

# Von der OECD zur neuen Unterrichtspraxis:

Wie das Wirtschaftsdenken  
das Klassenzimmer erobert

*Vortrag von Dr. Sigrid Hartong*

*(Universität Bamberg)*

*am 29. November 2012*

*Moderation: Bernd Georgy*

## Einleitung und Begrüßung (Bernd Georgy)

Meine Damen und Herren,

im Namen der GEW, der Vorbereitungsgruppe und der Unterstützerorganisationen begrüße ich Sie zu der dritten Veranstaltung unserer Vortrags- und Diskussionsreihe über die gegenwärtigen massiven Veränderungen in unserem Bildungswesen und über mögliche Alternativen dazu.

Letztes Mal ging es um den inhaltlichen Kern dieser Entwicklung, nämlich die Bildungsstandards und das ihnen zugrunde liegende Konzept der Kompetenzorientierung. Laut Hessischem Kultusministerium handelt es sich dabei um die umfassendste curriculare Umwälzung, die hier je stattgefunden hat, und sie zielt erklärtermaßen ab auf eine radikale Veränderung der Unterrichtspraxis und des gesamten pädagogischen Geschehens.

Die zu dessen Beschreibung verwendeten Begrifflichkeiten sollen offenbar eine Nähe zu betriebswirtschaftlichen Abläufen und zu Management-Methoden andeuten: „Output-Orientierung“, „Standardisierung“, „Qualitätssicherung“, „Kompetenzraster“, „Vergleichstests“, die Rolle des Lehrers als „Coach“ und natürlich vor allen Dingen die Ausrichtung auf den Erwerb von flexibel einsetzbaren „Kompetenzen“. Wie kam es zu diesem Paradigmenwechsel? Wer sind die Akteure dieser Umsteuerung? Was sind die Mechanismen ihrer Durchsetzung? Welche Absichten werden damit verfolgt? Und: Was sind die Folgen? Um diese Fragen soll es heute gehen.

Obwohl solche Fragen sich aufzudrängen scheinen, ist es ausgesprochen schwierig, Experten zu finden, die sachkundig darüber Auskunft geben können. Wir sind deshalb sehr froh, Ihnen heute mit Frau Dr. Sigrid Hartong eine solche Expertin hier präsentieren zu können. (Beifall)

Frau Dr. Hartong ist Soziologin, promoviert in Bildungssoziologie, übrigens bei Richard Münch, der in der Diskussion um die Ökonomisierung des Bildungswesens eine wichtige Rolle spielt; seine Veröffentlichung „Humankapital versus Bildung als Kulturgut“ war zum Beispiel ein wichtiger Beitrag in dieser Diskussion. Frau Hartong ist Ko-Leiterin des Forschungsprojekts „Bildung, Schule, Unterricht“ an der Uni Bamberg, und ihre Publikationsliste liest sich wie eine gezielte Vorbereitung auf die Thematik des heutigen Abends. Zum Beispiel, was Sie hier vorne sehen können auf dem Tisch: „Basiskompetenzen statt Bildung. Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat“; oder: „Autonomie, Wettbewerb, Kooperation. Zur Frage des Bildungsleitbildes“; oder, ganz gezielt: „Wie

Agenten des Wandels deutsche Bildungspolitik transformieren“. Frau Hartong ist aber alles andere als eine „Fachidiotin“ in Sachen „deutsche Bildungspolitik“; sie war zum Beispiel Gastforscherin an der *University of Texas* in deren Projekt „Gegenseitige Wahrnehmung von Schülern und Lehrern und die Auswirkung auf Lernerfolge“; sie hat bei einer Entwicklungsorganisation in Uganda in den Bereichen „Bildung“, „Gesundheit“ und „Gender“ gearbeitet; sie war Künstlerische Leiterin der Deutschen Junior Akademie Rheinland Pfalz. Unterrichtserfahrung hat sie nicht nur mit Lehraufgaben an der Uni Bamberg, sondern auch als Dozentin in den Bereichen „Bewegung“ und „Bühnenkunst“ an Schulen und öffentlichen Einrichtungen. Eine junge Wissenschaftlerin also, die sehr fokussiert ist und zugleich einen sehr weiten Blick hat.

Frau Hartong, wir sind sehr gespannt auf Ihren Vortrag und die Diskussion mit Ihnen.

(Beifall)

## Vortrag

Vielen Dank. Ich möchte Sie ebenfalls ganz herzlich zum heutigen Abend begrüßen.

Der Titel meines Vortrags wirkt wohl zunächst ziemlich radikal – er ist es auch, jedenfalls in gewisser Hinsicht. Heute möchte ich die Frage stellen, wie die OECD maßgeblich daran beteiligt war, die deutschen Schulen mit einem neuen Wirtschaftsdenken zu konfrontieren. Allerdings möchte ich die Einschränkung machen, dass es natürlich nicht so ist, dass die deutschen Klassenzimmer gleich einem Schiff „geentert“ und die Lehrer und Schüler hilflos „unterworfen“ werden, während die OECD nun befiehlt, wo es lang geht. Nämlich dass man jetzt, statt Bildung selbstzweckgerichtet zu unterrichten, nach Basiskompetenzen oder nach irgendwelchen *credit points* bzw. Abschlüssen fischen müsse. So einfach, so eindeutig ist es natürlich nicht. Und deswegen sind dieser Vortrag und der Titel eher als ein Versuch zu verstehen, einen Zusammenhang zwischen dem herzustellen, was da „oben“ bei der OECD im Bildungssektor passiert und der Transformation, dem Wandel *in* der Schule, *im* Unterricht.

Sie sehen, es ist ein riesiges Feld. Auf der einen Seite wissen wir, dass und wie die OECD maßgeblich begonnen hat, weltweiten Einfluss auf nationale Bildungspolitik zu nehmen. Auf der anderen Seite wissen wir aber auch – und das weiß auch die Wissenschaft, selbst wenn sie sich manchmal schwer tut –, dass die Schulpraxis nach einer anderen Logik funktioniert; dass Schulpraxis etwas ist, das von Schulpolitik in ganz *grundsätzlicher* Art und Weise entkoppelt ist. Es sind ganz andere Akteure beteiligt, es geht um ganz andere Dinge.

Und jetzt haben wir das *dazwischen* – und das ist es, womit wir uns heute beschäftigen werden. Uns begegnen dabei ganz verschiedene Akteure: Der Bund, die Bundesländer sowie Akteure, die *zwischen* und *auf mehreren dieser Ebenen* agieren und damit so etwas verkörpern wie „Agenten des Wandels“ (Ball 2003; Ball 2009).

Ich werde zunächst versuchen Ihnen darzulegen, wie diese Etablierung eines internationalen Wissens- bzw. Steuerungsregimes (Münch 2009) überhaupt zustande kam, und dabei auch versuchen zu verdeutlichen, dass die OECD eben nicht die *alleinige* zentrale Instanz ist – man hat sie ja als erste auf dem Schirm, wenn es beispielsweise um die PISA-Studie geht –; sondern Teil eines globalen *Netzwerks*, das massiv und koordiniert Bildungspolitik betreibt; und dass es eben genau diese durchaus strategische Konstellation ist, die das Besondere und Machtvolle ausmacht.

Und dann schauen wir uns an, was auf den unteren Ebenen passiert ist: Wie verhalten sich

diejenigen, die mit dieser globalen Konstellation konfrontiert werden? Wer sind die entscheidenden Akteure, die hier am Prozess beteiligt werden? Wer darf nur zuschauen, nicht mitreden? Aber auch so etwas wie: Wer *macht* denn eigentlich PISA, wer *macht* Schulreform? Das sind banal anmutende Fragen, die aber durchaus relevant sind. Hierbei wird es viel um „think tanks“ oder auch Agenturen gehen – auch um bestimmte Formen von Bildungsforschung –, die ebenfalls mittels Netzwerkbildung Reform kanalisieren und letztendlich bis in den Unterricht hineinragen. Die OECD sitzt, wie gesagt, nicht neben Ihnen im Klassenzimmer und zwingt Sie dazu, sich auf Wirtschaftsdenken umzustellen; das kann sie nicht, sie ist nicht autorisiert dafür, hat offiziell kein politisches Mandat Bildungspolitik zu betreiben. Das Gegenteil ist der Fall: Eine Bildungspolitik, deren Kern auf *Freiwilligkeit* beruht. Man bindet sich nicht, weil man gezwungen wird, sondern weil man *einsieht*. Benchmarking heißt das.

Die *Umsetzung der Reform* wird ganz bewusst den unteren Ebenen, den rezipierenden Akteuren, überlassen. Heißt das, es ist eigentlich ganz harmlos, weil wir doch selbst entscheiden PISA mitzumachen, Bildungsstandards zu setzen und Kompetenzen in den Mittelpunkt zu stellen? Offensichtlich lohnt es sich hier etwas genauer hinzuschauen.

Die Soziologie stellt hierfür ein paar wunderbare Werkzeuge parat, um das Ganze besser verstehen zu können und in dem Wirrwarr von Zusammenhängen kausale und sinnhafte *Muster* zu erkennen. Ich hoffe, dass ich Ihnen insgesamt auf möglichst spannende, kurzweilige Art und Weise vermitteln kann, was *vorausschauende Reformreflexion* bedeuten kann. Ich möchte bewusst vermeiden, alles schlecht zu reden. Stattdessen möchte ich fragen: Was *heißt* es, wenn Schulreform so und so passiert, auch bezüglich der nicht-intendierten Effekte? Eine Art Risiko-Folgen-Abschätzung, wenn Sie so wollen.

Lassen Sie uns also gemeinsam versuchen, diesem ominösen Siegeszug des Wirtschaftsdenkens auf die Spur zu kommen. Es ist, wie gesagt, ein sehr komplexes Thema. Sollte ich es daher irgendwie schaffen, Sie mit Begriffen oder irgendwelchen Formulierungen abzuhängen, die zu wissenschaftlich für diesen Kontext sind und mir einfach nur aufgrund meines Habitus kommen, melden Sie sich kurz, dann hole ich Sie wieder ins Boot.

Wir steigen mit einem kleinen Zitat ein:

*„Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland haben sich seit PISA 2000 (also vor zwölf Jahren; S.H.) kontinuierlich verbessert; zugleich ist das Bildungssystem gerechter geworden.“*

Eine schöne Aussage. Wer trifft sie? Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und

die Kultusministerkonferenz haben das in einer gemeinsamen Erklärung 2010 festgestellt. Eine wunderbare Neuigkeit, finden Sie nicht? Der Fall war sehr tief, der PISA-Schock nachhaltig, als die deutschen Schülerinnen und Schüler attestiert bekamen, dass sie selbst simpelste alltagsrelevante Texte nicht in ausreichend gewünschtem Maße verstehen können. Nun scheinen die Reformanstrengungen endlich Früchte zu tragen. In der Tat, es ist sehr viel passiert: Das BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) hat ganz massiv in Bildungsforschung und in Berufsbildung investiert, die Länder haben ihre Schulpolitik neu ausgerichtet, Schulunterrichtspraxis wurde evaluiert, untersucht, vermessen. Und dabei bekamen wir neue Kriterienkataloge, zum Beispiel die Bildungsstandards oder die Anwendung innovativer Methoden, die dafür sorgen sollten, dass das, was gut ist, kontinuierlich besser wird und das, was nicht gut ist, gut wird oder zumindest nachweislich (messbar) besser. Denn: Wir müssen konkurrenzfähig werden. Die Konkurrenz – global, regional, lokal, kommunal – schläft nicht. Und dafür lohnt es sich zu investieren.

