

Lorenz Lassnigg ([lassnigg@ihs.ac.at](mailto:lassnigg@ihs.ac.at))

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

Beitrag für MEB 37, Juni 2019, Draft-Version, Langfassung, Download:

<http://www.equi.at/material/valid-lf.pdf>

## Inhalt

Einleitung .....	2
Skizze der Argumentation in fünf Schritten .....	3
Erster Schritt: nur durch Prüfen wird gelernt – Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser, reicht aber nicht und muss durch Sanktionen materialisiert werden.....	5
Zweiter Schritt: die Selektionsfunktion und die summative und norm-orientierte Beurteilung gewinnt die Oberhand – Lernergebnisse, Credentialismus und positionale Güter.....	7
Dritter Schritt: Validierung in der Erwachsenenbildung von formativer Unterstützung zu summativer Anerkennung – „feindliche Übernahme“ .....	10
Vierter Schritt: zurück zum Anfang, weitere Verstärkung und private Kommerzialisierung von Assessment in der Erstausbildung .....	16
Fünfter Schritt: die Lernfreundlichkeit und Professionalisierung des Lehrens und der Lehrenden bleibt auf der Strecke – Politik gegen Pädagogik? .....	18
Diskussion und Ausblick .....	22
Literatur .....	23

## Einleitung

Dieser Beitrag versucht eine kritische bildungspolitische, forschungs- und theoriegestützte Einordnung der Politiken und Praktiken der Validierung<sup>1</sup> von Lernen, das neben oder außerhalb des formalisierten Lehrens, Prüfens und Zertifizierens zu Ergebnissen führt. 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 einen Ankerpunkt auch der Bildungspolitik darstellt: Die Aufmerksamkeit soll in dieser Rhetorik 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)“ (Steiner, Lassnigg 2019; Sahlberg 2016), das man als unheilige Allianz von Bildungspolitik und New Public Management bezeichnen kann. Im Mittelpunkt dieses Politikmodells stehen Standards, und deren (externe) Überprüfung, also Prüfungen, Testungen etc. Während vor dieser 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).

Der Fokus auf die Beurteilung und Bewertung wird auch damit begründet, dass dieser für alle Bereiche des Bildungswesens – Erwachsenenbildung, Erst(aus)bildung, Hochschulbildung – gemeinsame Aspekt nicht nur auf der schulpolitischen Ebene von einer alles überrollenden Welle von Standardisierungs- und Testungs-Aktivitäten im Rahmen des GERM geprägt ist, sondern gleichzeitig auch – wie die jüngsten Beschlüsse und Auseinandersetzungen um die Noten, das Durchfallen und die Leistungsgruppen in der Pflichtschule, aber auch die Diskurse um den Hochschulzugang – im österreichischen bildungspolitischen Mainstream-Diskurs von einer intellektuellen Armut im Vergleich zum internationalen Forschungs- und Diskussionsstand geprägt ist, der jeder Beschreibung spottet. Diese Differenz kann deutlich gemacht werden, wenn man die Konzepte von „Culturally Responsive Assessment“ (z.B. Montenegro, Jankowski 2017, und die dort reviewte Literatur) berücksichtigt. Hier wird die Annahme in Frage gestellt, dass – bei allen anerkannten Unterschieden und Anpassungen von Lehr- und Lernmethoden, die Prüfung und Bewertung auf die gleiche Weise stattfinden müsste.<sup>2</sup> Diese Annahme, die durch die externen standardisierten Überprüfungen verstärkt wird (die zudem noch eine inhärente Tendenz zu Multiple-

---

<sup>1</sup> In der österreichischen Strategie wird der (eher im französischen verwendete) Begriff Validierung in den Vordergrund gestellt, bei der Anerkennung wird der formale (Rechts-)Anspruch betont, daher wird dieser Begriff vorsichtig verwendet; aus dieser Konvention heraus und ohne inhaltliche Bedeutung, wird im vorliegenden Beitrag ebenfalls Validierung verwendet. Im englischsprachigen Diskurs wird in der Literatur eher Recognition verwendet, oder auch Assessment oder Accreditation (teilweise auch mit nationalen Schwerpunkten und Abwandlungen).

