

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Einsatz von Zukunftskompetenzen im deutschen Bildungssystem und die deutsche
Bildungsideologie - Eine diskursive Kritik an der Kritik

verfasst von | submitted by

Annika Kathrin Werth B.A.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 641

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Daniel Tröhler

Abstract

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht kritischer Beiträge zur deutschen bildungspolitischen Kompetenzdebatte. Im Zentrum der Untersuchung stehen Publikationen, die auf der Website der Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. veröffentlicht wurden. Im Rahmen einer kritischen Diskursanalyse werden bildungsideologische und mögliche ideologische Motive hinter den Kompetenzkritiken untersucht. Der analysierte Materialkorpus umfasst 30 Beiträge der GBW-Website, die eine Auswahl, der unter der Kategorie „Bildungsökonomie“ veröffentlichten Publikation darstellen. Alle 30 Beiträge weisen die Übereinstimmung mit dem Schlagwort „Kompetenz“/ „Kompetenzen auf. Durch die Zusammenfassung und Analyse der Beiträge konnten weitere identifiziert werden, die die zentralen *Diskursstränge* abbilden. Die sich teilweise überschneidende Diskursstränge beziehen sich auf die Ökonomisierung von Bildung in Deutschland, den Abbau und Verlust eines deutschen Bildungsverständnisses sowie die Instrumentalisierung der PISA-Studie. Mithilfe des Analyseprogramms MAXQDA wurde ein Codesystem entwickelt, mit dem Textfragmente einem Katagoreinsystem zugeordnet werden konnten. Die Untersuchungsergebnisse zeigen Hinweise auf eine starke Ablehnung und Problematisierung der Kompetenzorientierung, sowie auf bildungsideologische Merkmale in den Beiträgen. Ergänzend wurden die Autor*innen der GBW, die aus verschiedenen bildungsnahen Disziplinen stammen, sowie die Ziele der Gesellschaft berücksichtigt. Es zeigt sich eine klar erkennbare Position der Kritiker*innen, die ein traditionell – humanistischen Bildungsverständnis vertritt und kompetenzbefürwortende Akteur*innen als mögliche Gefahr für das deutsche Bildungssystem konstruieren.

abstract

In this research paper, the author examines the critical perspectives on the German debate surrounding competency-based education policy. The focus is on publications published on the website of the Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. (GBW). Using a critical discourse analysis approach, the study investigates educational - ideological positions and the motives underlying critiques of competency - based education. The analyzed dataset of 30 documents were published on the GBW website. Through the summarization and analysis of these texts, additional thematic patterns were identified that represent the main strands of the discourse. These partially overlapping strands relate to some of the critical perspectives such as the view on economization of education in Germany, the loss of a traditional German understanding of education, and the instrumentalization of the PISA study. The coding system was developed using the analysis software MAXQDA. The study indicates a strong rejection and problematization of competency - based education and reveals possible educational - ideological characteristics within the publications. Overall, the analysis shows that the critical position about competency - based education advocates a traditional humanistic concept of education and frames supportive approaches to competency - based education as a potential threat to the German education system and society.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1, Eigene Darstellung, Relation „Ökonomisierung von Bildung“, Unterthemen, Abb. A20	67
Abbildung 2, Eigene Darstellung, Suchbegriff „Ökonomisierung“, „Propaganda“, Abb. A7	104
Abbildung 3, Eigene Darstellung, Suchbegriff, Ökonomisierung, Propaganda, Abb. A8 .	104
Abbildung 4, Eigene Darstellung, Überschneidung „Ökonomisierung“ und „Neoliberalismus“, Abb. A9	105
Abbildung 5, Eigene Darstellung, Häufigkeit, Kompetenz, Instrumentalisierung der PISA-Studie, Abb. A16, Abb. A17	112
Abbildung 6, Eigene Darstellung, Häufigkeit Code Relationen in Textsegmenten, Manipulation, Abb. A18.....	112
Abbildung 7, Eigene Darstellung, Häufigkeit Code Relation in Textsegmenten, „Propaganda“, Abb. A19	113
Tabelle 1, Eigene Darstellung, Vorbereitung Strukturanalyse, Tabelle A3	33
Tabelle 2, Eigene Darstellung, Codesystem gesamt, Tabelle A4	41
Tabelle 3, Eigene Darstellung, Diskursstränge und Unterthemen, Tabelle A5.....	42
Tabelle 4, Eigene Darstellung, Codes, Cancel Culture macht Schule, Tabelle C1	101
Tabelle 5, Eigene Darstellung, Codes, Ist das Kompetenz oder kann das weg, Tabelle C2	101
Tabelle 6, Eigene Darstellung, Häufigkeit Diskursstränge, Tabelle A6.....	103
Tabelle 7, Eigene Darstellung, Häufigkeit Code, Employability, Materialkorpus, Tabelle A10.....	105
Tabelle 8, Eigene Darstellung, Überschneidung, Ökonomisierung von Bildung, Neoliberalismus, Humankapital, Tabelle A11	106
Tabelle 9, Eigene Darstellung, Häufigkeit Textsegmente, Humanismus, Wilhelm von Humboldt, Tabelle A12.....	106
Tabelle 10, Eigene Darstellung, Überschneidung, Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses, Tabelle A13.....	108
Tabelle 11, Eigene Darstellung, Häufigkeit Diskursstränge, A14.....	110
Tabelle 12, Häufigkeit Dokumentenvariablen, Cancel Culture macht Schule, Tabelle A15	113
Tabelle 13, Eigene Darstellung, Materialkorpus, Kategorien Strukturanalyse, Tabelle A2	114

Grafik 1, Eigene Darstellung, Häufigkeit „Unterthemen“, in 26 von 30 Dokumenten, Grafik B1.....	65
Grafik 2, Eigene Darstellung, Häufigkeit aller Codes, Grafik B2	104

Abkürzungsverzeichnis

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V. (GBW)

Kultusministerkonferenz (KMK)

deutsche Lehrer*innenverband (DL)

Abbildung (Abb.)

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG	8
1.1 DIE KOMPETENZDEBATTE IM DEUTSCHEN BILDUNGSSYSTEM	10
1.2 FORSCHUNGSSTAND	12
1.3 FORSCHUNGSLÜCKE	16
2. HINFÜHRUNG ZUR FRAGESTELLUNG UND METHODISCHER RAHMEN	17
2.1 SAMPLING.....	19
2.2 AUFBAU DER ARBEIT	22
2.3 THEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE RAHMENSETZUNG.....	23
2.3.1 DISKURS NACH MICHEL FOUCAULT – EINE KURZE ANNÄHERUNG AN BEGRIFF UND THEORIE	23
2.3.2 MACHTVERHÄLTNISSE UND DISKURS NACH MICHEL FOUCAULT UND JÜRGEN LINK.....	26
2.3.3 IDEOLOGIE UND MACHT IN DER DISKURSTHEORIE.....	28
2.4 KRITISCHE DISKURSANALYSE NACH SIEGFRIED UND MARGARETE JÄGER....	30
2.5 DER „PISA-SCHOCK“ ALS DISKURSIVES EREIGNIS.....	33
2.6 ENTWICKLUNG DES ANALYSELEITFADENS	35
3. METHODOLOGISCHES VORGEHEN	37
3.1 FESTLEGUNG DISKURSEKTOR UND DISKURSKONTEXT – DIE <i>GESELLSCHAFT FÜR BILDUNG UND WISSEN E. V. (GBW)</i>	37
3.2 ERSCHLIEßUNG UND AUFBEREITUNG VON MATERIALKORPUS UND DOSSIER	40
3.3 VORBEREITUNG DER STRUKTUR- UND FEINANALYSE	42
3.4.1 STRUKTURANALYSE – „PISA-SCHOCK“ ALS <i>DISKURSIVES EREIGNIS</i>	45
3.4.2 TEILERGEBNISSE DER STRUKTURANALYSE.....	47
3.5 ZUSAMMENFASSUNG DER STRUKTURANALYSE	60
3.6 TEILERGEBNISSE DER FEINANALYSE.....	68
4. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	83
5. AUSBLICK UND KRITISCHE BETRACHTUNG DER FORSCHUNGSARBEIT	88
LITERATURVERZEICHNIS.....	90
ANHÄNGE.....	101

1. Einleitung und Zielsetzung

Wie steht es um die Zukunft der Bildung in Deutschland? Was kennzeichnet „gute Bildung“ und wie kann sie gefördert und verbreitet werden? Welche Akteur*innen aus Wissenschaft, Politik, Zivilgesellschaft und Wirtschaft prägen das deutsche Bildungssystem und welche Reformen werden als notwendig oder überflüssig gesehen? Bewahrt das Festhalten an traditionellen Bildungswerten junge Generationen vor der totalen Verwirtschaftlichung ihres Bildungsweges oder beschränkt es die Möglichkeiten mit Herausforderungen der Zukunft umzugehen? In Deutschland ist Bildung – angelehnt an das traditionell - humanistische Bildungsideal Wilhelm von Humboldts – eng mit den Leitbegriffen Freiheit, Autonomie und Wissensvermittlung verbunden. Diese Werte haben sich als bezeichnend für das Bildungsverständnis und die nationale Identität in Deutschland entwickelt. So wurde das Bildungsverständnis nach Humboldt im 19. Jahrhundert zum Teil als Abgrenzung zu anderen europäischen Ländern herangezogen (Tenorth, 2013). Deutsche Bildung hat sich somit zu einem zentralen Identitätsmerkmal entwickelt. Das Narrativ eines Landes, das bedeutende Dichter und Denker hervorbrachte, ist tief verankert. Doch inwiefern kann Identität, die sich durch die Abgrenzung von anderen Nationen und durch die Überzeugung eigener Überlegenheit, wichtige gesellschaftliche Entwicklungen verhindern? Konkret wird hier unter einem traditionell-humanistischen Bildungsideal eine Sicht auf den Zweck von Bildung basierend auf der Idee Wilhelm von Humboldts verstanden. Bildung wird in diesem Rahmen als Garant für Mündigkeit und die Kontrolle über das eigene Leben gesehen, die die Entwicklung eines kritikfähigen Bewusstseins fördert. Humboldts Bildungsverständnis wendet sich dabei gegen die Ausrichtung auf wirtschaftliche, gesellschaftliche oder berufsbildende Zwecke. Bildung an sich ist der Selbstzweck und soll dabei nicht äußeren Bedingungen dienen. Darunter würde zum Beispiel Bildung als Steigerung von Humankapital zählen. Bildung nach Humboldt wird als unabgeschlossener, menschlicher Prozess gesehen, der unabhängig von äußeren Einflüssen fungiert. Humboldt sah in der andauernden Selbstbildung den Gehalt der Menschlichkeit. Das Potenzial von humaner Bildung muss allerdings praktiziert und entwickelt werden. Die in dieser Forschungsarbeit herangezogenen Texte berufen sich zum Teil auf dieses Humboldt'sche Bildungsideal und nutzen es als Argument für die Abgrenzung zu bildungspolitischen Reformen wie PISA oder Maßnahmen wie die BOLOGNA-Reform. Es soll hier also nicht das Humboldts Bildungsverständnis in Frage gestellt werden, sondern vielmehr welchem Zweck es in den analysierten Texten dienen soll. Ein weiterer Faktor für die Begriffsbestimmung ist die Verwendung des Begriffs in den Beiträgen der GBW.

In den sehr unterschiedlichen Beiträgen wird oftmals von einem humanistischen oder traditionellen Bildungsverständnis nach Wilhelm von Humboldt gesprochen. (Lahner, 2011, S. 29- 46) In aktuellen bildungspolitischen Debatten wird intensiv darüber diskutiert, wie das Bildungssystem zukünftig gestaltet und in der Praxis – in Institutionen wie Schulen, Hochschulen und Universitäten – umgesetzt werden soll. In diesem Kontext stellt sich die Frage, welcher Akteur und welche Idee die Richtung vorgeben wird. Die kursierenden, kontrovers geführten Diskurse reichen von Fragen der Strukturreform des Schulsystems und der Bedeutung existierender Lehrpläne über die Rolle der Lehrkräfte bis hin zur Einflussnahme internationaler Organisationen wie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die mit der Einführung kompetenzorientierter Lehre versucht, transformierende Prozesse anzustoßen. Im Hinblick auf die Diskussion über die genannten bildungspolitischen Maßnahmen haben sich zwei Positionen differenziert.

Auf der einen Seite stehen Pädagog*innen und Bildungswissenschaftler*innen, die an einem traditionell - humanistischem Bildungsideal festhalten. Demgegenüber stehen Organisationen wie die OECD und die Bildungspolitik, die das Bildungssystem an gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen anpassen und junge Menschen auf die globale Welt vorbereiten wollen.

Die Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V. (GBW) ist eine Vereinigung, die sich höchst kritisch gegenüber der OECD und ihren Reformen äußert und in der Ökonomisierung des Bildungssystems eine erhebliche Gefahr für die Gesellschaft und die Demokratie sieht. Ein zentrales Beispiel für die Meinungsverschiedenheit ist die Frage nach der Ausrichtung auf kompetenzorientierte Lehre im Unterricht. Während die OECD mit Projekten wie dem Lernkompass 2030 auf eine globale und standardisierte Bildungswelt hinwirkt, kritisieren die Vertreter*innen der GBW diese Entwicklung und sehen sie als Ausdruck einer neoliberalen Ökonomisierung des Bildungssystems und einer Abkehr vom klassischen, humanistisch geprägten Bildungsideal nach Wilhelm von Humboldt. In gegenwärtigen bildungspolitischen Debatten stehen dabei „traditionelle“ Werte im Gegensatz zum „fortschrittlichen“ oder „progressiven“ Beschreibungen des deutschen Bildungssystems. (Weinert, 2014, S. 17)

In dieser Forschungsarbeit steht weniger die inhaltliche Gegenüberstellung der kontroversen Argumentationen im Vordergrund, sondern vornehmlich die diskursive Analyse der Kritiken an der Kompetenzorientierung selbst.

Ziel ist es, mögliche Motive und sprachliche Strategien der Kritiker*innen herauszuarbeiten und zu untersuchen, ob sich hinter der starken Ablehnung von Zukunftskompetenzen ein ideologisch motiviertes Festhalten an einem traditionellen deutschen Bildungsideal verbirgt.

Angesichts der auffälligen Polarisierung der Kompetenzdebatte stellt sich die Frage, ob die Kritiker*innen – etwa Mitglieder der GBW – Bildung in Deutschland vor einer fortschreitenden Internationalisierung und Ökonomisierung schützen wollen oder ob ihre Kritik eher Ausdruck von Angst vor einem möglichen Paradigmenwechsel ist, der bestehende Machtverhältnisse infrage stellen könnte. Die diskursive Analyse ausgewählter GBW-Publikationen soll daher erläutern, ob das Festhalten am traditionellen Bildungsverständnis als Strategie zur Sicherung individueller Freiheit interpretiert werden kann – oder vielmehr der ideologischen Abwehr globaler Bildungstransformationen dient. Hier ist zu betonen, dass weder die hier genannten Kritiker*innen noch die Befürworter*innen einer homogenen Gruppe angehören. Die hier im Fokus stehenden Kritiken wurden von verschiedenen Autor*innen aus dem Bildungsbereich verfasst. Darunter sind Lehrkräfte, Professor*innen, Wissenschaftler*innen und Pädagog*innen.

Diese Forschungsarbeit bezieht sich ausschließlich auf Publikationen der Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., da nicht alle Kritiken zur Kompetenzdebatte in dieser Arbeit beleuchtet werden können. Die GBW wurde aufgrund ihrer Reichweite und der auffällig negativen Haltung gegenüber der Kompetenzdebatte die durch verschiedenen Publikationsformen auf der GBW - Website veröffentlicht wurden, ausgewählt. Mit dieser Forschungsarbeit soll ein Beitrag zur wissenschaftlichen Einordnung der „Kritik an der Kompetenzkritik“ geleistet und der Kompetenzdiskurs innerhalb der Bildungswissenschaft um neue Erkenntnisse erweitert werden.

1.1 Die Kompetenzdebatte im deutschen Bildungssystem

Was sind Kompetenzen und seit wann tauchen sie im Zusammenhang mit dem deutschen Bildungssystem auf? Der Kompetenzbegriff im Zusammenhang mit Bildung wurde schon im Jahr 1971 durch den Psychologen und Pädagogen Heinrich Roth aufgegriffen. Der Kompetenzbegriff wurde von Roth in drei Bereiche unterteilt: *Selbstkompetenz*, *Sachkompetenz* und *Sozialkompetenz*. Mit dieser Dreiteilung bezieht er sich auf die Mündigkeit des Individuums und die Persönlichkeitsentwicklung. Durch das Lernen und die Vertiefung von Kompetenzen soll sich der Mensch als handlungsorientierter Teil einer demokratischen Gesellschaft weiterentwickeln (Sander, 2022, S. 122–123).

Roths Begriffserklärung hat Franz E. Weinert, der unter anderem Gründungsdirektor des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung München ist, weiterführend geprägt. Weinert versteht unter Kompetenzen „(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2014, S. 27).

Kompetenzen im Bildungsbereich sollen nicht die Wissensvermittlung ersetzen, sondern als zusätzliche Möglichkeit dienen, um mit den gegenwärtigen sowie zukünftigen Lebens- und Arbeitsumständen zurechtzukommen. Weinert verweist in diesem Zusammenhang auf wissenschaftliche Erkenntnisse der Psychologie, welche die generelle Ablehnung der Vermittlung (fachlicher) Kompetenzen als äußerst bedenklich und problembehaftet beschreiben (Weinert, 2014, S. 28). Generell unterscheidet Weinert zwischen fachlichen Kompetenzen, wie dem Lernen einer Sprache oder eines Instrumentes, fachübergreifenden Kompetenzen, der Fähigkeit, Probleme zu lösen oder im Team miteinander zu kommunizieren, sowie Handlungskompetenzen, welche dazu dienen, in spezifischen Situationen bestimmte Kenntnisse einzusetzen (Weinert, 2014, S. 28). Daraus lässt sich schließen, dass die Kompetenzvermittlung keine Verdrängung der Wissensvermittlung bedeuten muss, sondern durch deren Einführung in den Lehr- und Lernalltag eine wichtige Ergänzung der schulischen Bildung darstellen kann (Lernkompass 2030, 2020, S. 8). Fähigkeiten wie Kommunikation, kritisches Denken, problemorientiertes Arbeiten oder kreative Denkansätze stehen erstmal nicht konträr zu bisherigen Bildungszielen. Allerdings weist Weinert darauf hin, dass es noch an Forschung fehlt, die den Zusammenhang zwischen Kompetenzen und schulischer Entwicklung untersucht. Wie später gezeigt wird, ist das einer der großen Kritikpunkte an der Kompetenzorientierung (Weinert, 2014, S. 30). Wenn über Bildung gesprochen wird, geht es nicht ausschließlich um das Lernen von mathematischen Formeln oder Grammatik. Die Schule soll auch ein Ort sein, an dem Heranwachsende lernen, in Gemeinschaft Probleme zu lösen oder selbstständiges Handeln zu erproben.

Im Jahr 2003 wurde im Rahmen der *Klieme-Expertise* und in Zusammenarbeit mit der Kultusministerkonferenz (KMK) erstmals das Konzept „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ publiziert. Die Expertise setzte sich zum Ziel, die Bildungsqualität in Deutschland zu verbessern.

Die Freiheit, an gesellschaftlichen Entwicklungen teilzuhaben und diese mitzugestalten, ist demzufolge die Grundlage für erfolgreiche Bildungsprozesse (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, 2003, S. 11). Ausschlaggebend für die Umorientierung der deutschen Bildungslandschaft war der sogenannte „PISA-Schock“ im Jahr 2001. Die schlechten Ergebnisse der Schulleistungsmessungen haben im internationalen Vergleich für große Aufregung in der Politik sowie in der Gesellschaft gesorgt. Aufgrund dieser Erfahrung wurde die Ausrichtung des deutschen Bildungssystems auf „Input“ hinterfragt. Die Umstellung auf ein „Output“-System, welches auf Kompetenzaufbau, Überprüfung von Lernergebnissen, der Entwicklung von Bildungsstandards sowie Wert- und Wissensvermittlung beruht, wurde zum Ziel der Transformation (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, 2003, S. 32–33). Die Expert*innen und Verfasser*innen der *Klieme-Expertise* haben sich außerdem mit kritischen Stimmen auseinandergesetzt. Es wird betont, dass eine Kritik aus einer traditionellen Bildungsperspektive zwar verständlich ist, allerdings positive Auswirkungen, durch eine einseitige Perspektive verkannt werden könnten (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, 2003, S. 56).

Vermeht wird innerhalb der Kompetenzdebatte auch von einem traditionellen *Bildungskanon* oder *Bildungsverständnis* gesprochen. Wie in der Einleitung erläutert, ist damit häufig das – insbesondere in Deutschland hochgehaltene – europäische, bürgerliche Bild von Bildung gemeint, das impliziert, Ausdruck von deutscher Kultur und Lebensweise zu sein (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, 2003, S. 96).

Hieran anknüpfend bezieht sich der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit auf die Frage nach den ideologischen Motiven, die sich hinter der Aufrechterhaltung eines traditionellen *Bildungskanons* verbergen könnten, und welche Kritikpunkte darauf hinweisen. Zunächst werden in den folgenden Kapiteln der aktuelle Forschungsstand sowie die Forschungslücken der bildungspolitischen Kompetenzdebatte erläutert.

1.2 Forschungsstand

Die Verschränkungen zwischen Bildung, Politik und Gesellschaft werden in der seit Jahren geführten Kompetenzdebatte deutlich. Anfang der 2000er-Jahre wurde die Aufmerksamkeit auf die Implementierung kompetenztheoretischer Faktoren im Bildungssektor gelenkt, unter anderem durch die PISA-Studien (Eder, 2021, S. 14).

Seitdem wirtschaftliche Organisationen wie die OECD bildungspolitische Entwicklungen beeinflussen und Stiftungen bekannter Großkonzerne wie Siemens, Bertelsmann oder Vodafone eigene Studien im Bildungsbereich durchführen, sind auch ökonomische Faktoren Teil der Verschränkungen.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den positiven und negativen Folgen der Verzweigung von Bildung und Ökonomie zeichnet sich durch die Aufmerksamkeit auf die Auswirkungen durch eine Implementierung von Zukunftskompetenzen in bundesweiten Curricula ab. Befürworter*innen, wie der Präsident der OECD Andreas Schleicher oder Mitglieder der KMK der Länder, sprechen sich einstimmig für die Eingliederung der Kompetenzvermittlung in der Lehre aus. Im Rahmen der PISA-Studie 2022 wurde erstmals kreatives Denken, welches zu den Zukunftskompetenzen gezählt wird, bei Schüler*innen getestet (Lernkompass 2030, 2023, S. 70). Die Ergebnisse der befragten Schüler*innen waren durchwachsen und abhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund. Die Zusammenarbeit der KMK und der OECD verdeutlicht die Verschränkung von Bildung, Politik und Ökonomie. Innerhalb der Kompetenzdebatte lassen sich zwei Positionen erkennen: Befürworter*innen der Bildungstransformation und der kompetenzorientierten Bildung, die jungen Menschen verschiedene Möglichkeiten präsentieren und auf die Herausforderungen der gegenwärtigen Welt vorbereiten wollen (Lernkompass 2030, 2023), und Kritiker*innen, wie Mitglieder der GBW, die in der kompetenzorientierten Transformation des Bildungssystems eine Gefahr für das Bildungssystem in Deutschland sehen (GBW, 2025). Die kontroversen Positionen werden in den Diskussionen über die Ergebnisse der PISA-Studien (2001 bis 2023) in Deutschland deutlich. Die OECD verweist dabei auf erfolgreiche Reformen und plädiert für eine Neuausrichtung der Bildungsziele (OECD, 2000, 2023). Darüber hinaus hebt die OECD mehrere Praxisbeispiele hervor, in denen Bildungseinrichtungen aktiv den transformativen Wandel anpreisen, indem sie Zukunftskompetenzen legitimieren und in die Lehrpläne integrieren (siehe dazu 21st Century Children Progress Report 2017, Lernkompass 2030, KMK-Verabschiedung 2000).

Zentral ist die Kritik an veralteten Lehr- und Lernmethoden, an der Rolle der Lehrkräfte sowie am Zustand rückständiger, schulischer Einrichtungen (Schleicher, 2020, S. 11–12). Die Debatte über positive und negative Auswirkungen von Zukunftskompetenzen erstreckt sich über die Schul- und Berufsbildung bis zu den Universitäten.

Zwischen den Jahren 2004 und 2015 wurde ein Fachgutachten der KMK und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erarbeitet, welches die Implementierung sowie die kompetenzorientierte Ausrichtung von universitären Studiengängen beleuchtet. Die komplexe Frage zur Gestaltung und Ausarbeitung einer nachhaltigen Entwicklung in der Bildung und welche Rolle der Erwerb von Kern- und Schlüsselkompetenzen einnehmen kann, sind zentrale Punkte (KMK, Schreiber, Siegel, 2016, S. 17).

Im Rahmen der *nexus*-Jahrestagung 2018 wurden Herausforderungen und Defizite, unklare Definitionen von Qualifikationskriterien und Begriffsbestimmungen sowie die Schwierigkeiten diskutiert, die bei der Ausrichtung kompetenzorientierter Lehransätze entstehen könnten. Bei der *nexus*-Jahrestagung wurden unterschiedliche Perspektiven präsentiert: Einerseits wurden Gefahren von Inkompetenz und begrifflicher Unschärfe und andererseits Potenziale einer innovativen Lern- und Lehrkultur sowie die positiven Effekte überfachlicher Kompetenzen besprochen (Tageszeitung, *nexus*-Jahrestagung, 2018, S. 2). Die Befragung der *Vodafone Stiftung* aus dem Jahr 2023, bei der 2.069 Jugendliche befragt wurden, zeigt, dass 70 % der Heranwachsenden Kompetenzen wie kritisches Denken oder Kommunikationsfähigkeit als äußerst wichtig erachten (Vodafone Stiftung, 2023, S. 16). Zugleich verweisen kritische Stimmen in den Bildungswissenschaften, die Vertreter*innen eines humanistischen Bildungsideals, auf die Wichtigkeit, dass der Wissenserwerb in der Bildung zentral bleiben sollte. Sie warnen vor einer Verdrängung des Wissensbegriffs zugunsten ökonomischer Nützlichkeit durch diverse bildungspolitische Maßnahmen (Kalz, 2023, S. 341–347). Der Bildungswissenschaftler Ulf Daniel Ehlers führte im Jahr 2022 eine qualitative Studie zu den zahlreichen Publikationen über Zukunftskompetenzen in Deutschland seit 2015 durch. Seine Forschung zeigt sowohl positive als auch negative Faktoren der Kompetenztheorie. Die Untersuchung umfasst 17 verschiedene „Future Skills“ Profile, die in subjektive, individuelle, entwicklungs- sowie welt-/organisationsbezogene „Skills“ unterteilt wurden. Mithilfe dieser Einteilung hat Ehlers eine Vielfalt an Möglichkeiten aufgezeigt, inwieweit Kompetenzorientierung im positiven sowie im negativen Sinne genutzt werden kann (Ehlers, 2022, S. 30–32).

Kritische Punkte werden bei der Betrachtung der Studie *Mehrwert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule* der Rosa-Luxemburg-Stiftung deutlich. In der Studie wurde die De-Subjektivierung bei Schüler*innen als negative Folge einer kompetenzorientierten Ausrichtung des Bildungssystems untersucht.

Außerdem wird die Ausrichtung der Wertbestimmung innerhalb der Bildung, die sich am Markt und nicht am Menschen orientiert, stark kritisiert (Rosa Luxemburg Stiftung, Engartner, 2020, S. 12–13). Auch Bildungsphilosoph Konrad Liessmann warnt vor negativen Veränderungen durch das Entschwinden einer spezifischen Bildungsform. Die Implementierung des Kompetenzkonzeptes wird als Verdrängung der Wissensvermittlung und somit als Ökonomisierung der Bildung beschrieben (Brandmayr, 2019, S. 349). In dem Beitrag *Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen* von Marco Kalz wird eine Vielzahl kompetenzkritischer Punkte genannt. Dazu zählen die mangelnde Konkretisierung des Kompetenzbegriffs, die Verdrängung fachlicher Wissensvermittlung sowie die Veränderung von Lehre und Lernen durch die Orientierung an kompetenztheoretischen Bildungskonzepten. Dies führt laut Kalz zu einer „Ökonomisierung des Bildungssystems“ (Kalz, 2023, S. 334–340).

Weitere kritische Beispiele werden in den Veröffentlichungen des Erziehungswissenschaftlers Volker Ladenthin dargestellt. Die Befürchtungen von Kalz unterstützend, beschreibt Ladenthin in dem Text *Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit* Gefahren, die durch die Verdrängung des traditionellen Bildungsverständnisses folgen könnten. Dazu zählt die Vereinheitlichung des Bildungssystems durch standardisierte Lehrpläne oder Studiengänge, die Überprüfung der Erreichbarkeit der Lernziele durch einheitliche Messungen in Form von Evaluationen und Tests sowie die Umstrukturierung von der Input- zur Outputorientierung der Lehre und des Lernens (Ladenthin, 2010, S. 346–348).

In den Veröffentlichungen der Vodafone Stiftung sowie in weiteren internationalen Publikationen werden der Einfluss und die Umstellung auf kompetenztheoretisches Lernen und Lehren auch als positiver Effekt wahrgenommen (Perdana et al., 2019, Ka'an et al., 2018, Sanchez Hernando et al., 2021, Vodafone Stiftung 2023). Es ist allerdings anzumerken, dass sich die Studien, mit Ausnahme jener der Vodafone Stiftung, nicht auf das deutsche Bildungssystem beziehen.

Anhand der aufgeführten Publikationen und Studien können zwei Positionen erkannt werden. Die vorliegende Forschungsarbeit fragt daher, welche Rolle deutsche Bildungsideale innerhalb der Zukunftskompetenzdebatte einnehmen. Geht es um den Schutz dieser individuellen Bildungsideale oder um den Widerstand gegen eine globalisierte Bildungsvorstellung? Führt das Festhalten am Humboldt'schen Bildungshumanismus zur Freiheitssicherung des Subjekts oder dient der Idealismus nur der Diskreditierung einer international vereinigenden Bildungsidee? (Öhler, 2022)

1.3 Forschungslücke

Die Debatte um Kompetenzen im Bildungssystem ist seit der Veröffentlichung des Reports *Preparing for the 21. Century: The Education Imperativ* (1997) der National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine fester Bestandteil internationaler Bildungsdiskurse. Der Report betont die Wichtigkeit der Kompetenzorientierung für die Lern-, Lebens- und Arbeitswelt der Zukunft (National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine, 1997). Die Kompetenzdebatte hat sich bis nach Deutschland vorbereitet und wurde insbesondere durch die OECD gefördert.

Die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 hat die Frage, welche „Werkzeuge“ junge Menschen benötigen, um mit den Herausforderungen in der Zukunft umzugehen, und welche Einflüsse die sozioökonomischen und familiären Lebenssituationen auf die Lernleistungen haben, in den Fokus der Bildungs- und Lernlandschaften gerückt (OECD, 2001, S. 38–40). Im Konstanzer Beschluss 1997 forderte die Kultusministerkonferenz KMK die Förderung von sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 24.10.1997). Dem folgten im Rahmen des Beschlusses zu den *Kompetenzen in der digitalen Welt* sechs Kompetenzbereiche: „1. Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren, 2. Kommunizieren und Kooperieren, 3. Produzieren und Präsentieren, 4. Schützen und sicher agieren, 5. Problemlösen und Handeln, 6. Analysieren und Reflektieren“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2016, S. 16-18).

Der OECD Lernkompass 2030 ist in Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungsexpert*innen entstanden und spiegelt die vermeintliche Notwendigkeit der Implementierung von Zukunftskompetenzen wider. Die OECD unterscheidet zwischen kognitiven (z. B. kritisches Denken, selbstreguliertes Lernen), sozialen (z. B. Kooperation, Verantwortung) und praktischen (z. B. kreatives Denken, Umgang mit Informationen) Skills (OECD Lernkompass 2030, 2019, S. 69–70).

Die Wirksamkeit und die Positionierung von Konzepten zur Entwicklung von Kompetenzen werden in mehreren Studien untersucht. Kritische Stimmen – die im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen werden – bemängeln die Ausrichtung des Kompetenzmodells auf reine *Employability* (Beschäftigungsfähigkeit) und stellen so deren Bildungsanspruch infrage (Kalz, 2023, Nida-Rümelin, 2013, Krautz, 2011).

Auch der Deutsche Lehrer*innenverband (DL) thematisierte in Kooperation mit der Konrad-Adenauer-Stiftung auf einer Fachtagung die Ökonomisierung des Bildungssystems und die vermeintlich negativen Folgen. An der Tagung nahmen Bildungsexpert*innen, Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen teil, die auch im Rahmen des Vereins *Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V.* in Erscheinung treten (Deutscher Lehrerverband, 2012).

Die vorliegende Arbeit untersucht diese Auseinandersetzungen diskursanalytisch. Es ist das Ziel, die vermeintlichen ideologischen Hintergründe der Kompetenzkritik zu untersuchen und so das Machtverhältnis zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen der Kompetenzorientierung zu beleuchten. Ausgangspunkt für dieses Ansatzes ist die Recherche zur Kompetenzkritik. Viele der prominente Autor*innen dieser Debatte - wie Volker Ladenthin, Matthias Burchardt oder Jochen Krautz - eint nicht nur ihre kritische Einstellung gegenüber der Kompetenzorientierung in der Bildung, sondern auch, ihre Verbindung zur Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. GBW. Die anschließende Auseinandersetzung mit der GBW zeigte, dass in den von der GBW veröffentlichten Beiträgen wiederkehrende Kritikpunkte erkennbar sind. Darunter fällt der sich wiederholende Verweis auf die vermeintliche Gefahr eines Verlusts des traditionellen oder humanistischen Bildungsverständnisses in Deutschland. In diesem Zusammenhang wurde das Interesse geweckt, die Motive im Hinblick auf die Verbindung von Kompetenzkritik, deutschem Bildungsideal und der Darstellung der OECD als Gegenspieler näher zu untersuchen.

Anhand der Veröffentlichung kritischer Beiträge zur Kompetenzdebatte innerhalb der deutschen Bildungslandschaft, die auf der GBW-Website veröffentlicht wurden, soll die Forschung über Motive hinter den kritischen Ansätzen erweitern. Die Frage nach dem Hintergrund für die starke Abgrenzung zu Kompetenzbefürworter*innen soll untersucht werden. In diesem Zusammenhang stehen die Kritiker*innen und deren Texte im Fokus.

2. Hinführung zur Fragestellung und methodischer Rahmen

Die hier vorliegende Forschungsarbeit soll folgende Fragestellung behandeln:

Verbirgt sich hinter den Motiven der Kompetenzkritik in den Publikationen auf der Website der GBW eine traditionell - humanistische Bildungsideologie?