Diese plakative Aussage „Deutschland holt auf, wir werden besser!“ steht für einen Vorgang, der letztendlich nicht nur für den Schulbereich zutrifft, sondern größer, bedeutsamer ist. Er steht für ein allumfassendes Paradigma: „Lebenslanges Lernen“ für eine globale Wissensgesellschaft. Das ist das dahinterstehende Leitbild, das auch die PISA-Studie maßgeblich leitet.

Für Deutschland nimmt die Studie eine besondere Rolle ein, weil ihr Auftauchen ein gesamtes System radikal in Frage gestellt hat, das, über die Jahrhunderte betrachtet, erstaunlich stabil und gewissermaßen reformresistent geblieben war. Und seitdem hat sich, wie gesagt und wie wir wissen, sehr viel getan – alte, traditionelle Strukturen wurden „aufgebrochen“. Was sehr verkrustet war, wurde erneuert, wurde neu gedacht. Nicht als linearer Prozess, sondern als Amalgamat unterschiedlichster Ereignisse und Prozesse. Sehr viel Reform wurde dabei auf das aufgestülpt, was schon da war. Das liegt an der institutionellen Natur eines Schulsystems, das man nicht ad hoc neu ausrichten kann. Das hat entsprechende Konsequenzen. Immer, wenn in der Politik „oben“ etwas entschieden wird, kommt „unten“ etwas Anderes an. Die Frage ist nur: Ist das, was unten ankommt, nicht nur anders, sondern auch schlecht, uneffektiv und schädlich? Tatsächlich findet mittlerweile eine Art allgegenwärtige Dauerreform statt, die sich ständig zusätzlich beschleunigt.

Wer sich die Mühe macht und den Begriff „Schulreform“ googelt – am besten mittels einer *google scholar research*, also einer Suche nach wissenschaftlichen Artikeln –, der findet binnen Millisekunden Tausende Publikationen, die sich mit den Themen „Schulreform“, „Schulverbesserung“, „Schuloptimierung“, „Schulmanagement“ beschäftigen. Innerhalb dieser schier unüberschaubaren Menge sind es leider verhältnismäßig wenige Studien, die

sich der Aufgabe stellen, den Wandel zu durchleuchten, zu verstehen. Stärker geht es darum, quasi-experimentell oder über groß angelegte Messungen zu testen, welche Komponenten, welche Determinanten von Unterricht, von Schule sich wie auf (beispielsweise TIMMS- und PISA-) Ergebnisse auswirken, wie man Schule effektiver machen und besser managen kann.

Hier hat sich neuerdings einiges getan; Herr Prof. Klein war ja vor zwei Wochen hier – es gibt die Gesellschaft für Bildung und Wissen, die einen Gegenpol bilden will, es gibt Veranstaltungen wie diese, es gibt zunehmend kritische Studien – es tut sich also etwas. Aber dennoch hat sich in der Bildungswissenschaft ein Übergewicht an Institutionen und Forschungen aufgetan, die sich eben auf Datengenerierung und technisches Optimieren bei der Beantwortung von Bildungsproblemen verlagert.

*Warum* ist das so? Warum sind diese Large-Scale-Studien so populär? Und warum ist es gerade *ein* Menschenbild, das offensichtlich in der Bildungsforschung besonders oft und gerne rezipiert wird? Das heißt, wir sind jetzt bei so etwas wie Leitbildern, bei Grundideen von Bildung und Schule, die unmittelbar damit zusammenhängen, wie gesteuert wird. Aber eben auch – und das ist ein entscheidender Punkt heute Abend – *wer wie wo* über Schule redet. In der Soziologie gibt es hier den schönen Begriff der „Diskurse“, den haben Sie vielleicht schon einmal gehört. Diskurse transportieren bestimmte Vorstellungen, bestimmte Werte, Ideen, schließen aber andere gleichzeitig aus. Wenn wir mit diesem Begriff auf unser Thema heute Abend schauen, sehen wir die OECD als Teil einer diskursiven Formation, eines Diskurses, der eine bestimmte „Denke“, nämlich ein Wirtschaftsdenken, im Bildungsbereich verbreitet.<sup>1</sup> Wieso kann sie das? Weil sie eine legitime *Sprecherposition* innehat. Also sie darf legitim Aussagen, Wahrheiten über Schule produzieren und verbreiten, die dann wiederum andere, zum Beispiel Bildungspolitiker, Bildungsforscher, Leute in der Fortbildung, Coaches, *wahr*-nehmen, als normativ richtig einstufen und ihr Handeln danach ausrichten. Wenn wir jetzt annehmen, dass die OECD Teil eines größeren Netzwerkes ist, dann haben wir tatsächlich ein *Diskursregime*: Bestimmte Akteure, die *zusammen und koordiniert* eine bestimmte Denke mit dem, was sie tun und mit dem, was sie sagen, verbreiten.

Das ist jetzt sehr einseitig dargestellt. Natürlich muss man hier genauer hinschauen. Sie finden nämlich auf dieser globalen Ebene selbst einen ziemlich starken Wandel, der sowohl

---

<sup>1</sup> Innerhalb der zahlreichen Literatur zur bildungspolitischen Rolle der OECD bzw. internationalen „Agenten“ hat sich unter anderem der Neoinstitutionalismus um John Meyer (beispielsweise Meyer, Krücken, and Kuchler 2005) mit der Ausbreitung einer bestimmten weltkulturellen Denke beschäftigt. Andere wertvolle Beiträge finden sich bei Barnett und Finnemore (1999), Dale (2005), Clair und Belzer (2007), Grubb et al. (2007), Martens et al. (2007; 2010) und Brunsson und Jacobsson (2000).

das Leitbild und auch die Art und Weise, wie Bildungspolitik betrieben wird, betrifft. Tatsächlich, im Grunde ja logischerweise, verfolgt ein Großteil der bewusst geschaffenen internationalen Organisationen von Haus aus eine eher funktionalistische, ökonomischere Perspektive auf den Bildungsbegriff. Die OECD oder die Weltbank sollen ökonomische Staatsinteressen wahren und global koordinieren. Die Staaten sind dabei der Souverän und *adressieren* internationale Organisationen.

Bis Mitte/Ende des letzten Jahrhunderts stritt man sich in diesen internationalen Foren tatsächlich vehement darum, welche Ziele, welcher Bildungsbegriff denn der richtige sein soll, ob man sich eher ökonomisch, also an Weltwirtschaft, ökonomischem Wachstum usw. orientiert, oder ob man den Bildungsbegriff eher sozial begreift, also das humanitäre Zusammenwachsen einer globalen Gesellschaft. Irgendwann stritt man sich jedoch nicht mehr, sondern ersetzte den Dauerkonflikt durch ein *neues Leitbild: Wir lernen lebenslang, für das Funktionieren, für das Leben in einer globalen Wissensgesellschaft*. Diese Verlagerung steht in Zusammenhang mit einer umfassenden Transformation dessen, was unter Wohlfahrt verstanden wird und welche Rolle Bildung hierbei zukommt.

Es gibt hierbei bestimmte wissenschaftliche Schienen, die von internationalen Organisationen wie der OECD bewusst aufgegriffen und genutzt wurden, beispielsweise die sogenannte *Effective School Research*. *Effective School Research* hat ihren Ausgangspunkt in Chicago, wurde dann nach Europa gebracht und hat sich hier sukzessive ausgebreitet. Das Gedankengut wurde später von der OECD aufgenommen und beispielsweise in die Messinstrumente eingebaut. Bei *Effective School Research* ist der Name Programm: *Was macht eine effektive Schule aus?* Nicht von theoretischer Seite her, sondern zugespitzt auf *What works?* Das heißt, was als effektiv eingestuft wird, macht gute Schule. Und das ist der Grundgedanke, der hinter diversen OECD-Programmen, beispielsweise INES<sup>2</sup>, steht.

Die Fragen, die hierbei in den Vordergrund gerückt werden, sind: Wie können wir Bildung *messen*? Wie können wir erreichen, dass nicht nur Schulen effektiv werden, sondern ganze Bildungssysteme? Und wie können wir das Ganze kategorisieren, also irgendwie auf Daten bringen?

Während in den neunzehnhundertachtziger Jahren eine zunehmende Legitimierung dieser ganzen internationalen Organisationen stattfand – dass diese im Bildungsbereich handeln und sprechen dürfen – beginnen die internationalen Organisationen gleichzeitig, sich *untereinander* strategisch zu vernetzen. Sie veranstalten Konferenzreihen, bringen

---

<sup>2</sup> *Indicators of Education Systems*. Programmbeschreibung unter [www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49338320.pdf](http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49338320.pdf)



gemeinsame Papiere heraus, koordinieren ihre Aktivitäten, ihre *white papers*; teilweise werden Indikatorensysteme übernommen. Zum Beispiel das Indikatorensystem, das letztendlich auch *Education at a Glance* zugrunde liegt, kommt – so meine Informationslage – gar nicht von der OECD, sondern ursprünglich von der UNESCO, wurde dann übernommen und überarbeitet. Und die OECD ist da nicht die einzige Organisation. Offenbar gibt es *ein* System, das global von vielen internationalen Organisationen angewendet und verbreitet wird. Und in dem Moment entsteht genau so etwas wie ein konsistenter globaler Bildungsdiskurs.

Was macht diesen Diskurs so besonders? In so einem Forum internationaler Organisationen sitzen ja Personen, Experten unterschiedlichster Nationen zusammen. Diese unterschiedlichen Nationen haben unterschiedliche Kulturen, das heißt, die zuständigen Experten, die da sitzen, haben unterschiedliche kulturelle backgrounds, aus denen heraus sie agieren, sprechen. Und natürlich ist das in gewisser Weise gewollt. Wenn Sie zum Beispiel das *Board of Participating Countries* bei PISA nehmen, da sitzt natürlich jeder und hat seine eigenen Interessen im Hinterkopf und will die natürlich auch in gewisser Weise repräsentiert sehen.

Jetzt sind diese Foren aber zweckmäßig eingerichtet, nämlich nicht dafür, dass man sich über Interessen streitet, sondern man hat ein *Problem*: Man will Bildung messen. Und dieses Problem ist *kulturübergreifend*. Das heißt, wenn wir das Problem lösen wollen, müssen wir uns von unserer Kultur explizit und bewusst ein Stück weit lösen, um überhaupt dieses Ziel erreichen zu können. Das ist logisch, sonst geht es ja nicht. Das gilt ganz besonders und vor allem für diese Wissenschafts- und Expertengruppen, die in den internationalen Organisationen eingerichtet und mit bestimmten Problemlösungen beauftragt werden. Es geht *explizit* um *neutrale*, *kulturunabhängige* Datengenerierung, um das Finden von global anwendbaren Modellen.

Ein kniffliges Paradoxon: Auf der einen Seite sollen die Indikatoren, die Messsysteme und das, was da beschlossen wird, kulturunabhängig, global *anwendbar* sein, *nicht spezifisch*, sondern *universell*. Auf der anderen Seite stellt der Kontext, in dem das Messsystem designt wird, die Fragen gestellt und bearbeitet werden, ein ebenso kulturelles System dar, das das Handeln der Experten massiv prägt.

