



Zeitschrift für Diskursforschung

Journal for Discourse Studies

- **Kevin Howley**
Violence, Intimidation and Incarceration:
America's War on Whistleblowers
- **Robert Feustel und Florian Spissinger**
»Selbsterhalt ist kein Rassismus«
Zur neurechten Politik der Entpolitisierung
- **Thomas Scheffer**
Normalpolitik, Radikalpolitik und die Unwahrscheinlichkeit
existentieller Probleme
Eine trans-sequentielle Rekonstruktion parlamentarischer
Diskursarbeit
- **Michael Brandmayr**
Die diskursive Formierung von Unterrichtspraktiken durch
Kompetenzorientierung und Bildungsstandards und die
Neuordnung von Machtverhältnissen in österreichischen Schulen

Inhaltsverzeichnis

Reiner Keller / Werner Schneider / Willy Viehöver

Editorial 259

Themenbeiträge

Kevin Howley

Violence, Intimidation and Incarceration: America's War on Whistleblowers 265

Robert Feustel und Florian Spissinger

»Selbsterhalt ist kein Rassismus«

Zur neurechten Politik der Entpolitisierung 285

Thomas Scheffer

Normalpolitik, Radikalpolitik und die Unwahrscheinlichkeit existentieller Probleme

Eine trans-sequentielle Rekonstruktion parlamentarischer Diskursarbeit 305

Michael Brandmayr

Die diskursive Formierung von Unterrichtspraktiken durch

Kompetenzorientierung und Bildungsstandards und die

Neuordnung von Machtverhältnissen in österreichischen Schulen 348

Reviews

Alexander Hamedinger

Barbehön, Marlon (2015): Die Europäisierung von Städten als diskursiver Prozess.

Urbane Konstruktionen des Mehrebenensystems und die lokale

Umsetzung europäischer Politik 368

Heike Kahlert

Messerschmidt, Reinhard (2018): Aussterben vertagt? Demografischer

Wandel in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion 372

Britta Schneider

Rheindorf, Markus & Wodak, Ruth (2020): Sociolinguistic Perspectives

in Migration Control. Language Policy, Identity and Belonging 379

Internationale Diskursnetzwerke stellen sich vor

Eva Codó / Miguel Pérez-Milans

2019 – 2022 EDiSo Presidency

Asociación de Estudios sobre Discurso y Sociedad (EDiSo) 386

Service

Spring School

Wissenssoziologische Diskursanalyse 390

Tagung

Die Diskursive Konstruktion von Wirklichkeit V –

Interdisziplinäre Perspektiven einer wissenssoziologischen Diskursforschung 392

Michael Brandmayr

Die diskursive Formierung von Unterrichtspraktiken durch Kompetenzorientierung und Bildungsstandards und die Neuordnung von Machtverhältnissen in österreichischen Schulen

Zusammenfassung: Dieser Beitrag diskutiert die Auswirkungen der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards auf schulische Praktiken und Machtverhältnisse im österreichischen Schulsystem.

Empirische Grundlage dieses Beitrages ist ein umfassendes Forschungsprojekt, welches den Diskurs um ein gegenwärtiges bildungspolitisches Leitbild von ›idealem Lernen‹ mittels der Wissenssoziologischen Diskursanalyse analysierte. Zentrale methodologische Annahme ist eine Betrachtungsweise von schulischen Praktiken als diskursiv konstituiert, die über Wissensordnungen handlungsleitend wirkt und Akteur*innen bestimmte Subjektpositionen zuweist. In der Ergebnisdarstellung greift der Beitrag drei Aspekte heraus, in welchen die Verschiebung der schulischen Wissensordnung und Subjektpositionen sichtbar wird und diskutiert daran die Konsequenzen für schulische Machtverhältnisse.

Schlagwörter: Schule, Machtverhältnisse, Kompetenzen, Bildungsstandards, österreichische Bildungspolitik.

Abstract: This paper discusses the effects of the orientation towards competencies and education standards as a core element of recent reforms in the Austrian school system on practices in schools and power relations.

The empirical base of this contribution is a research project examining the discourse on a pedagogic guiding principle of ›ideal learning‹ by the ›sociology-of-knowledge‹ approach to discourse. The key methodological assumption here is a view on school practices as constructed discursively which is guiding actions by establishing a certain order of knowledge and assigning positions of subjectivity. This paper presents three aspects in which the shift of the order of knowledge and the distortion of subject positions is made apparent. By taking these three aspects into account, the consequences of power relations in schools are discussed.

Keywords: school, power relations, competencies, education standards, educational reform

1. Einleitung

Seit 2007, also seit etwas mehr als zehn Jahren, ist im österreichischen Schulsystem eine enorme Reformaktivität zu beobachten; eine zentrale Reform stellt die sogenannte ›Kompetenzorientierung des Unterrichts‹ dar. Sollte sich der Begriff zunächst nur auf die zu

erreichenden Bildungsziele beziehen und eine Neubewertung dieser innerhalb des Schulsystems anzeigen, so werden heute unter den Schlagwörtern der Kompetenzen und der Kompetenzorientierung inzwischen viele Neuerungen des Unterrichtsgeschehens, der Leistungsbeurteilung und Kontrollformen verstanden, sodass häufig nicht mehr klar ist, was mit dem Begriff nun eigentlich gemeint ist.

Gegenüber der Kompetenzorientierung als theoretischem Konzept, aber auch gegenüber damit zusammenhängenden Reformen wie den Bildungsstandards und der Art und Weise ihrer Implementierung, wurde teils scharfe Kritik geäußert. Eine vielgeäußerte Kritik lautete, dass mit der Einführung von Kompetenzen eine bestimmte Art von Bildung aus den Schulen verschwände; Kompetenzorientierung würde zu Standardisierung und damit Nivellierung von schulischen Inhalten führen, denn gelehrt würde nur noch, was sich messen lässt. Die Lehrinhalte müssten sich den Prüfungsformaten anpassen, Unterricht würde zum »training to the test« und daraus würde ein sinkendes Unterrichtsniveau resultieren. »Kompetenzorientierung verhindert die Kompetenzentwicklung«, lautet überspitzt die These des Wiener Bildungsphilosophen Konrad Liessmann (2015). Demgegenüber betonen Befürworter der Kompetenzorientierung, dass Unterricht praxisnäher werde, dass starre Strukturen des Unterrichts überwunden werden können, dass einzelne Lernende in den Mittelpunkt rücken und Lernen wieder Spaß machen könne.

Zweifellos hat sich also viel verändert. In der Debatte weitgehend ausgeklammert ist bislang aber die Frage, wie sich mit der Kompetenzorientierung und damit, wie ich zeigen möchte, eng verbunden der Frage der Bildungsstandards, Macht- bzw. Führungsverhältnisse in der Schule verändert haben. Dass eine Veränderung stattgefunden hat, liegt nicht nur deswegen nahe, weil diese beiden Maßnahmen als bildungspolitisches Steuerungsinstrument konzipiert sind; sondern es folgt ganz zwangsläufig aus dem hier elaborierten Machtverständnis, das schulische Praktiken als Resultate eines Wissens der »idealen« Ausübung dieser Praktiken begreift, die durch diese normiert und normalisiert werden. Dieser Ansatz versteht schulische Praxis als Produkt einer diskursiven Konstruktion schulischer Wirklichkeit, deren Konstitutionsprozesse sich nach bestimmten Regeln vollziehen und einem bestimmten Verlauf folgen, den es zu analysieren gilt. Diskurse schaffen Ordnungen und Hierarchien, sie definieren eine ideale Norm schulischer Handlungsvollzüge, das heißt, sie leiten spezifische Praktiken an und legen die Einnahme bestimmter Subjektpositionen nahe. Hegemoniale Praktiken und Wissensformen konstituieren in ihrem Wirkungsbereich einen Machtraum, der (gesprochen mit Begrifflichkeiten aus der Gouvernementalitätsforschung) einer Strategie, einer bestimmten Form von Rationalität folgt. Dieser Artikel möchte aus der Analyse des Diskurses rund um die Etablierung der Bildungsstandards und Kompetenzorientierung erörtern, welche dies ist.

Im Artikel wird zunächst der theoretische Hintergrund des Beitrags skizziert (2) sowie methodologische und methodische Schritte dargelegt (3), mit denen der Begriff der Kompetenzorientierung im Diskurs rekonstruiert wurde. Die Ergebnisse des Rekonstruktionsprozesses werden in drei Unterkapitel dargestellt (4.1 bis 4.3) und auf ein strategisches Ziel der Bildungsreform bezogen. Abschließend (5) werden diese Ergebnisse diskutiert.