Hierfür werden zunächst die unterschiedlichen Meinungen und Positionen innerhalb der Kompetenzdebatte erläutert, um relevante Verbindungen zwischen verwandten Themenfeldern zu analysieren. Folgende Unterfragen sollen diesen Vorgang leiten:

- Wer sind die Kritiker*innen?
- Welche Themen und Unterthemen prägen und verbinden den Diskurs um die kritischen Positionen der Kompetenzdebatte?

Anschließend soll der Rahmen des Themenfeldes eingehender definiert werden, um ideologische Motive innerhalb der Zukunftskompetenzdebatte zu hinterfragen. Dafür müssen Kritikschwerpunkte der Kompetenzdebatte erläutert werden. Dafür werden folgende forschungsleitende Unterfragen gestellt:

- Welche Kritikpunkte tauchen in den verschiedenen Beiträgen kollektiv auf?
- Welche sprachlichen Begriffe und Methoden werden bei der Kritikgestaltung genutzt?
- Weisen die Kritikpunkte ideologische Merkmale auf? / Finden sich in den Kritiken Hinweise auf ideologische Merkmale?

Die Unterfragen sollen den Diskursrahmen der vorliegenden Forschungsarbeit festlegen und dazu beitragen, dass das im Diskurs „Gesagte“ sowie das „Nicht-Sagbare“ erörtert werden können, um die Hintergründe der Kritiken zu erfassen. Hierfür eignet sich die Methode der kritischen Diskursanalyse. Mithilfe dieser wissenschaftlichen Vorgehensweise können Machtverhältnisse, Ideologien sowie die Produktion und die Reproduktion gesellschaftlicher Diskurse untersucht werden. In der Kompetenzdebatte geht es um die Ausrichtung zukünftiger Entscheidungen innerhalb der Bildungspolitik und wer diese Entscheidungen treffen wird – eine Machtfrage, die sich mit der Frage nach der Ausrichtung des Bildungsverständnisses im 21. Jahrhundert beschäftigt. Um dem nachzugehen, wird sich in der vorliegenden Forschungsarbeit an die kritische Diskursanalyse nach Siegfried und Margarete Jäger gehalten.

Der Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger nutzt die Methode, um insbesondere Machtverhältnisse innerhalb von Gesellschaften zu untersuchen. Auch der Soziologe Reiner Keller beschreibt die Anwendung der kritischen Diskursanalyse als eine geeignete Methode, um ideologiekritische Forschung zu betreiben:

„Zunächst ist die Kritische Diskursanalyse – ob in Lancaster, Duisburger oder Wiener Spielart – bei aller Unterschiedlichkeit der Grundlegungen weitreichend ideologiekritisch und sprachkritisch bzw. sprachgebrauchskritisch orientiert. D. h. die daraus hervorgehenden Forschungen analysieren und kritisieren einen spezifischen, als defizitär oder täuschend angesehen Sprachgebrauch, wobei die Grundlagen oder Maßstäbe der Kritik unterschiedlich ausgewiesen werden. In bestimmtem Sinne sind dabei Forschung und politische Intervention unmittelbar verkoppelt; das Analysewerkzeug ist im Wesentlichen an Sprachforschung und Gesprächsforschung orientiert.“ (Keller, 2013, S. 14)

Basierend auf den Beschreibungen von Keller und Jäger ist die kritische Diskursanalyse demnach eine Methode, die ein ideologiekritisches Vorgehen bei der Analyse von Beiträgen ermöglicht. Hierfür müssen allerdings einige Vorkehrungen getroffen werden, die unter dem Punkt 2.1 *Sampling* zusammengefasst werden.

2.1 Sampling

Für die Datenerhebung wird in dieser Forschungsarbeit das Verfahren des theoretischen Samplings angewendet. Bei dieser Methodik ist die Materialzusammenstellung an kein bestimmtes Zeitraster gebunden, sodass Auswahl, Auswertung und Interpretation parallel zueinander verlaufen können.

Das theoretische Sampling zeichnet sich durch einen kontinuierlichen Forschungsprozess aus, bei dem fortlaufend verglichen und in Bezug zueinander gesetzt wird (Heiser, 2024, S. 215). So sind die Materialauswahl und die Datenanalyse Teil der Auseinandersetzung mit dem Diskursstrang und den Diskursebenen.

Von der im Kapitel 2. herausgearbeiteten Forschungsfrage ausgehend wird der diskursanalytische Prozess entwickelt. Zunächst ist zu bestimmen, um welchen Diskurs es sich konkret handelt, welche verschiedenen Positionen innerhalb des Diskurses vertreten sind und wie sich die *Diskursebenen* und die *Diskursfragmente* darstellen (Jäger, 1999, S. 161–163). Nach Jäger lässt sich die kritische Diskursanalyse in verschiedene Analyseteile differenzieren. Die aufeinanderfolgenden methodologischen Analyseschritte ermöglichen es, den Diskurs in seiner Entwicklung und Verschränkung mit anderen Diskursen zu betrachten.

Außerdem werden die verschiedenen Akteur*innen innerhalb des Diskurses erörtert sowie diejenigen, die vom Diskurs ausgeschlossen werden (Keller, 2013, S. 188). Im Fokus dieser Forschungsarbeit soll die Untersuchung kritischer Stimmen stehen. Besonders relevant wird dabei die Analyse der Sprecher*innenorte sein, aus denen kritische Texte über Zukunftskompetenzen hervorgehen. Aufgrund der Vielzahl an Materialien zur Kompetenzdebatte innerhalb des Bildungssystems wird die Materialgrundlage anhand spezifischer Kriterien eingeschränkt.

- Der Fokus liegt auf Autor*innen, die Kritiken auf der Website des Vereins GBW veröffentlichten.
- Der Zeitraum der zu analysierenden Kritiken beginnt mit den ersten Veröffentlichungen zum Feld der Kompetenzorientierung auf der Website des GBW (Mai 2011 bis Juli 2024).
- Aufgrund der Vielzahl an Beiträgen wurde mithilfe folgender Kriterien eine erste Auswahl an diskursrelevanten Beiträgen getroffen: 1. „Bildungsökonomie“, 2. „Kompetenz/Kompetenzen“.

Für das erste Sampling der Texte werden ausschließlich Beiträge berücksichtigt, die unter die genannten Kriterien fallen. Die Kriterien orientieren sich an zentralen Merkmalen des Kompetenzdiskurses, die für die vorliegende Forschungsarbeit und die Untersuchung der Fragestellung relevant sind. Daher werden insbesondere Beiträge beleuchtet, die aus einer bildungsökonomiekritischen Perspektive geschrieben wurden. Auf der Website der GBW finden sich 54 Beiträge in der Kategorie „Bildungsökonomie“.

Die Texte sind keine rein wissenschaftlichen Fachbeiträge, sondern reichen von Zeitungsartikeln Interviews oder Kommentare bis hin zu Essays. Davon decken 30 Beiträge zusätzlich das Kriterium „Kompetenz“/ „Kompetenzen“ ab und bilden somit den Datenkorpus. Aus Ressourcengründen werden ausschließlich digitalisierte Kritiken in Form von schriftlichen Beiträgen untersucht. Die untersuchten Texte stammen unter anderem von Bildungswissenschaftler*innen, Pädagog*innen und praktizierenden Professor*innen, die über einschlägiges Wissen verfügen und demnach als Expert*innen bezeichnet werden können. Diese Gruppe bildet die zentrale Akteursgruppe der Forschung, da viele sich überschneidende Argumente in den Beiträgen erfasst werden können (Bogner, 2014, S. 9–14). Dies zeigt sich besonders durch die häufigen Übereinstimmungen verschiedener Schlagwörter wie *Bildungsökonomie*, *Neoliberalismus* oder *Employability* (vgl. Tabelle A1 und A5).

Aufgrund der fachlichen und teilweise wissenschaftlichen Verortung der Autor*innen besteht die Annahme, dass die Beiträge eine grundlegende Wissenschaftlichkeit aufweisen. Diese Annahme soll mithilfe der kritischen Diskursanalyse überprüft werden. Die ausgewählten Beiträge stammen aus dem deutschsprachigen Raum, weshalb sie für die hier gestellte Frage nach einer verdeckten traditionell – humanistischer Bildungsideologie herangezogen werden. Zunächst werden in der Tabelle A1 die ausgewählten Beiträge sowie die gemeinsamen Kriterien dargestellt. Dabei konnten die beiden Kriterien „Bildungsökonomie“ und „Kompetenz“/„Kompetenzen“ bestimmt werden. Die Materialien liegen ausschließlich in digitaler Textform vor, da es sich bei der Quelle um die Website der GBW handelt. Die in der Tabelle A1 dargestellten Texte umfassen somit den für die Strukturanalyse relevanten Datenkorpus. In einem zweiten Analyseschritt wird untersucht, welche der Publikationen ideologische oder polemische Merkmale aufweisen. Hierfür dienen die Kriterien „Neoliberalismus“, „Wilhelm von Humboldt“, „Humanismus“, „Manipulation“, „Propaganda“ und „Employability“. Darauf aufbauend werden Unterfragen formuliert, um die diskursiven Motive der Kritiken und die ideologischen Inhalte systematisch zu untersuchen. Die Kriterien entstammen der ersten Sichtung und Zusammenfassung der 30 Texte. Sie stellen neben den *Diskurssträngen*, wiederkehrende Unterthemen innerhalb der kritischen Kompetenzbetrachtung dar:

- Wie beurteilen die Kritiker*innen die Bildungstransformation von einem traditionellen zu einem kompetenztheoretischen Bildungsverständnis?
- Werden (polemische) Sprachmittel bei der Textgestaltung verwendet, die auf eine Ideologie hinweisen?
- Welche Gründe werden für das Festhalten an einem traditionellen Bildungsverständnis genannt?
- Wie lässt sich die Position der Kritiker*innen innerhalb der diskursiven Machtverhältnisse beschreiben?

Bei der Zusammenstellung des Materials wurde bewusst die Untersuchung kompetenzkritischer Publikationen verfolgt. Dementsprechend wird es keine Auswahl an Beiträgen über die Befürwortung von Kompetenzen geben. Da in dieser Forschungsarbeit die vermeintlich bildungsideologischen Motive hinter den kritischen Positionen thematisiert werden sollen und nicht die Unterschiede der Positionen, werden ausschließlich Kritiken analysiert. Eine weitere Untersuchung der Diskrepanzen zwischen den Positionen würde zudem den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Demnach versteht sich diese Arbeit als eingeschränkte Fallstudie, die sich auf die bislang wenig erforschten kritischen Betrachtung kompetenzkritischer Beiträge konzentriert.

An diese Forschung anschließend, könnte allerdings durch die konkrete Herausarbeitung und Untersuchung der Unterschiede zwischen Kompetenzkritiker*innen und Kompetenzbefürworter*innen mögliche Hinweise auf das Machtverhältnis innerhalb der Bildungslandschaft gewonnen werden.

2.2 Aufbau der Arbeit

Die Einleitung sowie die kurze Übersicht über das empirische Vorhaben dieser Forschungsarbeit werden in den Kapiteln 1 und 2 thematisiert. Beginnend mit den grundlegenden Überlegungen Michel Foucaults über Diskurse sowie der Bedeutung des Diskursbegriffs, wird die Theorie der kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger erläutert.

Da diese Forschungsarbeit an Jägers Theorie orientiert ist, wird zunächst Jägers Auffassung dargestellt, wie ein aufgeschriebener Gedanke zu einem Text wird (Jäger, 1999, S. 10–13). Anschließend werden diskursanalytische Erklärungen von Antje Langer, Martin Nonhoff und Martin Reisigl zu dem Verhältnis von Kritiker*innen und Diskursen aufgenommen. An die Theorie Siegfried Jägers anknüpfend, entwickeln die Autor*innen in dem Werk *Diskursanalyse und Kritik* einen kritischen diskursanalytischen Ansatz, der Kritik schon immer als Teil des Diskurses sieht (Langer, Nonhoff, Reisigl, 2019, S. 5).

„Als vom Einzelfall abhängig darf dabei die Frage gelten, wo Diskursanalytiker_innen das ‚Kritikwürdige‘ ausmachen, wo also die Reibung entsteht, die Kritik provoziert: im Diskurs, im Verhältnis verschiedener Diskurse zueinander, im Verhältnis von Diskursen zur materialen Welt oder in Verhältnis sozialer Akteur_innen zueinander und zu Diskursen oder materiellen Gegebenheiten.“ (Langer, Nonhoff, Reisigl, 2019, S. 5)

Anschließend wird der Analyseleitfaden entwickelt, der den Weg zur Beantwortung der Forschungsfrage skizzieren soll. Die Herangehensweise Jägers dient als Orientierung. Das darauffolgende dritte Kapitel wird sich der Ausarbeitung der Struktur- und Feinanalyse widmen. In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Untersuchung der verschiedenen *Diskursfragmente* und deren Verschränkungen. Zentral ist die Einordnung der Kompetenzdebatte als Diskursfeld innerhalb der in Deutschland geführten Bildungsdebatte.

Folgend werden die Ergebnisse der Analyse sowie die damit verbundene Bearbeitung der Forschungsfragen aufgeführt. Das dritte Kapitel befasst sich weiterführend mit der theoretischen Ausarbeitung ideologischer Positionen innerhalb der Kompetenzdebatte. Des Weiteren wird anhand der Analysen diskutiert, welche ideologischen Merkmale mit dem Festhalten an einem humanistischen Bildungsideal verknüpft sind und welche Auswirkungen das auf das Machtverhältnis innerhalb der deutschen Bildungslandschaft hat. Im Vordergrund steht die Frage nach den Motiven und inwiefern Kompetenzkritiken genutzt werden, um Einfluss auf Machtverhältnisse innerhalb des Bildungssystems zu nehmen. Im vierten Kapitel folgt dann abschließend die Zusammenfassung der Ergebnisse und das Fazit.

2.3 Theoretische und methodologische Rahmensetzung

Im folgenden Kapitel wird nun auf die für diese Forschung wichtigen Hintergründe der Diskurstheorie nach Michel Foucault und Grundlagen der kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger eingegangen.

2.3.1 Diskurs nach Michel Foucault – eine kurze Annäherung an Begriff und Theorie

Einer der wichtigsten Akteure in der Diskursforschung und Antreiber der diskurstheoretischen Entwicklung seit 1960 war der Philosoph Michel Foucault.

In diesem Kapitel soll nicht versucht werden, die inhaltlich und historisch komplexe Diskurstheorie von Foucault zu explizieren, sondern es sollen die relevanten Bezüge von Diskursen zu Machtverhältnissen kurz erläutert werden.

„Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass Foucault seinen Diskursbegriff sowohl als Gegenstand der und Mittel zur Analyse verwendet. Zudem wandeln sich seine Definitionen und Theorieansätze im Laufe der Zeit: Spricht Foucault zunächst von der Autonomie der Diskurse gegenüber den diskursiven Praktiken, wird daraus später ein gegenseitiges Wechselverhältnis.“ (Thomas, 2009, S. 57)

Diskurstheorie nach Foucault ist demnach kein stagnierendes, starres Konzept, sondern ein sich wandelnder Prozess, welcher der Analyse und der Freilegung unterschiedlicher Perspektiven, Meinungen und Denkart dienen sollte. Diskurse können durch verschiedene Ausdrucksformen generiert werden. Immanent ist dabei, dass es sich um ein sprachliches Konstrukt handelt, bei dem Denkweisen innerhalb einer Gesellschaft miteinander, nebeneinander oder gegeneinander verhandelt werden können.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse Foucaults ist das Vorhandensein diskursiver Machtverhältnisse, die sich in gesellschaftlich relevanten Diskursen offenbaren. Neben der herausstechenden Erkenntnis der Verhandlung von Machtverhältnissen sind es ebenso die Wissenserweiterung und die Wissensgenerierung, die durch Sprache als Praxis Teil der foucaultschen Diskurstheorie sind. Zunächst ist für Foucault die sprachliche Struktur von Diskursen bedeutend, da diese zur Wissenserfahrung und zur Weitergabe von Wissen führt (Jäger, 1999, S. 125).

Die Diskurstheorie nach Foucault soll angenommene Wahrheiten und die sich daraus konstruierte Wirklichkeit innerhalb einer Gesellschaft hinterfragen, um dadurch kritisch auf festgefahrene Denk- und Deutungsweisen zu reagieren (Jäger, 2007, S. 8). Nach Foucault sind Diskurse „Praktiken“, die Wahrheiten offenbaren und dadurch innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens eingeordnet werden können. Im Kapitel 8. *Archäologie des Wissens* aus dem Werk *Foucault-Handbuch. Leben- Werk- Wirkung* beschreibt Clemens Kammler die diskursive Praxis in drei Ebenen, die sich auf die verschiedenen Beziehungsebenen beziehen (Kammler, 2020, S. 59). Interessant für diese Forschungsarbeit ist die hier beschriebene dritte Ebene. Kammler beschreibt diese als die systematische Anordnung von Begrifflichkeiten, die durch Abgrenzung, Verknüpfung oder Umgestaltung als Diskurs zusammenkommen. Weiterführend nennt Kammler die von Foucault beschriebene „Strategie“, wodurch die Diskursinhalte erläutert und in einen gesellschaftlichen Kontext gesetzt werden (Kammler, 2020, S. 60). Dieser beschriebene Vorgang ist für die vorliegende Forschungsarbeit als Grundlage relevant, da es sich bei der Kritik an der Kompetenzorientierung um ein bildungs- sowie gesellschaftsrelevantes Thema handelt, welches zwei gegensätzliche Denkweisen hervorbringt, die möglicherweise in einem Machtverhältnis zueinanderstehen.

Foucault entwickelte seine Diskurstheorie ständig weiter. Er entwickelt seine Theorie durch Erkenntnisse über gesellschaftliche Abhängigkeit der Diskursinhalte, wodurch Macht-, Körper-, Sexualitäts- und Wissensverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft ineinander übergehen und thematisiert werden, weiter. (Thomas, 2009, S. 64). In der Vorlesung vom 02.12.1970 am Collège de France sprach Foucault über die *Ordnung des Diskurses*. In der gleichnamigen Publikation dieser Vorlesung finden sich einige Beispiele für die Entwicklung der foucaultschen Diskurstheorie. Für Foucault werden Diskurse durch verschiedenen gesellschaftliche Akteur*innen inszeniert, kontrolliert und aufgebaut.

Er verortet das Interesse, die Diskurse zu leiten und somit den gesellschaftlichen Einfluss zu lenken, in der Auseinandersetzung darüber, was die Gesellschaft ist – wobei die Frage offenbleibt, wer zur Gesellschaft gezählt wird und wer nicht. (Foucault, 1970, S. 10–12). Bei Foucault wird deutlich, dass der Diskurs eine zentrale Rolle für gesellschaftliche Auseinandersetzungen und Weiterentwicklungen spielt. Im Zentrum steht dabei vornehmlich die Suche nach der Wahrheit. Diese Suche manifestiert sich durch verschiedene Mechanismen, wie etwa die Grenzziehung innerhalb eines Diskurses, die Gegenüberstellung und die Abgrenzung von Unwahrheiten sowie – in Anlehnung an die Tradition griechischer Philosophie – die Einhaltung, die Orientierung und die Unterordnung unter rechtliche Normen (Foucault, 1970, S. 11–14). Diskurse regulieren demnach, was als wahres Wissen in einer Gesellschaft erkannt wird, und damit auch, welche Themen dafür von allgemeinem, gesellschaftlichem Interesse sind. Diskurse sind für Foucault weder ein reines Kommunikationskonzept noch die Konstituierung von Subjekten und Denkweisen, sondern auch ein Instrument, welches genutzt und hergestellt wird, um die soziale Ordnung in einer Gesellschaft zu erhalten, was zudem mit der Verhandlung von Machtverhältnissen verbunden ist.

Macht und Wissen sind für Foucault zwei essenzielle Aspekte seiner Interpretation von Diskursen. Dieses Duett ist für das Verständnis der foucaultschen Diskurstheorie von großer Bedeutung, da durch den Diskurs an sich das Wissen in unterschiedlicher Form, als Sprech- und Handlungsakte, zwischen Menschen weitergetragen wird. Dadurch wird Wissen organisiert und in eine Gesellschaft eingewebt. Zusammengefasst teilt Foucault den Ausdruck von Wissen in drei Bereiche auf. Der erste Teil behandelt die diversen Formen des Wissens und der Wahrheitsvermittlung, die Macht ausdrücken und wodurch dann in einem weiteren Prozess aus Annahmen Wirklichkeiten geschaffen werden. Dieses Feld des „Sagbaren“ geht dem Subjekt voraus und bietet damit den Nährboden für das Festhalten an kulturellen oder gesellschaftlichen Traditionen, die unhinterfragt bleiben. Den Bereich des „Unsagbaren“ gilt es demnach zu erforschen (Jäger, 1999, S. 13–17).

Im nächsten Kapitel soll nun genauer auf das Machtverhältnis innerhalb von Diskursen und die Machtverhältnisse durch Diskurse eingegangen werden. Dazu werden zunächst Überlegungen von Foucault sowie anschließend die darauf aufbauenden Theorien von Jürgen Link erläutert.

2.3.2 Machtverhältnisse und Diskurs nach Michel Foucault und Jürgen Link

Um an Foucaults Theorie zu Macht und Diskurs anzuknüpfen, griff Jürgen Link diesen Ansatz auf und entwickelte ihn weiter. (Jäger, 1999, S. 127) Für Link dient der Diskurs als Instrument, das nicht nur Macht erzeugt, sondern das auch aufzeigt, wie mit Macht umgegangen wird. Diskurse strukturieren in diesem Zusammenhang Wahrnehmung und bestimmen, was innerhalb des gesellschaftlichen Rahmens als Wissen zählt und was nicht (Jäger, 1999, S. 128–130). Das Streben nach Kontrolle über den Diskurs ist nach Link ein institutioneller Vorgang, der auf Foucaults Werk *Die Ordnung des Diskurses* zurückgeht: „Schließlich glaube ich, daß dieser auf einer institutionellen Basis und Verteilung beruhende Wille zur Wahrheit in unserer Gesellschaft dazu tendiert, auf die anderen Diskurse Druck und Zwang auszuüben“ (Foucault, 1970, S. 16). Macht manifestiert sich für ihn nicht nur in Politik, Wirtschaft und Bildung, sondern findet sich in verschiedenen alltäglichen Praktiken. Dadurch rücken nicht machtausübende Subjekte ins Zentrum, sondern die sozialen Strukturen und Mechanismen (Thomas, 2009, S. 65).

Für die vorliegende Arbeit soll neben den Motiven hinter den Kompetenzkritiken auch die Frage, wie sich das Machtverhältnis zwischen den Kritiker*innen und den Befürworter*innen innerhalb des Diskurses darstellt oberflächlich thematisiert werden. Machtpositionen sind keine stabilen Konstrukte, sondern müssen immer wieder verteidigt werden. Dafür sind starke Argumentationsketten und überzeugende Inhalte sowie die konkrete Darstellung und Vermittlung der eigenen Position notwendig. Es gibt Hinweise darauf, dass das Festhalten an einem traditionell–humanistischen Bildungsverständnis auf gewisse institutionelle Strukturen des Bildungssystems hinweist, die Bildungsprivilegien durch Leistungsorientierung reproduzieren. Dabei ist Bildung zur Mündigkeit ein humanistisches Bildungsziel und soll Menschen dazu motivieren, sich zu demokratischen und gesellschaftsfähigen Wesen zu entwickeln (Müller, 2011, S. 10-12). Hier stellt sich die Frage, ob Bildung im traditionell-humanistischen Verständnis die gegenwärtige Chancenungleichheit noch überbrücken kann. Foucault betont die enge Verknüpfung von Diskursen mit bestehenden oder entstehenden Machtverhältnissen. Diskurse können als Instrumente oder Strategien dienen, die nicht nur bestimmtes Wissen vermitteln, sondern auch Handlungen und gesellschaftliche Wahrnehmungen steuern (Bröckling, Krasmann, Lemke, 2000, S. 29).

Link greift diese Verbindung auf und versteht Macht als ein relationales Gefüge. Werden innerhalb eines Diskurses Denkweisen oder Positionen ausgeschlossen, besteht die Gefahr, dass durch die Verdrängung einer bestimmten Denkweise ungleiche Machtverhältnisse entstehen. Widerstand, Gegenpositionen oder das Aufbrechen von bestehenden Strukturen fördern die Neuaushandlung von Machtverhältnissen (Link, 1990, S. 90). Link greift die Vermischung von Diskurs und Machtverhältnis nach Foucault auf und entwickelt diesen Ansatz weiter. Ein zentraler Begriff ist hierbei die *Interdiskursivität*. „Durch Interdiskurse wird das Wissen individuell und kollektiv subjektiviert und mittels gegensätzlicher diskursiver Positionen mit der Macht gekoppelt“ (Link, Beltz, 2013, S. 7). Er verweist dadurch auf die diskursiven Formen und Verflechtungen, wodurch deutlich wird, dass die verschiedenen Diskursebenen, deren institutionelle Einbettung und historische Kontexte für das Verständnis von Wissensproduktion zentral sind. Bei der Institutionalisierung von Wissen innerhalb der Wissenschaft sind nicht nur die dahinterliegenden Strukturen interessant, sondern auch der gesellschaftliche Kontext, in dem das Wissen eingebettet ist und als Wahrheit legitimiert wird (Link, Beltz, 2013, S. 8–9).

Durch die Institutionalisierung werden Akteure oder Institutionen zu Machtinhabern, die die Richtung und den Verlauf von Diskursen lenken können. Von Bedeutung ist hier das „diskursive Ereignis“, welches nach Foucault im Zusammenhang mit Machtverhältnissen Diskurse als historisch verankerte, dynamische Praktiken beschreibt. So spricht Foucault von „Spezialdiskursen“ – die sich auf wissenschaftliche Themen beschränken – und „Interdiskurse“ – die sich unspezifisch auf das kollektive Verhalten, demnach auf Wissen im gesellschaftlichen Rahmen fokussieren (Link, Beltz, 2013, S. 10).

Wissen innerhalb eines Diskurses kann dabei durch Texte, Bilder, Grafiken, Tabellen etc. erzeugt und neu geordnet werden. Dadurch können Diskurse Machtverhältnisse stabilisieren, herausfordern, aufbrechen oder transformieren (Link, Beltz, 2013, S. 10). Die vorliegende Arbeit will sich an dieser von Link weiterentwickelten foucaultschen Diskurstheorie orientieren. Bei den gesammelten Beiträgen handelt es sich nicht ausschließlich um wissenschaftliche Publikationen, sondern auch um Blogbeiträge oder Meinungsartikel. Die Veröffentlichungen zeigen allerdings übereinstimmende Redewendungen und Argumentationsketten, die sich seit Beginn der Kompetenzdebatte stetig wiederholen und die die Verflechtungen von Macht und Wissen sowie die miteinander konkurrierenden Bildungsverständnisse offenlegen.

2.3.3 Ideologie und Macht in der Diskurstheorie

In diesem Kapitel soll das Verhältnis zwischen Ideologie und Macht erläutert und der Frage nachgegangen werden, welches Verständnis für diskursanalytische Analyseverfahren von Bedeutung ist. Im Kapitel 2.3.2 wurde die Auffassung von Macht und Machtverhältnissen innerhalb der Diskurstheorie nach Foucault und Link dargestellt. Diskursive Machtverhältnisse sind demnach keine starren Gebilde, die von einzelnen Akteur*innen ausgehen, sondern entstehen aus gesellschaftlichen, historischen und sozialen Kontexten. Diese können Gegennarrative in Form von Diskursen hervorbringen, wodurch neue Machtverhältnisse entstehen können. Diskurse fungieren so auch als Machtinstrumente, wodurch gesellschaftliche Denkpositionen strukturiert werden und Wissen als Legitimation von Wirklichkeitsdarstellungen bereitgestellt wird.

Ideologien spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle in der Macht-Diskurs-Verknüpfung. Ideologietheoretische Grundlagen bauen auf Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx und Friedrich Engels auf. Marx' und Engels' Ideologiekritik beschäftigt sich mit Ideologien, die als Motor für die Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft dienen und dadurch Klassismus oder kapitalistische Interessen als gesellschaftliche Wahrheiten darstellen (Thomas, 2015, S. 69–70). Anknüpfend an Marx und Engels beschreibt Antonio Gramsci Machtausübung, die nicht auf Zwang, sondern auf Zustimmung beruht, als *Hegemonie*. Nach Gramsci ist die Hegemonie ein komplexes Konzept, das eigene Herrschaftsinteressen durch bestehende Machtverhältnisse aufrechterhalten will. Auf Foucault zurückgreifend, unterscheidet dieser zwischen Herrschaftsverhältnissen und Macht. Sie stehen in einer Verbindung zueinander. So ist das Herrschaftsverhältnis nach Foucault eine Form von bestehenden und verhärteten Machtbeziehungen (Foucault, 1994, S. 287-288).

Herrschaft wird durch Integration gesellschaftlicher Bedürfnisse und die Akzeptanz von bürgerlichen Werten legitimiert (Thomas, 2015, S. 71). Der Kultur- und Sozialwissenschaftler Stuart Hall hat den Ideologiebegriff aufgegriffen und Ideologien als diskursive Praktiken begriffen, die bestimmte Deutungsmuster, als selbstverständlich und als Wahrheiten etablieren. Er erkennt, dass Ideologien innerhalb von Diskursen dazu genutzt werden, um Denkpositionen als etwas „Natürliches“ oder „Normales“ zu etablieren. Somit sind sie Werkzeuge, die gesellschaftliche Verhältnisse als etwas Unhinterfragtes, als Wahrheit vermitteln sollen (Thomas, 2015, S. 75).

Diese Erkenntnisse sind relevant, da sie die Untersuchung einer verdeckten Bildungsideologie innerhalb des Kompetenzdiskurses vorantreiben können. Die Konstruktion von Realitäten und die Sicherstellung eigener Interessen mithilfe von Machtpositionen könnten durch kompetenzkritische Argumente, die sich gegen die Transformation von Bildung stellen und am traditionellen Bildungsverständnis festhalten wollen, befördert werden.

Die Politik- und Sozialwissenschaftler*innen Chantal Mouffe und Ernesto Laclau greifen die Theorie Gramscis auf und entwickeln sie im Licht der Diskurstheorie weiter. Soziale Realität ist nach Mouffe und Laclau diskursiv, da durch die Artikulation von Wissen in verschiedenen Formen Denkpositionen in Relation zueinander gesetzt werden. Die diskursiven Elemente müssen jedoch nicht in ihrer anfänglichen Struktur bleiben, da sie immer im Kontext von diskursiven Ereignissen und Machtverhältnissen gesehen werden müssen. Diese Entwicklungen sind nicht vorherzusehen (Nonhoff, 2015, S. 9). An Gramsci anknüpfend erläutern Mouffe und Laclau ebenfalls den Begriff der *Hegemonie*. Demnach sind Herrschaftspositionen keinesfalls beständige Machtgaranten. Es kann immer wieder zu dem Aufkommen gegnerischer Positionen kommen, die die herrschenden Machtverhältnisse aufbrechen. Mouffe und Laclau erkennen, dass durch die Konstruktion von Feindbildern Identitäten geschaffen oder verstärkt werden. Durch die Marginalisierung der Gegenseite und das Aufeinanderprallen von Antagonismen werden Identitäten gestärkt und somit Denkpositionen und Handlungen legitimiert (Nonhoff, 2015, S. 10, S. 12, S. 27).

Krassimir Stojanov analysiert in dem Werk *Bildung Gegen Populismus?!: Über Antidemokratische Halbbildung und Ihre Alternativen*, die Entstehung und die Merkmale von Ideologien in Verbindung mit rechtem Populismus. In seinem Buch *Bildung gegen Populismus?! Über antidemokratische Halbbildung und ihre Alternativen* untersucht er, inwiefern das deutsche Bildungsverständnis Einfluss auf das Wachstum rechtspopulistischer Strömungen begünstigt und wie humanistisch-demokratische Perspektiven dem entgegenwirken können (Stojanov, 2022, VIII). Stojanov analysiert Ideologien mit einem unhinterfragten Wahrheitsanspruch, deren Ziel es ist, bestehende Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten. In seiner ideologiekritischen Theorie bezieht er sich auf die Vormachtstellung des „Bildungsbürgertums“ innerhalb des deutschen Bildungssystems.

Stojanov nennt drei Merkmale ideologischen Denkens: (1) Die selektive Aneignung von Wissenschaft und Erkenntnissen. (2) Ideologien stellen die eigene Position als „natürlich“ dar, wodurch ein genereller Wahrheitsanspruch entsteht.

(3) Auf Kritik an der Ideologie wird nicht mit Sachlichkeit, sondern mit subjektiven und emotionalen Angriffen reagiert (Stojanov, 2022, S. 27). Grund dafür kann der Wunsch nach Aufrechterhaltung eines homogenen Machtverhältnisses sein, das von einem privilegierten, männlichen, konservativen Bildungsbürgertum ausgeht (Stojanov, 2022, S. 31). Um die eigene Position zu verdeutlichen, dient Polemik als rhetorisches Mittel zur Meinungslenkung. Durch übersteigerte oder provokative Formulierungen sollen bestimmte Deutungen emotional verstärkt und oppositionelle Positionen delegitimiert werden (Dubbels, Fohrmann, Schütte, 2021).

Polemische Sprachformen dienen in dieser Arbeit als Indikatoren für ideologische Motive. Die Analyse der Funktion von polemischer Rhetorik zielt auf die Untersuchung der Grenzen sachlich-konstruktiver Kritik und emotional-konfrontativer Polemik. Inhaltlich-ideologische Aussagen werden in der kritischen Diskursanalyse mit besonderer Aufmerksamkeit behandelt, da sie häufig auf spezielle Positionen oder Meinungen hinweisen (Jäger, 1999, S. 184). Ziel der Diskursanalyse in dieser Forschungsarbeit ist es, ideologische Elemente in den Argumentationsmustern der Kompetenzkritiker*innen zu identifizieren und deren Wirkung auf das Machtverhältnis innerhalb des Bildungssystems zu untersuchen.

2.4 Kritische Diskursanalyse nach Siegfried und Margarete Jäger

Im folgenden Abschnitt soll die kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger in Anknüpfung an Foucault und Link erläutert werden. An der Theorie Jägers orientiert, wird anschließend ein eigener Leitfaden für die kritische Diskursanalyse entwickelt. Die kritische Diskursforschung nach Jäger beschäftigt sich mit der Analyse von speziellen Machtverhältnissen und der Regulierung sowie Weitergabe von Wissen durch diskursive Praktiken (Langer, Nonhoff, Reisigl, 2019, S. 2).