Spannend ist auch zu fragen: Wo kommen denn diese Experten in diesen Expertengruppen her? Nehmen Sie beispielsweise das CERI – das ist eine der Bildungsabteilungen in der OECD: Welchen Lebenslauf haben die Mitglieder? Da findet sich nämlich eine bemerkenswerte Verdichtung (beispielsweise bzgl. Studienzeiten an bestimmten Hochschulen). Sie haben also

eine bestimmte *Prägung*, die in diesen Gruppen vermehrt vorhanden ist und die das, was da „herauskommt“, dann natürlich beeinflusst.

Bringen wir das einmal auf den Punkt: Wenn ein Indikatorensystem – egal, welches – innerhalb einer bestimmten Konstellation, einer bestimmten Institution, geschaffen, kreiert wird von einer bestimmten Auswahl von Menschen designet wird, ist es natürlich – ja, wenn man so will – Quatsch, dass dabei universelle und kulturunabhängige Ergebnisse entstehen.

Dazu kommt jetzt natürlich, dass Sie bei der PISA-Studie schon allein die Durchführungsebene nicht innerhalb der OECD selbst haben, sondern in einem Unternehmen in Australien<sup>3</sup>. Sie haben Unternehmen wie den *Education Testing Service*, der bei den Studien (auch TIMSS, TOEFL etc.) *massiv* mitwirkt. Das heißt, wenn Sie von der OECD sprechen, sprechen Sie eigentlich immer gleichzeitig von einem ganzen Bündel von durchaus auch profitorientierten Akteuren, die eben entweder direkt oder über Umwege in diesen Foren reden und arbeiten.

Die „Bildungsdenke“ hat sich in dieser Hinsicht international angeglichen, auch wenn bestimmte internationale Organisationen wie zum Beispiel die UNESCO oder die OECD eine stärker humanitäre Ausrichtung haben als beispielsweise die Weltbank oder der Internationale Währungsfonds.

Was ist der Diskursinhalt? Was ist die Wahrheit, die verbreitet wird? Was *ist* das, was im Titel dieses Vortrags „Wirtschaftsdenken“ genannt wird? Kurzum: Die globale, auch technologische Entwicklung erfordert, dass wir Bildung reformieren, und zwar nicht einmal, sondern immer wieder. Das passende Leitbild: Lebenslanges Lernen. Lernende Organisationen, lernende Menschen, lernende Staaten, lernende Unternehmen. Das zu erreichen, bedeutet notgedrungen eine Ausrichtung auf etwas, das Anpassung sicherstellt, und das sind Schlüsselkompetenzen. Und gleichzeitig müssen wir es schaffen, die *Bildungsinstitutionen* dezentral, möglichst autonom zu organisieren, um eben zu garantieren, dass Innovationspotential kontinuierlich erhalten bleibt – damit wir also die Innovativität bestmöglich steigern können.

Der Begriff hierfür lautet „Qualitätssicherung“. Qualität ist ein gutes, edles Wort, Qualitätssicherung, Qualitätsoptimierung gelten als edles Unterfangen. Aber – und das ist entscheidend: Dieser verbreitete Qualitätsdiskurs ist *per se* nicht theoretisch geprägt. Das heißt, es geht verhältnismäßig selten um die Frage, was unter dieser Qualität verstanden

---

<sup>3</sup> ACER = Australian Council for Educational Research

wird als vielmehr darum, wie Qualität per se gesteigert, optimiert und gemanaged werden kann.

Dann bleibt natürlich noch die Frage: *Wie?* Also wie betreiben die bildungspolitischen Akteure ihre Agenden? Die folgenden Stichworte kennen Sie wahrscheinlich alle: Es wird massiv *standardisiert*, es wird *gebenchmarked*, das heißt, man guckt, was ist der kleinste gemeinsame Nenner, man lernt gegenseitig voneinander, man praktiziert „monitoring“, es wird beraten, Experten analysieren und bewerten.<sup>4</sup>

Jetzt kann man natürlich fragen: Warum macht das ein Land, warum macht das eine Nation, wenn sie durchaus Gefahr läuft, dass die Ergebnisse, wie jetzt im deutschen Fall, relativ peinlich werden können? Tatsächlich stoßen hier rein rationale Erklärungsversuche an ihre Grenzen. Hier geht es um *Bildungsdenke*: Entsprechend ist es heute nicht nur legitim, sondern notwendig, dass man als Staat, wenn man etwas auf seine Bildung hält, den Weg der Evaluation gehen muss. Und zwar nicht, weil man dazu gezwungen wird, sondern weil man eingesehen hat, dass darin der Schlüssel liegt, global anschlussfähig zu sein, im Wettbewerb zu bestehen. Bildung, so die *Denke*, lässt sich managen. Hierfür – und damit sind wir wieder bei den Aktivitäten, die konkret durchgeführt werden – gibt es „tool kits“, Werkzeugkisten: Es gibt Unterstützung, es gibt Beratung. Das heißt: Egal, mit welcher Ausgangslage, mit welchen Problemen der Staat konfrontiert ist – man erhält Hilfe, wobei ich „Hilfe“ hier in Anführungsstriche setzen würde. Nur die Entscheidung, ob man mitmacht, ob man sich verbessern will oder ob man doch lieber allein bleibt mit seinen Problemen, die muss der Staat selber fällen.

Als Anmerkung: Natürlich gibt es andere Wege globaler Bildungspolitik. Institutionen wie die Weltbank oder der Internationale Währungsfonds knüpfen etwa monetäre Mittel an die Durchführung von Reformen – das ist ein anderes Kaliber. Was ich hier fokussiere, ist *weiches Steuern*, das nicht direkt an die Zuwendung bestimmter Ressourcen (außer natürlich Informationen und Hilfestellung) geknüpft ist.

Es gibt also mehrere Wege, wie international Druck ausgeübt wird. Was nämlich diese weiche Steuerung *ausmacht* – und das ist ganz zentral – ist eben gerade *nicht* der Zwang, sondern Freiwilligkeit. Wir lernen dabei gegenseitig und kristallisieren das heraus, was am effektivsten und nachhaltigsten erscheint. Genau das führt aber dazu, dass langfristig bestimmte Dinge unwiderruflich als guter, richtiger Weg, als richtige *Denke* festgelegt

---

<sup>4</sup> Die Zahl der Länder, die sich evaluieren, vermessen lassen, beispielsweise durch internationale Schulleistungsstudien, hat in den letzten Jahren massiv zugenommen. Und das reißt auch nicht ab.

werden. Und diese Dinge – mein nächster Punkt – sind nun vermehrt solche, die marktbasierter Reform und Liberalisierung forcieren.

Wie kann man sich das vorstellen? Es gibt da einen nützlichen Begriff, den sogenannten „disziplinären Neoliberalismus“ (Gill 2003). Neoliberalismus ist bekannt; „disziplinär“ – ein disziplinierender Prozess. Das heißt, bestimmte Bedingungen und Beschränkungen disziplinieren, sobald sie einmal angestoßen werden, und breiten sich in ihren Folgen zunehmend weiter aus. Und zwar, weil bestimmte Interessensgruppen Liberalisierungen als Handlungsoptionen für sich nutzen, sich dann wiederum untereinander vernetzen und hierbei einen Wettbewerb darum forcieren, wer den liberalsten Markt hat. Das GATS, das „General Agreement on Trade in Services“, ist dafür ein relativ gutes Beispiel<sup>5</sup>. Das GATS schuf 1995 ein relativ flexibles Liberalisierungskonzept. Dennoch symbolisierte es die Bekennung zu indikatisierter, standardisierter Bildung und bestimmte gleichzeitig, dass ein Staat, wenn er mitmachen will, bereit sein muss, zumindest Teile seines Bildungsmarktes zu liberalisieren.

Das GATS schafft ein *neues Spielfeld*; es gibt neue Regeln. Damit wird ein nicht-politisches Kämpfen, ein nicht-politischer Streit um das Beste, um das liberalste Bildungskonzept, um den besten Markt, angestoßen. Das ist insoweit interessant – also, warum erzähle ich Ihnen das jetzt? –, dass mit der OECD und der PISA-Studie ja nichts Anderes läuft. Auch hier wird ein Wettbewerb implementiert – um die Macht legitimer „best practices“. Niemand wird von der OECD gezwungen, aber viele Länder sehen ein, dass die Studienteilnahme, die Aufnahme des Wettbewerbs der einzige Weg ist („there is no alternative“!) – denn die anderen sind ja immer schon viel weiter.

Gerade weil man bei der OECD scheinbar wertneutral arbeitet, führen die Koordinierungsmethoden im Endeffekt dazu, dass sich der Wettbewerbsgedanke durchsetzen kann: Wer schneidet im Messsystem am besten ab? Das Effektivste, so der Glaube, bekommt die meisten Punkte. Etwaige Spannungen zwischen sozialen und ökonomischen Argumenten / Menschenbildern verschiebt sich zu: Effektiv ist gut. Entsprechend der Rückverweis auf die *effective school research* und die Auswirkungen darauf, welche Form von Wissenschaft gefragt ist und sich verbreiten kann.

---

<sup>5</sup> Die folgenden Ausführungen sind entnommen: Scherrer (2007): „GATS – Commodifying Education via Trade Treaties“. In: Martens, Kerstin, Alessandra Rusconi und Kathrin Leuze (alle Hrsg.): *New Arenas in Educational Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Hampshire/New York, Palgrave: 117-135.

Im Grunde bedeutet dieses gegenseitige Lernen auf Basis von Bildungsindikatoren ja nichts anderes, als dass Sie dem Staat bestimmte Werkzeuge, die bestimmte Wissenschaftler als effizient, als gut, als effektiv legitimiert haben, zur Verfügung stellen und er sie nutzen kann, wenn er sein Bildungssystem optimieren will. Das ist zunächst ein sehr rationales Vorgehen. Es erscheint plausibel zu fragen: Wie machen's die Anderen? Was ist denn offensichtlich effektiv und was können wir vielleicht besser machen? Aber: Die normative Komponente ist nicht zu unterschätzen. Dazu zitiere ich (sinngemäß) einen Kollegen von mir, Stefan Bernhardt (2010), der schrieb: „*Beim Benchmarking werden Informationen dazu benutzt, bessere und schlechtere Politikpraktiken zu identifizieren, dadurch Druck aufzubauen, damit gute Beispiele übernommen, als schlecht identifizierte Praktiken vermieden werden.*“ Sobald es um *gut* und *schlecht* geht, haben wir einen normativen Diskurs.

Die Nation wird in dem Moment selber zu einem Agenten, wird verantwortlich dafür, sich freiwillig auf diesen Pfad zu begeben und hat es selbst in der Hand, das eigene System fit zu machen und die Reform in Angriff zu nehmen. Dabei bekommt sie ein Messsystem aus standardisierten Indikatoren als Orientierungspunkt. Das heißt: Obwohl internationale Organisationen keine politische Autorität, keine politische Sanktionsmacht im Bildungsbereich besitzen, können sie über diese Standards die Staaten sehr wohl binden und in die Verantwortung nehmen. Die Standards sind letztendlich *Empfehlungen* und in dem Moment sehr konkret formulierte, aber doch *freiwillige* Normen der Veränderung.

Sobald ein Staat diese Benchmarks annimmt, vergrößert er automatisch die Gruppe derer, die „eingesehen“ haben, und den Druck auf die Verbliebenen. Am Ende, und das ist ein entscheidender Punkt, haben wir es also nicht nur mit einer einseitigen Wirkung „von oben“ zu tun – das wäre zu vereinfacht –, sondern es sind bewusste Entscheidungen der Staaten, auf den Zug aufzuspringen. Wir haben eine Überlagerung, das heißt, die OECD als internationale Organisation *forciert* – und zwar *massiv* – den Bildungswandel nach einer bestimmten Bildungsdenke, aber sie befiehlt nicht, sondern die bewusste Entscheidung geht von den Staaten aus.

