

Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens

Lorenz Lassnigg

Lassnigg, Lorenz (2019): Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien.

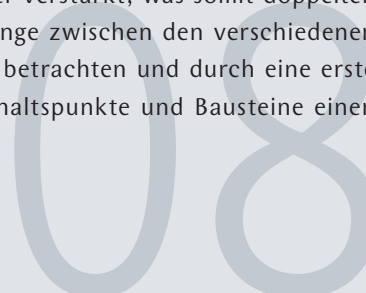
Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Validierung, Bildungspolitik, Erstausbildung, Qualifikationsrahmen, Lernen, Lehren, Bewerten, Prüfen, Ergebnisorientierung

Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag strengt eine kritische bildungspolitische, forschungs- und theoriegestützte Einordnung der Politiken und Praktiken der Validierung jenes Lernens an, das neben oder außerhalb des formalisierten Lehrens, Prüfens und Zertifizierens zu Ergebnissen führt. Dabei wird das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und Erstausbildung beleuchtet und der Finger auf die Rhetorik der „Ergebnisorientierung“ gelegt, die seit dem Aufkommen des „New Public Management“ einen Ankerpunkt auch der Bildungspolitik darstellt. Vertreten wird u.a. die These, dass in der Ergebnisorientierung die Dimension des Prüfens/Bewertens forciert und verstärkt wurde, während Ansätze, die stärker auf die Prozesse Wert legen, (relativ) ins Hintertreffen geraten sind; durch die Standardisierung verschob sich auch die Professionalität vom Lehren zum Testen. Inwieweit – so eine der grundlegenden Fragen des Autors – werden durch das nicht unbedingt notwendige, aber faktisch etablierte enge Zusammenspiel von Qualifikationsrahmen und Validierung in der Erwachsenenbildung fortschrittliche Potentiale der Erwachsenenbildung beiseitegeschoben? Und inwieweit wird als Nebenfolge der Fokus auf Standards-Überprüfungen auch in der Erstausbildung weiter verstärkt, was somit doppelten Schaden anrichtet? Der Beitrag versucht die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen selbst wiederum abstrakten und komplexen Elementen zu betrachten und durch eine erste „systemische“ Zusammenfügung dieser verschiedenen Anhaltspunkte und Bausteine einen vertiefenden bildungspolitischen Diskurs anzuregen. (Red.)



Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens

Lorenz Lassnigg

Die Erwachsenenbildung, die – soweit sie nicht auf formale Prüfungen oder Zertifikate bezogen war – außerhalb dieser Prüfungsregimes angesiedelt war, wird nun durch die Validierungsbewegung gewissermaßen neu in dieses Regime hineingezogen, indem entsprechende Methoden entwickelt werden (müssen): Die Idee der Bewertung von Lernergebnissen, unabhängig davon, wo sie erworben wurden, erzwingt logisch ein gemeinsames Bewertungsregime aller Bildungsbereiche und verstärkt somit die Bewegung in diese Richtung. Auf Basis der Annahme, dass die Bewertung auf gleiche Weise erfolgen muss, ergibt sich spontan eine Durchsetzung der Verfahren, die es schon im formalen Bildungswesen gibt.

Einleitung

Dieser Beitrag¹ versucht eine kritische bildungspolitische, forschungs- und theoriegestützte Einordnung der Politiken und Praktiken der Validierung² non-formalen Lernens. Der Fokus liegt auf dem Aspekt der Beurteilung und Bewertung (Assessment) von Lernergebnissen. Dabei wird auf das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und Erstausbildung geschaut und der Finger auf die Rhetorik der „Ergebnisorientierung“ gelegt, die seit dem Aufkommen des New Public Management

(NPM) einen Ankerpunkt auch der Bildungspolitik darstellt³: Die Aufmerksamkeit soll in der Rhetorik des NPM von den „Inputs“ zu den „Outputs“ und „Outcomes“ verlegt werden, die Prozesse dazwischen („Throughput“) werden gerne vergessen oder heruntergespielt.

Diese Verschiebung ist ein Teilaspekt des „GERM (Global Educational Reform Movement)“ (siehe dazu näher Steiner/Lassnigg 2019; Sahlberg 2016), einer politischen Bewegung oder besser: eines Politikmodells, das man als unheilige Allianz von

1 Eine Langfassung des Beitrages ist verfügbar auf <http://www.equi.at/material/valid-lf.pdf>.

2 In der österreichischen Validierungsstrategie non-formalen und informellen Lernens wird der (eher im Französischen verwendete) Begriff „Validierung“ in den Vordergrund gestellt, mit dem Begriff „Anerkennung“ wird der formale (Rechts-)Anspruch betont, daher wird letzterer vorsichtig verwendet. Im englischsprachigen Diskurs finden sich in der Literatur eher die Begrifflichkeiten „Recognition“ oder auch „Assessment“ oder „Accreditation“ (teilweise auch mit nationalen Schwerpunkten und Abwandlungen).

3 Siehe dazu den kritischen Beitrag von Stefan Vater in Ausgabe 32 (2017) des Magazin erwachsenenbildung.at. Nachzulesen unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/04_vater.pdf; Anm.d.Red.

Bildungspolitik und New Public Management bezeichnen kann. Im Mittelpunkt dieses Politikmodells stehen Standards und deren (externe) Überprüfung, also Prüfungen, Testungen etc. Während vor dieser – durch GERM entfachten – bildungspolitischen „Revolution“ vor allem SchülerInnen und Studierende geprüft wurden (auch Lehrende bis zu ihrer „endgültigen“ Lehrbefugnis), werden nun die AkteurInnen und Institutionen auf allen Ebenen standardisiert, geprüft, getestet, evaluiert, validiert usw. – mit Ausnahme der Instanz, die diese Prozesse in Gang setzt und fördert, der Politik selbst (was auch der Logik des „blinden Flecks“ entspricht).

Dieser auf Beurteilung und Bewertung gerichtete Fokus, der sich in allen Bereichen des Bildungswesens – Erwachsenenbildung, Erst(aus)bildung, Hochschulbildung – geltend macht, ist im österreichischen bildungspolitischen Mainstream-Diskurs von einer intellektuellen Armut im Vergleich zum internationalen Forschungs- und Diskussionsstand geprägt, die jeder Beschreibung spottet.

