

Der *OECD-Lernkompass 2030*

- seine Anschlussfähigkeit an die deutsche Debatte
über Bildung und das Bildungssystem

Eine Expertise für die Bertelsmann Stiftung, Telekom Stiftung
und Siemens Stiftung

von

Heinz-Elmar Tenorth, Berlin

Inhalt	Seite
Zusammenfassung	1
1. „Anschlussfähigkeit“ methodisch und systematisch – die Leitfrage der Expertise	3
1.1 Material, Referenzen und Kriterien der Analyse	3
1.2 „OECD Lernkompass 2030“ – sein Ort innerhalb verwandter OECD-Texte	4
2. Leitbegriffe, Argumente, Annahmen, Erwartungen im <i>Lernkompass</i>	5
2.1 „Kompass“ als Metapher – „Orientierung“ als Anspruch	5
2.2 Ausgangsannahmen – historiographisch, systematisch, prognostisch	9
2.2.1 Historische Diagnosen – die Fiktion einer Zäsur	9
2.2.2 Annahmen – systematisch und prognostisch	13
2.3 Adressatenbilder und Zukunftserwartungen	16
2.3.1 „Agency“	16
2.3.2 „Transformationskompetenzen“	19
3. Voraussetzungen der Realisierung	21
3.1 „Core Foundations“ – „Lerngrundlagen“	21
3.2 Wissen und Skills	24
3.3 Haltungen und Werte	26
4. „2030“: Zeithorizonte, Ermöglichung, Realisierung	29
5. Quellen und Literatur	32

Berlin, Oktober 2020

Zusammenfassung

Die hier vorliegende Expertise geht zurück auf eine Anfrage der Bertelsmann-Stiftung, Siemens Stiftung und Telekom Stiftung, den von der OECD 2019 vorgelegten „Learning Compass 2030“ auf die Frage hin zu prüfen, ob und in welcher Weise dieser Text reflexiv und handlungsbezogen anschlussfähig an die deutschsprachige bildungspolitische Diskussion und an die sie prägende theoretische, in Bildungsreflexion und -forschung präsenste Argumentation über Bildungsprozesse und das Bildungssystem ist.

Zusammenfassend lautet das hiermit vorgelegte Ergebnis meiner Expertise:

- Der OECD-Lernkompass gehört in die Tradition bildungspolitischer Programmtexte, die seit etwa 200 Jahren immer neu erstellt werden und aus der deutschen und aus der internationalen Debatte sowie seit Jahrzehnten aus internationalen Organisationen, auch aus der OECD, über die je aktuelle Gestalt und die wünschenswerte Zukunft von Bildungssystem und Gesellschaft wohl vertraut sind.
- In der Tradition der OECD-Texte bietet der Lernkompass 2030 eine Erweiterung der v.a. seit PISA propagierten outcome-orientierten Strategie und eine Fortentwicklung von OECD-Diagnosen über die zukünftig notwendigen Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen, in der Dimensionierung über das Bildungssystem hinaus jetzt erweitert auf den gesamten Lebenslauf und auf formale und non-formale, formelle und informelle Lernprozesse, um die Realisierung der erwünschten oder erwarteten Folgen solcher Lernprozesse in der Gesellschaft zu begründen,. Konkret stellt die OECD diese Ahnenreihe selbst her, indem sie den Status des Lernkompasses von assessment-Texten wie PISA abgrenzt und als ein nach vorne offenes und für die Umsetzung in je nationale und kulturelle Kontexte konsensuell basiertes, semantisch wie systematisch abgestimmtes Angebot der Orientierung für individuell, kulturell, politisch, systemisch und national variable Konzepte der Realisierung versteht.
- Der Lernkompass teilt mit anderen OECD-Texten und der vergleichbaren Literatur in seinen Diagnosen und Annahmen die Gattungsspezifität, d.h. die argumentative Verbindung von (kritischer) Zeit- und Bildungssystemdiagnose mit der Formulierung und Begründung zukunftsbezogener Erwartungen und der Konkretion solcher Erwartungen in Bildern von Kompetenzen und Haltungen, die durch die Lernenden im Umgang mit Wissen, Skills und Werten erworben werden sollen. In ihrer Argumentation ist auch dieser Text, wie gattungsspezifisch vergleichbare, zwar wissenschaftsbasiert, selbst aber kein Forschungstext, sondern ein policy-paper, sichtbar auch in der eher selbstkonfirmativen Form der Nutzung von Wissenschaft, die deshalb gegen Kritik, z.B. ihrer historiographischen Prämissen und ihrer Zukunftsprojektionen, nicht immun ist.
- Insofern der Gattung nach vertraut und aus der deutschen Diskussion bekannt, lässt sich der Text in seinen wesentlichen Annahmen, Begriffen und Erwartungen, Projektionen und Zielsetzungen in die deutsche, in sich selbst wiederum heterogene und z.T. kontroverse Diskussion, wenn auch nicht bruchlos, durchaus übersetzen. Hier wie dort geht es um Bildungsprozesse und -ziele, Kompetenzen, Lerngrundlagen, Wissen, Skills, Haltungen und Werte sowie um Annahmen über die Formen, Möglichkeiten und Zeiten der Realisierung der Programme.
Diese Anschlussfähigkeit bedeutet allerdings nicht die Garantie bruchloser Rezeption, sondern schließt fortdauernde Differenzen ein.
- Trotz der relativ guten Anschlussfähigkeit der leitenden Begriffe gibt es semantisch und begrifflich offene Fragen:
 - das agency-Konstrukt bleibt unübersetzt und deshalb mehrdeutig, weil es jetzt eher subjektzentriert begründet wird, während es in der deutschen Diskussion die Subjektseite und die Seite der Strukturen und Institutionen zugleich adressiert;

- die core foundations werden in der deutschen Diskussion auf Grundbildung insgesamt erweitert und deutlicher auf die bildungssysteminterne Differenzierung und Graduierung von Curricula, Lerngelegenheiten und Bildungsgänge bezogen;
- der Kompetenzbegriff wird in der deutschen Diskussion enger an schulische Domänen gebunden, die Referenz auf Skills wegen der technischen Assoziationen eher vermieden;
- die immer neue unterstellte Ganzheitlichkeit des Konzepts erschwert die eindeutige Unterscheidung von Wissen und Skills, Haltungen und Werten;
- Systematische, aber lösbare Anschlussprobleme für die Orientierungsleistung des Kompass ergeben sich in mehrfacher Hinsicht:
 - wegen der problematischen Annahmen über Tradition und Geschichte der Schule und der dort vermeintlich bis heute regierenden Bildungsideen und Lernformen versperrt sich der Lernkompass den Anschluss an die aktuelle Praxis und die Möglichkeiten von Bildungssystem und Profession;
 - die systematischen Erläuterungen der in acht Kapiteln diskutierten Elemente des Lernkompasses sind noch nicht hinreichend für weitere Arbeit dekomponiert, aber durchaus dekomponierbar und relationierbar;
 - für die Breite und Vielfalt der Adressaten werden die Erwartungen und Aufgaben weder prozess- noch aufgabenspezifisch präzise zugeschrieben und konkretisiert;
 - die zeitlich und sachlich, sozial und systemisch noch wenig spezifizierte Struktur der Arbeitsphase bis 2030 bedarf der Konkretion.
- Als Vorlage zur Orientierung vorgestellt, lässt der Kompass aktuell also noch wesentliche Fragen der weiteren Konstruktion und Implementation offen, auch Fragen des Verfahrens und die Kooperation von zentralen OECD-Instanzen und lokalen Akteuren.
- Damit der Kompass nicht primär für Nutzer anschlussfähig wird, die seine Emphase für Zukunftsentwürfe teilen, wäre es notwendig, den differenzierten und sehr diskussionswürdigen systematischen Ausgangspunkt, den der Kompass liefert, in der zweiten Phase gemeinsam mit der geplanten curricularen Entwicklungsarbeit zu konkretisieren und dabei auch die durchaus mögliche Verständigung über die semantisch und theoretisch, politisch und planerisch offenen Fragen herzustellen.

1. „Anschlussfähigkeit“ methodisch und systematisch – die Leitfragen der Expertise

Vor der Diskussion des OECD-Lernkompasses 2030 sind zwei Vorbemerkungen notwendig. Sie betreffen zum einen das methodische Selbstverständnis der nachfolgenden Analyse, mit der, im Allgemeinen, die Anschlussfähigkeit von Texten an andere Texte bzw. des OECD-Textes an die deutschsprachige Situation im Besonderen geprüft werden soll. Die Vorbemerkung soll zum anderen eine erste historische und systematische Verständigung über den Text, seinen Gattungscharakter und seine Ansprüche und Implikationen eröffnen, die mit dem Lernkompass der OECD vorgelegt werden.

1.1 Material, Referenzen und Kriterien der Analyse

Analysen, mit denen sich die Anschlussfähigkeit von selbständig publizierten, aber in irgendeiner Hinsicht vergleichbaren und relationierbaren Texten und Argumentationen erörtern und prüfen lässt, setzen zunächst ein definiertes Corpus an Material voraus, auf den sich die Anschlussfähigkeit des *Lernkompasses* beziehen lässt. Generell ist es die deutschsprachige Kommunikation über Bildungspolitik und die begleitende Diskussion innerhalb der Bildungsforschung, und zwar der Bildungsforschung in ihrer Breite, nicht nur die empirische, z.T. sehr eng mit der OECD und PISA verbundene Forschung, auf die ich mich beziehe. Aus der Referenz auf die OECD ergibt sich allerdings die zeitliche Eingrenzung des berücksichtigten Materials, denn ich beschränke mich auf die Jahre seit PISA, und dann konzentriert auf die Themen, die aktuell in OECD 2030 angesprochen werden. Nur wenn der Lernkompass selbst historisch weiter ausgreift, was er an zentralen Stellen tut, greife ich auch auf Entwicklungen längerer Dauer zurück

Über diese zeitlichen und sachlichen Einschränkungen hinaus begrenzen sich die expliziten Verweise, schon aus Umfangsgründen, auf exemplarische Texte. Sie werden berücksichtigt, wenn sie zur Klärung des OECD-Textes thematisch notwendig sind, sie resultieren zum anderen aus eigenen Vorarbeiten, die ich historisch und theoretisch zum Thema vorgelegt habe (vgl. die Auswahl in der Literaturliste). Gleichzeitig nutze ich bei der Relationierung auch Erfahrungen, die ich in der Mitwirkung an bildungspolitischen Planungs- und Entscheidungsprozessen gemacht habe, u.a. in Gutachten für die KMK zur Gymnasialen Oberstufe 1995, in Editionen, auch für die KMK, zu den Kerncurricula der Oberstufe, 2001 und 2004, in der Mitarbeit an der Expertise über Nationale Bildungsstandards 2003, als Mitglied des Vorstands bzw. des Kuratoriums des „Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) von 2004-2017 sowie, von 2006-2014, als Mitglied von im wissenschaftlichen Beirat gem. § 91 b (2) GG, der bei der Erstellung des Nationalen Bildungsberichts beratend mitwirkt.

Systematisch wird die Anschlussfähigkeit des Lernkompasses über die Relationierbarkeit von Argumenten zu identifizieren gesucht, jeweils ausgehend von den Themen des Lernkompasses. Die Analyse berücksichtigt dabei mehrere Dimensionen: Zuerst (i) die semantische, schon weil der deutsche Kontext die zentrale Referenz für die Anschlussfähigkeit darstellt. Hier stellt sich zugleich die Frage der Validität der Übersetzung. Die zweite Frage (ii) gilt der theoretischen Dimension, bezogen auf die Begriffe und Argumente, die Funktion und Beanspruchung von Forschung, die Kontextrelationen und -differenzen der Texte. Die dritte Dimension (iii) könnte

man die funktionale oder gattungsspezifische nennen. Der Text der OECD wird als ein Policy-paper interpretiert, das, wenn auch z.T. forschungsbasiert, so doch keine eigenständige Forschungsarbeit darstellt, aber die gattungsspezifischen Eigentümlichkeiten solcher durch die politisch-pädagogischen Verwendungskontexte überformten paper aufweist. Typisch dafür ist die Verbindung einer pädagogisch-bildungspolitischen Zeitdiagnose mit der zugleich politisch und theoretisch hergeleiteten Bestimmung aktueller oder zu erwartender Herausforderungen, der Projektion wünschenswerter Zukünfte und der Annahmen und Vorgaben über ihre Realisierung. Die abschließenden Befunde über die Anschlussfähigkeit des Lernkompasses artikulieren daher (i) die immanente Analyse und ev. die Kritik der von der OECD genutzten Konstrukte und Argumente, (ii) die Relationierbarkeit bzw. die systematische Differenz zwischen dem OECD-paper und den vergleichend genutzten Texten, sowie (iii) die Feststellung der konkreten Anschlussfähigkeit der Aussagen und der Möglichkeiten ihrer Konkretion sowie die ev. festzustellenden Grenzen der Argumente.

1.2 „OECD Lernkompass 2030“ – sein Ort innerhalb verwandter OECD-Texte

Auch ein Text wie der Lernkompass hat jenseits der Gattungsstruktur seine eigene Geschichtlichkeit, und zwar in der Geschichte der OECD-Papiere, in den genutzten Praktiken der Konstruktion und natürlich auch in der Wahrnehmung der Beobachter. Der für den Entstehungsprozess einschlägige „background“ (OECD 2019, 5-18) wird in der definitiven deutschsprachigen Version jetzt als „Projekthintergrund“ präsentiert (Lernkompass 2020, 8-21), allerdings immer noch ohne die Nennung der Fülle der Beteiligten aus Wissenschaft und Politik an der Konstruktion des Lernkompasses (OECD 2019, 133-150, sic!). In dieser Darstellung finden sich neben einigen der Leitfragen und -erwartungen¹ des Lernkompasses vor allem wichtige Hinweise zur Verortung des Textes in der eigenen Geschichte der OECD. Sie sind für die Frage der Anschlussfähigkeit schon deswegen von theoretischer wie politischer Bedeutung, weil die OECD hier ihre systematische bildungspolitische Position revidiert bzw. modifiziert.

Revidiert wird z.B. die seit langem von ihr vertretene einseitige Konzentration auf outcome-orientierte assessments als zentrale Medien der Beobachtung und Steuerung nationaler Bildungssysteme, samt den Erwartungen an ein primär professionell gesteuertes schulisches Lehren und Lernen. Das waren ja Positionen, die seit PISA zumal in Deutschland und in der Erziehungswissenschaft zu intensiven Kontroversen geführt haben. Jetzt werden aber neue Horizonte geöffnet, freilich auch zugleich mit neuen Problemen belastet. Die sind im Detail noch zu diskutieren, generell bestehen die Probleme darin, dass die OECD die historische Zäsur vor dem Hintergrund höchst problematischer Ausgangsdiagnosen (vgl. 2.2) als so neu, rapide und tiefgreifend beurteilt, dass die aktuelle Schule, also konkret die von PISA beherrschte Schule, als völlig ungeeignet erscheint, diesen Wandel in seinen Folgen und mit positiven Wirkungen für die Lernenden und die Gesellschaft zu bewältigen. Diese Diagnose ist aber nicht allein historisch und systematisch ein Problem, mit solchen Urteilen gerät die OECD auch in die Gefahr, Anschlussmöglichkeiten an die Praxis und damit Realisierungschancen für ihr eigenes neues

¹ So findet sich z.B.: „Wie können wir Lernende auf Arbeitsplätze vorbereiten, die noch nicht existieren? Wie können wir sie befähigen, gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen, die noch nicht absehbar sind, und Technologien zu nutzen, die es noch nicht gibt? Was brauchen Lernende, um sich in einer vernetzten Welt zurechtzufinden, in der sie verschiedene Perspektiven und Weltanschauungen verstehen und wertschätzen, respektvoll mit anderen interagieren und verantwortungsbewusst für Nachhaltigkeit und kollektives Wohlergehen eintreten sollen?“ (5)

Programm zu versperren. Die Anschlussfähigkeit des Lernkompasses an die themenbezogene Reflexion und Politik wird vor diesem Hintergrund also zugleich erleichtert und problematisch. Aber das ist nicht die einzige offene Frage, die sich bei der Detaildiskussion des Kompasses, seines Status und seiner Elemente stellt.

