekannt als glühende Verfechterin von Bildungsstandards und mitbeteiligt an deren Einführung unter George W. Bush sen. – „The Death and Life of the Great American School System. How Tests and Choice are undermining education“ sowie den in 2010/2011 in den USA im Rahmen des „No Child Left Behind“-Gesetzes stattgefundenen Betrugsskandalen in Zusammenhang mit den dazugehörigen Testverfahren gelten Bildungsstandards nicht nur in den USA vielen Beobachtern als gescheitert. Sie bewirken das Gegenteil von dem, was man mit ihnen glaubte, erreichen zu können.“<sup>37</sup>

Ein Abgesang zu einem Zeitpunkt, wo gerade erst alles so schön begonnen hat? Ja genau, Kritik an der Kompetenzorientierung und an der Ökonomisierung des Bildungswesens wurde nie wirklich ernst genommen, eine gesamtgesellschaftliche Debatte über die zukünftige Orientierung der Bildung ist unausweichlich. „Die bildungspolitischen Weichenstellungen der Gegenwart und das Handeln aller am Bildungswesen Beteiligten werden entscheiden, ob wir weiterhin Menschen bilden oder funktionierende Ich-AGs herstellen. Die Frage, die tatsächlich alle angeht ist: Wollen wir eine wahre oder eine Ware Bildung?“<sup>38</sup>

Was Bildung sein soll, welches Wissen, welche Kompetenzen relevant sein sollen, diktiert immer stärker der Markt bzw. seine Agenturen. Bildung wird auf ökonomische Verwertbarkeit (gängig als „Praxisorientierung“ camoufliert) reduziert, die drauf und dran ist, Bildung und Erziehung im Sinne des Humanismus, und sozialer Verantwortung zu verdrängen. Bildungsreformen tendieren immer stärker dazu, aus den Schulen und Hochschulen Transformatoren zur Anpassung an die Bedürfnisse der globalen Ökonomie im Sinne eines reibungs- und widerspruchsfreien Funktionierens machen. „Schule ist kein vorgelagertes Ausbildungsinstitut der Betriebe, ein Studium ist kein ausgerichtetes Job-Training von Konzernen. Es geht um allgemeine Bildung, um Menschenbildung. Und das ist mehr als der künftige Job.“<sup>39</sup>

Seit der Aufklärung ist Bildung „der Erwerb eines Systems moralisch erwünschter Einstellungen durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen derart, dass Menschen im Bezugssystem ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und stellungnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen. Man kann stattdessen auch sagen, Bildung bewirke Identität.“<sup>40</sup> Es geht um die Einheit von Bildung und Persönlichkeitsformung, die zu Unabhängigkeit, Autonomie, Selbst-

<sup>35</sup> Vgl. u.a.: Wolfgang Horvath: Am Ende des Schulsystems: Outputsteuerung durch Bildungsstandards. In: schulheft 1365 / 2009, S. 40 – 53 (S. 46 f.)

Helmut Heid: Was vermag die „Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen?

<http://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/042-Bildungstheorie-Forschung/Texte/BAnd-Bildungsstandards/02-Heid.pdf> (2007, Zugriff 15.3. 2014)

<sup>36</sup><http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/kompetenzorientierung-als-indiz-padagogischer-orientierungslosigkeit.html>

<sup>37</sup> Andreas Guschka: Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche?

<http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/empirische-bildungsforschung-am-ausgang-ihrer-epoche.html>

<sup>38</sup>Jochen Krautz: Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen 2007, S. 8

<sup>39</sup>Jochen Krautz: Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen 2007, S. 20

<sup>40</sup>Henning Kössler: Bildung und Identität. In: Henning Kössler (Hrsg.): Identität. Fünf Vorträge. Erlangen 1989, S. 51–65, ( S.56)

tätigkeit und Verantwortlichkeit des einzelnen führt. Ein dem Humanismus verpflichteter Bildungsbegriff schließt daher eine „Unterwerfung unter Marktbedingungen“ aus. Schulen müssen zu Institutionen der Ermutigung und nicht der Selektion und Zurichtung (gemacht) werden, gerade weil es darum geht Grundlagen einer humanen, demokratischen gerechten Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung nicht nur zu verteidigen sondern für die Zukunft weiter zu entwickeln. Auf der anderen Seite müssen (meist) ökonomisch begründete Dequalifizierungsbestrebungen (z.B. besonders drastisch bei der neuen Lehrerbildung<sup>41</sup> zu verfolgen) abgelehnt werden. Diese Entwicklungen sind international zu beobachten: „Around the world, forms of privatization are being introduced into our public education systems. Many of the changes are the result of deliberate policy, often under the banner of ‘educational reform’ and their impact can be far-reaching, for the education of students, for equity, for the conditions of teachers and other educational personnel. Other changes may be introduced un-announced: changes in the way schools are run which may be presented as ‘keeping up with the times’, but in reality reflect an increasingly market-based, competitive and consumerist orientation in our societies. In both cases, the trend towards privatization of public education is hidden. It is camouflaged by the language of ‘educational reform’, or introduced stealthily as ‘modernization’.“<sup>42</sup>