So halten es Erick Montenegro und Natasha Jankowski (2017) für äußerst fraglich, dass, obzwar die Unterschiede und Anpassungen von Lehr- und Lernmethoden allen bekannt sind, Prüfung und Bewertung für alle Lernenden auf die gleiche Weise stattfinden: *„before we present the concept of culturally responsive assessment, it is useful to unpack an assumption that hinders consideration of diverse learner needs within assessment—that while learners may take multiple paths to and through learning, they must demonstrate their knowledge and skills in the same way“* (Montenegro/Jankowski 2017, S. 5). Um diese Grundannahme, dass die Bewertung auf gleiche Weise erfolgen muss, zu differenzieren, wird zwischen dem Lernen selbst, der Demonstration der Lernergebnisse und der Bewertung dieser demonstrierten Lernergebnisse unterschieden und für die Beachtung unterschiedlicher Möglichkeiten sowohl der Demonstration als auch der Bewertung plädiert. Die Durchsetzung standardisierter summativer

Bewertungsverfahren wirkt jedoch gerade dieser nötigen Differenzierung entgegen. Auf Basis der zitierten Grundannahme setzen sich auch in der Erwachsenenbildung „spontan“ die Verfahren aus der formalen Erstausbildung durch. Dies wird im Folgenden nachgezeichnet.

Nur durch Prüfen wird gelernt

*Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser,
reicht aber nicht...*

Die konzeptionelle Unterscheidung von Lehren und Bewerten (siehe dazu ausführlich Lassnigg 2012a, 2012b u. 2014) und der genauere Blick auf das Bewerten machen deutlich, wie wenig die vorhandenen Bewertungspraktiken durch forschungsgestütztes Wissen gesichert sind. In der parlamentarischen Anfragebeantwortung zur wissenschaftlichen Grundlage der jüngsten „Über-Prüfungs-Reform“ verwies der damalige Minister (siehe Faßmann 2018) beispielsweise auf eine OECD-Studie (siehe OECD 2012), deren Thema mit der spezifischen österreichischen „Reform“ nichts zu tun hat und überdies indirekt auch eine Menge an gegenteiligen Befunden enthält.

Überblickt man die diese Debatten begleitende Forschungsliteratur (v.a. in der nicht enden wollenden Glaubensdiskussion über numerische vs. verbale Bewertungen wie auch über die damit verbundene Dichotomie von extrinsischer vs. intrinsischer Motivation), wird ersichtlich, wie sehr der Teufel im Detail steckt und wie schwach, punktuell und bereichsspezifisch teilweise sehr starke Argumentationen durch „Evidenz“ abgestützt sind. So gibt es empirische Evidenz zu Wirkungen von Noten zumeist am Ende der Pflichtschule (9. Schulstufe), fast nicht in der Volksschule (1.-4. Schulstufe). Die jüngsten „Reformen“ im Bereich der Volksschule lassen sich deshalb schwerlich durch Evidenz begründen oder zurückweisen (siehe Steiner/Lassnigg 2019). Beim Hochschulzugang ist die Notwendigkeit der Leistungsselektion auch in der „progressiven“

4 In „Democratic Education“ von Amy Gutmann (1999) ist der Umschlagpunkt von der gemeinsamen Erziehung zur Leistungsselektion eine der entscheidenden Gestaltungsfragen, über die die demokratische Deliberation und Entscheidungsfindung stattfinden müssen (die De-Legitimation dieses Aspekts in den österreichischen Diskursen ist aus dieser Sicht extrem undemokratisch). Auch John Roemer (2009) geht in seiner Konzeption der Chancengleichheit ganz klar davon aus, dass beim Hochschulzugang eine leistungsbezogene Selektion stattfinden muss, um in seiner Sicht, eben die bestgeeigneten KandidatInnen für die herausgehobenen Funktionen/Positionen auszubilden.

Literatur anerkannt⁴; die sozialen Wirkungen hängen jedoch von sehr vielen Faktoren ab: Prüfung oder Testung, lokal oder überregional, schulintern oder -extern etc. (siehe Lassnigg et al. 2007).

Die Literatur zeigt, dass die öffentlich diskutierten Glaubensüberzeugungen zur Wirksamkeit von Leistungsbewertungen auch in der pädagogischen Praxis zum Ausdruck kommen. Wichtige Unterscheidungen sind jene zwischen:

- verstehendem Tiefenlernen vs. zu oberflächlichem „Bulimie“-Lernen⁵ führenden „Teaching to the Test“
- zwischen intrinsischer vs. extrinsischer Motivation
- zwischen formativer, das Lernen unterstützender Leistungsbeurteilung vs. summativer Leistungsbewertung zum Zweck der Selektion und
- zwischen normorientiert (nach Gruppenunterschieden normiert) vs. kriterienorientiert (Erfüllung inhaltlicher Standards).

Zu diesen Aspekten gibt es mittlerweile eine umfangreiche Forschung, die die Notwendigkeit der Unterscheidung dieser Aspekte sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der Politik betont und in ihrer Vermischung wesentliche Probleme der Lehr-Lern-Praxis verortet. Diese Fragen können hier nicht vertieft werden (siehe dazu die Langfassung dieses Beitrags mit weitergehenden Literaturverweisen).

Auch in den USA verlaufen ähnliche Auseinandersetzungen nach wie vor äußerst heftig, wobei die GERM-Praxis (externer) standardisierter Testungen eine viel längere und stärkere Tradition hat und in der paradigmatischen „No-Child-Left-Behind (NCLB)“-Politik der 2000er Jahre auch in ausgeprägter Form umgesetzt wurde. Diese Politik, die Sanktionen an die gemessenen Leistungen gebunden hat, ist im Wesentlichen gescheitert; die Probleme werden von daran anhängenden Analysen aufgezeigt. Daniel Koretz (2017) betrachtet in seiner „Testing Charade“ die gesamte Reform als eine Art

natürliches Experiment, um seine Voraussagen der Folgen dieser Assessment-orientierten Reform zu evaluieren. Koretz hatte drei Reaktionen im Schulwesen bzw. seitens der Lehrpersonen vorausgesagt, nämlich Täuschen (cheat), andere Abkürzungen (find other ways to cut corners) oder Versagen (fail) und fand diese noch viel ausgeprägter als erwartet.⁶

Selektionsfunktion

*Die summative und normorientierte Beurteilung gewinnt die Oberhand –
Lernergebnisse, Credentialismus
und positionale Güter*

In der Ungleichheitsforschung wird seit einiger Zeit gefragt, wie die privilegierten Schichten ihre „Bildungsvorteile“ auch beim universellen (Hochschul-) Zugang aufrechterhalten können (siehe Lucas 2001). Die Antwort ist: Die Privilegien werden nicht mehr durch differentielle Zugänge/zusätzliche Beteiligung, sondern durch neue Formen der Differenzierung innerhalb der universellen Beteiligung aufrechterhalten. Diese neuen Formen der Differenzierung lassen sich nicht nur an „Elite-Privatschulen“, „Weltklasse-Universitäten“ etc., sondern auch an der Wahl spezieller Fächer erkennen.⁷