2. Leitbegriffe, Argumente, Annahmen, Erwartungen im *Lernkompass*

2.1. Kompass als Metapher – Orientierung als Anspruch

Den Status als „Kompass“, die leitende „Metapher“ (Lernkompass 2030, 18)² für ihren Text, wählt die OECD aus unterschiedlichen Gründen. Die Metapher soll zuerst der Situation angemessen sein, in der die Adressaten – die Lernenden und die Bildungspolitik gleichermaßen – gesehen werden, aber auch im Blick auf die Funktion. Das ist die der „Orientierung“, die vom Lernkompass als ein „handlungsorientierter und multidirektionaler Bezugsrahmen“ (ebd.) geboten werden soll. Auch das Ziel wird, wiederum metaphorisch, in einer den Seeleuten bekannten Sprache beantwortet, denn die Fähigkeit „zu navigieren“ soll generalisiert werden, und zwar in unterscheidbaren Kontexten: territorial z.B. durch „unbekanntes Terrain“ (23), sozial, d.h. auch „in Situationen und Erfahrungen unterschiedlichster Art“ (44), oder sogar material, also „kompetent durch Datenmengen“ (53), immer aber zielbezogen, z.B. „in Richtung Wohlbefinden“ (28) „zu navigieren“ und dabei dem Zwang gerecht zu werden, dass „Menschen ... durch Unsicherheit (navigieren)“ müssen (73). Aber das ist möglich, denn „Menschen besitzen die Kapazitäten, um mit Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit“ (ebd.)³ umzugehen. Das allgemeine Ziel des Lernkompasses ist es vor diesem Hintergrund, „Ziele und Handlungsfelder einer gemeinsamen Zukunft so zu formulieren, dass sie auf mehreren Ebenen – von einzelnen Lernenden, Bildungspraktikern, Führungskräften, politischen und institutionellen Entscheidungsträgern – genutzt werden können, um ihre jeweiligen Bestrebungen zu klären, aufeinander abzustimmen und auszurichten.“ (3)

Wie bei den Seeleuten – um die Metaphorik letztmals zu strapazieren - ist aber auch klar, dass der Kompass nur dann hilfreich sein kann, wenn sich die Akteure bereits auf ein festes, eindeutiges Ziel geeinigt haben, hier: „das Wohlergehen der Gesellschaft“ (23) als gemeinsames und globales Ziel, das man ansteuert. Notwendig ist auch, dass sie nutzen können, was für das Navigieren ebenfalls noch notwendig ist: Seekarten, Kompetenz für den Sextanten, für die Maschinen, für das Steuern eines Schiffes (etc.), denn da hilft der Kompass nicht. Und ab und an, auch das lehrt die Schifffahrt, bleibt der Seemann im sicheren Hafen und wartet erst einmal klug ab, wie sich die unruhige See und der Sturm entwickeln, denn zur See-Metaphorik gehört ja auch: „Vor Gericht und auf hoher See ist man in Gottes Hand!“. Aber diesen Teil der Metaphorik, z.B. die alternativen Optionen jenseits des Navigierens und die Grenzen des pädagogisch-bildungspolitischen Handelns, den spart die OECD aus. Aber sie sagt, trotz der von ihr

² Alle Zitate, die im Folgenden aus dieser Quelle – Lernkompass 2030 - stammen, werden nur noch mit der Seitenzahl in der Klammer nachgewiesen.

³ Das gute alte VUCA- Schema – „Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity“ - findet sich für die Diagnose der Situation also ebenfalls – und wie üblich ohne eine Diskussion, ob diese Zuschreibungen erst aktuell oder nicht schon seit mindestens 150 Jahren gelten. Andere auf VUCA referierende Texte graduieren schon die Qualifizierungen für die Situation als „unvorhersehbarer – unsicherer – komplexer – schwieriger“, beschreiben die Situation also komparativ, als zwar anders, aber nicht als grundsätzlich neu (vgl. z.B. Erläuterungen und Beispiele in <https://www.vuca-welt.de/>).

sonst hochgeachteten Digitalisierung, auch nichts darüber, ob es funktionale Äquivalente zum Kompass gibt, und ob nicht die Nutzung von GPS z.B. die Sache heute vielleicht viel einfacher machen würde.

Die OECD kennt natürlich die Fallstricke einer jeden Metaphorik selbst und erläutert - insgesamt etwas redundant - in den acht Kapiteln des *Lernkompass* in einem immer gleichen Schema von Zusammenfassung, Erläuterungen bzw. Definitionen sowie Schlüsselbegriffen, Beispielen und Literaturverweisen (intensiv auf eigene Publikationen bezogen) ihr Konzept auch in der bekannten Sprache der Bildungsforschung. Mit den Erläuterungen zum Status des Lernkompasses selbst beginnt es. Aus der Distanz betrachtet ist das ein Text, der den Dimensionen und Argumenten folgt, in denen Zeitdiagnosen gegeben, aktuelle Herausforderungen und Ziele für die Zukunft formuliert und Bedingungen ihrer Realisierung benannt werden. Das ist eine eigene argumentative Gattung, nicht unproblematisch (Alkemeyer et.al. 2019; Tenorth 2019 c), auch wenn sie wissenschaftsbasiert ist, wie das angesichts der umfassenden „Verwissenschaftlichung des Sozialen“ (Raphael 1996) erwartbar ist, die spätestens um 1900 auch in Bildungsfragen mit der empirisch-experimentellen Pädagogik, mit Psychologie und Soziologie selbst in Deutschland eingesetzt hat.

Diese Situation spiegelt sich im Lernkompass nicht nur in der sehr breiten Beteiligung von Wissenschaftlern an seiner Erstellung, sondern auch sprachlich, v.a. in dem wiederkehrenden Rekurs auf Wissenschaft und Forschung. Das geschieht meist in knappen Formeln, wie „aus der Forschung wissen wir“ (61) oder „die Forschung zeigt“ (33), sogar „wiederholt“ (77) bzw. „ermittelt“ (43) und hat „nachgewiesen“ (52) oder „bestätigt“ (52, 69). Genutzt werden jedenfalls in der Regel Formeln, die typisch sind für den Gebrauch von Wissenschaft, der hier regiert, nämlich primär ein Gebrauch zur Bestätigung der eigenen Ansichten. Erwartbar, wenn auch selten, wird sogar „evidenzbasierte“ Forschung beansprucht (4), wobei unklar bleibt (z.B. 30), in welchem Sinne und wie strikt hier das Zauberwort „Evidenz“ genutzt wird. Die OECD nutzt aber auch „neue Erkenntnisse und neue Konzepte von Vordenkern“ – „thought leaders“ (OECD 2019, 15) –, auch solche, „die möglicherweise noch nicht vollständig erforscht sind“ (18), um ihre Praxisrelevanz zu steigern. Wissenschaft erscheint jedenfalls nicht primär als ein offenes, hypothetisch strukturiertes, eher Korrelationen als Kausalitäten bereitstellendes Wissenssystem, wie es aktuell für die Bildungsforschung, auch als Grenze ihrer Kompetenz zum konkreten Ratschlag, immer deutlicher eingeräumt wird, sondern eher als fraglose Instanz von Gewissheiten. Das gilt auch, wenn jüngere Disziplinen wie die Neurowissenschaften von der OECD bemüht werden (z.B. 43), die meinen den Pädagogen endlich zeigen zu können „what works“, aber doch nur sehr begrenzt hilfreich sind, wie am Beispiel der „Neuropädagogik“ schon sehr deutlich belegt wurde (Becker 2005; dies. 2006; Gyseler 2006). Die OECD räumt allenfalls ein, dass sie die Zukunft nicht kennt, reklamiert für die Orientierung in der Zukunft der Erziehung und für die Fundierung des Lernkompasses aber große und unstrittige Kompetenz der Wissenschaft.

Bei diesem Gebrauch von Wissenschaft ergeben sich indes immer wieder Irritationen über die Geltung der Behauptungen, weil Varianz in den Befunden ebenso unterschlagen wird wie die Differenz von Kontextbedingungen. Hier und da finden sich sogar eindeutige Fehler. Sehr apodiktisch kann man z.B. die optimistische Botschaft lesen: „Bis heute kennt die Forschung nichts, das die kognitive Leistungsfähigkeit von Kindern in vergleichbarer Weise oder Dimension fördert wie Musik- und Kunstunterricht.“ (69, auch 77) Als Beleg soll der Hinweis gelten,

„dass Schülerinnen und Schüler, die Kunstunterricht als integralen Bestandteil des Curriculums hatten, mit 77 Prozent höherer Wahrscheinlichkeit ihre staatliche Prüfung bestanden.“ (77) Prüft man allerdings die Details der Praxis, über die an der zitierten Literaturstelle - „Walker, Tabone und Weltsek (2011)“ – vermeintlich berichtet wird, dann geht es gar nicht um „Kunstunterricht“, sondern um Englischunterricht, dessen konkretes Thema die Gattung der Dramen war, für die – eine alte methodische Praxis des Literaturunterrichts – auch das rollenverteilte Sprechen der Texte durch die Schüler gehörte. Diese Referenz stützt also (noch ganz ohne weitere Diskussion z.B. der Verallgemeinerbarkeit der Befunde) die These überhaupt nicht, die von der OECD beansprucht wird. Gegen den auch sonst, nicht allein bei der OECD, vielfach, generalisiert und mutig behaupteten starken Transfereffekt von „Kunstunterricht“, meist noch ohne detaillierte Rücksicht auf die Differenz der Praktiken, etwa aktive Ausübung vs. Beobachtung, oder der Fächer, z.B. Kunst oder Musik, ist auch jetzt noch allein die methodisch gut begründete Skepsis angebracht, die man z.B. einer aktuellen Sekundäranalyse der Forschung entnehmen kann (Rittelmeyer 2012). Diese Skepsis wird von der OECD nicht ausgeräumt, allenfalls die Skepsis gegen den Gebrauch von „Forschung“ im Lernkompass wird genährt. Aber er soll ja auch nicht als Forschungstext, sondern als policy-paper gelesen werden, wissenschaftsbasiert, aber nicht selbst Forschung. Deshalb versteht sich der Lernkompass auch selbst als „ein dynamisches“, für weitere Lernprozesse offenes „Rahmenkonzept“, das „in Verbindung mit einer ambitionierten Vision für die Zukunft der Bildung“ in spezifischer Weise hilfreich sein will. „Das Konzept *unterstützt* die übergeordneten Bildungsziele *und bietet Orientierungshilfen* für die Gestaltung einer erwünschten, von individuellem und kollektivem Wohlergehen geprägten Zukunft.“ (23, Herv. HET) Wichtig sind gleichzeitig die Abgrenzungen von existenten, zum Vergleich naheliegenden Konzepten im Kontext von Bildung und Erziehung. Das jetzt vorgelegte „Rahmenkonzept“, so die OECD, „versteht sich weder als Rahmenkonzept für Leistungsmessung und -bewertung“ - hier wird die Differenz zum PISA-Kontext und zur Argumentation und Steuerung mit Bildungsstandards explizit gemacht - , „noch als Rahmenlehrplan“, womit die Abgrenzung zu noch älteren Konzepten der Gestaltung von Bildungsprozessen und -systemen geklärt wird. Allerdings, Elemente dieser anderen Steuerungspraktiken kehren dennoch wieder, denn es werden ja – wie in der Tradition - „die übergeordneten Bildungsziele“ adressiert, die z.B. von PISA, aber auch bei der Konstruktion von Bildungsstandards wegen ihrer fehlenden Steuerungsqualität so stark kritisiert worden waren. Diese „allgemeinen Bildungsziele“, wie sie in der deutschen Diskussion genannt wurden (Klieme et.al. 2003, S. 19), werden, allerdings in modernisierter Form, aufgenommen, denn das „Rahmenkonzept bietet einen Gesamtüberblick über die Kompetenzen, die Lernende für eine robuste und erfolgreiche Entwicklung benötigen.“ (23) In dieser Relationierung von „allgemeinen Bildungszielen“ mit „Kompetenzen“ nimmt die OECD also eine Debatte auf, die nicht nur in Deutschland, seit PISA schwelt. Sie klärt jetzt aber selbst die Relation, indem sie nicht die Kompetenzen selbst als Ziele deklariert, sondern - der Expertise zu Bildungsstandards entsprechend (Klieme et.al. 2003) - als Mittel zur Erreichung übergeordneter „allgemeiner Bildungsziele“ und zugleich als Referenzen für deren Dekomposition.⁴ Die allgemeinen Bildungsziele

⁴ Bei der Konstruktion von Bildungsstandards wurden z.B. je spezifische Praktiken – z.B. des Umgangs mit Texten – oder die Handhabung von Operationen und Techniken – z.B. im Umgang mit Zahlen, Daten, Experimentalsituationen – genutzt, um domänenspezifische Kompetenzen detailliert zu beschreiben und sie auf allgemeine Bildungsziele beziehbar zu machen.

werden damit in ihrer Realisierbarkeit diskutierbar, wenn „die Arten von Kompetenzen (Kenntnisse, Skills, Haltungen und Werte)“ im Lernkompass im Detail vorgestellt werden, „die Lernende heute benötigen, um sich in der Zukunft zurechtzufinden und diese so zu gestalten, dass ein besseres Leben möglich und das individuelle und gesellschaftliche Wohlergehen gesichert wird“ (11). Zwar bleibt die Referenz auf Bildungsstandards hier ebenso ausgeblendet wie der Bezug auf die inhaltlichen „Domänen“ des schulischen Curriculums, aber die Unterscheidung von „Bildungszielen“ und Kompetenzen“ trägt zur basalen „Orientierung“ und theoretischen Klärung bei. In der weiteren Diskussion, zumal über Skills, muss sich dann zeigen, wie in diesem begrifflich schwierigen Feld im Detail argumentiert wird.

Gleichzeitig werden, semantisch und argumentativ, schon zu Beginn noch sehr viel weitergehende Erwartungen an das Rahmenkonzept formuliert: „Es entwickelt zudem eine global relevante und fundierte gemeinsame Sprache und ein gemeinsames Verständnis, lässt aber gleichzeitig ausreichend Raum, um an lokale Bedingungen angepasst zu werden“. (23) Das ist hoch im Anspruch, sogar indikativisch formuliert, und sicherlich nicht einfach realisierbar. Schon die Milieus der Bildungsforscher bewahren aller Internationalität dieser Forschung zum trotz nationale Eigenarten, die sich nicht nivellieren lassen, zumal im bildungspolitischen Kontext, der seine eigene Sprache hat. Man wird aber auch eher skeptisch sein, ob sich die noch weitergehenden Erwartungen der OECD an einen sogar globalen Konsens der Akteure einlösen lassen: „Dieser Bezugsrahmen kann daher als gemeinsame Sprache für *die Entwicklung eines Einzelnehmens* – ausgehend von der lokalen bis zur globalen Ebene – dazu dienen, dass jede und jeder Lernende ungeachtet ihrer bzw. seiner Herkunft sich als Person ganzheitlich entwickeln, ihr oder sein Potenzial voll ausschöpfen und an der Gestaltung einer Zukunft teilhaben kann, die das Wohlergehen der Einzelnen, der Gemeinwesen und des Planeten fördert.“ (11, Herv. H.-E.T) Ob das jenseits des Gebrauchs gemeinsamer bildungspolitischer Slogans erfolgreich sein kann, darf z.B. angesichts der Erfahrungen mit vergleichbaren UN-Programmen bezweifelt werden.

Die weitere Erwartung der OECD dürfte dagegen sehr viel realistischer und für plurale und offene Gesellschaften auch produktiver sein: „Eine solche gemeinsame Sprache kann zudem Vergleiche und das wechselseitige Lernen zwischen einem breiten Spektrum von Bildungssystemen erleichtern. Mit einem gemeinsamen Rahmen für das Lernen können die Interessengruppen miteinander kommunizieren und empfehlenswerte Verfahrensweisen kennenlernen und vergleichen. Mit anderen Worten, das OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 regt eine Diskussion an, die wir heute führen müssen.“ (ebd.) Man kann diese Sätze zudem ja auch so interpretieren, dass die OECD aus der kritischen Rezeption ihrer alten Steuerungsambitionen und aus der kritischen Debatte über ihre Systemdiagnosen, die im PISA-Kontext ausgelöst worden waren, produktiv gelernt hat, zumal hier allein ein Buch des Generalsekretärs Schleicher als bestätigende Referenz für das Diskussionsangebot zitiert wird. Ignoranz gegenüber national-kulturellen Eigentümlichkeiten von Bildungsorganisationen und -prozessen, wie sie ihr vielfach, zumal im deutschen Kontext und nicht ganz ohne Grund⁵, attestiert wurden, will sich die OECD mit dem Lernkompass offenbar nicht zuschreiben lassen. In der Anerkennung der

⁵ Damit die Kritik nicht unbelegt bleibt: Es hat ja z.B. einige Mühe gekostet, die OECD für die Besonderheiten und die Leistungsfähigkeit des dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland sensibel zu machen und den Hochschulzugang nicht als alleiniges oder dominantes Kriterium für Bildungschancen zu nutzen.

Vielfalt der Sprachen, in denen über Bildung und Bildungspolitik geredet wird, und in der expliziten Klärung der Referenzen könnte der Gewinn liegen. An den Details des Lernkompass muss sich das zuerst bewähren.

2.2 Ausgangsannahmen – historiographisch, systematisch, prognostisch

Das „gemeinsame Verständnis“ soll jenseits der Semantik zuerst über eine Diagnose der Situation und der Möglichkeiten des Bildungssystems sowie der für die Zukunft erwarteten Herausforderungen erzeugt werden. Dafür stehen zuerst knappe historiographische Bemerkungen, mit denen der Text einsetzt, dann Prognosen über die Zukunft, auch relationiert zu Prognosen anderer internationaler Organisationen. Beide Referenzen bedürfen der näheren Betrachtung, weil sie Bezugspunkte der Kommunikation eröffnen, die für die Prüfung der Anschlussfähigkeit höchst relevant, aber im Ergebnis nicht nur förderlich sind.