2 Theoretische Einbettung

Vielfach beziehen sich Analysen zu Machtverhältnissen in Bildungsinstitutionen, in Anschluss an Überlegungen Foucaults, auf Begriffe der Disziplinar- bzw. der Kontrollgesellschaft (vgl. Beiträge in Breit/Rittberger/Sertl 2005) sowie auf den Begriff der Gouvernamentalität, um die darin stattfindende Subjektformung zu beschreiben. Zentraler Ausgangspunkt dabei ist ein Verständnis von Macht als nicht repressiv, sondern produktiv-freisetzend, nicht mehr als determinierend und orts- bzw. personengebunden, sondern flüchtig, netzwerkförmig, und durch konkrete Praktiken ausgeübt und sich reproduzierend. Deleuze beschreibt mit der Kontrollgesellschaft die Tendenz zur Entgrenzung und Dezentralisierung institutioneller Macht, die dadurch umfassender und weniger lokalisierbar wird. Lineare Verläufe mit klaren Grenzen und (Um-)Brüchen werden in der Kontrollgesellschaft zu kaum definierbaren und wenig planbaren »Modulen«: »In den Disziplinargesellschaften hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird« (Deleuze 1993, S.256 f.). Foucault (1982, S. 277f.) zufolge ist die Machttechnik, die in der gegenwärtigen Gesellschaft dominiert, jene der Pastoralmacht, die über politische Regierungsinstitutionen ausgeübt wird. Der politische Liberalismus hat diese Machttechnik säkularisiert; im gegenwärtigen Neoliberalismus entfaltet sie ihre Wirkung im Kontext zunehmender ökonomischer Selbstverantwortung und Selbststeuerung des Einzelnen. Der »Regierung« – die Foucault nicht im Sinne gewählter Persönlichkeiten, sondern als umfassendere Instanz versteht, die materiale, institutionelle und diskursive Ebenen einschließt – kommt damit die Aufgabe zu, Menschen entsprechend dieser strategischen Überlegungen zu führen, wodurch Macht nicht mehr primär regulierend, sondern anleitend ausgeübt wird:

»Regierung im Sinne Foucaults bezieht sich somit nicht in erster Linie auf Unterdrückung von Subjektivität, sondern vor allem auf ihre ‚Selbst-Produktion‘, oder genauer: auf die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, ihrer die an Regierungsziele gekoppelt werden können. Sie operiert nicht ausschließlich und notwendig über explizite und implizite Verbote von Handlungsoptionen, sondern auch und gerade durch ihre Macht, Subjekte zu einem bestimmten Handeln zu bewegen« (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 29).

Aus dieser Perspektive kann ein Antwortversuch auf die Frage, wie sich nun Machtverhältnisse in der Schule darstellen, über eine Analyse dafür konstitutiver schulischer Praktiken gelingen. Dazu gibt es bereits eine Reihe von Studien, die diese »Mikrophysik der Macht« aus einer diskurstheoretischen Perspektive analysieren und nachzeichnen. Aus dem englischsprachigen Raum sind besonders Arbeiten von Popkewitz (1997) zu nennen, der – entgegen nach wie vor starker Vorbehalte der einflussreichen »critical pedagogy« (vgl. Apple/Au 2011) – als einer der ersten Erziehungswissenschaftler ein solcherart inspiriertes Forschungsprogramm vorgelegt hat. In seiner Untersuchung von Curricula des 19. Jahrhunderts bis heute, in welcher er Ansätze der Wissenssoziologie ebenso

wie Überlegungen Foucaults verbindet, sieht er die Existenz der Pastoralmacht bestätigt: »the construction of the modern school is a practice to govern the soul« (Popkewitz 1997, S. 22). Analysen konkreter schulischer Praktiken behandeln etwa das Lernen (Gee/Green 1998) bzw. die aktuelle Variante des self-regulated learning (Vassallo 2014) oder das Classroom-Management (Agostinone-Wilson 2006), um nur einige zu nennen.

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft existiert seit einigen Jahren eine starke Rezeption diskurstheoretischer Perspektiven, sodass hier nur einige empirische Arbeiten genannt werden können, an denen dieser Aufsatz anknüpft – dies betrifft Fragen der Subjektivierungsprozesse in und durch Praktiken (vgl. Beiträge in Alkemeyer/Budde/Freist 2013 sowie Ricken, Casale und Thompson 2019; Rose 2019) und zur Frage der Macht (Ricken 2007; Beiträge in Christof/Ribolits 2015). Auch spezifisch für den Schulkontext liegen einige Arbeiten vor, die sich empirisch und systematisch der Rekonstruktion gegenwärtiger schulischer Machtverhältnisse aus Praktiken widmen. In einer jüngeren Ausgabe der Schulhefte werden offene Lernformen einer kritischen Analyse unterzogen (vgl. Patzner/Rittberger/Sertl 2008); speziell der Artikel »Schule im Kontext neoliberaler Gouvernamentalität« von Patzner versucht, Erkenntnisse über aktuelle Machteffekte und Machttechniken von Schule zu gewinnen. Stärker empirisch orientiert ist die Studie Langers (2008) zur Disziplinierung des Körpers in der Schule. Langer verbindet darin ethnografische und diskursanalytische Zugänge, um sich der Frage zu nähern, welche Konzepte und Gebrauchsweisen des Körpers sich in der Institution Schule finden lassen, und wie sich schulische Machtverhältnisse über den Faktor Körperlichkeit reproduzieren. Erwähnenswert ist weiters eine jüngste theoretische Fassung von Rieger-Ladich und Grabau (2014), die besonders die Frage des Widerstandspotentials akzentuiert.

Der hier vorgestellte Beitrag fokussiert sich auf die Effekte eines speziellen Reformschritts für schulische Machtverhältnisse – jener der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards. Zu dieser Frage haben bereits Höhne (2007) sowie Lederer (2015) wichtige Debattenbeiträge geliefert (jedoch ohne Fokus auf den schulischen Kontext). Beide verorten die diskursive Akzentuierung des Kompetenzbegriffs nahe an neoliberalen, leistungsorientierten Subjektvorstellungen, wobei besonders Lederer die Diskursverschiebung vom Bildungs- zum Kompetenzbegriff kritisch betrachtet. Beide erläutern, der Kompetenzbegriff würde Subjekte zur Bearbeitung an sich selbst anhalten, weil er über einen stärkeren Wettbewerbscharakter verfüge; er würde auf Basis des Leistungsprinzips Ausschließungen vornehmen und legitimieren, da er die Verantwortung für den Bildungserfolg den Individuen zuschreibe (zu dieser Debatte siehe weiters die Beiträge in Kurtz/Pfadenhauer 2010).

3 Methodologische Überlegungen und methodischer Aufbau der Untersuchung

Wie in der Einleitung schon erwähnt, liegt dem Beitrag die Annahme zu Grunde, dass sich Machtverhältnisse von Schule über die Neuorganisation von Praktiken (besonders

solcher des Lernens) im Zuge von Schulreformen verändert haben. Innerhalb des schulischen Raums konstituieren sich aus diesen Praktiken Machtverhältnisse, diese sind aber zugleich Produkte eines Diskurses und daher ihrerseits von (gesellschaftlichen) Machtverhältnissen. Somit konvergiert die Art, wie in der Schule gelernt und gelebt werden soll, mit existierenden Machtverhältnissen auch außerhalb des schulischen Raums und reproduziert diese. Bezogen auf das Feld der Schule, werden unter dem Begriff »Machtverhältnisse« Ordnungsstrukturen und Wissenssysteme verstanden, die Akteur*innen der Schule (Lehrpersonen, Direktor*innen, Personen der Schulverwaltung u.a.) gleichermaßen umfassen wie räumliche, physisch-didaktische, materielle und immaterielle Ressourcen und Strukturen (Schulräume, Bücher, Nachmittagsangebote), persönliche Netzwerke und kulturelles und symbolisches Kapital. Die praktischen Machteffekte dieser Ordnungsstrukturen und Wissenssysteme werden als solcherart erachtet, dass sie einerseits einen Rahmen von erlaubten schulischen Handlungsmöglichkeiten definieren, zugleich aber auch eine spezifische Art des Handelns nahelegen und die Einhaltung dieser Praxis (positiv wie negativ) sanktionieren.

Hier wird klar, dass der Begriff der Macht in einem engen Verhältnis zu den Begriffen »Wissen« und »Praktiken« steht, die noch weiter erläutert werden sollen. Im Anschluss an Überlegungen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (kurz WDA) ist Wissen für die Konstruktion sozialer Wirklichkeit und darin wahrgenommener Ordnungs- und Handlungsstrukturen in mehrerer Hinsicht entscheidend. Einerseits, weil Wissen in formalisierter bzw. institutionalisierter Form die Grundlage von professionsspezifischem Handeln darstellt. (Bildungs-)Institutionen kanonisieren und legitimieren Wissen für bestimmte Praxisbereiche, z.B. über die Gestaltung von Curricula, wodurch dieses eine privilegierte Stellung in einem Wissenssystem erlangt. Zertifikate verleihen die formale Berechtigung der Anwendung des Wissens und Berufsverbände normieren und überwachen dessen praktische Anwendung und können Akteur*innen bei starker Abweichung ggf. auch ausschließen.

