

Zaiser, Richard

Kompetenz verleiht Flügel. Ursprung und theoretische Grundlagen der Kompetenzorientierung. Ausgewählte Kapitel aus dem Buch: Der Siegeszug der Kompetenzen

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally and content revised edition of the original source:

Berlin : epubli 2016, 45 S.



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:01111-pedocs-120502

10.25656/01:12050

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-120502>

<https://doi.org/10.25656/01:12050>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kompetenz verleiht Flügel

Ursprung und theoretische Grundlagen der Kompetenzorientierung

Ausgewählte Kapitel aus dem Buch: Der Siegeszug der Kompetenzen

Richard Zaiser

Website zum Buch: www.fmi.at/petere.htm

Textfassung: 28. 4. 2016

Bibliographie & Anhang:

Die vollständige Bibliographie und der Anhang sind auf der Website verfügbar.

Fußnoten:

[123] - Diese Seiten sind als pdf-Dateien gespeichert. Wenn die Texte im Internet nicht mehr zu finden sind, können sie auf der Website zum Buch zur Verfügung gestellt werden.

In den 18 ausgewählten Kapiteln aus dem Buch "Der Siegeszug der Kompetenzen" wird vor allem der Ursprung der Kompetenzorientierung herausgearbeitet. Daneben bieten diese Kapitel einen Einstieg in die Theorie und wirtschaftliche Zusammenhänge an.

| | |
|--|-----------|
| Kompetenz verleiht Flügel..... | 1 |
| 1. Volle Getränkekompetenz | 1 |
| 2. Erfolgsgeschichte | 1 |
| 3. Zielsetzung | 2 |
| 4. Wer ist hier kompetent? | 3 |
| 5. Appetit auf Kompetenz? | 4 |
| 6. Qualifikation, Kompetenz & Performanz | 4 |
| 7. Franz E. Weinert | 8 |
| 8. „Wollen“ wird messbar und lernbar | 12 |
| 9. Definitionskompetenz | 13 |
| 10. Kompetenzausprägung | 14 |
| 11. Kompetenzen & Bildungsstandards..... | 15 |
| 12. Beurteilungsraster | 18 |
| 13. Vergleich mit Deutschland | 20 |
| 14. Ursprungszeugnis: OECD | 23 |
| 15. Kompetenzkompetenz | 26 |
| 16. DeSeCo: BfS & USA | 28 |
| 17. PISA: die Rangliste ist das Ergebnis | 31 |
| 18. Wie hängt die Kompetenzorientierung mit dem Humankapital zusammen? | 34 |
| Bibliographie | 35 |
| Vollständiges Inhaltsverzeichnis des Buches..... | 40 |

Kompetenz verleiht Flügel

1. Volle Getränkekompetenz

Eines Morgens, auf dem Weg zur Arbeit, wurde mir wieder einmal bewusst, wie erfolgreich das Wort „Kompetenz“ schon geworden war. Wenn ich über die Bahnstraße in die Schule gehe, ist das zwar ein kleiner Umweg, doch zwei Bäckereien, die freundliche Buchhandlung und blühende Kirschbäume im April lohnen denselben. Während der letzten sieben Jahre habe ich hunderte Fotos davon gemacht.

An jenem Oktobermorgen vor drei Jahren war es aber nicht die Morgenstimmung, die ich festhalten wollte, sondern ein fotografisches Ereignis ganz anderer Art. Es war ein Getränke-LKW mit der großen Aufschrift: „Volle Getränkekompetenz“. An diesem Tag im Herbst 2013 hatte ich beschlossen, den Ursprung der Kompetenzorientierung ausfindig machen zu wollen.

Als ich im Frühling 2015 einen Artikel 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 geworden, dass ich der Spur aus der Wirtschaft weiter folgen musste.



2. Erfolgsgeschichte

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.² (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 Heitger³

1 <http://www.trinkwerk.cc/> (C+C Pfeiffer GmbH, Traun) Diese Auflistung darf keinesfalls als Kritik an der häufigen Verwendung eines Wortes verstanden werden. 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.

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

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

sprach 2008 vom „Elend der Schulreformen“⁴ und kritisierte 2011 den „Wirrarr“⁵ an Vorschlägen. Wenn man im Sommer 2015 von einer Schulreform spricht, die man bis November abschließen will⁶, 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 manch anderen nicht schnell genug gehen. Im August 2015 konnte man im Kurier⁷ 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)⁸

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.⁹

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“¹⁰ darf man nun auch in Österreich mit rascheren Reformen rechnen.



3. Zielsetzung

Untersucht man einen neuen Trend oder eine Reform aus verschiedenen Blickrichtungen, so wird man sowohl warnende Einwände als auch verlockende Versprechungen machen können. Das gilt für die neue Matura, und man wird das auch von den nun schon seit langem in Diskussion befindlichen Schulreformen sagen können, ebenso wie vom neuen Dienstrecht, welches für zukünftige Lehrer/innen gelten wird.¹¹ Das kritische und ehrliche Abwägen aller

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

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

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

7 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.

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

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

10 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.

Argumente unter Einbeziehung aller Betroffenen ist auf politischer Ebene schwierig oder 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 Tatsachen zu halten, denn „Fakten sind alles, was man braucht im Leben“¹². Vor- und Nachteile bringen keine Klarheit, sondern sind manchmal wie Milchglasscheiben, die das Eigentliche verdecken.

McDonald's kann man mögen, meiden oder verabscheuen. Daraus ergeben sich emotionale, kulinarische und ethische Diskussionen. Spannend wird die Sache, wenn man dem 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.

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

Ich möchte versuchen, den Ursachen des „Erfolgs“ auf die Spur zu kommen. Wenn alle, wie von einer Zauberhand gelenkt, in eine Richtung gehen oder gehen müssen, dann möchte ich wissen warum. Und es erscheint mir auch notwendig, das zu wissen, wenn man mit den absehbaren Entwicklungen, die auch die beste „Monokultur“ nach sich ziehen wird, verantwortungsbewusst umgehen will. Daher schreibe ich dieses Buch.



4. 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“ 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, 2008 oder 2011, 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

11 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.

12 „Facts alone are wanted in life.“ (Charles Dickens, 1854: Hard Times)

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“¹³. 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“¹⁴. Das deutsche Wort „kompetent“ wird daher auch häufiger mit „capable“ und „able“ übersetzt als mit „competent“¹⁵.

Im Spanischen kann „competencia“ sowohl Zuständigkeit, Wettbewerb, Konkurrenz als auch Fähigkeit bedeuten. Hier muss man in der Übersetzung näher umschreiben, worum es genau geht. „Kompetenz ist unsere Stärke“ würde auf Spanisch ja heißen: Unsere Stärke liegt in der Konkurrenz oder im Wettbewerb oder im fähigen Handeln. Während man sich im Spanischen um die genaue Trennung der Wortbedeutung bemühen muss, ist es im Deutschen oft schwierig, den tieferen Sinn der Kompetenz nicht mit jenem der Konkurrenz zu verwechseln.



5. 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)¹⁶ 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 (also 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.



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

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

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

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

6. Qualifikation, Kompetenz & Performanz

Bisher habe ich versucht, das Ziel mit den Kenntnissen und dem Interesse der Schüler/innen zu verbinden. Kompetenzorientiert unterrichten beginnt aber mit der genauen Evaluierung der vorhandenen Kompetenzen und der Überlegung, wie das Vorhandene zu verbessern und erweitern wäre. Der Unterricht beginnt mit der Bewertung, welche die Grundlage für alles Weitere ist.

Es handelt sich bei den standardisierten Aufgaben für die neue Matura zwar um sehr gute Übungs- und Prüfungsbeispiele, doch bei allen Tests und Leistungsüberprüfungen muss klar sein, dass man nur einen bestimmten Bereich (aller verfügbaren Fertigkeiten) „abprüfen“ kann. Standardisierte Prüfungen können daher immer nur eine Methode von mehreren sein, um den Lernfortschritt annähernd genau belegen zu können.