Jetzt gibt es aber noch eine Gruppe von Akteuren, die *ganz entscheidend* ist, weil sie sich *über die Ebenen hinweg* vernetzt und in dem Moment Reform kanalisiert. Die nenne ich „Agenten des Wandels“ (angelehnt an *Stephen J. Ball*); das klingt immer ein bisschen mysteriös, ein bisschen nach Verschwörungstheorie – so ist es nicht. Aber sie sind doch massiv wichtig, um Reformdruck zu erzeugen.

Jetzt schauen wir uns das Ganze mal konkret am Beispiel der PISA-Studie an. Die Nationen wurden bei PISA massiv beteiligt, das heißt, PISA wurde nicht einfach in der internationalen

Arena produziert, um den Staaten dann die Ergebnisse mitzuteilen. Die Staaten wurden vielmehr systematisch mit einbezogen – durch *nationale Projektmanager*. Als Trägerakteure haben sie die Studie letztendlich national verantwortlich durchgeführt. Gleichzeitig wurden sie von internationaler Seite kontrolliert. Man will ja dem einheitlichen Messsystem gerecht werden. Im Falle von Deutschland haben diese Rolle verschiedene Institutionen übernommen; Sie kennen vielleicht das DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) in Frankfurt, Sie kennen vielleicht das IPN (Leibnitz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik) in Kiel, jetzt ist es das ZIB, das Zentrum für Internationale Vergleichsstudien in München, das ist der Herr Prof. Prenzel. Die Institutionen sind nicht alleine verantwortlich, sondern haben ein PISA-Konsortium gebildet.

In diesem Zusammenhang entscheidend und für uns hier interessant ist, dass dieser Akteurstyp nicht nur PISA durchführt, sondern auch DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International; Studie zur Erfassung der sprachlichen Leistungen in Deutsch und Englisch von Schülern an Schulen in Deutschland), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), TIMMS (Third International Mathematics and Science Study / Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie), VERA (VERgleichsArbeiten / Lernstandserhebungen in den Jahrgangsstufen 3, 6 und 8), etc., etc. Hier wird der nationale Bildungsbericht erstellt, man ist auf EU-Ebene aktiv, in verschiedenen Drittmittel-Kooperationsprojekten dabei, bei Förderprogrammen des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), man sitzt in diversen Wissenschaftsgremien etc. Von Seiten der Politik werden diese Institutionen und deren Wissen hoch und immer höher nachgefragt, denn sie stellen genau das bereit, was „gebraucht“ wird: Wissenschaftlich legitimierte Daten, Kennziffern über Bildung – evidenzbasierte Bildungsforschung.

Welche Rolle spielen diese Institutionen? Bleiben wir im Ebenenmodell. Wir haben auf der einen Seite dieses *internationale Netzwerk*, das immer enger zusammenrückt und das eine bestimmte Bildungsdenke verbreitet. Und jetzt haben Sie ein Netzwerk auf *nationalem* Level, von Akteuren, die direkt mit dieser internationalen Ebene zusammenarbeiten und gleichzeitig auf nationalem Niveau in verschiedensten Bereichen (Politik, Wirtschaft, Wissenschaft) wirken. Durch diese Vernetzung auf nationalem Level wird das, was global passiert, aufgenommen und kanalisiert. Teilweise sind das Organisationen, Institutionen, die schon eine relativ lange Tradition haben, jetzt aber mit neuen Rollen (beispielsweise die des PISA-Projektmanagers) beauftragt wurden. In dem Moment werden sie in gewisser Weise „erhoben“, werden Teil des internationalen Netzwerkes; sie sind nun auf *beiden* Ebenen aktiv. Das heißt aber auch, diese Akteure nehmen eine zunehmend globale Perspektive ein, werden entsprechend sozialisiert und nehmen die Denke umso stärker an, je mehr sie auf

dem internationalen Level selbst aktiv sind.

Das klingt wiederum nach Verschwörung, aber ich möchte auf einen anderen Mechanismus hinweisen: So ein PISA-Projekt-Manager hat natürlich enormen Druck! Er muss alle drei Jahre seine Daten bringen. Er hat dafür relativ wenig Zeit, eigentlich gar keine, wenn Sie sich das Ausmaß von PISA vorstellen. Daten müssen umfangreich und unter Zeitdruck zusammengetragen werden, sie müssen sehr vielen Kriterien genügen; regelmäßig muss ein *reporting* gemacht werden, und dann kommen regelmäßig Kontrolleure von der OECD, von ACER, oder vom ETS rein; er muss sich ständig mit seinen *peers* aus den Nachbarländern treffen und austauschen. Das ist ein ganz schöner Arbeitsdruck. Das alles fördert eine bestimmte Denke, die so ein Forscher an den Tag legen *muss*, um die Aufgaben überhaupt bewältigen zu können – eine ganz andere Lebenswelt.

In der Tat haben auch die nationalen PISA-Projektmanager durchgängig, von 2000 bis jetzt, davor gewarnt, PISA zu überinterpretieren und sich regelmäßig davon distanziert, dass man mit PISA-Daten Kausalanalysen macht, dass man mit PISA-Daten sagt: „Dieses Schulsystem ist schlecht, weil ...“. Dennoch passiert genau das, und zwar immer wieder und nicht zu knapp. Natürlich kann man hier kritisch fragen: Ist es für ein Wissenschaftssystem legitim zu sagen, „die Daten sind mit Vorsicht zu genießen“, obwohl man mittlerweile weiß, was mit den Daten gemacht wird, wie die Politiker damit agieren, denen man eine zwanzigseitige Zusammenfassung in die Hand drückt? Alle Akteure, die sich bildungspolitisch „die Köpfe einschlagen“, rezipieren PISA und nutzen es zur Untermauerung ihrer eigenen Forderungen – das weiß auch die Wissenschaft.

Wenn etwas wie PISA so massiv Wellen schlägt, hat das natürlich entsprechende Folgen für die Frage, wer jetzt auf *nationalem* Level wie über Schule reden kann und darf. Seit 2000 sollten Sie als Bildungsexperte möglichst nicht an die große Glocke hängen, wenn Sie das deutsche Bildungssystem für gut oder für gerecht halten; solche Aussagen sind nicht „dran“ – es ist offensichtlich nachgewiesen worden, dass sie nicht stimmen. Das ist das, was ich mit „Diskurs“ meine. Wenn Sie hingegen sagen: „Schlecht! Wir müssen international anschlussfähig werden! Wir müssen wissen, was passiert! Daten!“, dann sagt man: „Ja, genau, der Mensch hat Ahnung!“ Hier geht es also darum: Was dürfen Sie sagen, was dürfen Sie nicht sagen, und welche Wörter dürfen Sie überhaupt verwenden, die gut ankommen und wo es nicht heißt: „Ach, dieser alte Traditionalist, der hat keine Ahnung, will sich nicht verändern“, etc.

Wir sind hier bei einem entscheidenden Bruch angelangt. Bislang erschien die globale Ebene noch sehr diffus, quasi weit weg. Jetzt trifft das, was kanalisiert wird, auf das, was schon da

ist. Nicht alles wird plötzlich neu, sondern das Neue wird auf existente Institutionen, Strukturen und Ideen „draufgesetzt“. Und was dann passiert, kann man mit dem Begriff der sogenannten *Hybridisierung* beschreiben.<sup>6</sup> Alt und Neu vermischen sich und heraus kommt ggf. etwas Anderes als geplant. Das ist banal. Das, was schon da ist, nimmt auf, was kommt – das Neue wird entsprechend angepasst.

Das heißt konkret: Die Ausrichtung, dass man jetzt Lernen auf Kompetenzentwicklung machen muss, dass man Schulen autonomisieren muss, dass man Innovationspotentiale nutzen muss, dass wir Schule messen müssen, evaluieren müssen und so weiter und so fort, das wird auf der einen Seite akzeptiert. Man sagt, das ist jetzt richtig, das machen wir. Man versucht entsprechende Reformen umzusetzen. So weit, so gut.

Jetzt haben wir in Deutschland auf der anderen Seite dieses hoch stratifizierte Bildungssystem; wir haben Interessensgruppen, die teilweise massiv blockieren, sobald ihre eigenen Interessen in Gefahr geraten; wir haben eine traditionelle strukturelle Ungleichheit im System, die auch gewollt ist, die auch immer wieder zu reproduzieren versucht wird; wir haben diese Ungleichheit sogar bis runter auf Bildungsinhalte, zur Unterscheidung von Abschlüssen und Bildungswegen. Und wir haben dazu noch diese föderale Splittung. Na Halleluja! Was passiert? Diese strukturellen Kräfte wirken trotz dieser Reform natürlich ein; mit dem Ergebnis von *Teilreformen*, *Mischreformen*, sehr, sehr vielen nicht intendierten Effekten, auf die mit nochmaliger Reform geantwortet wird. Die Geschwindigkeit verschärft sich. Und dennoch scheint das, was im Moment passiert, über all das hinauszugehen, womit die Schulpolitik in Deutschland bislang konfrontiert war. Das heißt, um es auf vier Worte zu bringen: *PISA ist keine Modeerscheinung!* Es gehört zu einer Reformwelle, die nachhaltige Folgen hat.

So weit, so gut. Jetzt sind wir natürlich immer noch auf dem nationalen Level. Wir wollen aber bis zum Unterricht. Wie kommen wir jetzt also von nationaler Schulpolitik zur Schulpraxis?

Im Zuge meiner Forschungen habe ich viele Interviews, auch mit LehrerInnen, geführt. Da ging es sehr oft um PISA und dann kamen nicht selten Antworten wie: „PISA? Damit habe ich nichts zu tun, das ist nicht das, was wir hier machen, das ist etwas ganz Anderes.“ Die beste Antwort war noch: „Oh ja, PISA war Thema, wir haben uns darüber regelmäßig lustig

---

<sup>6</sup> Wie sich alt und neu, Reform und Beharrung im deutschen Fall nach PISA vermischt haben, lässt sich ausführlich in „Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat“ (Hartong 2012) nachlesen.



gemacht!“ Also von den Menschen, die im Unterricht agieren, die in der Schule agieren, wird PISA *nicht wahrgenommen* als zusammenhängend mit dem, womit sie konfrontiert sind. Und das ist die Crux, denn der Zusammenhang ist da! Denn was wir bislang gefunden haben, ist ein *Muster* des Wandels. Durch das Handeln der sich vernetzenden Agenten werden neue Steuerungsformen, das Messen, Rankings, Wettbewerbe etc, legitimiert und es entsteht eine neue Norm (Effizienz), was gute und was schlechte Schule ist. Und dieses Muster setzt sich jetzt *genauso* weiter fort bis zum konkreten Unterricht. Das Muster ist ziemlich subtil. Es erzeugt durchaus auch unbewusste Anpassung. Der Staat, der bei PISA mitmacht, sagt ja nicht: Ich mache jetzt mit, um Wirtschaftsdenken in meine Schulen zu bringen. Und genau so ist es, wenn eine Schule gefragt wird: „Warum machen Sie eine SEIS-Evaluation?“ (SEIS = „Selbstevaluation in Schulen“). Nämlich: „ Weil es mir Qualitätsaussagen über meine Schule beschafft.“ Ja, richtig, aber gleichzeitig forcieren Sie damit Wirtschaftsdenken in der Schule, weil beispielsweise das SEIS-System ein System ist, das von der Bertelsmann-Stiftung mit bestimmtem Impetus, bestimmtem Highlight entwickelt und geprägt wurde.