2.2.1 Historische Diagnosen – die Fiktion einer Zäsur

„Historisch betrachtet,“ so führt der Text seine Diagnose der Situation mit Verweis auf den „Projekthintergrund“ ganz knapp ein, „erwies sich das Bildungswesen oft als träge in seiner Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen. Im 19. und 20. Jahrhundert veränderten sich Bildungssysteme manchmal durch rasante Expansions- und Umstrukturierungsschübe, hielten aber in der Zeit zwischen solchen Ereignissen Struktur und Umsetzung ihrer Curricula meist statisch, linear und unflexibel. Die industrielle Form der Schulbildung vermittelte die Erwartung, dass Lernende sich im Klassenzimmer als passiv Teilnehmende zu verhalten haben.“ (24) Für einen Bildungshistoriker, man muss das so deutlich sagen, ist diese knappe Charakterisierung der Dynamik des Bildungswesens seit dem 19. Jahrhundert in keiner Weise angemessen, so wenig wie die Qualifizierung der modernen Schule als „industrielle Form der Schulbildung“, die von den Lernenden erwartet habe, dass sie sich „als passiv Teilnehmende zu verhalten haben“. Es ist wohl auch kein Zufall, dass die wesentlichen Referenzen für diese starken Thesen OECD-interne Texte sind, die sich über die zitierten hinaus z.B. auch auf Diagnosen von Andreas Schleicher erweitern ließen. Er ist ja auch die alleinige Referenz für die These, dass „einige Bildungsexpertinnen und -experten ... darauf hingewiesen (haben), dass die meisten Lernenden im 21. Jahrhundert nach wie vor von Lehrkräften mittels pädagogischer Methoden des 20. Jahrhunderts in schulischen Einrichtungen des 19. Jahrhunderts unterrichtet werden.“ (11). Schleicher hat auch 2020, schon in der Werbung für den Lernkompass engagiert, als seine programmatische Forderung vorgetragen, „dass es sich lohnt, Kindern Verantwortung für ihr Lernen zu übertragen,“ als Alternative zu der vermeintlich bis heute geltenden Praxis der „industriellen Schulbildung“, „sie bloß zu zweitklassigen Robotern heranzubilden.“ (Schleicher 2020, S. 17) Damit wird aber nur eine historiographisch mehrfach falsche Diagnose mit dem - scheinbar neuen - lerntheoretischen Programm der OECD verbunden und zu einem für den Anschluss schwierigen, aber vermeintlich alternativlosen und allein zukunftsfähigen Ausgangspunkt erhoben.

Prüft man nur die Belege für die starken historischen Behauptungen, noch ganz unabhängig von der – für die OECD-Thesen sogleich letalen - Frage, welche nationale und oder kulturelle Gestalt moderner Bildungssysteme damit historisch oder aktuell gemeint sein könnte und ob das gar für die Schulen aller OECD-Länder gelten soll, dann wird die Reihe der systematisch

wie historiographisch unhaltbaren Behauptungen nur erweitert. Der Lernkompass verweist für das Begründungsproblem auf die Ausführungen im „Projekthintergrund“. Aber auch dort wird nur scheinbar historiographische Evidenz erzeugt, gleich ob textlich, tabellarisch oder ikonographisch. Die drei Fotos von Klassenzimmern z.B., die dort den strukturellen Wandel von Unterrichtsräumen und damit von praktizierten Formen von Pädagogik vom 19. bis ins 21. Jahrhundert belegen sollen (S. 12-14), kränken nicht nur daran, dass sie keine präzisen Quellenangaben machen, sie erzeugen auch die irreführende Vermutung, als zeigten sie kulturübergreifend den jeweils historisch-epochal typischen Klassenraum. Aber das ist falsch, wie beliebige andere Bilder zeigen würden.⁶ Dann fände man neben der dominierenden kulturellen Varianz u.a. für das 19. Jahrhundert und Mitteleuropa nicht nur mehr Elend (auf dem Lande!), man fände auch schon sehr viel früher zwar keine Lehrräume, die jetzt vermeintlich für das 21. Jahrhundert typisch sind (aber die hier gezeigten Räume sind weltweit nirgendwo Alltag in öffentlichen Pflichtschulen), aber man fände schon für die Zeit seit 1900/1920 jedenfalls andere als „industrielle“ pädagogische Welten, z.B. flexible Tische, frei, nicht lehrerzentriert anzuordnen, offen u.a. für Gruppenarbeit und selbstständiges Arbeiten, mit kooperationsbereiten Lehrern, medial breit ausgestattet (etc.). Diese anderen Bilder sind deshalb auch Dokumente eines Lernverständnisses, in dem Pädagogen wissen, dass die Lernenden selbst die Herren ihrer Lernprozesse sind. Man kann also, wäre man nicht historisch so urteilsfixiert, schon für die Interaktion im Unterricht auf unübersehbare Folgen konstanter Erneuerung stoßen, selbst in deutschen öffentlichen Schulen und zunehmend bis heute, auch für demokratische, symmetrisierende, partizipative Erziehungs- und Interaktionspraktiken (dafür erst jüngst u.a. Levsen 2019).

Über das Exempel hinaus erweisen sich auch die systematischen Stilisierungen der historischen Dynamik als wenig begründet. In der Fußnote zu „Tabelle 1: Vergleich von Gesellschaft, Industrie und Bildung im 19. und 20. Jahrhundert sowie eine angestrebte Vision für das 21. Jahrhundert“ wird auch schon eingeräumt, dass „die Tabelle ... eine vereinfachte Darstellung komplexer Phänomene in den OECD-Ländern (ist); daher entsprechen möglicherweise nicht alle dargestellten Inhalte den allgemeinen Entwicklungen sämtlicher Länder/Rechtsordnungen. Mit den Informationen über das 21. Jahrhundert wird nicht das Ziel verfolgt, allgemeine Entwicklungen zusammenzufassen, sondern es soll eine angestrebte Vision einer „neuen Normalität“ vorgestellt werden.“ (Lernkompass 2030, 98)⁷ – kurz: die Tabelle hat keine historiographische Validität oder systematische Aussagekraft.

Die „‘Neue Normalität‘ in der Bildung“, die in Tabelle 2 dokumentiert wird (17), die zweite Referenz, soll wiederum die gemeinsame Zukunft sichern, aber die einschlägige Tabelle macht nur deutlich, dass sich die vermeintliche „Vision“ allein der unbegründeten Fiktion einer Zäsur verdankt, die sich vermeintlich aktuell konstatieren lässt. In diesem neuen Modell werden aber, und das ist ebenfalls von Bedeutung, als neu ausgegebene Erwartungen an öffentliche Erziehung formuliert, die ebenfalls aus der Tradition höchst vertraut sind. Die Einzelheiten dieser „Vision“ werden vom Lernkompass aus noch diskutiert werden, für ihre Anschlussfähigkeit

⁶ Material dazu liefern die diversen Bilderatlanten zur Erziehungs- und Schulgeschichte. Ich stütze mich gleichzeitig auf die Ergebnisse eines von K. Wünsche und mir geleiteten und von der DFG-geförderten Forschungsprojekts, mit dem Bilder als historische Quelle geprüft wurden. Ergebnisse und weitere Literatur finden sich u.a. bei Pilarczyk/Mietzner 2005.

⁷ Man kann daher nur davor warnen, etwa die Dynamik des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert (vgl. Tenorth 2019 a) mit den Hinweisen in den beiden letzten Zeilen dieser Tabelle zu lesen. Begrifflich und in der zeitlichen Zuordnung ist alles unpräzise oder schlicht falsch, angefangen bei „Schulpflicht“, die es erst seit 1920 gibt, bis zu den Schulformen des 20. Jahrhunderts, weil sie schon im 19. Jahrhundert existierten, ohne dass in der Tabelle z.B. die Differenz von „öffentlich“ vs. „staatlich“ sichtbar gemacht wird (etc.).

und damit auch die des Lernkompasses an die deutsche Diskussion muss man schon jetzt explizit hervorheben, dass die OECD zwar alte Erwartungen und früher favorisierte Steuerungstechniken relativiert und kritisiert, sie aber gleichzeitig zusammen mit den neuen Kriterien in der Beobachtung und Gestaltung von Lernprozessen und Erziehungssystemen dennoch – folgt man der Abbildung und ihren wiederkehrenden „nicht nur .. sondern auch“-Argumenten - offenbar konstant auch in Zukunft mit Nutzen will. Im Wandel werden damit aber neue Folgeprobleme erzeugt, die – wie man im Vorgriff auf die Analyse des Lernkompasses sagen kann - dort weder hinreichend diskutiert und schon gar nicht gelöst werden. Nimmt man nur die für das „new normal“ beanspruchte Differenz von „outcome“ bzw. „Ergebnisse“ vs. „process“ bzw. „Erfahrungen“ (aber man könnte auch die Gegenüberstellung von „akademische Leistungen“ vs. „Wohlergehen“ nehmen oder vom Bildungssystem „als unabhängige Entität“ vs. „Teil eines umfassenderen Ökosystems“), dann ist die disjunkt klassifizierende Gegenüberstellung der Schule und ihrer Praktiken historiographisch problematisch, m.E. sogar völlig unhaltbar. Sie hat aber vor allem systematisch aber die Konsequenz, dass im weiteren Verlauf der Explikation des Lernkompasses geklärt werden müsste, wie die in sich ja nicht zwingend harmonisierenden bzw. harmonisierbaren Kriterien, die an alte Analysen über die „Antinomien“ der Schule erinnern (jüngst: Schlömerkemper 2017), institutionell und im Alltag gehandhabt werden. Es bleibt in der Explikation der „Neuen Normalität“, als die man den Lernkompass doch wohl lesen soll, zu prüfen, ob und wie es praxisnah und reflexiv anschlussfähig thematisiert wird.

In „der zweiten Phase (2019 und darüber hinaus)“ will die OECD sich vom Lernkompass aus und für die Sekundarbildung vor allem „mit dem „Wie“ befassen“, d.h. klären, „wie Lernumgebungen gestaltet werden können, die solche Kompetenzen fördern, d. h., wie Curricula effektiv umgesetzt werden können.“ (11) Vor diesem Hintergrund ist das OECD-Bild von Funktion und Praxis der Curricula besonders relevant. Dann muss man erneut sagen, dass es, wie in Tabelle 2 gesagt, historisch ebenfalls falsch ist, zu sagen, dass „Struktur und Umsetzung ihrer Curricula⁸ meist statisch, linear und unflexibel“ waren. Der Unterricht, also die „Umsetzung des Curriculums“, war, ganz im Gegenteil, selbst in preußischen Gymnasien des 19. Jahrhunderts, nicht durch einheitliche staatliche Vorgaben „unflexibel“ bestimmt, sondern stark durch lokale, einzelschulische Entscheidungen über den Lehrplan, schon damals in Kooperation von Schule und sozialem Umfeld. Sie waren damit auch höchst flexibel, denn sie haben für den Schulbesuch z.B. ermöglicht, dass die „höheren Knabenschulen“ im ländlichen Preußen einen Anteil an Mädchen von bis zu 20% hatten – weil Schule und das lokale Elternmilieu das gemeinsam zum Wohl der Mädchen so wollten. Deshalb ist auch die These, dass die Schule erst im 21. Jahrhundert Teil eines „umfassenderen Öko-Systems“ wird, in dem „Eltern, Arbeitgeber, Gemeinden und Gemeinschaften sowie Schülerinnen und Schüler“ (17) zusammenwirken, eindeutig falsch, und zwar mehrfach. Historisch sind zwar die positiven Effekte der Kooperation von Schule und „Schulgemeinde“ (ein Ausdruck des frühen 20. Jahrhunderts, nicht nur in Deutschland) deutlich sichtbar, aber auch die negativen Effekte einer engen und lokalen Milieubindung von Schule. Das belegt die konfessionelle und klassenspezifische Struktur der

⁸ Der hierzulande erst sehr spät rezipierte Begriff „Curriculum“ verdeckt die Differenz, die im deutschen Kontext zwischen Schulgesetz, Lehrplan, Richtlinien, Rahmenrichtlinien und Themenvorgaben der Fachkonferenzen (etc.) bestanden haben.

Schule in Deutschland ebenso deutlich wie die elitäre Separierung nicht nur im angelsächsischen Privatschulsystem bis heute. Nichts davon sagt der „Projekthintergrund“ in seinen historischen Diagnosen.

Dafür erzeugt er weitere falsche Thesen, z.B. für den Zusammenhang von Curricula und Ökonomie, etwa im 19. Jahrhundert: „Das den Anforderungen des Arbeitsmarktes entsprechende Curriculummodell war daher statisch, linear und standardisiert.“ (11) Aber das Curriculum der öffentlichen Schulen war gerade nicht primär ökonomisch, sondern – für das Pflichtschulsystem – politisch und dann von Indoktrination bestimmt. Aber dennoch haben die Lernenden nicht so gelernt wie ihre Lehrer wollten, sondern sind selbst mit Indoktrinationszumenungen vor 1914 souverän und kritisch umgegangen. Für die höheren Schulen wiederum waren lokale Erwartungen und schulische Traditionen prägend, denen gerade „die Wirtschaft“ immer wieder zu große Distanz zur Ökonomie und der Kaiser z.B. 1890 protodemokratische, also verderblich moderne politische Effekte vorwarf. Die Insinuation schließlich, dass diese Schule auch das Drama des begabten Kindes systemisch und konstant erzeugt habe, also das Verkennen der Begabungen (Schleicher 2020, S. 19), kann man nur als Ausdruck des reformpädagogischen Blicks lesen, der hier unabhängig von historischen Tatsachen regiert. Eine solche Perspektive kann als Plädoyer für die Neuerfindung der Schule vielleicht Anschlussfähigkeit für Gleichgesinnte⁹ rhetorisch plausibilisieren, aber kein gemeinsames Verständnis für die Praxis und die Leistungen der Schule bieten, die man zugleich doch braucht, um eine Basis für Innovationen schon bei der Curriculum-Entwicklung nach 2020 zu haben.

Im Blick auf die Anschlussfähigkeit des Lernkompass muss man deshalb festhalten, dass er an die Historiographie der modernen Schule so wenig problemfrei anschlussfähig ist wie an die Praxis der beteiligten Akteure und an die Alltagserfahrungen der Lehrpersonen. Die wissen vielmehr, dass - auch dank ihrer Leistungen in der Generalisierung von Kompetenzen und der Kultivierung von Lernfähigkeit - in den letzten 150 Jahren der gesellschaftlich-soziale, politische, technologische und mediale Wandel erst möglich war, der diese Zeit geprägt hat. Wäre die Schule ein Ort der Produktion von „zweitklassigen Robotern“ gewesen oder von Lernenden, die allein den Anweisungen der Lehrpersonen zu folgen gelernt haben, wäre dieser Wandel unmöglich gewesen. Die OECD würde überzeugender und anschlussfähiger argumentieren, wenn sie die aktuelle Schule als einen pädagogisch lernfähigen, legitimen Ort und ihre Profession als Akteure darstellen würde, die in der Tradition geübt sind, Veränderungen der weiteren Umwelt, politische, technologische, ökonomische, in die Logik schulischer Arbeit zu übersetzen, gelegentlich auch durch kluge Negation von Zumenungen, dabei auch die Erwartungen ihres unmittelbaren Umfelds, der Schüler und Eltern aufzunehmen, und ihren Absolventen Lernwelten zu bieten, an denen sie sich zu gesellschaftlich handlungs- und teilhabefähigen Akteuren ausbilden können. Das geht schon historisch je einzelschulisch sicherlich besser oder

⁹ In der deutschen Pädagogik findet sich bei Burow (2019) ein historisch oder schultheoretisch zwar ebenso wenig gut begründetes, aber vergleichbar emphatisches Plädoyer für die „Neuerfindung“ der Schule in Zeiten der Digitalisierung. Hier werden sieben – die heilige Zahl muss sein! - „pädagogische Revolutionen“ gefordert und ein Revival der – um 1900 schon einmal propagierten - „Zukunftsschule“ gefordert. Die sieben Revolutionen sind, und man kann die OECD sehr gut wiedererkennen, bis zum „well-being“, hier als „Glücksrevolution“: „1. Die pädagogische Revolution: Aufklärung und Reformpädagogik erfahren eine Renaissance. 2. Die Schulrevolution: Die Neuerfindung der Schule steht an. 3. Die Unterrichtsrevolution: Neue Lernformate, Lernräume und Lernorte ermöglichen personalisiertes und begeisterndes Lernen. 4. Die Organisationsrevolution: Bottom-up statt Top-down: Zukunftsschulen brauchen Gestaltungsfreiheit. 5. Die Kreativitätsrevolution: Die Verbindung von digital und analog ermöglicht Kreativität und Querdenken. 6. Die Glücksrevolution: Design for Happiness verbindet Wohlbefinden, Engagement mit Spitzenleistung. 7. Die Nachhaltigkeitsrevolution: Lehrer und Schüler werden zu Future Designern.“ (zit. S. 16)

schlechter (und das bedarf je national eigener Erklärung), aber noch die dafür bedeutsame Differenz z.B. von Einzelschule und lokalen Bildungsverhältnissen zu Systemstrukturen im Ganzen ignoriert die OECD und versperrt sich auch damit in den Ausgangsdiagnosen den Anschluss an die Praxis und das Selbstverständnis der für künftige Reformen unentbehrlichen Akteure. Man muss sehen, ob der Lernkompass insgesamt mehr bietet.

2.2.2 Annahmen – systematisch und prognostisch

Die Diskrepanz von Diagnose und Programm zeigt sich auch für das Modell des Lernens, das die OECD propagiert. Ihre Basisannahme, „dass Kinder und Jugendliche lernen müssen, selbstständig durch für sie unbekanntes Terrain zu navigieren und ihren Weg auf sinnvolle und verantwortungsbewusste Weise zu finden, anstatt einfach¹⁰ nur festgelegte Anleitungen oder Anweisungen ihrer Lehrpersonen zu befolgen,“ (26) ist natürlich nur zu begrüßen. Sie mag für die OECD und ihre Fixierung auf outcome und professionelle Steuerung innovativ sein, sie ist nicht nur älter, sondern Alltag in Schulen. Sie ist dort aber auch und vor allem wegen der Ambivalenz, die ihr in den unerwünschten Implikationen innewohnt, ihr basales Problem.