<sup>2</sup> „[...]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, 5)

Choice-Testungen enthalten), soll aufgebrochen werden, indem erstens zwischen Lernen und Demonstration der Ergebnisse, und zweitens zwischen Demonstration und Evaluierung der Ergebnisse unterschieden wird – auch bei der Wahl unterschiedlicher Formen der Demonstration der Ergebnisse kann eine vergleichbare Evaluierung auf Basis von gemeinsamen Kriterien erfolgen (die teilstandardisierte Matura-Reform entspricht im Prinzip diesen Anforderungen). Die Erwachsenenbildung, die – soweit sie nicht auf formale Prüfungen oder Zertifikate bezogen war – außerhalb dieses Prüfungsregimes angesiedelt war, wird nun durch die Validierungs-Bewegung 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 Bewertungs-Regime aller Bildungsbereiche, und verstärkt somit die Bewegung in dieser Richtung. Auf der Basis der zitierten Annahme, dass die Bewertung auf gleiche Weise erfolgen muss, ergibt sich spontan eine Durchsetzung der Verfahren, die es schon im formalen Bildungswesen gibt. Dieser Problematik wird im vorliegenden Papier näher nachgegangen, indem bestimmte vom Autor als „kritisch“ angesehene Stationen der Diskurse – vielleicht „genealogisch“ – nachgezeichnet werden, das sind für die Erstausbildung das US „No Child Left Behind (NCLB)“-Programm als Kulminationspunkt von GERM, und für die Validierung die Publikation zur Re-Theoretisierung (Andersson, Harris 2006), die einen Wendepunkt in der Richtung der Betrachtungsweise markiert, und auf die Vorgeschichte verweist.

Skizze der Argumentation in fünf Schritten

In der Argumentation wird erstens 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 2012, 2014).<sup>3</sup> Dabei wird 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. Zweitens entwickelt sich damit auch in der Unterscheidung von formativer und summativer Beurteilung eine Dynamik zugunsten des Gewichts der zweiten Form, was wiederum den Fokus verstärkt auf die Ergebnisse zuungunsten der Prozesse legt. Drittens spielt sich diese Dynamik 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

---

<sup>3</sup> Am Beispiel des Sprachenlernens wird die Rolle von Assessment von der International Literacy Association (vorher International Reading Association IRA) schon vor Jahren sehr anschaulich demonstriert: [https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/multiple-methods-position-statement.pdf?sfvrsn=d04ea18e\\_6](https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/multiple-methods-position-statement.pdf?sfvrsn=d04ea18e_6); <https://literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/high-stakes-assessment-position-statement.pdf?sfvrsn=6>

summativen Bewertungen spielt, was jedoch nicht entsprechend reflektiert wird. Viertens ergibt sich auf dem skizzierten Hintergrund 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 fünftens die durch formative Bewertung unterstützten lernerInnenfreundlichen Lehr-Lernprozesse in 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, Erwachsenen/Erst(aus)bildung) zu betrachten. Die verschiedenen involvierten Elemente sind unterschiedlich gut durch (weitgehend selbst wiederum spezialisierte und teilweise fragmentierte) Literatur abgesichert, kommen aber in der Bildungspolitik unweigerlich zusammen – was ein Verständnis der Zusammenhänge erfordert. Der Beitrag soll durch die „systemische“ Zusammenfügung der verschiedenen Anhaltspunkte und Bausteine zur vertiefenden bildungspolitischen Reflexion und Diskussion beitragen. Dabei wird auch auf Lücken in der Forschungsliteratur aufmerksam gemacht, denen ihrerseits teilweise auch wiederum eine systematische Bedeutung zugeschrieben werden kann.