Ich bin der festen Überzeugung, trotz aller wissenschaftlichen Neutralität, dass sehr viel Reform in einem Tempo passiert, das den Betroffenen gar keine Zeit lässt, sich damit auseinanderzusetzen, zu schauen und darüber zu reflektieren, welche Instrumente sie nutzen. Neinsagen wird quasi unmöglich. Und das ist das Gefährliche, das Unwiderrufliche.

In Deutschland haben wir eine sehr besondere Struktur, in der sich BMBF und KMK (Kultusministerkonferenz) gewissermaßen gegenüberstehen. Die mögen sich, lapidar formuliert, von Hause aus nicht so wahnsinnig, die stehen in einem traditionellen Zwiespalt zueinander, obwohl immer Wert darauf gelegt wurde, die Kompetenzfrage zu klären. Auch und wieder mit der Föderalismusreform. Trotzdem wird gestritten: Wer muss welche Hausaufgaben machen? Wer hat welche Programm-Kompetenzen?

Spätestens seit PISA hat eine massive Neuausrichtung beider Institutionen stattgefunden, die sich nun selber als Reformagenten identifizieren. Bei der KMK ist das bekannt durch die Bildungsstandards, die relativ plötzlich verabschiedet wurden; man will ja zeigen, man ist gewillt, die Qualität schnell und nachhaltig zu verbessern.

Beide Akteure, BMBF und KMK, haben nach PISA genau das gemacht, was intendiert war, nämlich die internationalen Empfehlungen anzunehmen und zu sagen: „Ja, wir werden jetzt Unternehmer unserer eigenen Nation und wir optimieren jetzt unser Schulsystem und zwar nach den `bewährten Kriterien´.“ Mit dieser Akzeptanz zum Beispiel dieses Rennens um

PISA-Punkte<sup>7</sup> wird die neue Denkweise mit übernommen. Und in dem Moment reden sie anders über Bildung und Schule als vorher.

Gleichzeitig wird gedeutet, dass PISA Allgemeinbildung messe (was *de facto* falsch ist). PISA wird als ein Gesamturteil über Schule wahrgenommen und in dem Moment als „wahr“, als „richtig“ Teil der Schulreform. Diese Umdeutung ist der politischen Logik geschuldet. Ein KMK-Sekretariat, ein BMBF hat keine Kapazitäten, sich den detaillierten Bericht von PISA anzugucken, sich den PISA-Rahmen oder das Messsystem anzusehen – hingegen reicht die kurze Zusammenfassung, um politische Programme voranzutreiben und einigermaßen vorbereitet in die nächste Pressekonferenz zu gehen. Und letztendlich ist die politische Logik, wenn man sie idealtypisch zuspitzt, die Jagd nach Wählerstimmen. Es geht um den Erhalt politischer Macht und eben nicht um Wissenschaft.

In dem Moment wird PISA zum Katalysator. Das Paradigma produziert etwas, das man eine „organisierte Verantwortungslosigkeit“ nennen könnte. Das bedeutet, man macht jetzt beim ständigen Vergleichen mit, versucht sich anzustrengen und viele Punkte zu erzielen, man ist Teil des Rennens. Wenn Sie jetzt auf dieser Rennbahn unterwegs sind und mit einer Zeit ins Ziel kommen, die Sie ganz fürchterlich finden – wer käme dann auf die Idee zu sagen: „Der Betreiber der Rennbahn ist schuld, mein Fußboden hier war irgendwie schlecht ausgelegt oder der Wind hat so stark geweht“? In dem Moment, wo Sie mitmachen, haben Sie die Spielregeln akzeptiert! Wer PISA bemängelt, wer sagt, die OECD hat doch keine Ahnung, der soll nicht mitmachen. Aber wir haben ja gelernt: Wer nicht mitmacht, der hat ein großes Problem, denn er macht seine Leute nicht fit für die globale Wissensgesellschaft. Und offensichtlich hat man die drängenden Herausforderungen der Zeit nicht erkannt.

Das heißt, im Diskurs – um bei diesem Begriff zu bleiben – werden diese traditionellen Argumente (Bildung als Selbstzweck, Bildung als umfassendes Allgemeinwissen) tendenziell mehr in eine bestimmte Position gedrängt: Die Position des Traditionellen. Wer so spricht, sträubt sich gegen Wandel, hat vielleicht eine alte machtvolle Position inne, will sich aber nicht verändern, weil er Angst um die eigene Machtposition hat. Wenn zum Beispiel der Aktionsrat Bildung<sup>8</sup> in Bayern sich für Reformen ausspricht und dann der bayerische Philologenverband kommt und sagt: „Vorsicht!“, dann sagt der Aktionsrat Bildung: „Wir kommen hier mit Ihren traditionellen Blockierhaltungen überhaupt nicht weiter! Wo machen Sie

---

<sup>7</sup> Siehe hierzu Hartong und Münch (2012): Der Wettlauf um PISA-Punkte: Gewinner, Verlierer, Illusionen. Pädagogische Korrespondenz 46.

<sup>8</sup> Ein pro-reformerisches wissenschaftliches Beratungsgremium, das im Reformdiskurs eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt.

denn, bitteschön, die Leute fit für die Zukunft, fit für die globale Wissensgesellschaft? Sie leben wohl in einer Traumwelt! Wir brauchen Kompetenzen!“ Das heißt, die propagierten Diskurs-Begriffe, Szenarien und Argumente bringen den Anderen diskursiv ziemlich schnell ins Aus.

Womit Sie am allerbesten fahren ist, wenn Sie, wie gesagt, das Wort „Qualitätssicherung“ in den Mund nehmen. Wer von Qualitätssicherung spricht, der ist ganz vorne dabei; und wenn Sie dann auch noch „Schulautonomie“ und „internationale Anschlussfähigkeit“ einstreuen - umso besser. Und dann koppeln Sie das Ganze am besten noch mit vielen Daten oder mit einem Verweis auf Datenbanken – es gibt ja genug –; dann finden Sie offenbar schnell Support für Ihre Aussagen.

Das ist jetzt natürlich sehr, sehr überspitzt. Ich möchte auf keinen Fall sagen, dass Bildungsforschungsinstitutionen nicht großartige Arbeit leisten. Also so ein PISA-Manager möchte ich nicht sein, das ist eine ganz schön harte Aufgabe. Und es ist der Wahnsinn, solche großen Large-Scale-Studien innerhalb dieser kurzen Zeit und unter diesem Druck vernünftig zu produzieren und dann auch noch einigermaßen gute Qualität zu gewährleisten. Das *Entscheidende*, worauf ich hinaus möchte, ist, dass relativ unhinterfragt akzeptiert ist, *dass* man das eben muss. *Dass* man diesen Bildungsbegriff braucht. *Dass* man eben nur drei Jahre Zeit hat, um sich merklich zu verbessern. *Dass* das Mess-Outcome, das zum Beispiel durch PISA gemessen wird, unsere Wahrheit ist, wie unser Schulsystem aussieht – darauf möchte ich hinaus.

Und was hier zwischen der OECD und Deutschland gilt, gilt ganz genauso zwischen der nationalen Ebene und der Länderebene, nur heißt es hier nicht PISA, sondern PISA-BS oder VERA; Sie haben nicht die OECD, sondern das IQB, das Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen, das wiederum einen Stab von Wissenschaftlern beschäftigt, um Indikatoren zu suchen, Messgrößen zu entwickeln, Standards zu entwickeln, das Bildungssystem abzumessen, *monitoring* zu betreiben, um dann damit – noch nicht offiziell, aber vielleicht in naher Zukunft – Rankings zu erstellen. Auch hier wird in jedem Bundesland – da haben Sie genau den gleichen Mechanismus – eine Institution implementiert, ein IQ, das in jedem Bundesland verantwortlich wird, während das IQB die Daten zusammenbringt und die *benchmarks* festlegt. Auch hier gilt genau das Gleiche wie bei der OECD und der PISA-Studie: In dem Moment, wo Sie eine Messung in großem Stil durchführen, führt das immer zu einer Fokussierung auf das, was Sie messen *können*. Eine banale Aussage, die aber eine schwerwiegende Folge hat, weil diese Fokussierung sowohl bei den Messern als auch bei den Vermessenen stattfindet. Das heißt, letztendlich kreieren Sie mit einem Messinstrument immer eine Lupe, ein Prisma, das dann selbst eine selektive Wahrnehmung produziert.

Das Ganze mischt sich jetzt aber damit, dass in Deutschland eben sehr verschiedenartige Schulformen standardisiert werden müssen. Und damit man irgendwie in diesem System noch agieren kann, wird eben *entsprechend* standardisiert, passt man sich *entsprechend* an. Das heißt, man bleibt innerhalb dieser unterschiedlichen Schulformen, man bleibt dem selektiven Grundcharakter des Systems treu, das im Endeffekt eher verfestigt denn verändert wird.

Und *obwohl* immer noch dieses Traditionelle bleibt, vereint die neue Denke die unterschiedlichen Reformen: „Wir brauchen eigenverantwortliche Schulen, wir brauchen eine kontinuierliche Rechenschaftslegung über den *output* von Lernleistungen, wir brauchen Evaluation, Bildungsstandards, wir brauchen eine massive Teilnahme an Vergleichsstudien.“ Hierbei sind die Länder nicht per Erleuchtung auf einmal selber auf das Gleiche gekommen, sondern es wurde bei der Erleuchtung massiv gezündelt, wieder von „Agenten des Wandels“. Wir haben Denkfabriken, wir haben *think tanks*; wir haben Stiftungen und Beratungsagenturen. Die Bertelsmann-Stiftung ist dabei einer der Lieblings-Kooperationspartner geworden.

Es gibt ein sehr schönes Projekt, das Sie sich bei der Gelegenheit einmal näher anschauen sollten, das nennt sich „*Lernen vor Ort*“. Da werden viele, viele Stiftungen – vom BMBF koordiniert – Kommunen als „Partner“ zur Seite gestellt, damit sie sich zu Bildungsregionen entwickeln können – das Ganze läuft unter einem knallharten Wettbewerb. Die Gelder bekommt man nicht einfach so, sondern eine Region muss sich in einem zweistufigen Auswahlverfahren bewerben. Und wenn sie von der Kommission, die aus Stiftung und verschiedenen Wissenschaftsexperten, Politikern usw. besteht, als *förderungswürdig* eingestuft wird, bekommt sie das Geld erst einmal fünf Jahre lang, danach muss sich gezeigt haben, dass die Resultate *effektiv* sind, und dann wird ggf. verlängert. Und natürlich ist dieser Wettbewerb auch so gestaltet, dass bestimmte Sachen eben bestimmte viele Punkte bringen. Wenn Sie als Kommune zum Beispiel schon einen Partner an der Hand haben, sind Sie natürlich schon mal gut dabei.

Das Ganze kam sehr gut an, es ist ja auch eine Geldquelle, die gebraucht wird. Entscheidend ist aber, dass die Stiftungs-„Partner“ auf einmal in einer ziemlich entscheidenden Position sind. Das BMBF sagt hierzu:

*„Stiftungen haben keine Macht, sie sollen aber positiven Einfluss entfalten.“* (Quelle: „Beitrag der Stiftungen zum Programm 'Lernen vor Ort'“. [www.lernen-vor-ort.info/de/153.php](http://www.lernen-vor-ort.info/de/153.php), Stand 17.05.10).