Aus der Perspektive der Diskurstheorie enthält privilegiertes Wissen auch über die berufliche Ebene hinaus eine normative Funktion menschlichen Handelns, die einen ethisch-moralischen Bezug aufweist. Wissen darüber, was in der Schule als »gutes Lernen« oder »gutes Lehren« verstanden wird, was wichtige Kompetenzen sind und wie diese erworben werden können, enthält implizit eine normative Dimension für professionelles Handeln. Das Handeln der Akteur*innen sollte sich dann danach ausrichten, d.h. aus der Zuschreibung eines bestimmten Handelns als »richtig« oder »gut« entsteht ein (expliziter oder impliziter) Aufforderungscharakter für Akteur*innen im Feld. Gleichzeitig erzeugt dieses Wissen Legitimationen für eine spezifische Handlungsweise, die im Alltag keiner speziellen Begründung mehr bedarf und Einsicht in tiefer liegende Absichten verwehrt, d.h., so Schneider, ihre letztlich Willkürlichkeit und Konvergenzen zu Interessen sozialer Gruppen verschleiert:

»Diskurse transformieren Wissenssysteme mit ihren dazugehörigen Normierungen und Wertsystemen und verfolgen dabei in der Regel eine Ontologisierung der jewei-

ligen symbolischen (Wissens-)Ordnung, um ihre Kontingenz zu verdecken« (Schneider 2015, S. 26).

Soweit wurde erörtert, dass Praktiken auf der Basis von Wissen konstituiert werden und sich ihre Wirksamkeit in der schulischen Alltagswirklichkeit primär über ihre Einbindung in die symbolische Ordnung entfaltet. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass wesentliche Teile der schulischen Praxis auch einer unmittelbaren Regulierung¹ unterliegen. Aus der Perspektive der WDA können solch regulierende Dokumente als Materialisation eines Diskurses gelten, der sich jedoch wiederum auf dominantes Wissen stützt und eine erwünschte Praxis damit legitimiert. Aussagen in Zeitungen, Lehrpläne, Handreichungen für Lehrer*innen und vieles weitere müssen zugleich als Objektivation eines Diskurses begriffen werden – als »sprachliches Abbild« eines Wissens von Praktiken – wie auch als Effekt von Machtbeziehungen, mit denen eine Steuerung der Praktiken intendiert wird:

»Die Welt gewinnt ihren je spezifischen Wirklichkeitscharakter für uns durch die Aussagen, die Menschen – in Auseinandersetzung mit ihr – über sie treffen, wiederholen und auf Dauer stellen. Solche Aussagen stiften nicht für die symbolischen Ordnungen und Bedeutungsstrukturen unserer Wirklichkeit, sondern sie haben auch reale Konsequenzen: Gesetze, Statistiken, Klassifikationen, Techniken, Artefakte oder Praktiken bspw. können als Diskurseffekte analysiert werden« (Keller 2011, S. 237).

Die Analyse greift daher auf einen Diskursbegriff zurück, der im Anschluss an Keller (2011, S. 235) einen »Komplex von Aussageereignissen und darin eingelassenen Praktiken« umfasst, d.h. sprachliche Äußerungen sowie Praktiken gleichermaßen umfasst. Ziel ist es, die im Sprach- bzw. Symbolgebrauch konstituierten Systeme von Bedeutungen und Sinnstrukturen sozialer Realitäten zu analysieren, die besonders über die Instanz des Wissens institutionalisiert werden und aus jenen Reformdokumenten Machtverhältnisse im Schulraum zu rekonstruieren, mit denen Kompetenzorientierung und Bildungsstandards implementiert wurden.

Die Ergebnisse, die in diesem Artikel präsentiert werden, sind ein Ausschnitt aus einer umfassenderen Untersuchung, in welcher der Diskurs um ein neues bildungspolitisches Leitbild von idealem Lernen analysiert wurde (vgl. Brandmayr 2018). Für diese Untersuchung wurde ein zweistufiges, konstruktives und rekonstruktives Analyseverfahren gewählt. Im ersten, konstruktiven Schritt der Analyse wurden Dokumente aus den vergangenen 10 Jahren bearbeitet, die sich in unmittelbarer, regulierender Weise auf das

1 Wie noch näher ausgeführt wird, werden als darunter anweisende Dokumente von gesetzlichem oder gesetzartigem Charakter verstanden, die sich in erster Linie durch die klare Vorgabe von Handlungen sowie mögliche oder faktische Sanktionierungsmechanismen kennzeichnen, d.h. Dokumente, bei welchen die Akteur*innen davon ausgehen müssen, mit Sanktionen belegt zu werden, falls sie abweichend handeln.

Praxisfeld der Schule beziehen und mit denen meist Reformen im Bildungsbereich² vorbereitet und umgesetzt wurden. Diese Dokumente beinhalten Gesetzesvorlagen, Verordnungen, Lehrpläne, Schulaufsichtsberichte, Leitlinien und Programmberichte von Unterrichtsbehörden, Rundschreiben, Erlässe, Weisungen; aber auch Dokument aus der Aus-, und Weiterbildung von Lehrer*innen, (wissenschaftliche) Handreichungen und Unterrichtsbroschüren wurden berücksichtigt. Die Auswahl des Datenkorpus orientierte sich sowohl an der Verbindlichkeit (d.h. eines bestimmaren Einflusses), an der Position des/der Sprechers/in bzw. an Referenzen, die auf eine bestimmte Diskursposition hindeuteten. Das konkrete Vorgehen (Sampling und Kodieren) orientierte sich an der grounded theory (Strauss/Corbin 1990; Strübing 2014). Im Verfahren des offenen und axialen Kodierens wurden induktiv Kategorien ermittelt und Ausschnitte von Texten diesen zugeordnet; anschließend wurden ausgewählte Aspekte einer Feinanalyse unterzogen. Am Ende dieses ersten Schrittes wurden die bestimmenden Elemente zu Deutungsmustern zusammengesetzt, die ein gegenwärtiges pädagogisches Leitbild von idealem Lehren und Lernen generieren. Ebenso wurde in diesem Schritt die Dimensionen des Diskurses, d.h. seine Phänomenstruktur (vgl. Keller 2008, S. 88f.) erschlossen sowie die Akteurskoalitionen ermittelt, die am Diskurs beteiligt sind.

Mit Akteurskoalitionen bzw. Akteursgruppen sind Zusammenschlüsse von Sprecher*innen gemeint, die im Diskurs – durch ähnliche Motive, Ziele, oder Verwendung ähnlicher Aussagen und Deutungen zu Gruppen zusammengefasst werden können. Diese sind teils formale Zusammenschlüsse in Netzwerken wie Parteien oder Gewerkschaften, teils ein spontanes, loses oder unkoordiniertes Zusammenwirken von Sprecher*innen (vgl. Keller 2011, S. 253). Die Klassifizierung von Akteursgruppen erfolgte dabei deduktiv, d.h. es wurde auf Diskurspositionen von gegenwärtigen schulpolitischen Debatten zurückgegriffen, auf die vielfach in den Primärinformation von Dokumenten bereits hingewiesen wurde. Diese Klassifikation wurde zum Ausgangspunkt für den weiteren Vergleich des Materials. Mit den Akteurskoalitionen verbunden waren übereinstimmende Deutungsweisen zu Vorstellungen einer idealen Organisation von Schulsystemen entlang eines spezifischen Menschen- und Gesellschaftsbildes.