Ein entscheidender Punkt für die steigende Dominanz der Selektionsfunktion und die steigende Dominanz der summativen Bewertung der Lernenden ist die steigende soziale und ökonomische Bedeutung, die spezifischen Abschlüssen aufgrund der zunehmend generellen Verfügbarkeit von Abschlüssen (Credentials) eingeräumt wird. Überspitzt formuliert: Die Inhalte treten in den Hintergrund und die Reihung der Abschluss-BesitzerInnen tritt in den Vordergrund. Der Wert des Abschlusses besteht nicht mehr darin, bestimmte gelernte Inhalte zu repräsentieren, sondern die Stellung in der Rangreihe der BesitzerInnen zu dokumentieren. Das heißt, die AbsolventInnen „positionieren“ sich durch eine möglichst hohe Position in der Rangordnung (was

5 Auch seit den 1970er Jahren von Ronald Dore als CPPF, the schoolboy's mantra: Chew, Pore, Pass, Forget bezeichnet.

6 Siehe auch die Dokumentation eines systematischen Reviews der Literatur zu Assessment und NCLB in der Literaturlistenbank EBSCOhost (<https://www.ebsco.com/products/ebscohost-platform>), Teilmasse Education Research Complete vom Mai 2019 (<http://www.equ.at/material/nclb-rev.pdf>)

7 Siehe hierzu detaillierter die Langfassung dieses Beitrages und die literaturgestützte Diskussion sowie die Auswertungen in Lassnigg/Vogtenhuber 2014, S. 38-41 zu den USA.

gleichzeitig den Wettbewerb zu einem entscheidenden Element des Bildungsgeschehens macht). Schon in seinem Buch „Diploma Disease“ (1976) fragte Ronald P. Dore, welche Auswirkungen diese Zusammenhänge auf die Mikroebene des Lernens und die Motivationen haben: Es sei „krank“, wenn es nicht mehr um die Inhalte des Lernens geht, sondern nur noch um die instrumentelle Verwendung der Abschlüsse. Dore plädiert denn auch zwei Jahrzehnte später für eine Entkoppelung der Bildungsabschlüsse von den Selektionsmechanismen am Arbeitsmarkt bei durchaus rigoroser Prüfungspraxis innerhalb des Bildungswesens (siehe Dore 1997; Little 2006).

Auf dem Hintergrund der „Inhaltsentleerung“ der Zertifikate und Abschlüsse ist die Betonung der Lernergebnisse – eine EU-Bestandsaufnahme spricht vom „shift to learning outcomes“ (siehe Cedefop 2009) – und ihre enge Verbindung mit dem Bedarf v.a. am Arbeitsmarkt in der eingangs angesprochenen politischen Bewegung des „GERM (Global Educational Reform Movement)“ zur Ergebnisorientierung bemerkenswert. Die lernergebnisorientierte Formulierung von Qualifikationen soll zeigen, was inhaltlich „drin ist“, unabhängig davon, wo die Qualifikation erworben wurde. Die Tragfähigkeit dieses Konzepts wird jedoch grundsätzlich bezweifelt (M.Young: a qualification can only ever be a proxy; siehe Lassnigg 2012a u. 2012b): Es kann vielmehr von einem „Lost in Translation“ gesprochen werden.

Die neuere Mainstream-Bildungsökonomie beschäftigt sich im Sog des GERM hauptsächlich mit den Wirkungen summativer Bewertung (die formative ist in den Daten mehr oder weniger nicht vorhanden). Ein zentrales – und für die Politikberatung vermutlich das wichtigste – Ergebnis ihrer rigorosen kausalanalytischen Analysen der internationalen Large-Scale-Assessments (LSAs) besteht darin, dass die Schulen ihre Leistungen am besten autonom erbringen, jedoch nur dann, wenn ihre Aktivitäten durch externe standardisierte Leistungsüberprüfungen begleitet werden – was wiederum das Gewicht dieser Assessments stärkt. Nun hat aber die Auswertung der

sechs PISA-Wellen mit 2 Millionen SchülerInnen in 59 Ländern (siehe Bergbauer/Hanushek/Woessmann 2018) dieses Ergebnis einigermaßen untergraben, ohne dass dies die VerfasserInnen so richtig bemerkt haben.⁸ Näher betrachtet wird nämlich sichtbar, dass sich zwar in Ländern mit niedrigem Ausgangswert Effekte unterschiedlicher Testverfahren zeigen, dass diese Unterschiede aber bei höheren Ausgangswerten fast nicht mehr eintreten. So liegt für den (trotz aller Kritik vergleichsweise höheren) Ausgangswert von Österreich der Effekt von externen standardisierten Verfahren fast bei null. Umgekehrt steigt der Effekt von schulinternen nicht vergleichbaren Testungen mit steigenden Ausgangswerten der Länder (entgegen dem bildungsökonomischen Paradigma) leicht an und wird etwa in der Mitte der Verteilung positiv (siehe Steiner/Lassnigg 2019). Das in den hoch-sophistizierten kausalanalytischen Studien der Mainstream-BildungsökonomInnen so stark beschworene und gebetsmühlenartig wiederholte Hauptergebnis löst sich nach ihren eigenen Analysen also in der Komplexität der Lehr-/Lernprozesse auf.

Abschließend zu diesem Punkt kann die Botschaft des Papiers von Thomas Stern (2010 [2002]) unterstrichen werden, dass für die Wirkungen der Leistungsbeurteilung die (evidenz-informierte) Reflexion der Lehrpersonen über ihre Praxis entscheidend ist. Wenn es in der Literatur auch mehr oder weniger heftig umstritten ist, inwieweit durch summative Bewertungen Schaden angerichtet werden kann, so ist es doch gut begründet, dass dies der Fall sein kann, und dass – wie eben der Stier durch das Wiegen nicht schwerer wird – sich die Praxis und das Lernen durch diese Bewertungen nicht einfach von selbst verbessern.

Validierung in der Erwachsenenbildung

Von formativer Unterstützung zu summativer Anerkennung – „feindliche Übernahme“...