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 bei Seite geschoben werden, sondern – als Nebenfolge – das GERM mit seinem Fokus auf Standards-Überprüfung auch in der Erstausbildung weiter verstärkt wird, was somit doppelten Schaden anrichtet. Die GERM-Politik, die beginnend in den 1980ern sowohl im Gefolge des US-„Nation at Risk“-Diskurses (1983) als auch durch die Thatcher-Regierung, und dann in den 2000ern 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 (Björklund et al. 2005), hat ihre Versprechen bei Weitem nicht gehalten (vgl. zur Evaluierung und Bewertung dieser Politik in verschiedenen Ländern Adamson, Åstrand, Darling-Hammond 2016, Darling-Hammond 2006, 2007) – als alternativer Vorschlag zur ökonomisch inspirierten GERM-Strategie kann der der stärker pädagogisch inspirierte prozess- und professionalisierungsorientierte „Vierte Weg“ (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 beschränkt – in der Nachfolge von Finnland als beispielhaft hervorgehoben, aber für „ExpertInnenproressionen“ doch zu weit entfernt – wird aber in Österreich anscheinend hartnäckig ignoriert, oder ist im Diskurs noch nicht angekommen.

Erster Schritt: nur durch Prüfen wird gelernt – Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser, reicht aber nicht und muss durch Sanktionen materialisiert werden...

Die konzeptionelle Unterscheidung von Lehren und Bewerten,<sup>4</sup> und der genauere Blick auf das Bewerten machen deutlich, wie wenig die vorhandenen Bewertungspraktiken durch forschungsgestütztes Wissen abgestützt sind. In der parlamentarischen Anfragebeantwortung (Faßmann 2018) an die NEOs (Hoyos-Trauttmansdorff et al. 2018) zur wissenschaftlichen Grundlage der jüngsten Über-Prüfungs-Reform verweist der Minister beispielsweise neben dem NBB-Beitrag zur Betonung der formativen Bewertung (Schmidinger, Hofmann, Stern 2015) auf eine OECD-Studie (OECD 2012), deren Thema mit der spezifischen österreichischen „Reform“ nichts zu tun hat, und überdies indirekt auch eine Menge an entgegen sprechenden Befunden enthält. Die Problematik zeigt sich an der alten und nicht endenden Glaubens-Diskussion über numerische vs. verbale Bewertung, wie auch in der Dichotomie von damit verbundener extrinsischer vs. intrinsischer Motivation (der berühmte „Hunderter der Oma“) und der Gegenüberstellung von verstehendem Tiefenlernen vs. zu oberflächlichem Bulimie-Lernen führendem „Teaching to the Test“ deutlich. Auf der politisch-praktischen Diskursebene poppen diese Glaubenskämpfe auch in der deutschen oder Schweizer Öffentlichkeit periodisch immer wieder auf.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> In einer konzeptionellen Diskussion zu den Lernergebnissen wurde von dieser Unterscheidung ausgegangen (Lassnigg 2012), vgl. auch die geraffte Darstellung des Arguments in Lassnigg (2014).