Jägers Diskurstheorie basiert unter anderem auf der Annahme, dass sprachliche Tätigkeiten die zentrale Ausdrucksform innerhalb gesellschaftlicher Diskurse darstellen. Sprache ist nicht bloß geistige Tätigkeit, sondern eng mit praktischen Handlungen verbunden. Diskurse sind somit materiell und kulturell wirksame Praktiken. Diskurstheorie ist demnach keine rein geistige, sondern eine *materialistische* Kulturtheorie (Jäger, 1999, S. 113–116).

Weiterführend beschreibt Jäger Texte als Werkzeug diskursiver Ereignisse, die im Diskurs historische sowie gesellschaftliche Entwicklungen abbilden. Jäger beschreibt die Publikationen als *Diskursfragmente*, die bestimmten *Diskurssträngen* und *Diskursebenen* zugeordnet werden können (Jäger, 1999, S. 117). Wenn von *Diskursfragmenten* gesprochen wird, sind einzelne Textteile gemeint, die einzeln oder im Verbund *Diskursstränge* bilden – etwa in Wissenschaft, Politik, Medien oder im Alltag. Sie ergeben in ihrer Gesamtheit den gesellschaftlichen Diskurs. Die *Diskursstränge* verlaufen parallel oder überschneiden sich auf den verschiedenen *Diskursebenen*. Die Texte sind somit ein Resultat verschiedener subjektiver Sprach- und Denktätigkeiten, die durch die Textform als Kommunikationswerkzeuge zwischen Individuen dienen (Jäger, 1999, S. 118, S. 160).

In Anlehnung an Link verweist Jäger auf die Bedeutung von Kollektivsymbolen als zentrale *Diskurselemente*. Diskurse bestehen aus Kollektivsymbolen, da sie die aktuelle gesellschaftliche Position darstellen und als Organisationsstruktur dienen. Außerdem ermöglichen sie die Erkenntnis und die Darstellung von Zusammenhängen und Überschneidungen gesellschaftsrelevanter Themen. Sie dienen außerdem dazu, spezielle *Diskurspositionen* (sprachlich) in Schrift und Bild zu vermitteln, wodurch eine bestimmte Denkweise verstärkt wird. Der Versuch, eine Wirklichkeit mithilfe von Kollektivsymbolen zu konstruieren, die verschiedene Formen, Metaphern, Bilder oder Annahmen benutzen, schwächt die Möglichkeiten gesellschaftlichen Widerspruchs (Jäger, 1999, S. 134, 140, 141). Darauf aufbauend entwickelt Jäger eine methodische Grundlage für die kritische Diskursanalyse. Nach Jäger bilden Inter- und wissenschaftliche Spezialdiskurse den Gesamtdiskurs, der durch vielfältige Wechselwirkungen geprägt ist.

Wie schon erwähnt, wird in dieser Arbeit von *Diskursfragmenten*, *Diskurssträngen* und *Diskursebenen* gesprochen. Die einzelnen *Diskursfragmente* sind dabei als Wissen zu betrachten, welches nicht nur nacheinander erfolgt, sondern auch ineinanderfließt. Die *Diskursfragmente* werden von Jäger als Texte oder Textabschnitte bezeichnet, die sich auf ein spezielles Thema beziehen (Jäger, 1999, S. 159).

Im Fall dieser Forschungsarbeit werden unterschiedliche Argumente der Kompetenzkritiker*innen erläutert, die sich wiederholen oder überschneiden sowie aufeinander verweisen. Ein weiterer zentraler Bestandteil ist der Einfluss *diskursiver Ereignisse*. Jäger definiert sie wie folgt:

*„Als diskursive Ereignisse sind jedoch nur solche Ereignisse zu fassen, die medial groß herausgestellt werden und als solche medial groß herausgestellten Ereignisse die Richtung und die Qualität des Diskursstrangs, zu dem sie gehören, mehr oder minder stark beeinflussen.“
(Jäger, 1999, S. 162)*

Ob ein Ereignis nun diskursiv ist oder nicht, hängt von der gesamtgesellschaftlichen Relevanz ab und ob durch Eintreffen dieses Ereignisses politische, gesellschaftliche oder ökonomische Entwicklungen nachzuweisen sind. Im Rahmen der Kompetenzdebatte stellen zum Beispiel die PISA-Studien ein solches *diskursives Ereignis* dar.

Insbesondere der sogenannte „PISA-Schock“ wird in Deutschland durch den Einfluss auf gesellschaftliche, ökonomische und bildungspolitische Entwicklungen genannt. Der PISA-Schock vereint *Diskursstränge* wie Ökonomisierung, Employability, Humanismus und Neoliberalismus innerhalb der Bildungslandschaft. Das *diskursive Ereignis* kann somit auf unterschiedlichen *Diskursebenen* stattfinden und von mehreren *Diskurspositionen* besprochen werden. Zentral sind die jeweiligen *Diskurspositionen*, die sowohl von einer Gruppe als auch von Einzelpersonen eingenommen werden können. *Diskurspositionen* sind nach Jäger Ergebnisse diskursiver Prozesse, die Gegendiskurse hervorbringen können (Jäger, 1999, S. 165). Er unterscheidet zwischen Haupt- und Unterthemen, die die *Diskursstränge* strukturieren, jedoch keine klare Abgrenzung voneinander aufweisen.

Für die vorliegende Forschungsarbeit stellt Kompetenzkritik innerhalb des Bildungssystems das Hauptthema dar. Untergeordnete Themen sind etwa die Ökonomisierung des Bildungssystems, das Festhalten an traditionellen Bildungstraditionen und die Gefahr einer Entdemokratisierung durch neoliberale Einflüsse. Die *Diskursstränge* sind Teil des *Gesamtdiskurses* und sind durch gemeinsame *Kollektivsymbole* verbunden. Jäger spricht bei den Verschränkungen und den angesprochenen *Kollektivsymbolen* von einem „Kitt“ des Diskurses (Jäger, 1999, S. 168). Auf dieser theoretischen Grundlage und im Hinblick auf den Forschungsstand (s. Kapitel 1.2) wird die folgende Tabelle dargestellt, die sich methodisch an Jäger orientiert.

Tabelle 1, Eigene Darstellung, Vorbereitung Strukturanalyse, Tabelle A3

1. Welche sich überschneidenden <i>Diskursstränge</i> tauchen in den <i>Diskursfragmenten</i> auf?	2. Wodurch zeichnen sich die Akteur*innen im Diskurs aus?	3. Werden ideologische Sprachmittel im Diskurs verwendet?
Welche Themen und Unterthemen werden genannt?	Welche kritischen, ideologischen Positionen vertreten die Kritiker*innen?	Welche <i>Kollektivsymbole</i> treten häufig auf?
Was wird durch die Verknüpfung der <i>Diskursstränge</i> bewirkt?	Wie wird die GBW präsentiert?	Wie wird der „PISA-Schock“ als diskursives Ereignis dargestellt?
		Welche Hinweise deuten auf das Festhalten an einem traditionellen Bildungsverständnis hin?

2.5 Der „PISA-Schock“ als diskursives Ereignis

Die Kapitel 2.1 - 2.4 haben die verschiedenen Diskurstheorien erläutert. Im Folgenden wird auf das *diskursive Ereignis* näher eingegangen. Diskurse entstammen nicht einzelnen Individuen, sondern im Gegenteil, sie werden von historischen, gesellschaftlichen und institutionellen Entwicklungen geprägt, von denen einzelne Personen und Gruppen ein Teil sind. Sie sind ein höchst komplexes und sich bewegendes Geflecht – „Gewimmel“ –, bestehend aus gesellschaftlichen, historischen Ereignissen sowie aus sprachlichen, sozialen und kulturellen Praktiken. Die diskursiven Ereignisse stehen in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen und politischen Bedingungen und werden durch die mediale Berichterstattung ins Zentrum der gesellschaftlichen Diskussion gestellt. Ob ein Ereignis als diskursiv gilt, hängt von seiner Reichweite und seinem gesellschaftlichen Einfluss ab. *Diskursive Ereignisse* können verschiedene *Diskursstränge* miteinander verbinden und fördern gegensätzliche *Diskurspositionen* innerhalb eines Diskurses (Jäger, 1999, S. 169).

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird der sogenannte „PISA-Schock“ (2001) als *diskursives Ereignis* untersucht. Anhand der Analyse sollen die zusammenhängenden *Diskursstränge* aufgegriffen und verdeutlicht werden. Mithilfe der historischen Einordnung in die Kompetenzdebatte wird die mediale und politische Wirkung als bedeutender Moment der deutschen Bildungsdebatte markiert. Der Tagesschau-Beitrag vom 04.12.2001 „Schock über erste PISA-Studie“ verdeutlicht die öffentliche Reaktion auf die unerwarteten schwachen Leistungen deutscher Schüler*innen (Tagesschau, 04.12.2001). Auch die sozioökonomischen Hintergründe spielen eine zentrale Rolle in dem Beitrag, da sie die Leistungsschere und die Lebensumstände der Heranwachsenden thematisieren und so soziale Ungleichheiten widerspiegeln (Tillmann, Bundeszentrale für politische Bildung, 2015). Infolge des „PISA-Schocks“ forderten einige politische Akteur*innen in Deutschland eine Reform des Bildungssystems. Insbesondere die schwachen Leistungsergebnisse im Vergleich zu anderen Nationen haben durch vermehrte mediale Berichterstattung, Besorgnis innerhalb der Bevölkerung ausgelöst. Als Reaktion hat die KMK einen Maßnahmenkatalog entwickelt, durch den bundesweit die Leistungen von Schüler*innen gesteigert werden sollen. Zu den aufgeführten Maßnahmen zählen die Kompetenzorientierung, die Qualitätssicherung durch einheitliche Evaluationen sowie die Standardisierung von Bildungsprozessen (Tillmann, Bundeszentrale für politische Bildung, 2015).

Simone Fleischmann, die 2015 Präsidentin des bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes war, äußerte sich im *Spiegel* kritisch zu den Ergebnissen. Auf der einen Seite stimmt sie der wichtigen Aufdeckung von bildungsbezogener Chancenungleichheit durch die PISA-Studie zu, auf der anderen Seite kritisiert sie den „Hype“ der PISA-Studie. Fleischmann stellt den Fokus auf die Positionierung im internationalen Leistungsranking sowie den wachsenden Anspruch an die Schüler*innen als Problem dar (Fokken, Ulbrisch, Quecke, 2019). Teil desselben Artikels sind Aussagen von Jens Weichert. Der Gymnasiallehrer war 2019 außerdem Vorsitzender des sächsischen Lehrerverbandes. Dieser sieht in den überraschenden PISA-Ergebnissen eine Bestätigung in dem von ihm beobachteten Leistungsabfall. Positiv sieht er die Anpassung von Bildungsstandards sowie die mediale und gesellschaftliche Aufmerksamkeit (Fokken, Olbrisch, Quecke, 2019). Die mediale sowie die gesellschaftliche Relevanz des „PISA-Schocks“ zeigt die verschiedenen Facetten des bildungspolitischen Diskurses.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird der diskursive Kontext durch die Debatte zwischen Kompetenzkritiker*innen und Befürworter*innen markiert. Allerdings stehen, wie im vorherigen Kapitel erwähnt, nicht die Diskrepanzen zwischen den Positionen und auch nicht die Argumentationen der Kompetenzbefürworter*innen im Vordergrund, sondern es sollen die Motive der Kritiken untersucht und hinterfragt werden.

Die zentralen Kritikpunkte der kritischen Beiträge auf der Website der GBW, beziehen sich auf die Warnung vor einer zunehmenden Ökonomisierung des Bildungssystems. Damit einhergehend wird auch die Transformation des Bildungssystems problematisiert und im Gegenzug der Erhalt einer traditionellen, deutschen Bildungsidee angestrebt.

2.6 Entwicklung des Analyseleitfadens

Jäger beschreibt in seinem Werk *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* ein mögliches diskursanalytisches Verfahren, das in dieser Arbeit als Orientierung dienen soll. An die Materialrecherche anschließend soll das Forschungsziel festgelegt werden.

Das gesichtete Material wird zunächst einer Strukturanalyse unterzogen. Der Materialkorpus wird durch eine systematische Aufteilung in Haupt- und Unterthemen in einer Tabelle (s. Tabelle A5) festgehalten. Dadurch soll ein Überblick über die Diskursthemen bereitgestellt werden. Hierfür werden 30 Beiträge ausgewählt, die auf der Website der GBW veröffentlicht wurden. Die Auflistung der Beiträge wird in Tabelle A2 dargestellt.

Die Ergebnisse der Strukturanalyse werden im dritten Kapitel besprochen. Die Strukturanalyse dient insbesondere der Darstellung der sich wiederholenden *Diskursfragmente* sowie deren kategorialer Einordnung.

Die anschließende Feinanalyse bezieht sich auf zwei ausgewählte Texte. Sie dient dem Zweck, herauszufinden, inwiefern der gesellschaftliche Diskurs durch die *Diskursfragmente* beeinflusst wird und wodurch sich die spezifischen *Diskurspositionen* widerspiegeln (Jäger, 1999, S. 173). Hierfür schlägt Jäger ein Verfahren in fünf Schritten vor:

1. Aufarbeitung des institutionellen Rahmens.
2. Oberflächliche Gestaltungsanalyse und Erläuterung angesprochener Themen.
3. Herausarbeitung der sprachlich-rhetorischen Mittel.
4. Filtern der inhaltlich-ideologischen Argumente und Aussagen.
5. Verfassen einer Interpretation mithilfe der Schritte 1–4 (Jäger, 1999, S. 175).

Für die Feinanalyse werden die Beiträge (1) *Cancel Culture macht Schule!* sowie (2) *Ist das Kompetenz oder kann das weg?* ausgewählt, da sie Überschneidungen der zentralen *Diskursstränge* enthalten und somit repräsentativ für die in Tabelle A2 dargestellten Texte sind. Eine Eingrenzung des umfangreichen Materials ist notwendig, um die Fülle an Publikationen bändigen zu können. So wird die Auswahl auf kritische Beiträge der GBW beschränkt, da sich diese ausschließlich durch kritische Stimmen zur Kompetenzdebatte auszeichnen. (Jäger, 1999, S. 189).

Die Feinanalyse beginnt mit der Bestimmung des *institutionellen Kontexts*, demnach mit der Rahmensetzung, in der der Diskurs stattfindet. In dieser Arbeit sind das die kompetenzkritischen Beiträge der GBW. Anschließend erfolgt die „oberflächliche Analyse“ der *Diskursstränge*. Dazu werden die Textzeilen nummeriert, um aussagekräftige *Diskursfragmente* leichter zusammenzufassen und markieren zu können. Da die veröffentlichten Beiträge auf der Website meistens keine Erstveröffentlichungen sind, wird die Analyse des einheitlichen Layouts ausgeschlossen und der Fokus auf die textinhaltliche Ebene gelegt. Die Untersuchung der sprachlich-historischen Mittel steht im Zentrum. Insbesondere die Verwendung polemischer Wörter oder stark emotionaler Beschreibungen sowie wiederkehrende Argumentationsmuster und Kollektivsymbole sollen untersucht werden. In diesem Zusammenhang sind die sprachlichen Elemente, die eine Ökonomisierung des Bildungssystems durch bildungspolitische Maßnahmen wie der Kompetenzorientierung negativ konnotieren, systematisch zu erfassen. Anschließend werden die inhaltlich-ideologischen Argumente und Aussagen in den Beiträgen analysiert und auf ihren Gehalt geprüft. Durch den letzten Analyseschritt, die Feinanalyse, sollen die Machtverhältnisse und die Machtmotive im Diskurs offengelegt werden. Abschließend werden die aufgezählten Schritte in Form einer schriftlichen Interpretation zusammengefasst. Für die Analyse wird das Auswertungsprogramm *MAXQDA* eingesetzt, das die einzelnen *Diskursfragmente* strukturiert, codiert und auswertet. Dieses Verfahren soll dazu beitragen, Regelmäßigkeiten und Wiederholungen von *Kollektivsymbolen* und Verschränkungen der *Diskursstränge* herauszufiltern. Folgende Kategorien werden in diesem Zusammenhang aufgestellt:

Kategorien für die Feinanalyse:

1. Autor*in ist Mitglied der GBW.
2. Neoliberalismus als Motiv für Kompetenzorientierung.
3. Employability als Folge der Kompetenzorientierung.

4. Ökonomisierung von Bildung als Folge der Kompetenzorientierung.
5. Vorwurf des Demokratieabbaus.
6. Verweis auf den Erhalt des traditionellen Bildungsverständnisses nach Wilhelm von Humboldt.

Ziel der Kodierung der Textfragmente ist es, Überschneidungen oder Übereinstimmungen der *Diskurselemente* offenzulegen. Dabei bleibt der kritische Blick auf den eigenen Forschungsprozess zentral, da die Ergebnisse nicht zwangsläufig die aufgestellte Forschungsfrage beantworten muss. Forschen bedeutet Offenheit gegenüber dem Unbekannten (Glasze, Hussein, Mose, 2021, S.397–404) demnach sind neue Erkenntnisse auch während des gesamten Forschungsprozesses möglich.

In der Feinanalyse wird insbesondere der sprachliche Ausdruck untersucht. Dabei soll auch das, was nicht gesagt oder beabsichtigt ausgelassen wird, ebenfalls thematisiert werden. Ein Analyseverfahren gilt als abgeschlossen, wenn keine neuen Erkenntnisse gewonnen werden können. Der Leitfaden beginnt mit der Bestimmung des Diskursortes – die Kompetenzdebatte im deutschen Bildungssystem. Aus Zeitgründen und aufgrund der Vielzahl an Texten werden ausschließlich Texte von der Website der GBW berücksichtigt.

3. Methodologisches Vorgehen

Im zweiten Kapitel wurde neben theoretischen Grundlagen auch der „PISA-Schock“ als *diskursives Ereignis* erläutert sowie der Prozess des Analyseleitfadens beschrieben. Darauf aufbauend widmet sich das dritte Kapitel der genauen Erläuterung der einzelnen diskursanalytischen Schritte. Das umfasst die Darstellung von *Diskurssektor* und *Diskurskontext*. Anschließend wird in Form der Strukturanalyse die Datenerhebung sowie eine erste grobe Interpretation der Materialien durchgeführt. Auf die Strukturanalyse folgen die Feinanalyse und die anschließende Zusammenführung beider Analyseergebnisse.

3.1 Festlegung Diskurssektor und Diskurskontext – die Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V. (GBW)

Die Bestimmung des *Diskurssektors* und des *Diskurskontexts* ist für die folgende Strukturanalyse und die anschließende Feinanalyse von großer Bedeutung.

Im vorherigen Kapitel wurde bereits der *Diskurskontext* grob bestimmt. Es handelt sich konkret um die Untersuchung ideologischer Motive hinter den GBW-Kritiken, die sich auf die Kompetenzorientierung innerhalb der deutschen Bildungslandschaft fokussieren. Für die Bestimmung des *Diskurssektors* werden verschiedene medial verbreitete Textformen benutzt. Diese eignen sich besonders gut für die Diskursanalyse, da unabhängig von den gesellschaftlich relevanten Themen auch spezielle Inhalte besprochen und durch die mediale Verbreitung öffentlich in der Gesellschaft thematisiert werden. Für die Strukturanalyse ist die Bestimmung des Diskurskontextes wichtig, da somit der *Analysebereich* eingegrenzt werden kann.

Im Fall dieser Arbeit bildet die Kompetenzdebatte, konkret die Kritik der GBW an Kompetenzen sowie deren politische und gesellschaftliche Bedeutung, den diskursiven Kontext. Begrenzt wird der *Diskurssektor* durch die Materialaufbereitung. Ein Kritikpunkt an der methodologischen Auswahl des *Diskurssektors* im medialen Rahmen bezieht sich auf die Vermittlung eines spezifischen Leitbildes durch bestimmte Medien. Im Fall dieser Forschungsarbeit werden ausschließlich Kritiken analysiert, die auf der Website der GBW veröffentlicht wurden. Demnach entfällt die Diversität der zu analysierenden Denkpositionen. Nichtsdestotrotz würden Interviews mit den Kritiker*innen in diesem Rahmen weitere Daten zu den Motiven liefern und den Diskurs sicherlich vertiefen und ausweiten (Jäger, 1999, S. 217-218).

Da die Kompetenzdebatte, wie in vorherigen Kapiteln gezeigt, ein sich bewegender und in verschiedenen Medien sowie in der Wissenschaft und der Politik seit Jahren stark diskutiertes Thema ist, sind auch die Denkpositionen und deren gesellschaftlicher Einfluss interessant. Über die Website der GBW werden kompetenzkritische Texte publiziert und verbreitet. Durch die Reichweite und die Präsenz des Vereins in der Öffentlichkeit wird die GBW als Teil des diskursiven Sektors bestimmt. Allgemeine Informationen über den Verein stammen von der Vereinswebseite. Dabei lautet die eigene Darstellung wie folgt:

„Die im Juni 2010 gegründete Gesellschaft dient der Auseinandersetzung mit den Grundzügen, Voraussetzungen und Folgen der gegenwärtigen umfassenden Bildungsreform von Schule und Hochschulen. Sie will Beiträge leisten zur öffentlichen Debatte über das Ziel, die Inhalte und Methoden dieser Reform“ (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., Die Gesellschaft, 2025).

Die GBW stellt sich der Herausforderung, eine kritische Position zur Transformation des deutschen Bildungssystems einzunehmen. Dabei betont sie allerdings, dass sie einen objektiven sowie sachlichen Anspruch vertreten wolle (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., Die Gesellschaft, 2025). Das Vorhaben der GBW lässt sich auf die „Frankfurter Einsprüche“ zurückführen, die sich kritisch gegen die bildungspolitischen Maßnahmen der OECD richten. Die „Einsprüche“ thematisieren die vermeintlichen Folgen einer zunehmenden Ökonomisierung des Bildungssystems und deren Auswirkungen auf zukünftige Generationen.

Ursula Frost beschreibt in ihrem Vorwort in der *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* „Unternehmen Bildung: die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform“ die Debatte als polemische, die durch zwei kontroverse Positionen dargestellt wird (Frost, 2006, S. 7). Während Befürworter*innen Maßnahmen wie Qualitätssicherung durch Messungen oder Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen als notwendig verstehen, warnen Kritiker*innen vor dem Verschwinden der Autonomie an Schulen, Hochschulen und Universitäten und dem Verlust akademischer Freiheit (Frost, 2006, S. 8–9). Der Vorwurf der Vereinheitlichung und der Ausrichtung von Bildung auf arbeitsmarktfähige Kompetenzen, die durch Messungen und Qualitätsüberprüfungen angeregt werden, ist ein zentrales Merkmal für die Annahme negativer Folgen einer Ökonomisierung des Bildungssystems. Aus den „Frankfurter Einsprüche“ trat im Jahr 2005 die GBW hervor. Der Verein kritisiert Reformen, die sich gegen die Bildungstransformation sowie den damit einhergehenden Veränderungen richten. Reformen wie die Kompetenzorientierung oder die Bologna-Reform verstehen die Vereinsmitglieder als Ausdruck wirtschaftlicher Instrumentalisierung durch die OECD (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., 2025).

Die Mitglieder sehen in der Kompetenzorientierung eine Gefahr für die Zukunft von Lehre und Lernen (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., Die Gesellschaft, 2025). Der 2019 gewählte Vorstand setzt sich aus Expert*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zusammen. Darunter sind Jochen Krautz, Bergische Universität Wuppertal, Konrad Paul Liessmann, Vizedekan der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaften an der Universität Wien, und Carl Bossard, Gründungsrektor der Pädagogischen Hochschule Zug. Der Vorstand besteht demnach aus Personen, die in der Lehre tätig sind oder tätig waren. Sie agieren folglich auf zwei Ebenen: als Autor*innen und als Vereinsverantwortliche.

Die GBW veröffentlicht neben „Flugschriften“ (2020–2022) zahlreiche Texte zu bildungspolitischen Themen. Für diese Forschungsarbeit sind Beiträge in der Kategorie „Bildungsökonomie“ relevant. Diese Publikationen beschäftigen sich hauptsächlich mit den negativen Folgen einer Verwirtschaftlichung des Bildungssystems. Im Jahr 2024 umfasst die Kategorie „Bildungsökonomie“ insgesamt 54 Beiträge (Stand der Materialrecherche).

Die Autor*innen stammen überwiegend aus bildungsnahen Berufsfeldern, darunter Professor*innen, Lehrer*innen und Pädagog*innen. Die Beiträge wurden häufig zuvor auf anderen medialen Plattformen oder Zeitungen veröffentlicht. Die Originalquellen sind in der Tabelle A2 erfasst.

3.2 Erschließung und Aufbereitung von Materialkorpus und Dossier

Die erste Materialsichtung zeigt, dass die GBW ein großes Interesse an der kritischen Betrachtung der Kompetenzorientierung und der damit einhergehenden Bildungstransformation hat. Von den 54 Beiträgen der Kategorie „Bildungsökonomie“ stimmen 30 Beiträge mit den Schlagwörtern „Kompetenz“/„Kompetenzen“ überein.

Diese Texte stellen den *Materialkorpus* dar. Zusätzlich dienen Begrenzungen und Schlagwörter wie „Plattform der Veröffentlichung“, „Upload-Datum GBW“, „Autor*in“, „Beitragstitel“, „Schlagwörter der GBW“ sowie „Textsorte“ der vertiefenden Analyse (s. Tabelle A2). Anschließend werden die einschlägigen Argumente und Kritikpunkte herausgefiltert, die als Diskursstränge den *Diskurskontext* bestimmen. Dabei handelt es sich um wiederkehrende Kritikpunkte, die auf negative Folgen oder mit der Kompetenzorientierung in Zusammenhang stehende Nebenschauplätze verweisen:

1. „Neoliberalismus“, 2. „Wilhelm von Humboldt“, 3. „Humanismus“, 4. „Propaganda“, 5. „Manipulation“, 6. „Employability“, 7. „Humankapital“. Diese Merkmale haben sich aus der Zusammenfassung der einzelnen Beiträge der GBW unter der Kategorie „Bildungsökonomie“ ergeben (s. Tabelle A2).

Die Datenerhebung erstreckt sich so lange, bis keine neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden können. Das Programm MAXQDA wird für die Datenerhebung benutzt. Mithilfe der Erstellung eines Kodierungssystems sollen Überschneidungen und Wiederholungen der Diskursstränge aufgelistet werden.

Ein erster Überblick ergibt sich aus zentralen Analysemerkmalen, die sich auf die Textform, die Autor*innen und die Verwendung der zuvor festgelegten Schlagwörter beziehen. Sie dienen der Überprüfung der sich überschneidenden Diskursstränge. Anschließend werden drei weitere Kategorien gebildet, die der vertiefenden Analyse dienen.

1. „PISA-Schock“ als *diskursives Ereignis*. Hier erfolgt die Untersuchung der *Textfragmente*, die sich auf die Auswirkungen des „PISA-Schocks“ beziehen sowie auf die Folge einer Instrumentalisierung der „PISA-Studie.“ Relevant sind Häufigkeit und Bewertung des Ereignisses. Beiträge vor dem Jahr 2001 werden nicht untersucht.
2. Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses: Analysiert werden *Textfragmente*, die das traditionelle Bildungsverständnis sowie das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts thematisieren.
3. Die Ökonomisierung des Bildungssystems: Betrachtet werden die *Textfragmente*, die eine Gefahr in der Ökonomisierung des Bildungssystems vermuten und der OECD eine neoliberale Agenda sowie gesellschaftliche Manipulation unterstellen.

Ziel der Kategorisierung ist es, das diskursive „Gewimmel“ zu entwirren, um daraus deutliche Schlüsse zur Beantwortung der Forschungsfrage zu ermöglichen. Die erste Sichtung der Beiträge zeigt, dass die Ökonomisierung von Bildung im Kontext der Kompetenzorientierung ein zentraler Kritikpunkt in allen Texten ist (s. Tabelle A2). Dieser Prozess wird die Strukturanalyse dieser Arbeit darstellen. Für die Auswertung wird ein Kodierungssystem mit dem Programm MAXQDA erstellt. Insgesamt wurden 354 Textfragmente kodiert, deren Häufigkeit und Verteilung in der Tabelle A4 dargestellt sind.

Tabelle 2, Eigene Darstellung, Codesystem gesamt, Tabelle A4

Codesystem Textsegmente		Häufigkeit
Gesamt		354
Employability		11
Manipulation		11
Humanismus		11
Wilhelm von Humboldt		22
Propaganda		13
Neoliberalismus		50
Humankapital		37
Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses		38

Instrumentalisierung der PISA-Studie		38
Ökonomisierung von Bildung		80
Diskursives Ereignis		13
Fachbeitrag/Rezension		2
Kommentar		5
Fachbeitrag/Essay		16
Interview		4
Zeitungsartikel/Kommentar		3

3.3 Vorbereitung der Struktur- und Feinanalyse

Durch die Einteilung mithilfe der Schlagwörter werden die Themen und die Unterthemen des Diskurses repräsentiert. Es wurden drei Themenfelder durch die erste Sichtung und die Zusammenfassung der Texte herausgefiltert. Die Aufteilung und die Zuordnung der jeweiligen Themen und Unterthemen kann in folgender Tabelle A5 nachvollzogen werden:

Tabelle 3, Eigene Darstellung, Diskursstränge und Unterthemen, Tabelle A5

Thema	1. Ökonomisierung von Bildung	2. Instrumentalisierung der PISA-Studie	3. Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses
Unterthema	Neoliberalismus/Humankapital/ Employability	Manipulation/ Propaganda	Wilhelm von Humboldt/ Humanismus

Dieser Teil der Arbeit untersucht die kritischen Positionen innerhalb der Kompetenzdebatte im Hinblick auf mögliche ideologische Motive in den Texten. Die in Tabelle A5 dargestellten *Diskursstränge* treten in zahlreichen Textfragmenten auf und weisen diverse Überschneidungen untereinander und mit den Unterthemen auf. Die Analyse zeigt eine enge Verbindung zwischen den *Diskursfragmenten* und einer äußerst kritischen und ablehnenden Haltung gegenüber der kompetenzorientierten Transformation des deutschen Bildungssystems.

Im Zentrum der Kritik steht häufig die OECD und die von ihr initiierte PISA-Studie, die von den Kritiker*innen als Auslöser für Reformversuche eingeschätzt wird (z. B. Kissling, 2011, S. 1, Krautz, 2011, Hepp, 2014, S. 4, Schulz, 2016, S. 92, Schoepe, 2021, S. 5). Kritisiert werden die vorschnell getroffenen Maßnahmen, die aufgrund eines undemokratischen Entscheidungsprozesses durchgesetzt wurden (Krautz, 2011, Klein, 2021, S. 5, Schoepe, 2021, S. 7). Durch die Analyse sollen die Verstrickungen und das gleichzeitige Bestehen der Themen und der Unterthemen aufgezeigt werden, die als Argumentationsketten in den verschiedenen Kritiken auftauchen.

Für den ersten *Diskursstrang* 1. „Ökonomisierung von Bildung“ lassen sich in den 30 Kritiken insgesamt 80 verschiedene *Textfragmente* identifizieren, die eine Verwirtschaftlichung des Bildungssystems in Deutschland problematisieren. Die beiden anderen *Diskursstränge* 2. „Instrumentalisierung der PISA-Studie“ und 3. „Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses“ können jeweils in 27 Textfragmenten festgestellt werden (s. Tabelle A12). Insgesamt zeigt sich, dass in allen Kritiken sowohl die negative Beurteilung der Ökonomisierung von Bildung thematisiert als auch vor der Gefahr einer Verdrängung des traditionellen Bildungsverständnisses gewarnt wird. Damit einhergehend wird der Abbau von Bildungskonzepten und -methoden genannt. Organisationen wie die OECD oder Unternehmen wie die Bertelsmann Stiftung, die durch bildungspolitische Maßnahmen wie der „PISA-Studie“ oder anderen Leistungsüberprüfungen die Umsetzung politischer Maßnahmen ohne demokratische Legitimation befördern, stehen besonders in der Kritik.

Die „Bologna-Reform“ sowie die „PISA-Studie“ sind aus Sicht der Kritiker*innen Instrumente zur Umsetzung einer neoliberalen und marktwirtschaftlichen Agenda (z. B. Kissling, 2011, Krautz, 2011, Hepp, 2014, Schulz, 2016, Schoepe, 2021). Es ist hier eine Grundposition zu erkennen, die sich einerseits gegen den Trend einer auf Kompetenzorientierung ausgelegten Transformation des Bildungssystems wendet und andererseits an einem auf Wilhelm von Humboldt zurückgehenden Bildungsverständnis festhalten will. Zudem wird in diesem Zusammenhang von Gefahren und negativen Folgen für die Gesellschaft und die Demokratie gesprochen. Dies wird in den Beiträgen durch die Verflechtung der Unterthemen wie „Humanismus“ mit dem *Diskursstrang* „Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnis“ deutlich (s. Tabelle A12 u. A.13). Die Verflechtung mit anderen Diskursen wie der Digitalisierung, dem Phänomen der „Cancel Culture“ sowie dem Vorwurf einer neoliberalen Agenda und der Legitimation undemokratisch verhandelter Maßnahmen wird in dem Beitrag von Bernd Schoepe thematisiert (Schoepe, 2021).

Im Fokus steht dabei häufig die OECD, die als wiederkehrender Gegenspieler der traditionellen Bildungsverfechter*innen auftritt (Schoepe 2021, Klein, 2021, S.7, S. 1-21, Oberschmidt, 2019, S. 34, Burchardt 2018, S. 1-13).

Die Ökonomisierung von Bildung wird in vielen *Textfragmenten* als Strategie der OECD verstanden, die mit der Bildungstransformation lediglich Humankapital vermehren will, um den wirtschaftlichen sowie politischen Einfluss der wirtschaftlichen Organisationen und der Unternehmen zu fördern. Armin Volkmer Wensing schreibt zu Beginn seines Fachbeitrags *Kurzer Hinweis auf eine Publikation in Frankreich* vom Bildungsbericht der OECD im Jahr 2014.

„Wie in jedem September hat auch 2014 die OECD ihren ‚Bildungsbericht‘ veröffentlicht, der wie immer auf der einfältigen Reduktion von Bildung auf die Ansammlung von Humankapital und der ordinären Definition des Menschen als Unternehmer seiner selbst beruht“ (Wensing, 2014, S. 1–2).

Wensing sieht dabei die Kompetenzorientierung als „Verkaufsschlager“, um die Arbeitsmarkttauglichkeit zu messen und zu garantieren (Wensing, 2014, S. 2). Der Text von Wensing ist jedoch nicht das einzige Beispiel, in dem Humankapital mit der Ökonomisierung von Bildung verbunden wird.