Die Auseinandersetzung mit der Validierung von non-formalen und informellen Lernergebnissen ist

⁸ Im Abstract wird festgestellt: „We find that the expansion of standardized external comparisons, both school-based and student-based, is associated with improvements in student achievement. [...] By contrast, the introduction of solely internal testing and internal teacher monitoring including inspectorates does not affect student achievement“ (Bergbauer/Hanushek/Woessmann 2018, o.S.).

in Österreich davon geprägt, dass in der QR-Politik⁹ von Anfang an in einer Formulierung von drei sukzessiven „Korridoren“ für formales, non-formales und informelles Lernen eine klare Abfolge der politischen Behandlung dieser unterschiedlichen Lernformen festgelegt wurde. Somit wurde die Entwicklung mit dem formalen System begonnen und sollte dann schrittweise in Richtung des informellen Lernens ausgedehnt werden. Dadurch wurde die Aufmerksamkeit von den letzteren Bereichen abgezogen und gleichzeitig auf die summative Bewertung gelenkt.

Seitens der EU wurde die Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse in den frühen 2000er Jahren mit hohem Zeitdruck auf die politische Tagesordnung gesetzt. Die insgesamt schwache Forschungsszene hat nicht realisiert, dass hier die EU auf einen Zug aufgesprungen ist, der sich in der Erwachsenenbildung selbst, aber auch in der Politik bereits seit Jahrzehnten global in voller Fahrt befunden hat (vgl. Allais 2014 sowie die Sammelrezension von Lassnigg in dieser MeB-Ausgabe).

2006, also um die Zeit der Beschlussfassung des EQR (Europäischen Qualifikationsrahmens) ist ein Buch erschienen, das sich ein „Re-theorising“ dieser Thematik zur Aufgabe gesetzt hat (siehe Andersson/Harris 2006). Der Anlass dafür war die Unzufriedenheit der ForscherInnen mit der in der Vergangenheit herausgebildeten Sichtweise zur Anerkennung – das Thema war also mitnichten neu. Wenn man diese Auseinandersetzung näher betrachtet, so war das Neue vielmehr gerade die Bewegung oder der Übergang von der formativen zur summativen Bewertung¹⁰. Wenn es an den Bedarf nach Re-theoretisierung in den mittleren 2000er Jahren kommt, so wird – bei aller Vielfältigkeit – auf eine dominierende Hauptlinie Bezug genommen. „RPL (*Recognition of Prior Learning; Anm.d.Red.*) (*and experiential learning more generally*) has acquired the status of a ‘social movement’, one that sees itself as ‘progressive’ – even ‘radical’ – in its commitment to social justice. RPL seems to be shrouded in a discourse of righteousness where any critique of practice is taken as a critique of the principles

of social justice underpinning that practice [...] practices are often seen as unproblematic and not in need of explanation” (Harris 2006, S. 8f.). Diese Publikation, die mit zwei weiteren Bänden (siehe Harris/Breier/Wihak 2011; Harris/Wihak/Van Kleef 2014) als NIACE-Trilogie gesehen werden kann, demonstriert also schon vor mehr als einem Jahrzehnt, kurz vor der Verabschiedung des EQR (Europäischen Qualifikationsrahmens), als hierzulande diese Themen angestoßen durch die Europäische Politik „neu“ aufgetaucht sind, die vorangehenden jahrzehntelangen Erfahrungen und Probleme mit Bewertungs- und Anerkennungspraktiken und ihre Widersprüchlichkeiten im Hinblick auf die Versprechungen der Demokratisierung und der sozialen Integration und Inklusion. „APEL (*Accreditation of prior experiential learning; Anm.d.Red.*) is a double-edged phenomena – in one sense it serves to give recognition to informal types of learning (*personal experiential learning*) and in other respects, because of its formality it can act as a deterrent to processes of social inclusion” (Cleary et al. 2002, S. 18).

Die Rekonstruktion zeigt auch, dass in Österreich (und anderen EU-Ländern) die Logik des Diskurses „umgedreht“ wurde, indem die der Politik mit Qualifikationsrahmen vorauslaufenden Erfahrungen mit Anerkennung und Bewertung gewissermaßen gekappt (und auch ignoriert) wurden und der Diskurs um Anerkennung mit dem Qualifikationsrahmen begonnen und folgerichtig in diesen eingepasst wurde. Die Errichtung der sukzessiven „Korridore“ für das formale, non-formale und informelle Lernen in Österreich und die damit politisch vorbestimmte Abfolge hat dies noch verstärkt. In dieser Logik bleibt gar nichts anderes übrig, als die Einordnung in das Formale (siehe zur Reflexion der österreichischen Vorgangsweise Lassnigg 2012b).

In der begrifflichen Konzeptualisierung der österreichischen Validierungsstrategie werden die formativen und summativen Praktiken entsprechend als „logische“ Abfolge eines Kontinuums dargestellt,

9 QR-Politik steht hier für die Politik des Qualifikationsrahmens. Das Magazin erwachsenbildung.at widmete diesen Entwicklungen bereits eine Ausgabe: Nationaler Qualifikationsrahmen. „Castle in the Cyberspace“ oder Förderung der Erwachsenenbildung? Ausgabe 14, November 2011. Nachzulesen unter: <https://erwachsenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>; Anm.d.Red.

10 Im Editorial findet sich eine Synopse dieses Bandes in einer Infobox. Nachzulesen unter: https://erwachsenbildung.at/magazin/19-37/01_lassnigg_schindler.pdf; Anm.d.Red.

was die Brüche zwischen diesen beiden „Welten“ negiert und die Aufmerksamkeit auf die Instrumentalisierung der formativen Verfahren im Kontext der summativen Verfahren lenkt. Dahinter steht die behauptete Chancengleichheit und Demokratisierung, die die Chance auf formale Anerkennung von nicht anerkannten Kompetenzen verspricht, die jedoch nach den vorhandenen Untersuchungen – wie Chancengleichheit überhaupt – nur in sehr geringem Maße tatsächlich realisiert werden kann (siehe Pielorz/Werquin in dieser MeB-Ausgabe). Den meritokratischen Versprechungen wird in diesem Sinne das – möglicherweise – ermächtigende und emanzipatorische Potenzial der formativen Praktiken geopfert.

Eine spezielle Problematik besteht dabei in der Ausdehnung der Anerkennungsideologie auf das gesamte Spektrum der Kompetenzen, das etwa über die Europäischen Schlüsselkompetenzen abgebildet wird. Das summative Assessment wird dabei über die kognitiven Kompetenzen und beruflichen Qualifikationen auf soziale, emotionale, politische und kulturelle Bereiche ausgedehnt, die bis in die Räume der Meinungs- und Gewissensfreiheit gehen, indem politische und zivilgesellschaftliche Beteiligung oder das „richtige“ und „erfolgreiche“ Verhalten in Gruppen bis zur Selbstdarstellung Gegenstände der summativen Kompetenzerfassung werden. Dies hat Orwell'sche Qualität und ist insbesondere im Zusammenhang mit dem Streben des autoritären Rechtspopulismus nach Macht- und Herrschaftspositionen und der generellen Ausweitung von IT-gestützten Kontrollregimes zu beachten. Besonders pikant wird dieser Aspekt, wenn sich ApplikantInnen aus ohnehin benachteiligten Gruppen dann noch auf eigene – manchmal nicht unbeträchtliche – Kosten diesen Verfahren intimer (Gesinnungs-)Kontrolle unterwerfen, die noch dazu als ermächtigend verkauft werden.