<sup>5</sup> **Schweiz 2014:** <https://www.nzz.ch/karriere/studium/fragwuerdiges-bewertungssystem-wenn-noten-luegen-ld.135597> (NZZ 24.9.2014); **Deutschland 2017:** <https://causa.tagesspiegel.de/gesellschaft/sollten-schulnoten-abgeschafft-werden> (Tagesspiegel-Debatte März 2017); <https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article162150045/Bildungsexperten-fordern-Abschaffung-der-Schulnoten.html> (Die Welt 17.2.2017); [https://www.focus.de/familie/schule/schule-zensuren-sind-nicht-objektiv-bildungsexperten-wollen-noten-abschaffen\\_id\\_6660658.html](https://www.focus.de/familie/schule/schule-zensuren-sind-nicht-objektiv-bildungsexperten-wollen-noten-abschaffen_id_6660658.html) (Focus 17.2.2017); **2014:** <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schulnoten-sollten-schulen-auf-noten-verzichten-a-981137.html> (Spiegel 18.9.2014); <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2014-02/schulnoten-bildung-leistungsbeurteilung/komplettansicht> (Zeit 20.2.2014); **2010:** <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pro-contra-muss-es-in-der-schule-noten-geben-a-734275.html> (Spiegel 29.12.2010); Zur Erinnerung auch **Österreich 2014:** <https://diepresse.com/home/bildung/schule/1570549/Ziffernoten-abschaffen-Pro-und-kontra-zur-geplanten-Reform> (Presse 4.3.2014); **Kommentare** dazu (ausgewählte Passagen): ...Ich bin gegen Ziffernoten, weil die Ziffernoten, den aktuellen Wissensstand nicht aussagen können. Wie die Autorin schon erwähnt hat kann eine verbale Verurteilung viel mehr weiter helfen als eine Ziffernote... // ...es gibt keine passenden (der "leistung" entsprechenden) Noten für - Politiker. //...Noten lassen sich nicht schön reden, Punktesysteme sind vergleichbar und standardisierbar. Alles andere ist völliger Unsinn... // ...Die Bioimporte ziehen alles nach unten und um das zu verstecken muß man eben "kreativ" sein.... // ...Noten zwingen den Lehrer jedenfalls zu einer klaren und eindeutigen Meinung. Sie zeigen wenigstens, welchen Rang der benotete Schüler in seiner Klasse hat... // ...War da nicht bzgl. Vergleichbarkeit etwas, dass sich Zentralmatura nennt... Aber anscheinend sind die so wichtigen Jahre im Kindergarten und in der Volksschule es nicht wert, verbessert zu werden...// Wohlfühlpädagogik sind Begriffe wie Leistung und Konkurrenz schon lange ein Dorn im Auge? ...Kann es vielleicht bei all diesen Notendiskussionen sein, daß man vergißt, daß manche Kinder einfach zu dumm oder zu unwillig für gute Noten sind? ... Wir erziehen in m.E. einer der leistungsfeindlichsten Gesellschaften der Welt Generationen von Schülern, denen der Begriff Leistung völlig fremd ist... // ...Und wie die nicht deutschsprachigen Eltern auf diese verbalen Beurteilungen (die sie ja nicht verstehen) reagieren werden - darauf bin ich sehr gespannt!! // ...kehren wir als nächstes in die Steinzeit zurück und erlauben wieder die Bestrafung durch Stockhiebe. Gute Nacht.... // ...Ich bekomme bei meiner jährlichen Leistungsbeurteilung auch kein Zeugnis mit Noten ausgestellt. Vielmehr ist es ein angenehmes Gespräch wo beiderseits Punkte angesprochen werden.

Überblickt man die diese Debatten begleitende Forschungsliteratur, so wird ersichtlich, wie sehr der Teufel im Detail steckt, und wie schwach, punktuell und bereichsspezifisch teilweise sehr starke Argumentationen durch „Evidenz“ abgestützt sind. Dies kann beispielhaft an Bereichen gezeigt werden, mit denen sich der Autor in Form von intensiveren Literaturrecherchen auseinander gesetzt hat:

-In den verschiedenen Stadien des Schulwesens gibt es empirische Evidenz zu Wirkungen von Noten zumeist vom Ende der Pflichtschule, fast nicht zur Primarschule; die jüngsten „Reformen“ lassen sich schwerlich durch Evidenz begründen oder zurückweisen (Steiner, Lassnigg 2019).

-Beim Hochschulzugang ist die Notwendigkeit der Leistungsselektion auch in der „progressiven“ Literatur anerkannt,<sup>6</sup> die sozialen Wirkungen hängen jedoch von sehr vielen Faktoren ab (Prüfung oder Testung, lokal oder überregional, schulintern oder -extern etc.; Lassnigg et al. 2007).