Eine Fabrik kann die Rohstoffe genau prüfen, bevor man diese einer weiteren Bearbeitung zuführt, die Elastizität oder Reißfestigkeit der Materialien kann gemessen werden, diese logische Idee auf die Schule zu übertragen wirkt für Technokraten verlockend. Selbst wenn es möglich wäre, hunderte Kompetenzbereiche auf einer exakten Skala abzubilden, was würde mir bringen? Und selbst, wenn ich in der Lage wäre, in einer Klasse zehn unterschiedliche Kompetenzniveaus zu berücksichtigen, würde ich es pädagogisch nicht sinnvoll finden, diese Möglichkeit zu verwirklichen. Das Ziel muss doch sein, dass sich alle an einer gemeinsamen Gruppenarbeit beteiligen können und dabei ihre Fähigkeiten realisieren können. Soziales und kooperatives Lernen benötigt keine Vermessung der individuellen Kompetenzen, sondern fördert diese durch Zusammenarbeit.

Was bewerten die Lehrer/innen? Bezieht sich die Note auf eine schriftliche oder mündliche Leistung, eine Schularbeit oder eine Prüfung? Oder wird durch die Note ausgedrückt, welches Kompetenzniveau erreicht worden ist? Wie die Leistung bewertet oder werden die Schüler/innen beurteilt?

Mit der Logik der fabrikmäßigen Erzeugung ist das einfacher darzustellen: Die Schularbeit entspricht, sagen wir einem Turnschuh. Im Bewertungsverfahren interessiert mich nur die Qualität des erzeugten Gegenstands, ob die Maschine gut gewartet ist und ob die Arbeiter/innen ausgeschlafen waren ist für die Qualität des Sportartikels von keinerlei Relevanz. Sobald ich jedoch die Kompetenz beurteile, ändert sich die Sachlage: Jetzt geht es darum, vorauszusagen, in welcher Qualität die Fabrik einen überraschenden Auftrag über Stöckelschuhe auszuführen in der Lage wäre.

Das hört sich wie eine leicht ironische Beschreibung an, entspricht aber sehr genau der Theorie der Kompetenzen. Ein derart komplexes Phänomen wie Sprache mit standardisierten Tests „messen“ zu wollen ist, nach Meinung vieler, mehr als vermessen. Ein Blick auf die Bewertungsraster für mündliche Prüfungen genügt, um sich ein Bild davon zu machen, wie haarsträubend dieser Versuch ist.

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 spricht man von „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.

Wie kann man Qualifikation von Kompetenz abgrenzen?

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.¹⁷

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) 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 psychometrischer¹⁸ Modelle wird von der „Performanz“ beim Lösen von Testaufgaben auf die individuelle „Kompetenz“ im Sinne eines latenten Fähigkeitskonstrukts geschlossen. (Beck & Klieme, 4)

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 2012¹⁹ 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.²⁰

Die Grundlage für die gegenwärtigen Definition im Rahmen der Kompetenzorientierung stammt aus der Sprachwissenschaft. Der 1928 in Philadelphia geborene Linguist, **Noam Chomsky**, hat den Begriff vor 50 Jahren in die Sprachwissenschaft²¹ eingeführt. Der ideale Sprecher-Hörer beherrscht seine Sprache vollständig und ist durch nichts abgelenkt²².

Chomsky trennt zwischen der „Sprachkompetenz“ (competence), also der Kenntnis, und der „Sprachverwendung“ (performance), worunter die konkrete Anwendung zu verstehen ist. Auf sprachliche Kompetenz kann man rückschließen, wenn man Sprache produziert. Es ist aber klar, dass die Sprachverwendung nur eine näherungsweise Widerspiegelung der Sprachkompetenz zulässt. (vgl. Chomsky: 1973, 14)

17 Informationsblatt - "Kompetenz ... mehr als nur Wissen!" [008]
<http://www.kompas.bayern.de/userfiles/infokompetenz.pdf>

18 Unter „Psychometrie“ versteht man psychische Messungen (wie z.B. ein Intelligenztest). (siehe Kapitel 7b)

19 Schott & Azizi Ghanbari (2012). Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens.

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

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

22 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)

Nicht immer wird auf eine exakte begriffliche Trennung Wert gelegt. In Frankreich²³ verwendet man im Rahmen von PISA interessanterweise nicht durchgehend das Wort „Kompetenz“:²⁴

Performance en compréhension de l'écrit et en sciences²⁵
Lesekompetenz und Naturwissenschaften²⁶

Manchen mag die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz als Haarspalterei vorkommen, aber der Unterschied ist gewaltig!

Josef Aff, Universitätsprofessor an der Wirtschaftsuniversität Wien, plädiert zu Recht für den Begriff „Leistungsstandards“²⁷ anstelle von Bildungsstandards.

Wenn ich als Lehrer die Leistung bzw. die Performanz bewerte, benote den Text, die Schularbeit oder die Prüfung. Wenn ich die Kompetenz beurteile, sage ich, wie gut jemand die Sprache beherrscht. Schularbeiten und mündliche Leistungen können immer nur ein bestimmtes Segment der Kenntnisse abdecken und sind von der Art der Aufgabenstellung, vom Thema und nicht zuletzt von der Tagesverfassung abhängig.

Die Problematik der Benotung kann man offen ansprechen, solange ich die nur die erbrachte Leistung bewerten muss. Es ist ein wichtiger Orientierungspunkt, von dem niemand behaupten muss, er wäre absolut verlässlich. Die Kompetenzorientierung ändert das, denn von nun an soll ich durch die erbrachte Leistung ein exaktes Urteil über das Sprachniveau abgeben.

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“²⁸.

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.

Die Tatsache, dass man Kompetenzen nicht messen kann, wird auch im GERS²⁹ recht unmissverständlich bestätigt:

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. (GERS³⁰, Goethe-Institut, Kapitel 9.3.7)³¹

23 Frankreich hat im übrigen schon ein äußerst „kompetitives“ Schulsystem und braucht jetzt keinen so großen Schritt zu machen wie die österreichische Schule.

24 Weinert, von dem die berühmt gewordene Definition der Kompetenzen stammt (siehe Kapitel 4), machte durch seinen Buchtitel klar, was er messen wollte: „Leistungsmessungen in Schulen.“

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

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

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

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

Was sich auf den ersten Blick als messbar und „präzise“ verkaufen lässt, ist im Grund viel subjektiver und ungenauer als die Messung von Leistungen. Die akribische und mathematisch-psychologisch anspruchsvolle Arbeit der Kompetenzexperten ist so beeindruckend wie eine lateinische Messe, die niemand versteht und niemand zu verstehen braucht, weil sie nur dazu dient, um den Glauben zu festigen und um die unerschütterliche Macht zu demonstrieren.³²



7. Franz E. Weinert

Die kurze Definition der Kompetenzen des Psychologen Franz Weinert (1930 - 2001) verdient eine besondere Aufmerksamkeit. Diese Definition ist, seit sie Eckhard Klieme 2007 in seiner einflussreichen Expertise zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ zitiert hat, berühmt geworden. Sie wird in vielen Büchern über kompetenzorientierten Unterricht angeführt, sie ist auf der Website des österreichischen Unterrichtsministeriums zu finden³³, und sie wird auch vom Bifie zitiert. Franz Weinerts Definition ist im deutschsprachigen Raum prägend geworden.³⁴ Das heilige Mantra der Weinertschen Definition wird jedoch auch heftig kritisiert.

Im einleitenden Kapitel seines Buches „Leistungsmessungen in Schulen“ geht der Heidelberger Universitätsprofessor, Franz Weinert, der Frage nach, warum die pädagogische Wirksamkeit von Schulen wissenschaftlich überprüft werden muss. „Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen“ sind für ihn, wie er im Titel schon sagt, „eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. So überzeugt er von der Notwendigkeit auch sein mag, so scheint er doch zu bedauern, dass zur Evaluierung der effektiven Nutzung der vorhandenen Ressourcen nur Leistungsmessungen herangezogen werden:

-
- 29 **GERS**: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen kategorisiert alle Bereiche, die mit dem Erwerb von Sprachen zusammenhängen: 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 "kommunikative Unterricht" wird dadurch offiziell nochmals bestätigt. [011] <http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/clb/unt/the/ein/de8530764.htm>
- 30 <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.“)
- 31 Die **Schweiz** erhielt schon hier (siehe Kapitel 6) eine bedeutende Rolle: "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." (CEF, Appendix A)
- 32 Im Kapitel 9a wird erwähnt, dass man 419 Seiten braucht, um den PISA-Test zu erläutern. Ein theoretisches Monstrum, welches ohne verstanden zu werden eine große Wirkung entfacht.
- 33 BMBF, Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung [010] <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html>
- 34 Bevor man sich mit der berühmten Definition von Franz Weinert beschäftigt, sollte man sich unbedingt nochmals den Unterschied zwischen Leistung (Performanz) und Kompetenz (siehe Kapitel 3e) in Erinnerung rufen.