Madhu Singh (2015) betont, dass es Bereiche gibt, auf die die Anerkennung nicht ausgedehnt werden soll und kann (ausdrücklich werden genannt *„those non-formal learning programmes run by civil society organisations which are linked to community-based learning programmes, such as agricultural extension, citizenship education, health, family planning, civic education and mass media“*; Singh 2015, S. 189), und dass das informelle Lernen Qualitäten hat, die sich der Anerkennung entziehen (*„not all learning from*

non-formal and informal settings can be accredited against a set of predefined criteria, and yet such learning is clearly still important“; ebd., S. 190). Von einem zunehmenden Verständnis dieser Problematik, das die Autorin feststellt, kann im österreichischen Diskurs keine Rede sein – die Aufmerksamkeit liegt nicht auf der Analyse und Beachtung der Potenziale des informellen Lernens, sondern voll auf der Formalisierung wie beispielsweise in der Aktionslinie zur „Community Education“, aber auch bei der Umsetzung der Aktionslinie zu den lernfreundlichen Arbeitsumgebungen in der LLL-2020-Strategie gesehen werden kann (siehe Lassnigg 2017). Stephanie Allais (2014) (siehe auch Lassnigg 2012a) zeigt, wie die Verknüpfung der Anerkennung mit dem Fokus auf Qualifikationsrahmen und Lernergebnisorientierung die Aufmerksamkeit und Argumentation in Richtung einer neoliberalen Marktorientierung im Sinne eines „ökonomischen Imperialismus“ lenkt.

Zurück zum Anfang

Weitere Verstärkung und private Kommerzialisierung von Assessment in der Erstausbildung

Sehr vereinfacht gesagt lenkt die „feindliche Übernahme“ der Anerkennung bei Erwachsenen die Aufmerksamkeit weiter auf die Instrumente der summativen Bewertung und verstärkt damit das Gewicht der GERM-Strategien auch in der Erstausbildung. Dies kann durch mehrere Phänomene illustriert werden, in Österreich durch die Grundlinie der im aktuellen Regierungsprogramm skizzierten Politik nach den Konturen der GERM (siehe Steiner/Lassnigg 2019; Lassnigg 2018), in der internationalen Forschung durch die Diskurse über die Beziehung zwischen formativer und summativer Bewertung.

Im Regierungsprogramm wird neben der Verstärkung der traditionellen Pädagogik (numerische Bewertung, Klassenwiederholung, streaming Differenzierung) vor allem die durchgängige Etablierung von (summativen) Testungen und deren lückenlose Verknüpfung mit den Zielvorgaben und curricula- ren Vorgaben angestrebt, die durch entsprechende Kontrollmechanismen zur Verbesserung der Qualität beitragen sollen. Es wird auch signalisiert, dass diese Instrumentarien als wesentliche Quelle von

formativer Bewertung zur Verbesserung der Praxis dienen sollen (zur Darstellung der Strategie siehe Lassnigg 2018). Die geplante Politik folgt den Ideen von New Public Management und wiederholt in der Vermischung von summativer und formativer Bewertung die fatalen Fehler, die von Harlen und James (1997) bei der Einführung des National Curriculum in England in den späten 1980ern eindrücklich beschrieben werden. In dieser Kritik werden die Unterschiede zwischen den beiden Funktionen betont, indem auf die Begriffe von Tiefenlernen/Oberflächenlernen und kriterien-/normbasierter Referenz aufgebaut wird. Es wird gezeigt, dass durchaus die gleichen „Evidenzen/Fakten“ über die Lernprozesse für beide Funktionen verwendet werden können, aber nicht die gleichen Resultate: Die Resultate müssen unterschiedlich gestaltet werden, einerseits auf die Fortschritte des individuellen Falls bezogen (Validität im Vordergrund), andererseits auf die periodisch oder letztlich zu erreichenden Kriterien bezogen (Reliabilität ist wichtig).

Politik gegen Pädagogik?

Die Lernfreundlichkeit und Professionalisierung des Lehrens und der Lehrenden bleibt auf der Strecke

Ein entscheidender Punkt der Politik mit ergebnisorientierten Qualifikationsrahmen war die konzeptionelle Trennung der Ergebnisse von den Lehr-/Lernprozessen und den Bildungsinstitutionen. Es sollten vorhandene Kompetenzen erfasst und anerkannt werden, unabhängig davon, wie und wo diese erworben wurden. Damit entsteht automatisch eine mehrfache Konkurrenz zu den Bildungsinstitutionen. Erstens werden die Bemühungen der grundständigen Bildungsinstitutionen abgewertet, wenn ihre Ergebnisse auch ohne diese Bemühungen erworben werden können. Zweitens entsteht durch diese Form der Anerkennung eine zweite Form von „Qualifikationserwerb“ ohne – oder mit reduziertem – Bedarf nach den Leistungen der Bildungsinstitutionen, was ebenfalls eine gewisse Abwertung der weiterbildenden Institutionen bedeutet.

In der Arbeitsmarkt- und Bildungsökonomie hat sich bereits in den 1960er Jahren zwischen den

Versionen der Humankapital-Theorie einerseits und den Versionen von Signal-, Screening- oder Filter-Theorien andererseits ein Diskurs um die Bedeutung der formalen Qualifikationen in den Arbeits- und Bildungsmärkten entwickelt, in dem es um den wirtschaftlichen Wert der formalen Abschlüsse in den Transaktionen zwischen Angebot und Nachfrage geht. Die Humankapital-Theorie betont den Aspekt der wirtschaftlichen Produktivität, der sich in den formalen Bildungsabschlüssen und den damit verbundenen Einkommensdifferenzialen ausdrückt, während die Signal-Theorien den Informationswert der Abschlüsse in den Transaktionen zwischen Angebot und Nachfrage betonen: Die Abschlüsse signalisieren demnach die grundlegenden Fähigkeiten der Individuen und daran anknüpfend ihre Lernfähigkeit, die sich in ihrer Durchsetzungsfähigkeit während der Bildungskarrieren bewährt hat – die konkreten Inhalte werden in dieser Betrachtung als zweitrangig gesehen. Es wird gezeigt, dass im Extremfall dieser Signalisierungseffekt ausreicht, um den wirtschaftlichen Wert des Bildungswesens zu begründen, indem die Arbeitskräfte nach ihren Fähigkeiten in eine Rangreihe gebracht werden, in der jeweils die „besten“ BewerberInnen erkennbar sind und entsprechend ausgewählt werden können. Damit kann vor allem der Wert der allgemeinen formalen Abschlüsse im Arbeitsmarkt begründet werden, der vielfach belegt ist, die Berufsbildung ist in diese Theorien schwerer einzuordnen, da dabei die gelernten Inhalte eine größere Rolle spielen. Die Erfassung der Kompetenzen verstärkt in diesem Diskurs den Aspekt der Produktivität und das Gewicht der Humankapital-Theorie gegenüber den Screening- und Positionierungs-Theorien.