Wie in der Tabelle A5 zu sehen ist, behandeln die Themen 1. „Ökonomisierung von Bildung“, 2. „Instrumentalisierung der PISA-Studie“ sowie 3. „Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses“ einige ausschlaggebende Unterthemen. Dazu zählt der Vorwurf einer neoliberalen Agenda, die auf die Ansammlung von Humankapital und die Steigerung der Employability ausgelegt ist, die Vermutung von Manipulation und Propaganda seitens Organisationen wie der OECD sowie die Annahme eines deutsch-humanistischen Bildungsgedankens nach Wilhelm von Humboldt.

In den analysierten Texten tauchen die Unterthemen meistens in Verbindung mit einem der Hauptthemen auf. Mithilfe der drei genannten Themen 1–3 kann eine vehement kritische Haltung gegenüber der Bildungstransformation im Rahmen der Kompetenzorientierung erkannt werden. In Verbindung mit der Ökonomisierung von Bildung tauchen weiterführend bestimmte Textmittel und Beschreibungen auf, die die polemische Vertretung der kritischen Position unterstreichen. Es können folgende Unterthemen in 155 Textfragmenten festgestellt werden:

„Employability“ (11), „Manipulation“ (11), „Humanismus“ (11), „Wilhelm von Humboldt“ (22), „Propaganda“ (13), „Neoliberalismus“ (50), „Humankapital“ (37).

Die Unterthemen tauchen in diversen Verschränkungen miteinander und mit den drei festgelegten Hauptthemen auf. Die sich überschneidenden Themen zeigen nicht nur die Reichweite des Diskurses, sondern bilden den Diskurshorizont, vor dem die Debatte über Kompetenzorientierung stattfindet. Die aufgelisteten Unterthemen dienen weiterführend der Verortung der Diskursposition sowie der Überprüfung ideologischer Motive als Kritikhintergründe. Die folgende detaillierte Auswertung der strukturanalytischen Ergebnisse wird zur Orientierung, Einordnung und Reduktion für die Feinanalyse mithilfe von Tabellen und Erörterungen im Kapitel 3.4.1 zusammengefasst.

3.4.1 Strukturanalyse – „PISA-Schock“ als *diskursives Ereignis*

Wie in Tabelle A1 dargestellt, gliedern sich die 30 Beiträge in 16 Fachbeiträge (Aufsätze, Essays, Rezensionen), 6 Kommentare, 4 Zeitungartikel und 4 Interviews. Diese Einteilung der Beiträge ermöglicht eine erste Einschätzung des *Diskurskontextes*. Fachbeiträge, anders als Zeitungskommentare oder Essays, zeichnen sich durch Quellenangaben, Zitate und die Veröffentlichung in einem fachspezifischen Bereich aus. Dazu gehören Sammelwerke, Fachzeitschriften und Magazine sowie einzelne Fachbeiträge. Interviews sind hingegen an der Frage-Antwort-Struktur zu erkennen und fragen nach der Meinung einer bestimmten Person oder Gruppe zu einem bestimmten Thema. Kommentare sind stark meinungsorientiert und unterstreichen die Position des Autors/der Autorin. Sie sind häufig Texte, die einer bestimmten Primärquelle zugeordnet werden können.

Die 16 ausgewählten Beiträge wurden allerdings alle auf der Website der GBW unter der Kategorie „Fachbeiträge“ aufgelistet. Sie erfüllen jedoch häufig keine wissenschaftlichen Standards, da sie weder ein Literaturverzeichnis noch Quellenangaben oder informative und objektive Sprache beinhalten.

Bevor eine detaillierte Ausführung der Strukturanalyse erfolgt, werden zunächst diejenigen Textfragmente erläutert, die den „PISA-Schock“ als *diskursives Ereignis* darstellen. Von den 30 Texten nehmen 9 von ihnen direkten Bezug auf den „PISA-Schock“. Das ist ca. ein Viertel der Texte. Anhand der Analyse wurde deutlich, dass die „PISA-Studie“ und die „Bologna-Reform“ von nahezu allen Kritiker*innen als zentraler Auslöser bildungspolitischer Fehlentwicklungen dargestellt werden. Der „PISA-Schock“ entpuppt sich als Katalysator zweier gegensätzlicher Meinungsbilder: einerseits die Befürwortung von Kompetenzorientierung und andererseits deren Ablehnung.

Der Fokus liegt hier allerdings ausschließlich auf der Textanalyse kritischer Positionen. Insgesamt kann der „PISA-Schock“ in 13 unterschiedlichen Textfragmenten nachgewiesen werden. Die Bewertung ist ausschließlich negativ. Dadurch repräsentieren die ausgewählten Kritiken deutlich die Meinung der Kompetenzkritiker*innen. Sie vermuten, dass die Umstellung auf Kompetenzorientierung sowie die Leistungsmessung durch die „PISA-Studien“ Gefahren für Schüler*innen sowie Lehrkräfte darstellen. So betonen Beat Kissling und Hans-Peter Klein in dem Beitrag „Bildungsstandards auf dem Prüfstand. Der Bluff der Kompetenzorientierung“ erschienen im Magazin *Gymnasium Helveticum* 6/10, den Zusammenhang zwischen schwachen „PISA-Ergebnissen“ deutscher Schüler*innen und den daraus resultierenden, als vermeintlich illegitim identifizierten Bildungsreformen. Die Autor*innen vermuten einen problematischen Paradigmenwechsel innerhalb des Bildungssystems (Kissling, Klein, 2010, S. 12-17).

So bezeichnet Jochen Krautz in dem Artikel *Die sanfte Steuerung der Bildung* 2011 den „PISA-Schock“ als Inszenierung der OECD und der Bildungspolitik. Auch Volker Ladenthin weist in „Konstruieren sich Leistungsstudien ihre eigene Wirklichkeit“ 2012 darauf hin, dass der „PISA-Schock“ undemokratisch ausgewählte und umgesetzte Bildungsreformen begünstigt (Krautz, 2011, Ladenthin, 2012, S. 6). In dem Beitrag „Das Regime der Betriebswirte“ von Frank-Olaf Radtke 2013 kritisiert der Autor, dass die „PISA-Studie“ dafür benutzt wird, Kosten im Bildungswesen einzusparen und parallel dazu eine Verknüpfung zwischen gesteigerter Leistungsfähigkeit und verkürzter Schulzeit herzustellen (Radtke, 2013, S. 7). Weiter wird in dem Beitrag „Bildung unter dem Diktat der Ökonomie – Anmerkungen zu einer folgenreichen Transformation von Schule“ 2014 von Gerd F. Hepp deutlich, dass Hepp weder den Maßnahmen noch den bildungspolitischen Vorhaben der OECD traut (Hepp, 2014, S. 4). Hepp unterstellt den neuen Bildungsreformen, dass sie lediglich auf den Erfolg innerhalb vergleichender Länderrankings und auf die ökonomische Steuerung des Bildungssystems ausgerichtet sind. Auch in diesem Beitrag wird die „PISA-Studie“ und der folgende „PISA-Schock“ als Instrument der Bildungsökonomie dargestellt (Hepp, 2014, S. 9). In dem Beitrag von Nils B. Schulz „Vom Verschwinden des Schülers“ aus *Scheideweg. Jahresschrift für skeptisches Denken* 2016 wird von der „Hysterie“ rund um die PISA-Studie gesprochen. (Schulz, 2016, S. 86) Schulz macht diese bewusst ausgelöste Panik für die vorschnellen bildungspolitischen sowie gesellschaftlichen Maßnahmen verantwortlich:

„Und spätestens seit dem ‚PISA-Schock‘ grassiert in der deutschen Mittelschicht eine ‚Statuspanik‘ (Heinz Bude): Eltern suchen panisch für ihre Kinder die ‚bestmögliche‘ Schule, das heißt eine Schule, die den Kindern die Kompetenzen zu vermitteln verspricht, die sie in einer scheinbar unübersichtlich gewordenen kapitalistischen Welt benötigen.“ (Schulz, 2016, S. 86)

Außerdem steht die Annahme im Raum, dass durch die Anpassung an die neuen Reformen, freiheitliches Denken innerhalb der Schulen und der Universitäten abgebaut wird. Dies führe schlussendlich zu einem Abbau der Demokratie (Schulz, 2016, S. 92). Auch Hans-Peter Klein beschreibt die erste „PISA-Studie“ in dem Beitrag *Ist das Kompetenz oder kann das auch weg? 2021* als folgenschweres und überforderndes Ereignis, das Panik innerhalb der deutschen Bildungslandschaft auslöste und unmittelbar Reformmaßnahmen nach sich zog (Klein, 2021, S. 5). Ähnliche Kritik äußert auch Bernd Schoepe in *Cancel Culture macht Schule! 2021* – auch er sieht den „PISA-Schock“ als Inszenierung, um eine ökonomisierte Bildungsreform voranzutreiben. „Auf unser Thema bezogen wurde der inszenierte und herbeigeschriebene ‚PISA-Schock‘ (2001/02) zum Einfallstor für die ökonomistische Bildungsdeformation, die als lange überfällige ‚Reform‘ eines hoffnungslos veralteten und verkrusteten Systems verkauft wurde“ (Schoepe, 2021, S. 13). Schoepe betont zudem, dass die Gesellschaft durch die Folgen der „PISA-Ergebnisse“ mit neoliberalen Maßnahmen dazu manipuliert werden, die Umstrukturierung des Bildungssystems durch Standardisierungen, Testverfahren und Outputorientierung als maßgeblichen Lösungsansatz anzuerkennen (Schoepe, 2021, S. 13).

Die analysierten *Textfragmente* kritisieren, dass der „PISA-Schock“ und die „PISA-Studie“ als Werkzeug zur Durchsetzung neoliberaler Bildungsstrategien dient. Aus Sicht der hier angeführten Kritiker*innen gefährdet die Orientierung an ökonomischen Interessen nicht nur die Autonomie und die Freiheit der Wissenschaft, sondern auch das freiheitliche Denken innerhalb der Gesellschaft.

3.4.2 Teilergebnisse der Strukturanalyse

Wie im Kapitel 2. dargestellt, sollen folgende Unterfragen der Beantwortung der Forschungsfrage dienen, die mithilfe der Strukturanalyse sowie der Feinanalyse erläutert werden sollen. Dafür werden folgende Fragen mit dem strukturanalytischen Verfahren geprüft:

- Wer sind die Kritiker*innen?
- Welche Themen und Unterthemen prägen und verbinden den bildungspolitischen Diskurs um die kritischen Positionen der Kompetenzdebatte?
- Welche Kritikpunkte tauchen in den verschiedenen Beiträgen kollektiv auf?
- Welche sprachlichen Begriffe und Methoden werden bei der Kritikgestaltung genutzt?
- Weisen die Kritikpunkte ideologische Merkmale auf?

Folgende Fragen sollen mithilfe der Feinanalyse beantwortet werden:

- Wie beurteilen die Kritiker*innen die Bildungstransformation von einem traditionellen zu einem kompetenztheoretischen Bildungsverständnis?
- Werden (polemische) Sprachmittel bei der Textgestaltung verwendet, die auf eine Ideologie hinweisen?
- Welche Gründe werden für das Festhalten an einem traditionellen Bildungsverständnis genannt?
- Wie lässt sich die Position der Kritiker*innen innerhalb der diskursiven Machtverhältnisse beschreiben?
-

Zwischen den Jahren 2011 und 2021 wurden 30 Beiträge unter der Kategorie „Bildungsökonomie“ auf der Website der GBW hochgeladen, die eine negative Haltung gegenüber „Kompetenzen“ zeigen. Die Beiträge thematisieren allesamt „Kompetenzen“ aus einer negativen Perspektive. Innerhalb dieses Zeitraums sind drei „PISA-Studien“ erschienen, auf die in den Beiträgen häufig Bezug genommen wird. Wie in Kapitel 3.3 dargestellt, wird der „PISA-Schock“ in 9 der 30 Beiträge und 13 unterschiedlichen *Textfragmenten* thematisiert. Autoren wie Hepp oder Ladenthin bezweifeln die Aussagekraft der Messung und die dadurch infrage zu stellende Legitimation politischer Maßnahmen zur Transformation des Bildungssystems (Hepp, 2014, S. 9).

Der Mitbegründer der GBW Hans Peter Klein beschreibt den Einfluss der ersten PISA-Studie als einen „Tsunami“, der die deutsche Bildungslandschaft überrollt habe (Klein, 2021, S. 5). Insgesamt wird die „PISA-Studie“ in 38 weiteren *Textfragmenten* erwähnt, die sich auf 20 Beiträge verteilen und in denen die „PISA-Studie“ durchweg negativ dargestellt wird. Dies zeigt sich in den *Textfragmenten*, die ebenfalls das Unterthema 2. „Instrumentalisierung der PISA-Studie“ sowie das *diskursive Ereignis* „PISA-Schock“ beinhalten. Beide Kategorien wurden in MAXQDA als Codes angelegt.

In 9 Beiträgen können Überschneidungen verzeichnet werden. Das entspricht etwas 67 %. In der Tabellen A6 sind die Beiträge aufgelistet, die eine Überschneidung mit dem „PISA-Schock“ als *diskursives Ereignis* und der „Instrumentalisierung der PISA-Studie“ vorweisen. Die Beiträge stammen aus dem Zeitraum 2001 bis 2021 und decken damit die zeitliche Untersuchungsperiode ab. Es zeigt sich, dass die meisten Beiträge von subjektiven und argumentativ zugespitzten Darstellungen geprägt sind. Dabei handelt es sich ausschließlich um die kritische Betrachtung und die Positionierung gegen die Ökonomisierung von Bildung, die eng mit der Kritik an der Kompetenzorientierung verknüpft ist. So bezeichnet Nils B. Schulz „Kompetenz“ in seinem Beitrag *Vom Scheideweg des Schülers 2016* zu seinem Kommentar als „Plastikwort“ der „kapitalistischen Welt,“ dass in Lehrplänen und in den Köpfen der Gesellschaft implementiert wurde (Schulz, 2016, S. 86).

Klein ordnet Kompetenzorientierung wie in dem Titel zu seinem Kommentar „Ist das Kompetenz oder kann das weg?“ 2021 als obsolet ein (Klein, 2021, S. 2). Auch Krautz kritisiert die Ökonomisierung des Bildungssystems. Seine kritische Haltung gegenüber Kompetenzorientierung zeigt sich schon im Titel des Fachbeitrags *Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept einer ökonomisierten Bildung 2009* (Krautz, 2009, S. 87). Die Auswertung der Titel und der Einleitungen (s. Tabelle A19) zeigt, dass in 14 der 30 Beiträge der Kompetenzbegriff bereits zu Beginn kritisch beleuchtet wird, in 6 Fällen bereits im Titel oder Untertitel (s. Tabelle A19).

Es lässt sich feststellen, dass nahezu bei der Hälfte der Texte bereits im Einstieg eine Verbindung zwischen der Kompetenzdebatte und der negativen Perspektive auf die Ökonomisierung von Bildung besteht. Die Argumente wiederholen sich in den meisten Beiträgen. Einerseits handelt es sich dabei um den Vorwurf eines rein wirtschaftlichen Hintergrunds der Kompetenzorientierung (Krautz, 2009, S. 87), andererseits werden die Instrumentalisierung der PISA-Studie und aus dem „PISA-Schock“ resultierende Maßnahmen genannt (Kissling, 2011, S. 1). Außerdem wird die Verknüpfung mit dem Fokus auf die Steigerung des Humankapitals und der Employability hergestellt (Blink, 2012, Abs. 1–8).

Der Zusammenhang zwischen der Implementierung von Kompetenzen als Kernelement von moderner Bildung in Deutschland wird in den Beiträgen als problematisch, sogar als Gefahr für die Gesellschaft dargestellt. Michael Pleister warnt in seinem Essay *Ausgemacht und weitgehend akzeptiert* vor den Einflüssen ökonomischer Interessenvertreter*innen auf die Bildungslandschaft sowie auf die Wertevermittlung und -orientierung Heranwachsender (Pleister, 2011, S. 20). So erläutert es auch Bern Schoepe.

Kompetenzorientierung wird in diesem Zusammenhang negativ mit wirtschaftlicher Interessenvertretung der OECD in Verbindung gebracht. In dem Essay *Cancel Culture macht Schule!2021*, beschreibt Schoepe den Einfluss der OECD wie folgt: „Typisches Merkmal der OECD-Politik war und ist die Einflussnahme auf nationale Regierungen“ (Schoepe, 2021, S. 8). Die bildungspolitischen Vorhaben der OECD werden von Kritiker*innen weniger als Möglichkeit zur Verbesserung des Bildungssystems in Deutschland angesehen. Der OECD wird in 4 Dokumenten vorgeworfen, Einfluss auf die Bildungspolitik nehmen zu wollen und durch den Anstoß von Reformvorgänge Kontrolle über das Bildungssystem auszuüben. (Schoepe, 2021, S. 6). Hepp wirft der OECD ebenfalls vor, dass die Bildungspolitik mithilfe propagandistischer Steuerungsmethoden beeinflusst werden soll. „Vor allem mit PISA hat sich so die OECD ein weiches, aber äußerst wirksames Steuerungsinstrument geschaffen, um auf die Bildungspolitik souveräner Staaten im Sinne der eigenen Konzepte Einfluss zu nehmen“ (Hepp, 2014, S. 4).

Hepp beschreibt den Einfluss der wirtschaftlichen Akteure wie folgt:

„Dieses reduktionistische Deutungsmuster von Bildung als ökonomischer Ressource bzw. von Bildungspolitik als Wirtschaftspolitik oder bestenfalls als präventiver Sozialpolitik gilt heutenicht nur in ökonomischen sondern auch in politischen Kreisen als alternativlose Selbstverständlichkeit. Es wird von einflussreichen Wirtschaftsakteuren auf der internationalen wie der nationalen Ebene ebenso machtvoll wie erfolgreich propagiert.“ (Hepp, 2014, S.4)

Von Propaganda spricht Matthias Burchardt. In einem Interview mit Jens Wernicke aus dem Jahr 2014 sagt er:

„Nun, wir haben es hier mit einer seit geraumer Zeit andauernden Propaganda zu tun, die flächendeckend und zugleich punktgenau und adressatenbezogen die Ökonomisierung von Bildung als alternativlos erscheinen lassen soll – und dieses Ziel leider in den meisten Fällen auch erreicht.“(Wernicke, 2014, Pos.17)

Burchardt problematisiert hier die politischen Akteure ebenso wie die OECD. Außerdem äußert er die Vermutung, dass Print-Medien wie die *ZEIT* oder *DER SPIEGEL* ebenfalls wirtschaftliche Interessen am Wandel des Bildungssystems haben (Wernicke, 2014, Pos. 18).

„Manche Verbände versprechen sich auch strategische Vorteile oder gar die Möglichkeit ‚konstruktiver Einflussnahme‘ aus einer Kooperation mit der OECD, mit der Bertelsmann-Stiftung oder anderen und werden dadurch nolens volens zu Erfüllungsgehilfen.“ (Wernicke, 2014, Pos. 17)

Durch die Korrelation der Kategorien „Manipulation“, „Propaganda“ und „Ökonomisierung von Bildung“ thematisieren manche *Textfragmente* die Gefahr vor einer Kontrolle der Bildungspolitik durch Akteure wie der OECD oder der Bertelsmann Stiftung. Es wird vermutet, dass sich durch Veränderungen wie der Umstellung auf Kompetenzorientierung der gesellschaftliche Einfluss und das Machtverhältnis verschieben könnten. Dabei taucht neben der Kompetenzorientierung auch immer wieder die PISA-Studie als problematische Maßnahme auf.

Um dem nachzugehen, wird in einem zweiten Schritt der Strukturanalyse die Kategorie der „Instrumentalisierung der PISA-Studie“ mit den Kategorien „Propaganda“ und „Manipulation“ überprüft. Es soll untersucht werden, ob und inwieweit sich diese Kategorien in *Textfragmenten* überschneiden. Die Auswertung zeigt, dass 8 *Textfragmente* aus 7 Beiträgen eine Überschneidung der „Instrumentalisierung der PISA-Studie“ mit der Kategorie „Propaganda“ und 6 *Textfragmente* aus 4 Texten mit der Kategorie „Manipulation“ aufweisen können. (S. Tabelle A18 und A 19) Die Argumente verdeutlichen in 9 Beiträgen, dass die PISA-Studie als Instrument zur Umsetzung wirtschaftlicher Interessen der OECD dienen sollte. (s. Tabelle A6). Der Erziehungswissenschaftler Ladenthin hinterfragt in einem Artikel in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* 2012 die Empirie der PISA-Studien und wirft die Frage auf, ob die OECD zum eigenen wirtschaftlichen Vorteil Daten erhebt und auswertet. Es steht der Vorwurf im Raum, ob die Bildungspolitik aufgrund falscher Informationen und Ergebnisse aus Studien der OECD bildungspolitische Entscheidungen trifft, die nicht nur das Bildungssystem, sondern auch die Gesellschaft beeinflussen (Ladenthin, 2012, S. 6). Der Vorwurf von Datenmanipulation kann schwerwiegende Konsequenzen für die OECD haben. Ladenthin ist allerdings nicht allein mit solchen scharfen Anschuldigungen. Auch Krautz wirft der OECD vor, aufgrund eigener Interessen und mithilfe der „PISA-Studie“ Einfluss auf Politik und Gesellschaft nehmen zu wollen. (Krautz, 2009, S. 96-97)

In dem schon erwähnten Interview mit Matthias Burchardt werden ebenfalls Vorwürfe der Manipulation und Propaganda deutlich. Auf die Frage nach „Meinungsmache“ antwortet er einleitend mit folgenden Worten: „Lassen Sie mich den PISA-Coup der OECD einmal propagandatheoretisch aufrollen“ (Wernicke, 2014, Pos. 25).

Burchardt verweist weiter auf manipulative Maßnahmen der OECD-Akteur*innen, bei denen allerdings der Schein des freien Willens aufrechterhalten werden soll (Wernicke, 2014, Pos. 28).

Die aufgeführten Beispiele verdeutlichen die Perspektive der Kompetenzkritiker*innen in den analysierten Beiträgen der GBW, zur OECD und zu resultierenden bildungspolitischen Maßnahmen. Der von der OECD angestoßene Wandel wird von den Kritiker*innen als Gefahr wahrgenommen, da wirtschaftliche Organisationen und Unternehmen eine dominante Rolle im Bildungssystem einnehmen könnten. Daraus ergibt sich die zentrale Frage, welche Motive hinter den Befürchtungen stehen könnten. Wie würde sich die Position der Kritiker*innen innerhalb der Bildungslandschaft durch eine Transformation und eine Abweichung von einem traditionellen, humanistischen Bildungsgedanken verändern?

Zur Untersuchung möglicher bildungsideologischer Motive im Rahmen der Kompetenzkritik wurden zu Beginn der Forschungsarbeit Unterfragen formuliert, die sich auf die Hintergründe der Autor*innen, die Verknüpfung der Unterthemen, die inhaltlichen Kritikpunkte sowie die sprachliche Gestaltung der Beiträge beziehen. Wie in Tabelle A6 dargestellt, zeigt sich eine deutliche Überschneidung der Kategorie „PISA-Schock“ mit der Annahme, dass die „PISA-Studie“ als Instrument zur Umsetzung ökonomischer Interessen genutzt wird. Die „PISA-Studie“ wurde in insgesamt 21 von den 30 Dokumenten erwähnt, jedoch in keinem der Texte als positives Ereignis. Das sind 70% der Beiträge. Deutlich wird dieses Erkenntnis durch die hohe Anzahl an Überschneidungen des Begriffs „PISA“ mit den Codes „Instrumentalisierung der PISA-Studie“ und „Ökonomisierung von Bildung“. In 80 *Textfragmenten* lassen sich direkte Verbindungen zwischen den Themen feststellen (s. Tabelle A7). Die problematische Wahrnehmung der „PISA-Studie“ als bewusst eingesetzte Maßnahme der OECD und der Bildungspolitik bildet einen wichtigen Kritikpunkt innerhalb der Kompetenzdebatte in Deutschland. In 13 Dokumenten, ca. 43%, von den Autoren Klein, Pleister, Schoepe, Wernicke, Krautz, Hepp, Schulz und Burchardt taucht der Begriff „Ökonomisierung“ in Verbindung mit den Codes „Propaganda“ und „Manipulation“ auf. Insgesamt können 43 *Textsegmente* aus der Verbindung der Kodierung „Propaganda“ und mit dem Suchbegriff der „Ökonomisierung“ festgestellt werden (s. Tabelle A7, Tabelle A8). In den folgenden zwei Dokumenten überschneiden sich zudem die Segmente „Propaganda“, „Manipulation“ und „Ökonomisierung von Bildung“.

In dem Interview von Wernicke mit dem Mitglied der GBW Burchardt beschreibt Wernicke die Bildungsökonomie wie folgt:

„Die notwendige Kritik an der Ökonomisierung von Bildung ist inzwischen glücklicherweise geleistet: Wer Bildung ausschließlich ökonomisch beschreibt, verkennet die Komplexität der Wirklichkeit. Und wer sie dennoch derart gestaltet, begeht einen Kategorienfehler und zerstört dadurch ein wesentliches menschliches Selbsterkenntnis- und Entfaltungspotential.

Der Mensch ist weder Produkt noch Unternehmer seiner selbst, ein Bildungsgang ist kein Produktionsprozess, die Gesellschaft kein Markt. Wer dies propagiert, greift totalitär aus einem gesellschaftlichen Feld auf ein anderes über – und, ja: erklärt diesem sozusagen den Krieg.“ (Wernicke, 2014, Pos. 23)

In dem Artikel *Die sanfte Steuerung der Bildung*, veröffentlicht in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, verweist der Bildungswissenschaftler Krautz auf die propagandistische Methode der OECD und der Bildungspolitik, die die „PISA-Studie“ und die „Bologna-Reform“ als Steuerungsinstrumente verwenden, um ihre Agenda durchzusetzen, um Bürger*innen, die an Universitäten studieren, an den Arbeitsmarkt anzupassen und zu formen. Krautz sieht hier außerdem eine Funktionalität darin, dass zuvor die Vertreter*innen einer Humboldt’schen Bildungsidee degradiert wurden (Krautz, 2009, S. 89-90). Des Weiteren werden häufig neoliberale Ansätze mit der Ökonomisierung von Bildung in Verbindung gebracht (s. Tabelle A9). Die Kritik richtet sich erneut gegen die Annahme, dass Maßnahmen wie die Kompetenzorientierung von Unternehmen wie der OECD oder von Stiftungen wie der Bertelsmann AG dazu dienen, wirtschaftliche Interessen zu verfolgen, und nicht dazu, die Bildung heranwachsender Generationen zu fördern. Das zeigt sich in der Überschneidung der Codes „Ökonomisierung von Bildung“ und „Neoliberalismus“. In 8 Dokumenten und insgesamt 26 codierten *Textsegmenten* kann eine Überschneidung der Bildungsökonomie mit dem Vorwurf des Neoliberalismus verzeichnet werden (s. Tabelle A9). Tatsächlich ergibt sich für die Kategorie „Ökonomisierung von Bildung“ die häufigste Überschneidung mit der Kategorie „Neoliberalismus“. Insgesamt können 32 Überlappungen verzeichnet werden. Die Maßnahmen werden dabei als undemokratisch definiert und als verantwortlich für fehlenden Bildungserfolg und mangelhafte Führung von Bildungsinstitutionen gesehen. Schoepe beschreibt diese Verbindung in dem Text *Cancel Culture macht Schule!* wie folgt:

„Es gibt aber in kodifizierter Form – was wiederum typisch für neoliberale Schulgouvernementalität ist – weder entsprechende Vorschriften noch Anordnungen, die die Restriktionen und Kontrollen legitimieren könnten. Das verwundert einen nicht so sehr, wenn man weiß, dass es keine rechtliche Grundlage für solche Vorschriften oder Anordnungen gibt, da weder die PISA-Reformen im Ganzen, noch einzelne ihrer Teile – wie die Einführung der „kompetenzorientierten Bildung“, das „Qualitätsmanagement“ oder die 18 „Standardisierung“ des Unterrichts je durch den Souverän – das Wahlvolk – demokratisch beschlossen oder bestätigt worden ist.“ (Schoepe, 2021, S. 17–18)

Auch der Hans Peter Klein sieht in der Überschneidung von neoliberalen Ansätzen innerhalb der Bildungslandschaft die Gefahr, dass kommende Generationen mithilfe kompetenztheoretischer Maßnahmen lediglich auf den Arbeitsmarkt vorbereitet und angepasst werden sollen. Er sieht hier ein großes Problem der in diesem Kontext häufig thematisierten globalisierten Gesellschaft. Die Frage, was genau er damit bezeichnet, kann im gegebenen Rahmen nicht ausgeführt werden (Klein, 2021, S. 5).

Den Fokus auf den Begriff Globalisierung zu legen, könnte jedoch für weitere Forschungen interessant sein. Neben der kritischen Sicht auf eine wachsende Bildungsökonomie wird als negative Entwicklung der Verlust des traditionellen Bildungsgedankens à la Wilhelm von Humboldt benannt. In 10 der 30 Dokumenten, ca. 33% können 11 *Textsegmente* erfasst werden, die eine Überschneidung zwischen den Codes „Ökonomisierung von Bildung“ und „Abbau des traditionellen Bildungsverständnisses“ vorweisen. Den Grund für den Verlust des traditionellen Bildungsgedankens sieht Pädagoge Burchardt besonders in dem Vorwurf, dass die Wissenschaft sowie die Gesellschaft durch Phänomene wie die Digitalisierung und die damit verbundene Frage um den Umgang mit Big Data vor problematische Herausforderungen gestellt werden. Verantwortlich macht Burchardt dafür den Neoliberalismus, der sich in das Bildungssystem eingeschlichen habe.

„Big Data ist kein Gott, sondern ein Götzenbild, hinter dem sich die hässliche Fratze des Neoliberalismus kaum verbergen kann. Das hier propagierte ‚Wissen‘, das die Grundlage von politischen Entscheidungen und individueller Lebensführung sein soll, genügt nicht den Ansprüchen von Wissenschaftlichkeit, wie sich leicht zeigen lässt.“ (Burchardt, 2018, S. 8–9)

Hans Jürgen Bandelt bezeichnet in seinem Kommentar *Neoliberale oder linke Bildungspolitik?* 2017 weiterführend die Agenda der OECD als „Psychopolitik“ (Bandelt, 2017, S. 3). Dabei kritisiert er besonders, dass bildungstraditionelle Werte wie ein Bewusstsein für Historie und Politik sowie gewisse ethische und moralische Prinzipien durch gesellschaftliche Steuerungs- und Programmierungsversuche seitens der OECD verloren gehen (Bandelt, 2017, S. 2–3). Neoliberalismus und Bildungsökonomie tauchen immer wieder gemeinsam im gesammelten Material auf. Ferner wird die steigende Abiturquote als Problem gesehen. Früher wurde das Erreichen dieses Bildungsgrades als etwas Besonderes angesehen, das nur eine bestimmte Bildungselite erreichen konnte. Durch das Ansteigen vermuten Kritiker wie Christoph Türcke, dass das Bildungssystem folglich durch weitreichende Inklusion und die Abschaffung der Schulformteilung heruntergewirtschaftet wird (Türcke, 2016, S. 4). Welche Probleme durch den Abbau des traditionellen Bildungsgedankens im Zusammenhang mit Maßnahmen wie der Kompetenzorientierung auftreten könnten, zeigt Schoepe, indem er den negativen Einfluss auf den Lehrberuf beschreibt.

Change-Management und Public- Management also neue „Guiding Lines“ stehen entgegen traditionellen Lehr- und Lernzielen. Durch direkte Förderung und Einführung dieser Maßnahmen wird diese Transformation vor Kritik geschützt und unangreifbar gemacht. Dafür werden erneut die OECD sowie die auf ihrer Transformationsidee aufbauenden politischen Handlungen verantwortlich gemacht.

„Die Absichtserklärungen des OECD-Papiers von 1961 und die Guiding Lines für den neoliberalen Schulumbau zeigen dabei nicht nur, wie diametral diese der ‚alteuropäischen‘ Ideen von Bildung zuwiderlaufen, sondern auch, wie weit entfernt sie von den dem Grundgesetz, den Länderverfassungen und den Schulgesetzen zugrunde gelegten Bildungs- und Erziehungszielen liegen. Dass sie dennoch realisiert wurden, macht diese Schulreformen angreifbar – wären da nicht mit dem New Public Management und dem Change-Management strategische Vorkehrungen getroffen worden, den neoliberalen Schulumbau abzusichern und möglichst gegen Kritik zu immunisieren.“ (Schoepe, 2021, S. 8)

Schoepe sieht in den transformativen Ansätzen der OECD die Gefahr, dass wirtschaftliche Interesse seitens der Unternehmen Einfluss auf die Bildungslandschaft und damit auf Prinzipien wie Freiheit und Autonomie innerhalb von Bildung und Wissenschaft haben könnten. Diese Vorwürfe verweisen auf die komplizierte Beziehung zwischen Bildung und Politik. Auf diesen Vorwürfen aufbauend, taucht immer wieder der Begriff „Employability“ auf. Der Begriff „Employability“ kommt aus dem Englischen und bedeutet „Beschäftigungsfähigkeit“ (Duden, *Employability*). Im bildungswissenschaftlichen Kontext wird „Employability“ von kritischen Stimmen als Indikator für eine Verwirtschaftlichung des Bildungssystems gesehen, in deren Zuge die jungen Menschen ausschließlich für die Anforderungen des aktuellen Arbeitsmarktes mithilfe von Kompetenzen geformt und ausgebildet werden sollen. Dieser Prozess hat aus Sicht der hier zitierten Kritiker*innen jedoch nichts mit traditioneller Bildung zu tun (Götsch, Bliemetsrieder, Schmidt, Ketter, Tsirikiotis, 2023, S. 197).

In 7 der analysierten Dokumente taucht der Bezug zur „Employability“ als negative Folge des angestrebten Wandels im Bildungssystem auf (s. Tabelle A10). Abgesehen von der Kritik an marktorientierten Ansätzen und der Anpassung der Lehre und des Lernens an neoliberale Strukturen wird auch die Kritik an undemokratischer Entscheidungsmacht der OECD deutlich. In diesem Zusammenhang wird häufig das Machtverhältnis von Politik und wirtschaftlichen Organisationen wie der OECD stark kritisiert. Bildungswissenschaftler Krautz geht in einem Interview auf diesen Kritikpunkt ein:

„Zudem: Alle großen Veränderungen in Schule müssen demokratisch legitimiert sein. Eben das war aber in den grundlegenden Entscheidungen der letzten 20 Jahre nicht mehr der Fall. Die OECD hatte und hat kein demokratisches Mandat für den radikalen Umbau des Bildungswesens.“
(Oberschmidt, 2019, S. 34)

Die hier angeführten Kritiker*innen sehen die OECD als Akteurin, die bildungspolitische Entscheidungsprozesse dominieren und Maßnahmen wie Heterogenität und Inklusion strategisch nutzen will, um eigene Interessen zu verfolgen. Auch die Überlastung und die Überforderung der Schulen sowie des Schulpersonals soll eine Machtstrategie der OECD sein (Oberschmidt, 2019, S. 34). Die Machtfrage um die OECD und die Bildungspolitik wird von Kritiker*innen wie Ladenthin sehr deutlich beantwortet: Es ist letzten Endes anscheinend unwichtig, welche Partei die Bundesrepublik regiert, denn die OECD trifft in allen Fällen die bildungspolitischen Entscheidungen (Ladenthin, 2019, S. 16).