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)

Weinerts 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).

Früher war es 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 will man durch eine gezielte Ausbildung das Wirtschaftswachstum steigern. Es ist nicht mehr der wirtschaftliche Erfolg, der Kunst, Literatur und Bildung nach sich zieht, es ist umgekehrt: Schulbildung soll den Profit ankurbeln. Mehr noch! Bildung soll ein Markt werden, in den man investieren kann.

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

Stefan Zweig 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 können³⁵. Thomas Mann wurde bisweilen eine jüdische Herkunft zugeordnet - vielleicht, weil seine Familie bzw. die Buddenbrooks sehr gut in das Bild passen, welches Stefan Zweig von jüdischen Kaufleuten zeichnet.

Kehren wir zu Franz Weinerts berühmt gewordenen Definition zurück. Die Wichtigkeit der genauen und sachlichen Auseinandersetzung mit dieser Definition, die wie eine Gebetsformel wiederholt wird, kann nicht genügend unterstrichen werden. Der darin enthaltene Zündstoff würde ausreichen, um die Kompetenzorientierung zu entzaubern.

1. Sachkompetenz

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 sozioökonomischen Kontext situiert ist“ (Weinert, 27) lösen kann. Die Sachkompetenz stellt also die Grundlage dar. Daran zweifelt Weinert nicht, er betont es sogar. Man sollte sich das im Streit um die Inhalte bei mündlichen Prüfungen in den Fremdsprachen in Erinnerung rufen...

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.

Ich versuche, ein einfaches Beispiel zu konstruieren, um das zu veranschaulichen. Die Angabe könnte 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 steht hier klar im Vordergrund.

35 „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)

2. Was es "daneben" noch gibt:

Weinert kommt dann auf Probleme zu sprechen, die es „daneben“ noch gibt. 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. Weinert schreibt:

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)

Jetzt endlich kommt die berühmte Definition... Man versteht unter Kompetenzen also:

[...] 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 Fähigkeiten³⁶ 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 auch auf die Sachkompetenz 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.

3. Drei Bereiche

Weinert lässt keinen Zweifel darüber, dass man sowohl Wissen als auch Können (bzw. kognitive Kompetenzen und Handlungskompetenzen) benötigt. Der oft zitierten Passage 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 könnte ebenfalls dafür sprechen, dass sich die eingerahmte Definition auf die „Handlungskompetenzen“ bezieht und nicht auf alle drei Teile. Das ist im Grund aber nicht so wichtig. Interessant ist nur, wie ein Teil einer Definition aus dem (nicht gerade glasklaren Zusammenhang) herausgelöst wird.

Die Definition ist etwas brüchig und 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.

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

Aber eben diese Definition, von der Bernd Hackl³⁷ mit Recht behauptet, sie sei sprachlich unbeholfen (vgl. Hackl, 58), wird, seit sie Klieme in seiner Expertise fettgedruckt anführt, immer wieder verwendet. Auf der Website BMBF liest man Folgendes:

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, Reifeprüfung³⁸)

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, 2011)

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, Kompetenzbegriff³⁹)

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 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:

37 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/>)

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

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

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)⁴⁰

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?!

Diese Definition könnte ungewollt auch den Umgang mit der Kompetenzorientierung veranschaulichen. Die Anregung durch die OECD wird einfach abgeschnitten. Und tatsächlich habe ich innerhalb von sieben Jahren Kompetenzvorbereitung in der Schule kein einziges Mal vom Einfluss der OECD etwas gehört. Ebenso wenig wie von Kompetenzausprägung. Die Einflussnahme der Wirtschaft ist kein Thema. Selbst wenn sie nirgends geleugnet wird, sondern schwarz auf weiß belegbar ist, erscheint man im Licht eines linksradikalen Querulanten, wenn man sie anspricht.

Im Übrigen geht Weinert, der die Sachkompetenz klar vor das Handeln stellt, nicht so weit wie ein alter Schulmeister aus Wien, der dem Können eindeutig den Vorrang zugebilligt hat (siehe Kapitel 14a), wenn er schreibt, dass das Können die Hauptsache ist, auf die der ganze Unterricht abzielt. (Lipp: 1908, 14-15)



8. „Wollen“ wird messbar und lernbar

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

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

bestimmen will. Wer das Wollen eines Menschen lenkt, hebt dessen Selbstbestimmung aus. Das Subjekt des Lerner 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 Dewey⁴¹, der überzeugt war, dass man die profitorientierte Arbeit der Erwachsenenwelt nicht in die Schule bringen dürfe. Dewey möchte die Logik des Geldverdienens nicht in die Schule eindringen lassen, weil die einfachen Menschen die wahren Absichten ihrer Arbeitgeber nicht kennen würden. Durch die Sorge um das Geldverdienens machen die Menschen, was man ihnen sagt, daher ist der Wirtschaftsgedanke in der Schule unmoralisch und freiheitsberaubend:

It is this fact which makes the action illiberal, and which will make any education designed simply to give skill in such undertakings illiberal and immoral. The activity is not free because not freely participated in. (Dewey, chapter 19; vgl. Chomsky: 2004, 47)

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.

„Volitionale Bereitschaft“ ist eine Kompetenz, die erlernbar ist. Es wird das Bild vermittelt, als käme die neue Schule ohne viel Anstrengung aus, wichtig ist bloß, dass man will. Für diejenigen, die wirklich wollen, ist alles erreichbar. „Wollen“ heißt notgedrungen auch, dass man das System nicht in Frage stellt. Dass der Wille Berge versetzen kann, ist nicht neu. Was wir bisher nicht gedacht hätten: Wollen wird man lernen wollen müssen.

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 3e 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 unbekanntere Richtung, ohne zu wissen warum. Es sei denn, man wäre auf der Flucht.



9. Definitionskompetenz

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

41 John Dewey (1859 - 1952) war ein amerikanischer Philosoph, Pädagoge, Lehrer und Universitätsprofessor. Er wird auch als Reformpädagoge bezeichnet, der sich für die Ausbildung der Lehrer/innen und für Demokratie in der Schule eingesetzt hat.

- selbst adressatengerechte 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 überfliegt, wird man weiter nichts dabei finden. Doch schon bei flüchtigem Nachdenken wird man sich fragen müssen, ob für das „adressatengerechte Verfassen von Texten“ 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 Ladenthin⁴² 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 die Umsetzung der Theorie pragmatisch sehen.

Das gilt aber wohlgerne nur so lange, als man dem Monopol und seinen Verwaltern einvernehmlich gegenübersteht. Dort wo es keine objektive Wahrheit gibt, verliert man jedes Recht.



10. Kompetenzausprägung

Wer kann sich nicht daran erinnern, in der Schule sehr viel auswendig gelernt zu haben? Und tatsächlich kann es für sogenannte „Lerngegenstände“ einen großen Unterschied ausmachen, wenn man durch die Kompetenzorientierung den Fokus vom „Unterrichten“ auf das „Beibringen“ (vgl. Ziener, 55) verlegt.

Während man das „Auswendiglernen“ mit der verstaubten Schule von gestern gleichsetzt, und so tut, als würde man es nicht mehr brauchen, findet man einfach ein neues Wort dafür: Reproduzieren.

Man muss hier unbedingt anmerken, dass es einen großen Unterschied zwischen „Auswendiglernen“ und „verstehendem Einprägen“ gibt. 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“, also aus dem Gedächtnis abrufen können.

Einprägen, eigenständiges Denken und Lösen von komplexen Aufgaben wird nun in die wissenschaftliche Kategorie der „Kompetenzausprägung“⁴³ übergeleitet. Man spricht nicht mehr vom „Lernen“ oder von „Inhalten“, sondern vom „Reproduzieren“ und von „Informationen“. Auswendiglernen ist also keineswegs abgeschafft, man nennt es jetzt nur „Reproduktion von erhaltener Information“.