Ich lasse das Zitat einmal so stehen.

Das heißt, wir haben hier ein Einfallstor, dass eben solche Akteure wie Berater, wie Coaches auf einmal wichtig werden, dass ihre Inanspruchnahme die Wettbewerbschancen *massiv* erhöht.

Insgesamt findet ein „doppeltes outsourcing“ (Höhne and Schreck 2009: 60) statt: Auf der einen Seite sagt die Politik: Ihr werdet eigenverantwortlich – Bildungsregion, eigenverantwortliche Schule usw. Aber dann schauen diese adressierten und schon längst überforderten Akteure natürlich selber: An wen kann ich das jetzt delegieren, damit ich möglichst hohe Chancen habe und gleichzeitig nicht in Arbeit ertrinke? Und da gibt es eine ganze Reihe von Leuten, die sagen: Hier, wir haben die perfekten Mittel und Wege, dass das funktioniert. Das Ganze ist natürlich dramatisch, wenn es um Existenzfragen geht, wenn eine Schule auf einmal existenziell von genau diesen Drittmittelgeldern, diesen *partnerships* finanziell abhängt.

Im Unterschied zu vorher wird nun eine ganz andere Form von Kandare an die Schulen angelegt, die in dem Moment, wo sie in einem Wettbewerb stehen, mit einer Logik konfrontiert sind, die nicht mehr politischer Natur ist, sondern Marktnatur – Wirtschaftsdenken. Das heißt, *dasselbe Muster* zieht sich fort: Eine zunehmende Autorisierung von diesen Agenten des Wandels, die schreien: „Hier, wir machen Reform! Wir managen Schulreform-Projekte!“ Sie haben eine Ausweitung von Messsystemen, von Tests, von *assessment* und Leistungskontrollen. Diese kommen einmal über den genannten Weg in die Schulen, aber natürlich auch gleichzeitig über den klassischen, politisch-administrativen Weg. Die Input-Steuerung, das Hierarchische bleibt. Das Ergebnis ist ein doppeltes In-die-Zange-Nehmen der Bildungsinstitutionen. Gerade was von hierarchischer Seite kommt, was von oben draufgestülpt wird, wird von den Lehrern nicht selten als zusätzliche Bürde empfunden, die irgendwie bewältigt werden muss. Und trotzdem haben Sie *auch in den Schulen* Agenten des Wandels. Beispielsweise werden sogenannte „Steuergruppen“ verantwortlich dafür, dass Reform umgesetzt wird; sie stehen dabei gleichzeitig mit den Steuergruppen aus den anderen Schulen in einem Wettbewerb: Wer macht's denn am besten? Es handelt sich also um *genau das gleiche Muster bis zum Schluss*.

Auch wenn gerne von „Beratung auf Augenhöhe“ – das ist schon ein Unwort an sich, Beratung auf Augenhöhe – oder *coaching* als partnerschaftlicher Prozess gesprochen wird: Sie haben in einem *coaching*-Prozess *immer* ein Machtgefälle! Der Gecoachte ist immer der Lerner, der etwas gesagt bekommt, damit es besser geht als vorher. Das zielt auf etwas, das sich „Selbstdisziplinierung“ nennt: Man soll selber einsehen – wir sind wieder beim „Einsehen“ –, dass man es besser machen kann, dass es effektivere Methoden gibt. Aber wenn man es jetzt soziologisch betrachtet, ist das eine sehr moderne, sehr subtile Form der

Kontrolle, der Macht. Wer gecoacht wird, sieht natürlich schneller ein als jemand, der nicht gecoacht wird. Das heißt, er überträgt die neue Rolle des Schul-, des Unterrichtsmanagers natürlich schneller in sein eigenes Selbstverständnis, und das gilt natürlich in besonderem Maße für die angehenden Schulakteure, die Referendar\_innen.

Wer erfolgreich beraten wird, übernimmt eher die Definitionen, die Ansichten des Beraters. In dem Moment werden letztendlich Ideen transportiert. Das heißt, so ein Berater ist nicht nur ein „Knotenpunkt“, dass überhaupt Ideen weitergereicht werden können, sondern er sagt ja erst mal grundsätzlich: Das können wir so und so sehen. Nehmen wir an, ein Berater kommt zu einem Schulleiter und sagt: „Ich mache jetzt mit Ihnen Leadership-Training. Ihre Schule ist nichts anderes als eine Organisation. Und dann analysieren wir das mal durch, und dann kriegen wir das hin.“ Und dann sagt der Schulleiter im Idealfall: „Stimmt! Man kann die Schule auch als Organisation, als Unternehmen wahrnehmen. Ich verstehe.“ Dass die Reform-Maßnahmen dann eher der Betriebswirtschaftslehre entstammen, erscheint dann weniger gruselig, sondern beinahe sinnvoll.

Unter dem Gesichtspunkt können Sie sich natürlich auch überlegen, was Evaluationsinstrumente eigentlich sind. Sie mögen vielleicht erstmal nur Meinungsumfragen unter Schülern, Eltern und Lehrern beinhalten, aber im gleichen Moment, wo Sie *bestimmte* Sachen fragen und die Antworten mit bestimmten Punktzahlen verbinden, da haben Sie keine harmlose Messung mehr. Genau da, wenn Sie bestimmte Sachen mit einer hohen Punktzahl in einem Wettbewerb belegen, bei dem es um Existenzgelder geht, haben Sie die Verfestigung des Paradigmenwandels. Das bedeutet: Selbst *ohne* externen Zwang – das Muster also auch hier – neigen Schulen, neigen Bildungsinstitutionen dazu, sich diesem Einfallstor zu öffnen und Ökonomisierung zuzulassen. Und das sind durchaus rationale Beweggründe, die sie dazu antreiben, teilweise selber die Unterstützung von privatwirtschaftlichen Akteuren zu suchen. Und schwupps – da sehen wir, wie das Wirtschaftsdenken das Klassenzimmer erobert.

Die Frage ist, ob all diese Messinstrumente wirklich das messen, was sie messen sollen. Oder ob nicht durch den Versuch, etwas zu messen, was nicht messbar ist, etwas Anderes produziert wird, nämlich eine Fokussierung auf das, was vermessen *wird* anstatt auf das, was nicht gemessen werden kann. (Beifall) Das nennt man „teaching to the test“, das ist das, was sich unter anderem Wolfram Meyerhöfer<sup>9</sup> angeschaut hat: Man testet Testfähigkeit. Wenn Sie selber an einer Schule unterrichten und Sie kriegen einen Evaluationsbogen und Sie kriegen ihn zum fünften Mal: Worauf gucken Sie denn dann noch?

---

<sup>9</sup> Siehe Meyerhöfers diverse Studien zu PISA; TIMSS und die Fokussierung auf „Testfähigkeit“.

Ich kürze ein bisschen ab, damit wir noch Zeit zum Diskutieren haben. Diese ganzen unintendierten Folgen, die auch im Unterricht als zunehmende Belastung erlebt werden, die *werden wahrgenommen*. Das wird von einem zunehmenden Anteil der Forschung erkannt und benannt, aber das hat bislang wenig am Reformtrend geändert, denn man ist ja schon dabei – *lock in* – man hat sich schon auf den Weg gemacht. Wer würde jetzt noch umkehren?

Eine solche Transformation in dieser Intensität ist so in der Geschichte kaum zu finden. Wir haben zwar immer wieder „Reformitis“-Wellen gehabt. Aber jetzt haben wir es mit einer Einbindung von global bis kommunal, bis lokal, bis zum Unterricht mit *einer* Logik, mit *einem* Steuerungsmuster zu tun – das ist etwas, das über die Reichweiten der bisherigen Reformen weit hinaus geht.

Ich bin hiermit am Ende angekommen. Ich habe Überlegungen dargebracht, wie es konkret aussehen kann, wenn ein Wirtschaftsdenken sich von ganz oben bis ganz unten durchzusetzen beginnt. In Wahrheit ist es natürlich noch viel komplizierter, und das Ganze ist hier runtergebrochen worden auf ein Muster, das sich durchsetzt, das in der Schulpolitik aktiv forciert wird. Das sind diese Agenten des Wandels, die auf allen Ebenen aktiv sind, die eine bestimmte Denke und ein bestimmtes Instrumentarium, wie Bildungspolitik betrieben wird, vorantreiben. Das Ganze kann bewusst oder unbewusst passieren, das ist keine Verschwörung, das ist auch keine Schwarzmalerei. Das Ganze hat auch gute Entwicklungen produziert, Risiken und Chancen. Was ich aber dazu sagen möchte ist, dass ich aufgrund der Forschung, die ich bislang betrieben habe, und dessen, was ich selbst in meiner Praxis als Dozentin für Kinder und für im Bildungssystem Aktive erlebe, massiv daran zweifle, dass Chancen und Risiken in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.

Sie sehen jetzt alle ein bisschen „gebraucht“ aus, was logisch ist nach diesem langen Input. Trotzdem hoffe ich, Sie haben die letzte halbe Stunde jetzt noch Lust, ein bisschen zu diskutieren, Fragen zu stellen. Ich freue mich auf Ihre Anregungen und bedanke mich, dass Sie so geduldig und ausdauernd zugehört haben.

Vielen Dank.

(Beifall)

Literaturverweise:

- Ball, S. J. 2003. *Politics and Policymaking in Education: Explorations in Policy Sociology*. Routledge/Normal University Press.
- Ball, S. J. 2009. "Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network Governance and the 'competition State'." *Journal of Education Policy* 24 (1): 83–99.
- Barnett, M. N., and M. Finnemore. 1999. "The Politics, Power, and Pathologies of International Organizations." *International Organization* 53 (4): 699–732.
- Bernhard, Stefan. 2010. *Die Konstruktion von Inklusion: Europäische Sozialpolitik aus soziologischer Perspektive*. Vol. 943. Campus Verlag.
- Brunsson, Nils, and Bengt Jacobsson. 2000. "A World of Standards."
- Clair, Ralf St., and Alisa Belzer. 2007. "In the Market for Ideas: How Reforms in the Political Economy of Educational Research in the US and UK Promote Market Managerialism." *Comparative Education* 43 (4) (November 1): 471–488.
- Dale, R. 2005. "Globalization and Education: Demonstrating a 'common World Educational Culture' or Locating a 'globally Structured Educational Agenda'?" *Educational Theory* 50 (4): 427–448.
- Gill, Stephen. 2003. "Constitutionalizing Inequality and the Clash of Globalizations." *International Studies Review* 4 (2): 47–65.
- Grubb, W. N., M. Lazerson, and W. N. Grubb. 2007. *The Education Gospel: The Economic Power of Schooling*. Harvard University Press.
- Hartong, Sigrid. 2012. *Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat*. Frankfurt/Main: Campus.
- Hartong, Sigrid und Richard Münch. 2012. "Der Wettlauf um PISA-Punkte: Gewinner, Verlierer, Illusionen." *Pädagogische Korrespondenz* (46): 5–20.
- Höhne, Thomas und Bruno Schreck. 2009. *Private Akteure im Bildungsbereich: Eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann Stiftung am Beispiel von SEIS (Selbstevaluation in Schulen)*. Vol. 47. Beltz Juventa.
- Martens, K., A. K. Nagel, and M. Windzio. 2010. *Transformation of Education Policy*. Palgrave Macmillan.
- Martens, K., A. Rusconi, and K. Leuze. 2007. *New Arenas of Education Governance: The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Palgrave Macmillan.
- Meyer, J. W., G. Krücken und B. Kuchler. 2005. *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Suhrkamp.
- Münch, R. 2009. "Globale Eliten, lokale Autoritäten." *Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.: Suhrkamp*.
- Scherrer, Christoph. 2007. "GATS: Commodifying Education via Trade Treaties." *New Arenas of Education Governance: The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*: 117–35.