Die Implementierung von Kompetenzen wird in diesem Zusammenhang erneut als Instrument gedeutet, um die angenommene Machtstellung der OECD zu festigen und der Gesellschaft zu vermitteln. Einige Kritiker*innen sehen in der Einführung des Kompetenzkonzeptes zudem einen bewussten Versuch, Macht und Kontrolle über das deutsche Bildungssystem zu erlangen. Auch hier wird die PISA-Studie erneut als Machtinstrument inszeniert (Krautz, 2009, S. 96).

Kompetenzen werden von den Autor*innen der GBW überwiegend als Methode verstanden, um wirtschaftliche Interesse zu verfolgen. Sie sollen Lernende ausschließlich auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Armin Volker Wensing nennt den jährlich erscheinenden Bildungsbericht der OECD „einfältig“ und wirft der Organisation vor, Bildung diene ihrem Verständnis nach primär der Steigerung des Humankapitals und nicht der Wissensbildung (Wensing, 2014, S. 1). Der Vorwurf wird auch von Krautz unterstützt, der die Bildungsvorstellungen der OECD als humankapitalistische Maßnahme betrachtet, die aus dem Individuum ein Wirtschaftsprodukt kreieren soll (Kissling, 2011, S. 5). Die Überschneidungen der Codes „Ökonomisierung von Bildung“, „Neoliberalismus“ und „Humankapital“ konnten in 6 Dokumenten und 10 *Textsegmenten* nachgewiesen werden (s. Tabelle A11). Die Überlappung der genannten Codes verdeutlicht, dass die Autor*innen dieser Texte Bildung in Gefahr sehen, von ökonomischen Interessen kontrolliert zu werden. In diesem Zusammenhang wird der OECD eine undemokratisch legitimierte Machtstellung zugeschrieben. So warnt Schoepe in dem Text *Cancel Culture macht Schule!* vor der Gefahr, dass die Demokratie durch neoliberale Politik und Einfluss wirtschaftsorientierter Organisationen wie der OECD ausgehöhlt und zerrüttet wird (Schoepe, 2021, S. 19).

Problematisch wird zudem die Digitalisierung gesehen. Eine häufig vertretene Meinung der hier angeführten Kompetenzkritiker*innen liegt darin, dass sie in der digitalen Transformation den Verlust von grundlegenden Werten wie Freiheit oder Menschlichkeit sehen (Burchardt, 2018, S. 23). Auch in dem Interview mit Wernicke spricht Burchardt von den Gefahren für die Demokratiebildung durch bildungstransformierende Maßnahmen und den damit einhergehenden Abbau des traditionellen Bildungsverständnisses (Wernicke, 2014, Pos. 32). Etwas mehr als die Hälfte der Autor*innen der GBW verbinden mit Bildung ein humanistisches Verständnis nach Wilhelm von Humboldt.

15 der 30 Dokumente und 27 codierte *Textsegmente*, das sind ca. 50%, weisen Übereinstimmungen mit den Kategorien „Humanismus“ und „Wilhelm von Humboldt“ auf (s. Tabelle A12).

In einigen der angeführten Texte überwiegt eine kritische Haltung im Hinblick auf den Verlust humanistischer Bildungsideale. Das ist unter anderem an den Überschneidungen der Codes „Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses“ und „Wilhelm von Humboldt“ zu erkennen. Beide Themen verlaufen in 6 Dokumenten parallel zueinander (s. TabelleA 13). Zum Beispiel bezieht sich Andreas Dörpinghaus in seinem Text *Post-Bildung*, der durch das *Evangelische Studienwerk e. V. Villigst, Forschung & Lehre* veröffentlicht wurde, auf den Abbau von Bildung an Universitäten in Verbindung durch die Entpolitisierung der Institution sowie durch den Verlust von traditionellen Werten von Freiheit und Autonomie von Wissenschaft nach Wilhelm von Humboldt (Dörpinghaus, 2015, S. 542). Auch Dörpinghaus sieht in der Ausrichtung auf die Kompetenztheorie eine dysfunktionale Maßnahme, die dem Bildungsbegriff an Universitäten nicht gerecht wird (Dörpinghaus, 2015, S. 542).

In einem weiteren Text des Autors Hepp, der außer auf der Website der GBW auch im *Jahrbuch für Politisches Denken 2013* von der Deutschen Gesellschaft zur Erforschung des politischen Denkens veröffentlicht wurde, wird explizit auf das Kompetenzmodell als problematische Maßnahme verwiesen: „Das dem Kompetenzmodell zugrundeliegende Menschenbild hat nichts mehr gemein mit dem humanistischen Ideal der Bildung der Persönlichkeit und dem aufklärerischen Ziel der personalen Mündigkeit, wie es in Deutschland vor allem Wilhelm von Humboldt begründet hatte“ (Hepp, 2014, S. 10–11). Hepp sieht den Abbau des traditionellen, humanistischen Bildungsgedankens nach Humboldt besonders innerhalb der Universitätslandschaft. Ökonomisierende Methoden wie die Ausrichtung auf die Kompetenzvermittlung, sind für den Kritiker Anzeichen des Verlusts von Freiheit und Autonomie von Wissenschaft, Forschung und Lehre zugunsten der Steigerung von Humankapital und der Verbesserung zwecks wirtschaftlicher Interessen.

„Die deutsche Politik orientierte sich aber nicht nur weitgehend an den Vorstellungen der Stakeholder aus der Wirtschaft, sie legte auch eine regelrechte Regelungs- und Vereinheitlichungswut an den Tag. Richtungsweisend für die gesamte Reform wurde so nicht die Wissenschaft und deren Eigengesetzlichkeiten, sondern die employability, die Ausbildung für Berufe in unterschiedlichen Branchen des Arbeitsmarktes. Gefragt war somit ein Ausbildungsprodukt mit unmittelbarer Verwertbarkeit in der Wirtschaft.“ (Hepp, 2014, S. 12)

Neben dem Vorwurf einer Verwirtschaftlichung des Bildungssystems sowie einer Abkehr von der Möglichkeit einer freien Persönlichkeitsentwicklung innerhalb von Bildungsinstitutionen wie Schule, Universität oder Hochschule wird der Verlust des humanistischen Bildungsgedankens betrauert.

Für viele der Kritiker*innen scheint es sehr deutlich, dass ein Abstieg der deutschen Bildung erfolgt und Transformation in diesem Rahmen vor allem das Erreichen profitabler Ziele für Wirtschaft und Politik bezeichnet. (s. Grafik B2 und Tabelle A14) Hepp erläutert in seinem Text ebenfalls, was universitäre und akademische Bildung nach Humboldt bedeutet. Bekanntlich handelt es sich dabei um die Geistesbildung, die sich unter anderem durch die Ausbildung von Tugenden und Fähigkeiten wie eigenständiges Denken und das Erlernen von Argumentationsmethoden auszeichnet. Hepp erwähnt in diesem Kontext jedoch auch, für wen diese Form der Bildung gedacht war – für die Elite, also Personen, die in Zukunft führende Positionen im Staat einnehmen sollen (Hepp, 2014, S. 11).

Wie eingangs erwähnt, nimmt der Kompetenzbegriff eine spezielle Rolle innerhalb des Diskurses ein. Die Kompetenzorientierung wird immer wieder als Instrument der OECD und anderer Transformationsbefürworter*innen gedeutet (Klein, 2021, Krautz, 2014, Hepp, 2014, Bremer, 2013, Krautz, 2009, Kissling, 2011). Der Kompetenzvermittlung werden verschiedene Vorwürfe gemacht und eine negative Ausrichtung vorgeworfen. Krautz und andere Autor*innen der GBW sehen die Probleme in der fehlenden Begriffsklärung und -definition sowie den aus ihrer Sicht unzureichenden empirischen Befunden zur Wirksamkeit des Kompetenzmodells. Es besteht die Annahme, dass Kompetenz ein leerer Begriff ist, der zur Aufpolierung des Bildungsimages dienen soll (Krautz, 2009, S. 88, 92). Der Fokus auf Kompetenzen wird folglich als negative Abwendung von Allgemeinbildung und Fachwissen angesehen, da sie nicht der persönlichen Entfaltung dienen, sondern einer wirtschaftlichen Ausrichtung von Bildung. Auch die Messbarkeit von Kompetenz wird in diesem Zusammenhang kritisiert (Klein, 2021, Göhring, Klein, 2016, Ladenthin, 2016). So besteht der Vorwurf, dass es sich bei der Kompetenzmessung weniger um Inhalte von Wissen, sondern vielmehr um ihre Präsentation dreht (Klein, 2021, S. 8).

„Die seit nunmehr knapp 20 Jahren praktizierte Kompetenzorientierung im gesamten Bildungs-wesen hat bisher niemanden tatsächlich ‚kompetenter‘ werden lassen. Ganz im Gegenteil hat sie zu einer kontinuierlichen Abwärtsspirale insbesondere in den fachlichen Leistungen geführt“ (Klein, 2021, S. 7).

Für solche Aussagen der Kritiker*innen der Kompetenzorientierung konnten jedoch keine empirischen Beweise gefunden werden. Offen bleibt die Frage, welche Motive die Kritik der Autor*innen der GBW an der Kompetenzorientierung im Rahmen der Bildungsdebatte zusätzlich prägen. Mithilfe der Strukturanalyse sollen die Überschneidungen zwischen den *Diskursfragmenten* und den *Diskurssträngen* sichtbar werden, die auf eine enge Verbindung der Vorwürfe der Ökonomisierung des Bildungssystems und der Ausrichtung auf neoliberale und politische Ziele hinweisen, insbesondere durch die Steigerung des Humankapitals für wirtschaftliche Interessen. Außerdem zeigen häufige Code-Relationen zwischen dem Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses, dem Bezug zu Wilhelm von Humboldt und dem Bildungshumanismus, welche bildungstheoretischen Ansätze die hier angeführten Kompetenzkritiker*innen vertreten.

Die Kritiken konzentrieren sich auf die vermeintlichen Gefahren eines ökonomischen Wandels des Bildungssystems, den Einfluss neoliberaler Akteure wie der OECD und die Verdrängung klassischer Bildungsideale.

3.5 Zusammenfassung der Strukturanalyse

Wie im Kapitel 3.4.1 dargestellt, weisen die untersuchten Dokumente viele Überschneidungen verschiedener Unterthemen auf und thematisieren die sich wiederholenden Kritikpunkte wie das *diskursive Ereignis* „PISA-Schock“. Die Durchführung der Strukturanalyse hat zur Beantwortung der Fragen 1, 2 und 3 beigetragen. Die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienenden Unterfragen 4 und 5 werden durch die Feinanalyse bearbeitet.

*1. Wer sind die Kritiker*innen?*

Die angeführten Autor*innen weisen mehrere Gemeinsamkeiten auf, die sich nicht nur auf die Themenwahl der Beiträge zu einer ökonomisierten Bildungslandschaft in Deutschland beziehen, sondern auch auf Verknüpfungen mit dem Wunsch der Rückbesinnung auf ein traditionelles Bildungsverständnis nach Wilhelm von Humboldt sowie auf Vorwürfe undemokratischer Entscheidungsverfahren und fehlender Wissenschaftlichkeit seitens der OECD und Bildungspolitik. Diese Überschneidungen und Häufigkeiten wurden im vorherigen Kapitel 3.4.1 aufgeführt (s. Tabellen A21–A10, Grafik B2). Des Weiteren sind die Gemeinsamkeiten interessant, die in allen Texten auftauchen, die auf der Website der GBW veröffentlicht wurden.

Der eingetragene Verein setzt sich laut eigener Aussage „(...) kritisch mit dem seit PISA und Bologna eingeschlagenen Weg der Ökonomisierung der Bildung und der Nivellierung der Ansprüche auseinander“ (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., 2025).

Im Zentrum stehen die Publikationen, die sich mit der Kritik an einer ökonomischen Wende befassen und die Bereiche Gesellschaft, Politik und Bildung verknüpfen. Die GBW wurde im Jahr 2010 gegründet und verschreibt sich seitdem der Aufgabe, die Bildungsreform in Deutschland zu hinterfragen. Dabei sollten die Publikationen folgende Voraussetzungen erfüllen: „Diese Beiträge sollen durch zweierlei ausgezeichnet sein: zum einen durch eine möglichst sachhaltige, das Geschehen objektivierende Expertise, zum anderen durch die Parteinahme für die grundlegende Aufgabe des Bildungswesens, nämlich die Vermittlung von Bildung und Wissen an die nachwachsende Generation“ (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., 2025). Auffällig ist allerdings, dass auf der Website der GBW zum größten Teil sehr einseitige und bildungstransformationsfeindliche Beiträge veröffentlicht werden. Es wird schnell ersichtlich, dass für Mitglieder der GBW die OECD keine Organisation mit anerkannter Expertise im Bereich Bildung und Pädagogik darstellt und sie deren „wissenschaftlichen Beobachtern“ Propaganda vorwerfen, die innerhalb der von ihnen vorangetriebenen Reformen ohne Konsequenzen handeln können.

Entstanden ist die GBW als Reaktion auf die „Frankfurter Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens“ im Jahr 2005. Die Hintergründe lassen sich im Aufbau der Website ebenso wiederfinden wie auch in den jeweiligen Beiträgen. Fachbeiträge werden auf der Website in 10 Kategorien aufgeteilt: *Schule und Unterricht*, *Texte aus Stans*, *Studium und Lehre*, *Bildung und Beruf*, *Wissenschaft und Forschung*, *Bildungstheorie*, *Bildungsökonomie*, *Bildungspolitik*, *Basistexte* und *Contributions (engl.)* (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., 2025).

Die für diese Forschungsarbeit ausgewählten Dokumente repräsentieren die negative Perspektive der GBW auf kompetenzorientierte Bildungsreformen und Maßnahmen. Eine weitere Gemeinsamkeit findet sich aber auch in den Professionen und anderweitigen Tätigkeiten der Autor*innen wieder. Das hier erschlossene Material aus 30 Dokumenten wurde von 25 verschiedenen Autor*innen verfasst. Dabei sind Hans-Peter Klein, Jochen Krautz, Matthias Burchardt und Frank-Olaf Radtke als Verfasser*innen mehrfach vertreten. Außerdem sind unter den Beiträgen Interviews mit Krautz, Klein und Burchardt zu finden.

Hinzu kommt, dass die drei genannten Personen wichtige Rollen in der Vereinsstruktur einnehmen. Alle sind im Vorstandsregister zu finden, Krautz ist der Präsident der GBW. Außerdem hat er seit 2013 die Professur für Kunstpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal. Neben dieser Tätigkeit ist er Gründungsmitglied von *IMAGO Forschungsverbund Kunstpädagogik* sowie Mitherausgeber der Fachzeitschrift *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik* und Beirat der *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* und der *Allgemeinen Zeitschrift für Philosophie*. Burchardt ist an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln beschäftigt und dort Mitglied des akademischen Rats. Er ist Geschäftsführer der GBW und nimmt als Referent ebenso wie als Publizist öffentlich eine kritische Position zur Bildungsreform ein. Außerdem hat er als Radiophilosoph beim Westdeutschen Rundfunksender 1LIVE gearbeitet, bei dem er eine Sendung mit dem Namen „Ja? Nein? Jein!“ moderierte. Burchardt war mit Christian Klammer zusammen an der Gründung der Hannah-Arendt-Akademie beteiligt. Im Jahr 2021 erschienen einige kritische Artikel über die Akademie, in denen der Bezug zur Querdenker*innen-Szene gezogen wurde. Die Website der Hannah-Arendt-Akademie kann gegenwärtig nicht mehr aufgerufen werden. Jessica Schober berichtete in dem Artikel „Starnbergs Querdenker-Uni“ der *Süddeutschen Zeitung* über verschiedene Dozent*innen der Akademie, die Beziehungen zum Querdenker*innen-Milieu vorweisen (*Süddeutsche Zeitung*, 2021, „Querdenker-Uni Starnberg“).

Auch die *taz* veröffentlichte im Jahr 2021 einen Artikel über die Hannah-Arendt-Akademie unter dem Titel „Akademie der Coronaverharmloser“. Der Artikel zeigt eine Verbindung der Akademie zu dem verschwörungsideologischen Portal *Rubikon*, das jetzt unter dem Namen *manova.news* zu finden ist (*Manova-Magazin*, o. J.). In einem *taz*-Artikel werden ebenfalls Personen aus der Bildungslandschaft erwähnt, die Verbindungen zu Verschwörungsideologien oder zur Querdenker*innen-Szene haben (Meisner, *taz*, 2021). In einem weiteren Artikel der *Süddeutschen Zeitung* „Falsch, aber faszinierend“ wird *Manova*, damals *Rubikon*, als „Querfront-Magazin bekannt sowie als Vermittlungsmedium verschwörungsideologischer Beiträge“ (Hurtz, *Süddeutsche Zeitung*, 2021).

Die Vorstandsmitglieder der GBW sind teilweise an Hochschulen oder Universitäten tätig und behandeln die Schwerpunkte Bildungswissenschaften, Pädagogik oder Philosophie. Die Arbeitgebenden sind Bildungsinstitutionen wie die Pädagogische Hochschule Heidelberg, die Universität zu Köln, die Pädagogische Hochschule Zug, die Universität Wien sowie die Bergische Universität Wuppertal.

Der Vorstand wird demnach aus Lehrpersonen gebildet, die sich kollektiv gegen die Bildungsreform aussprechen. Es ist unter anderem das Ziel der GBW, dass mithilfe der Fachbeiträge die Erkenntnis vermittelt wird, dass Bildung durch den Kompetenzbegriff nicht erschlossen wird: „Die Aktivitäten werden getragen (...) von der Einsicht darin, dass Bildung mehr ist als die derzeit propagierte Messung von ‚Kompetenzen‘“ (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., Ziele, 2025). Allerdings kann die Aufstellung der Kategorie „Fachbeiträge“ nicht als absoluter Garant für die wissenschaftliche Korrektheit der darunter veröffentlichten Publikationen dienen. Was sagt also eine Kategorie auf einer Website über die Qualität und Wissenschaftlichkeit von Beiträgen aus?

2. Welche Themen und Unterthemen prägen und verbinden den Diskurs um die kritischen Positionen der Zukunftskompetenzdebatte?

Wie in Kapitel 3.4 ausgeführt, haben sich durch die Materialsichtung folgende *Diskursstränge* und damit verbundene Unterthemen ergeben:

1. „Ökonomisierung von Bildung“ (25 Dokumente)
2. „Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses“ (19 Dokumente)
3. „Instrumentalisierung der PISA-Studie“ (20 Dokumente)

Die Verteilung der Diskursstränge auf die verschiedenen Beiträge ist in der Tabelle A14 einzusehen. Dabei wurden die *Textsegmente* innerhalb eines Dokumentes markiert, die einen der Diskursstränge aufgreifen. Dabei ist zu beachten, dass sich die *Diskursstränge* während der Materialsichtung ergeben haben. Sie zeigen dabei untereinander ebenfalls Überschneidungen auf. So überlappen sich die Codes „Ökonomisierung von Bildung“ und „Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses“ in 10 Dokumenten, die „Instrumentalisierung der PISA-Studie“ und die „Ökonomisierung von Bildung“ in ebenfalls 10 Dokumenten und „Instrumentalisierung der PISA-Studie“ und „Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses“ in 5 Dokumenten. Eine Überschneidung aller drei *Diskursstränge* kann in 2 Dokumenten verzeichnet werden.

Auf der Grundlage der Strukturanalyse hängen die drei Diskursstränge mit der negativen Betrachtung kompetenzorientierter Bildungsmaßnahmen eng zusammen. Alle für den Materialkorpus ausgewählten Beiträge beziehen sich auf einen oder mehrere der definierten Diskursstränge. Das Dokument *Cancel Culture macht Schule!* von Schoepe zeigt die höchste Überschneidung mit den aufgestellten Codes (insgesamt 41 codierte Segmente).

Dabei sticht heraus, dass die *Diskursstränge* in 20 *Textsegmenten* verzeichnet werden konnten (s. Tabelle A 15, ausgenommen der Zeile „Paraphrasierte Segmente“). Die Analyse der ausgewählten GBW-Beiträge zeigt, dass die drei herausgearbeiteten Diskursstränge die Kategorie *Bildungsökonomie* abbilden.

Zentral sind die Argumente gegen eine kompetenzorientierte Bildungstransformation, die eng mit der Befürchtung eines Verlustes der in Deutschland als „traditionell“ angesehenen Bildungsidee verknüpft sind und deren Abbau als problematisch für die Gesellschaft erachtet wird. Zudem wird die PISA-Studie als Instrument wirtschaftlich agierender Akteur*innen interpretiert, die Bildung zur Durchsetzung ökonomischer Interessen benutzen wollen. Die Strukturanalyse verdeutlicht, dass sich die Kritik auf neoliberale Ansätze bezieht, die auf die Steigerung von Humankapital abzielen und sich dabei gegen das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts richten. Zudem zeigt die Strukturanalyse, dass der „PISA-Schock“ als *diskursives Ereignis* innerhalb dieses kritischen Denkens als kollektives Symbol für die Missstände im deutschen Bildungssystem dient. In 20 Dokumenten wird das Ereignis als negative Maßnahme dargestellt, die lediglich den ökonomischen Zielen der OECD und der Politik dienen soll. Auch hier wird immer wieder die kritische Verbindung zu Kompetenzmessungen gezogen. In 6 der 9 Dokumente, die dem *Diskursstrang* „Instrumentalisierung der PISA-Studie“ zugeordnet wurden, werden Kompetenzen negativ dargestellt (s. Tabelle A16).

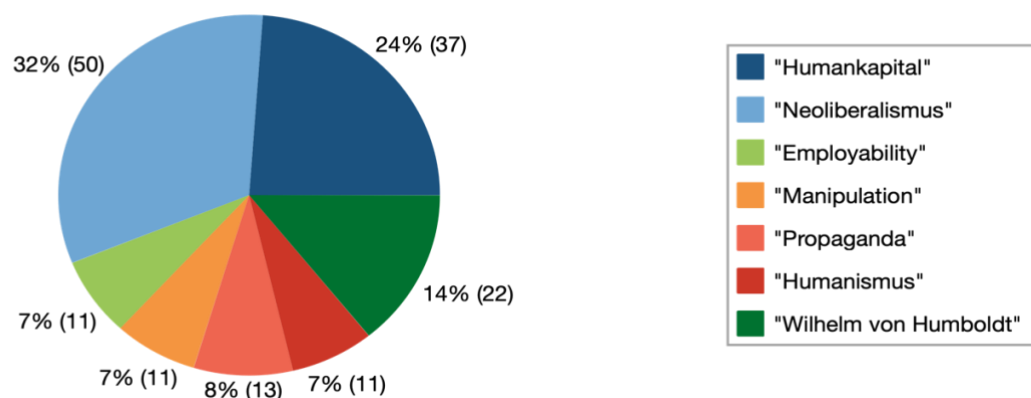
Ebenfalls gibt es eine Verknüpfung von Kompetenzen und Segmenten des *diskursiven Ereignisses*. In 6 von 13 kodierten Dokumenten wird die Kompetenzorientierung kritisch mit den „PISA-Studien“ in Verbindung gebracht (s. Tabelle A17). Durch die Entwicklung der *Diskursstränge* hat sich der Materialkorpus aus 30 Dokumenten für die Strukturanalyse ergeben. Weiterführend wurden Unterthemen herausgearbeitet, die mit den *Diskurssträngen* häufige Überschneidungen vorweisen. Dabei treten wiederkehrende Unterthemen auf, die neoliberale Interessen, die Steigerung des Humankapitals und der Employability sowie den Verlust humanistischer Bildungsideale als Gefahr für die Bildung vermuten (s. Tabellen A7–A13). Hinweise auf die starke Abneigung gegenüber Kompetenzorientierung und neuen Bildungsreformen liefern die Überschneidungen der Manipulations- und Propagandavorwürfe (s. Tabelle A18, Tabelle A19).

3. Welche Kritikpunkte tauchen in den verschiedenen Beiträgen kollektiv auf?

Die übergeordneten, kollektiven Kritikpunkte sind neben der Ökonomisierung der deutschen Bildungslandschaft die Kritik an der Kompetenzorientierung. Das zeigt zum einen die von der GBW festgelegte Kategorie „Bildungsökonomie“, unter denen die hier analysierten Beiträge veröffentlicht wurden, sowie die Übereinstimmung der 30 Dokumente mit dem „Kompetenzbegriff“ (s. Tabelle A2).

Eine weitere Gemeinsamkeit der Beiträge bezieht sich auf die ablehnende Haltung gegenüber der Bildungstransformation und dem Messen von Kompetenzen als Maßnahme zur Leistungsüberprüfung. Das zeigen die Diskursstränge „Ökonomisierung von Bildung“, „Instrumentalisierung der PISA-Studie“, das *diskursive Ereignis* „PISA-Schock“ sowie der „Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses“. Im Anschluss werden die ausgewählten Dokumente erneut analysiert, um die häufigsten Relationen sowie die meisten codierten *Textsegmente* aufzuzeigen und somit die Texte als typische Beiträge der GBW einordnen zu können. Ergänzend wurde der Zusammenhang zwischen einer negativen Auffassung von kompetenzorientierten Maßnahmen und neoliberalen Ansätzen auffällig. So werden Kompetenzen in direktem Zusammenhang mit Phänomenen wie Humankapital oder Employability gebracht. Die erarbeiteten Unterthemen beziehen sich auf verwandte Felder der Kompetenzdebatte und weisen Verzweigungen mit den Hauptthemen auf. Wie in Grafik B1 zu sehen ist, können Unterthemen in 26 Dokumenten und 100 codierten *Textsegmenten* nachgewiesen werden. Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Anteile der Textfragmente an den Dokumenten.

Grafik 1, Eigene Darstellung, Häufigkeit „Unterthemen“, in 26 von 30 Dokumenten, Grafik B1

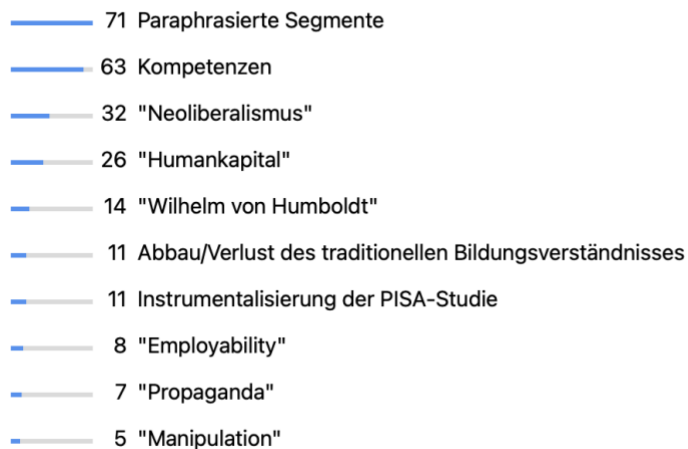


Anhand der Grafik B1 ist zu erkennen, dass die Unterthemen „Humankapital“ (32 %) und „Neoliberalismus“ (24 %) am häufigsten im gesamten Dossier auftreten. Die Verschränkung des *Diskursstrangs* 1. „Ökonomisierung von Bildung“ besteht mit dem Unterthema „Neoliberalismus“ mit 32 codierten Segmenten (s. Tabelle A20).

Zudem taucht in den Texten der Kritiker*innen vermehrt die Annahme auf, dass hinter der Steigerung von Kompetenzen ein neoliberaler Ansatz der OECD liegt. Neoliberalismus wird im Zusammenhang mit dem *Diskursstrang* 1. Ökonomisierung von Bildung in 32 *Textsegmenten* genannt. Der Vorwurf bezieht sich mitunter auf den Versuch der Steuerung des Bildungssystems durch die OECD. Die Kritiker*innen sehen darin eine Gefahr für das Schul- und Bildungssystem, jedoch auch für die Demokratie und die Pädagogik. Als problematisch werden politische Verwaltungsprozesse gesehen, die durch implementierte Standardisierungsmaßnahmen und mit einer neoliberalen, technokratischen Linie die Demokratievermittlung an Schulen und im Unterricht verhindern (Schoepe, 2021, S. 17–18). Eine Folge davon, so die Kritiker*innen, wäre die Anpassung und die Orientierung des Bildungs- und Lehrpersonals an ökonomische Management-Handlungsregeln, wodurch pädagogische Vorgehensweisen verdrängt werden. Es besteht der Vorwurf, dass traditionelle Bildungswerte abgewertet und als veraltet dargestellt werden, um einen neuen, neoliberalen Wertekatalog zu etablieren (Schoepe, 2021, S. 11). In diesem Zusammenhang wird vermehrt der entstehende Druck, ökonomische Ziele zu erreichen, sowie die Fokusverschiebung auf die Optimierung der Marktanpassungsfähigkeit der Schüler*innen genannt. Damit wird auf die Abwendung von einer demokratischen Erziehung und der auftauchenden Wichtigkeit der Vermittlung wirtschaftsrelevanten Wissens in der Schule hingewiesen (Klein, 2021, S. 4–5).

Eine weitere negative Entwicklung wird für die Pädagogik identifiziert. Auch in diesem Zusammenhang wird von einer Verdrängung des pädagogischen Arbeitens zugunsten der Durchsetzung ökonomischer Prozesse wie der Steigerung des Humankapitals gesprochen (Oberschmidt, Krautz, 2019, S. 35, Bandelt, 2017, S. 1). Lehrer*innen, so lautet die Kritik, verwandeln sich von Pädagog*innen zu Lernbegleiter*innen, die die Schüler*innen durch eine einheitliche Lehr- und Lernstruktur auf den Arbeitsmarkt vorbereiten sollen (Bandelt, 2017, S. 1–2). In Verbindung mit diesen Kritikpunkten wird wiederholt die OECD als Ausgangspunkt der Probleme und der Gefahren gedeutet. Der Vorwurf wird formuliert, dass sich die neoliberalen Ansätze bereits in alle gesellschaftlichen Ebenen eingeschlichen habe (Bandelt, 2017, S. 3).

Häufigste Code-Relationen



Ein häufig kritisiertes Phänomen im Zusammenhang mit der Ökonomisierung des Bildungssystems ist, wie in der Grafik B1 dargestellt, der Fokus auf die Steigerung des Humankapitals. Aus den 26 codierten *Textsegmenten* geht hervor, dass durch einen auf Neoliberalismus gestützten Umbau des Bildungssystems Schüler*innen als Produkte betrachtet werden, die im Hinblick auf ihre Anpassungsfähigkeit an den Markt unterrichtet und bewertet werden. Im Fokus steht laut der Kritiker*innen dann die Effizienzsteigerung des Humankapitals (Schoepe, 2021, S. 8). Die Ausrichtung auf Kompetenzorientierung wird in diesem Zusammenhang als negative Folge der Bildungsökonomie gesehen. Ziel dieser Entwicklung, so lautet der Vorwurf, ist „(...) nun nichts anderes, als die nachwachsende Generation für den Arbeitsmarkt in einer globalisierten Welt fit zu machen (...)“ (Klein, 2021, S. 7). Die Kritiker*innen sehen die Gefahr, dass die pädagogische Erziehung und Bildung vernachlässigt wird und sich Bildungsinstitutionen wie Schule oder Universität an ökonomischen Faktoren orientieren, um Humankapital zu steigern und in die Arbeitsmarktfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu investieren (Dinekli, Krautz, 2019, S. 1–2).

Verantwortlich für diese Entwicklungen sowie die Ausbreitung in gesellschaftliche Ebenen ist laut der Kritiken die OECD. Diese negative Veränderung der Bildungssysteme wird durch Studien wie PISA oder die Bologna-Reform gelenkt und initiiert (Bandelt, 2017, S. 1–3). Die Besonderheit liegt jedoch nicht allein in der Fremddenkung durch Akteure wie der OECD, sondern in der Tatsache, dass durch Prozesse der Selbstoptimierung und des Self-Empowerments die Marktorientierung sowie die damit verknüpfte Leistungsbereitschaft zunehmend von den Individuen selbst internalisiert und aktiv mitgetragen wird (Hepp, 2014, S. 10).

Zusammenfassend ist durch die Analyse zu erkennen, dass in dem von der OECD angestoßenen Wandel des Bildungssystems eine große Gefahr für die pädagogische Arbeit von Lehrkräften und deren Rolle, die Vermittlung demokratischer Werte im Unterricht sowie die persönliche, freie Entfaltung der Schüler*innen, gesehen wird.

An diese Erkenntnisse anknüpfend werden im folgenden Kapitel anhand zweier Kritiken aus dem Materialkorpus mögliche ideologische Hintergründe untersucht sowie die bildungspolitischen Machtverhältnisse zwischen der OECD und den hier angeführten Verfechter*innen des traditionellen Bildungsverständnisses analysiert.

3.6 Teilergebnisse der Feinanalyse

Die für die Strukturanalyse herangezogenen Texte sind in der Tabelle A2 (s. Anhang) aufgeführt. Für die anschließende Feinanalyse werden zwei Beiträge ausgewählt, die die höchste Anzahl an *Textsegmenten* zu den *Diskurssträngen* und Unterthemen enthalten und somit die zentralen Muster des Diskurses abbilden. An dieser Stelle muss reflektiert werden, dass die Auswahl der beiden Texte natürlich nicht den gesamten Diskurs repräsentieren können. Dafür wäre es notwendig weitere Dokumente tiefgehend zu analysieren, die weniger Überschneidungen und eine geringe Häufigkeit an *Diskurssträngen* vorweisen. Allerdings beinhalten die beiden Texte besonders viele Wiederholungen und Überschneidungen der *Diskursstränge* und Unterthemen, die im gesamten Materialkorpus auftreten.

Der Vorgang in dieser Forschungsarbeit könnte durch die Einseitigkeit kritisch hinterfragt werden. Zu erwähnen wäre hier, dass eine umfangreichere Feinanalyse den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde und deshalb lediglich als Folgeforschung empfohlen wird. Ziel dieser Feinanalyse ist es, die in der Strukturanalyse analysierten *Diskursfragmente* im Kontext der Kompetenzdebatte präziser herauszuarbeiten und zu spezifizieren. Die Auswahl der Texte basiert auf der Strukturanalyse und spiegelt damit den Materialkorpus wider. Die Feinanalyse schließt an die in den Kapiteln 3.4.1 bis 3.4.3 dargestellte Strukturanalyse an und soll dazu dienen, die Form des *Diskursstrangs* detaillierter aufzubereiten. Die *Diskursfragmente* sollen anhand folgender Kategorien nach Jäger untersucht werden:

1. Aufarbeitung des institutionellen Rahmens
2. Oberflächliche Gestaltungsanalyse und Erläuterung angesprochener Themen

3. Herausarbeitung der sprachlich-rhetorischen Mittel
4. Filtern der inhaltlich-ideologischen Argumente und Aussagen
5. Verfassen einer Interpretation mithilfe der Schritte 1–4 (Jäger, 1999, S. 175).