Alternativ und zusätzlich zu diesen beiden konkurrierenden, aber sich nicht ausschließenden Theorien haben sich im Anschluss an die Informationsprobleme und -asymmetrien in den Arbeitsmarkttransaktionen stärker polit-ökonomisch ausgerichtete Ansätze entwickelt, die an den Institutionen der Arbeitsbeziehungen und des Arbeitsvertrages anknüpfen. Hier wird die Lösung der Informationsprobleme weniger im Aufbau von besseren symbolischen Informationssystemen gesucht (mit Qualifikationsrahmen und Lernergebnissen zur Beschreibung), sondern in den Praktiken der AkteurInnen in den konkreten Such- und Transaktionsprozessen, die in erster Linie auf Trial-und-Error in Verbindung

mit den – notwendigerweise unvollkommenen – Signalsystemen beruhen: In der Transaktion haben beide PartnerInnen ein Interesse an Informationszurückhaltung. Ob die Transaktion „passt“ und die beiderseitigen Anforderungen erfüllt werden, zeigt sich erst in der Praxis, und diese Lücke kann auch durch noch so gute Symbolsysteme von Qualifikationen und Lernergebnissen nicht überbrückt werden. Im Diskurs über Lernergebnisse und Qualifikationsrahmen wird betont, dass eine angestrebte Trennung der Ergebnisse von den Institutionen und Prozessen, in denen sie erworben wurden, die Informationsbasis nicht verbessert, sondern wesentlich reduziert (M.Young), und dass darüber hinaus auch die Formulierung von Lernergebnissen auf aggregierter Ebene aufgrund ihrer Komplexität und der Streuung in den Aggregaten sinnlos und fahrlässig ist (T.Hussey) (siehe dazu Lassnigg 2012a).

Ein analoger Vorgang der Verschiebung der Aufmerksamkeit und des Informationsgehaltes auf die Symbolsysteme passiert in der grundständigen Bildung, wenn die Testungen der summativen Bewertung als wesentlicher Steuerungsmechanismus gesehen werden, und insbesondere wenn den Testergebnissen eine eigenständige Wirkung auf die Lehr-Lernprozesse zugeschrieben wird – auch wenn die im Wesentlichen auf Anreiz basierenden Grundideen dieser Steuerungswirkung noch so plausibel erscheinen.

Wenn man also heute – wie im österreichischen Regierungsprogramm – nach wie vor nur von der suggestiven Plausibilität dieser GERM- und NPM-geleiteten Politik ausgeht und ihre Ergebnisse nicht berücksichtigt, so ist dies nicht zu rechtfertigen und in höchstem Maße unverantwortlich.

Aber auch um die Interpretation der unmittelbaren Ergebnisse und die politischen Konsequenzen gibt es heftige Debatten, und auch hier verbirgt sich der Teufel wieder im Detail. Es geht um die Frage, ob hinter unzureichenden Verbesserungen der Testergebnisse die Prinzipien dieser Politik stecken oder nur eine schlechte Umsetzung dieser Politik (schlechte Indikatoren, schlechte Messung, unzureichende Maßnahmen). Zweitens geht es um die Frage, wie die Ergebnisse einer derartig komplexen Politik allein „technisch“ zureichend dargestellt werden können (Datenbasis, Mess- und

Auswertungsverfahren, was vergleicht man?). Und weiters: Wie stehen die (abstrakten) Testergebnisse zu den realen Lehr-/Lernerfolgen und Misserfolgen (Validität, Legitimation, Glaubwürdigkeit)? Wie sind die Testungen in die Lehr-/Lernprozesse eingebettet und welche Reaktionen lösen sie bei den Beteiligten aus (Motivationen, Aktionsmodell: Änderungen in den Praktiken)? Letztere Frage ist zudem die pädagogische Hauptfrage, die von Jürgen Oelkers und Kurt Reusser (2008) intensiv und sehr eindrücklich behandelt wird und als Standardwerk auch zur Evaluierung des österreichischen Regierungsprogramms herangezogen werden sollte.

Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

In der vorliegenden Argumentation wurde von einer konzeptionellen Unterscheidung der Dimensionen Lehren/Lernen einerseits und Prüfen/Bewerten andererseits ausgegangen, die selbstverständlich zusammenhängen, aber jeweils aus unterschiedlichen Vorgängen, Praktiken, Methoden, Systemen etc. bestehen, die sehr unterschiedlich kombiniert und gewichtet werden können (vgl. Lassnigg 2012a, 2011b u. 2014). Dabei wurde die These vertreten, dass in der Ergebnisorientierung die Dimension des Prüfens/Bewertens forciert und verstärkt wurde, während Ansätze, die stärker auf die Prozesse des Lehrens und Lernens in den Bildungsinstitutionen Wert legen, (relativ) ins Hintertreffen geraten sind; durch die Standardisierung verschiebt sich auch die Professionalität vom Lehren zum Testen. Damit entwickelt sich auch in der Unterscheidung von formativer und summativer Beurteilung eine Dynamik zugunsten des Gewichts der zweiten Form der Beurteilung, was wiederum den Fokus verstärkt auf die Ergebnisse zuungunsten der Prozesse legt. Diese Dynamik spielt sich auch innerhalb der Ansätze und Praktiken der Validierung ab. Dies lässt sich anhand der Literatur in einer längerfristigen Perspektive deutlich zeigen, wobei speziell die Europäische Form der Adoption dieser Politik (Stichwort EQR) eine verstärkende Rolle in Richtung der summativen Bewertungen spielt, was jedoch in Österreich nicht entsprechend reflektiert wird. Auf dem skizzierten Hintergrund ergibt sich eine sich gegenseitig verstärkende Wechselwirkung zwischen der in diesem Sinne ausgeformten Politik der Validierung in der

Erwachsenenbildung einerseits und der Verstärkung der summativen (Über-)Prüfungspraxis in der formalen Erstausbildung andererseits. Auf der Strecke bleiben die durch formative Bewertung unterstützten lernerInnenfreundlichen Lehr-/Lernprozesse im gesamten formalen Bildungswesen.