### Schlussbemerkungen

Die Kompetenzorientierung steht im Dienste der Marktorientierung, deshalb wird sie auch ohne Rücksicht auf wissenschaftliche Fundierung durchgesetzt. Bezeichnend ist, dass Bedenken und Einwände gegen diese Totalreform seitens der Lehrerschaft oder von kritischen Erziehungswissenschaftlern – insbesondere von denjenigen Hochschulen, die qualitativen Forschung betreiben – ignoriert. Im Gegenzug wird Bildungsforschung finanziell ausreichend gestützt, die sich als Speerspitze für die Durchsetzung von Standardisierung und Kompetenzorientierung versteht. Radtke<sup>43</sup> ist zuzustimmen, wenn er meint: „Ein Merkmal der Entpolitisierung, d.h. des Verzichts auf die kontroverse Diskussion der Ziele der Bildungspolitik ist die Suggestion der Alternativlosigkeit der begonnenen Rationalisierungsmaßnahmen, die jeden Widerspruch ins Abseits des Gestrigen, ja Reaktionären drängt.“ Diese ‚Totalreform‘ des Bildungswesens führe somit zu einer radikalen Entleerung des pädagogischen Auftrags der Schulen. Den Schulen zwänge man damit nach angelsächsischem Vorbild die ‚Rankingknechtschaft‘ auf, die Hochschullehrer degradieren man zu ‚Modulknechten‘. Für die Unterrichtstätigkeit der Lehrpersonen und für die Lehrerbildung überhaupt habe dies weitreichende Konsequenzen: Anstatt sich um Verbesserungen in der Ausbildung der Lehrer, ihrer fachlichen, pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten in der Unterrichtsgestaltung bzw. Wissensvermittlung sowie um bessere Lehrmittel usw. zu bemühen, richteten sich heute alle Anstrengungen auf die erfolgreiche Vorbereitung von Tests (‘teaching to the test’). „Getrieben von Testdruck, Ressourcenknappheit und der propagierten Wettbewerbslogik verkehrt sich die rhetorisch angerufene Würde des Individuums in das Leitmotiv einer allumfassenden Konkurrenz, in der jeder und jede versuchen muss, die vorgegebenen Normen zu erfüllen, und zwar besser, schneller, wendiger, geschickter, und wenn’s drauf ankommt, eben auch egoistischer, härter und brutaler als die anderen. Damit etabliert sich ein Menschenbild, das uns den Einzelkämpfer, die Monade, die ‚Ich-AG‘ als die natürliche und alternativenlose Daseinsform des Homo Sapiens vorspiegelt. Aus der Pflege von Eigensinn und Selbstverantwortung wird kompetitive Gleichschaltung: Jeder ist für sich ganz alleine verantwortlich, aber um zu bestehen, muss er

---

<sup>41</sup> Vgl. Gero Fischer: Debakel Jahrhundertprojekt Lehrerbildung Neu (2013):

<http://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

<sup>42</sup> Stephen J Ball - Deborah Youdell: Hidden Privatization in Public Education. Education International.

5th World Congress, July 2007. <http://download.ei->

[ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20on%20Education/Privatisation%20and%20Commercialisation/2007-00242-01-E.pdf](http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20on%20Education/Privatisation%20and%20Commercialisation/2007-00242-01-E.pdf) (Zugriff 4.3.2014)

<sup>43</sup> Frank-Olaf Radtke: Das neue Erziehungsregime. Steuerungserwartungen, Kontrollphantasien und Rationalitätsmythen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1/2006 S.122 - 126

sich so opportunistisch wie möglich anpassen. ... Was als allgemeine Hebung des gesellschaftlichen Bildungsniveaus propagiert wird, erweist sich bei genauer Analyse nämlich als maßgeschneidertes Instrumentarium ökonomischer Bedarfsdeckung: ein rigides Anpassungstraining, das die Heranwachsenden bereit macht für die Casinogesellschaft und ihre alltagsweltlichen Auswirkungen: erhöhten Arbeitsdruck, gesteigerte Konkurrenz, sinkende Beteiligung am gesellschaftlichen Reichtum, konsumistische Unmündigkeit und reduzierte politische Mitbestimmung. Der neue heimliche Lehrplan der Schule könnte so wesentlich dazu beitragen, die Heranwachsenden zu besonders willfährigen Untertanen einer entsolidarisierten postdemokratischen Hochdruckgesellschaft zumachen.“<sup>44</sup>

Wenn anderswo schon Zweifel bezüglich Output- / Kompetenzorientierung und der Standardisierung im Bildungswesen aufkommen, so verschließen sich in Österreich Bildungspolitik sowie mit der Umsetzung der Reformen befasste bzw. beauftragte Institutionen völlig kritischen Zugängen. Somit sind auch keine rechtzeitigen Korrekturen möglich und der Kelch wird wohl zur Neige ausgetrunken werden müssen.

---

<sup>44</sup> Bernd Hackl: Die pädagogische Output-Orientierung und ihre Nebenwirkungen. In: gymnasium. Zeitschrift der AHS-Gewerkschaft. 62/2013 Nr. 6, S. 16 – 19 (S. 19)