Unter Rückgriff auf das Akteurskonzept wurde im zweiten, nun rekonstruktiven Schritt eine historisierende Analyse des Diskursverlaufs unternommen. Ausgehend von der im ersten Schritt ermittelten Phänomenstruktur wurden verschiedenen Dimensionen des Diskurses (klassifiziert wurden drei – zum Diskurs um Individualisierung, Freude am Lernen sowie Standardisierung und Kompetenzorientierung als Teile des Gesamtdiskurses um Lernen; letztgenannter Aspekt ist Grundlage dieses Artikels) in historischer Perspektive analysiert. Soweit zugänglich, wurden gegenwärtige Aussageformen mit solchen verglichen, die aus denselben Datenkorpora zu historisch unterschiedlichen Zeitpunkten gewonnen wurden; sowie Dokumenten, die von Akteursgruppen verfasst

2 Wozu neben den Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung noch weitere Maßnahmen zählen wie die Einführung der Neuen Mittelschule, die Neue Oberstufe, der Initiierung von Schulqualität Allgemeinbildung, Pädagog*innenbildung Neu und ein neues Lehrer*innendienstrecht, um die wichtigsten zu nennen.

wurden, die an der Umsetzung von Maßnahmen im Bildungsbereich beteiligt waren (etwa Dokumenttypen wie Parlamentsdebatten oder Parteiprogramme). Aus diesen Dokumenten wurde versucht, den historischen Diskursverlauf zu bestimmen und dabei Prozesse der Ausschließung, Verknappung und Modifikation von Aussagen und Deutungen zu identifizieren (vgl. Foucault 1993). In vielen Fällen zeigten sich in den aktuellen Dokumenten jedoch auch Referenzen zu historischen Dokumenten, was den Rekonstruktionsprozess erheblich erleichterte. Dieser Schritt kann im vorliegenden Beitrag nur ansatzweise dargestellt werden. Im letzten Schritt der Analyse – folgend Kellers »Plädoyer für die Interpretation« (Keller 2008, S. 79) – wurden die Ergebnisse interpretiert und mögliche Konsequenzen für Schule und Gesellschaft erörtert.

4. Ergebnisse

Der Ergebnisdarstellung wird eine kurze Chronologie des Reformprozesses vorangestellt. Mit dem diskursiven Ereignis des PISA-Schocks, in Österreich (anders als in Deutschland) im Jahr 2004, erlangte die Aussage einer Reformbedürftigkeit von Schule und Unterricht im Diskurs eine dominante Stellung. Vielfach wurde eine Reform des Schulsystems vor der Deutung eines ökonomischen Wettbewerbs der Nationen gefordert; in der PISA Studie wäre gezeigt worden, so wird es in der folgenden Äußerung typisch formuliert, dass das österreichische Schulsystem nicht konkurrenzfähig sei, weil es seine Schüler*innen schlecht qualifiziere.

»Die aktuellen PISA-Ergebnisse, so negativ sie auch sein mögen, bieten die Chance für tiefgreifende Reformen im Bildungswesen. Es führe kein Weg daran vorbei, schon Volksschüler durch Projektarbeit, autonomes Lernen und Förderung ihrer Stärken so früh wie möglich zu qualifizierten Zukunftskräften heranzubilden« (DF 1).

Die erste politische Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie war die Einführung von Bildungsstandards – zumindest wurde diese Maßnahme von den ausführenden Politiker*innen so präsentiert. Interessant ist jedoch, dass die Konzeption der Bildungsstandards bereits lange vor dem Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse 2003 erfolgte, nämlich bereits im Jahr 2000. Als Ziel der Bildungsstandards wurde die Qualitätssteigerung des Bildungssystems genannt, die über eine bessere Vergleichbarkeit der Schulen und der Lernergebnisse zu erreichen sei. Die Verordnung, die unter der damaligen Bundesministerin Claudia Schmied erlassen wurde, beschreibt dies so:

»Bildungsstandards stellen ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung im Bildungsbereich dar. [...] Durch die Einführung von Bildungsstandards wird nun eine Maßnahme getroffen, um regelmäßig umfassende und objektiv festgestellte Ergebnisse über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erhalten, die für die Zwecke der Steuerung und der Planung im Bildungsbereich unerlässlich sind.«
[...] [Die Bildungsstandards sollen zeigen], »inwieweit Schulen ihre Kernaufgabe

der Vermittlung von allgemein als notwendig angesehenen Kompetenzen erfüllen« (DF 2).

Entgegen einer weitverbreiteten Meinung ist die Kompetenzorientierung des Unterrichts demnach eine Folge der Bildungsstandards und nicht umgekehrt. Durch die Bildungsstandards wurde ein neuer Maßstab benötigt, um Leistungen von Schüler*innen zu erheben, da diese einer anderen Operationalisierung bedürften. Die Leistungsmessung sollte sich nicht mehr nur auf Wissen beschränken, sondern die Fähigkeit zur selbstständigen Anwendung dessen überprüfen. Über die Einführung der Bildungsstandards verschob sich somit auch die Deutung darüber, was »relevantes« Schulwissen ist. Dies zeigt sich am Kompetenzbegriff, der Lernleistungen hinsichtlich ihrer Anwendung in der »Praxis« oder »der Wirklichkeit« misst – ohne genauer zu definieren, was damit gemeint ist: »Das führt zum zweiten zentralen Aspekt der Problemlösung: Wissen bildet nicht zum Selbstzweck, sondern in Begegnung mit der Wirklichkeit, am konkreten Handeln operationalisierbar, den Kern des Kompetenzbegriffs« (Benischek/Beer 2011, S. 12).

Im Regierungsprogramm 2007 erfolgt die Einbeziehung des Schulsystems in das sich zu diesem Zeitpunkt andeutende Programm des Lebenslangen Lernens. Hier heißt es, die Aufgabe von Schule soll die »Sicherung und Entwicklung der Grundkompetenzen sowie die Schaffung von Motivation, Interesse und Kompetenzen zum lebenslangen Lernen« (DF 3, S. 89) sein. Konkreter wird es im Strategiepapier LLL:2020, dem bildungspolitischen Leittext des Programms zum Lebenslangen Lernen aus dem Jahr 2011. Hier wird die Schule als erste Station eines lebenslangen, beruflich-qualifizierenden Lernkontextes genannt; in einem Umsetzungsbericht von 2013 wird festgehalten, es wäre bereits ein breites Spektrum »an Reformen im Schulwesen in die LLL:2020 Strategie integriert« (DF 4) worden. Umgekehrt ist auch der Begriff der Kompetenzorientierung im Diskurs des Lebenslangen Lernens fest verankert. Das ist in einer Äußerung von Bildungsministerin Heinisch-Hosek zu erkennen: »Die Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen leistet einen wichtigen Beitrag zur kompetenzorientierten, leistungsbezogenen und persönlichen Entwicklung aller Lernenden« (DF 5). Beide skizzierten Aspekte – eine Orientierung an Fähigkeiten und Handeln statt an Wissen, sowie eine stärkere Fokussierung auf berufliche Kontexte in Lernzielen und Unterrichtsmethoden in der Schule – haben nachhaltige Konsequenzen für die Organisation von Praktiken und damit für die Frage nach Machtverhältnissen.

4.1 Kompetenzorientierung und standardisierte Lernzielvorgaben.

Der Wandel in den Bildungszielen und Bildungsinhalten von Schule hin zu einer stärkeren beruflich-qualifizierenden Orientierung ist in allen Schultypen, besonders aber in den Berufsbildenden Höheren Schulen klar zu beobachten. Gezielt sollen darin jene Kompetenzen erworben werden, die eine Integration in den Arbeitsmarkt erlauben und dort Aufstiegschancen eröffnen. Das verdeutlicht etwa das folgende Diskursfragment aus dem Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch, 13. Schulstufe der Handelsakademien:

»Im Cluster ›Persönlichkeit und Bildungskarriere‹ erwerben die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz, ihre individuelle Berufskarriere zu gestalten und sich situationsadäquat in Gesellschaft und Öffentlichkeit zu verhalten.

Die Schülerinnen und Schüler können ihre jeweils aktuelle Ausgangssituation für die Planung ihrer Karriere sowie für den Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen einschätzen und darauf Weiterbildungsaktivitäten und Entwicklungsschritte aufbauen. Zudem verfügen sie über die Kompetenz, sich selbst zu organisieren« (DF 6).

In die Lehrpläne der Handelsakademien wurde 2014 das Unterrichtsfach »Business Behavior« neu aufgenommen. In einer begleitenden Broschüre dazu werden die zu erreichenden Bildungsstandards anhand eines Kompetenzmodells definiert, aus dem konkrete Deskriptoren entwickelt werden, womit die Leistungen der Schüler*innen überprüft werden sollen. Aus dem Bereich »Selbstkompetenz« lautet ein solcher Deskriptor: »Ich kann mich im privaten, öffentlichen und beruflichen Bereich situationsgerecht verhalten und dem jeweiligen Kulturkreis angemessene Umgangsformen einsetzen « (DF 7, S. 8).

Doch was bedeutet eigentlich »situationsgerechtes Verhalten«? Was sind »dem jeweiligen Kulturkreis angemessene Umgangsformen«? Sind diese denn für alle möglicherweise auftretenden Situationen im Arbeitsleben generalisierbar und somit vorhersehbar bzw. erlernbar? Aber wenn nein: Woher kann ich dann jemals wissen, ob ich für alle möglichen Situationen vorbereitet sein könnte? Hier zeigt sich einerseits, dass diese Deskriptoren im Allgemeinen oft mehr Fragen aufwerfen, als dass sie Klarheit und Transparenz zu schaffen vermögen, sodass die Bildungsstandards in der Praxis oftmals keineswegs jene Objektivität und Vergleichbarkeit gewährleisten, die sie suggerieren. Jedoch zeigt er auch, dass diese gar nicht zu leisten ist, da die Vagheit und Unbestimmtheit in der Formulierung des Lernergebnisses zum Strukturmerkmal des Kompetenzbegriffs werden muss, wenn er auf den Arbeitsmarkt bezogen wird. Dies soll etwas ausführlicher erläutert werden.