Auch auf dem Hintergrund der bereits über eine viel längere Zeitspanne geführten empirischen Forschungen in den USA sind die „Glaubens“-Auseinandersetzungen nach wie vor äußerst heftig, wie an diskursbestimmenden Studien gezeigt werden kann —ein Vorreiter der Kritik am „Testwahnsinn“ ist der Harvard-Professor Daniel Koretz (2017). Die US-National-Academy-of-Science fasste die Forschung zu Anreizen und Testungen zusammen (Hout, Elliott 2011), dabei wird die klassische Studie zur Problematik extrinsischer Belohnungen für die intrinsische Motivation stark hervorgehoben (Deci, Koestner, Ryan 1999). Diese Problematik wurde bereits in den 1970ern von Ronald Dore (1976, 1997, Little 2006) – erweitert auf den Einfluss der Selektion im (internen, bürokratischen) Arbeitsmarkt –als Kern der (im Diskurs weitgehend nur als Inflationsproblem missverstandenen) globalen „Diploma Disease“ herausgearbeitet. Dabei geht es bereits um CPPF (the schoolboy’s mantra: Chew, Pore, Pass, Forget; heute „Bulimie-Lernen“). Die Wiederaufnahme dieses Diskurses in den späten 1990ern in der Zeitschrift *Assessment in Education* ist interessant, da es dabei – in sozialwissenschaftlich elaborierter und

---

Die **Kommentare in der Zeit 2014** (s.o.) sind nicht so viel anders: ...Wenn es keine Noten mehr gibt, werden die Schüler nichts mehr machen ... seit Mecklenburg-Vorpommern seit 2013 wieder Kopfnoten wie Ordnung, Fleiß, Mitarbeit und Betragen vergibt kann ich als Arbeitgeber auch bessere Rückschlüsse auf das soziale Verhalten der Bewerber ziehen... // ...Wenn Sie sich einschlägige Experimente durchlesen, merken Sie, dass Noten selten reliabel, valide oder objektiv sind. Noch stärker ist das ganze bei Mündlichen Prüfungen. Zudem ist der soziale Vergleich wichtig, also nicht die tatsächliche Leistung... // ...Noten geben einfach zu wenig Auskunft darüber, was ein Schüler wirklich kann und viel zu sehr darüber wie gut er auswendig lernen kann und wie gut er an das Schulsystem angepasst ist. ...Außerdem sollten Kompetenzen mit in den Fokus gerückt werden, die nicht, oder nur wenig in Noten erfasst werden, z. B. soziale und kreative... //...Das System ist darauf aufgebaut, dass Noten objektiv sind, dabei weiß jeder dass Schulnoten und Uninoten spätestens nach 1 Jahr im job irrelevant sind... // ...Unser Notensystem ist doch eh zu einem Witz verkommen, eine Mehrzahl der Schüler verlässt die Schule doch mit 2 oder Besser... Das Beschweren über Noten per se ist doch somit nur eine Beschwerde darüber, dass nicht alle eine 1 bekommen ...

<sup>6</sup> In der “Democratic Education” von Amy Gutmann (1999) ist der Umschlagspunkt von der gemeinsamen Erziehung zur Leistungsselektion eine der entscheidenden Gestaltungs-Fragen, über die die demokratische Deliberation und Entscheidungsfindung stattfinden muss (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 am Hochschulzugang eine Leistungsbezogene Selektion stattfinden muss, um in seiner Sicht, eben die bestgeeigneten KandidatInnen für die herausgehobenen Funktionen/Positionen auszubilden.

reflektierter Form – um die Themen geht, die heute unter den Stichworten von Akademisierungs- „Wahn/Falle“ oder auch „Bildungshysterie“ ideologisch viel beschränkter geführt werden (Little 1997).