## Diskussion

Moderator: Ganz vielen Dank, Frau Dr. Hartong, für diesen Einblick in Mechanismen, mit denen wir zu tun haben, deren inneren Zusammenhang wir aber normalerweise nur ahnen. Ich nehme an, dass da jetzt viele Fragen aufgetaucht sind. Bitte scheuen Sie sich nicht, diese fünfundzwanzig Minuten dafür wahrzunehmen.

Beitrag: *Sie haben sehr ausführlich erklärt, wie der Begriff „benchmarking“ zu verstehen ist, also wie es zu dieser freiwilligen Akzeptanz von Innovationen kommt. Nun erlebe ich bei der Implementierung der Bildungsstandards keine Freiwilligkeit für uns, sondern wir sind natürlich dazu gezwungen, Bildungsstandards umzusetzen, wir sind dazu gezwungen, kompetenzorientiert zu unterrichten. Ich muss sagen, ich sympathisiere sehr stark mit einigen Allgemeinidaktikern, die sagen, der Kompetenzbegriff ist per se ein ideologischer Begriff. Es geht darum, dass Schülerinnen und Schüler als Humankapital dem Arbeitsmarkt angepasst werden sollen. Es würde mich sehr interessieren, wie Sie zu dieser Behauptung bzw. zu der Anschuldigung stehen.*

Hartong: Zunächst einmal: Das *benchmarking* betrifft meiner Ansicht nach am stärksten die *Schulpolitik*. Das heißt, es wird zwar gerne gesagt, *benchmarking* soll auch in der eigenverantwortlichen Schule als Praktik, als Prinzip umgesetzt werden. Aber im Endeffekt wird *benchmarking* in den bildungspolitischen Foren betrieben und nicht bei Ihnen in der Schule; Sie kriegen das, was rausgekommen ist. Vielleicht noch mal zur Erklärung: Sie haben ein Forum, wo Leute zusammenkommen. Nehmen wir jetzt mal die TIMMS-Studie, da gibt es massig Akteure, die regelmäßig in Meetings zusammenkommen, und die machen jetzt *benchmarking*. „Hat jemand was gegen Test-Item 5?“ – „Nein.“ – „Okay.“ *Benchmarking* ist *nicht*: Wir sitzen in einem Raum und diskutieren so lange, bis wir irgendwie uns geeinigt haben, dass jeder 100prozentig sagen kann: Das ist hier das, wozu ich stehe. Logischerweise nicht, denn die Idee einer solchen Veranstaltung ist ja: Wir wollen ein Messsystem, das kulturunabhängig ist. Da wird *benchmarking* mit einer bereits reduzierten Praxis umgesetzt. Und was Sie jetzt als *benchmarking* verkauft bekommen, das ist meines Erachtens etwas Anderes, etwas, das tatsächlich eher einem ideologischen Begriff ähnelt. Man sagt, Kompetenzassessment ist ein kulturunabhängiges, frei von ideolo-

gischer Beeinflussung stehendes Instrumentarium. Das ist *per se* eine Illusion, weil die Leute, die es produzieren, selber in einem kulturellen Kontext stehen und selber geprägt sind. Das heißt, ich stimme Ihnen zu, dass eben dieser Kompetenzbegriff ein *extrem* ideologischer ist und ein extrem auf ein bestimmtes Menschenbild ausgerichteter. Ich denke, *benchmarking* kommt bei Ihnen in der Schule nicht an. Das *benchmarking*, wie es ideologisch gedacht ist, wie es eigentlich gedacht ist, findet aber eigentlich nirgendwo statt.

Beitrag: *Sie haben ja den Prozess der immer weiteren Verbesserung, des stufenweisen Aufwärtsschreitens der Bildung, des Testens, des Abprüfens beschrieben. Aber ich kann trotzdem jetzt nicht feststellen, dass die Schüler immer besser werden, immer neue Höhen erklimmen, noch intellektueller werden. Auch Herr Klein hat ja vor zwei Wochen dargestellt, dass das Abitur z.B. immer leichter wird. Wie hängen diese beiden Strömungen zusammen?*

Hartong: Ich versuche jetzt mal, das von verschiedenen Seiten anzugehen. Der erste Punkt ist das, was ich auch ganz am Ende gesagt habe. Wenn Sie einen Test implementieren, kommen immer wieder neue Runden. Und Schüler und Lehrer sind ja nicht blöd, die kriegen immer wieder das Gleiche präsentiert und die wissen irgendwann auch, was kommt. Haben wir ein bestimmtes Testformat? Bestimmte Fragetypen? Bestimmte Antwortmuster? Dann findet eine Fokussierung, eine Anpassung genau darauf statt. Das heißt, wenn Sie eine objektive Verbesserung feststellen, wissen Sie erst mal nur, dass diejenigen, die den Test machen, besser in der Lage sind, den Testansprüchen gerecht zu werden. Das heißt jetzt aber nicht, dass das, was mit dem Test eigentlich mal irgendwann gemessen werden sollte, tatsächlich gemessen wird; sondern Sie messen nur: Schafft er es, an der richtigen Stelle das Kreuzchen zu setzen? Und das kann er auch, wenn er von dem Thema keine Ahnung hat. Vielleicht hat er einen guten Tag gehabt oder hat irgendwie ein Muster gemalt, so dass das Kreuzchen so rausgekommen ist. Das heißt, sie wissen eigentlich wenig über das tatsächliche Können. Und auf der anderen Seite steht der politische Sanktionsdruck, der direkt gekoppelt ist an Test-outcomes: Wenn Sie diesen Testwert unterschreiten, bekommen Sie weniger Geld, Sie werden mehr an die Kandare genommen, Sie bekommen einen Coach an die Seite usw. – dann werden Sie als adressierter Akteur, seien Sie eine Schule oder ein Bundesland, *alles tun*, damit Ihr Testwert möglichst den Kriterien entspricht. Logisch. In den Vereinigten Staaten ist es so, wenn die Schulen nicht jedes Jahr einen

bestimmten *progress* machen, also nicht ein bestimmtes Maß an Schülerleistungszuwachs nachweisen, dann droht ihnen im schlimmsten Fall die Schließung. Das wollen Sie als Schule ja nicht. Und das ist jetzt auch eine ganz natürliche Reaktion, die wenig mit wirklichem „Betrug“ zu tun hat, sondern einfach eine Anpassung: Wir müssen hier relativ gut abschneiden. Also wird alles darauf fokussiert, dass der Test entsprechende Resultate zeigt. Und dann kommt so etwas raus wie Niveauabsenkung. Das ist etwas, was Herr Professor Klein sehr schön am Thema Zentralabitur belegt hat. Also keiner sagt jetzt: Wir müssen das Niveau des Zentralabiturs senken -; sondern das ist etwas, das unintendiert, nicht gewollt passiert, weil eben der Druck, der Wettbewerb so stark ist.

Das sind die beiden Komponenten, die zusammenkommen: Auf der einen Seite verbessern wir uns in der Testfähigkeit. Und auf der anderen Seite haben wir aber gleichzeitig eine Niveauabsenkung, die mit dem Test nicht unbedingt korrelieren muss. Also diese Testwerte haben mit dem, was tatsächlich passiert, relativ wenig zu tun. Und das ist ja das Fatale, dass es da mitunter eine Riesenlücke gibt.

Aber der Effekt davon ist nicht: Oh, offensichtlich haben wir hier ein strukturelles Problem, dass wir offensichtlich verschiedene Dinge messen. Sondern die Idee ist immer die gleiche: Wir müssen *mehr* messen, wir müssen *genauer* hinschauen, wir müssen am besten noch enger coachen, damit der Test keine Lücken mehr hat. Also, es ist ein Paradox, wenn Sie so wollen. Wir haben das Eine wie das Andere, aber beides geht gleichzeitig einher.

Beitrag: *Ist es dann nicht auch paradox und sehr schwer zu erklären, dass diese Prozesse immer weiter fortgeführt werden? Es gibt ja zum Beispiel bei uns in diesem Kreis Marburg-Biedenkopf Ausbilder, die Referendaren sagen, sie sollten keine älteren Lehrer als Mentoren nehmen, denn die könnten nicht kompetenzorientiert unterrichten. Ich habe jetzt einen Fall erzählt bekommen, dass es inzwischen so praktiziert wird, dass Menschen, die sich gegen diese Art der Bildungsreform wenden, eingeladen werden von Veranstaltungen mit der Bemerkung, ihre Ansichten seien zu kontrovers. Gleichzeitig aber steht es doch in einem ganz merkwürdigen Widerspruch zu Aussagen von Menschen aus der Wirtschaft, die sicherlich teilweise in gutem Glauben gemeint haben, alles das, was hier implementiert wird, werde den jungen Leuten, die in irgendwelchen*

*Betrieben dann arbeiten müssen, auch zugute kommen. Und gerade diese sagen: Leider stellen sich die gewünschten Effekte überhaupt nicht ein. Menschen aus der Wirtschaft und in Verantwortung scheinen doch im Moment sehr enttäuscht zu sein von dieser Art der Reform, sie möchten gerne etwas Anderes. Und trotzdem ist sie nicht aufzuhalten oder wird von denen gestützt oder wie?*

Hartong: Tatsächlich findet etwas statt, das man Ernüchterung nennen könnte. Es ist auch nicht die erste in der Geschichte. Aber der Effekt ist nun, auf einen Satz wie „Offensichtlich ist das nicht so, wie wir das wollen“ mit „Also müssen wir es besser machen“ zu reagieren. Aber das Bessermachen hängt an diesem Terminus: Effektivität steigern – wir müssen *besser* messen, wir müssen *mehr* messen. Wir müssen Coachings ausweiten, damit die Reform *ankommt*. Das ist das, was Sie vorhin erwähnt haben mit der Mentorin, die eben nicht kompetenzorientiert sein könnte. Natürlich haben Sie die Kritiker, die sagen: Das ist jetzt so, wie wir das eigentlich nicht haben wollten, aber der Großteil der Positionen würde im zweiten Satz sagen: Dann haben eben irgendwelche Leute in der Bürokratie, die alteingesessenen Lehrer, die nicht reformwilligen Schulleiter etwas Falsches daraus gemacht. Es muss besser kontrolliert werden, dass die Reform, die oben beschlossen wird, unten auch *ankommt*. Ich glaube, die Minderheit sagt: Das funktioniert nicht, weil es *per se* nicht funktionieren *kann*, weil es ein aufgestülptes Denken ist, das nicht dem entspricht, was in Schule gemacht wird. Nur – es ist das, was ich auch versucht habe zu sagen: Wenn ein Pfad eingeschlagen wurde, der *so* massiv forciert wird von *so* vielen Seiten, von *so* vielen Akteuren, die daraus *so* viel Profit ziehen, dann ist es schwer zu sagen, das ganze System funktioniert nicht. Und deswegen würde ich sagen, Sie haben einen paradoxen Effekt. Aber was dabei herauskommt, ist letztendlich nur wieder eine Reform der Reform.

Moderator: Wir haben jetzt drei Meldungen. Vielleicht sammeln wir die erst einmal. Bitte schön!