Um die *Diskursstränge* tiefergehend analysieren zu können, werden die Texte von (1) Bernd Schoepe *Cancel Cultrue macht Schule!* und (2) Peter Klein *Ist das Kompetenz oder kann das weg?* für die Feinanalyse ausgewählt. Beide Beiträge weisen die höchste Anzahl an Kodierungen auf und zeigen eine hohe Anzahl an Verflechtungen zwischen den *Diskurssträngen* und den verschiedenen Unterthemen.

Text (1) enthält 46 codierte Textsegmente und Text (2) enthält 31 codierte Textsegmente (s. Tabelle C1 und C2). Inhaltlich befassen sich beide Texte mit der Ökonomisierung von Bildung in Deutschland im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung und den Veränderungen des Bildungssystems unter den Einflüssen des Neoliberalismus, der Instrumentalisierung durch die „PISA-Studie“ und dem Abbau eines traditionellen Bildungsverständnisses.

Für die folgende Feinanalyse werden neben den oben genannten Orientierungspunkten auch Jägers Aufbau einer Feinanalyse als Orientierung dienen (Jäger, 1999, S. 330–359). Die Analyse der beiden für die Feinanalyse ausgewählten Texte wird sich an diesem Vorgang orientieren. Da im Kapitel 3.1 die Website der GBW bereits ausführlich besprochen wurde, wird im Folgenden lediglich eine knappe Beleuchtung der Website als Medium vorgenommen.

Die Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V. GBW

Die GBW ist seit 2010 ein eingetragener Verein, der sich als Folge der PISA-Debatte gegründet hat. Die Vereinigung beschäftigt sich mit den negativen Aspekten der Ökonomisierung des Bildungssystems und mit den Akteuren und den Mitteln, die sie befördern.

Die Vereinsmitglieder sowie der Vorstand bestehen zu einer großen Anzahl aus Erziehungswissenschaftler*innen, Fachdidaktiker*innen, Pädagog*innen und Philosoph*innen (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., Vorstand, 2025). Die GBW verfolgt das Ziel eines Gegenentwurfs, der sich gegen das von ihnen als neoliberal und auf die Ökonomisierung von Bildung abzielend betitelte Vorhaben der OECD richtet.

Neben der Websitegestaltung und der Veröffentlichung unterschiedlicher Textformen organisiert die GBW Tagungen, wie die „Frankfurter (In-)Kompetenzenkonferenz“ 2017 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Wie der Titel der Veranstaltung schon verspricht, widmete sich die Tagung der kritischen Betrachtung der Kompetenzorientierung und deren negative Folgen auf das Lernen und die Lehre (Goethe-Universität Frankfurt am Main, Veranstaltungen, 2017).

Als Hauptakteur steht die OECD im Mittelpunkt der Kritik. Insbesondere die von ihr initiierten Maßnahmen wie die PISA-Studie und die Bologna-Reform. Im Rahmen des Vorwurfs der schädlichen Ökonomisierung von Bildung und von Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule wird häufig die Kompetenzorientierung als Management-Praktik angeführt, die laut der GBW dem pädagogischen Auftrag entgegensteht (Krautz, 2013, S. 17). Auf der Website der GBW werden als Gegenwehr verschiedene Veröffentlichungen bereitgestellt, die sich als Fachbeiträge gekennzeichnet in verschiedene Kategorien aufteilen (Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., Fachbeiträge, 2025).

Die unter der Kategorie „Bildungsökonomie“ veröffentlichten Texte behandeln ausschließlich negative Folgen der Ökonomisierung von Bildung. Mindestens einer der *Diskursstränge* 1. Ökonomisierung von Bildung, 2. Instrumentalisierung der PISA-Studie und 3. Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses tritt, wie in Tabelle A14 zu sehen ist, in allen analysierten Beiträgen auf. Zudem lassen sich ebenfalls Verstrickungen mit den Unterthemen „Neoliberalismus“, „Humankapital“, „Employability“, „Manipulation“, „Propaganda“, „Wilhelm von Humboldt“ und „Humanismus“ feststellen (s. Grafik B1).

Wie in der Strukturanalyse dargelegt, ist festzustellen, dass die GBW in der Kategorie „Bildungsökonomie“ Texte und Beiträge seit dem Jahr 2001 veröffentlicht hat, was auf einen Zusammenhang mit dem sogenannten „PISA-Schock“ hindeutet. Der „PISA-Schock“ wird in dieser Forschungsarbeit als *diskursives Ereignis* betrachtet. Das Wort „Schock“ wurde durch die mediale Berichterstattung in den Diskurs eingeführt. Von Kompetenzkritiker*innen fungiert der „Schock“ teilweise als ein *Kollektivsymbol* für eine gesellschaftliche Erschütterung der traditionellen Sichtweise des Bildungssystems sowie der Bildungsinstitutionen innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft (Jäger, 1999, S. 137).

Ein „Schock“ wird mit äußerst bedrohlichen und negativen, aus der Bahn werfenden oder paralyisierenden, plötzlichen Veränderungen assoziiert. Diese Wortwahl als Beschreibung einer bildungspolitischen Maßnahme zu wählen, verdeutlicht die äußerst negative und verurteilende Perspektive, die damit einhergeht.

Gewählte Begriffe wie der „PISA-Schock“ beeinflussen durch ihre sprachliche Färbung sowie als rhetorisches Mittel die Sichtweise auf eine bestimmte Debatte und können so Assoziationsketten in eine bestimmte Richtung auslösen (Faller, 2019, S. 7–9). Mithilfe solcher rhetorischen Mittel werden Identitäten kreiert, wodurch Feindbilder konstruiert und gegnerische Positionen verstärkt werden können. Der „PISA-Schock“ wurde in insgesamt 9 von 30 Dokumenten und in 13 codierten Textsegmenten nachgewiesen. Das ergibt eine prozentuale Häufigkeit von 30 %. In Verbindung mit dem Bild der PISA-Studie als ein die Bildung und die Gesellschaft bedrohendes Ereignis steht, die Instrumentalisierung der PISA-Studie mit der Annahme, die OECD würde damit ihre wirtschaftlichen Interessen befördern. Wie in Tabelle A14 notiert, wird PISA nicht als Messungsinstrument zur Verbesserung des Bildungsniveaus, sondern als ein manipulierendes Mittel der OECD und der Politik bestimmt.

PISA wird als Steuerungsinstrument der angestrebten Machtposition der OECD gesehen. Zudem besteht der Vorwurf, dass das Testverfahren der Kontrolle über das Bildungssystem dienen soll (Schoepe, 2021, S. 6, S. 13, Schulz, 2016, S. 86, Dörpinghaus, 2015, S. 540). In diesem Zusammenhang tritt ein weiterer *Diskursstrang* hervor.

Neben der (2) Instrumentalisierung der PISA-Studie und der allgemeinen (1) Ökonomisierung von Bildung, die sich unter anderem in der Ausrichtung auf kompetenzorientiertes Lernen und Lehren zeigt, wird ebenso der (3) Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses thematisiert. Dieser (3) *Diskursstrang* kann in 19 der 30 Dokumenten und in insgesamt 38 Textsegmenten nachgewiesen werden. Das traditionelle, nationale Bildungsverständnis in Deutschland wird in den Beiträgen mit dem Fokus auf pädagogische Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung sowie mit der Wissensvermittlung durch ausgebildete, diskursfreudige und politisch interessierte Lehrkräfte in Verbindung gebracht.

Die Kritiker*innen der GBW zeichnen in ihren Beiträgen ein Bild einer „neuen“ Bildungslandschaft, die durch den Einfluss von Unternehmen und deren Ziel der Profitmaximierung sowie durch eine auf Neoliberalismus und digitalem Kapitalismus basierenden Ideologie geprägt ist. So wird eine Gefahr in der Veränderung der Unterrichtsinhalte, der Rolle der Lehrkräfte sowie in der Entwicklung der Lehrenden gesehen (Schoepe, 2021, S. 2–3, S. 6, Schulz, 2016, S. 11–13, Schulz, 2016, S. 90–91, Türcke, 2016, S. 19).

Bernd Schoepe veröffentlicht seine Texte ebenfalls auf dem erwähnten Blog *NachDenkSeiten*. Der Blog, gegründet vom SPD-Politiker Albrecht Müller, steht seit 2014 wiederholt in der Kritik. Der Mitgründer Wolfgang Lieb wirft Müller vor, nicht länger eine linke Gegenöffentlichkeit zu vertreten, sondern vielmehr einen Kampf gegen „die Medien“ und „die Herrschenden“ führen zu wollen. Darüber hinaus existieren Vorwürfe, der Blog verbreite und reproduziere Verschwörungsideologien, sympathisiere mit der rechtspopulistischen Partei AfD sowie mit pro-russischen Positionen im Kontext des Angriffskrieges gegen die Ukraine und zeige zudem Nähe zu Teilen der Corona-Leugner*innen-Szene (Meisner, 2022, ZAPP, 2022).

„Cancel Culuture macht Schule!“, 2021

Der Text von Schoepe aus dem Jahr 2021 wird neben dem Beitrag *Ist das Kompetenz oder kann das weg?* repräsentativ für die in der Tabelle A2 gesammelten Dokumente ausgewählt. Schoepes Kommentar wurde neben der Veröffentlichung auf der Website der GBW auch im GEW-Magazin der Gewerkschaft Ansbach veröffentlicht. Das Magazin veröffentlicht nach eigenen Angaben Texte über bildungspolitische, psychologische sowie pädagogische Themen und möchte eine demokratische sowie offene Diskussion fördern. Schoepes Essay wurde am 16.12.2021 unter der Kategorie „Bildungsökonomie“ veröffentlicht. Die Überschrift *Cancel Culuture macht Schule!* impliziert bereits, dass es sich bei dem Beitrag um einen Kommentar zum Thema Schule handelt. Große Aufmerksamkeit erzielte der Begriff „Cancel Culture“ durch Debatten in den USA zur Meinungsfreiheit. Seit 2019 findet sich der Begriff in etlichen deutschen Artikeln wieder.

Der Titel *Cancel Culture macht Schule!* lässt demnach vermuten, dass es in diesem Kontext um konträre Meinungsäußerungen innerhalb der Bildungsdebatte geht, die mit der Gefahr einer möglichen Zensur assoziiert werden. Die Einleitung des Textes beginnt mit einem Zitat aus Roman Langers Beitrag „Der Prinzipal. Über Durchsetzungsmechanismen Europäischer Bildungsreform“ aus dem Werk *Schulentwicklung. Zwischen Steuerung und Autonomie*, in dem die Annahme verkündet wird, dass in den Schulen der Zukunft Schüler*innen zu Robotern moduliert werden sollen, die fromm und ohne Hinterfragen Vorgaben umsetzen und befolgen (Langer, 2017, S. 193). Auf dieses Zitat folgt ein Ausschnitt aus dem Lied „Die Roboter“ der Band Kraftwerk:

*„Wir sind die Roboter
 Wir sind die Roboter
 Wir sind die Roboter
 Wir sind die Roboter
 Wir laden unsere Batterie
 Jetzt sind wir voller Energie.
 Wir sind die Roboter
 Wir sind die Roboter
 Wir sind die Roboter
 Wir sind die Roboter
 Wir sind auf alles programmiert
 Und was du willst wird ausgeführt“* (Kraftwerk, „Die Roboter“, 1978).

Die Auswahl der Liedzeilen unterstreicht Langers Zitat und verdeutlicht, dass im Zuge einer Transformation des Bildungssystems die Gefahr vermutet wird, dass Schüler*innen zu marktorientierten Maschinen erzogen werden und der neoliberale Ansatz der OECD sowohl für die Bildungslandschaft als auch für die Demokratie in Deutschland erhebliche Risiken birgt. Kurz zusammengefasst thematisieren die Beiträge neben den Auswirkungen der Coronapandemie auf Schüler*innen aus einer äußerst kritischen Perspektive auch die Digitalisierung an Schulen und im Unterricht. In diesem Zusammenhang sieht Schoepe die Maßnahmen, die zu einer zeitlich begrenzten Veränderung des Unterrichts während der Coronapandemie führten, als Gefahr für die Pädagogik. Dies zeigt, dass die Einstellung Schoepes gegenüber der aktuellen Bildungspolitik von vielen Vorwürfen und Misstrauen geprägt ist. Der Beitrag auf der GBW *Cancel Culture macht Schule!* erstreckt sich über 21 Seiten und wird in fünf Unterkapitel gegliedert, die neben der Überschrift alle durch eine fettgedruckte Unterüberschrift gekennzeichnet sind.

Anhand der Unterüberschriften kann der Text in insgesamt 6 Sinnabschnitte eingeteilt werden, wobei sich der erste Abschnitt auf die Überschrift, die Unterüberschrift, Zitat und Liedzeilen beschränkt. Die weiteren Abschnitte werden durch weitere 5 Unterüberschriften eingeleitet. 2. *Die Ökonomisierung der Schulsysteme durch die OECD und die Wandlung des Bildungsbegriffs*. 3. *Change-Management und die undurchsichtigen Strategien zur Umsetzung eines fragwürdigen Werte- und Einstellungswandels für Schule und Unterricht*. 4. *Fallbeispiele von Cancel Culture in Schulen*. 5. *Warum es mit Cancel Culture (auch) an Schulen ein Ende haben muss*. (Schoepe, 2021, S. 4-16)

In dem Text thematisiert Schoepe das Phänomen der Cancel Culture in Schulen aus einer sehr kritischen Perspektive. Die Verantwortung sieht er dabei in der neoliberalen Bildungsreform, die nicht nur Lernende und Lehrende in ihrem Schulalltag gefährdet, sondern auch die demokratische Diskussionskultur über Bildung in Deutschland. Wie bereits erwähnt, zeigt die Überschrift die kurze Einleitung sowie den Einbau eines Zitates und einer Liedzeile über Schüler*innen, die zu Robotern programmiert werden, die Gefahren, die Schoepe vermutet. Die neoliberalen Veränderungen des Bildungssystems bergen seiner Meinung nach neben der Einführung der Cancel Culture in Schule und Unterricht auch das Risiko, dass Schüler*innen eigenständiges Denken abgewöhnt wird, was eine Bedrohung der Demokratie darstellt.

Der zweite Abschnitt wird durch die Unterüberschrift *1. Was ist Cancel Culuture und wie wird sie an der Schule erlebt?* gekennzeichnet. Bereits zu Beginn des Beitrags verweist Schoepe auf den Einsatz von Cancel Culture, wodurch vermeintliche vom Mainstream abweichende Meinungen zensiert werden. So sieht er neben der Einschränkung des Bildungsdiskurses die Gefahr einer institutionellen Steuerung. Durch Beispiele von drei ihm bekannten Lehrkräften versucht er ein realitätsgetreues und seine Befürchtungen belegendes Bild der Kritik zu zeichnen (Schoepe, 2021, S. 2–4).

Im dritten Sinnabschnitt *2. Die Ökonomisierung der Schulsysteme durch die OECD und die Wandlung des Bildungsbegriffs* kritisiert er die Maßnahmen der Bildungsreformen und stellt sie als Folge der Homogenisierung des Bildungssystems dar, durch die die Bildungslandschaft in Deutschland an die Globalisierung angepasst werden soll. In der Folge zeichne sich Bildung zunehmend durch den Ausbau von Humankapital und Outputorientierung aus, was auf eine technokratische Linie der politischen und wirtschaftlichen Akteure hinweise. Lehrkräfte würden somit zu Coaches werden, die Schüler*innen marktanpassungsfähig machen sollen. Schoepe nennt in diesem Zusammenhang den Abbau der Demokratie als negative Konsequenz (Schoepe, 2021, S. 4–8).

Ein vierter Sinnabschnitt wird mit der Überschrift *3. Change-Management und die undurchsichtigen Strategien zur Umsetzung eines fragwürdigen Werte- und Einstellungswandels für Schule und Unterricht* eingeleitet (Schoepe, 2021, S. 8).

Schoepe beginnt mit einem Zitat von Edgar H. Schein. Das Zitat bezieht sich auf den Einfluss der OECD auf die Verhaltensveränderungen von politisch Verantwortlichen. Dadurch formt er den Vorwurf, dass traditionelle Werte und Verhaltensweisen durch das „Change-Management“ als Methode zur Entmündigung und Manipulation negativ beeinflusst werden.

Der „PISA-Schock“ wird hier als Beispiel für eine von der OECD geplante neoliberale Inszenierung betrachtet, die sich die internationale Wettbewerbsfähigkeit sowie die Optimierung von Produktivität in der Bildung als Ziele gesetzt hat (Schoepe, 2021, S. 8–13).

Der darauffolgende Abschnitt mit der Überschrift *4. Fallbeispiele von Cancel Culture in Schulen* soll anhand von fünf Fällen die Folgen von Cancel Culture an Schulen verdeutlichen. Schoepe beschreibt dabei eine Vielzahl von Gefahren, durch die die Schule zu einem Ort der Isolation, des Mobbing und des Druckausübens wird. Neben dem Autonomiezwang und der Kontrolle durch externe Steuerungsgruppen bezieht er auch die Folgen einer öffentlichen Bloßstellung der Kritiker*innen sowie die Verweigerung offener Kommunikation ein, wodurch der Einbezug der Lehrkräfte in den Entscheidungsprozess zunehmend wegfällt (Schoepe, 2021, S. 14–16).

Der letzte Abschnitt wird durch ein Zitat Schoepes eingeleitet. Dieses stammt aus dem Beitrag *„Die Digitalisierung und ihre Effizienzgewinne aus pädagogischer Perspektive“*, der auf dem Internetblog *NachDenkSeiten* veröffentlicht wurde (Schoepe, 2021, S. 16). Das Zitat verweist auf den fehlenden Protest gegen die Cancel Culture sowie die Vorschreibung von Meinungen und weist dabei auf die Gefahr hin, dass zunehmend sachliche Kritik und Diskurse unterdrückt würden. Die im Text benutzten Fallbeispiele sollen verdeutlichen, wie Cancel Culture politischen Meinungen aufgrund neoliberaler Ziele keinen Raum geben will. Dies sieht Schoepe im Widerspruch zu den Zielen der KMK, wonach die Schule ein „Ort gelebter Demokratie“ sein soll (Schoepe, 2021, S. 16–20). Durch den Vergleich zwischen Lernenden und Robotern ist bereits in der Einleitung der mitschwingende Zynismus im Hinblick auf den bildungsökonomischen Wandel deutlich.

Schoepe sieht die Ökonomisierung von Bildung in der Verantwortung für den Einzug der Cancel Culture in die Bildungslandschaft sowie für die angenommene Profitausrichtung der OECD. Dies versucht er, mit „Fallbeispiele“ zu untermauern. Diese werden zwar als Zitate aufgeführt, jedoch ohne Quellen, Namen oder Verweise auf die zitierten Personen. Zwar ist von Schulen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen die Rede, es existieren jedoch keine Hinweise darauf, um welche Schulen oder Lehrkräfte es sich handelt. Ebenso wird auch nicht erwähnt, dass die Personen explizit nicht genannt werden wollen, sondern nur, dass eine so große Vielzahl an Fallbeispielen vorliegt, dass eine Auswahl getroffen werden musste. Schoepe wirft den Cancel Culture-Praktizierenden vor, dass sie sich als Opfer konträrer Meinungen sehen.

Aus Schoepes Perspektive ist Cancel Culture der Grund für Unterdrückung, Zwang, antidemokratische und freiheitsberaubende Manipulation durch die Bildungsökonomie (Schoepe, 2021, S. 2–4). Auf diese Weise vertieft Schoepe den Graben zwischen Kritiker*innen und Befürworter*innen der Bildungstransformation und konstruiert somit ein Feindbild. Die Konstruktion eines solchen Feindbildes kann dazu dienen, an einer von Schoepe bevorzugten, traditionellen Bildungsform festzuhalten, wodurch die ihm vertraute Art des Unterrichtens erhalten bleibt. Veränderungen, Wandel und Progressivität werden hier mit Manipulation, Kontrolle und Macht gleichgesetzt. Schoepes harte Vorwürfe werden als Gefahr für die Demokratie dargestellt, wodurch seine Kritik einen absolutistischen Charakter erhält.

Die OECD wird in dem Text als mächtige und die Gesellschaft manipulierende Instanz dargestellt, die durch neoliberale Steuerungsmaßnahmen wie die Eingliederung der Kompetenzorientierung, Change- Management oder Cancel Culture Machtverhältnisse kontrolliert. Schoepe formuliert den Vorwurf, dass es sich hierbei nicht um Kulturphänomene handelt, sondern um psychologische Techniken, die der Manipulation der Lehrkräfte und der Schüler*innen dienen sollen (Schoepe, 2021, S. 12–13). Die OECD wird in diesem Text als Feindbild konstruiert, wodurch das dichotome Narrativ von „Wir-gegen-die-anderen“ verstärkt wird. Besonders wird diese Annahme durch das Argument gestützt, dass die OECD keinerlei demokratische Legitimation zur Durchführung besagter Maßnahmen besitze. Der Vorwurf, dass Marktideologien die demokratische Grundordnung ersetzen, führt zu dem schwerwiegenden Vorwurf des Demokratieabbaus sowie dem möglichen Verlust der Werte freier Meinungsäußerung (Schoepe, 2021, S. 11).

Auf dieser Grundlage beschreibt Schoepe, dass durch den neoliberalen Einfluss auch das Bild von Beamte*innen als Staatsdiener*innen verändert wird. Er warnt vor der Gefahr, dass traditionelle Werte zugunsten ökonomischer Interessen modifiziert werden, wodurch sich auch die Rolle der Lehrkräfte verändern würde (Schoepe, 2021, S. 11–12). Die aufgeführten Kritikpunkte beschreiben die von Schoepe als „neoliberale Schul- und Bildungssteuerung“ durch die OECD bezeichnete Entwicklung und verdeutlichen seine ideologiekritische Haltung (Schoepe, 2021, S. 19). Allerdings lässt sich in Schoepes normativ-wertender und zum Teil emotionaler Argumentation selbst ein ideologischer Hintergrund erkennen. Seine stark anti-neoliberale Haltung in diesem Text grenzt an eine Systemkritik, die sich gegen die deutsche Bildungspolitik wendet.

Insbesondere das ausgeprägte Misstrauen und die Abneigung gegenüber globalen Akteur*innen und bildungspolitischen Institutionen stützt sich auf die Annahme, dass anstelle eines demokratiefördernden Ziels eine technokratische Steuerung angestrebt wird. Dieser Vorwurf mündet in der Behauptung, dass die OECD als Manipulator wirkend Macht sowie Kontrolle über die deutsche Bildungslandschaft erlangen möchte.

„Ist das Kompetenz oder kann das weg?“, 2021

Der zweite für die Feinanalyse ausgewählte Text stammt von Klein, Professor für Didaktik der Biowissenschaften. Klein ist Mitbegründer der GBW und hat eine Vielzahl an Texten auf der GBW veröffentlicht. Der Text mit dem Titel *„Ist das Kompetenz oder kann das weg?“* wird für diese Forschungsarbeit, als ebenfalls exemplarisch für die Kategorie Bildungsökonomie analysiert.

Auf der Website der GBW wurde der Text im Jahr 2021 bereitgestellt. Außerdem erschien er in der ersten Ausgabe 2021 als Titelstory in der Zeitschrift *punktum* des Landesjugendrings Hamburg e. V.

Der Text erstreckt sich über sechs Seiten und ist in drei Spalten aufgeteilt. Ergänzend dazu wurde ein Bild des Autors sowie eine kurze Beschreibung seiner Person abgedruckt sowie eine große Illustration einer Figur, die etwas in den Müll wirft. Der Text kann in 8 Sinnabschnitte unterteilt werden, die jeweils durch eine kurze Überschrift, in fett gedruckt, eingeleitet werden. Bereits die Überschrift *„Ist das Kompetenz oder kann das weg?“* sowie die Unterüberschrift *„Oder: Vor welchem Irrsinn aus dem Bildungswesen die Reform der Juleica zu bewahren wäre“* zeigen eine deutlich negative Haltung gegenüber dem Einsatz der Kompetenzorientierung im Bildungswesen (Klein, 2021, S. 4).

Der Beitrag thematisiert verschiedene aus Kleins Perspektive problematische Faktoren, die im Kontext von Kompetenzen in Schule und Hochschule eine Gefahr für die Lehre und das Lernen darstellen. Besonders kritisch betrachtet wird dabei die Begriffsbestimmung. Nach Klein wird der Kompetenzbegriff mittlerweile übermäßig verwendet, ohne dass eine konkrete Definition des Begriffs existiert (Klein, 2021, S. 5). Vielmehr zeige der Begriff eine Scheinprofessionalität, wodurch auf Details nicht mehr eingegangen werden, müsste und er in diversen Kontexten beliebig benutzt werden kann.

Schon in der kurzen Einleitung werden die Ausgangspunkte für die im Text aufgeführten Probleme der Kompetenzorientierung genannt: die PISA-Studie und die Bologna-Reform.

Der zweite Abschnitt wird durch die Überschrift „Alter Wein in neuen Schläuchen?“ eingeleitet. (Klein, 2021, S. 5) Die Überschrift bezieht sich auf Kleins Aussage, dass der Kompetenzbegriff die Wissensvermittlung lediglich anders formuliert und dadurch einen neuen Anstrich gibt. So würden das auch andere Hochschullehrende sehen. Zitate von anderen Lehrenden werden hierzu allerdings nicht erwähnt.

Im nächsten Abschnitt, „Was versteht man nun konkret unter Kompetenz im Bildungswesen?“, versucht Klein zu erläutern, welches Problem sich hinter dem Begriff verbirgt. (Klein, 2021, S. 5) Er nennt in diesem Zusammenhang die Vielzahl an Bedeutungen von Kompetenzen in unterschiedlichen Disziplinen und verweist auf den Anschein der Professionalität. Hintergrund hierfür ist Klein zufolge der von der OECD eingeleitete Paradigmenwechsel durch Einführung von Rankings, Messungen und Top-down-Maßnahmen anstelle der bisherigen Prozesse im Bildungswesen.

Im darauffolgenden Abschnitt, der durch die Überschrift „Die Vermessung des Bildungswesens und seine Folgen“ gekennzeichnet ist, sieht Klein den Grund in der gezielten Steuerung des Bildungssystems durch die OECD und die damit einhergehende Verdrängung traditioneller Erziehungswissenschaft (Klein, 2021, S. 5–6).

In dem darauffolgenden Abschnitt über „Bildungsstandards und Kompetenzorientierung“ kritisiert Klein, dass der Wandel der Bildungsstandards eine politische Reaktion auf die Maßnahmen der OECD ist. Allerdings sieht Klein keine hinreichende Wissenschaftlichkeit in den PISA-Ergebnissen und bezweifelt dessen pädagogischen Mehrwert. Vielmehr erläutert Klein, inwiefern PISA und Co. neoliberale Steuerungsinstrumente sind, die die Ökonomisierung der Bildung vorantreiben sollen.

Darauffolgend beschreibt Klein die Gefahren des von der OECD angetriebenen Wandels des Bildungssystems. Unter dem Titel „Ökonomisierung von Bildung“ beschreibt er, inwiefern sich hinter der Bildungsökonomie eine neoliberale Agenda verbirgt. Dabei geht er besonders auf Begriffe wie „Humankapital“, „Wissensgesellschaft“, „Outputorientierung“ oder „lebenslanges Lernen“ ein, die aus seiner Perspektive deutliche wirtschaftliche Hintergründe haben (Klein, 2021, S. 6-7). Klein kritisiert dabei, dass eine auf Kompetenzorientierung ausgerichtete Bildung lediglich ein Mittel zum Zweck sei. Junge Menschen sollen in Schulen markttauglich gemacht und auf die Ansprüche des Arbeitsmarktes vorbereitet werden.

Das entspricht nach Klein keinesfalls einem traditionellen, humanistischen Bildungsverständnis, das sich auf die Entwicklung von Persönlichkeiten fokussiert. Durch seine scharfe und polemische Wortwahl wie „antihumanistisch“, „Unbildung“ und Beschreibungen von Schulen als „Fabriken“ und von Schüler*innen als „Robotern“ macht Klein seine Befürchtungen einer Aushöhlung des humanistischen Bildungsideals sowie einer Gefährdung der Demokratie offenkundig (Klein, 2021, S. 6–7).

In den letzten drei Abschnitten erläutert Klein seine Meinung zum Kompetenzmodell. Das wird bereits an den Überschriften „Kompetenzmodelle – der heilige Gral der empirischen Bildungsforschung“, „Kompetenzorientierung und Entsachlichung“ sowie „Kompetenzorientierung in der Ausbildung der Jugendleiterinnen und Jugendleiter?“ deutlich (Klein, 2021, S. 8-9).

Der Hauptkritikpunkt bezieht sich dabei auf den Zweifel an der Messbarkeit von Kompetenzen. Zusätzlich stellt Klein das Ziel von Leistungsmessungen wie der PISA-Studie infrage. Dabei bezweifelt er insbesondere die Sachlichkeit der Messungen sowie die Illusion, dass aus den Prüfungen inhaltliche Aussagen abgeleitet werden können. Durch die Ausbreitung der Kompetenzorientierung sieht er auch andere Bildungsfelder von Entsachlichung betroffen. Als Beispiel nennt Klein die Jugendleiterausbildung (Juleica) (Klein, 2021, S. 9). Bildung sei keine Wissensaneignung und -vermittlung mehr, sondern werde auf oberflächliche Kompetenzvermittlung reduziert. Durch Begriffe wie „unsinnig“, „überflüssig“ und „fehlentwickelt“ wird das Konzept der Kompetenztheorie stark herabgewertet. Ebenso benutzt Klein ironische und überzeichnete Metaphern wie „Vom vielen Wiegen wird die Sau nicht fatter“ im Hinblick auf Leistungsmessungen durch Maßnahmen wie PISA und Co. sowie die Annahme, dass sie lediglich der Bildungsforschung monetäre Vorteile verschaffen würden.

Kleins Stil ist polemisch, alarmierend und emotional, sodass die Wissenschaftlichkeit seiner Argumentation angezweifelt werden kann (Klein, 2021, S. 7–9). In Kleins Text ist die kritische Auseinandersetzung mit der Kompetenzorientierung im Bildungswesen sowie deren Verbindung zur OECD schwer zu verkennen. Die Skepsis gegenüber der Kompetenzorientierung und der Vorwurf, es handle sich dabei um einen inhaltsleeren Modebegriff, werden von Klein mit der Vermutung einer Steuerung der Bildungslandschaft durch die OECD und einer Verblendung der Bildungspolitik verknüpft (Klein, 2021, S. 6).

Bildung wird als ökonomiestärkendes Objekt dargestellt und nicht mehr als persönlichkeitsstärkender Selbstzweck. Auch Klein sieht die OECD und Akteure wie die Weltbank sowie die Bildungspolitik als Verantwortliche und wirft ihnen eine machstrategische Steuerung in Form von Maßnahmen wie der Kompetenzorientierung vor. Während Klein in dem Text deutlich Ideologiekritik übt, vertieft er zugleich selbst den Graben zwischen der OECD, der empirischen Bildungsforschung und der Weltbank auf der einen Seite und den Verfechter*innen eines traditionell-humanistischen Bildungsverständnisses auf der anderen Seite – insbesondere durch seine ironischen Formulierungen und die polemische Rhetorik (Klein, 2021, S. 5).

Durch die Aufzählungen der verschiedenen, vom Neoliberalismus geprägten Vorwürfe stellt er die OECD und andere in den Kontext der Ideologiekritik. Seine starke Gegenposition wird besonders dadurch deutlich, dass er das humboldtsche Bildungsideal bewusst von den Vorstellungen und den Konzepten der OECD abgrenzt (Klein, 2021, S. 7). Allerdings ist – wie auch bei Schoepe – zu erkennen, dass Klein selbst durch Feindbildkonstruktionen, polemisch-emotionale Formulierungen und ein ausgeprägtes Misstrauen gegenüber der Globalisierung und ihren Akteuren eine traditionell- humanistische Bildungsideologie vertritt. In beiden Texten steht die extreme Kritik an der OECD und bildungspolitischen Akteur*innen im Mittelpunkt. Deutlich zeigt sich das in der starken Abgrenzung des traditionell-humanistischen Bildungsverständnisses von den vermeintlich neoliberal-ökonomischen Zielen der OECD.

I

Im Zentrum steht einerseits der Vorwurf der Instrumentalisierung durch die PISA-Studie sowie der Versuch, Kontrolle über das Bildungssystem und Lern- und Lehrerfolge durch die Implementierung und die Ausrichtung auf die Entwicklung von Kompetenzen zu erlangen. Die Feinanalyse hat ergeben, dass in beiden Texten die OECD als Feindbild konstruiert wird. Besonders durch den Einsatz polemischer Rhetorik und den Vorwurf eines schrittweise eintretenden Demokratieabbaus werden die OECD und deren Bildungspolitik als Bedrohung für die freiheitliche-demokratische Grundordnung dargestellt. Ihnen wird vorgeworfen, Macht und Kontrolle über das Bildungssystem zu übernehmen, um Bildung als ökonomische Maßnahme zur Steigerung des Humankapitals, zur Profitmaximierung und Anpassung an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes zu nutzen. Die Konstruktion von Feindbildern zeigt sich in den beiden Texten durch Schwarz-Weiß-Denken und die ausschließlich negative Darstellung der OECD und ihrer bildungspolitischen Vorhaben.

Die Vorwürfe einer neoliberalen Agenda sowie die vermeintliche Gefahr eines Demokratieabbaus durch Maßnahmen wie Kompetenzorientierung schüren zusätzlich Ängste und erzeugen das Bild, dass Persönlichkeitsbildung und der Einsatz pädagogischer Werte in der Bildung zunehmend durch ökonomische Managementmethoden ersetzt werden sollen. Hintergrund dieser Kritik könnte die Annahme sein, dass die OECD Ziele wie das Erlangen von Macht und Kontrolle über das Bildungssystem verfolgt. Durch diese Argumentationslinie wird das Festhalten am traditionell-humanistischen Bildungsverständnis deutlich. In bewusster Abgrenzung zur OECD wird dabei eine Identität konstruiert, die sich gegen die „Umprogrammierung des Menschen zum Roboter“ zur Wehr setzen will. Hier spielt besonders die Angst vor einer engen Verbindung von Politik und Wirtschaft, die als Instrument zur Machtausübung und Kontrolle interpretiert wird, eine zentrale Rolle.