Zweiter Schritt: die Selektionsfunktion und die summative und norm-orientierte Beurteilung gewinnt die Oberhand – Lernergebnisse, Credentialismus und positionale Güter

Mit der Bildungsexpansion wurde die zunehmende Verfügbarkeit über Bildungs-Abschlüsse in der Bevölkerung und insbesondere in der jungen Bevölkerung schrittweise immer mehr von der Ausnahme zur Regel – der klassische US-Soziologe Talcott Parsons hat in den 1970ern diese säkulare gesellschaftliche Entwicklung als „Bildungsrevolution“ mit gleichem Gewicht zur demokratischen/politischen und zur industriellen Revolution bezeichnet (in der Zwischenzeit sind v.a. mit der Bildungsökonomie stärker instrumentelle Aspekte in den Vordergrund getreten: Produktivität, Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit).<sup>7</sup> In der Ungleichheitsforschung wird seit einiger Zeit gefragt, wie die privilegierten Schichten ihre Bildungs-Vorteile auch bei universellem (Hochschul)-Zugang aufrechterhalten können (Lucas 2001), und die Antwort ist: die Privilegien werden nicht mehr durch differentielle Zugänge/zusätzliche Beteiligung sondern durch *neue Formen der Differenzierung innerhalb der universellen Beteiligung* (indiziert nicht nur durch Elite-Privatschulen, Weltklasse-Universitäten etc., sondern auch durch spezielle Fächerwahlen<sup>8</sup> oder ähnliches, auch spezielle Wohngebiete).<sup>9</sup>

Ein entscheidender Punkt für die steigende Dominanz der Selektionsfunktion und der summativen Bewertung ist die steigende soziale und ökonomische Bedeutung der differentiellen Abschlüsse aufgrund der zunehmenden Verfügbarkeit über die Abschlüsse (Credentials): 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 – diese Transformation ist bei einem

---

<sup>7</sup> Heute argumentieren ForscherInnen in der Tradition der institutionalistischen Stanford-Schule in der Richtung, dass die globale Hochschulexpansion ihre Hauptfunktion nicht in den konkreten erworbenen Kompetenzen hat (Humankapital im engeren Sinne), sondern darin, dass die in der Globalisierung in Entwicklung befindliche globale Elite ein gemeinsames Weltverständnis und einen gemeinsamen (allgemeinen) Wissenshorizont zur Verständigung erwirbt (Drori, Meyer 2006, 2009). Ein sehr ähnliches Argument, wie es De Swan (1990) für die historische Genese des Pflichtschulwesens entwickelt.

<sup>8</sup> Dies zeigt sich am Übergang von der institutionellen und Streaming-Differenzierung zu den stärker individualisierten Formen der Differenzierung in Gesamtschul-Systemen v.a. im anglophonen (aber auch im Nordischen Bereich), die ebenfalls Formen persistenter Differenzierung enthalten, die aber in ihren Wirkungen schwerer zu durchschauen sind und auch viel stärker auf der Selbstzuweisung (z.B. durch Fächer-„Wahlen“) nach dem klassischen Muster von „Cooling-out“, Clark 1980, 1960) beruhen; vgl. dazu die ausführliche literaturgestützte Diskussion und die Auswertungen in Lassnigg, Vogtenhuber 2014, zu den USA v.a. 38-41.

<sup>9</sup> Diese Formen der kontextuellen Differenzierung werden überausdeutlich in den neueren Analysen zur Untergrabung der gemeinsamen Schule im neoliberal reformierten „Nordischen Modell“ (Blossing, Imsen, Moos 2014, v.a. die Kapitel über Schweden), oder die seit längerem bekannten Analysen zu den USA, wo die Unterschiede der Schulen nach sozial differenzierten Wohngebieten regionale Mobilität auslösen, als Beispiel für U.K. vgl. Gingrich, Ansell 2014.

positionalen Gut angesprochen: die AbsolventInnen „positionieren“ sich durch eine möglichst hohe Position in der Rangordnung (was gleichzeitig den Wettbewerb zu einem entscheidenden Element des Bildungsgeschehens macht). Diese Spannung zwischen der inhaltlichen Komponente und der Auswahl- oder Signalfunktion kommt auch in den konkurrierenden bildungsökonomischen Ansätzen von „Human-Kapital“- oder „Filter“- bzw. „Screening“-Theorien zum Ausdruck.<sup>10</sup>