Die Hintergrundtheorie von PISA hatte das ignoriert, indem sie meinte, die Verantwortung für Lernerfolge pädagogisch und politisch auf Profession und System zurechnen zu können, und muss heute lernen, dass sie die Tatsache der Ko-Konstruktion im schulischen Lernprozess und damit die Schwierigkeiten in der Zurechenbarkeit von Wirkungen systematisch ausgeblendet hat. Aber mit der neuen Prämisse, die sie im Votum für „agency“ als zentraler Zielkategorie ebenso bekräftigt wie im Votum, dass sie „beim intrinsischen Wert des Lernens an(setzt)“, und „anerkennt, dass Lernen nicht nur innerhalb der Schule stattfindet“ (23), wird die OECD jetzt anschlussfähig an ihre Kritiker und an die Alltagserfahrung von Schule, freilich ohne deren Schwierigkeiten realistisch einzuräumen. Allerdings wird man in der deutschen Diskussion eher überrascht sein, dass solche Trivialitäten über das Lernen als tiefgreifende Neuerungen verkauft werden.

Bildungstheoretisch war schon immer anerkannt, dass sich erst in einer Vielfalt von Lernorten die Biographie konstituiert, dass also „das Leben bildet“ (Nohl 1933). Schulpädagogen wussten, auch aus z.T. schwierigen Erfahrungen ihres Alltags, dass die Schule nur ein „Lernanlass“ neben anderen ist (z.B. Hentig 1996). Schließlich, dass auch die Lebenswelten der Jugendlichen angesichts ihrer „Entgrenzung“ in diverse Jugendkulturen, spezifische Milieus oder Arbeitsverhältnisse von größter Relevanz sind, wird gegenüber alten Normalisierungserwartungen auch in Sozialpädagogik und Jugendhilfe in der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung schon länger anerkannt (12. Jugendbericht 2005). Die OECD müsste, um innovativ zu sein, jetzt im Detail nicht nur sagen, warum „formales, non-formales und informelles Lernen neben den durch formale Curricula und didaktische Strategien gesetzten Bildungsangeboten ... (auf) dem Weg in das Jahr 2030 ... immer wichtiger“ geworden seien, sie müsste auch zeigen, warum und wie jetzt „die vielfältigen Möglichkeiten des Lernens zu kennen und zu berücksichtigen[seien], in denen sich die Kinder und Jugendlichen in der Schule, zu Hause sowie in ihren jeweiligen Gemeinschaften und kommunalen Umfeldern einbringen und lernen.“ (5) Das alles ist seit langem gut vertraute pädagogische Reflexion und professionelles Alltagswissen, aber

¹⁰ S. 23 wird statt „einfach“ „unreflektiert“ gesagt, die Diagnose also noch verschärft.

nicht generalisierte Realität. Hier besteht der Handlungsbedarf, und man muss fragen, wie der Lernkompass damit umgeht.

Auch in den Behauptungen über die aktuell schon sichtbaren und bedeutsamen Trends der gesellschaftlichen Gegenwart und die damit absehbaren Zukünfte ist die OECD nicht wirklich neu, die versprochene Orientierungsleistung des Lernkompass ist das wirkliche Desiderat. Die Erläuterung des Zusammenhangs von Erziehung und industriell-technologischer Entwicklung liefert eher neue Beispiel für den selbstkonfirmativen Gebrauch von Wissenschaft, wie man an den Abbildungen 1- 3 erneut sehen kann. Deren erstes bildet die Sequenz von „Industry 1.0“ bis zu „Industry 4.0“ ab (8), ohne präzise zeitliche Zuordnung und auch noch ganz ohne Beziehung zu „education“. Dafür soll das nächste Schaubild dienen: „Der Wettlauf zwischen Technologie und Bildung“ (9). Aber es bietet kaum mehr als eine große Stilisierung, keine Analyse des Zusammenhangs von „Education“ und „Technology“ in Vergangenheit und Zukunft. Aber diesmal macht die OECD wenigstens ihre Praxis im Umgang mit Wissenschaft sichtbar. Das Bild sei „angelehnt“ an Goldin and Katz (2010), sagt die Anmerkung, „inspired“, noch schöner, sagt der englische Text. Für die Frage, ob „Bildung Schritt halten kann mit dem technologischen Wandel und anderen sozialen und ökonomischen Veränderungen“ (10) sind Goldin und Katz zwar wirklich aussagekräftig, aber die Autoren argumentieren nur für die USA seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert,¹¹ beziehen sich auch nicht auf „education“ insgesamt, sondern auf die Karrieren von Absolventen nach der high school, ihre Referenzgröße sind „college wages“, sie operationalisieren education nach Qualifikationsstufen¹² und klammern andere Akteurgruppen, z.B. aus den ausgegrenzten Unterschichten der USA, solche ohne marktfähige schulische Zertifikate und berufliche Kompetenzen ebenso aus wie Universitätsabsolventen oberhalb des College. Noch dann beschreiben sie eine Geschichte, in der Erziehung den technologischen oder soziale Faktoren nachgeht, denn „education lost the race“ (Goldin & Katz 2010, Ch. 8) ist für das 20. Jahrhundert eher die These. Die Zukunft der Erziehung im digitalen Wandel, gar eine Prognose ihrer dominanten Rolle, lässt sich aus dieser Studie deshalb auch nicht ableiten.

Schon die systematische Implikation, dass der gesellschaftliche Wandel im allgemeinen und der der Schule im besonderen sich primär und zentral technologischen Bedingungen verdankt, erkennt die fortdauernde und auch aktuell zentrale Bedeutung politisch-sozialer und kultureller Bedingungen, und das gilt auch für die Gesellschaft, die heute vermeintlich primär von der „Digitalen Revolution“ geprägt sei.¹³ Damit soll selbstverständlich nicht die triviale Tatsache bestritten werden, dass zwischen Technologien, Bildungsverhältnissen, Qualifikations- und Beschäftigungsstrukturen Zusammenhänge bestehen, auch nicht, dass mehr Ausbildung individu-

¹¹ Wie auch Abb. 3 bei der sehr globalen, weder nach Branchen noch nach Qualifikationsniveaus unterschiedenen Veränderung von Aufgabentypen seit 1960.

¹² Die Zuordnung ist, wie Goldin&Katz zeigen, historisch selbst noch variabel, denn sie dokumentiert zuerst ein downgrading der Abschlüsse: Ein high-school-Absolvent 1905 hat auf dem Arbeitsmarkt den Rang eines College-Absolventen am Ende des 20. Jahrhunderts.

¹³ Zuschreibungen wie „Digital Society“ und „digital“ oder „technological Revolution“ werden deshalb aus guten Gründen als „powerful metaphors with a misleading message“ beurteilt: „First, these terms create the impression that social change is determined by technology. Second, the attribution ... allows humans to escape responsibility for actions which were the results of their own choices. Third, ideas like ‘technological revolution’ and ‘information society’ suggest that social change is characterized by revolutions, i.e., sudden, unexpected, ... these terms ... mask the essential continuity of the social, economic and political order.“ Dagegen müsse man sehen: „We continue to live in a hierarchical and unequal society dominated by the ideology of free market capitalism, and the ‘digital divide’ merely adds another dimension to inequalities which have already long existed.“ (Martin 2008, 152/153).

ell wie kollektiv besser ist als keine oder eine schlechte, und auch nicht, dass zwischen Ausbildung und Beschäftigung keine direkte Passung besteht¹⁴ oder dass neue Technologien für alle Branchen, wenn auch nicht in gleicher Weise, von Bedeutung sind - wie die OECD für die relativ geringe Bedeutung z.B. von Digitalisierung im Gesundheits- und Pflegebereich selbst einräumt (u.a. 75). Die These ist nur, dass die Studien und Trenddiagnosen, die der Lernkompass präsentiert, keine hinreichende Analyse von Ursache- und Wirkungszusammenhängen und deshalb auch keine brauchbare Orientierung für die Planung und schon gar nicht bildungspolitische Priorisierung begründen können. Sie müssen, schon um bildungspolitisch bedeutsam zu werden, zumindest in die je lokale Struktur von Ausbildung, Beruf und Arbeit ebenso dekomponiert werden und dann z.B. für Deutschland auch in das hierarchische System der Zertifizierung und die aktuell unverkennbare Segmentierung der Berufe relativ zu Schulabschlüssen. Darüber informiert z.B. schon der Nationale Bildungsbericht immer wieder präziser als die von der OECD zitierten Studien.

Die OECD ist natürlich auch nicht die erste und einzige Instanz, die „Trends“ und „Herausforderungen“ für das 21. Jahrhundert beobachtet. Sie sucht selbst die Nähe zu vergleichbaren Diagnosen und Programmen der UNO, u.a. an die „Sustainable Development Goals“ und deren „7 Goals to transform our World“ vom Juni 2015 (9, 54), sowie an die UNESCO und dann z.B. an das auch in Deutschland (Nationale Plattform Bildung/BNE: Zwischenbilanz 2020) nicht unbekanntes Programm der „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“.¹⁵ Die OECD verortet auch ihre eigenen „Werte“ in den vergleichbaren Programmen internationaler Organisationen (Tab. 1, S. 56) und formuliert ihre drei „Transformationskompetenzen“ (21) ebenfalls von hier aus, auch als Ersatz für die alten Schlüsselkompetenzen aus dem DeSeCo-Prozess. Für die „globalen Trends“ nennt sie im Kompass exemplarisch aber nur „Digitalisierung, Klimawandel und künstliche Intelligenz“ und unterstellt, dass sie „sowohl die Ziele als auch die Methoden von Bildung grundlegend infrage stellen“ (4). Insofern ist das zwar grundsätzlich anschlussfähig an deutsche Programme, z.B. an die Überlegungen zur digitalen Bildung der KMK (KMK 2012/2017), an die einschlägigen Kapitel des Nationalen Bildungsberichts (2020) oder an diverse Gutachten, die etwa vom „Aktionsrat Bildung“ u.a. zur digitalen Bildung (Aktionsrat 2018) oder, sogar im Zeithorizont vergleichbar, an das Gutachten „Bildung 2030 – veränderte Welt“, mit dem der Aktionsrat 2017 vor dem Hintergrund von „zwölf großen Entwicklungs- und Wandlungsprozesse in der deutschen Gesellschaft“ auch für die Konsequenzen im Bildungsbereich „Fragen an die Bildungspolitik“ formuliert hat (Aktionsrat 2017). Allerdings muss man sehen, dass die großen Trends zwar vergleichbar sind, sieht man einmal vom „Bedeutungswandel des Religiösen“ ab, auf den sich der Aktionsrat bezieht, dass aber die „Fragen an die Bildungspolitik“ wie die Überlegungen der KMK jeweils schon sehr viel konkreter von Institutionen und Maßnahmen aus konzipiert und auch detailliert auf die aktuelle Situation im Bildungswesen bezogen sind. Anders als bei diesen Referenztexten aus dem deutschen Kontext fehlt bei der OECD alle regionale oder nationale Spezifikation der Trenddiagnosen oder der

¹⁴ Das haben auch schon (die höchst anerkennenden) Rezensionen zu Goldin&Katz 2010 angemerkt (u.a. Acemoglu/Autor 2012) und den guten alten Satz bekräftigt, dass mehr Forschung auch bei exzellenten Studien notwendig bleibt - und hilfreich ist, wenn man politisch-pädagogische Akteure realistisch über die Vielfalt der Handlungsoptionen orientieren will.

¹⁵ Das Programm wird aus der Erziehungswissenschaft heraus durch Gerd de Haan beobachtet und beraten. Ausführliche Berichte finden sich auf der website der Beratergruppe: <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/index.html>. In der BNE ... Zwischenbilanz 2020 gibt G.de Haan in einem Interview auch seine Einschätzungen über den Stand der Arbeiten (S. 75-79) und berichtet offen über die gravierende Differenz politischer Programme und pädagogischer Praxis sowie die Schwierigkeiten der Zielerreichung.

Zukunftsprognosen. Insofern können sich diese Textgruppen im Grunde zwar ergänzen, die neue Orientierung, die sie für sich beansprucht, bietet die OECD nicht. Sie fordert allerdings dazu heraus, im Blick auf die allgemeinen Ziele zu prüfen, ob sich von dort aus ein „Einvernehmen“ über neue Anstrengungen herstellen lässt.

Die zentrale Frage für die weitere Analyse ist deshalb nicht die prinzipielle Anschlussfähigkeit, sondern die Anschlussfrage, wie die neue „Vision“ für die Zukunft der Erziehung in den Details des *Lernkompasses* an die deutschen Debatten konkret anschließbar ist, beginnend mit den Zielen bis zu den „Elementen“, den „Lerngrundlagen“, „Wissen“, „Skills“, „Haltungen“ und „Werten“ sowie den Realisierungsformen, die der Lernkompass zu einem „ganzheitlichen“ (11 u.ö.) Programm formt. Mit den Zielen muss man dann beginnen.

2.3 Adressatenbilder und Zukunftserwartungen

2.3.1 Agency

„Agency“, so wird zielbezogen resümiert, „steht im Mittelpunkt des OECD Lernkompasses 2030“ (S. 70). Als „student agency“ wird sie „definiert als die Kompetenz, zielgerichtet und verantwortungsbewusst zu denken, Dinge anzustoßen und so zu handeln, dass die Welt in Richtung von individuellem und kollektivem Wohlergehen verändert wird.“ Diese subjektbezogenen Annahme „basiert auf dem Prinzip“ (33) so die OECD, „dass Lernende fähig und willens sind, ihr eigenes Leben und ihr Umfeld in positiver Weise zu gestalten“ (ebd.). Den Lernenden wird als „Fähigkeit“ zugeschrieben, „selbstbestimmt zu handeln“, und zwar „in fast in jedem Zusammenhang – moralisch, sozial, ökonomisch, kreativ“, und „zum eigenen und zum Nutzen der Gesellschaft“. Lässt man die Frage aus, welche Einschränkung mit dem „fast“ gemacht wird, und ignoriert man zunächst auch die weitere Frage, was an Lernformen und -voraussetzungen notwendig ist, damit ein Akteur in diesem Sinne agieren kann und agiert, dann ist zunächst die Anschlussfähigkeit an die traditionelle bildungstheoretische Debatte, an ihre Anthropologie und ihr Bild des Subjekts ganz offenkundig: Ihm wird seit der klassischen idealistischen Epoche Freiheit und Selbstbestimmung zugeschrieben, sein Bildungsprozess wird bis heute z.B. als „Autorschaft des eigenen Lebens“ bestimmt (Nida-Rümelin 2013, S. 117), für das, zielbezogen, die „philosophische Klärung der Bedingungen eines gelingenden Lebens“ zentral sei, so dass sich, wenn auch in einem noch zu klärenden Sinne (vgl.u. 4.) auch die Relation zu „well-being“ herstellen lässt, die für die OECD bedeutsam ist.

Gleichzeitig wird, wie in bildungstheoretischen Debatten, eine Interpretation abgewehrt, die solche starken subjektbezogenen Zuschreibungen mit „Autonomie der Lernenden“ gleichsetzt oder gar die angestrebte Individualisierung z.B. im schulischen Kontext mit Beliebigkeit (26) übersetzt. Eindeutig sagt die OECD „Student Agency ist jedoch nicht gleichbedeutend mit Autonomie oder Entscheidungsfreiheit der Lernenden. Menschen lernen, entwickeln sich und üben ihre Agency in sozialen Kontexten aus.“ Allerdings wird diese Begrenzung von Autonomie nicht als gesellschaftliche Normierung und dann etwa kritisch gesehen, sondern als Alltäglichkeit der Interaktion und als Form von Unterstützung, also letztlich als „Co-Agency“ positiv besetzt: Es gehe darum, „dass die Lernenden von Gleichaltrigen, Lehrkräften, Familien und Gemeinschaften umgeben (sind), die alle mit ihnen interagieren und sie dabei unterstützen, ihre Ziele zu erreichen. Darum geht es in dem Konzept der Co-Agency.“ (26) Schulbezogen ergänzt

die OECD: „‘Student Agency‘ wird fälschlicherweise oft mit ‚Schülerautonomie‘, ‚Schülerbeteiligung‘ und ‚Schüler selbstbestimmung‘ gleichgesetzt, reicht aber weit darüber hinaus. Autonomes Handeln meint weder, sozial isoliert zu agieren, noch ausschließlich im eigenen Interesse zu handeln. Ebenso wenig meint Student Agency, dass die Lernenden bei allen Themen mitreden können oder dass sie beliebig wählen können, welche Fächer sie erlernen wollen. Im Gegenteil benötigen Kinder und Jugendliche Unterstützung von Erwachsenen, um ihre Agency auszuüben und ihr Potenzial zu entfalten.“ (12) Das schließt nun wieder gut an traditionelle Pädagogik an, die ihre Notwendigkeit und die Spezifik ihres Handelns schon immer im Namen der Förderung der Adressaten und kollektiv notwendiger Lernprozesse gerechtfertigt hat. Insofern passt die Erläuterung von „Agency“ durchaus in die traditionelle pädagogische Reflexion und in die Harmonieannahme, die hier für die Relation individueller und kollektiver Definitionen der Zukunft und damit auch von „well-being“ regiert, als Glaube an das trotz aller Differenzen „gemeinsame Reiseziel“ (28) unterstellt und z.B. im „Sonnenmodell“ idealisiert wird (38 ff.).