42 Volker Ladenthin ist Universitätsprofessor in Bonn. <http://volker-ladenthin.de/>

Im Sinne der Kompetenzorientierung wäre die Stufe B z.B. damit erreicht, wenn man Information in neue Zusammenhänge bringen, fremde Ansichten überdenken oder neue Aufgaben lösen kann. Man spricht von den Stufen A, B und C, oder einfach von „Reproduktions- und Transferleistungen sowie der Reflexion und Problemlösung“.⁴⁴

| | Kompetenz- ausprägung A Reproduktion | Kompetenz- ausprägung B Transferleistung | Kompetenz- ausprägung C Reflexion & Problemlösung |
|--------------|---|--|---|
| NEU | grundlegende Sachverhalte wiedergeben (reproduzieren) können; Sachverhalte, Einsichten und Gefühle (in einfacher Form) ausdrücken, Aufgaben mit „anderen Zahlen“ lösen können; | Informationen verknüpfen; auf eine Information angemessen reagieren können; neue Aufgaben (nach bekanntem Muster) lösen können; ... | Informationen neu anordnen & in neue Zusammenhänge bringen können; Überlegungen aus verschiedenen Gesichtspunkten anstellen können; neue Aufgaben lösen können; ... |
| "alt" | auswendig lernen/ reproduzieren, bzw. „verstehend einprägen“ | Sachverhalte mit „eigenen“ Worten ausdrücken und erklären können; eigenständige Überlegungen anstellen und neue Aufgaben lösen können; | |

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“ (vgl. Schneider) verkaufen zu können. Für fast alle Lehrerinnen und Lehrer war das eigentliche Ziel des Unterrichts schon immer, das „eigenständige Denken“ zu fördern.

Was ändert sich für alle Gegenstände?

a) Man bewertet Kompetenzen und nicht Leistungen, davon war im Kapitel 3 schon ausführlich die Rede: Für manche ein belangloser Streit um Definitionen, für andere 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

43 Dabei muss man anmerken, dass man die üblichen fünf Stufen der Kompetenzausprägung in der Schule auf drei reduziert hat. Und auch mit drei Stufen muss man erkennen, dass einzelne Aufgabenstellungen keine genaue Zuordnung erlauben. Weiters muss man festhalten, dass die Kompetenzausprägung bei den derzeitigen Frageformaten für die standardisierte Matura im Grund nicht vorhanden ist, weil diese nur durch ausformulierte Antworten erkennbar wird.

44 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]

schließlich wird man Aufgabenstellungen und Fragen für alle drei Stufen der Kompetenzausprägung vorbereiten.

c) Den Prüfungsergebnissen kommt jetzt sehr viel mehr Bedeutung zu als bisher. Auch wenn die Ergebnisse standardisierter Prüfungen weniger aussagekräftig sind.



11. 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 Kapitel 4 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 BIFIE⁴⁵ 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 Kapitel 4 gelesen hat bzw. mit den Definitionen von Weinert und der Expertise von Klieme vertraut ist, wird bei den „psychischen Dispositionen“ und bei „Motivation und 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“⁴⁶ für den Entwurf, mit dem das Schulunterrichtsgesetz⁴⁷ 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.⁴⁸ 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

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

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

47 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]

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

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.⁴⁹

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 Deutsch⁵⁰, werden sie auch den Kompetenzen gleichgesetzt. Hier die Definition aus dem Glossar:

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 Schulart (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.

Bildungsstandards & Kompetenzen

Aus dem Text der Rechtsvorschrift für Bildungsstandards (vgl. BMBF:2013, 1 und 8) habe ich folgende Aufgabe erstellt. Kennzeichnen Sie Bildungsstandards (B) und Kompetenzen (K)! Jede der drei Aufgaben umfasst 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)

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

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

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)⁵¹

Aus diesen Aufgaben soll deutlich werden, dass Kompetenzen und Bildungsstandards nicht klar abgegrenzt werden können. Die zweite Aufgabe zeigt, wie subjektiv bzw. schwierig es sein wird, das „Interesse“ zu messen. Durch die dritte Aufgabe sieht man, dass man Bildungsstandards auch als „Überbegriff“ bezeichnen könnte. Die Lösung finden Sie in der Fußnote.⁵²

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 Deutsch⁵³ 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 14- 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. Durch eine kreative Begriffsbildung entstehen neue klingende Einheiten, deren beide Hälften sich ursprünglich ausgeschlossen haben, Bildung kann im Grund nicht standardisiert werden, ebensowenig wie Ehrgefühl, Interesse oder Mitleid.

Lösen Sie eine sehr kurze Aufgabe, damit Sie prüfen können, ob Sie das Kapitel aufmerksam gelesen haben:

Welcher der beiden Bildungsstandards gilt für 19-Jährige und welcher für 9-Jährige?

- a) Gespräche führen

51 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 [025] https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/vo_bildungsstandards.html

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

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

b) Verständlich erzählen und anderen verstehend zuhören⁵⁴



12. 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 soll, bleibt vage. Hier ein Beispiel des Beurteilungsrasters für die Schriftliche Reifeprüfung⁵⁵ 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 Arbeitspapier⁵⁶“ 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 Englisch⁵⁷ 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.

54 14 und 19-Jährige: a; 9-Jährige: b;

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

56 <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.

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

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 gerecht⁵⁸. 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.

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 vier 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 erkennbar⁵⁹

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 behaupten⁶⁰“, kann das nicht erreichen.

Sollte Ihnen die Theorie der Kompetenzorientierung und Bildungsstandards wie ein leeres Kartenhaus vorkommen, so könnte es helfen, wenn Sie Ihren gesunden Hausverstand künftig in der Garderobe abgeben.



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

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

60 „beyond the shadow of a doubt“

13. Vergleich mit 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.⁶¹ In Österreich wurden Bildungsstandards erst 2008, und nur für die 4. und 8. Schulstufe, eingeführt.

Die „Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung“⁶² 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)

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.

In diesem 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“⁶³ 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? Schreibe 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?⁶⁴

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.

61 <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]

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

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

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

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, Absatz1) 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.⁶⁵

Auf die Kennzeichnung um welchen Bereich es sich bei den Aufgabenstellungen handelt (Reproduktion, Transfer, Problemlösung) wird meistens verzichtet. Es wäre sehr schwierig, die Teilaufgaben in eine bestimmte Kategorie einzuordnen. Die sinnvolle Vorgabe lautet, dass alle enthalten sein sollen.

Zusammenfassend könnte man sagen, dass die praktische Umsetzung der Kompetenzorientierung eine starke Vereinfachung nach sich zieht. Aus fünf Kompetenzstufen wurden drei, und die Ausprägung fällt in Österreich überhaupt weg. Zudem handelt es sich um „relative“ Ergebnisse. Man würde sich in „Teufels Küche“ begeben, wollte man einen „absoluten Kenntnisstand“ festlegen.

Durch „relative“ Testergebnisse stellt man Vergleiche an. Damit ist noch nicht gesagt, wie gut man etwas kann. Es ist wichtig, in der Rangliste vor anderen zu sein. Durch „absolute“ Testergebnisse wird nach bestimmten Kriterien gesagt, wie viel jemand erreicht hat. Die österreichischen Noten waren bisher ein „absolutes Ergebnis“ für eine kleine Gruppe. Die Note drückte aus, wie gut man den Lehrstoff beherrscht. Es war kein Vergleich mit anderen Klassen möglich. Lernen ist ein individueller Prozess, der nur ausschnittsweise belegbar bzw. objektiv bewertbar ist. Die Noten mussten innerhalb der Klasse gerecht sein, sie waren es nie im Vergleich mit anderen Klassen, noch weniger mit anderen Schulen.

Durch „Regelstandards“ kann man die Ergebnisse aller Schüler vergleichen, man kann auch angeben, wie gut jemand etwas gemacht hat. Aber es sind dennoch eher „relative“ Ergebnisse, wo der Vergleich ganz eindeutig im Vordergrund steht. - oder, wenn man möchte, „absolute“ Ergebnisse für einen Durchgang. Damit kann man den Schwierigkeitsgrad jedes Jahr ändern, denn das Augenmerk liegt im Vergleich und nicht auf dem Abstand zur vollständigen und korrekten Bearbeitung der inhaltlich definierten Aufgabenstellungen.

Durch „absolute“ Tests haben die Schülerinnen mehr „Macht“, denn sie können die Kriterien hinterfragen und auch „sehr gut“ abschließen. Die derzeitigen Kriterien gleichen eher einem phantastischen Traum eines Technokraten als einer handhabbaren Bewertungsgrundlage, und „sehr gut“ sind nur mehr 100 %, alles andere ist nur schlechter oder besser als andere Ergebnisse.