In der „Diploma Disease“ wurde gefragt, welche Auswirkungen diese allgemeinen Zusammenhänge auf die Mikroebene des Lernens und die Motivationen haben. Die Krankheit wurde nicht – wie oft oberflächlich missverstanden – in den Phänomenen der Expansion und Verbreitung (escalation, inflation) gesehen, sondern in der strukturellen Verschiebung von intrinsischer zu extrinsischer Motivation: es ist „krank“, wenn es nicht mehr um die Inhalte des Lernens geht, sondern nur noch um die instrumentelle Verwendung der Abschlüsse. Dore () unterscheidet hier sehr interessant zwischen drei Motivationen, allgemein intrinsisch, beruflich inhaltlich, instrumentell positional, und sieht die Berufsbildung als Alternative zu den rein instrumentellen positionalen Kämpfen (die vor allem aufgrund der allgemeinbildenden und – im anglophonen Raum – darunter subsumierten Hochschulabschlüsse stattfinden). Der „Heilungsvorschlag“ von Dore liegt dann auch in der Entkoppelung der Bildungsabschlüsse von den Selektionsmechanismen am Arbeitsmarkt (bei durchaus rigoroser Prüfungspraxis innerhalb des Bildungswesens) – er verbindet dies mit einer (von seinen Erfahrungen in Afrika oder Südost-Asien geprägten) interessanten radikalen (utopischen) anti-meritokratischen verteilungspolitischen Position des „Luck“-Egalitarianismus:<sup>11</sup> wenn Positionen nicht nach (positionalen) Leistungsansprüchen sondern nach den zufällig verteilten (getesteten) Fähigkeiten verteilt würden, dann würden die (als legitim gesehenen) Einkommensansprüche und somit die Dynamik der Ungleichheit reduzieren.

Auf dem Hintergrund dieser Interpretation der „Inhaltsentleerung“ der Zertifikate und Abschlüsse bemerkenswert ist die Betonung der Lernergebnisse (CEDEFOP 2009 spricht vom „shift to learning outcomes“) und ihre enge Verbindung mit dem Bedarf v.a. am Arbeitsmarkt in der eingangs angesprochenen politischen Bewegung zur Ergebnisorientierung. Näher betrachtet, muss jedoch die Tragfähigkeit dieses Konzepts bezweifelt werden („lost in translation“; Lassnigg 2012): erstens wird die sinnvolle Möglichkeit der Aggregation in Zweifel gestellt, zweitens bestehen grundlegende strukturelle Diskrepanzen bei der Übersetzung von (zukünftigen) Anforderungen in das Bildungswesen, drittens hat die Erhebung zum „shift“ (CEDEFOP 2009) eigentlich gezeigt, dass dieser bis zu diesem Zeitpunkt trotz der Proklamation nicht stattgefunden hat.

Auf der Mikro-Ebene des Lernens und Lehrens materialisieren sich diese Probleme in den Dichotomien von formativer vs. summativer, und von kriterien- vs. norm-orientierter Bewertung. Die zweite

---

<sup>10</sup> Vgl. zu diesem Diskurs die klassischen Beiträge von Mark Blaug (1976) und Michael Spence (2001), die Sicht von Ronald Dore über den Zusammenhang von Signalfunktion und positionalen Kämpfen, Brown (2000) zum positionalen Wettbewerb. Bis heute gibt es viele Versuche, diese beiden Komponenten empirisch voneinander abzugrenzen, manche argumentieren, dies wäre aufgrund der Überschneidungen nicht möglich (Huntington-Klein 2018), andere arbeiten die Komplementarität heraus (Dobbs, Sun, Roberts 2008) oder versuchen mit komplexen Modellen die Gewichte zu bestimmen.

<sup>11</sup> Vgl. zu diesen Argumentationen näher Richardson et al. 2018.