Allerdings, der zentrale Begriff wird von der Übersetzungsgruppe unübersetzt verwendet, und auch die OECD sagt, dass „Agency“ kulturell unterschiedlich interpretiert und in differenten Sprachen auch unterschiedlich übersetzt wird. Für die Relation zur deutschen Diskussion ist das eine missliche Situation, und zwar aus mindestens zwei Gründen: Zum einen wird der Begriff im OECD-Kontext nämlich durchaus übersetzt, und zwar von Prof. Schleicher und dann als „Handlungskompetenz“ gefasst (Schleicher 2020). Das ist anschließbar an andere deutsche Übersetzungen, die agency als „selbstbestimmte Handlungsfähigkeit“ interpretieren, wie sie im Bildungsdiskurs dem gesellschaftlichen Akteur zugeschrieben bzw. von ihm erwartet wird. In diesem Sinne wäre die Übersetzung nützlich und möglich, wenn auch immer noch nicht unstrittig oder alternativlos, vor allem dann, wenn man nicht nur „Handlungskompetenz“ als Disposition versteht, wie es dem Kontext von Erziehung bzw. Bildung entspricht, sondern als „Handlungsmacht“ und auch entsprechendes Handeln erwartet, wie das ebenfalls geschieht.¹⁶ Zum anderen ist diese relativ einfache, im Wesentlichen subjektbezogene Interpretation aber problematisch, wenn man den theoretisch distinkten Gebrauch von „agency“ in deutschsprachigen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Texten sieht. Hier ist der Begriff nämlich auch als „agency“, und zwar unübersetzt, präsent, v.a. in der Sozial- und Sonderpädagogik, dann freilich so, dass eine rein subjektbezogene, allein auf je individuelle Handlungskompetenz zugeschriebene Bedeutung den theoretischen Sinn dieser Debatte überhaupt nicht erschöpfend aufnimmt. „Agency als Paradigma“ (Mick 2012) wird grundlagentheoretisch und für die Forschung primär als Begriff genutzt, um die (als falsch attribuierte) Trennung von Struktur- und Handlungstheorien aufzuheben, also nicht nur emphatisch subjektbezogen zu denken. Agency in der Sozialpädagogik (Graßhoff 2014; Raithelhuber/Schröer 2018) wird wiederum – gesellschaftskritischer als bei der OECD - zugleich (sozial-)politisch interpretiert und mit der Frage verbunden, wie die Akteure befähigt werden können, ihre eigene depravierte Situation kollektiv zu verändern, und zwar selbstbestimmt und nicht allein so, wie der Theoretiker sagt,

¹⁶ Aktuell kann man z.B. lesen: „Dabei gibt es für den englischen Begriff Agency keine wirklich adäquate deutsche Übersetzung. Die Lexika empfehlen Handlungsfähigkeit oder Handlungsmacht. Aber bei diesen Begriffen fehlt ein wichtiger Aspekt: Für Agency ist konstitutiv, dass die Disposition auch aktualisiert wird, dass tatsächlich gehandelt wird.“ (Ernst-Wilhelm Händler: Die Rückkehr der Handlungsmacht. In anspruchsvollen Gesellschaftstheorien ist der Mensch abgeschafft. Muss er in der Corona-Krise wieder eingeführt werden? In: F.A.Z., 26.06.2020, S. 15).

dass sie agieren sollen. Der Begriff der „kollektiven Agency“, den die OECD ebenfalls verwendet (38) ist damit aber wohl nicht vergleichbar. Zwar soll er markieren, dass kollektives Handeln „erforderlich (ist), um Veränderungen zum Wohle der Allgemeinheit herbeizuführen“, aber das entspricht dem politisch interpretierten „agency-Konzept der deutschen Debatte schon deshalb nicht, weil dort bewusst ist, dass damit nicht „Stabilität und Einigkeit in der Gesellschaft gestärkt (wird)“, wie OECD meint (38), sondern eher Konflikt und Kampf provoziert wird. In der deutschen Diskussion ergeben sich hier nämlich enge Verbindungen auch zu kapitalismuskritischen Rezeptionen des capability-approach in der Pädagogik, die zwischen emphatischer Subjektorientierung und der Kritik an einer Gesellschaft, die Gelegenheiten zu autonomem Handeln systematisch verweigere oder nur höchst ungleich eröffne, vielfache Interpretationskonflikte mit dem OECD-Konzept von agency anzeigen.

Nicht zufällig wird angesichts solcher Differenzen im Begriffsgebrauch für die theoretische Frage „What is agency?“ die skeptische Diagnose immer wieder zitiert, dass „the term agency itself has maintained an elusive, albeit resonant, vagueness; it has all too seldom inspired systematic analysis, despite the long list of terms with which it has been associated: self-hood, motivation, will, purposiveness, intentionality, choice, initiative, freedom, and creativity.“ (Emirbayer/Mische 1998, p. 962). In der deutschen Rezeption wird dem Begriff deshalb auch der diffuse Status eines „Container-Begriffs“ zugeschrieben, den man auch dem Bildungsbegriff zugeschrieben hat, und davor gewarnt, ein bekannt diffuses Konstrukt gegen ein anderes, ebenfalls diffuses zu tauschen (Graßhoff 2014 a).

Gleichzeitig sind aber die aus der Relationierung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft begründeten Prämissen des Konzepts, die „chordal triad“¹⁷ von Iterativität, Projektivität und Praktikabilität des sozialen Engagements, relativ gut auf die Annahmen zu beziehen, die auch für Bildung bekannt sind: ihr selbstreferentieller Aufbau in der Zeit, allerdings nicht als „Kreislauf“, wie die OECD sagt (35), eher als Spirale, die Tatsache, dass die Individuen sich im Prozess selbst vergesellschaften, indem sie in der Arbeit an gesellschaftlichen Herausforderungen mit ihrer eigenen Praxis soziale Strukturen zugleich herstellen, bestätigen und verändern, der Begriff also Prozess und Produkt des Handelns und Reflexivität zugleich thematisiert. Das schließt aber auch die Schwierigkeiten der präzisen Zurechnung beim Bewirken von Wirkungen ein, wenn man z.B. die Ko-Konstruktion von Lehrenden und Lernenden – co-agency also - im Schulunterricht endlich ernstnimmt (Reusser 2020, 245f.). Die Einfachheit outcome-orientierter Messungen von Leistungen und die Zurechnung auf die beteiligte Profession ist jedenfalls vorbei, wenn man in Begriffen von agency – oder Bildung – denkt. In beiden Konzepten muss man mit der Unverfügbarkeit der Prozesse leben, d.h. mit der Tatsache, dass der handelnde Akteur tatsächlich autonom agiert und den pädagogischen Planer, selbst die Vertreter einer Theorie „transformatorischer Bildungsprozesse“ (z.B. Koller 2012), immer neu erinnert, dass Lernen nicht nur resistent ist gegen Erziehung, sondern auch intransparent für den Pädagogen (Prange 2009). Die OECD dagegen setzt, wie die Tradition der Bildungstheorie, dagegen

¹⁷ „The Chordal Triad of Agency“ als Antwort auf die Frage „What, then, is human agency?“ liest sich so: “We define it as the temporally constructed engagement by actors of different structural environments - the temporal-relational contexts of action - which, through the interplay of habit, imagination, and judgment, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations. This definition encompasses what we shall analytically distinguish below as the different constitutive elements of human agency: iteration, projectivity, and practical evaluation. “ (Emirbayer/Mische 1998, p. 970).

offenbar auf die Möglichkeit, agency eindeutig zielbezogen erzeugen zu können, z.B. im Aufbau von Transformationskompetenzen.

Die Probleme mit dem Begriff „agency“ bleiben also groß, vor allem, wenn man den Anschluss auch an Theorie sucht und alle denkbaren politischen Missverständnisse vermeiden will. Schon weil das kaum möglich ist und weil auch der Anschluss an die internationale Sprache und an die Tradition der Bildungsreflexion eigenes Gewicht hat, gewinnt die unübersetzte Verwendung des Begriffs ihr gutes Recht. Vielleicht könnte man aber „Handlungs- und Gestaltungs-kompetenz (Agency)“ (so 23) auch bei der systematischen Einführung des Konzepts (33) als Erläuterung wiederholen, sowie, bezogen auf die dort erwähnte kulturelle Varianz der Übersetzung, mit dem Hinweis, dass als Konsens gesehen werden kann, mit dem Begriff „Agency“ den Akteuren „Handlungs- und Gestaltungs-kompetenz“ zuzuschreiben.

2.3.2 „Transformationskompetenzen“

Drei „Transformationskompetenzen“ sind für die OECD zentral, „um eine erwünschte Zukunft gestalten zu können: Schaffung neuer Werte, Ausgleich von Spannungen und Dilemmata und Verantwortungsübernahme“. (20) Man muss erinnern, dass damit die früher definierten „Schlüsselkompetenzen“ aus dem DeSeCo-Prozess¹⁸, die auch für PISA zentral waren, auf den Lebenslauf insgesamt und inhaltlich in der Annahme erweitert werden, dass sie jetzt „Lernenden helfen, Gesellschaft zu verändern und eine lebenswertere Zukunft zu gestalten“ (ebd.). Allerdings werden Erwartungen zwar immer noch auch auf „Schülerinnen und Schüler“ hin formuliert, aber jetzt nicht mehr an innerschulisch zurechenbaren und messbare Indikatoren gebunden, wie bei PISA, sondern an größere Erwartungen, über deren Messbarkeit indes so wenig gesagt wird wie über die ja nicht überholte Frage, wie sich die Qualität der Realisierung des neuen Programms diskutieren und prüfen lässt. Reine Zielrhetorik garantiert ja noch keine gute Erziehung.

Gewisse Erwartungen an Schülerinnen und Schüler, die „auf Innovationen für ein besseres Leben“ zielen, erscheinen nämlich schon jetzt als vielleicht doch überzogen. Sie erzeugen zumindest Fragen nach der Realisierbarkeit und d.h. der Anschlussfähigkeit an schulische Lernprozesse: Wenn „die Schaffung neuer Werte“ dadurch „beispielsweise“ erläutert wird, dass „die Schaffung neuer Arbeitsplätze, Geschäftsfelder und Dienstleistungen, die Entfaltung neuen Wissens, neuer Erkenntnisse, Ideen, Methoden, Strategien und Lösungen sowohl für bestehende wie neue Probleme“ (42) gemeint sei, kann man doch fragen, ob für die Gesamtheit dieser Referenzen mit den schulisch Lernenden die richtigen Adressaten genannt sind. Es soll ja vorerst auch nur um Sekundarbildung gehen. Allgemeindidaktisch kann man es wiederum als Erwartung durchaus begründen, dass die Einstellung auf andere Zukünfte „für Lernende (bedeutet), den Status quo infrage zu stellen, mit anderen zusammenzuarbeiten und unkonventionell zu denken versuchen“. Aber das wurde bisher innerschulisch ausgelegt und angezielt,

¹⁸ Dort hieß es: „*First*, individuals need to be able to use a wide range of tools for interacting effectively with the environment: both physical ones such as information technology and socio-cultural ones such as the use of language. They need to understand such tools well enough to adapt them for their own purposes – *to use tools interactively*. *Second*, in an increasingly interdependent world, individuals need to be able to engage with others, and since they will encounter people from a range of backgrounds, it is important that they are able *to interact in heterogeneous groups*. *Third*, individuals need to be able to take responsibility for managing their own lives, situate their lives in the broader social context and *act autonomously*. These categories, each with a specific focus, are interrelated, and collectively form a basis for identifying and mapping key competencies.” (Definition and Selection of Key Competencies. 5, Herv. der triadischen Kurzfassung, HET)

fachspezifisch z.B. oder – gelegentlich, weil schwer generalisierbar – in projektartigen Lernformen oder in „interdisziplinärer Herangehensweise“ (43), nicht in der gesellschaftlichen Ernstsituation.

Solche Rückfragen stellen sich auch bei der zweiten Transformationskompetenz, den „Ausgleich von Spannungen und Dilemmata zu suchen“ (43). Zu klären wäre schon, wie sich die „widersprüchlichen oder unvereinbaren Ideen, Denkweisen und Positionen“ von „gegensätzlichen“ unterscheiden, zumal wenn man, wie die OECD, unterstellt, dass sie nur „scheinbar“ diese Merkmale haben. Mag sein, dass man innerschulisch – je nach Problemfeld - solche „Positionen in ihrer ganzen Vernetzung und ihren Wechselbeziehungen zu erfassen“ und dann auch „die Ergebnisse möglicher Aktivitäten in kurz- und langfristiger Perspektive zu erwägen“ vermag, also „ein tieferes Verständnis gegensätzlicher Positionen“ und Argumente zur Festigung ihres eigenen Standpunktes (entwickeln)“ kann. Die Frage bleibt, was es heißen soll (43), dass die Lernenden dabei „praktische Lösungen für Dilemmata und Konflikte (finden)“? Schulisch durchaus bekannte Verhaltensweisen wie das Ignorieren, Ausweichen, Idealisieren, Gewalt predigen (etc.) werden wohl kaum als „praktische Lösungen“ anerkannt. Aber wie wirkt man entgegen? Gut (demokratie-) pädagogisch wird „Verantwortungsübernahme“ erwartet, die „Fähigkeit ... , das eigene Handeln im Lichte der eigenen Erfahrungen und Kenntnisse, sowie unter Berücksichtigung persönlicher, ethischer und gesellschaftlicher Ziele zu reflektieren und zu bewerten.“

Aber wo steht ein Satz dazu, dass alle Debatten über Moralerziehung und die Bildung zur Demokratie, die sich in den „Schlüsselbegriffen“ als Ziele wiederfinden, bisher daran gescheitert sind, zu sagen und praktisch zu demonstrieren, wie sich die Differenz vom Urteilen zum Handeln überbrücken oder die erwünschten Haltungen für alle Adressaten generalisieren lassen? Die OECD erläutert ihre Kompetenzen natürlich weiter, „im Sinne von Wissen, Skills, Haltungen und Werten“, aber das Realisierungsproblem bleibt. Zunächst findet man nur starke Transferannahmen (43) und einen Verweis auf „service learning“ (47) als geeignete Praxis. Hier könnte man ergänzend die pädagogischen Praktiken der Internatserziehung von den Jesuiten bis zu Kurt Hahn nennen, mit denen sie versuchen, „Verantwortung“ erfahrbar und habitualisierbar zu machen. Das Varianzproblem und Enttäuschung in den Ergebnissen hat man dann immer noch. Die Generalisierbarkeit im Alltag der Schulen bleibt das zentrale Problem.

Die exemplarischen Hinweise, wie man die „Einbettung ... in den Lehrplan“ (49) versuchen könnte, haben die Überzeugungskraft anekdotischer Evidenz lokaler Reformen, auch für dramatische Probleme wie Fukushima, und sie plädieren stark für „interdisziplinäres“, also fächerübergreifendes Lernen. Dagegen fehlen organisatorisch geprägte Realisierungsformen, wie sie in alternativen Schulkulturen, „just community“-Modellen z.B., gesucht werden könnten, (aber eine generalisierbare Lösung wären die auch nicht¹⁹). Gleichzeitig werden Anschlussmöglichkeiten in der gegenwärtigen Schule, die es selbst in Deutschland gibt, nicht hinreichend gewürdigt. Sie zeigen, wie sich im Fachunterricht und selbst im naturwissenschaftlichen Unterricht angesichts der Vielfalt der „Sprachen“, in denen unterrichtliche Themen präsent sind, auch komplexe Kompetenzen anzielen lassen. Es ist deshalb auch nicht notwendig, einen Gegensatz von „interdisziplinären Lernerfahrungen versus ... Orientierung an einzelnen Fächern“ (48) zu konstruieren, wie das die OECD tut (auch 64). Transzendierung der Fachlichkeit beginnt im

¹⁹ Bei Oser/Althof (1992) z.B. finden sich schon die Varianten solcher Modelle im Detail, aber auch die ernüchternden, und bis heute nicht dementierten, Befunde über ihre schwache Wirksamkeit und schwierige Realisierbarkeit.

Fach, kreative Aufgabenformate sind dafür der erste Ausgangspunkt, damit „die Schülerinnen und Schüler“, wie das z.B. der Lehrplan der Sekundarschulen in Berlin – anekdotische Evidenz, ich weiß, - erwartet, „bei der Betrachtung gesellschaftsrelevanter Themen aus unterschiedlichen Perspektiven erkennen, dass Problemlösungen von Wertentscheidungen abhängig sind. Sie prüfen“, wie das für die Naturwissenschaften erläutert wird, „Argumente auf ihren sachlichen und ideologischen Anteil und treffen Entscheidungen sachgerecht, selbstbestimmt und verantwortungsbewusst. Sie differenzieren nach biologisch, chemisch und physikalisch belegten, hypothetischen oder nicht naturwissenschaftlichen Aussagen in Texten und Darstellungen und kennen die Grenzen der naturwissenschaftlichen Sichtweise.“²⁰

Nur weiß man leider aus PISA und anderen Studien auch, dass kaum mehr als 20% der Schüler diesen ehrgeizigen Ansprüchen auch nur im Fach schon wirklich entsprechen, und gar nichts darüber, ob gerade diese Schüler danach „neue Werte“ im OECD-Sinne schaffen, denn solche Transfereffekte sind so gut wie nicht untersucht. Die OECD setzt allerdings sehr stark darauf.