Es wäre sehr schwierig, durch „Mindeststandards“ genau festlegen zu wollen, was jemand können muss. Man müsste sich einigen, was „genug“ bedeutet, und weiters würde man den Lernenden und den Unterrichtenden sagen: „Das genügt“. Und man würde sich auf feste „Preise“ einigen. Durch „relative“ Ergebnisse ist die „Macht“ bei der Statistik. Die inhaltliche Festlegung wäre sogar äußerst störend, es wäre wie ein fester Anker, der keine leichte Manipulierbarkeit mehr zulässt.

Die verständige Mobilisierung aller Kenntnisse und Fertigkeiten, durch welche „kompetentes Handeln“ ermöglicht wird, hat auch viel mit Intelligenz zu tun. Man könnte also zurecht

65 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]

behaupten, dass standardisierte Tests eine bestimmte Form der logischen Intelligenz und eine Bereitschaft zur Anpassung belohnen. Das System bevorzugt jene, die am ehesten fähig und geneigt sind, dasselbe zu erhalten.

Man könnte weiters behaupten, dass die standardisierten Tests eine Mischung aus „aptitude tests“ und „achievement tests“ sind. „Aptitude tests“ messen, ob jemand geistig in der Lage ist, bestimmte Aufgaben zu lösen. Aufnahmsprüfungen für amerikanische Universitäten sind eine Verbindung aus grundlegenden Kenntnissen und Intelligenztests. Der Inhalt darf hier nicht im Vordergrund stehen. „Achievement tests“ beziehen sich klar auf die im Unterricht erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten. (vgl. Popham, 58-60)

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 betrug 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.⁶⁶



14. Ursprungszeugnis: OECD

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“⁶⁷ ausgerufen. In der Diskussion um Schulreformen fanden „bildungsökonomische Argumente in die deutschen Diskurse Eingang“ (Zymek, 181). Die Anregung dazu war von der OECD gekommen.

Vom 16. bis zum 20. Oktober 1961 (also im Entstehungsjahr der OECD) fand in Washington ein Konferenz über wirtschaftliche Entwicklung und Investition in Bildung (Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education) statt.

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

67 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>)

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.⁶⁸

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)

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.

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. (BMBF⁶⁹)

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. Der österreichische Anteil beträgt umgerechnet rund 3 Millionen Euro.⁷⁰ Man darf also annehmen, dass die Anliegen der Wirtschaft aus diesen Ländern auch anteilmäßig zur

68 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.)

69 <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]

70 Das kann man der Information des Finanzministeriums entnehmen. Interessant ist hier, dass die Beiträge für internationale Organisationen für das Jahr 2013 insgesamt rund 202 Millionen Euro betragen, und für das Jahr 2016 rund 478 Mio. Euro veranschlagt werden. [158] Dezember 2012: https://service.bmf.gv.at/BUDGET/budgets/2013/beilagen/BIO_Beschluss_2013.pdf - Dezember 2015: https://service.bmf.gv.at/BUDGET/Budgets/2016/beilagen/Beitraege_internationale_Organisationen_2016.pdf [159]

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 Koch⁷¹ 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, 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 & Radtke: 2003) 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)⁷² 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 Schirlbauer⁷³ unterzeichnet worden ist.⁷⁴ 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."⁷⁵

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

72 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, 6. Mai 2014. [167] <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>

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

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

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

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)⁷⁶

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.⁷⁷

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.⁷⁸

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.

Übersieht der PISA-Verantwortliche absichtlich, dass viele arme Schüler/innen in China gar nicht mehr in die Schule kommen, wie im bereits zitierten Artikel⁷⁹ 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...

76 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)

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

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

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

Im Film kommt auch ein chinesischer Professor für Pädagogik⁸⁰ 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.⁸¹

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?⁸²



15. 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 die Kompetenz übertragen wurde, 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 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 TTIP⁸³ einhandelt.

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

81 <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]

82 <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]

83 Dazu das Landwirtschaftsministerium [052] http://www.bmlfuw.gv.at/land/eu-international/eu-freihandelabkomme/ttip_eu_usa_fta.html; eine graphische Kurzfassung [053] <http://www.greenpeace.org/austria/de/redirects/ttip-iframe-a/>; eine ausführliche Darstellung [172] <http://www.bpb.de/apuz/197169/ttip-im-kontext-anderer-freihandelsabkommen?p=all>

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.⁸⁴

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 einen 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:

- x das Bundesministerium (weil es für alles zuständig ist)
- x das Bifie (weil es mehr Geld als alle anderen bekommt)
- x eine Expertenkommission (weil das gut klingt und nicht so teuer sein muss)
- x österreichische Universitäts- und Schul-Professor/innen (das wäre naheliegend)
- x 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.

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

84 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.

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.



16. DeSeCo: 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 maßgeblicher 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)

Im Zentrum für Statistik des amerikanischen Bildungsministeriums (<https://nces.ed.gov/>) konnte ich keinen Verweis auf das Projekt „DeSeCo“ finden. Ich könnte mir vorstellen, dass man hauptsächlich Methoden und Werkzeuge übernommen hat, welche dann auch nicht extra erwähnt werden.

Das Bundesamt für Statistik verweist in einem Bericht⁸⁵ 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:

85 „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)

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 einflussreichsten Stimmen für die strategische Planung, die den vielen Schulreformen in Europa das geistige Rückgrat gegeben haben, kommen aus den 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. Wieso aber lassen sich die Bildungsministerien der EU vom Bundesamt für Statistik der Schweiz und der OECD lenken? Ist die standardisierte Kompetenzorientierung bereits zu einer weltweiten „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 will man durch *DeSeCo* erreichen?

Lorenz Lassnigg und Kurt Mayer haben das *DeSeCo*-Projekt 2001 im österreichischen Kontext erläutert⁸⁶. In der einleitenden Zusammenfassung wird nochmals auf das Bundesamt für Statistik hingewiesen:

Den Vorgaben des von der OECD und dem Schweizerischen Bundesamtes für Statistik im Rahmen des Projektes Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) folgend besteht die Aufgabe des vorliegenden Papiers in einer Zusammenschau und Analyse wesentlicher nationaler Diskurse, Strategien und Maßnahmen zur Definition von Grundkompetenzen als angestrebte Ergebnisse des Bildungssystems oder als Basis für die Überprüfung. (Lassnigg & Mayer, Einleitung bzw. Zusammenfassung)

Das eigentliche Ziel ist unerreichbar, denn wie bereits erläutert, kann man Kompetenzen nicht „messen“⁸⁷:

Das eigentliche Ziel des DeSeCo-Projektes besteht in der international vergleichbaren Messung von Grundkompetenzen, key or core competencies, letztlich auf der Ebene der Schulen und Bildungssysteme, aber auch im Bereich der Erwachsenen. (Lassnigg & Mayer, 1)

86 "Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich. Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo."

87 Niemand, der wissenschaftlich genau arbeitet, behauptet, dass man Kompetenzen messen könne. Man kann Leuten beim Denken zusehen, aber das Denken selbst kann man nicht beobachten... Es verwundert mich, diese gefährliche Ungenauigkeit in diesem Text zu finden.

Die „herkömmlichen Grundkompetenzen“ (Lesen, Schreiben und Rechnen, vgl. Lassnigg & Mayer, 8) ersetzt man durch fünf Basisqualifikationen⁸⁸:

Niveauanhebung und Spezialisierung von IT-Qualifikationen; Förderung von Unternehmergeist; Förderung sozialer Fähigkeiten; Begegnung und Auseinandersetzung 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 Fall⁸⁹; 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.

Durch DeSeCo (siehe Kapitel 6d) wird der Unternehmergeist als Basiskompetenz proklamiert. Im Jahr 2012 muss man erkennen, wie wichtig das auch in der Bildungsverwaltung 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.

88 In Italien hat man aus den DeSeCo-Vorgaben acht Grundkompetenzen herausgearbeitet, die Muttersprache ("Comunicazione nella madrelingua", auf die man in Österreich vergessen hat) ist dabei die erste.

89 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.

Sehr interessant ist auch der enge Zusammenhang zwischen PISA, dem Projekt-DeSeCo und dem Humankapital.

The development and maintenance of human capital in terms of skills and competencies represents an important factor for sustainable development and social cohesion. In 1997, the DeSeCo Project (the acronym of Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) was launched by the OECD with the aim of providing a sound conceptual framework to inform the identification of key competencies, to strengthen international assessments, and to help to define overarching goals for education systems and lifelong learning.⁹⁰

Im Kapitel 8c wird das Humankapital eingehend behandelt werden. Der wirtschaftliche Hintergrund der Kompetenzorientierung ist offensichtlich, wird aber in der Schule nie angesprochen.