Beitrag: *Ich möchte das Wort „Kompetenzsteigerung“, dass also Schüler vermeintlich immer besser werden sollen durch Effektivitätssteigerung und so weiter, noch einmal aufgreifen. Der Kompetenzbegriff ist konstruiert und hat mit irgend-etwas wie selbstbestimmtem Lernen oder dergleichen nichts zu tun. Er ist einfach ein ideologisch konstruierter Begriff, dessen man sich bedient, um eine bestimmte Maschinerie in Gang zu setzen und auch in Gang zu halten. Das*

widerspricht nicht mal dem, dass so viele Schüler eben jetzt Abitur machen, sondern das unterstützt das ja sogar, denn es wird ja nicht auf ausgebildete Individuen gezielt, sondern es wird darauf gezielt, dass viele zu bestimmten Sachen gut ausgebildete Menschen auf den Arbeitsmarkt kommen. Und das spiegelt sich ja auch eben in der Hochschule wider, im Bachelor- und Master-Studiengang: Viele Menschen können Bachelor machen, wenige Menschen können Master machen. Das ist jetzt eine Logik, die zieht sich quasi immer weiter durch, weil sie ein Herrschaftsmechanismus ist, der, wie schon gesagt wurde, sehr subtil ist, aber der doch jetzt eigentlich schon deutlich hervortritt. Und was jetzt eben dann doch auffällt ist dann doch, dass dieser Mechanismus einen Knick hat. Und da sollte man ihn auch anwenden in der Argumentationsweise. Es kann nicht funktionieren, weil Bildung einfach nicht rationalisierbar ist wie eine Maschine, die irgendwie effektiver werden kann. Ein Mensch wird nicht „effektiver“ durch bestimmte Anpassungsmechanismen. Bildung lässt sich nicht rationalisieren und eben deshalb auch nicht mit betriebswirtschaftlichen Mechanismen verbessern. Genau das ist der Punkt meiner Meinung nach, wo man ansetzen sollte, dass wir diskutieren, inwieweit das überhaupt funktionieren kann. Diese Diskussion ist wichtig. Und zuletzt möchte ich noch den Bogen schlagen zu dem Oberthema „Ökonomisierung oder Demokratisierung?“. Wir haben heute noch gar nicht über Demokratie gesprochen, darüber, was das mit Demokratie zu tun hat. Wenn also immer wieder von oben in irgendwelchen Klüngelgruppen, die niemand kennt, bei denen niemand weiß, wer da entscheidet, irgendwelche Ideologien durchgesetzt werden, die sich ja bis auf die unteren Strukturen auswirken – was hat das noch mit Demokratie zu tun? (Beifall)

Beitrag:

Ich kann da anschließen. Es beschäftigt mich der Ausdruck der Paradoxie, der gerade aufgekommen ist. Wir stellen fest: In der Wissenschaft und auch in der Wirtschaft merkt man, es läuft nicht so gut, wie man gedacht hat und trotzdem wird weitergemacht. Ich habe mich bei Ihrem Vortrag schon gewundert, als Sie sagten: Hier stößt also das Neue auf das Alte, und dabei kann etwas Schlechtes herauskommen. Da frage ich mich, ob man nicht doch noch einmal stärker in der Richtung nachfragen sollte, die gerade eben angesprochen wurde: Mit welchen Akteuren, mit welchen Gremien haben wir es eigentlich zu tun? Mein Eindruck ist, wir haben es hier mit Akteuren und Gremien zu tun, die sich zunehmend einer demokratischen Kontrolle und Legitimation entzogen haben. Also wir haben es hier wirklich mit massiven Ten-

*denzen einer Postdemokratie zu tun, wie dies Colin Crouch auch bezeichnet hat. Das heißt, hier geht es schlicht und ergreifend auch um politische Macht, die man sich aneignet und die man jetzt nicht mehr hergeben will. Und das Zweite ist: Sie haben von Wirtschaftsdenken gesprochen, von Marktdenken. Wer will denn was verkaufen auf diesem Markt? Sie haben den Bertelsmann-Konzern zweimal nur kurz erwähnt. Da würde mich interessieren: Welche Rolle spielt eigentlich dieser gigantische, international agierende Konzern? Was wollen die verkaufen? Müsste man hier nicht vielleicht deutlicher Gewinne in dieser Form benennen? (Beifall)*

**Beitrag:** *Ich fand es sehr hilfreich, die Funktionsmechanismen hier einmal vorgeführt zu bekommen über diesen Prozess, den Sie beschrieben haben. Aber ich finde es auch sehr hermetisch, wie Sie es dargestellt haben. Und nun stellt sich die Frage: Wie lässt sich dieser Vorgang überhaupt durchbrechen. Also Sie können das, Sie haben aber so ein Privileg auch in diesem Wissenschaftsbereich zu arbeiten, der vielleicht noch am wenigsten kontrolliert ist. Aber jemand, der in diesen Institutionen wie Kindergarten oder Schule sitzt – wie kann der sich dem denn entziehen? (Beifall)*

**Hartong:** Jetzt habe ich, glaube ich, noch vier Minuten, um das alles zusammenzubringen. Was ich versucht habe ein bisschen klar zu machen ist: Durch dieses neue Leitbild geht es tendenziell weniger um das Ausgebildetsein als um das Fähigsein, sich anzupassen an zunehmend schnellere Wandlungsprozesse, die eben vor allem den Arbeitsmarkt betreffen, aber auch alle anderen Lebensbereiche. Kompetenz soll diese Anpassungsfähigkeit leisten und dazu befähigen, mit ganz verschiedenen, ganz schnellen Veränderungen umzugehen. Diese Umorientierung ist gekoppelt mit einem massiven Beschneiden von Zeit, von Prozess-Zeit für Ausbildung oder Bildung. Sie haben die Frage nach Demokratie gestellt. Ich habe mehrfach geklärt, dass ich keine Verschwörungstheorie zeichnen möchte, aber natürlich ist das eine ganz massive Machtverlagerung, und zwar eine Machtzentrierung – auf Akteure, die in der Lage sind, sich in diese Ebenen so einzuklinken, dass sie wichtig werden. Dass sie wichtig werden dafür, welche bildungspolitischen Entscheidungen gefällt werden, welche Gelder wohin verteilt und welche Programme für Bildung als richtig erachtet und umgesetzt werden. Und da nehmen wir mal so jemanden wie den Bertelsmann-Konzern. Die Bertelsmann-Stiftung ist ja diejenige, die da extrem aktiv ist. Und da kann ich Ihnen ein paar Beispiele nennen, wie sie

wirkt. Ganz massiv wirkt sie über Beteiligung an verschiedenen Denk-Kommissionen, die bildungspolitische Vorlagen liefern. Das war in den 90er Jahren ganz, ganz massiv. Und da ist auch so ein bisschen das Credo „Druck durch Wiederholung“. Also wenn man dann das zehnte „white paper“ veröffentlicht und seine sämtlichen Medien genutzt hat, dann ist es natürlich leichter, ein Problem in Augenschein treten zu lassen und bestimmte Lösungsmuster als plausibel und effektiv darzustellen. Sie haben die Bertelsmann-Stiftung *massiv* beteiligt bei Schulevaluation; das besagte SEIS-Instrument ist ein ganz bekanntes, das als gut, als effektiv, als brauchbar verkauft wird, das jetzt auch in öffentliche Trägerschaft übergegangen ist, aber das eben auch, wenn man es sich ganz genau anschaut, relativ problematische Inhalte offenbart. Das ist nicht in zwei Minuten darzustellen, aber da kann man gerne mal reinschauen. Die Bertelsmann-Stiftung hat natürlich entsprechende Programme, wer durchgecoacht wird und wer dann wieder in bestimmten Schlüsselpositionen landet. Es ist auch in gewisser Weise ein Elite-Kanal. Denn ohne die, *so die Denke*, geht ja nichts mehr. Überspitzt formuliert: Eine Schule ohne Coach ist verloren, ein Unternehmen ohne Coach ist verloren, eine Bildungspolitik, die keine Politikberatung hat, ist verloren, und wer sich nicht beraten lässt, der hat ein Problem. Das heißt, die Berater sind die Gewinner. Und wenn Sie jetzt in einem großen Konzern sind, der auf allen Ebenen aktiv ist, der sich vernetzt und mit jeder Partei und mit jedem großartigen anderen Konzern irgendwie sympathisiert, dann haben Sie natürlich eine sehr bedenkliche Machtverlagerung. Also soviel vielleicht zu dem Beitrag.

Gerne würde ich zum Schluss noch etwas zum letzten Beitrag sagen. Auch im Wissenschaftssystem haben wir zunehmend dieselben Reformmechanismen, mit denen vor allem der Mittelbau konfrontiert ist, wenn er versucht, seine Existenz durch Drittmittelanträge zu retten. Auch wir fragen uns an der Uni, wie schaffen wir es denn noch etwas zu betreiben, was nicht von diesem „Reformunding“ eingefangen wird? Welcher Wissenschaftler, der eine wissenschaftliche Hilfskraftstelle hat, macht noch großartig etwas Anderes als Anträge zu schreiben? Und trotzdem – wie soll man sagen – es ist ja nicht der erste Wandel, es ist auch nicht das erste Drama, durch das die Schulkollegen durchmussten, und irgendwie sind ja doch noch relativ viele Gute übriggeblieben. Man hat sie nicht kaputt gekriegt. Heute ist das Besondere, dass auf

einmal eine globale Ebene dabei ist, die Politik macht, mit der die Schule erstmal wenig zu tun hat, aber von den Resultaten der politischen Entscheidungen massiv betroffen ist. Im System drin zu sein, die Spielregeln akzeptieren zu müssen, ist ernüchternd. Aber: Nicht die Hoffnung aufgeben! Und in dem Sinne, glaube ich, kann man das so stehen lassen. (Beifall)

Moderator: Ich denke, das war ein gutes Schlusswort für den *heutigen* Abend. Damit ist die Diskussion hoffentlich nicht abgeschlossen, die Diskussion über die hessische und die deutsche Bildungspolitik. Wenn die in einem breiteren Maße in Gang käme, dann wäre auch das schon ein kleiner Schritt in Richtung Demokratisierung. Dass die Frage, wie dieses hermetische System zu durchbrechen ist, dass die Frage der Demokratie gestellt worden ist, dass die Frage gestellt worden ist, wie die Ergebnisse der Reform sind, das alles ist ganz prima, das sind Fragen für den weiteren Fortgang auch unserer Veranstaltung hier.

Ich danke Ihnen, Frau Dr. Hartong, ganz herzlich für diesen informativen und aufschlussreichen und auch viele Fragen aufwerfenden Abend, für einen Blick hinter Kulissen, aus denen wir normalerweise nur einzelne Murmelgeräusche oder auch lautes Getöse hören wie zum Beispiel PISA-Ergebnisse oder Bildungsstandards oder die Kerncurricula. Ich danke Ihnen, verehrte Zuhörerinnen und Zuhörer, für Ihre Aufmerksamkeit, für die interessanten, kritischen, vorwärts weisenden Fragen und Beiträge.

In zwei Wochen geht es am 13. Dezember hier weiter mit einem zentralen Element der globalen Umsteuerung, von der hier ja die Rede war, einem Element der Umsteuerung des Bildungswesens, das vor allem in Deutschland sehr wirkungsmächtig gewesen ist und weiterhin noch ist. Da wird nämlich Professor Thomas Jahnke von der Universität Potsdam hier über PISA referieren und mit Ihnen diskutieren.

Ich wünsche allen einen guten Nachhauseweg.

(Beifall)