Die angeführten Autor*innen und Mitglieder der GBW üben in diesem Zusammenhang zwar deutlich Ideologiekritik, weisen jedoch – wie in der Analyse zu erkennen ist – selbst ausgeprägte ideologische Merkmale in ihren Texten auf. Insgesamt wurden in 20 von den 30 Veröffentlichungen, die in der Kategorie *Bildungsökonomie* aufgelistet sind, 63 Aussagen gefunden, die Kompetenzen in einem negativen Zusammenhang mit den Folgen der Bildungsökonomie stellen.

Drei unterschiedliche Diskursstränge haben sich aus der Strukturanalyse ergeben sowie jeweils drei Unterthemen. Die einzelnen Diskursstränge sowie die Unterthemen weisen ebenfalls eine Vielzahl an Verflechtungen auf. Im Hinblick auf die Rolle der Kompetenzorientierung in der Bildungsökonomie finden sich ausschließlich vorwurfsvolle sowie kritische Aussagen gegenüber der OECD und Maßnahmen wie der PISA-Studie und der Bologna-Reform. Die angeführten Kritiker*innen vermuten, dass durch die neoliberale Agenda der OECD und die bildungspolitischen Veränderungen das traditionelle Bildungsverständnis verdrängt wird. Zudem befürchten sie, dass durch die Ausrichtung auf die Steigerung des Humankapitals und die Anpassung an den Arbeitsmarkt auch die Demokratie in Deutschland gefährdet sein könnte.

In den Texten wird deutlich, dass aus Sicht der Kritiker*innen die Ergebnisse der PISA-Studie und der darauffolgende „PISA-Schock“ von der OECD instrumentalisiert wurden, um die Gesellschaft so zu beeinflussen, dass die Fokussierung auf den Einsatz von Kompetenzorientierung als selbstverständlich erscheint.

In einigen der 30 analysierten Texten wird durch Manipulations- und Propagandavorwürfe ein Feindbild kreiert, wodurch sich die Aussagen der angeführten Kritiker*innen im Ton deutlich verstärken.

Die in der Strukturanalyse betrachteten Texte wurden alle zwischen 2011 und 2021 auf der Website der GBW veröffentlicht. Obwohl der „PISA-Schock“ in Verbindung mit der Kritik an der OECD und der Bildungspolitik bereits 2001 erstmals in Erscheinung trat, werden negative Rückschlüsse in den meisten Texten auch noch 20 Jahre später gezogen. Die Aussagen und die Argumente sollten daher stets im größeren, historischen Kontext betrachtet werden. Ein entscheidender Faktor im Hinblick auf die Kritik an dem von der OECD angestrebten Wandel der Bildungslandschaft ist die Digitalisierung. Aufgrund technischer Entwicklungen musste sich auch die Gesellschaft anpassen oder zumindest einen realistischen Umgang mit den globalen Veränderungen finden.

Zu der Zeit Wilhelm von Humboldts und des aufstrebenden Bildungshumanismus des 19. Jahrhunderts gab es weder das Internet noch eine internationale Vernetzung, die in Sekundenschnelle über Kontinente und Ländergrenzen hinweg erfolgt. Welche Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Bildung Priorität erfahren, ist immer auch von der gesamtgesellschaftlichen Situation abhängig. Fertigkeiten, Fähigkeiten sowie Sprache und Kommunikationsformen ändern sich fortlaufend. Auch die Demokratie ist keine starre Staatsform, sondern muss weiterentwickelt und aktiv gelebt werden. Die analysierten Texte verdeutlichen allerdings, dass hinter diesem Wandel vor allem Ziele wie Macht und Kontrolle vermutet werden. In diesem Zusammenhang wird unterstellt, dass pädagogische Werte, die das Bildungssystem in Deutschland im vergangenen Jahrhundert prägten, gezielt abgeschafft werden sollen. Interessanterweise wird dabei aber übersehen, dass Werte wie Freiheit, Autonomie und Entfaltung der Persönlichkeit nicht im Widerspruch zu aktuellen Reformbestrebungen stehen. Vielmehr stellt die OECD alternative Maßnahmen und Prozesse vor, die jedoch keine konkreten Hinweise auf eine akute Gefährdung der Demokratie oder demokratischer Prinzipien aufweisen.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Zuge der Feinanalyse wurden aus den 30 Dokumenten zwei Texte ausgewählt, die exemplarisch für in der Kategorie „*Bildungsökonomie*“ und allesamt das Schlagwort „Kompetenz“/ „Kompetenzen“ aufweisen und auf der Website der GBW stehen. Die Beiträge verbinden Elemente von essayistischen Fachbeiträgen mit denen eines kritischen Kommentars sowie Merkmale von kritischen Fachartikeln. Im Vordergrund dieser Textformen stehen nicht empirische Ergebnisse, sondern die verschriftlichte Darstellung von Meinungen und Kritik zu einem spezifischen Thema.

Im Fokus steht der gesamte Diskurs über die (ideologische) Kritik an der Implementierung von kompetenzorientierten Bildungsmaßnahmen, die vermeintlich akut zur Ökonomisierung des Bildungssystems in Deutschland beitragen. Insgesamt haben sich daraus drei Diskursstränge ergeben, wie in Tabelle A5, Kapitel 3.5 dargestellt. Die codierten Textsegmente zeigen deutliche Kritikpunkte durch die Ablehnung und die Verurteilung einer angenommenen Ökonomisierung der Bildung in Deutschland durch die OECD. Zudem wird die Gefahr betont, dass durch den Abbau des traditionellen, humanistischen Bildungsverständnisses die Essenz eigentlicher Bildung verloren gehen könnte. Ein weiterer Diskursstrang betrifft den Vorwurf einer Instrumentalisierung der PISA-Studie und anderer Messungsverfahren der OECD, die zur Durchsetzung neoliberaler Ziele interpretiert werden. Mithilfe der Feinanalyse konnte weiter herausgearbeitet werden, dass die negativen Narrative über kompetenzorientierte Maßnahmen der OECD – besonders die Annahme, diese führten zum Verlust pädagogischer Werte und schlussendlich zum Abbau der Demokratie – von den angeführten Autor*innen der GBW deutlich vertreten werden.

Die OECD wird in den Texten als Gegner des humanistischen Bildungsverständnisses dargestellt und somit zum Feindbild konstruiert. Der Vorwurf, die Einführung der PISA-Studie diene neoliberalen Kontrollmechanismen, die Lernleistungen anhand von Arbeitsmarkttauglichkeit bewerten, verdeutlicht die skeptische Perspektive der GBW gegenüber der OECD. Diese Narrative werden in den analysierten Texten durch sich wiederholende Beispiele reproduziert und tragen so zur Konstruktion von normativen Deutungsmustern in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Bildung bei. Wenn eine Gesellschaft wie die GBW, die sich selbst als Schützerin der Demokratie und Verfechterin des humanistischen Bildungsideals versteht und dies durch Publikationen der Mitglieder,

die teilweise über einen bildungswissenschaftlichen Hintergrund verfügen und hohe Positionen an Universitäten oder Hochschulen vorweisen, dann könnte die Wahrnehmung der OECD und deren Bildungspolitik besonders innerhalb der Bildungswissenschaften negativ beeinflusst werden. Im Vergleich zur OECD als internationale Organisation hat die GBW allerdings eine geringe Reichweite. So beschränkt sich der Einfluss der Reputation der OECD auf den deutschsprachigen Raum. Dennoch werden so Vorurteile gegenüber der Kompetenzorientierung, der OECD sowie der Bildungspolitik verbreitet und Stereotypen verstärkt.

In Bezug auf die anfangs gestellte Fragestellung, ob sich hinter den Motiven der Kompetenzkritiker*innen eine humanistische Bildungsideologie verbirgt, konnten folgende Aspekte herausgestellt werden:

1. Die Autor*innen der Texte, die auf der Website der GBW unter der Kategorie „Bildungsökonomie“ veröffentlicht wurden, vertreten eine ausgeprägt kritische Haltung gegenüber der OECD sowie gegenüber bildungspolitischen Maßnahmen wie der PISA-Studie und der Ausrichtung auf kompetenzorientiertes Lernen und Lehren. Obwohl viele der Autor*innen einen bildungswissenschaftlichen Hintergrund besitzen, weisen die veröffentlichten Texte oftmals keine Merkmale wissenschaftlicher Fachpublikationen auf. Die Veröffentlichungen sind häufig emotional gefärbt oder durch polemische Argumentationsmuster geprägt.
Recherchen zu den Autor*innen legen zudem nahe, dass es teilweise Verbindungen zu der populistischen und verschwörungsideologischen Szene gibt.
So können Verbindungen von Autoren der GBW mit dem umstrittenen Magazin *NachDenkSeiten* nachgewiesen werden (Deutschlandfunk Nova, 2022).
2. Der Diskurs umfasst insgesamt drei Diskursstränge 1. *Ökonomisierung von Bildung* (80 Segmente), 2. *Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses* (38 Segmente), 3. *Instrumentalisierung der PISA-Studie* (38 Segmente) sowie sechs essenzielle Unterthemen *Humankapital* (37 Segmente), *Neoliberalismus* (50 Segmente), *Employability* (11 Segmente), *Manipulation* (11 Segmente), *Propaganda* (13 Segmente), *Humanismus* (11 Segmente), *Wilhelm von Humboldt* (22 Segmente) und ein *diskursives Ereignis* (PISA-Schock, 13 Segmente).

Es wird deutlich, dass mit der Ausrichtung auf Kompetenzen insbesondere die Gefahr einer zunehmenden Ökonomisierung des Bildungssystems durch den Einfluss der OECD befürchtet wird. Im Hinblick auf das deutsche Bildungsverständnis, das maßgeblich auf den Theorien Wilhelm von Humboldts basiert, wird ein Verlust pädagogischer und demokratischer Werte vermutet, der auf neoliberale und marktwirtschaftliche Prinzipien hindeutet, weswegen eine Neuausrichtung des Bildungssystems befürchtet wird.

Die PISA-Studie fungiert in diesem Kontext als wiederkehrendes Negativbeispiel und wird als Instrument verstanden, mit dem die vermeintliche neoliberale Zielsetzung der OECD – besonders die Ziele von Macht und Kontrolle – verfolgt werden sollen. Diese Zielsetzung steht im Widerspruch zum traditionell-humboldtschen Bildungsverständnis, das von den Mitgliedern der GBW vertreten wird.

3. Die Struktur- und Feinanalyse haben gezeigt, dass die 30 in der Strukturanalyse untersuchten Beiträge – unabhängig vom Erscheinungsjahr – die Ausrichtung auf Kompetenzen in der Bildung als negative Folge und als Maßnahme einer neoliberalen Bildungsökonomie, angeleitet durch die OECD, interpretieren. Der Sprachstil der Texte ist durch polemische, zynische und emotionale Aussagen geprägt, die sich explizit gegen die bildungspolitischen Vorhaben und Veränderungen der OECD richten. Die Position der Kritiker*innen zeigt sich insbesondere in dem Vorwurf, die OECD strebe eine Macht- und Kontrollübernahme des Bildungssystems an. Um diese vermeintliche Gefahr zu untermauern, wird in den Texten ein Bedrohungsszenario entworfen, wodurch nicht nur das Bildungssystem, sondern auch die freiheitlich-demokratische Grundordnung gefährdet sei. Durch die rhetorische Gestaltung der Texte wird eine bewusste Kluft zwischen der OECD und den Verfechter*innen eines traditionellen Bildungsverständnisses, welches die Mitglieder der GBW vertreten, erzeugt. Die Argumentation der Autor*innen stützt sich dabei häufig weniger auf objektive Fakten zum Vorgehen der OECD, sondern vielmehr auf das Schüren von Ängsten vor einer neoliberalen Vereinnahmung des Bildungssystems durch Akteure wie der OECD. Durch die Feindbildkonstruktion und die Annahme antidemokratischer und neoliberaler Motive wird die Kompetenzdebatte zu einem Konflikt zwischen zwei Positionen, die sich im Wettstreit über die Deutungshoheit im deutschen Bildungssystem befinden.

4. Die Aussagen und die Analysen lassen darauf schließen, dass es sich bei den Beiträgen um ideologieverstärkende Texte handelt, die durch die Konstruktion eines Feindbildes sowie die Darstellung von Bedrohungsszenarien für das Bildungssystem und die Gesellschaft in Deutschland die eigene Position innerhalb der Bildungsdebatte – insbesondere durch die Diskreditierung der Gegenseite – zu festigen versuchen. Die Analyse der verschiedenen Beiträge und der sich wiederholenden Argumentationsmuster der angeführten Autor*innen der GBW zeigt, dass mit der Veränderung eines traditionellen, das vergangene Jahrhundert prägenden und bestimmenden humanistischen Bildungsverständnisses in Deutschland auch die Frage nach bestehenden Machtverhältnissen neu ausgehandelt wird.
5. Was ist das „nicht Sagbare“ im Diskurs und welche Akteure sind von der Debatte ausgeschlossen? Die hier analysierten und die bildungspolitischen Maßnahmen der OECD kritisierenden Beiträge, weisen allesamt wiederholende Argumentationsmuster auf. Die Ökonomisierung der Bildungslandschaft in Deutschland wird als neoliberale, profitoptimierende sowie die Marktwirtschaft fördernde Maßnahme der OECD verstanden, wodurch die OECD Kontrolle über das Bildungssystem erlangen versucht. Nicht erwähnt wird in den Beiträgen, dass das Ziel die Vorbereitung von Heranwachsenden auf die globale und digitalisierte Welt ist. Organisationen wie die OECD beschäftigen sich unter anderem damit, durch welche Prozesse des Bildungssystem verändert werden müssen, damit kommende Generationen Lösungen für Herausforderungen in ihrer Zukunft finden können. Auch sollen Heranwachsende durch das Erlernen und die Entwicklung von Kompetenzen, selbstermächtigt mit Problemen umgehen können und dadurch zu verantwortungsbewussten und selbstbewussten Personen heranwachsen. Diese Punkte werden in den Kritiken nicht beleuchtet. Im Gegenteil. Die Texte verfügen alle über dieselbe polemische Rhetorik, die die OECD als Feindbild darstellt, die gegen das traditionell - humanistische Bildungsideal steht.

4.1 Fazit

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit der Forschungsfrage, ob sich *hinter den kritischen Beiträgen der GBW zur bildungspolitischen Kompetenzdebatte bildungsideologische Motive verbergen*. Hierfür wurden Beiträge von der Website der GBW ausgewählt, die anschließend mithilfe der Struktur- und Feinanalyse nach Jäger im Hinblick auf folgende Fragestellung untersucht wurden: Anhand welcher sich verzweigender *Diskursstränge* und Muster können innerhalb des Kompetenzdiskurses ideologische Motive der Kritiker*innen und der Verfechter*innen der Aufrechterhaltung eines traditionellen, humanistischen Bildungsideals nachgewiesen werden?

Die 30 Dokumente, die in der Tabelle A2 dargestellt wurden, zeigen, dass die kritischen Beiträge von bildungsideologischen Merkmalen geprägt sind. Die Analyse hat Argumentationsketten hervorgebracht, die von einem normativen Bildungsverständnis geprägt sind, das stark an das humanistische Ideal Wilhelm von Humboldts anknüpft und in Opposition zu den bildungspolitischen Vorhaben der OECD steht. Die zentralen, sich verschränkenden *Diskursstränge*, die die sich wiederholenden Kritikpunkte der Beiträge zusammenfassen, stellen die Kompetenzorientierung als Bedrohung eines national verankerten Bildungsideals dar. Die Mitglieder der GBW konstruieren dabei die OECD als Feindbild. Durch polemische und emotionalisierende Argumentationsmuster wird ein Szenario gezeichnet, bei dem die Implementierung kompetenzorientierter Lehre und entsprechendem Lernen als Ausdruck einer neoliberalen Macht- und Kontrollübernahme gesehen wird. Durch die sich wiederholenden, ausschließlich negativen Narrative, insbesondere des Vorwurfs von Entdemokratisierung und Ökonomisierung des Bildungssystems, steht die Verteidigung eines idealisierten, traditionell-humanistischen Bildungsideals im Vordergrund.

Die Kompetenzkritik trägt so zur Reproduktion einer nationalen Bildungsideologie bei, die sich über eine starke Abgrenzung von internationalen Reformversuchen definiert. Die selektive Darstellung in den Beiträgen verstärkt die ideologische Schärfe des Diskurses durch eine ausschließlich vorwurfsvolle und problematisierende Abhandlung der Kompetenzdebatte. Durch die Aufrechterhaltung national geprägter Bildungswerte, die auf dem humanistischen Bildungsideal Wilhelm von Humboldts beruhen, verteidigen die Autor*innen die eigene Position und die in der Vergangenheit praktizierte Pädagogik.

Die Beiträge präsentieren dieses Bildungsverständnis als un-hinterfragbare Wahrheit, deren Veränderung oder Transformation als potenziell schädlich verstanden wird. Nach Krassimir Stojanov weisen folgende Merkmale auf ideologische Motive hin:

(1) Die selektive Aneignung von Wissenschaft und Erkenntnissen, (2) Ideologien stellen die eigene Position als „natürlich“ dar, wodurch ein genereller Wahrheitsanspruch entsteht, (3) auf Kritik an der Ideologie wird nicht mit Sachlichkeit, sondern mit subjektiven und emotionalen Angriffen reagiert (Stojanov, 2022, S. 27).

Die Struktur- und Feinanalyse der untersuchten Beiträge zeigt deutliche Übereinstimmungen mit diesen Kriterien. Es lässt sich durchaus erschließen, dass die Kompetenzkritiker*innen durch ideologisch gefärbte Argumentationsmuster ihre Machtposition innerhalb des deutschen Bildungssystems zu bewahren versuchen. Es lässt sich festhalten, dass sich hinter der Kompetenzkritik der GBW eine bildungsideologische Haltung verbirgt, die das humanistische Bildungsideal als Gegenentwurf zu einer global gedachten Bildungsordnung versteht und damit versucht, eine nationale Bildungsidentität im Gewand wissenschaftlicher Kritik aufrechtzuerhalten. Wie in dieser Forschungsarbeit versucht wurde aufzuzeigen, vermitteln Diskurse nicht nur Wissen, sondern konstruieren oder dekonstruieren zugleich Machtverhältnisse und beeinflussen damit die Weise, wie Realitäten erzeugt und gesellschaftlich wahrgenommen werden.

Mithilfe der vorliegenden Forschung soll sichtbar werden, dass die Macht-Wissen-Beziehung innerhalb der bildungspolitischen Kompetenzdebatte, von zwei gegensätzlichen Bildungsvorstellungen ausgehandelt wird.

5. Ausblick und kritische Betrachtung der Forschungsarbeit

In der hier vorliegenden Forschungsarbeit wurden Motive untersucht, die auf bildungsideologische Hinweise in kompetenzkritischen Beiträgen hinweisen könnten. Hierfür wurden ausschließlich Texte untersucht, die von Autor*innen auf der Website der Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V. veröffentlicht wurden. Kritisch könnte betrachtet werden, dass die Fokussierung auf die GBW zu einer einseitigen Perspektive führen kann. Um den Forschungsprozess zu erweitern wäre die Einbeziehung weiterer Publikationen außerhalb der GBW-Website, für zukünftige Forschungsvorhaben sinnvoll. Allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass viele der auf der GBW-Website veröffentlichten Beiträge zuvor in anderen Medien erschienen sind.

Die GBW wurde dadurch interessant, weil sie die auf diversen Plattformen, Fachzeitschriften und Websites erschienenen, kompetenzkritischen Beiträge gebündelt auf der GBW-Website veröffentlicht haben. Dadurch rückte die GBW in den Fokus dieser Forschung. Darüber hinaus wurde sich dazu entschieden, zwei Texte exemplarisch aus dem Materialkorpus tiefergehend zu untersuchen. Die festgestellten Diskursstränge sowie deren Häufigkeit und Verschränkungen sollten dadurch exemplarisch dargestellt werden.

Dieses Vorgehen wurde ausgewählt, da die beiden Texte aufgrund zahlreicher wiederkehrender und als *Diskursstränge* gekennzeichnete *Textfragmente* besonders deutliche Hinweise auf bildungsideologische Motive enthalten. Die Analyse weiterer Texte aus dem Materialkorpus hätte jedoch zu zusätzlichen und umfangreicheren Erkenntnissen führen können. Um die Forschung zu erweitern, hätten ebenfalls Beiträge von Kompetenzbefürworter*innen hinzugezogen werden können. Dadurch hätte das Machtverhältnis zwischen den Kompetenzkritiker*innen der GBW und kompetenzbefürwortenden Akteuren wie der OECD differenzierter aufbereitet und untersucht werden können. Im Hinblick auf zwei vermeintlich konkurrierende Positionen innerhalb der deutschen Bildungslandschaft darf zudem nicht übersehen werden, dass eine unüberwindbare Kluft zwischen Kompetenzbefürworter*innen und -gegner*innen durch die Konstruktion von Feindbildern nicht verringert, sondern eher erweitert wird.

Diese Forschungsarbeit soll hinterfragen, ob mithilfe der starken Kritik, der Ablehnung der OECD und Kompetenzorientierung sowie der Beschreibung von ausschließlich negativen Folgen durch die genannten bildungspolitischen Maßnahmen vielmehr die Verteidigung einer traditionell-humanistischen Bildungsideologie im Fokus steht und nicht der Versuch, das Bildungssystem weiterzuentwickeln, sodass es die bestmöglichen Voraussetzungen für junge Menschen und deren persönlicher Entwicklung bieten kann. Dies wirft die Frage auf, ob die Orientierung an einem absolut gültigen Bildungsideal für das deutsche Bildungssystem sinnvoll ist, oder ob es nicht zielführender für das Erreichen von Bildungszielen wäre, Elemente verschiedener Konzepte miteinander zu kombinieren. Zumal die emotional geführte Auseinandersetzung über Kompetenzen und Bildungsideal den Fokus verschiebt, der eigentlich auf den Erfahrungen und den Entwicklungen der Lernenden liegen sollte (Weinert, 2014, S. 17).

Literaturverzeichnis

Bandelt, H. (2017). *Neoliberale oder linke Bildungspolitik?* in: Makroskop. Das Magazin. URL: <https://makroskop.eu/neoliberale-oder-linke-bildungspolitik/>. (03/2025).

Baumert, J., u.a. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen. Leske & Budrich.

Böckmann, N., Schober, J. (2021). Querdenker-Uni in Starnberg. *Süddeutsche Zeitung*, 26.11.2021, URL: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/starnberg/bayern-starnberg-querdenker-uni-arendt-1.5473039>. (02/2025).

Bremer, R. (2013). *Kompetenzen als Modell und Wirklichkeit — über den Unterschied zwischen vermessener und verwirklichter Bildung*. Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., URL: https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/10/Bremer_PIAAC_ASCOT.pdf. (01/2025).

Burchhardt, M. (2010). >Teilhabe<, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(1), S. 128-129.

Burchardt, M., Müller, G., Sloat, A (2018). Untertanen der Algorithmen. in: *Schule 4.0 - Bildung in der digitalen Welt*. S. 23-24.

Brandmayr, M. (2019). Die diskursive Formierung von Unterrichtspraktiken durch Kompetenzorientierung und Bildungsstandards und die Neuordnung von Machtverhältnissen in österreichischen Schulen. *Zeitschrift für Diskursforschung* (396), (3), S. 348-368.

Calmbach, M., Stockmann, F. (2019). *25 Next - Eine Studie zur "Future Readiness" Jugendlicher*. SINUS Institut, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

Dammer, K. (2009). Hilf mir, es selbst zu tun. Die Bertelsmann-Welt als vorbereitende Lernumgebung des Humankapitals. in: *Pädagogische Korrespondenz* ,(39), S. 91-105.

Deutscher Lehrerverband (DL) (2012). *Wozu Bildungsökonomie? Tagungsdokumentation Fachtagung 2011*. DL. URL: https://www.lehrerverband.de/wp-content/uploads/2019/02/DL_Tagungsdokumentation_2011_Bildungsoekonomie.pdf. (12/2024).

Deutschlandfunk Nova (2022). *Die Vermessung der Bildung – Bildungsphilosoph Matthias Burchardt*. URL: <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/vermessung-der-bildung-bildungsphilosoph-matthias-burchardt>. (05/2025).

Dinekli, Y., Krautz, J. (2019). Ökonomisierung der Kindheit – Interview mit Jochen Krautz. *condorcet Bildungsperspektiven*, 08.11.2019. URL: <https://condorcet.ch/2019/11/oekonomisierung-der-kindheit-interview-mit-jochen-krautz/>. (01/2025).

Dörpinghaus, A., Deutscher Hochschulverband (2017). Post-Bildung: Vom Unort der Wissenschaft. in: *Glanzlichter der Wissenschaft 2014*, S. 37–42. originally published 2014, De Gruyter.

Dreyfus, H., Rabinow, P. (1994). *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (2. Aufl.). Suhrkamp.

Dubbels, E., Fohrmann, J., Schütte, A. (Hg) (2021). *Polemische Öffentlichkeiten. Zur Geschichte und Gegenwart von Meinungskämpfen in Literatur, Medien und Politik*. transcript Verlag.

Duden Redaktion (o. J.). Employability. URL: <https://www.duden.de/node/39944/revision/1371429>. (02/2025).

Eder, M. (2021). *Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung: eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels*. Julius Klinkhardt.

Ehlers, U. (2022). *Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung*. URL: https://nextskills.org/downloads/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_final_Vs_2.pdf. (01/2025).

Engartner, T. (2020) *Ökonomisierung schulischer Bildung - Analysen und Alternativen*. Rosa-Luxemburg- Stiftung.

Fehlmann, R. (2011). *Wozu dient Standardisierung wirklich?* Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. URL: https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2011/12/Fehlmann_Standardisierungaktuell2.pdf. (03/2025).

Fokken, S., Olbrich, M., Quecke, F. (2019). Pisa-Studie: Lehrer erzählen, wie sie 2000/1 den „Schock“ erlebten. *Der Spiegel*. 02.12.2019. URL: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pisa-studie-lehrer-erzaehlen-wie-sie-2001-den-schock-erlebten-a-1298829.html>. (12/2024).

Frost, U. (2006). Vorwort. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(5), S. 7-11, Brill.

Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. (GBW) (2025). URL: <https://bildung-wissen.eu/>. (01/2024).

Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. (GBW). (2012). *Gut gemeint und nur schlecht gemacht? 10 Jahre Bologna sind genug*, URL: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/wissenschaft-und-forschung/gut-gemeint-und-nur-schlecht-gemacht-10-jahre-bologna-sind-genug.html>. (02/2025).

Glasze, G., Hussein de A., Shadia, Mose, J. (2021) Kodierende Verfahren in der Diskursforschung. *Handbuch Diskurs und Raum: Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. transcript Verlag.

Goethe-Universität Frankfurt am Main (2017). 1. *Frankfurter (In-)Kompetenzkonferenz*. URL: <https://aktuelles.uni-frankfurt.de/veranstaltungen/7-bis-8-juli-1-frankfurter-in-kompetenzkonferenz/>. (03/2025).

Göhring, A., Klein, H. (2016). Deutschland ist auf dem Weg in die Inkompetenz. *WirtschaftsWoche*. 0 URL: <https://www.wiwo.de/erfolg/hochschule/bildung-deutschland-ist-auf-dem-weg-in-die-inkompetenz/13029602.html>. (02/2025).

Götsch, M., Bliemetsrieder, S., Schmidt, J., Ketter, V., Tsirikiotis, A. (2023). Digitalisierung an Hochschulen: Bildung oder Employability: Akademisierung ohne Akademie? in: *Digitale Hochschulbildung?* transcript Verlag. S. 191–208.

Gruschka, A. (2012). *Reformkritik*. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). 12.3.2012. URL: <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/06/Gruschka-Reformkritik.pdf>. (01/2025).

Haase, M. (2022). Wissenschaftliche Kritik und „positivistische Ideologiekritik“. Zur Relevanz zweier Kriterien für die zeitgenössische (Ideologie-)Kritik. in: *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*. 23(2). S. 226-258.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.

Heiser, P. (2024). Awareness of Dying. Oder: Die Grounded Theory Methodologie. In: *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Studentexte zur Soziologie*. Springer VS.

Hepp, G. (2013). Bildung unter dem Diktat der Ökonomie. in: *Jahrbuch für politisches Denken*, (Band 23). Duncker & Humblot GmbH.

Hochschulrektorenkonferenz nexus- Jahrestagung (2018). *Kompetenzorientierung auf dem Prüfstand*. Projekt *nexus*. Humboldt Universität zu Berlin. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-65-Jahrestagung_2018_Berlin/Tagungszeitung_nexus-Jahrestagung_2018_Berlin_Web.pdf. (12/2024).

Hurtz, S. (2020). Im Feindbild vereint – falsch, aber faszinierend. In: *Süddeutsche Zeitung*. 11.05.2020. URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/im-feindbild-vereint-falsch-aber-faszinierend-1.4903960>. (02/2025).

Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse: eine Einführung*. (7. vollst. überarb. Aufl.). Unrast.

Jäger, S. Jäger, M. (2007). *Deutungskämpfe: Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.

Jäger, S. (1999). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. (3 überarb. Aufl.). Unrast.

Kammler, C. (2020). *Foucault - Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. (2. Aufl.). J.B. Metzler Verlag.

Kämper, H., Warnke, I. H. (2015). Diskursanalyse multidisziplinär. in: *Diskurs – Interdisziplinär*. (Vol. 6). Walter de Gruyter GmbH. S. 1-8.

Kan'an, A. (2018). The relationship between Jordanian Students' 21st Century Skills (Cs21) and Academic Achievement in Science. In: *Journal of Turkish Science Education*. 15(2). S. 82-94.

Kilian, J. N., Niehr, T., Schiewe, J. (2016). *Sprachkritik: ansätze und methoden der kritischen sprachbetrachtung* (2. Aufl.) de Gruyter.

Kissling B., Klein, H. (2010). Bildungsstandards auf dem Prüfstand. Der Bluff der Kompetenzorientierung. Kritische Stimmen zu den Reformen nach PISA auf einer internationalen Tagung an der Universität zu Köln Juni 2010. in: *Fachportal Pädagogik - Gymnasium Helveticum*. (6).

Kissling, B., Klein, H. (2011). *Bildungsstandards auf dem Prüfstand –Der Bluff der Kompetenzorientierung*. Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. URL: <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2011/05/Der-grosse-Bluff.pdf>. (03/2025).

Klein, H. (2018). *Blindflug mit selbst ausgeschalteter Navigationsausrüstung*. Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. (GBW). 11.03.2018. URL: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/blindflug-mit-selbst-ausgeschalteter-navigationsausruestung.html>. (01/2025).

Klein, H. (2021). Ist das Kompetenz oder kann das weg? in: *punktum. Landesjugendring Hamburg e.V.* (1).

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H., Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2.Aufl.).

Krautz, J. (2009). Bildung als Anpassung? in: *Fromm Forum*. 13/2009. Selbstverlag.

Krautz, J. (2011). Die sanfte Steuerung der Bildung. in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Nr. 227, 29.09.2011, S.8.

Krautz J., (2013). Ökonomismus in der Bildung: Menschenbilder, Reformstrategien, Akteure. in: *Gymnasium in Niedersachsen*, Heft 01/2013.

Knauß, F. (2014). Philosoph Konrad Paul Liessmann „Wer keine Ahnung von Geschichte hat, dem hilft auch Wikipedia nicht weiter“. in: *Wirtschaftswoche*. URL: https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/10/liessmann_wiwo.pdf. (12/2024)

Kultusministerkonferenz (KMK) (2023). *Stärkung der Basiskompetenzen dringend notwendig - PISA 2022 - Ergebnisse vorgestellt*. URL: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/staerkung-der-basiskompetenzen-dringend-notwendig-pisa-2022-ergebnisse-vorgestellt.html>. (01/2025).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz – Beschluss*. 08.12.2016. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf. (01/2025).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich. Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. (2. Aufl.). Cornelsen Verlag.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1997). *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss – Beschluss der Kultusministerkonferenz*. 24. 10. 1997. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.p. (03/2025).

Ladenthin, V. (2010). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 86 (3). S. 346-358.

Ladenthin, V. (2012). Konstruieren sich Leistungsstudien ihre eigene Wirklichkeit? in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12.04.2012, S. 6.

Ladenthin, V. (2014). Wir bestimmen die Probleme. in: *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft*. (6). S. 14-16,18.

Lahner, A. (2011). *Bildung und Aufklärung nach PISA: Theorie und Praxis außerschulischer politischer Jugendbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.

Link, J. (2013). Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik, *Zeitschrift für Diskursforschung*. (1). Beltz Juventa, S. 7–23.

Link, J., Link-Heer, U. (1990). Diskurs/Interdiskurs und Literaturanalyse/Discourse/Interdiscourse and analysis of literature. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. (20)77.

Meisner, M. (2021). Institut in Bayern gegründet: Akademie der Corona-Verharmloser. *taz*. 19.11.2021. URL: <https://taz.de/Institut-in-Bayern-gegruendet/%215812595/>. (01/2025).

Meisner, M. (2022). Parallelwelten: „Bitte weniger verschwörungstheoretisch umformulieren“. in: *Tagesspiegel*. 16.11.2022. URL: <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/medien/parallelwelten-bitte-weniger-verschwörungstheoretisch-umformulieren-8882158.html>. / (03/2025).

Müller, A., (2013). Im Gespräch: Julian Nida-Rümelin: “Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen”. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. URL: <https://www.faz.net/aktuell/politik/portraits-personalien/im-gespraech-julian-nida-ruemelin-wir-sollten-den-akademisierungswahn-stoppen-12554497.html>. (01/2025).

National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine (1997). *Preparing for the 21st Century: The Education Imperative*. The National Academies Press.

Nonhoff, M. (2011). Konstruktivistisch-pragmatische Methodik. Ein Plädoyer für die Diskursanalyse. In: *Zeitschrift für internationale Beziehungen*. 18(2). S. 91–107.

Nonhoff, M. (2015). *Diskurs - radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*. transcript Verlag.

Norddeutscher Rundfunk (2015). *Statement der Redaktion*. (ZAPP). Internet Archive. 13.11.2015. URL: <https://web.archive.org/web/20161011183210/http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/zapp/Statement-der-Redaktion,antwortderredaktion100.html>. (03/2025).

Oberschmidt, J., Krautz, J. (2019). „Time for Change“ – Wer bestimmt den Wandel? *musikunterricht aktuell*. (9). 05/2019. Bundesverband Musikunterricht, S. 32.

Ode, E. (2012). *Der Wahrheit verpflichtet? Die moderne Universität zwischen Bildungsansprüchen und Adaptionserfordernissen*. Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. (GBW). URL: https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/09/Ode_moderne-Universität2.pdf (03/2025).

Öhler, A. (2022). Voll auf die Glocke. *Zeit Online*. URL: <https://www.zeit.de/2022/48/humanistische-bildung-kritik-philosophie>. (01/24).

OECD (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. wbv Media.