17. PISA: die Rangliste ist das Ergebnis

Der PISA-Schock ist wohl die häufigste Beschwörungsformel, deren man sich im Bildungsbereich entsinnen kann.

Nicht umsonst wird in Deutschland immer wieder die Metapher des Schocks bemüht: Wie kein anderes Ereignis vermochte es PISA die Bildungsthematik in die öffentliche Wahrnehmung zu katapultieren. (Niemann: 2010, 68)

Schröder und Wirth leiten ihr Buch mit den 99 Tipps zum kompetenzorientierten Unterricht⁹¹ wie folgt ein: „Die Einführung von Bildungsstandards war eine Reaktion auf alarmierende Ergebnisse der TIMSS- und PISA-Studien.“

Auch für ein sehr wissenschaftlich fundiertes Buch ist der PISA-Schock eine willkommene Einleitung. Und so lauten gleich die ersten Sätze im Vorwort bei Schott & Azizi Ghanbari:

Eine positive Folge der enttäuschenden Ergebnisse bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien in Deutschland (Stichwort: „PISA-Schock“) war das Bemühen, verstärkt die Problemlösefähigkeit und das Urteilsvermögen der Lernenden in den einzelnen Fächern zu fördern. Dieses Bemühen wurde mit dem Begriffsnamen „Kompetenzen“ verbunden, eines der mittlerweile meistgebrauchten Wörter im Bildungswesen. Dieses zu begrüßende Bemühen um Stärkung von Problemlösefähigkeit und Urteilsvermögen sollte sich auch auf eine im Bildungswesen grundlegende Kompetenz beziehen, nämlich die Kompetenz mit den Konzepten „Bildungsstandards“, „kompetenzorientierter Unterricht“ und „Kompetenzdiagnostik“ kritisch und konstruktiv umgehen zu können. (Schott & Azizi Ghanbari, 7)

Die „positive Folge“ ist, dass man etwas ändern muss. Könnte es sein, dass man hier die Kompetenzen als „Retter in der Not“ sieht?

„PISA löste im Dezember 2001 einen öffentlichen Aufschrei aus.“ (Niemann: 2010, 69) Und es ist wichtig, den Schock zu nutzen und die Meinung in eine bestimmte Richtung zu bewegen:

Während man zu Beginn von einem „diffusen Schock“ und einer allgemeinen „Ernüchterung“ sprechen konnte, begann man in den Medien ab 2003 vom „Wirtschaftsfaktor Bildung“ zu sprechen, und die PISA-Ergebnisse wurden mit dem ökonomischen Erfolg des Landes und dem Wirtschaftswachstum in Verbindung gebracht. (vgl. Niemann: 2010, 69)

90 Bundesamt für Statistik der Schweiz (Bfs) [168]
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/erhebungen_quellen/blank/blank/deseco/02.htm
↓

91 Schröder, Christa & Wirth, Ingo (2012). 99 Tipps. Kompetenzorientiert unterrichten. Berlin: Cornelsen.

Die gegenwärtige Situation muss als Krise begriffen werden, um sich des Ruders bemächtigen zu können. Die Eröffnungsrede zur Konferenz in Washington (siehe Kapitel 6b) hätte 50 Jahre später, ebenso als Kommentar zu den PISA-Ergebnissen gepasst:

In virtually every country there is serious criticism of the conventional curriculum, the examination system, the requirements for admission to education, the system of teacher training and other features of the traditional educational system. Educational institutions everywhere are being pressed from all sides to re-adapt themselves to new cultural and technological conditions. (OECD: 1965, 5)

Während man in der Schule spart, ist für Testungen, welche den Handlungsbedarf (und die Hilfe aus der Wirtschaft deutlich machen) viel Geld vorhanden. Die PISA-Studie wird im übrigen nicht von der OECD, sondern von den jeweiligen Ländern bezahlt.

Im Zeitraum 2008 bis 2010 fielen für die internationalen Studien Aufwendungen von insgesamt 2,52 Mill. EUR an, davon 1,33 Mill. EUR für die Studien der OECD (PISA und TALIS) und 1,19 Mill. EUR für die Studien der IEA (PIRLS und TIMSS). Für 2011 bis 2014 budgetierte das BIFIE für die internationalen Studien 5,19 Mill. EUR (davon 66.000 EUR für Investitionen, z.B. IT-Hard- und Software). (Rechnungshof, 148)

PISA kostet viel Geld. Warum gibt man soviel Geld aus? Nur um zu wissen, an welcher Stelle das eigene Land im Kompetenzquiz gereiht ist?

Man steckt Unsummen in Projekte, die uns wissenschaftlich und statistisch verbürgen, dass technische Kenntnisse zum Basiswissen gehören (DeSeCo, Kapitel 6c, 6d), und während man Werteinheiten für Freifächer oder Sprachteilungen kürzt, ist für standardisierte Testungen immer noch genug Geld da. Werden die Ergebnisse dazu verwendet, um den Unterricht zu verbessern, oder um die Schule über kurz oder lang der Obhut neoliberaler Manager/innen anvertrauen zu können?

„Erschütternder als die Ergebnisse von PISA ist die Gläubigkeit, mit der Rankings angebetet werden.“ (Liessmann, 78) Die ehrliche Demokratie vermag den Schwächeren der Gesellschaft nicht das Gefühl zu geben, dass sie ganz nach oben kommen könnten, die Ranglisten schon. Ebenso ist niemand der alten Hierarchie vor den Ranglisten sicher (Ärzte, Universitäten, Schulen...). Und das erklärt, dass alle dem Wahn der Ranglisten verfallen. Es kommt Bewegung in das starre System der alten Hierarchien. (vgl. Liessmann, 78 - 79)

Liessmanns Überlegungen zum Wahn der Ranglisten finde ich äußerst interessant. Die Sozialdemokratie schützt zwar die Schwächeren, aber sie gibt ihnen nicht das Gefühl, wie im Glücksspiel, auch ganz leicht nach oben kommen zu können. Die Ranglisten schon. Und während durch die Ranglisten ein allgemeiner Wettstreit ausgerufen wird, sind auch die alten Eliten (Universität, Schulen, Ärzte, Anwälte...) nicht mehr sicher und müssen unter dem sicheren Flügel der Kompetenz-Experten Zuflucht suchen. (vgl. Liessmann, 78-79)

Die gerechte und aufgeklärte Demokratie muss immer um ihren Bestand fürchten. Die politische Lage in Österreich erinnert uns an die wenig optimistische Erkenntnis des französischen Arztes, Gustave Le Bon (1841 - 1931):

Die Massen erkennen die Macht an und werden durch Güte, die sie leicht für eine Art Schwäche halten, nur mäßig beeinflusst. Niemals galten ihre Sympathien den gütigen Herren, sondern den Tyrannen, von denen sie kraftvoll beherrscht wurden. Ihnen haben sie stets die größten Denkmäler errichtet. Wenn sie den gestürzten Despoten gern mit Füßen treten, so geschieht das, weil er seine Macht eingebüßt hat und in die Reihe der Schwachen eingereiht wird, die man verachtet und nicht fürchtet. Das Urbild des Massenhelden wird stets Cäsarencharakter zeigen. Sein Helmbusch verführt sie, seine Macht flößt ihnen Achtung ein, und sein Schwert fürchten sie. (Le Bon:1982, 34)

Zwei weitere Zitate von Gustave Le Bon können uns helfen, den Siegeszug der Kompetenzen zu verstehen:

Mit einem kleinen Vorrat von Redewendungen und Gemeinplätzen, die wir in der Jugend erlernten, besitzen wir alles Nötige, um ohne die ermüdende Notwendigkeit, nachdenken zu müssen, durchs Leben zugehen. (Le Bon:1982, 73)

Sobald der Massenseele eine neue Lehre eingepflanzt wurde, beeinflußt sie die Einrichtungen, die Künste und die Sitten, Ihre Herrschaft über die Seelen ist dann unumschränkt. (Le Bon:1982, 104)

Während das mediale Großereignis die Schule von Grund auf erschüttert, interessiert sich kaum jemand dafür, was durch PISA genau gemessen wird. Ob es sinnvoll ist, Schulleistungen auf diese Art und Weise messen zu wollen, geht in der Öffentlichkeit auch fast unter, denn es zählt ja nur die Rangliste. Wie im Sport. Wie schnell die Schirennfahrer/innen unterwegs sind, und wie sie zu diesen Leistungen kommen, interessiert die Mehrheit nur am Rande. Was zählt ist, wer am Podest steht, und nicht warum: denn dafür müsste man ja das Training, die Wetterverhältnisse, die technische Ausrüstung, die Tagesverfassung und sogar das Glück analysieren. Die Rangliste ist das eigentliche Ergebnis.