3. Voraussetzungen der Realisierung

Erreicht man mehr, wenn man – wie die OECD - die Voraussetzungen der Realisierung in der Gesamtheit der „Elemente“ in den Blick nimmt, die sie mit dem *Lernkompass* präsentiert. Das muss man natürlich ernstnehmen und die Elemente im Detail diskutieren, wemgleich man, im Vorgriff auf die Ergebnisse dieser Diskussion, nicht ignorieren kann, dass die Frage der Realisierbarkeit ebenso ein virulentes Thema bleiben wird wie die nach dem Adressaten der Erwartungen. Zugleich bleibt, so der Eindruck, die erhoffte präzise Zurechnung von Leistungen auf Elemente des Konzepts schon deswegen relativ offen, weil die OECD selbst zu Recht sagt, dass man es mit einem „ganzheitlichen“ System zu tun hat (27, 47, 63 u.ö.)²¹, in dem alles mit allem vernetzt ist, Kausalitätserwartungen also schwer zu erfüllen sind. Die Anschließbarkeit kann deshalb im Grunde auch nur von der Programmseite aus diskutiert werden, von den Definitionen, Zuschreibungen und Erwartungen, die die OECD mit den „Elementen“ je einzeln und vernetzt verbindet.

3.1 „Core Foundations“ – „Lerngrundlagen“

Den zentralen Ausgangspunkt stellen die „Lerngrundlagen („core foundations“)²²“ dar, und als solche gelten kognitive, gesundheitliche sowie soziale und emotionale Grundlagen (52). Das sind für die OECD – und man erkennt schon hier den Zusammenhang der insgesamt präsentierten „Elemente“ – nicht nur „die fundamentalen Bedingungen“, die man bei „Lerngrundlagen“ vielleicht nur erwarten würde, sondern auch die „zentralen Skills, Kenntnisse, Haltungen

²⁰ In Tenorth (2020) habe ich das weiter diskutiert.

²¹ Was für das Wissen indigener Völker und für „Vernetzung“ gesagt wird, kehrt beim Lernkompass und für den Zusammenhang der Lerngrundlagen, für Wissen, Kompetenzen und skills, Werten und Haltungen als Zuschreibung der Ganzheitlichkeit immer wieder: „Alles ist miteinander verbunden, nichts ist ausgegrenzt, und alles steht miteinander in Beziehung.“ (63) Für diese Dimension wird sogar die alte Formel von Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ als typisch deutschsprachiger „pädagogischer Dreiklang“ beansprucht (89), und in Anm. 3 des englischen Textes zu diesem Zitat auch behauptet „this was postulated in the 18th century by the Swiss pedagogue and educational reformer Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827).“ Im deutschen Text ist diese Referenz nicht übernommen, er entgeht deshalb auch dem Hinweis, dass sich für diese Formel bei Pestalozzi kein Beleg finden lässt.

und Werte, die Voraussetzung für weiteres Lernen im gesamten Curriculum sind.“ (26) Für die Anschlussfähigkeit an Debatten hierzulande sind das einerseits vertraute Erwartungen, denn auch hier wird der Aufbau von sich ausdifferenzierenden, z.B. – schulbezogen – domänenspezifischen oder – umweltbezogen - „kontextspezifischen“ Kompetenzen, wie sie die OECD benennt, als Prozess gedacht, der auf ein „Fundament“ früh erworbener „Bausteine“ setzt. Nicht unproblematisch ist für die Anschlussfähigkeit aber die Bestimmung dieser Bausteine durch die OECD.

Sie benennt hier zuerst die „kognitiven Grundlagen“, präzisiert sie aber nicht im Detail, sondern erwähnt sie nur, verbunden mit dem Zusatz „einschließlich Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit“, also die basalen Kulturtechniken, wie man hier sagen würde, von denen sie wiederum etwas kryptisch sagt, sie würden „sich kontinuierlich verändern“ – aber was heißt das? Man darf annehmen, dass die „kognitiven Lerngrundlagen“ schulbezogen auf das Curriculum der obligatorischen Primar- und Sekundarschulen abzielen, dafür spricht auch das nächste Element, „Wissen“, wenn dort „disziplinäres“ oder „fachspezifisches Wissen“ (61) eingeführt sowie – z.B. mit einer prominent herausgestellten Analyse aus den Niederlanden - der „Zugang zu einem qualitativ hochwertigen Curriculum“ als Einlösung der gleichen und gerechten Bildungschancen vorgestellt wird (64). Zugleich soll ja die Sekundarbildung im Zentrum der Aktivitäten zur Curriculum-Entwicklung nach 2020 stehen, so dass auch hier die Referenz angemessen praxisnah zu sein scheint.

In der deutschen Diskussion wird man allerdings bei „Lerngrundlagen“ nicht im Singular von „Curriculum“ sprechen oder nur die Kulturtechniken erwähnen, sondern funktional „Grundbildung“, und zwar in ihrer gesamten, die Kulturtechniken eindeutig übersteigenden thematischen Breite, und die wissenschaftsorientierte „weiterführende Bildung“ unterscheiden, und dann auch noch für den Sekundarbereich II, die prätertiäre Stufe, also das duale System der Berufsbildung und die wissenschaftspropädeutischen Bildungsgänge, nennen. Hier gibt es für die unterschiedlichen Erwartungen auch unterschiedliche Schulformen bzw. Bildungsgänge, die ihre Einheit in der Graduierung und Differenzierung allein über die Bildungsstandards finden (Tenorth 2004; ders. 2016). Von solchen Details der Lerngrundlagen, ihrer schulischen Ordnung von Wissen, Kompetenzen und der Organisation des Gesamtsystems findet sich bei der OECD nichts. Mag sein, dass man das aus guten Gründen den lokalen Aktivitäten überlässt oder - und ganz ausgeblendet – wie bei der Zertifizierung, die ja auch dazugehört, einem Thema offenbar gar kein Gewicht mehr zuschreibt und es ausblendet. Aber auch die Erläuterung der „Lerngelegenheiten“, die Ebene schulischer Organisation und Interaktion, könnte mehr aussagen als „die Art und Weise, wie das Curriculum organisiert ist, um allen Lernenden maximale Möglichkeiten zu bieten, ihre Talente zu entwickeln und ihr Potenzial zu erreichen“ (64), wie die OECD zitiert. Andere hier zitierte Autoren beziehen „Gerechtigkeit und Lerngelegenheiten auf die Grundidee vom ‚Wissen der Mächtigen‘“ (ebd.). Der Lernkompass könnte die je lokale Arbeit deutlicher anstoßen, wenn er umfassender schultheoretisch argumentierte, nicht allein Curriculum und Wissen sowie den Zugang in das Bildungssystem in den Blick nähme, sondern die Schule und ihre Funktionen insgesamt. Auch die Aussagen zum Lehrer und seiner Rolle bleiben sehr global, betonen eher den Beziehungsaspekt (23, 86), Kooperation mit den an Schule insgesamt beteiligten Akteuren (33, 36) und die „Gestaltung einer Lernumgebung“ (37), werten aber offenbar eine wesentliche Dimension ihrer Professionalität, die Kompetenz im

fachlichen Wissen, eher als „traditionelles Rollenverständnis“ (37) ab, ohne die Folgeprobleme für die Konstruktion von Wissen, Skills oder Kompetenzen zu diskutieren.

Gleichzeitig werden weitere „Grundlagen“ benannt, die einerseits wohl vertraut sind, wie die „sozialen und emotionalen Grundlagen“, die auch über bekannte Konstrukte wie „Selbstwahrnehmung und Selbstregulierung“ (47) oder den Verweis auf „Moral und Ethik“ (51) erläutert werden. Andererseits wird „physische und geistige Gesundheit“ als weitere notwendige „Lerngrundlage“ eingeführt, eine Referenz, die zwar nicht unbekannt ist, aber auf den ambivalenten Status der Lerngrundlagen zwischen Subjekt und System verweist. Von der OECD werden diese Bezüge ganz subjektbezogen als Kompetenz oder Zustand der Individuen eingeführt. Der Lernkompass bezieht sich aber selbst auf Referenztexte, z.B. der UN, in denen Bildung oder Gesundheit auch kontextbezogen als Merkmale von Gesellschaft und Aufgabe der Politik bestimmt werden. Hier werden z.B. als Ziele „die Beseitigung von Armut und Hunger, die Gewährleistung von Gesundheit, Wohlbefinden, hochwertiger Bildung, Gleichstellung der Geschlechter und die Forderung nach Maßnahmen gegen den Klimawandel“ (30) angesprochen. In der Logik dieser Argumentation würde es deshalb liegen, die „Lerngrundlagen“ um institutionelle Prämissen zu erweitern und über das Curriculum hinaus z.B. auch ein hinreichendes, finanziell, personell und sachlich gleichwertiges, allen Lernenden offenstehendes, in den graduierenden Übergängen intern vernetztes Bildungswesen als zentrale Realisierungsbedingung stark zu betonen. Das findet sich, sieht man von Exempla ab, systematisch nicht. Die Anschlussfähigkeit an Debatten über Bildungsgerechtigkeit und -gleichheit wird damit aber nicht erleichtert, wenn diese wesentlichen Bedingungen des Lernens ausgespart bleiben.

Sachlich natürlich unbestritten notwendig ist die Zuordnung der „digitalen und datenbezogenen Literalität“ (52). Bedeutsam ist diese Referenz auf Digitalisierung vor allem für die Frage, wie sich solche neuen Erwartungen – „globale Kompetenz“ wird ja, leider in vielfältig-unklarer Referenz,²² ebenfalls genannt - in die aktuelle Schule implementieren lassen. Die OECD fordert quasi erwartbar, dass die Schule „Schritt halten kann mit dem sozialen, technologischen und wirtschaftlichen Wandel“ (10), bietet aber – ganz gegen ihre generell beanspruchte „Orientierungs“-Absicht - eher Problembefunde als Lösungen. Der Befund, dass „die Lehrpläne (schon jetzt) überfrachtet“ seien (57), trifft natürlich zu, das Plädoyer für die beliebte Verlegenheitsformel, die neuen Erwartungen in die bekannten Fächer zu „integrieren“ (51), wäre überzeugender, wenn die Erweiterungen zum Curriculum irgendwo systematisch Thema würden und nicht allein, wie auch bei den „Lerngrundlagen“, mit didaktisch meist wenig überzeugend eingeführten Exempeln²³, wie hier bei „Finanzkompetenz, globale Kompetenz oder Medienkompetenz“. Wo, wenn „well-being“ so zentral ist, könnte man z.B. konkret fragen, gehört denn die Bildung von Gesundheit hin, fachlich zu Biologie, Sport oder Ethik – worüber in der deutschen Fachdidaktik gestritten wird²⁴ - oder übergreifend zu Schulkultur? Solche Erwartungen werden aber hier nicht aufgenommen, bei den Lerngrundlagen nicht und auch nicht beim „Wissen“.

²² Die Bestimmungen schwanken zwischen der Rücksicht auf die politisch-sozialen Folgen der Globalisierung und lokal notwendigem interkulturellem Lernen, relationiert werden auch allgemeine Konstrukte wie Empathie, Respekt, Selbstreflexivität oder Perspektivenübernahme in divers strukturierten Gesellschaften. Auch hier wird nicht nach Lernorten und internen Graduierungen im Lernprozess spezifiziert (vgl. u.a. S. 57, 75).

²³ Man wünscht sich z.B., dass etwa bei „Finanzkompetenz“ auch das sonst so favorisierte „kritische Denken“ zum Tragen käme, ruhig auch mit einer Kritik der Folgen ungezügelter Marktverhältnisse, wenn es schon, verständlich bei der OECD und ihrem primären Auftrag, nicht Kapitalismuskritik sein kann.

²⁴ Die aktuell ausgetragenen Konflikte sind besonders in der Fachdidaktik des Sports sichtbar, vgl. u.a., knapp, aber mit weiterer Literatur, Hummel/Krüger (2020).

wie sich in der Diskussion des nächsten Elements zeigen wird. Die beanspruchte Orientierung ist aber erst dann gegeben, wenn diese Referenz und auch die anderen notwendigen neuen Themen, Inhalte und vielleicht sogar Fächer über die Trias von „Finanzkompetenz, globale Kompetenz oder Medienkompetenz“ hinaus umfassend vorgestellt würden.

Das könnte als Aufgabe der zweiten Phase nach 2020 von der OECD aus geschehen, wenn sie es denn will, oder - als Alternative – ganz strikt und deutlich in die Kompetenz der beteiligten Länder und der unterrichtlichen Autonomie der Lehrenden und Lernenden gestellt werden, diese neuen Herausforderungen in ihren Lernprozess einzubauen. In der Konzentration auf die schulische Sekundarbildung entlastet sich die OECD ja auch von der allgemeinen Prämisse, dass der Lernkompass nicht allein für schulbezogenes Lernen, sondern auch für das nonformale und informelle Lernen, außerhalb von Schule und im gesamten Lebenslauf relevante Orientierung bieten will. Zu dieser umfassenden Aufgabe wird jedenfalls nichts ausgeführt.

3.2 Wissen und Skills

Die OECD sagt einleitend bei der Diskussion des nächsten Elements, beim „Wissen“, dass es „schwierig (ist), Wissen und Skills voneinander zu trennen; sie entwickeln sich gemeinsam“ (62), und erst in ihrer distinkten Relationierung lasse sich auch die Struktur und der Aufbau von Kompetenzen diskutieren. Entsprechend werden diese beiden Elemente des Lernkompasses hier auch gemeinsam präsentiert und auf ihre Anschlussfähigkeit diskutiert. Dabei beruft sich die OECD an der zitierten Stelle²⁵ u.a auf die deutsche Expertise zu Nationalen Bildungsstandards (Klieme et.al. 2003/2004), stellt den systematischen Anschluss an die hiesige Debatte also selbst schon her. Das geschieht freilich erneut in einer Weise, die den unmittelbaren Anschluss bei Wissen und Skills nicht nur erleichtert.

Die OECD nimmt nämlich nicht Kompetenzen und Standards als konzeptionelle Referenz auf, wie Klieme et.al., sondern führt Wissen und Skills mit je eigenen Unterscheidungen eher klassifizierend ein (und die sind natürlich anschlussfähig an vergleichbare Klassifikationen aus der Lern- und Expertiseforschung, wenn auch, z.B. für „epistemisches Wissen“, philosophisch nicht unstrittig²⁶). Für das Wissen unterscheidet sie, später auch aufgaben- und prozeßspezifisch erläutert, „vier Arten: disziplinäres, interdisziplinäres, epistemisches und prozedurales“ Wissen (61), für die Skills „kognitive und metakognitive Skills, soziale und emotionale Skills sowie physische und praktische Skills“ (69), später auch „digitale“ (73). Für den Zusammenhang von Wissen und Skills gibt es wieder einen der knappen Verweise auf Forschung: „Wie Wissen und Skills verknüpft sind, ermittelt die Forschung.“ (62). Aber bezogen auf Klieme et al. wird auch die Entwicklung von Kompetenz eingeführt, mit der Annahme, dass „höhere Kompetenzstufen durch die zunehmende Prozeduralisierung von Wissen gekennzeichnet (sind), sodass Wissen auf höheren Ebenen zu Skills umgewandelt wird.“ (ebd.) Hier rächt sich jetzt aber, dass Klieme et.al. (bis zur aktuellen Übersetzung) nicht im Original eingesehen wurden, denn dort findet sich zwar „Wissen“, aber nicht der im Deutschen so missverständliche,

²⁵ Das geschieht allerdings aus zweiter Hand, denn die Quelle ist Cedefop 2006, bei der OECD ohne Seitenzahl zitiert; Cedefop 2006, p. 26 nennt Klieme u.a. in der englischen Version 2004, S. 70.

²⁶ Philosophisch u.a. diskutiert bei Ansgar Beckermann (2001): Zur Inkohärenz und Irrelevanz des Wissensbegriffs. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 55, S. 571-593, sowie als Antwort auf seine Kritiker ders. (2002): Lässt sich der Wissensbegriff retten? Replik auf die Kritiken von Peter Baumann, Thomas Grundmann und Frank Hofmann. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 56, S. 586-594.

weil alle möglichen Verkürzungen nahelegende Begriff der „Skills“. Anschlußprobleme deuten sich schon hier an.

In der zitierten deutschen Expertise wird nämlich statt skills der aus der deutschen Diskussion wohl bekannte und bei Klieme et.al. bewusst gewählte Begriff „Können“ genutzt (Klieme et.al. 2003, S. 78f.) und u.a mit „Fähigkeiten“, „Fertigkeiten“ und auch „Handlungskompetenz“ erläutert. Gleichzeitig wird die These von Klieme et. al. auch insofern verkürzt zitiert, als die wichtige Referenz „höhere Kompetenzstufen *in den Domänen*“ ausgelassen wird. Damit ist aber die Expertise zu den Bildungsstandards um ihre Pointe gebracht, denn im Dual von „Wissen und Können“ sollte gerade ein kursierendes Missverständnis ausgeräumt werden, dass Kompetenzen primär oder allein als „fächerübergreifende Fähigkeiten“ oder „Schlüsselqualifikationen“, z.B. als „Methoden-, Personal- oder Sozialkompetenz“ (ebd., S. 75), zwar personbezogen, aber quasi domänen- und wissensfrei bestimmt werden könnten. Weder Bildungsstandards, und damit die schulische Graduierung fachspezifischer Fähigkeiten, so die Prämisse bei Klieme et.al., noch der Prozess ihres allmählichen (schulischen) Aufbaus, der ja immer auch die Korrektur von Fehlvorstellungen im Alltagswissen – als Wissensart bei der OECD nicht genannt - bedeutet, oder gar der Transfer seien begründet möglich und erforschbar, wenn man die Referenz auf Domänen ignoriert, mit denen die Einheit von Wissen und Können gegeben ist. „Bildung“ als Fähigkeit und Praxis des Umgangs mit „Welt“ ist dafür die traditionelle Formel, in welcher Form im schulischen Curriculum oder lebensweltlich, situativ oder biographisch unausweichlich auch immer präsent.