Besonders im Diskurs um Lebenslanges Lernen wird postuliert, dass sich die Arbeitswelt und damit auch die Nachfrage von Fähigkeiten fortlaufend ändert. Im Curriculum der Berufsbildenden Höheren Schulen finden sich mit Verweis auf diesen Umstand vermehrt Kompetenzen wie »Selbst- und Sozialkompetenzen« und »Lernen lernen« (vgl. DF 8), die eine eigenverantwortliche Weiterbildung und Anpassung ermöglichen sollen. Allerdings existiert für die Kompetenz zur eigenverantwortlichen Weiterbildung kein Indikator, der bestimmen würde, ab wann diese als erworben gilt, denn die Existenz eines solchen ist wiederum strukturell unmöglich. Zum einen, weil sich in der Arbeitswelt der eigene Erfolg, die eigene Karriere im Verhältnis zur Konkurrenz bestimmt und nicht zu einer Notenskala. Sind meine Mitlernenden beschäftigungsfähig, bevor man es selbst ist, oder sind sie kompetenter als man selbst, genügt man nicht. Andererseits bestimmen sich diese Kompetenzen in Abhängigkeit eines für den Lernenden noch unbekanntes Inhalts, sodass dieser wiederum nicht wissen kann, ob die Kompetenz zur eigenverantwortlichen Weiterbildung wirklich genügend ausgeprägt ist. So wenig plausibel ein pau-

schaales »Lernen Lernen« völlig unabhängig des Gegenstandes auch scheinen mag – es ist das einzige Lernen, das im Sinne dieser Deutung möglich ist.

Indem sich der Lernerfolg im kompetenzorientierten Unterricht strukturell nicht mehr auf eine eindeutige Leistungsskala wie das schulische Notensystem bezieht, sondern sich erst in einer völlig unvorhersehbaren Zukunft des Individuums am Arbeitsmarkt zeigt, könnte daraus schlussgefolgert werden, dass daraus in Lernpraktiken eine konstante Unsicherheit und Unbestimmtheit resultiert. Trifft dies zu, so ist dies jedoch – anders als Höhne argumentiert, weniger die semantische Weitläufigkeit des Begriffs, der diese Unbestimmtheit erzeugt: Sie ist nicht im Begriff, sondern in seinem temporalen Bezug angelegt. Aus machtanalytischer Perspektive bedeutet dies nun zweierlei:

Mit Verweis auf die Notwendigkeit dieser Kompetenzen in der Arbeitswelt werden in bildungspolitischen Strategiepapieren Lernpraktiken so konzipiert, dass Individuen darin angehalten sind, im Modus der Selbstführung und Eigenverantwortung zu agieren. In didaktischen und methodischen Unterrichtskonzepten werden »offene« und »individualisierte« Unterrichtsformen wie Projektarbeit, forschendes Lernen, Wochenplanunterricht u.a. mit der Begründung forciert, dass dadurch das eigenverantwortliche Arbeiten, Zeitmanagement, kommunikative Kompetenzen u.dgl. erworben werden. Für Machtverhältnisse in der Schule bedeutet dies also, dass der Lernende zusehends die Verantwortung für seinen Lernerfolg übernehmen muss, ohne deswegen mehr Freiheiten im Unterricht zu erhalten. Formal ist er in seinem Modus Operandi natürlich freier (z.B. über seine freiere Zeiteinteilung oder gewisse Freiheiten bei der Wahl seiner Leistungsdemonstration) – aber der jeweils aktuelle Diskurs um »nötige Kompetenzen« legt bestimmte Gegenstände bzw. zu erwerbende Fähigkeiten nahe. Für das Individuum steht weitaus mehr auf dem Spiel, wenn das Lernziel nicht im Erreichen einer Note, sondern in der Beschäftigungsfähigkeit besteht; die Freiheit für die Gestaltung seiner Lernprozesse ist in vielen Fällen dann eher eine Pseudo-Entscheidung, die nicht-markttaugliches Lernen von vornherein ausschließt.

Ein zweiter Punkt schließt hier an: Wird »der Arbeitsmarkt« ontologisch zur Instanz erklärt, anhand derer Schüler*innen »sinnvolles« von »überflüssigem« Lernen trennen sollen, ist genau jener mystifizierende und naturalisierende Diskurseffekt eingetreten, der bei Schneider schon beschrieben wurde. »Der Arbeitsmarkt« der Zukunft, von dem eigentlich niemand genau weiß wie er aussehen wird, wird zur rationalen und quasi-subjektiven Einheit erklärt, vor deren angenommener künftiger Verfasstheit sich Entscheidungen begründen oder legitimieren müssen. Die Macht, die von diesem (man könnte im Anschluss an Marx sagen) Fetisch ausgeht, ist damit also gleichzeitig diffus und unberechenbarer, sie erscheint als natürliche Entität und jenseits subjektiver Beeinflussbarkeit, wie auch total und existenziell – eine Unterwerfung unter dessen Zwänge scheint jedoch alternativlos und daher wie die einzig sinnvolle Entscheidung.

4.2 Selbstkontrollen und gegenseitige Beurteilungen

Im Zuge der Kompetenzorientierung haben sich die *Verfahren* der Leistungsbeurteilung zwar nicht formal geändert (mit Ausnahme der kompetenzorientierten Reifeprüfung), jedoch wurden im Zuge der Neuen Oberstufe Möglichkeiten geschaffen, die einen Aufstieg in die nächste Klasse mit einem oder mehreren »Nicht Genügend« ermöglichen. Parallel dazu zeigt sich seit einigen Jahren im Diskurs um ideales Lernen eine Zunahme von Stimmen, die eine *kulturelle* Reform der Leistungsbeurteilung, d.h. andere Formen der Leistungsfeststellung- und Bewertung fordern. Eine typische Aussage lautet dabei, die Leistungsbeurteilung solle von einer Defizit- zu einer Ressourcenorientierung wechseln; sie solle individuell und wertschätzend sein, Fehler als Chancen sehen und Lernfreude und Lernmotivation bewahren.

Begründet wird diese Forderung mit Aussagen, in denen sich eine widersprüchliche Vermischung von humanistisch-ethischen mit bildungsökonomischen Deutungen zeigt. Erstere wenden sich gegen eine »Pauker«-Mentalität und wollen den stigmatisierenden Charakter von Prüfungen überwinden. Letztere betonen die Notwendigkeit von Kreativität und Lernfreiheiten in Zeiten des gesellschaftlichen und beruflichen Wandels, in der eine standardisierte Prüfungskultur, ein »training to the test« und eine überbordende Selektionsfunktion der Schule dysfunktional sind. Diese Verdichtung zweier historisch konträrer Positionen findet sich etwa im folgenden Diskursfragment von Westfall-Greiter:

»Nicht nur die Wirtschaft liefert Gründe, warum eine frühe Auslese von Schülern und Schülerinnen und die Toleranz für mangelhafte Bildung junger Bürger und Bürgerinnen inakzeptabel sind. Auch die Anforderungen der Demokratie, der Kinder- und Menschenrechte sowie Fragen der Lebensqualität im Hinblick auf ein sinnvolles, glückliches Leben liefern Argumente dafür, dass das tradierte Schulsystem in vielerlei Hinsicht hemmend oder gar kontraproduktiv wirkt« (DF 9, S. 11).

Verfechter*innen einer neuen Prüfungskultur schlagen vielfach vor, vom System der Ziffernoten abzugehen. In bildungspolitischen Strategiepapieren werden meist bekannte, teils ohnehin schon praktizierte Formen (alternative Wege der Leistungsdokumentation wie Portfolios, verbale oder lernzielorientierte Beurteilung) vorgeschlagen (vgl. Stern 2010). Enger mit dem Kompetenzbegriff verwoben sind dagegen die Methoden der informellen Kompetenzmessung (IKM, vgl. Benischek/Beer 2011) sowie jene ministeriell ausgearbeiteten Entwürfe sogenannter Kompetenzraster, die 2013 erstmals präsentiert wurden (vgl. Dorninger/Schrack 2013; Neuweg 2015), und die langfristig die bisherige Form der Leistungsbeurteilung ablösen sollen³.