18. Wie hängt die Kompetenzorientierung mit dem Humankapital zusammen?

In der Konferenz der OECD in Washington im Jahr 1961, wurde die Bedeutung des Humankapitals erkannt:

In general, the successful countries will be those which are able to accumulate physical and human capital rapidly and to utilize both in high-priority, productive activities. [...] any development plan which does not give high priority to human capital formation is simply unrealistic and almost certainly destined to fail [...] (OECD: 1965, III. The Challenge of aid to newly developing countries. F.H. Harbison, page 10-11)

Der Zusammenhang zwischen Kompetenzorientierung und der Bedeutung des Humankapitals für die Wirtschaft ist sehr eng. Das Projekt „DeSeCo“ 1997 wurde im Kapitel 6d behandelt. 2007 veröffentlicht die OECD ein Buch über das Humankapital. Im November 2010 lädt die damalige Unterrichtsministerin zu einem Treffen der Bildungsminister der OECD ein. Das Thema ist die „Investition in das Humankapital“. 2011 veranstaltet der Europäische Rat einen „Skills and Human Capital Summit“ (siehe Kapitel 8c).

Man verheimlicht das Interesse am Humankapital zwar nicht, hängt es aber auch nicht an die große Glocke; noch weniger bringt man es mit der Kompetenzorientierung in Verbindung, die aber mit dem Projekt „DeSeCo“ bestätigt wurde:

Die erste dieser Bedingungen, nämlich dass die Kompetenzen wertvoll sein sollen, gilt bezogen auf den messbaren Nutzen, sowohl in wirtschaftlicher als auch in sozialer Hinsicht. Jüngste Forschungsergebnisse untermauern die Ansicht, dass Humankapital eine entscheidende Rolle bei der wirtschaftlichen Leistung spielt, aber auch wichtige individuelle und gesellschaftliche Vorteile wie bessere Gesundheit, höheres Wohlbefinden und stärkeres soziales und politisches Engagement mit sich bringt. (DeSeCo/OECD: 2005, 9)

Könnte es nicht sein, dass die Kompetenzorientierung nichts anderes als die politisch besser vermarktbar Ausformulierung zur Steigerung des Humankapitals ist?

Das sind 18 ausgewählte Kapitel aus dem Buch:

Der Siegeszug der Kompetenzen

Im vollständigen Inhaltsverzeichnis sind die ausgewählten Kapitel durch Schriftgröße und Fettdruck hervorgehoben.

Bibliographie

Diese Bibliographie (mit weiterführenden Angaben) ist auf der Website zum Buch zu finden: www.fmi.at/petere.htm

„Eingeschränkter Zugriff“ heißt, dass die Bücher am Campus der Universität Wien (bzw. durch "u:access") zugänglich sind.

- Adorno, Theodor Wiesengrund (1965). Tabus über den Lehrberuf. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.) (2000). Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969. 17. Auflage (S. 73 - 91). Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch. Zugriff unter <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/TabusText.pdf> am 19.6.2013.
- 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.wissenstmanz.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.
- Arnold, Rolf (2015). **Bildung nach Bologna**. Die Anregungen der europäischen Hochschulreform. Wiesbaden: Springer VS.
- Athanasius (1917). **Leben des heiligen Antonius** (Vita Antonii). Ausgewählte Schriften Band 2. Aus dem Griechischen übersetzt von Anton Stegmann und Hans Mertel. (Bibliothek der Kirchenväter, 1. Reihe, Band 31). Digitaler Text von Gregor Emmenegger / Jürgen Voos. Zugriff unter <https://www.unifr.ch/bkv/rft/bkv10.rtf> am 15.2.2016.
- Ball, Stephen J. (2007). **Education plc**. Understanding private sector participation in public sector education. Oxon & New York: Routledge.
- 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/p00yiy5r> und <https://www.youtube.com/watch?v=LixNEINrJ3c> am 17.6.2015.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Burchardt, Matthias (2012). **Hintergründe der Kompetenzdoktrin**. Statement. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (S. 7 – 13). Paderborn: Schöningh.
- Cavallar, Georg (2011). **Die Kompetenzorientierung in der Philosophiedidaktik**. Wissenschaftliche Nachrichten (Nr. 140, S. 3 – 7). Wien: bmukk/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 (1973). **Aspekte der Syntax-Theorie**. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chomsky, Noam (1999). **Profit over People**. Neoliberalism and Global Order. New York: Seven Stories Press.
- Chomsky, Noam (2000). **Profit over People**. Neoliberalismus und Globale Weltordnung. (Aus dem Amerikanischen von Michael Haupt, 7. Auflage 2002). Hamburg & Wien: Europa Verlag.
- Chomsky, Noam (2004). **Chomsky on MisEducation**. Edited and introduced by Donald Macedo. Lanham (u.a.): Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- 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 (2012). **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 (2015). **Noam Chomsky on the Dangers of Standardized Testing**. Zugriff unter <https://www.youtube.com/watch?v=9JVVRWBekYo> (Video), <https://creativesystemstinking.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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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. (Patrícia 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/fpfis/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.
- Ertl, Hubert & Sloane, Peter F. E. (2005). **Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsausbildung in internationaler Perspektive.** Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Felber, Christian (2012). **Die Gemeinwohl-Ökonomie: eine demokratische Alternative wächst.** Aktualisierte und erw. Neuaufl. Wien: Deuticke.
- Felber, Christian (2007). **50 Vorschläge für eine gerechtere Welt: gegen Konzernmacht und Kapitalismus.** Wien: Deuticke.
- Felten, Regula von (2005). **Lernen im reflektiven Praktikum.** Eine vergleichende Untersuchung. (Internationale Hochschulschriften, Bd. 441; Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- 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.
- 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.
- Foucault, Michel & Defert, Daniel (Hrsg.) (1994). **Dits et écrits : 1954 - 1988.** (4 Bände, Übersetzung: Schriften in Vier Bänden). Paris: Galimard.
- 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
- 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.
- 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.
- Hinrichs, Ernst (Hrsg.) (1994). **Geschichte Frankreichs**. Stuttgart: Reclam.
- Hunziker, Daniel (2016). **Hokuspokus Kompetenz?: kompetenzorientiertes Lehren und Lernen ist keine Zauberei**. 2. Auflage. Bern: hep, der Bildungsverlag.
- 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.
- 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.
- 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 (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-dph.de (S. 22 - 28) veröffentlicht. Zugriff unter <http://www.gbjd.de/index.php/fachliteratur.html> am 14.7.2015.
- 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.
- Liessmann, Konrad Paul (2006). **Theorie der Unbildung**. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolany Verlag.
- Liessmann, Konrad Paul & Lacina, Katharina (Hrsg.) (2013). **Sackgassen der Bildungsreform**. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn. Wien: Facultas AG.

- 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.
- Malott, Curry Stephenson & Porfilio, Bradley J. (Hrsg.) (2011). **Critical pedagogy in the twenty-first century: a new generation of scholars**. Charlotte (N.C.): Information Age Pub. Eingeschränkter Zugriff unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC12928720> am 26.4.2016.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- OECD (1965). **Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education**: Washington 16th - 20th October 1961. (Zweite Auflage 1966) Paris: OECD.
- 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 (Bundesamt für Statistik der Schweiz) (2003). **Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium**. Geneva, Switzerland, 11-13 February, 2002. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office. Zugriff unter <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529505.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> 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> am 14.6.2015.
- Pinar, William F. (2004). **Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York, Wien (u.a.): Lang.
- 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?ld=31997> am 20.10.2015.
- 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.
- Sandoval, Marisol u.a. (Hrsg.) **Bildung MACHT Gesellschaft**. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- 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.
- 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.
- Schultz, Theodore W. (1961). **Investment in Human Capital**. The American Economic Review (Vol. 51, No. 1, March, pp. 1 - 17). Nashville, TN: American Economic Association. Zugriff unter <http://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wp-content/uploads/2012/04/schultz61.pdf> am 15.8.2015.
- Schultz, Theodore W. (1971). **Investment in Human Capital**. The Role of Education and of Research. New York: Free Press.
- Sommer, Bernd & Welzer, Harald (2014). **Transformationsdesign**. Wege in eine zukunftsfähige Moderne. München: oekom verlag.
- Stiglitz, Joseph E. (2002). **Die Schatten der Globalisierung**. Aus dem Englischen von Thorsten Schmidt. (Originalausgabe: 2002: **Globalization and its Discontents**). München: Siedler.
- 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**. Die Seitenangaben beziehen sich auf die e-book Ausgabe.)