Die OECD würde den aktuell endlich überwundenen Missverständnissen des Kompetenzbegriffs neue Nahrung geben, wenn sie, wie im hier zu diskutierenden Text, das Dual von Wissen und Skills favorisiert. Gleichzeitig kompliziert sie die Lage noch, indem sie den Begriff des „inhaltlichen Wissens“ nutzt, um „content knowledge“ zu übersetzen. Es wäre, weil es um den schulischen Kontext geht, besser, dafür „Fachwissen“ zu sagen, weil das ja die vorher unterschiedenen Wissensarten insgesamt umfassen kann, und es damit auch vom „pedagogical content knowledge“ als dem fachdidaktischen und pädagogischen Wissen der Lehrprofession abzugrenzen. Einer zweiten Referenz²⁷ wird zudem die These entnommen, „dass ‚die Entwicklung von inhaltlichem Wissen die Grundlage für den Erwerb von Skills bildet, während Skills wiederum notwendig sind, um Inhalte wirklich zu lernen und anzuwenden. Mit anderen Worten: Skills und inhaltliches Wissen sind nicht nur miteinander verflochten, sondern verstärken sich auch gegenseitig.“ (36) Damit wird die Abgrenzung von Wissen und Skills aber noch unschärfer. Im Blick auf die zitierte Referenz ist diese Verwirrung aber unnötig, weil dort „skills and abilities“ eindeutig, wie bei Klieme et.al. und analog zu der hier favorisierten Übersetzung von content knowledge, „can be demonstrated *within core academic content areas.*“ (Herv. H.-E.T.)

²⁷ National Research Council (2012) Dort stehen neben 21st Century Skills, nahe bei den OECD-Erwartungen – „skills such as problem solving, critical thinking, communication, collaboration, and self-management“ - konkret schulfachbezogene „skills and abilities“ sowie Transferfragen im Zentrum, jetzt sehr nahe bei Klieme et.al, denn die skills “can be demonstrated within core academic content areas.” (p.2 u.ö.) Die OECD zitiert daraus ohne Seitenzahl.

Didaktisch wird vom NSR (2012) das Konzept des “deeper learning” propagiert, das in Deutschland u.a. in der Arbeitsgruppe von A.Sliwka in der Heidelberg School of Education vertreten wird. Zu diesem Konzept gehören zwar auch große Formeln von 21st Century Skills und die Selbstanpreisung, dass „Lernwirksamer Unterricht“ das Ziel sei (als gäbe es Unterricht, der nicht lernwirksam ist, wo es allenfalls unerwünschte Wirkungen gibt), zu den Prämissen wird hier allerdings auch ganz traditionell gerechnet: „Doch ohne fachliches Vorwissen und praktische Fertigkeiten ist es nicht möglich, Probleme zu lösen oder kreativ zu sein.“ Als leitend für den Beginn der pädagogischen Arbeit gilt ebenfalls ganz traditionell, quasi herbartianisch und gut lehrerzentriert: „Die L[ehr]K[raft] führt in der instruktiven Phase fachlich kompetent in das Thema ein und baut kognitive Strukturen aus.“ (Details unter <https://hse-heidelberg.de/hsedigital/hse-digital-teaching-and-learning-lab/deeper-learning-initiative/was-ist-deeper-learning>)

Sie führen also kein Eigenleben, sondern können präzise nur innerhalb der (schulischen) Domänen bestimmt, entwickelt und als Praktiken und Fähigkeiten dekomponiert werden.

Es wäre hilfreich, wenn die OECD sich hier – und in den zukünftigen curricularen Arbeiten – dazu verstehen könnte, im Begriffsgebrauch an die selbst bemühten Referenzen zu halten. Auch im Sinne einer globalen Verständigung sollte man die Chance nicht verschenken, die im sprachlichen Konsens zwischen Klieme et.al. und dem National Research Council zur Verfügung steht. Das könnte in der hierarchischen Relationierung von allgemeinen Lernzielen, den Domänen zurechenbaren Kompetenzen und den damit implizierten domänenspezifischen Fähigkeiten und Praktiken für begriffliche Klarheit sorgen. Damit würde auch die Überlastung des Begriffs der skills vermieden, die sich aktuell bei der OECD findet. Mit Skills werden jetzt komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben, in denen die gesamte Praxis des Umgangs mit definierten, an Gütekriterien messbaren Aufgaben, gleich an welchen Orten, schulisch oder außerschulisch, der Erwerb und die Nutzung von Wissen, gleich welcher Art, und die normative Grundierung in Werten, gleichwelcher Art, enthalten ist, von Kompetenzen so gut wie nicht unterscheidbar. Man liest aber auch Kap. 7. *Haltungen und Werte* mit immer neuen déjà-vu-Erlebnissen, denn alle guten Werte, die hier propagiert werden, kamen auch bei den Skills schon vor. Im Grunde fragt man sich, warum die OECD ihr gesamtes Konzept nicht von Skills aus entwickelt, denn mit *Skills* ist alles gemeint, enthalten und noch einmal repetiert, was sie anzielt und für die Konstruktion von Agency für notwendig hält. Argumentativ und systematisch nutzt sie im Grunde Skills als das „Vermögen ... zu realisieren“ (69), d.h. als zugleich allgemeine und spezifische Handlungsfähigkeit im Umgang mit Problemen, nicht nur als „Teil eines ganzheitlichen Kompetenzbegriffs“, sondern als die ganze Kompetenz, später allerdings wieder mit der irritierenden Erläuterung, dass „Kompetenzen mehr bedeuten als Wissen und Skills“ (53). Aber dann hätte man sich ein generelles Kapitel zu Kompetenzen gewünscht, um zu wissen, was dieses „mehr“ sein soll oder kann. Gleichzeitig droht immer eine Interpretation von Skills in dem technischen Sinne, den der Begriff im deutschen Kontext nicht ablegen kann. Aber dieses Risiko wird auch im angelsächsischen Bereich schon gesehen und zu beseitigen gesucht, wenn man z.B. empfiehlt, „digital literacy“ und die damit implizierten skills nicht technisch zu missdeuten, sondern ganzheitlich, also, so dort explizit, „in the german notion of bildung“.²⁸ Damit könne der Eindruck vermieden werden, literacy, also Grundbildung im deutschen Sprachgebrauch, sei „restricted to mechanical skills or narrow forms of functional competence. It suggests a more rounded, humanistic conception“, eben „Bildung“. Angesichts solcher Unterscheidungsfähigkeit sollte die OECD die skills mit diesem Gewicht nicht belasten.

3.3 Haltungen und Werte

Das begriffliche Problem und damit die Schwierigkeit einer globalen Semantik stellt sich auch bei der Diskussion der „Haltungen und Werte“. Dabei ist es, vielleicht zufällig, nicht ein Übersetzungsproblem ins Deutsche, dass *attitudes* nicht in der fachpsychologischen Standardübersetzung „Einstellungen“, sondern in dem traditionellen Begriff der „Haltungen“ verwendet werden. In der Tradition sollte ja mit diesem Begriff, übereinstimmend mit der OECD, die wertbasierte Einheit von Wissen und Können, Handeln und Reflexion bezeichnet werden. Die insofern für die (aber wohl nur im Deutschen gegebene) Anschlussfähigkeit glückliche Wahl

²⁸ Buckingham 2008, p. 75, auch für das folgende Zitat.

des Begriffs macht also früh transparent, dass es der OECD bei der Referenz auf natürliche Akteure tatsächlich um so komplexe, wenn auch nicht einheitlich-eindeutig bestimmte Merkmale wie die „Charaktereigenschaften einer Person“ (79), verstanden als eine „Konstellation von Tugenden“ also ihre „Persönlichkeit“ zu tun ist. Das entspricht nun vollständig der dominierenden Intention der deutschen Bildungsdiskussion, für die es schon traditionell typisch ist, den „Gebildeten“ nicht allein als handlungsfähige Person zu beschreiben, sondern ihm den Person-Status überhaupt erst zuzuschreiben, wenn er verantwortungsvoll und legitimierbar handelt, denn erst dann, so die dominierende Lesart, ist sichtbar was es heißt „gebildet zu sein“.²⁹ Für die insgesamt relevanten Werte liefert die OECD dann erneut eine klassifikatorische Reihung, „um lokale Unterschiede abbilden zu können“, wie es heißt, wenn „persönliche“, „soziale, „gesellschaftliche“ und „menschliche Haltungen und Werte“ unterschieden werden (80). Die sozialen Aggregatstufen, die man hier von Subjekten über Interaktionsverhältnisse hin zu Gesellschaften / Kulturen / Staaten / Nationen und schließlich der Menschheit erkennt, sind für die individuelle und kollektive Konstitution, Definition und Geltung von Werten zweifellos bedeutsam, aber die Bestimmung einer gemeinsamen Sprache ist damit noch nicht geleistet. Die OECD verweist erneut auf „unterschiedliche Begriffe“, wie sie „je nach sozialem und kulturellem Kontext“ vorkommen und auch für die Implementation einschlägiger Erwartungen in die Curricula folgenreich werden. Dann nennt sie, jeweils mit Erläuterungen und Exempla versehen, „affektbezogene Ergebnisse“, „Neigungen“, „Attribute“, „Überzeugungen“, „Dispositionen“, „Ethik“, „Moral“, „Haltungen“ oder „Mentalität“ („mindset“), „soziale und emotionale Skills“, „Soft Skills“ und „Tugenden“ („virtues“) oder „Charakterqualitäten“ (80). Diese leicht erweiterungsfähige Vielfalt, die OECD spricht selbst auch und mit weiteren, nicht einfach harmonisierbaren Attribuierungen von „Prinzipien“ (21 u.ö.), also das Ensemble von so heterogenen wie heteronomen Interpretationen³⁰ zum Thema Haltungen und Werte wird von der OECD dadurch noch weiter kompliziert, dass sie „Haltungen und Werte“ auch „als integrale Bestandteile zur Entwicklung von Wissen und Skills“ (71) und wichtig auch für den Transfer interpretiert. Sie werden dann sogar mit der „Motivation für Erwerb und Nutzung von Wissen und Skills“ gleichgesetzt und schließlich auch „als Definitionsrahmen für Begriffe wie „Wohlergehen“ („well-being“), verantwortungsvolle Persönlichkeit („good personhood“) und „Werte der Bürgergesellschaft“ bezeichnet (71). Aber spätestens mit dem Begriff „Definitionsrahmen“ wird eine argumentationslogische Referenz eingeführt, die das Handeln nicht unmittelbar regiert, sondern die Beobachtung und Normierung von Argumentationen und Handeln.

Für den Begriff „well-being“, den die OECD explizit einführt, um die Enge der leistungsbezogenen Referenzen z.B. von assessment-Verfahren aufzubrechen, wäre eine solche metaethische Diskussion wiederum ganz nützlich, doch im Grunde bleibt der Begriff unterbestimmt. Er findet sich übersetzt als „Wohlergehen“ und „Wohlbefinden“, wird Individuen und Kollektiven,

²⁹ Um als gebildet zu gelten, gehe es, so besonders nachdrücklich der Philosoph Peter Bieri (2005) „Um alles“: „Der Gebildete ist an seinen heftigen Reaktionen auf alles zu erkennen, was Bildung verhindert. Die Reaktionen sind heftig, denn es geht um alles: um Orientierung, Aufklärung und Selbsterkenntnis, um Phantasie, Selbstbestimmung und moralische Sensibilität, um Kunst und Glück. ... Der Gebildete sieht jede Kleinigkeit als Beispiel für ein großes Übel, und seine Heftigkeit steigert sich bei jedem Versuch der Verharmlosung. Denn wie gesagt: Es geht um alles.“ ... „Gegenüber absichtlich errichteten Hindernissen und zynischer Vernachlässigung kann es keine Nachsicht geben und keine Gelassenheit.“

³⁰ „Moral“ und „Ethik“ z.B., von der OECD nicht trennscharf verwendet, werden in der einschlägigen Reflexion zumeist doch als Argumentformen unterschiedlicher Art interpretiert. Dabei stellt eine Moral konkrete Konzepte des Handelns dar, je lokal individuell oder kollektiv zurechenbar, während die Ethik als theoretische Beobachtung der Konstruktion und Begründung von Moralien gilt. Für die Anschlussfähigkeit an die Erziehungs- und Bildungsphilosophie ist das relevant.

ja der „Gesellschaft“ insgesamt zugeschrieben. Im *Better Life Index* der OECD, der hier als Projekthintergrund bemüht wird (29), ist das Konstrukt u.a. auch mit Gesundheit oder „Lebensqualität“ gekoppelt, aber es erreicht nicht die systematische und kritische Qualität, die z.B. aktuell in der systematischen Diskussion der Kategorie des „Guten Lebens“ bildungstheoretisch oder in der praktischen Philosophie gegeben ist. Für den Index muss man das schon deswegen und quasi OECD-immanent sagen, weil er „Bildung“ noch mit den Daten und Kriterien von PISA misst, also die Dimensionen der „Neuen Normalität“ noch gar nicht aufnimmt. Auch im hier zu diskutierenden Text präsentiert oder diskutiert die OECD aber keine Messverfahren oder Möglichkeiten der Indexierung, mit denen sich die neuen Dimensionen von Bildung messen oder eindeutig curricular verankern ließen.

Damit bleibt auch die Realisierungsfrage dieser neuen Erwartungsdimension weitgehend offen. An keiner Stelle lässt sich auch erkennen, dass die OECD im Lernkompass dafür Orientierung gibt, wie der bekannte Gap zwischen den z.B. in jeder Demokratieerziehung anerkannten „Werten der Bürgergesellschaft“ und der Wirkungen der schulischen und außerschulischen Bildung zur Demokratie überbrückt werden kann. Bis heute muss man ja konstant mit dem Befund leben, dass kaum mehr als 5% der Population sich als Aktivbürger verstehen und dass auch z.B. die aktuell deutlich sichtbare Mobilisierung eines Teils der Jugend für den Klimaschutz sich eher der sozialen Herkunft als schulischer Praxis verdankt. Insofern in den propagierten Werten ohne Zweifel anschlussfähig an die einschlägige Diskussion der westlichen Demokratien, bleibt die Orientierungsleistung der OECD für die Gestaltung und Veränderung von Gesellschaft blass oder ganz aus. Die Exempla fehlen auch hier nicht, begründen aber keine Implementationsstrategie. Die kann auch nicht allein curricular sein, sondern müsste umfassend die zeitliche und soziale, materiale und finanzielle Dimension, der im Bildungssystem dafür notwendigen Lerngelegenheiten und der Erfolg versprechenden Implementationsprozesse berücksichtigen. Die abschließende Frage der OECD am Ende dieses Kapitels schließlich führt in eine ganz andere Richtung, nicht auf die sonst adressierten Lerner. Jetzt sollen die nämlich fragen: „Welche Haltungen und Werte würden wir unseren Führungspersonen und Entscheidungsträgern wünschen, um eine faire und gerechte Welt zu gewährleisten, in der jeder leben und sich entfalten möchte?“ (91) Die Debatte über Demokratieerziehung hat ganz anders gefragt, nicht eliten-, sondern strukturbezogen: „Die Frage scheint weniger zu sein, wie viele Menschen aktiv partizipieren, als vielmehr, ob eine politische Kultur vorhanden ist, die diesen Namen verdient.“ (Reichenbach, 2000, 121) Erst vor diesem Hintergrund gewinnt auch der Hinweis seine Brisanz, den die OECD ebenfalls gibt, ohne ihn systematisch und anschlussfähig für die Reflexion von Bürgerbildung aufzunehmen: „Es ist wichtig, sich bewusst zu machen, dass Haltungen und Werte oft nicht gelehrt, aber immer gelernt werden.“ (65) Die alltägliche Erfahrung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit, problematischer Politik und fehlenden Lebenschancen, die u.a. für die Differenz von Lehrintentionen und Lernen verantwortlich ist, bildet aber nicht den Ausgangspunkt der Analyse. Hier dominieren die „Vision“ und die Konstruktion wünschenswerter Individuen und Kollektive sowie von Zielvorgaben jenseits der Realität. Aber zur Orientierung

trägt das erst bei, wenn der Lernkompass auch wirklich „Lerngelegenheiten“ in dem notwendig umfassenden Sinne auch benennt oder zum Thema der zweiten Phase nach 2020 macht.

4. „2030“: Zeithorizonte, Ermöglichung und Realisierung

Es ist sicherlich kein Zufall, dass die OECD den Kompass mit der Präsentation eines modellhaften Lernprozesses enden lässt, mit dem „A-A-R-Zyklus“. Er soll im Handeln die Etappen der Planung, Erfahrung und Reflexion so verbinden, dass sich ein reflektierter Zusammenhang von „Antizipation“, also der vorwegnehmenden Reflexion der Folgen der Handlungen und Absichten, mit der „Aktion“, den je individuell gewählten Maßnahmen, und der „Reflexion“ auf diesen Zyklus ergibt, um „immer genauer“ das eigene Handeln zu organisieren, in der Hoffnung, damit einen „Katalysator“ für die Transformationskompetenzen gefunden zu haben, deren Werte – Perspektivenwechsel, kritisches Denken etc. – deshalb hier auch wiederkehren (69). Insgesamt ist das aber, aus der Distanz beobachtet, ein relativ triviales Schema, Modellen des Problemlösens – Theoretiker von Dewey bis Piaget und Bruner werden bemüht, auch lokale Schulmodelle wie die Reggio-Pädagogik (97) – ebenso nahe wie Modellen, wenn auch nicht der umweghaften Praxis wissenschaftlicher Arbeit. Die Frage ist deshalb auch, für wen die Orientierung an einem idealen Modell des reflektierten Akteurs wirklich hilfreich ist. Auf die von der OECD zunächst angezielte Sekundarbildung reflektiert es jedenfalls nicht.