Dies ist eine komplexe Argumentation, die versucht, Zusammenhänge zwischen den verschiedenen selbst wiederum abstrakten und komplexen Elementen (GERM, Lehren/Lernen, formatives/summatives Prüfen/Bewerten, Lernergebnisse/Standards, formale/non-formale/informelle Bildungs-/Lernformen, Validierung/Anerkennung, Qualifikationsrahmen, Professionalisierung, Erwachsenenbildung/Erst(aus)bildung) zu betrachten. Eine wichtige zugrundeliegende Gesamtfragestellung besteht darin, inwieweit durch das – nicht unbedingt notwendige, aber faktisch etablierte – enge Zusammenspiel von Qualifikationsrahmen und Validierung in der Erwachsenenbildung nicht nur fortschrittliche Potentiale der Erwachsenenbildung beiseitegeschoben werden, sondern – als Nebenfolge – das GERM mit seinem Fokus auf Standards-Über-Prüfung auch in der Erstausbildung weiter verstärkt wird, was somit doppelten Schaden anrichtet.

Die GERM-Politik, die beginnend in den 1980er Jahren sowohl im Gefolge des US-„Nation at Risk“-Diskurses (1983) als auch durch die Thatcher-Regierung und dann in den 2000er Jahren im von über das Parteienspektrum unterstützten „No-child-left-behind-(NCLB)“-Programm der US-Bush-Administration ihren paradigmatischen Ausdruck gefunden hat und schließlich auch im „Dritten Weg“ von den sozialdemokratischen Regimes übernommen wurde (siehe Björklund et al. 2005), hat ihre Versprechen bei Weitem nicht gehalten (siehe zur Evaluierung und Bewertung dieser Politik in verschiedenen Ländern Adamson/Åstrand/Darling-Hammond 2016; Darling-Hammond 2006 u. 2007). Als alternativer Vorschlag zur ökonomisch inspirierten GERM-Strategie kann

der stärker pädagogisch inspirierte prozess- und professionalisierungsorientierte „Vierte Weg“ (siehe Hargreaves/Shirley 2009) gesehen werden, in dem die Lehrenden selbstverständlich auch auf ihre Ergebnisse achten, deren Erfassung aber nicht zum entscheidenden Hebel des Lehrens und Lernens gemacht wird. Dieser Weg wurde in Ontario beschriftet – in der Nachfolge von Finnland als beispielhaft hervorgehoben, aber für „ExpertInnenproessionen“ doch zu weit entfernt – wird aber in Österreich anscheinend hartnäckig ignoriert oder ist im Diskurs noch nicht angekommen. Auch wird in Österreich entgegen den Empfehlungen aus der Forschung, die formative und die summative Bewertung zu unterscheiden und die formative zu betonen – wie auch bereits in anderen Ländern –, eine Vermischung dieser beiden Formen verfolgt. Die Art und Weise, wie die Validierung von non-formalem und informellem Lernen in Österreich bereits mit dem QR aufgesetzt wurde, hat diese von vorneherein an das formale System gebunden und damit die formativen Potentiale weitgehend vergeben.

Die vorliegenden Ausführungen versuchten zu zeigen, dass die Politik des GERM trotz aller Plausibilität nicht aufgeht. Ein erster Schritt, um die zu erwartenden negativen Folgen zu vermeiden, wäre eine ernste vertiefte Auseinandersetzung mit den Methoden und Folgewirkungen von Assessments. Dies betrifft insbesondere auch die Lehrpersonen. Als weitere Form der Auseinandersetzung mit dieser Politik haben sich in den USA viele zivilgesellschaftliche Organisationsformen entwickelt, die sich mit dem Assessment auseinandersetzen und teilweise auch Verweigerungsaktionen organisiert haben.

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

Literatur

- Adamson, Frank/Åstrand, Björn/Darling-Hammond, Linda (Hrsg.) (2016):** Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York: Routledge.
- Andersson, Per (2006):** Different faces and functions of RPL: an assessment perspective. In: Andersson, Per/Harris, Judy (Hrsg.): Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE, S. 31-50.
- Andersson, Per/Harris, Judy (Hrsg.) (2006):** Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE.
- Allais, Stephanie (2014):** Selling Out Education. National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bergbauer, Annika B./Hanushek, Eric A./Woessmann, Ludger (2018):** Testing. CESifo Working Paper No. 7168. Category 5: Economics of Education (July). Online im Internet: http://www.cesifo-group.de/DocDL/cesifo1_wp7168.pdf?eNLifo-201808 [Stand: 2019-06-26].
- Björklund, Anders/Clark, Melissa A./Edin, Per-Anders/Fredriksson, Peter/Krueger, Alan (2005):** The Market Comes to Education in Sweden: An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms New York: Russell Sage Foundation.
- CEDEFOP (2009):** The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe. Luxembourg: OOEPEC. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/525/3054_en.pdf [Stand: 2019-06-26].
- Cleary, Paula/Whittaker, Ruth/Gallacher, Jim/Merrill, Barbara/Jokinen, Leena/Carette, Martine (2002):** Social Inclusion Through APEL: the Learners' Perspective. Comparative Report (January). Centre for Social and Educational Research. Online im Internet: https://www.researchgate.net/profile/Jim_Gallacher/publication/242182314_Social_Inclusion_Through_APEL_the_Learners%27_Perspective/links/5587d6cc08ae71f6ba91748d/Social-Inclusion-Through-APEL-the-Learners-Perspective.pdf?origin=publication_detail [Stand: 2019-06-26].
- Darling-Hammond, Linda (2006):** No Child Left Behind and High School Reform. In: Harvard Educational Review 76(4 Winter), S. 642-667.
- Darling-Hammond, Linda (2007):** Race, inequality and educational accountability: the irony of 'No Child Left Behind'. In: Race, Ethnicity & Education 10(3), S. 245-260.
- Dore, Ronald P. (1976):** The Diploma Disease: Education, Qualification and Development. London: Allen & Unwin.
- Dore, Ronald P. (1997):** The Argument of the Diploma Disease: a summary. In: Assessment in Education 4(1), S. 23-32.
- Faßmann, Heinz (2018):** Beantwortung schriftliche parlamentarische Anfrage Nr.1971/J-NR/2018 betreffend Wissenschaftliche Grundlage des Pädagogik Pakets. GZ: BMBWF-10.000/0225-Präs/9/2018 (12.12.2018). Online im Internet: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/AB/AB_01955/imfname_726116.pdf [Stand: 2019-06-26].
- Gutmann, Amy (1999):** Democratic Education. Revised Edition. With a new preface and epilogue by the author. Princeton: PUP.
- Hargreaves, Andrew/Shirley, Dennis (2009):** The fourth way: The inspiring future for educational change. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harris, Judy (2006):** Introduction and overview of chapters. In: Andersson, Per/Harris, Judy (Hrsg.) (2006): Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE, S. 1-30.
- Harris, Judy/Breier, Mignonne/Wihak, Christine (Hrsg.) (2011):** Researching the recognition of prior learning: International perspectives. Leicester: NIACE.
- Harris, Judy/Wihak, Christine/Van Kleef, Joy (Hrsg.) (2014):** Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice. Leicester: NIACE.
- Harlen, W./James, M., (1997):** Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment. In: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 4(3), S. 365-379.
- Koretz, Daniel (2017):** The Testing Charade: Pretending to Make Schools Better. Chicago: CUP. Kurztext. Online im Internet: <https://www.gse.harvard.edu/news/ed/18/01/testing-charade> [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz (2012a):** "Lost in translation": learning outcomes and the governance of education. In: Journal of Education and Work 25(3), S. 299-330.