- 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.
- 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=F0IPsqozlgl> 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.
- Wagenhofer, Erwin (2013). **alphabet**. Dokumentarfilm. Info zum Film unter <http://www.alphabet-film.com/> Zugriff am 2.2.2015.
- 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.
- Widdowson, Henry G. (1990) Aspects of language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- 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.wwwords.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.
- Zakaria, Fareed (2015). **In defense of a liberal education**. New York : W.W. Norton & Company.
- 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.

Vollständiges Inhaltsverzeichnis des Buches

Die durch Fettdruck hervorgehobenen Teile sind die in diesem Text enthalten.

| | |
|---|----|
| A. Auf der Suche nach dem Ursprung | 1 |
| a. Volle Getränkekompetenz | 1 |
| b. Hokuspokus, Erfolgs-, Risiko- und Vorsichtskompetenz..... | 2 |
| 1. Was hat das mit mir zu tun? | 3 |
| a. Sprachenportfolios, BHS & AHS, England..... | 3 |
| b. Reifeprüfung & Zusammenarbeit | 5 |
| c. Schule & Politik | 6 |
| d. Mündliche Prüfungen & Problemlösekompetenz | 8 |
| e. Authentizität | 10 |
| f. Eigensinn und Bestimmung | 11 |
| 2. Worum geht es? | 12 |
| a. Erfolgsgeschichte | 12 |
| b. Demokratie und Pflicht | 14 |
| c. Zielsetzung | 16 |
| 3. Vom Alltagswort zum Marktführer | 18 |
| a. Am Anfang war der Begriff | 18 |
| b. Wer ist hier kompetent? | 19 |
| c. Appetit auf Kompetenz? | 20 |
| d. Ein passender Hut | 20 |
| e. Qualifikation, Kompetenz & Performanz | 22 |
| f. Ein alter Hut | 28 |
| 4. „Motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften“..... | 29 |
| a. Franz E. Weinert | 29 |
| b. „Wollen“ wird messbar und lernbar | 36 |
| c. Definitionskompetenz | 37 |
| 5. Kompetenzen und Bildungsstandards | 39 |
| a. Kompetenzausprägung | 39 |
| b. Kompetenzen & Bildungsstandards | 41 |
| c. Beurteilungsraster | 46 |
| d. Konkrete Beispiele | 49 |
| e. Kompetenzmodelle | 53 |
| f. Vergleich mit Deutschland | 56 |
| g. Das schwarze Pferd..... | 60 |
| 6. Ursprungszeugnis | 62 |
| a. Madrid | 62 |
| b. Ursprungszeugnis: OECD | 62 |
| c. Kompetenzkompetenz | 69 |
| d. DeSeCo: BfS & USA | 72 |
| e. „Investitionen in den Lernprozess“ | 76 |
| f. Chicago School of Economics..... | 79 |
| g. Wilhelm von Humboldt..... | 84 |
| h. Gründe für den Erfolg | 85 |
| i. Ein Fall fürs Gericht | 88 |

| | |
|--|-----|
| B. Humankapital & Wirtschaft | 89 |
| a. Hund, Schaf, Cello | 89 |
| b. Die Kunst zu Schreiben | 90 |
| c. Warum schreibe ich dieses Buch? | 91 |
| 7. Auf dem Weg zur Wirtschaft..... | 93 |
| a. Rittertugenden & Benimmregeln | 93 |
| b. Psychometrie | 94 |
| c. Behaviorismus | 95 |
| d. GERS & Pyramiden..... | 99 |
| e. Unternehmergeist | 100 |
| 8. Ökonomisierung & Kontrolle | 102 |
| a. Kompetenzen & Output | 102 |
| b. Schulmanager & Evaluierung..... | 103 |
| c. Neoliberalismus & Humankapital..... | 106 |
| d. Kompetenzmaschine | 113 |
| e. Ökonomie & Business in der Schule | 115 |
| f. Amerika: No Child Left Behind..... | 119 |
| g. Banken und Politik | 120 |
| h. Wirtschaftlichkeit in der Schule..... | 123 |
| 9. Sokrates und die Macht der Daten | 126 |
| a. Statistik und die Macht der Daten | 126 |
| b. Datensätze & Sokrates | 131 |
| c. Evidenzbasierte Medizin & Facebook..... | 134 |
| d. Datengeleitete Schule..... | 136 |
| C. Der Weg zur Macht | 141 |
| a. Wo ist das Problem? | 141 |
| b. Ausflug ins Mittelalter | 142 |
| 10. Der Hundertjährige Krieg | 143 |
| a. Edward III und seine Familie | 143 |
| b. Der Krieg | 146 |
| c. Der Hosenbandorden..... | 151 |
| d. Rittertugenden und Kompetenzen | 153 |
| 11. Schock und Propaganda | 155 |
| a. PISA: die Rangliste ist das Ergebnis | 155 |
| b. Edward Bernays..... | 158 |
| 12. Die neoliberale Schule | 161 |
| a. Friedmans Fernsehgeräte | 161 |
| b. Wirtschaftlicher Imperialismus & Flüchtlingshilfe | 165 |
| c. New Orleans und die ideale Schule | 167 |
| d. Was haben Professionalität & Reflexivität mit der Kompetenzorientierung zu tun?..... | 172 |
| 13. Great Expectations | 176 |
| a. Finanzmacht | 176 |
| b. Eine demokratische Konsumgesellschaft | 178 |
| c. Anpassung, Erfolgsetrommel und unmögliche Ziele | 181 |
| d. Highly skilled, Hausverstand | 186 |
| 14. Wohlklang der Worte | 189 |
| a. Wissen..... | 189 |
| b. Wissen ist irrelevant | 194 |

| | |
|--|-----|
| c. Individualisierung | 196 |
| d. Fairer Vergleich & Wettbewerb | 201 |
| e. Autonomie | 206 |
| f. Bifie | 208 |
| g. Phishing for phools | 209 |
| 15. Glück durch Wettbewerb | 210 |
| a. Konsum und Wettbewerb | 210 |
| b. Körperkult..... | 214 |
| c. Emily | 217 |
| d. Die Tribute von Panem | 218 |
| D. Was ist sicher und wovon bin ich überzeugt? | 221 |
| Profit over people?..... | 221 |
| 16. Tatsachen & Überzeugungen | 224 |
| Was kann man mit Sicherheit sagen? | 224 |
| Was ist relativ sicher? | 225 |
| Was ist durchaus möglich? | 227 |
| Was ist zu befürchten? | 227 |
| Was könnte man sich wünschen? | 228 |
| 17. Tatsachen & Mögliche Antworten | 230 |
| a. Wieso sind die Ergebnisse in der Schule heute so schlecht? | 230 |
| b. Wie hängt die Kompetenzorientierung mit dem Humankapital zusammen? | 231 |
| c. Warum liegt die Standardisierung und Kompetenzorientierung im Trend der Zeit? | 232 |
| d. Warum ist der Vergleich so wichtig? | 233 |
| e. Was spricht noch gegen die Standardisierung und Vergleichsmessung? | 233 |
| f. Warum verlieren Inhalte bzw. die Geisteswissenschaften? | 234 |
| g. Was hat das alles mit dem Mittelalter zu tun? | 235 |
| h. Was ändert sich in der Schule? | 236 |
| i. Wieso müssen die Jugendlichen „wollen“? | 238 |
| j. Wie hängt das Schulmanagement mit der Kompetenzorientierung zusammen? | 239 |
| k. Ist die standardisierte Kompetenzorientierung ein Skandal? | 240 |
| l. Was hat das mit dem Lehrplan zu tun? | 240 |
| 18. Niederlage & Hoffnung | 242 |
| Die Niederlage | 242 |
| Es gibt Hoffnung | 244 |
| Anhang | 246 |
| Mögliche Bilder..... | 246 |
| El triunfo de "las competencias" | 248 |
| The triumph of competence-oriented teaching and testing | 255 |
| Le triomphe des « compétences » | 262 |
| Il trionfo delle competenze nella scuola | 269 |
| Bibliographie | 273 |