3 Diese Zielsetzung lässt sich in den Dokumenten eindeutig belegen, aber ob dies unter der seit Dezember 2017 regierenden Bundesregierung unter Kanzler Kurz noch verfolgt werden wird, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht sagen. Die 2019 erfolgte Wiedereinführung der Ziffernoten in den Volksschulen spricht eher dagegen.

Die IKM und die Kompetenzraster basieren im Kern auf einer stärkeren Ergebnisorientierung; sie fördern die Sichtbarkeit von Leistung und sollen damit zu einer Individualisierung des Unterrichts beitragen (weil sichtbar wird, welche Leistungen der Einzelne erbracht hat). Sie integrieren zudem Elemente der Selbst- und Fremdbeurteilung: Schüler*innen sollen ihre Leistung mit anderen vergleichen können und dadurch nicht nur die konkrete eigene Leistung einschätzen lernen, sondern auf Basis der Leistungskontrolle ihre eigenen Lernpläne entwickeln, um sichtbare Defizite zu beheben. Diese Form der Beurteilung solle daher das

»selbstständige und selbstverantwortete Lernen fördern und auch eine sowohl auf die Sachnorm als auch auf die Individualnorm bezogene Selbst und Fremdbeurteilung unterstützen. Die Leistungsfeststellungen, die nicht mehr im aktuellen Ausmaß normiert werden sollen und auch von den Lernenden selbst initiiert (z. B. Portfolioeinlagen) und entwickelt werden können, hätten damit auch lernfördernde Eigenschaften« (Schmiedinger/Hofmann/Stern 2016, S. 76).

Formen der Leistungsrückmeldung werden in bildungspolitischen Strategiepapieren also wesentlich mit ihrer höheren Produktivität, mit einer Steigerung der Leistungsmotivation, und damit der Lernleistungen begründet. Diese Formen der Leistungsbeurteilung würden dem Individuum erlauben, Stärken gezielt zu fördern und so die Motivation am Lernen zu erhalten. Dazu kommt noch eine zweite Aussage, wonach die Beurteilung und Rückmeldung von Leistung an andere, wie auch das kritische Bewerten der eigenen Leistung eine bedeutende Kompetenz darstelle. Sie sei eine Bedingung für das eigenverantwortliche Arbeiten an sich selbst und die Steigerung der eigenen Employability. Als Parameter, an denen sich die Lernenden dabei orientieren sollen, fungieren die bereits erwähnten Deskriptoren.

Schulische Machtverhältnisse erfahren durch die Akzentuierung von Selbst- und Fremdbeurteilung eine Veränderung, denn die Lehrperson muss einen Teil ihrer Definitionsmacht über die Qualität von Lernergebnissen abgeben, um diese Beurteilungsverfahren in Lernpraktiken zu realisieren. Somit steigt der Einfluss außerschulisch-diskursiver Wissensordnungen für die Beurteilung, besonders wenn die Anwendung von Kompetenzen in Sachverhalten des »richtigen Lebens«, z.B. in wirtschaftlichen Zusammenhängen (wie im Beispiel aus dem vorigen Abschnitt) beurteilt wird. Sertl und Bremer/Bittlingmayer (beide in: Patzner/Rittberger/Sertl 2008) haben bereits die Vermutung geäußert, dass der Einfluss der sozialen Herkunft (Vorteile einer bildungsnahen Sozialisation) durch Beurteilungspraktiken im offenen Unterricht zunimmt. Die Beurteilungskriterien der Schule würden sich an den Klassifikations- und Ordnungsstrukturen der Mittelschicht orientieren, und Kindern aus diesen Schichten seien diese eher bekannt als Kindern aus bildungsfernen Schichten. Kompetenzorientierte Beurteilungsformen dürften diese Effekte verstärken, wenn sie sich auf die erwähnten Deskriptoren und ihre oftmals immanente Vagheit stützen: denn das »richtige« Ergebnis kontextualisiert sich, wie im vorigen Beispiel, in vielen Fällen wohl vor dem soziokulturellen Milieu der Mittelschicht. Gerade im Falle von Soft Skills wird Lernenden

aus bildungsfernen Schichten die Einsicht, warum sie schlechter sind als ihre bildungsbürgerlichen Mitschüler*innen, hier auch eher nicht von selbst kommen. So erscheinen Schüler*innen bildungsnaher Herkunft dann als »begabter«, da sie von selbst die »richtigen« Lösungen fänden.

4.3 Kompetenzorientierung und Freude am Lernen.

In den kompetenzorientierten Formen der Leistungsbeurteilung fand sich bereits der Hinweis auf die Wichtigkeit von Lernfreude und Lernmotivation; der Unterricht soll den Schüler*innen Spaß machen und Freude am Lernen vermitteln. Historisch betrachtet sind hier zwei Diskurspositionen verknüpft: Reformpädagogisch beeinflusste Akteur*innen intendierten eine »Humanisierung der Schule« und wollten Disziplinierung und Leistungsdruck bekämpfen (solche Gedanken finden sich etwa in der Montessori- oder Freinet Pädagogik). BildungsökonomInnen argumentieren dagegen mit Rückgriff auf die Hirnforschung, dass Lernprozesse effizienter werden, wenn Lernende Freude bei der Sache empfinden. Lernen würde nachhaltiger, Kreativität ermöglicht, der Bezug zur eigenen Leistung hergestellt und Eigenverantwortung gestärkt. Freude am Lernen stärkt in dieser Deutung das Leistungsprinzip, das vielfach von reformpädagogischen oder sozialdemokratischen Akteur*innen noch als das Übel erkannt wurde. In dieser neuen, gegenwärtig dominanten Diskursposition kann demnach Freude am Lernen auch Freude an der Leistung bedeuten, wie im folgenden Diskursfragment argumentiert wird:

»Leistung wird gefordert, ist wichtig und stärkt das Selbstwertgefühl (Es war ein hartes Stück Arbeit, aber ich hab's geschafft!) und steigert die Bereitschaft, sich neuen Herausforderungen zu stellen, [...] Positive Lernergebnisse, erreichte Ziele setzen eine Motivationsspirale in Gang, sie können uns im wahrsten Sinne des Wortes beflügeln. Leistung und Freude am Lernen sind also kein Widerspruch, ganz im Gegenteil!« (DF 10, S. 5).

Die Schule möchte also die Wirksamkeit und Effizienz von Lernprozessen steigern, indem das Wohlbefinden der Schüler*innen erhöht wird. Freude zu vermitteln, wird zum expliziten Ziel von Unterricht. Dabei sind sich die Sprecher*innen durchaus bewusst, dass Minderjährige noch über kein autonom gebildetes und persistentes Verständnis von Freude verfügen. In bildungspolitischen Strategiepapieren findet sich die Aussage, die Sozialisationsfunktion von Schule aktiv zu nutzen, um die Persönlichkeit von Schüler*innen und ihre Wahrnehmung und Einstellung zu Dingen zu formen. Dies wird – wiederum in Bezug auf ökonomische Kontexte – sogar als explizites Bildungsziel von Schule proklamiert. So formuliert etwa die frühere Bildungsministerin Claudia Schmied: »Die Schule nimmt immer mehr die Rolle eines Lebensraumes ein, der eine Vorbereitung für zukünftige Lebensräume darstellen muss. Wir brauchen Menschen mit Eigenschaften« (DF 11, S. 14). Und konkret heißt es etwa in Bezug auf den Leistungsbegriff, die Schule solle einen »produktiven Leistungsbegriff von einer

Leistungsbürde hin zur Freude an individuell erbrachter Leistung« vermitteln (Benischek/Beer 2011, S. 18).

Dies geht also über eine bloß angenehme Gestaltung von Lernumgebungen und Lernpraktiken hinaus – der Lernende wird selbst zum bearbeitenden Objekt des Lernens. Die Schule soll sich der Persönlichkeit des Lernenden annehmen, sie soll ihn zu spezifischen Deutungen und Interpretationen anleiten, wie das Beispiel einer beabsichtigten Neuverknüpfung von »Leistung« mit »Freude« anschaulich macht. Zwar wurde in der Bildungswissenschaft rund um die Debatten um den »heimlichen Lehrplan« (Zinnecker 1975) schon darauf hingewiesen, dass in der Schule nicht nur Wissen und Kompetenzen erworben werden, sondern auch Normen, Werte und Einstellungen. Indes wird in bildungspolitischen Strategiepapieren explizit der Zugriff auf die Persönlichkeit des Lernenden postuliert und vermerkt, dass dieser Zugriff auch Ebenen des Erlebens, Fühlens und – verbunden mit dem Leistungsbegriff – des persönlichen und politischen Bewusstseins umfassen soll.