- Lassnigg, Lorenz (2012b):** "Evidence" about "Outcome Orientation" – Austrian experience with European policies. In: Deitmer, Ludger/Hauschildt, Ursula/Rauner, Felix/Zelloth, Helmut (Hrsg.): *The Architecture of innovative apprenticeship*. Dordrecht: Springer 2013, S. 281-294. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/ECER09-VIE-proceedings2.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz (2014):** Lernergebnisse zwischen Politik und Pädagogik. Input "Jour Fixe Bildungstheorie/Bildungspraxis" 12.11.2014, Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/wien-lernergebn-jf-pdf.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz (2016):** Competence-based Education and Educational Effectiveness. In: Mulder, Martin (Hrsg.): *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Cham, Switzerland: Springer, S. 667-693. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/rs111.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz (2017):** Community Education – Grundlagen, Ziele und Methoden in Österreich. In: Höbsch, Werner/Marxer, Wilfried (Hrsg.): *Community Education. Stark durch Bildung, Erasmus+ Projekt Community Education*. Benders und Brühl, S. 147-165. Online im Internet: https://www.liechtenstein-institut.li/contortionist/0/contortionistUniverses/397/rsc/Publikation_downloadLink/Community_Education_2017_final.pdf [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz (2018):** Austrian government agenda on education - quick presentation and assessment. Presentation at European Semester Indepth session on education, 24. September 2018, Berlaymont, Brussels. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/bxl-austria-edpol-pdf.pdf>; siehe auch: <http://www.equi.at/dateien/rp-2017.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz/Unger, Martin/Vogtenhuber, Stefan/Erking, Margot (2007):** Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems. In: Badelt, Christoph/Wegschaidt, Wolfhard/Wulz, Heribert (Hrsg.): *Hochschulzugang in Österreich*. Graz: Grazer Universitätsverlag – Leykam, S. 361-477. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/IHS-Hochschulzugang.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2014):** Das österreichische Modell der Formation der Formation von Kompetenzen im Vergleich. Auswertungen für den PIAAC-ExpertInnenbericht. IHS-Forschungsbericht (Mai), Wien: IHS. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/IHS-PIAAC.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Little, Angela W. (2006):** The Diploma Disease. In: Clark, D.A.: *The Elgar Companion to Development Studies*. Edward Elgar Publishing. Online im Internet: <http://angelawlittle.net/wp-content/uploads/2012/06/DiplomaDisease2006.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Lucas, Samuel S. (2001):** Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. In: *AJS* 106(6 May), S. 1642-1690.
- Montenegro, Erick/Jankowski, Natasha A. (2017):** Equity and assessment: Moving towards culturally responsive assessment. National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA). Occasional Paper No. 29. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University. Online im Internet: <http://learningoutcomesassessment.org/documents/OccasionalPaper29.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- OECD (2012):** Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions. Paris: OECD Publishing. Online im Internet: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en> [Stand: 2019-06-26].
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008):** Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. *Bildungsforschung* Band 27. Bonn, Berlin: BMBF. Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungsstandards_bildungsforschung_band_27_bmbf.pdf [Stand: 2019-06-26].
- Roemer, John E. (2009):** *Equality of Opportunity*. Cambridge, Mass.: HUP.
- Sahlberg, Pasi (2016):** The Finnish paradox. Equitable public education within a competitive market economy. In: Adamson, Frank/Åstrand, Björn/Darling-Hammond, Linda (Hrsg.): *Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*. New York: Routledge, S. 110-130.
- Singh, Madhu (2015):** *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Why Recognition Matters*. Heidelberg [u.a.]: Springer Open. Online im Internet: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233655> [Stand: 2019-05-16].
- Steiner, Mario/Lassnigg, Lorenz (2019):** Selektion, Dropout und früher Bildungsabbruch. IHS Policy Brief 2/2019 (April). Online im Internet: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5039/> [Stand: 2019-06-26].
- Stern, Thomas (2010 [2002]):** Förderliche Leistungsbewertung. Ozepe - Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. Online im Internet: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leistungsbewertung_stern_17212.pdf?61ed9e [Stand: 2019-06-26].



Foto: IHS

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
<http://www.ihs.ac.at>
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS, wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004 und 2006 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB), 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE), 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais (Brasilien), 1998-1999 für die OECD in Finnland (Transition Projekt), 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue), 2010 für die ETF-Turin, 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien, 2011-2016 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)“. Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universitat Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere (Finnland). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.

Paradoxical, Unintended Side Effects of Validation of Non-formal and Informal Learning

Abstract

This article endeavours to classify the policies and practices of validation of learning that have yielded results in addition to or outside of formal learning, testing and certification according to educational policy, research and theory. The interaction between adult education and initial education is examined as well as the rhetoric of “outcome orientation”, which has been a pillar of educational policy since the emergence of New Public Management. One of the hypotheses put forward is that the dimension of testing/assessment is pushed and strengthened by outcome orientation, while approaches that place a greater emphasis on processes are at a (relative) disadvantage; as a result of standardization, the professionalism of teaching has also shifted to testing. The author is concerned with two main questions: To what extent has the progressive potential of adult education been pushed aside by the unnecessary yet established close interaction between qualification frameworks and validation in adult education? And to what extent has this resulted in a further intensification of the focus on the verification of standards in initial education, thereby causing twice the damage? The article attempts to consider the connections between the different abstract and complex elements and to encourage a deeper educational policy discourse by undertaking the first “systemic” combination of these different indications and components. (Ed.)