Die OECD erläutert den Sinn und die Praxistauglichkeit ihres Modells mit Erfahrungen einerseits aus der Kognitiven Psychologie und aus therapeutischen Verfahren, andererseits mit Verweis auf das Handeln professioneller Akteure. Sie werden aus der einschlägigen Theorie, z.B. von Schön (1983) und seinem Modell des „reflective practitioner“, rezipiert, mit dem „der Mensch“ als ein Akteur erscheint, der „über sein Tun nachdenkt, während er handelt“ (70). Aber man muss nicht an die Varianz der Professionstheorien oder an die Kritik großer Theorien, z.B. an „rational-choice“-Modellen, erinnern, um das entweder für eine banale Behauptung oder für eine wenig verallgemeinerbare und im Handeln, z.B. angesichts von notwendigen, handelnd nicht problematisierbaren Routinen, auch nicht immer hilfreiche Strategie zu beurteilen. Handeln ist schlicht komplexer als es hier erläutert wird. Zumindest die historisch stabile Tatsache der „Veränderungsresistenz“³¹, allgemein und im Bildungssystem, ist zu beachten, zusammen mit der Mahnung, diese Resistenz im Bildungssystem und bei Bildungsprozessen der Individuen nicht dem bösen Willen der Beteiligten zuzuschreiben, sondern der Eigendynamik von Bildungssystem und -prozess, die sich nicht beliebig dispensieren lassen (Tenorth 2019 b). Wichtig ist dann auch die Frage, an welchen Adressaten die OECD primär denkt, wenn sie dieses Schema präsentiert. Studiert man dazu eines der zentralen Gutachten zu diesem Zyklus (Tichnor-Wagner 2018), dann wird der Zyklus mit Erfahrungen aus „business, healthcare, and education sectors as part of continuous improvement processes“ gerechtfertigt (ebd. p. 3). Auf die Frage, wer der Adressat im OECD-Erziehungskontext ist, werden Lernende einerseits, Politiker, die Bildungsadministratoren und Lehrer andererseits benannt. Für sie könnte ein solcher

³¹ So, in Bündelung vieler theoretischer und empirischer Studien und gegen die Naivität „engagierter Textproduktion“, die meint „durch bloßen Willen und schlichte Posen Ziele zu erreichen“, ohne nach den wirklichen „Bedingungen für Erfolg zu fragen, der Soziologe Armin Nassehi: Die unerträgliche Trägheit des Seins. In: Die Zeit vom 27.08.2020, S. 5.

Zyklus – in gleicher Weise? - als Form der Rationalisierung und Optimierung des Organisationshandelns fungieren, primär outcome-orientiert überprüft (ebd.), also nahe bei alten PISA-Strategien, die doch erweitert oder überwunden werden sollten.

Aus der Diskussion des Zyklus kehrt damit die Frage nach der Orientierungsleistung des OECD-papers wieder, nicht nur für Frage nach dem Adressaten, sondern notwendig auch für den Zeithorizont; denn die OECD sagt zwar „2030“, aber der A-A-R-Zyklus setzt auf „continuous improvement processes“. Als Adressaten, das erweist sich am Ende erneut, zielt das Papier der OECD auf Lernende wie Lehrende, individuelle wie kollektive Akteure, Politiker wie soziale Bewegungen, jeder soll sich seinen eigenen Lernkompass aus den Elementen konstruieren, die hier präsentiert werden. Das bedarf auf jeden Fall der aufgabenspezifischen Konkretisierung. Der Durchgang durch die Elemente hat als weitere Aufgabe für die Phase ab 2020 ergeben, dass sie auch institutionenspezifisch, also zuerst für die Sekundarbildung, auszuweisen wären. Das kann nicht top down von der OECD aus, sondern wohl nur lokal und je kulturell geschehen, weil nur so die jeweiligen Spezifika für das Bildungssystem und für den Bildungsprozess angemessen berücksichtigt werden können. Die OECD könnte, schon wegen der Fülle ihrer Erfahrungen im politisch-ökonomischen Feld, diesen Prozess aber unterstützen, in dem sie den Versuch wagt, bildungsbasierte Transformationsstrategien und ihre Möglichkeiten gegenüber der Logik anderer, wenngleich relationierter gesellschaftlicher Funktionsbereiche, vor allen denen von Macht, Politik oder Ökonomie, abzugrenzen und in ihren je spezifischen und damit nur relativen Handlungschancen gegeneinander zu gewichten. Die Trenddiagnosen schließlich würden davon profitieren, wenn sie jenseits der intuitiven Plausibilität ihre Bedeutsamkeit adressaten-, feld- und zeitspezifisch je regional bzw. national und kulturell konkretisieren würden, am besten in der Kooperation überregionaler und lokaler Aktivitäten. Sie sind bisher zu global, werden – bei der Sekundarbildung - nicht einmal auf die differenten Konsequenzen für allgemeine oder berufliche Bildung, für gesellschaftliches Handeln oder jenseits knapper Bemerkungen auf die Varianz beruflicher Praktiken zeitlich und sachlich präzise ausgelegt. Wenn man das alles im Detail für „2030“, was wahrscheinlich ist, nicht präzise sagen oder prognostizieren kann, dann sollte man das eingestehen und, wie die Tradition der Bildungsreflexion, daraufsetzen, dass die Akteure fähig sind sich auf ungewisse Zukünfte lernbereit einzustellen. Orientierung würde damit selbst ein produktiver Teil des Navigierens unter Unsicherheit.

Der Zeithorizont, „2030“, wiederum ist für die Realisierung von Visionen relativ kurz. Was die Adressaten angeht, so wird schon aktuell im Bildungssystem mit denjenigen Akteuren gearbeitet, die entweder 2030 ihre Pflichtschulzeit beendet haben und in die Phase beruflicher Ausbildung und / oder Praxis eintreten oder den Übergang in das tertiäre Bildungssystem erreichen werden. Der Zeitraum der visionär angezielten Veränderungen ist aber besonders kurz, wenn man bedenkt, welche ehrgeizigen Ziele sich der Lernkompass gesetzt hat. Zudem muss er noch mit dem Personal arbeiten, das aktuell – so die OECD-These - zu nichts anderem fähig sei, als zweitklassige Roboter auszubilden. Auch die Selbstbeobachtung im Prozess wird nur im A-A-R-Modell abstrakt benannt, assessment-Studien werden zunächst abgelehnt, dann, etwas verschämt, doch wieder eingeführt, wenn „Initiativen zu Lernstands- und Lernfortschrittserhebungen das Rahmenkonzept nutzen, um fokussiert darüber zu diskutieren, welche Arten von Lernen in bestimmten Kontexten priorisiert werden könnten, z.B. zur Beobachtung und Unterstüt-

zung der Fortschritte der Lernenden“ (26). Aber Instrumente, die wirklich innovativ prozessbezogen und kontextsensibel informieren könnten, also im Sinne des propagierten Lernkonzepts der OECD, kommen nicht vor. Sie müssten aber dringend Thema werden, wenn der angezielte Wandel nicht ohne Selbstbeobachtung unreflektiert oder gar beliebig praktiziert werden soll.

Insgesamt, man kann vielleicht sagen, dass der seit langem und viel diskutierte *shift from teaching to learning* jetzt zwar auch in der OECD angekommen ist, auch partielle Selbstkritik, zumal am Primat Outcome orientierter Steuerung, inspiriert, also eine wichtige Zäsur für die OECD-Bildungspolitik eröffnet hat. Aber diese Revision alter Programme wird bisher ohne die notwendige Distanz gegen reformpädagogischen Überschwang formuliert, zwar in eine emphatische Vision übersetzt, die aber noch viel Entwicklungs- und Konkretisierungsarbeit für das Konzept im Ganzen und für seine Elemente für die Phase ab 2020 benötigt.

Dafür wäre es vor dem Hintergrund der deutschen Situation, die hier primär auf Anschlussmöglichkeiten hin diskutiert wurde, sehr hilfreich, wenn sich die OECD deutlicher der gegebenen Leistungen des Bildungssystems und seiner Akteure vergewisserte, die falschen Bilder der Vergangenheit, die vermeintlich die scharfe Zäsur legitimieren, ablegte und sich damit auch der Anschlussmöglichkeiten konkret versicherte, die systemisch und professionell, praktisch und reflexiv jetzt bereits gegeben sind. Die gesellschaftliche, individuelle und kollektive Zukunft, da wird man der OECD zustimmen, ist tatsächlich die zentrale Herausforderung. Aber auch wenn Konsens besteht, dass die genannten Probleme von Digitalisierung, Klimawandel und künstliche Intelligenz, die besonders hervorgehoben werden, von großer Bedeutung sind, dann müssten auch sie für Bildungsprozesse dekomponiert und lernprozessbezogen detailliert werden.

Zukunft bleibt damit letztlich doch nur über „Unsicherheit“ erfahrbar, aber Bildungsprozesse in der Moderne haben hier schon früh ihren Ausgangspunkt gefunden. Die Offenheit von Zukünften und Welten ist eine Tatsache, die schon seit Jahrzehnten die Bildungsidee inspiriert und regiert. Sie wurde schon 1809, z.B. bei Wilhelm von Humboldt, nicht nur mit abstrakten großen Bildungsideen, sondern mit der Formel beantwortet, dass es deshalb auf das „Lernen des Lernens“ in einem legitimen Bildungssystem, offen für alle, von Leistung regiert, ankomme. Solche Vorgaben finden sich bis heute, gelegentlich als neu stilisiert. Historisch sollte man aber vor allem aus den systematischen, so ambivalenten wie ermutigenden, Erfahrungen mit Bildungsreformen der letzten 200 Jahre lernen. Anschlussfähig, das kann man insgesamt festhalten, werden neue Programme deshalb auch primär dann sein, wenn sie nicht nur die Visionen Gleichgesinnter ermutigen, sondern vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen mit der Eigendynamik von Bildungssystem, Bildungspolitik und Bildungsprozessen neue Anstrengungen inspirieren. Dazu kann der Lernkompass beitragen, wenn er sich in seiner zweiten Phase, ab 2020, auf die konkrete Arbeit an den bisher nur ansatzweise ausgearbeiteten Details der Konkretion und Implementation der zweifellos wichtigen Elemente, die er jetzt präsentiert, konzentriert und auch eine verlässliche Form der Beratung und Kooperation findet. Diese Entwicklungsarbeit im Zusammenwirken mit den je nationalen Akteuren, und zwar auf den unterschiedlichen Ebenen von den Individuen und den Einzelschulen bis zur globalen Dimension, voranzutreiben und zu unterstützen, das hat die OECD ja schon selbst als Maxime vorgegeben.

5. Quellen und Literatur

Referenztexte

- OECD (2019 a): OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. OECD 2019. (http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/OECD_Learning_Compas_2030_Concept_Note_Series.pdf) (zitiert als *OECD 2019*)
- OECD (2019 b): OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. A Concept Note. OECD Learning Compass 2030. OECD 2019. (zitiert als *Framework*)
- OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Education Y e.V., Global Goals Curriculum e.V., Siemens Stiftung. 2030. Gütersloh 2020 (zitiert: Lernkompass 2030)

Weitere zitierte Literatur:

- Acemoglu, Daron/Autor, David (2012): What Does Human Capital Do? A Review of Goldin and Katz's The Race between Education and Technology. In: Journal of Economic Literature 50, 2, p. 426–463.
- Aktionsrat Bildung/vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2017): Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. Münster 2017.
- Aktionsrat Bildung/vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2018): Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten. Münster 2018.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzmüller, Thomas (Hrsg.) (2019): Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematik in der Moderne. Bielefeld: Transcript.
- Becker, Nicole (2005): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, N. (2006): Von der Hirnforschung lernen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 5-06, S. 177-200.
- Bieri, Peter (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? (2005). NZZ 6.11.2005, nahezu textgleich auch: <http://diepaideia.blogspot.de/2014/05/peter-bieri-und-die-bildung-teil-1./teil-2.html>
- Buckingham, David (2008): Defining Digital Literacy. What Do Young People Need to Know About Digital Media? In: Colin Lankshear and Michele Knobel (eds): Digital Literacies - Concepts, Policies and Practices. New York: Peter Lang, p. 73-89.
- Burow, Olaf Axel (2019): Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Sieben revolutionäre Herausforderungen und ihre Bewältigung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Emirbayer, Mustafa/Ann Mische (1998): What Is Agency? In: American Journal of Sociology 103, No. 4, pp. 962-1023.
- Goldin, Claudia/Katz, Lawrence F. (2010): The Race between Education and Technology. The Evolution of U.S. Educational Wage Differentials, 1890 to 2005. (Harvard Univ.Pr. 2008) Belknap Pr. 2010.
- Graßhoff, Gunther (2014 a): Bildung oder Agency. Fluchtpunkte sozialpädagogischer Forschung in der Jugendhilfe? In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 3, S. 428-445.
- Graßhoff, Gunther (Hrsg.) (2014): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, M. (2008). Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft (S.131 – 142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gyseler, Dominik (2006): Problemfall Neuropädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 4, S. 555-570.
12. Jugendbericht (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 12. Kinder- und Jugendbericht. Deutscher Bundestag, Drucksache 15/6014.
- Hummel, Albrecht/Krüger, Michael: Physical Literacy und neue körperliche Grundbildung. Orientierungen für den Schulsport. In: sportunterricht 69 (2020), Heft 7, S. 295-300
- Klieme, Eckard u.a. (2003/2004): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin (DIPF) 2003 / Bonn (BMBF-Bildungsreform Bd. 1) 2003 /engl. Version: 2004.
- KMK (2012/2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken, Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Levsen, Sonja (2019): Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945-1975. Göttingen: Wallstein.
- Martin, Allan (2008): Digital Literacy and the "Digital Society". In: Colin Lankshear and Michele Knobel (eds): Digital Literacies - Concepts, Policies and Practices. New York: Peter Lang, p. 151-176.
- Mick, Carola (2012): Agency als Paradigma. In: Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie 2012, S. 527-541.

- National Research Council (2012): *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J.W. Pellegrino and M.L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nationaler Bildungsbericht (2020): Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. 2020.
- Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg. Körber-Stiftung.
- Nohl, Herman (1933): Die Theorie der Bildung. In: ders./L.Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1933, Bd. 1, S. 3-80.
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Ein Lehrbuch Stuttgart, 2.Aufl. 1994.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike: Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn 2005.
- Prange, Klaus: Provoziertes Lernen. Zu den Aufgaben des Erziehens und der Intransparenz des Lernens. In: Gabriele Strobel-Eisele/Albrecht Wacker (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2009, S. 45-55.
- Raitelhuber, Eberhard/Schröer, Wolfgang (2018): Agency. In: H.-U.Otto/Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. München 2018, S. 49-58.
- Raphael, Lutz (1996): Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft 22, 2, S. 165-193.
- Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Ders./Fritz Oser (Hrsg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg (CH), S. 118-130.
- Reusser, Kurt (2020): Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie – Ein Kommentar. A.-K.Praetorius/J.Grünkorn/E.Klieme (Hrsg.): Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Weinheim/Basel 2020, S. 236-253.
- Rittelmeyer, Christian (2012): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.
- Schleicher, Andreas (2020): „Gebt den Schülern mehr Verantwortung“. In: Sonar, Nr. 7, S. 16-19.
- Schlömerkemper, Jörg (2017): Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schön, D. (1983): : The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Tichnor-Wagner, A. (2018): Connections between Anticipation - Action - Reflection and Continuous Improvement Cycles, OECD, <http://www.oecd.org/education/2030->
- Walker, E., C. Tabone and G. Weltsek (2011): When achievement data meet drama and arts integration. In: Language Arts, Vol. 88, 5, pp. 365-372.

Einschlägige Vorarbeiten des Gutachters:

- Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin (DIPF) 2003 / Bonn (BMBF-Bildungsreform Bd. 1) 2003 (als Koautor) (engl.: 2004).
- Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004), S. 169-182.
- Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – Ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: Baumert/Tillmann (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2016, Sonderheft 19, S. 45-71.
- „Bildung“ - Reflexionen, Systeme, Welten. Aspekte ihrer Struktur und Dynamik am deutschen Exempel. In: O. Köller u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt 2019 (a), S. 49-84.
- Schulreform. – Gestaltungsmacht und Eigensinn. Beobachtungen aus der Perspektive der historischen Bildungsforschung. In: Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/ Björn Hermstein (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim/Basel. Beltz 2019 (b), S. 20-33.
- „Zeitdiagnostik“ – Praktiken einer pädagogischen Argumentform. In: Kathrin Berdelmann u.a. (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Wiesbaden: Springer 2019 (c), S. 93-112.
- Bildung oder Kompetenzkonstruktion? Über einen scheinbaren Widerspruch und seine Auflösung im Prozess naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: S.Habig (Hrsg.): Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Eröffnungsvortrag Wien 2019. Essen 2020, S. 5-19.