Für die Frage der Machtverhältnisse hat dieser Aspekt der Kompetenzorientierung die wohl gravierendsten Konsequenzen, denn es ist klar, dass über den Zugriff auf emotionale Wahrnehmungsmuster die bestehenden Machtstrukturen in ganz anderer Weise erkannt und gedeutet werden. Ein hypothetisches Beispiel: Lernt ein/e Schüler*in zunächst fremdbestimmt und unwillig, jedoch nach Bearbeitung seiner/ihrer Persönlichkeit gerne und mit Freude, so wird er/sie den Aufforderungscharakter hinter der Lernpraxis tatsächlich nicht mehr erkennen. Übernimmt das Individuum die angebotene Deutung, wandelt sich Lernen in ein subjektives Bedürfnis. Das bedeutet nicht nur, dass die Aufforderung internalisiert wird – der Machttechnik entsprechend hört der Zwang tatsächlich auf, zu existieren. Eine Beschreibung wie die »Schule der Roboter« (Langer 2012) trifft dann nicht mehr zu, denn Roboter haben keinen Willen und sind heteronom fremdgesteuert. Deutungen zu übernehmen bedeutet, dass diese zwar genuin nicht die eigenen sind, dass sie jedoch als eigene wahrgenommen werden und ein entsprechendes Handeln als authentisch und selbstbestimmt erlebt wird. Will man dafür eine pointierte Formulierung, wäre die »Schule des Stockholm-Syndroms« daher vermutlich akkurater.

Dass in der Schule tatsächlich eine Subjektivierungspraxis stattfindet, die in dieser Weise eine totale Formierung der persönlichen Eigenschaften der Lernenden, ihrer Gefühle und Weltsichten impliziert, wird nicht immer der Fall sein und ist nicht prognostizierbar. Diese Ausführungen sollen aber so verstanden werden, dass auf Diskursebene gegenwärtig eine Deutungsverschiebung stattfindet, in der allgemeine Normen wie Leistung und Kompetenz auf relative, subjektive Zustände, Emotionen und Affekte bezogen werden. Und so scheint schon denkbar, dass in Lernpraktiken Macht über einen Appell an die emotionale Ebene der Schüler*innen ausgeübt werden könnte und dass durchaus eine Mehrheit diesem Ruf folgen könnte, um Leistungsziele zu verwirklichen – womöglich zur Verwunderung einzelner, die dieser Anrufung widerstehen könnten und sich dann wundern, warum eine große Mehrheit anders denken würde als sie selbst. In diesem Fall sinken die Möglichkeiten des einzelnen Lernenden, dagegen organisiert zu rebellieren, weil er die ursprüngliche Heteronomie dieses Appells seinen Mitlernenden nur sehr schwer bewusst machen könnte.

5. Diskussion

Zusammenfassend gesprochen zeigt sich ein ambivalenter, ambiguitärer Charakter gegenwärtiger Machtverhältnisse, der in der formalen Gewährung neuer Möglichkeiten durch die Öffnung und Entgrenzung von Unterricht besteht. Durch eine gleichzeitige Intensivierung des Leistungsprinzips über eine informelle Druck- und Konkurrenzsituation kann nicht davon ausgegangen werden, dass die formal gegebenen Freiheiten des Lernenden tatsächlich vielfältiger interpretiert werden können. Wie viele Aussagen im Diskurs gezeigt haben, ist dies vielfach auch nicht als Zielsetzung hinter der Veränderung der Unterrichtsstruktur zu vermuten: Eher bestand diese in einer wohl kalkulierten und fokussierten Freisetzung kreativer Ressourcen, die so erfolgen soll, dass sie für das Individuum nützlich sind und diese Freisetzung das Individuum für den Arbeitsmarkt qualifiziert.

Gegenwärtige schulische Machtverhältnisse lassen sich also in einer Abnahme sichtbarer, repressiver und direkter Mechanismen innerhalb der Schule bei einem gleichzeitig steigenden Einfluss schulexterner, diskursiv generierter Wissensbestände charakterisieren. Der Charakter dieser Wissensbestände und dessen Funktionsweise als Machttechnik besteht in der beschriebenen Aussage der Unbestimmbarkeit und Ungewissheit von Lebensverläufen. In der Analyse von Deleuze bedeutete die Einschließung in die Fabrik zumindest die Gewissheit eines Arbeitsplatzes und eine Planbarkeit des Lebensverlaufes. Die heutigen Lebensverläufe scheinen demgegenüber unvorhersehbar, jenseits der eigenen Kontrolle und Planbarkeit; die gegenwärtige Ökonomie scheint keine existenzsichernde Beschäftigung für alle zu bieten. Daraus ergibt sich die Wahrnehmung, dass berufliche Qualifikationsschritte, die eine Sicherung der eigenen Existenz ermöglichen, nicht im Vorfeld bestimmbar sind. Die eigene Stellung, als Ergebnis von Arbeit und Qualifikation, ergibt sich im Vergleich zu Mitbewerber*innen, woraus sich das Postulat kontinuierlicher Selbstdisziplinierung ergibt.

Gegenwärtige Machttechniken in der Schule ähneln, so die hier vorgenommene Interpretation, dem in der Verhaltensökonomie entwickelten Steuerungselement des Nudging (wörtlich »Anstupsen«, vgl. Sunstein 2014). In diesem Ansatz wird mit »sanftem Druck«, also Anreizen und kreative Methoden, mit dem Geboten der Vernunft und weniger mit klaren Regeln und Verboten versucht, auf Verhaltensentscheidungen einzuwirken. Die in den bildungspolitischen Strategiepapieren entworfenen und empfohlenen Lernsettings sind vielfach so strukturiert, dass sie von einschränkenden Regulierungen, Übungen und Strafen absehen und auf Elemente zurückgreifen, die Produktivität und Kreativität fördern. Jedoch beziehen sie ihre Begründungen nicht mehr aus den Regeln der Institution, sondern auf die Zukunft des Individuums: Die Maxime lautet nun »Lerne, denn es ist wichtig für dich selbst und deine Zukunft«, und nicht mehr »Lerne, damit du eine gute Note bekommst«. Je nach Interpretation könnte man demnach festhalten, dass Schule verständnisvoller wird und ein sanfteres Antlitz entwickelt, indem sie von Sanktionen zusehends absieht und keine starre Institution ist, die in der Regeln um ihrer selbst willen befolgt werden sollen. Andererseits bezogen sich frühere schulische Sanktionsmechanismen häufiger auf klar definierte Bereiche, während Mechanismen der Selbst- und

Fremdbeurteilung, das Induzieren von Freude am Lernen usw. den Zugriff der Institution immer weiter ausweiten. Man könnte daher auch sagen, Schule leitet, wie schon Althusser (2010, S. 67) bemerkt hat, »in eben den Jahren, in denen das Kind am leichtesten ›verwundbar‹ ist«, wesentlich weitreichendere Subjektivierungsprozesse an und sorgt mit umfassenderen Machttechniken für deren Einnahme. Die Wirkungspraxis dieser Art der Führung ist jedoch, dass sie selbst unsichtbar wird, keine expliziten Anweisungen mehr geben und keine Kontrollen mehr durchführen muss; dass die Subjekte in der Lage sind, sich selbst im Sinne der institutionellen Regeln zu verhalten, da sie deren Zielsetzungen und Wünsche verinnerlicht haben. Es ist ein Machteffekt, der jenem sehr ähnelt, der einleitend mit dem Begriff der Gouvernamentalität beschrieben wurde.

Grabau und Rieger-Ladich (2014) betonen mit dem Begriff der Heterotopien, dass Institutionen immer auch die Bedingungen ihrer Subversionen hervorbringen können. Machtverhältnisse seien niemals determinierend – dem ist natürlich zuzustimmen. Interessant sind die Beispiele, an denen sie ihre These illustrieren – die Beobachtung, dass Schüler*innen ihre Hefte »mit aufwändigen Verzierungen versehen und [diese] auf diese Weise zu ästhetischen Objekten« werden, und dass die »schwer einsehbare umlaufende Kante der Tische von den Schüler/innen als Kommunikationsmedium gebraucht werden« (Grabau/Rieger-Ladich 2014, S. 76). Man könnte nun folgern, dass die machtfreien Nebenorte in der Schule nicht gerade Konjunktur haben. Wenn gelegentliches Schwätzen und Heftgekritzeln das Einzige wäre, was Schüler*innen an Freiräumen bliebe, könnte das bedeuten, dass die Machtausübung in der Schule sehr weitreichend wäre und die Subversionspotentiale überschaubar.