OECD (2019). *OECD Lernkompass 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. Übersetzung Deutsche Arbeitsgruppe im internationalen OECD-Projekt „Future of Education and Skills 2030“. Bertelsmann Stiftung. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf. (03/2025).

Org- Handbuch e. V. (o. J.). Change Management. URL: https://www.orghandbuch.de/Webb/OHB/DE/Organisationshandbuch/7_Management/73_Change_Management/change_management-node.html. (2024/12).

Perdana, R., Budiyo, Sajidan, Sukarmin. (2019). Analysis of Student Critical and Creative Thinking (CCT) Skills on Chemistry: A Study of Gender Differences. In: *Journal of Educational and Social Research*. 9(4). S. 43–52.

Pleister, M. (2010). Ausgemacht und weitgehend akzeptiert: Bildung und Lernsubjekt als bloße Effekte marktliberaler Anpassungspostulate, in: *Pädagogische Rundschau* 64(5). S. 477 – 507.

Radtke, F. (2013). Das Regime der Betriebswirte. in: *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*. 21 (2). S. 112-132.

Radtke, F. (2013). Vom Bruttoinlandsprodukt. in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Bildungswelten. 7. 06.12.2013. URL: https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/12/radtke_bruttobildungsprodukt.pdf. (03/2025).

Rehmann, J. (2022). *Einführung in die Ideologietheorie*. Argument Verlag.

Samochowiec, J. (2022). Future Skills: Vier Szenarien für morgen und was man dafür können muss. *Schule Verantworten Führungskultur_innovation_autonomie*. (2).

Sánchez-Hernando, B., Juárez-Vela, R., Antón-Solanas, I., Gasch-Gallén, Á., Melo, P., Nguyen, T. V., Martínez-Riera, J. R., Ferrer-García, E. & Gea-Caballero, V. (2021). Association between Life Skills and Academic Performance in Adolescents in the Autonomous Community of Aragon. in: *International Journal of Environmental Research and Public Health*.

Schoepe, B. (2021). *Cancel Culture macht Schule!* Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., 16.12.2021, URL: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/cancel-culture-macht-schule.html>. (01/2025).

Schulz, N. (2016). Vom Verschwinden des Schülers, in: *Scheideweg. Jahresschrift für skeptisches Denken*, (45), Jg. 2015/2016, S. Hirzel Verlag, S. 77.

Stojanov, K. (o.J.). Bildung und (Rechts-)Populismus: ein Gegensatz? In: *Bildung gegen Populismus?* Springer Fachmedien. S. 13–34.

Tagesschau (2025). PISA-Studie: Überraschende Ergebnisse. *ARD-Mediathek*. 10.11.2001. URL: <https://www.tagesschau.de/video/video-ts-51748.html>. (03/2025).

Tenroth, H. (2013). Bildung - zwischen Ideal und Wirklichkeit. Ein Essay. *Bundeszentrale für politische Bildung*. URL: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/146201/bildung-zwischen-ideal-und-wirklichkeit/#node-content-title-0>. (12/2024).

Ternès von Hattburg, A., Schäfer, M. (2020). *Digitalpakt – was nun?: Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen* (1). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.

Tillmann, K-J., (2015). PISA & Co. – eine kritische Bilanz., *Bundeszentrale für politische Bildung*. 16.06.2015. URL: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/208550/pisa-co-eine-kritische-bilanz/>. (12/2024).

Tröhler, D. (o.J.). Concepts, Cultures and Comparisons: PISA and the Double German Discontentment¹. in: *Pisa Under Examination*. SensePublishers. S. 245-257.

Türck, C. (2016) Lehrer raus! in: *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft* (6). S. 18-21.

Vodafone Stiftung (2023). *Kompetent in die Zukunft? Junge Menschen über ihre Vorbereitung auf ein Leben in Digitalität*. Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH.

Weinert, F. E. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl). Beltz.

Wensing, A. (2014). *Ein kurzer Hinweis auf eine Publikation in Frankreich*. Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. (GBW). URL: <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/09/Bildgeldpdf.pdf>. (01/2025).

Wernicke, J. (2013). „Pisa gefährdet unser Bildungssystem“. *Wirtschaftswoche*, URL: <https://www.wiwo.de/erfolg/hochschule/bildungsforscher-volker-ladenthin-pisa-gefaehrdet-unser-bildungssystem/9149594.html>. (02/2025).

Wernicke, J. (2014). Der Schlussverkauf öffentlicher Bildung soll beginnen. *NachDenkSeiten*. 08.09.2014. URL: <https://www.nachdenkseiten.de/?p=23149>. (01/2025).

Anhänge

Tabelle 4, Eigene Darstellung, Codes, Cancel Culture macht Schule, Tabelle C1

Codes	Segmente	Prozent
Ökonomisierung von Bildung	11	23,91
Neoliberalismus	11	23,91
Kompetenzen	6	13,04
Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses	5	10,87
Instrumentalisierung der PISA-Studie	4	8,70
Diskursives Ereignis	3	6,52
Propaganda	2	4,35
Humankapital	2	4,35
Wilhelm von Humboldt	1	2,17
Manipulation	1	2,17
Kommentar	0	0,00
Fachbeitrag/Essay	0	0,00
Interview	0	0,00
Zeitungsartikel/Kommentar	0	0,00
Employability	0	0,00
Humanismus	0	0,00
Fachbeitrag/Rezension	0	0,00
GESAMT	46	100,00

Tabelle 5, Eigene Darstellung, Codes, Ist das Kompetenz oder kann das weg, Tabelle C2

Codes	Segmente	Prozent
Kompetenzen	13	41,94
Ökonomisierung von Bildung	6	19,35
Instrumentalisierung der PISA-Studie	2	6,45
Humankapital	2	6,45
Neoliberalismus	2	6,45
Manipulation	1	3,23
Diskursives Ereignis	1	3,23
Employability	1	3,23
Humanismus	1	3,23

Fachbeitrag/Essay	1	3,23
Wilhelm von Humboldt	1	3,23
Zeitungsartikel/Kommentar	0	0,00
Propaganda	0	0,00
Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses	0	0,00
Fachbeitrag/Rezension	0	0,00
Kommentar	0	0,00
Interview	0	0,00
GESAMT	31	100,00

Tabelle 6, Eigene Darstellung, Häufigkeit Diskursstränge, Tabelle A6

Autor*in	Dokumentname	Instrumentalisierung PISA-Studie	Diskursives Ereignis	Anzahl Codes
Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	1	1	2
Beat Kissling, Hans Peter Klein	Der grosse Bluff	1	1	2
Hans Peter Klein	Ist das Kompetenz oder kann das auch weg	1	1	2
Jochen Krautz	Die sanfte Steuerung der Bildung	1	1	2
Volker Ladenthin	Konstruieren sich Leistungsstudien ihre eigene Wirklichkeit	1	1	2
Frank Olaf Radtke	Das Regime der Betriebswirte	1	1	2
Bernd Schoepe	Cancel Clture macht Schule	1	1	2
Nils B. Schulz	Vom Verschwinden des Schülers	1	1	2
Jens Wernicke	Der Schlussverkauf öffentlicher Bildung soll beginnen	1	1	2

Grafik 2, Eigene Darstellung, Häufigkeit aller Codes, Grafik B2

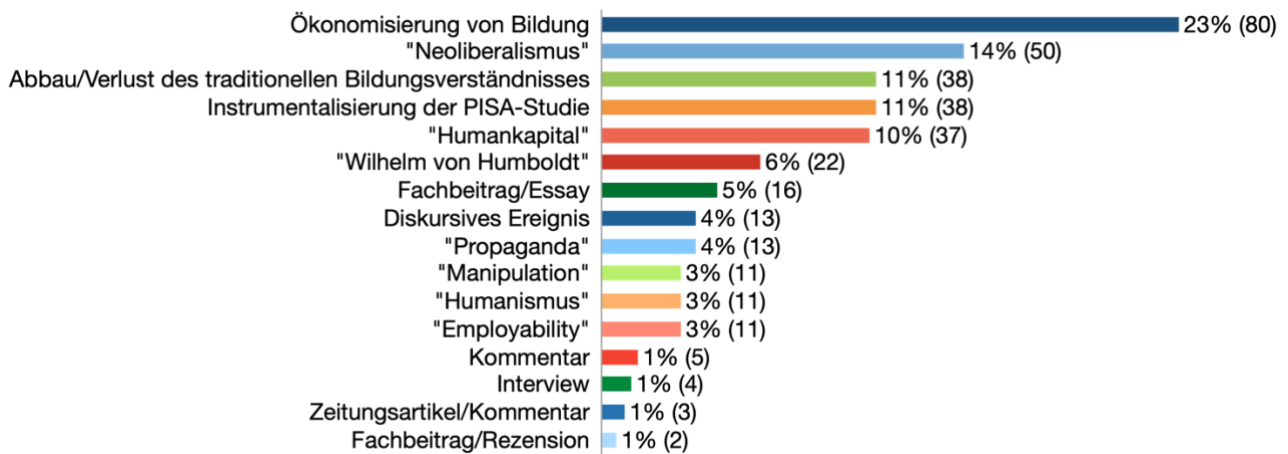


Abbildung 2, Eigene Darstellung, Suchbegriff „Ökonomisierung“, „Propaganda“, Abb. A7

Am häufigsten in diesen Dokumenten

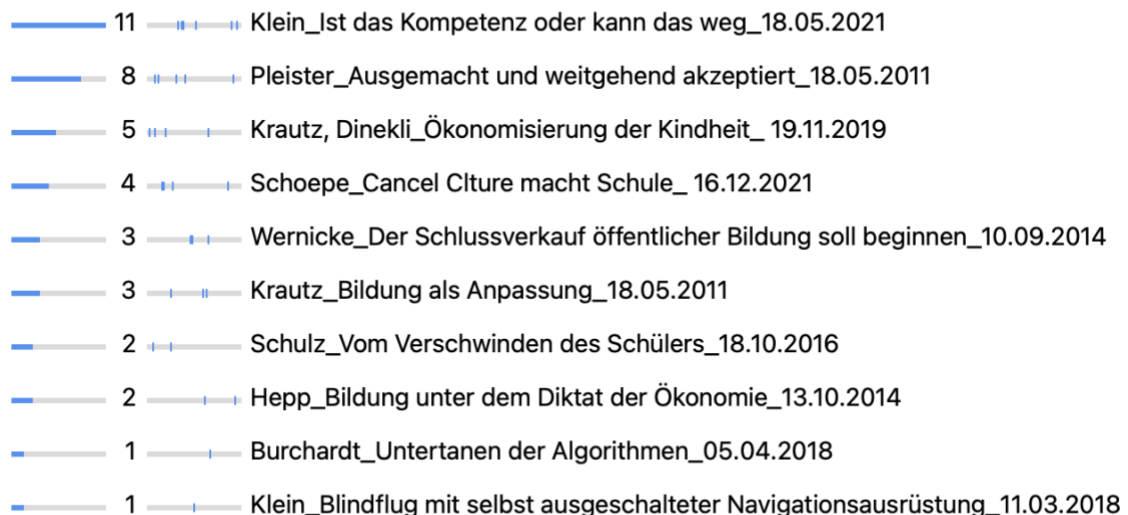


Abbildung 3, Eigene Darstellung, Suchbegriff, Ökonomisierung, Propaganda, Abb. A8

In Dokumenten

43 Treffer
 13 Dokumente (43,3%)
 0 Dokumentgruppen (0,0%)
 0 Dokumentsets (0,0%)

Häufigste Code-Relationen

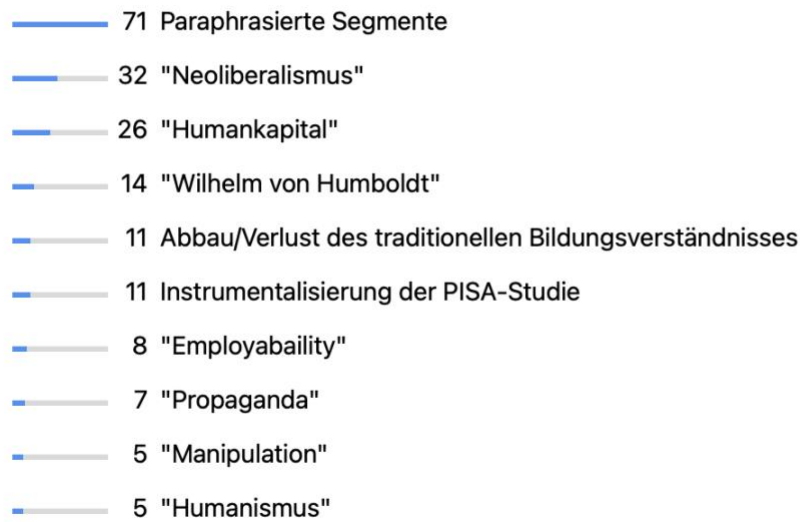


Tabelle 7, Eigene Darstellung, Häufigkeit Code, Employability, Materialkorpus, Tabelle A10

Autor*in	Dokument	Code
Julian-Nida Rümelin	Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen	Employability
Hans Peter Klein	Ist das Kompetenz oder kann das weg	Employability
Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	Employability
Hans Jürgen Bandelt	Neoliberale oder linke Bildungspolitik	Employability
Andreas Dörpinghaus	Post-Bildung	Employability
Frank Olaf Radtke	Das Regime der Betriebswirte	Employability
Andreas Gruschka	Reformkritik	Employability

Tabelle 8, Eigene Darstellung, Überschneidung, Ökonomisierung von Bildung, Neoliberalismus, Humankapital, Tabelle A11

Autor*in	Dokument	Codes
Bernd Schoepe	Cancel Culture macht Schule!	Ökonomisierung von Bildung, Humankapital, Neoliberalismus
Hans Peter Klein	Ist das Kompetenz oder kann das weg	Ökonomisierung von Bildung, Humankapital, Neoliberalismus
Hans Jürgen Bandelt	Neoliberale oder linke Bildungspolitik	Ökonomisierung von Bildung, Humankapital, Neoliberalismus
Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	Ökonomisierung von Bildung, Humankapital, Neoliberalismus
Armin Volkmar Wensing	Kurzer Hinweis auf eine Publikation in Frankreich	Ökonomisierung von Bildung, Humankapital, Neoliberalismus
Frank Olaf Radtke	Das Regime der Betriebswirte	Ökonomisierung von Bildung, Humankapital, Neoliberalismus

Tabelle 9, Eigene Darstellung, Häufigkeit Textsegmente, Humanismus, Wilhelm von Humboldt, Tabelle A12

Autor*in	Dokument	Code
Bernd Schoepe	Cancel Culture macht Schule!	Wilhelm von Humboldt
Hans Peter Klein	Ist das Kompetenz oder kann das weg	Humanismus
Hans Peter Klein	Ist das Kompetenz oder kann das weg	Wilhelm von Humboldt
Hans Jürgen Bandelt	Neoliberale oder linke Bildungspolitik	Humanismus
Nils B. Schulz	Vom Verschwinden des Schülers	Wilhelm von Humboldt
Nils B. Schulz	Vom Verschwinden des Schülers	Humanismus
Andreas Dörpinghaus	Post-Bildung	Wilhelm von Humboldt

Andreas Dörpinghaus	Post-Bildung	Wilhelm von Humboldt
Andreas Dörpinghaus	Post-Bildung	Wilhelm von Humboldt
Julian – Nida Rümelin	Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen	Wilhelm von Humboldt
Julian -Nida Rümelin	Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen	Wilhelm von Humboldt
Volker Ladenthin	PISA Wir bestimmen die Probleme	Humanismus
Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	Wilhelm von Humboldt
Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	Humanismus
Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	Wilhelm von Humboldt
Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	Wilhelm von Humboldt
Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	Wilhelm von Humboldt
Armin Volkmar Wensing	Kurzer Hinweis auf eine Publikation in Frankreich	Humanismus
Armin Volkmar Wernicke	Der Schlussverkauf öffentlicher Bildung soll beginnen	Humanismus
Frank Olaf Radtke	Vom Bruttobildungsprodukt	Humanismus
Blink	Gut gemeint und nur schlecht gemacht	Wilhelm von Humboldt
Krautz	Die sanfte Steuerung der Bildung	Wilhelm von Humboldt
Kissling, Klein	Der grosse Bluff	Wilhelm von Humboldt

Kissling, Klein	Der grosse Bluff	Humanismus
Krautz	Bildung als Anpassung	Wilhelm von Humboldt
Krautz	Bildung als Anpassung	Humanismus
Krautz	Bildung als Anpassung	Humanismus

Tabelle 10, Eigene Darstellung, Überschneidung, Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses, Tabelle A13

Autor*in	Dokument	Codes
Andreas Dörpinghaus	Post-Bildung	Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses
Andreas Dörpinghaus	Post-Bildung	Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses
Julian – Nida Rümelin	Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen	Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses
Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses
Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses
Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses

Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses
Detlef Müller Blink	Gut gemeint und nur schlecht gemacht	Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses
Beat Kissling	Der grosse Bluff	Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses
Jochen Krautz	Bildung als Anpassung	Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses
Jochen Krautz	Bildung als Anpassung	Wilhelm von Humboldt, Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses

Tabelle 11, Eigene Darstellung, Häufigkeit Diskursstränge, A14

Dokument	Ökonomisierung von Bildung	Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses	Instrumentalisierung der PISA-Studie
Cancel Culture macht Schule	11	5	4
Vom Verschwinden des Schülers	6	4	2
Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	7	2	2
Der Schlussverkauf öffentlicher Bildung soll beginnen	4	1	2
Time for Change- Wer bestimmt den Wandel	2	2	2
Bildung als Anpassung	3	2	1
Deutschland ist auf dem Weg in die Inkompetenz	2	2	1
Die Wahrheit verpflichtet	1	2	2
Wozu dient Standardisierung wirklich	1	1	1
Post-Bildung	2	4	0
Untertanen der Algorithmen	4	1	0
Reformkritik	3	2	0
Ausgemacht und weitgehend akzeptiert	3	2	0
Neoliberale oder linke Bildungspolitik	3	1	0
Lehrer raus	2	2	0
Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen	3	1	0

Kurzer Hinweis auf eine Publikation in Frankreich	2	1	0
Ist das Kompetenz oder kann das weg	6	0	2
Vom Bruttobildungsprodukt	3	0	3
Das Regime der Betriebswirt	3	0	3
Ökonomisierung der Kindheit	3	0	1
Konstruieren sich Leistungsstudien ihre eigene Wirklichkeit	1	0	3
Die sanfte Steuerung der Bildung	1	0	1
Der grosse Bluff	0	2	1
Gut gemeint und nur schlecht gemacht	0	1	1
Blindflug mit selbst ausgeschalteter Navigationsausrüstung	2	0	0
Hilf mir es zu tun	2	0	0
PISA Wir bestimmen die Probleme	0	0	4
Kompetenz als Modell und Wirklichkeit	0	0	1
Teilhabe	0	0	1
SUMME	80	38	38

In Dokumenten

32 Treffer

6 Dokumente (66,7%)

0 Dokumentgruppen (0,0%)

0 Dokumentsets (0,0%)

In Dokumenten

32 Treffer

6 Dokumente (66,7%)

0 Dokumentgruppen (0,0%)

0 Dokumentsets (0,0%)

Abbildung 6, Eigene Darstellung, Häufigkeit Code Relationen in Textsegmenten, Manipulation, Abb. A18

Häufigste Code-Relationen

- 7 Paraphrasierte Segmente
- 6 Instrumentalisierung der PISA-Studie
- 5 Ökonomisierung von Bildung
- 3 Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses
- 1 "Neoliberalismus"
- 1 "Propaganda"
- 1 "Wilhelm von Humboldt"

Abbildung 7, Eigene Darstellung, Häufigkeit Code Relation in Textsegmenten, „Propaganda“, Abb. A19

Häufigste Code-Relationen

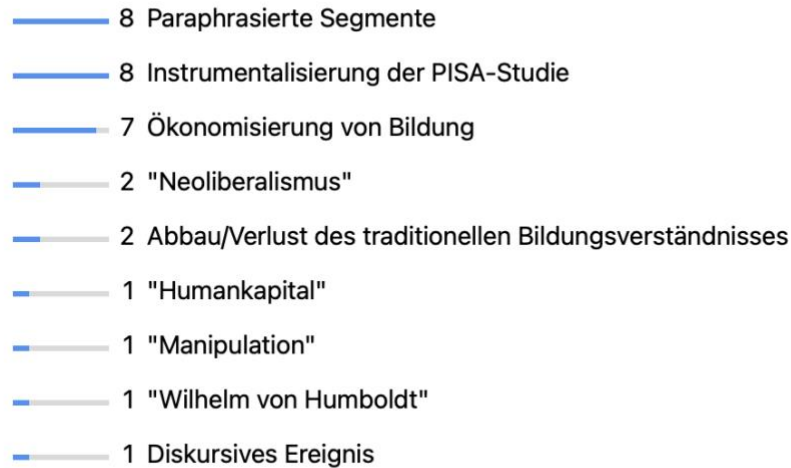


Tabelle 12, Häufigkeit Dokumentenvariablen, Cancel Culture macht Schule, Tabelle A15

Titel	Häufigkeit	Prozent	Prozent (gültig)
Ökonomisierung von Bildung	11	22,92	22,92
Neoliberalismus	11	22,92	22,92
Paraphrasierte Segmente	7	14,58	14,58
Abbau/Verlust des traditionellen Bildungsverständnisses	5	10,42	10,42
Instrumentalisierung der PISA-Studie	4	8,33	8,33
Diskursives Ereignis	3	6,25	6,25
Propaganda	2	4,17	4,17
Humankapital	2	4,17	4,17
Kommentar	1	2,08	2,08
Wilhelm von Humboldt	1	2,08	2,08
Manipulation	1	2,08	2,08
GESAMT (gültig)	48	100,00	100,00
Fehlend	0	0,00	-
GESAMT	48	100,00	-

Tabelle 13, Eigene Darstellung, Materialkorpus, Kategorien Strukturanalyse, Tabelle A2

	Plattform der Veröffentli- chung	Upload- Datum GBW - Website	Autor/ Autorin	Beitragsti- tel	Übernom- men Kategorie n/Diskurs stränge der GBW	Bildungs- ökonomie , Kompete- nz/Kompe- tenzen	Textsorte
1	Zeitschrift Fromm Forum, 13/2009	18.05.2011	Jochen Krautz	Bildung als Anpassun- g?	Bildungsö- konomie, Bildungsp- olitik, Bildungsth- eorie, Fachbeiträ- ge	JA	Fachbeitra- g
2	Pädagogis- che Rundscha- u 64. Heft 5, 2010, S. 477 - 507.	18.05.2011	Michael Pleister	Ausgemac- ht und weitgehen d akzeptiert: Bildung und Lernsubje- kt als bloße Effekte marktliber- aler Anpassun- gspostulat- e	Bildung und Beruf, Bildungsö- konomie, Bildungsp- olitik, Bildungsth- eorie, Fachbeiträ- ge	JA	Fachbeitra- g

3	https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2011/05/Der-grosse-Bluff.pdf	18.05.2011	Beat Kissling Hans Peter Klein	Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung Auf dem Weg zum homo oeconomicum	Bildung und Beruf, Bildungsökonomie, Bildungspolitik, Bildungstheorie, Fachbeiträge	JA	Fachbeitrag
4	Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29/9/2011, Nr. 227, S. 8	10.10.2011	Jochen Krautz	Die Sanfte Steuerung der Bildung	Bildungsökonomie, Bildungspolitik, Fachbeiträge, Bildungsreform Frankfurter Einsprüche Ökonomisierung	JA	Zeitungsaufsatz/Kommentar

5	keine Angaben gefunden	12.12.201 1	Ralph Fehlmann	Wozu dient Standardis ierung wirklich?	Bildungsö konomie, Bildungsp olitik, Sch ule und Unterricht, BA/MA Reform, Bildungsp olitik , Bildungsre form, Bildungsst andards, Humanka pital, Neoliberali smu,Ökon omisierun g, Schulrefor m	JA	Komment ar
6	Frankfurte r Allgemein e Zeitung, 12.04.201 2, S.6	02.05.201 2	Volker Ladenthin	Konstruier en sich Leistungss tudien ihre eigene Wirklichkei t?	Bildungsö konomie, Bildungsp olitik,Fach beiträge, Bildungsp olitik,Bildu ngsreform, Ökonomisi erung, PISA	JA	Zeitungsar tikel/Kom mentar

7	Vierteljahr esschrift für Pädagogik ,1 /2010	25.07.201 2	Matthias Burchardt	›Teilhabe‹	<u>Bildungsö konomie</u> , Bildungsp olitik, Bildu ngstheorie , autonome s Subjekt, Bildungsre form, Inklusion, Neoliberali smu, Ökonomisi erung, Selbststeu erun,g,Teil habe	JA	Fachbeitra g
---	--	----------------	-----------------------	------------	---	----	-----------------

8	Original nicht gefunden	07.09.201 2	Detlef Müller Blink	Gut gemeint und nur schlecht gemacht? 10 Jahre Bologna sind genug	Bildungsö konomie, Bildungsp olitik, Wissensc haft und Forschung , BA/MA Reform, Bertelsma nn- Stiftung, Bildungsp olitik, Bildungsre form, Bologna, Bulimie- Lernen, Centrum für Hochschul entwicklun g (CHE), Hochschul rektorenko nferenz, Kompeten zorientieru ng, OECD, Ökonomisi erung	JA	Komment ar
---	-------------------------------	----------------	---------------------------	--	---	----	---------------

9	Überarbeitete Fassung eines Gastvortrags am 19.06.2012 am Karlsruher Institut für Technologie, Institut für Allgemeine Pädagogik (Prof. Dr. Jürgen Rekus)	14.09.2012	Erik Ode	Der Wahrheit verpflichtet? Die moderne Universität zwischen Bildungsansprüchen und Adaptionsanforderungen	Bildungsökonomie, Bildungspolitik, Bildungstheorie, Fachbeiträge, Wissenschaft und Forschung, BA/MA Reform Bildungspolitik, Bildungsreform, Creditpoints, Dekonstruktion, Frankfurter Einsprüche, Lissabon Strategie, Modularisierung, Ökonomisierung, unbedingte Universität	JA	Fachbeitrag
---	---	------------	----------	---	---	----	-------------

					Wissensgesellschaft		
10	Pädagogischen Korrespondenz, Heft 39 (Frühjahr 2009), S. 91-105	23.07.2013	Karl Heinz Dammer	„Hilf mir, es selbst zu tun“. Die Bertelsmann-Welt als vorbereitende Lernumgebung des Humankapitals	Bildungsökonomie, Bildungspolitik, Bertelsmann-Stiftung, Bildungspolitik, Bildungsreform, Humankapital,	JA	Fachbeitrag

					Neoliberalismus, Ökonomisierung		
11	nicht bekannt	24.12.2013	Rainer Bremer	Kompetenzen als Modell der Wirklichkeit	<u>Bildungsökonomie</u> , Bildungspolitik, Fachbeiträge, empirische Bildungsforschung, Ökonomisierung, PIAAC, PISA	JA	Kommentar
12	Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen,	10.12.2013	Frank Olaf Radtke	Das Regime der Betriebswirte	<u>Bildungsökonomie</u> , Bildungspolitik, Fachbeiträge, Humankapital, OECD, Ökonomisierung	JA	Fachbeitrag

	Heft 3/2013						
13	Frankfurter Allgemeine Zeitung, Bildungswelten 06.12.2013, S. 7	12.12.2013	Frank Olaf Radtke	Vom Bruttoinlandsprodukt	Bildungsökonomie, <u>Fachbeiträge</u> , <u>Schule</u> <u>und</u> <u>Unterricht</u> , Kompetenzorientierung, Neoliberalismus, OECD, PISA	JA	Zeitungsa rtikel/Kom mentar
14	Text eines Vortrages, gehalten auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mit dem Titel „Grenzgän	05.06.2014	Andreas Gruschka	REFORM KRITIK	Bildungsökonomie, <u>Fachbeiträge</u> , <u>Schule</u> <u>und</u> <u>Unterricht</u> , <u>Wissenschaft und</u> <u>Forschung</u> , Bildungsreform Employability, Ökonomisi	JA	Fachbeitra g

	ge“ in Osnabrück am 12.3.2012 http://bildung- ng- wissen.eu/ wp- content/up loads/201 4/06/Grus chka- Reformkriti k.pdf				erung der Bildung		
15	keine Angaben gefunden	10.09.201 4	Jens Wernicke im Interview mit Matthias Burchardt	Der Schlussve rkauf öffentliche r Bildung soll beginnen	Bildungsö konomie, Bildungsp olitik, Fachbeiträ ge, empirisch e Bildungsfo rschung, OECD, Ökonomisi erung der Bildung, PISA	JA	Interview

16	keine Angaben gefunden	13.09.2014	Armin Volkmar Wensing	Kurzer Hinweis auf eine Publikation in Frankreich	Bildungsökonomie, Fachbeiträge, Bildungsreform in Frankreich, Kompetenzkritik	JA	Kommentar
17	Jahrbuch für Politisches Denken 2013, Deutschen Gesellschaft zur Erforschung des politischen Denkens	13.10.2014	Gerd F. Hepp	Bildung unter dem Diktat der Ökonomie	Bildungsökonomie, Bildungspolitik, Fachbeiträge, Frontalunterricht, Klassenunterricht, Lehrerrolle, Selbständigkeit, Selbststeuerung	JA	Fachbeitrag
18	Gastbeitrag, Juni 2014, keine Angaben gefunden	10.11.2014	Volker Ladenthin	PISA- Wir bestimmen die Probleme	Bildungsökonomie, Bildungspolitik, Fachbeiträge, Wissenschaft und Forschung	JA	Fachbeitrag

					, empirisch e Bildungsfo rschung, OECD, PISA		
19	Frankfurte r Allgemein e Zeitung, 01.09.201 3	25.05.201 5	Julian Nida- Rümelin	Wir sollten den Akademisi erungswa hn stoppen	Bildungsö konomie, Bildungsp olitik, Fachbeiträ ge, Studium und Lehre, Akademisi erungswa hn, berufliche Bildung	JA	Zeitungsar tikel/Kom mentar
20	Evangelisc hes Studienwe rk e.V. Villigst, Forschung & Lehre 07.2014	14.10.210 5	Andreas Dörpingha us	Post- Bildung. Vom Unwort der Wissensc haft	<u>Bildungsö konomie</u> , <u>Bildungsth eorie</u> , <u>Fac hbeiträge</u> , <u>Wissensc haft und Forschung</u> , Tags: Bildung vs. Kompeten z, Bologna-	JA	Fachbeitra g

					Reform, Post- Bildung, Universität , Wilhelm von Humboldt		
21	Zeitschrift Wirtschaft sWoche 01.03.201 6	03.03.201 6	Interview Axel Göhring, mit Hans Peter Klein	Deutschla nd ist auf dem Weg in die Inkompete nz	Bildungsö konomie, <u>Bildungsp olitik, Fach beiträge, Schule und Unterricht,</u> Bildungspl an 2016, Entfachlic hung, Kompeten zorientieru ng, PISA	JA	Interview
22	Magazin des Deutschen Philologen verbandes , Ausgabe 06.2016	24.08.201 6	Christoph Türcke	Lehrer raus!	Bildungsö konomie, Bildungsp olitik, Fachbeiträ ge, Schule und Unterricht	JA	Fachbeitra g

					Tags: Abiturinflation, Grundschule, Inklusion, Soft Skills		
23	Scheideweg Jahresschrift für skeptisches Denken, Max Himmelheber- Stiftung, 45 Ausgabe 2015/2016	18.10.2016	Nils B. Schulz	Vom Verswinden des Schülers	Bildungsökonomie, Fachbeiträge, Schule und Unterricht, Studium und Lehre Tags: digital turn, Disziplinar gesellschaft, Medientechnik und Pädagogik , Schulreform, selbstgesteuertes Lernen	JA	Fachbeitrag

24	Erschienen am 16.05.2017 auf MAKROS KOP https://makroskop.eu/2017/05/neoliberal-e-oder-linke-bildungspolitik/	21.05.2017	Hans Jürgen Bandelt	Neoliberal e oder linke Bildungsp olitik	Bildungsökonomie, Fachbeiträge, Schule und Unterricht, Digitalisierung von Unterricht, Gemeinschaftsschule, Inklusion, Neoliberalismus, OECD	JA	Fachbeitrag
25	keine Angaben gefunden	11.03.2018	Hans- Peter Klein	Blindflug mit selbst ausgeschalteter Navigation sausrüstung	Bildungsökonomie, Bildungspolitik, Fachbeiträge, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deprofessionalisierung, Digitalisierung, Entfachlichung,	JA	Kommentar

					Koalitionsvertrag		
26	Müller, G./ Sloot, A.: Schule 4.0. Bildung in der digitalen Welt. Moisburg 2018. S. 23-34.	05.04.2018	Matthias Burchardt	Untertanen der Algorithmen	Bildungsökonomie, Bildungspolitik, Fachbeiträge, Schule und Unterricht Tags: Big Data, Digitale Bildung, Digitalisierung als De- Humanisierung, Digitalisierung von Schule, Neoliberalismus	JA	Fachbeitrag

27	Musikunterricht aktuell, 09/2019, S. 32-35	07.06.2019	Interview Jürgen Oberschmidt Jochen Krautz	Time for Change – Wer bestimmt den Wandel?	Bildungspolitik, Fachbeiträge, Schule und Unterricht, Kompetenzorientierung, Schulentwicklung, Schulspektion, Steuergruppen	JA	Interview
28	Condorcet Bildungsperspektiven Blog, 08.11.2019 https://condorcet.ch/2019/11/okonomisierung-der-kindheit-interview-mit-jochen-krautz/	19.11.2019	Interview Yasemin Dinekli, mir Jochen Krautz	Ökonomisierung der Kindheit	Bildungsökonomie, Bildungstheorie, Fachbeiträge, Ökonomisierung von Bildung, Ökonomisierung der Kindheit	JA	Interview

29	Zeitschrift für verbandlic he Jugendarb eit in Hamburg, 1/21	18.05.202 1	Hans- Peter Klein	Ist das Kompeten z oder kann das auch weg?	Bildungsö konomie, Bildungsp olitik, Bildungsth eorie, Fachbeiträ ge, Schule und Unterricht, Bildungsst andards > empirisch e Bildungsfo rschung, Entsachlic hung Jugendarb eit, Kompeten zbegriff, PISA, Vermesse n statt Unterricht en	JA	Fachbeitra g
----	---	----------------	----------------------	--	--	----	-----------------

30	keine Angaben gefunden	16.12.202 1	Bernd Schoepe	Cancel Culture macht Schule!	Bildungsö konomie, Bildungsp olitik, Fachbeiträ ge Bildungsp olitik, Bildungsre form, Cancel Culture, Change- Managem ent, Kommunik ation, Ökonomisi erung der Bildung, Steuergru ppen	JA	Komment ar
----	------------------------------	----------------	------------------	---------------------------------------	---	----	---------------