In diesem Artikel wird argumentiert, dass die Einnahme der schulischen Subjektpositionen über eine Anrufung als Kompetenzsubjekt, das fit für den Arbeitsmarkt sein soll, erreicht wird. Eine Opposition gegen diese Subjektivierungsform findet sich mit der Deutung konfrontiert, dass das Subjekt damit nicht der Schule schaden würde, sondern in erster Linie sich selbst. Wer sich den schulischen Lernpraktiken und dem Leistungsprinzip verweigert, dem droht, auf der Strecke zu bleiben – Arbeitslosigkeit und Armut stehen als Folgen im Raum. Daraus folgert jedoch, dass (und die Schüler*innenproteste der jüngeren Vergangenheit könnten als Beleg für diese These gewertet werden) ein Unterlaufen schulischer Machtverhältnisse paradoxerweise nicht in, sondern außerhalb der Schule stattfindet, weil er sich dort in produktiver Weise artikulieren kann, wohingegen er in der Schule als bloßer Störfaktor interpretiert wird.

Literatur

- Agostinone-Wilson, F. (2006): Downsized discourse: Classroom management, neoliberalism, and the shaping of correct workplace attitude. In: *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(2), 129–158.
- Alkemeyer, T., Budde, G., & Freist, D. (Hrsg.). (2013): *Selbst-Bildungen: soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (Vol. 1). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Althusser, L. (2010): *Gesammelte Schriften*. 5, Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg: VSA.

- Au, W./Apple, M. W. (2011): Rethinking reproduction: Neo-Marxism in critical education theory. In: Apple, M. W./Au, W./Gandin L. A. (Hrsg.): *The Routledge international handbook of critical education*. New York/ London: Routledge, S. 93–105.
- Beer, R./ Benischek, I.: Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In: BIFIE (2011) (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam.
- Breit, H./Rittberger, M./Sertl, M. (2005) (Hrsg.): *Kontrollgesellschaft und Schule*. Schulheft 118. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Christof, E./Ribolits, E. (2015) (Hrsg.): *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wien: Löcker.
- Deleuze, G. (1993): *Unterhandlungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dorning, C./Schrack, C. (2013): Neuintepretation der Leistungsbeurteilung. In: *WissenPlus* 4/2012/13, S. 10–13.
- Foucault, M. (1982): Subjekt und Macht. In: Ders. (Hrsg.) (2005): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 269–294.
- Foucault, M. (1993): *Die Ordnung des Diskurses*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gee, J. P./Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study. In: *Review of research in education*, 23(1), S. 119–169.
- Grabau, C./Rieger-Ladich, M. (2014): Schule als Disziplinierungs- und Machtraum: Eine Foucault-Lektüre. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*, S. 63–79.
- Höhne, T. (2007): Der Leitbegriff ›Kompetenz‹ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. In: Pongratz, L./Reichenbach, R./Wimmer, M. (2007) (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Verlag, S. 30–44.
- Keller, R. (2014): Wissenssoziologische Diskursforschung und Deutungsmusteranalyse. In: Behnke, C./ Lengersdorf, D./Scholz, S. (Hrsg.): *Wissen – Methode – Geschlecht*. Wiesbaden: Springer, S. 143–159.
- Keller, R. (2011): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Springer.
- Keller, R. (2008): Diskurse und Dispositive analysieren: Die wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. In: *Historical Social Research* 33 (1), S. 73–107.
- Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2009): *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Langer, A. (2008): *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule. Eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: Transcript.
- Langer, R. (2012): *Die Schule der Roboter*. In De Vincenti, A./ Geiss, M. (Hrsg.): *Verwaltete Schule*. Wiesbaden: Springer., S. 165–179.
- Lederer, B. (2015): Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Hamburg: Tredition.
- Liessmann, K. (2015): »Kompetenzorientierung verhindert die Kompetenzentwicklung«. Interview, In: *Profil* 52/2015, <https://www.profil.at/portfolio/aufstieg/liessmann-6175594> (Abruf 24.06.2020).
- Neuweg, G. (2015): Kontextualisierte Kompetenzmessung. Eine Bilanz zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), S. 377–383.
- Patzner, G./Rittberger, M./Sertl, M. (2008) (Hrsg.): *Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen*. Schulheft 130. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Popkewitz, T. (1997): A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. In: *Educational researcher*, 26(9), S. 18–29.
- Ricken, N. (2007): *Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: Springer.

- Ricken, N., Casale, R., & Thompson, C. (Hrsg.). (2018): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Rose, N. (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Hrsg.). *Subjekt und Subjektivierung* (pp. 65–85). Wiesbaden: Springer.
- Schmiedinger, E./Hofmann, F./Stern, T. (2016): Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In: Bruneforth, M./Lassnigg, L./Vogtenhuber, S./Schreiner, C./Breit, S. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1*. Graz: Leykam, S. 59–95.
- Schneider, W. (2015): Dispositive... – überall (und nirgendwo)? Anmerkungen zur Theorie und methodischen Praxis der Dispositivforschung. In: Othmer, J./Weich, A. (Hrsg.): *Medien–Bildung–Dispositive*. Wiesbaden: Springer, S. 21–40.
- Sunstein, C. R. (2014): Nudging: a very short guide. In: *Journal of Consumer Policy*, 37(4), S. 583–588.
- Stern, T. (2010): *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: ÖZEPS.
- Strauss, A./Corbin, J. (1990): Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19 (6), S. 418–427.
- Strübing, J. (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer.
- Vassallo, S. (2013): Resistance to Self-Regulated Learning Pedagogy in an Urban Classroom: A Critique of Neoliberalism. In: *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 11(2), S. 239–281.
- Zinnecker, J. (1975): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Wein heim: Beltz.

Quellenverzeichnis

- DF 1: Junge Industrie fordert Bildungsscheck und mehr Wettbewerb zwischen den Schulen. Pressemitteilung der Industriellenvereinigung Österreich vom 16.12. 2004, verfügbar unter: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20041216_OTS0075/junge-industrie-fordert-bildungsscheck-und-mehr-wettbewerb-zwischen-den-schulen (Abruf 24.06.2020).
- DF 2: Erläuterungen zur Änderung des Schulunterrichtsgesetzes. Verlautbarung im Bundesgesetzblatt I Nr. 117/2008, verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2008/117> (Abruf 24.06.2020).
- DF 3: Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode. Publiziert vom Bundeskanzleramt Österreich. Verfügbar unter: https://images.derstandard.at/20070109/regierungsprogramm_09012007.pdf (Abruf 24.06.2020).
- DF 4: Dritter Bericht zur Umsetzung der Strategie LLL:2020. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Verfügbar unter: http://www.uniko.ac.at/modules/download.php?key=6784_DE_O&cs=163F, (Abruf 24.06.2020).
- DF 5: Heinisch-Hosek/Hundstorfer: Vierter Bericht zu »Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich«. Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Verfügbar unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20150630_OTS0213/heinisch-hosekhundstorfer-vierter-bericht-zu-strategie-zum-lebensbegleitenden-lernen-in-oesterreich, (Abruf 24.06.2020).
- DF 6: Lehrplan der Zweisprachigen Handelsakademie. Bundesgesetzblatt. Nr. 895/1994 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 105/2018. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008944&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1%2F02&Uebergangsrecht=>, (Abruf 24.06.2020).
- DF 7: Schulartenübergreifender Bildungsstandard in der Berufsbildung Handelsakademien (HAK), Business Behaviour Broschüre des QIBB, Qualitätsinitiative der österreichischen berufsbildenden Schulen. Verfügbar unter: <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/broschuere/BBS-Bildungsstandards-Broschuere-Business-Behaviour-HAK.pdf> (Abruf 24.06.2020).

- DF 8: Bildungsziele der Handelsakademie. Informationsseite des Bundesministeriums für Bildung über die Handelsakademie. Verfügbar unter: https://www.hak.cc/die_hak_has/schulformen/hak/bildungsziel (Abruf 24.06.2020)
- DF 9: Westfall-Greiter, T. (Hrsg.) (2015). Vorschläge für eine Entscheidungsgrundlage zur Ermittlung einer Gesamtnote auf Basis der Erprobung im SJ 2012/13. Verfügbar unter: http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/9615/mod_glossary/attachment/3188/Erfahrung%20mit%20der%20Entscheidungsgrundlage%2020140217%20final.pdf (Abruf 24.06.2020).
- DF 10: Schulqualität Allgemeinbildung: Über das Lernen. Leittext der Sektion 1 im Bildungsministerium. Verfügbar unter: <http://www.sqa.at/course/view.php?id=35> (Abruf am 24.06.2020).
- DF 11: Interview mit Claudia Schmied, in: Schule im Aufbruch. ILS- Mail 1/2008, S. 13–14, verfügbar unter: https://www.uibk.ac.at/ils/ilsmail/pdf_ils_mail/schule_im_umbruch_online.pdf (Abruf 24.06.2020).

Anschrift:

Michael Brandmayr, Ph.D.
Universität Innsbruck
Institut für Erziehungswissenschaft
Liebeneggstraße 8
A-6020 Innsbruck
0043/660/4844493
Michael.brandmayr@uibk.ac.at