Dichotomie spiegelt in den Verfahren die Gegenüberstellung von inhaltlicher Profizienz (erfüllt/nicht erfüllt) gegenüber der Position in der Rangordnung. Hier zeigt ein Review zur Lernergebnisorientierung in den Konzepten der Competence Based Education CBE (Lassnigg 2016), dass eine interessante Verschiebung in der Zeit stattgefunden hat: in den Anfängen war CBE als radikale pädagogische Neuerung (v.a. in den USA) direkt mit dem Konzept der kriterien-orientierten Beurteilung verbunden, wogegen dies im Laufe der Entwicklung zugunsten der Norm-Orientierung verloren gegangen ist.

Zur Dichotomie formativ vs. summativ gibt es mittlerweile eine umfangreiche Literatur in der es um die Unterschiede und Wechselwirkungen geht. Die ProtagonistInnen der formativen Bewertung heben den Unterschied und eigenständigen Beitrag hervor, während die BefürworterInnen der summativen Bewertung eher die Komplementarität und Wechselwirkung sowie die ergänzende Rolle betonen. Umstritten ist auch der Wirkungsnachweis der formativen Bewertung.

Die neuere Mainstream-Bildungsökonomie beschäftigt sich mit den Wirkungen von summativer Bewertung (die formative ist in den Daten mehr oder weniger nicht vorhanden), und eines der zentralen – für die Politikberatung vermutlich das wichtigste – Ergebnisse 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 ein noch rigoroseres Paper (Auswertung der sechs PISA-Wellen mit 2 Millionen SchülerInnen in 59 Ländern; Bergbauer, Hanushek, Woessmann 2018) unter Federführung von zwei der internationalen Stars mit dem wohlgesetzt bescheidenen Titel „Testing“ dieses Ergebnis einigermaßen untergraben, ohne dass dies die VerfasserInnen so richtig bemerkt haben.<sup>12</sup> Näher betrachtet zeigt sich nämlich, dass sich die Effekte unterschiedlicher Testverfahren zwar in Ländern mit niedrigem Ausgangswert auswirken, dass diese Unterschiede aber bei höheren Ausgangswerten fast nicht mehr zutreffen. 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 (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 in der Komplexität der Lehr-Lernprozesse auf.

Abschließend zu diesem Punkt kann die Botschaft des Papiers von Thomas Stern (2002, 2010) unterstrichen werden, dass für die Wirkungen der Leistungsbeurteilung die (evidenz-informierte) Reflexion der Lehrpersonen über ihre Praxis entscheidend ist (zu einer pragmatischen Aufarbeitung der Probleme vgl. auch die Studie über ein Jahrhundert von US-Assessment von Brookhart et al. 2016). Auch die Forschung hat die Dimension der Glaubensüberzeugungen der Beteiligten zu diesem Bereich mittlerweile zum Thema gemacht (Davies, Taras 2016), die v.a. auch beim Glauben an die Wirkungen

---

<sup>12</sup> 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.)

der Klassenwiederholung sehr wichtig zu sein scheinen (Goos et al 2013). 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.

Dritter Schritt: Validierung in der Erwachsenenbildung von formativer Unterstützung zu summativer Anerkennung – „feindliche Übernahme“...

Die Auseinandersetzung mit der Validierung von non-formalen und informellen Lernergebnissen ist in Österreich davon geprägt dass in der QR-Politik von Anfang an die „drei Korridore“ festgelegt wurden, und somit die Entwicklung mit dem formalen System begonnen werden, und dann schrittweise in Richtung des informellen Lernens ausgedehnt werden sollte. Dadurch wurde die Aufmerksamkeit von den letzteren Bereichen abgezogen und gleichzeitig auf die summative Bewertung gelenkt. Überdies ist diese Thematik dadurch, dass sie seitens der EU in den frühen 2000ern mit hohem Zeitdruck auf die politische Tagesordnung gesetzt wurde, als etwas Neues erschienen. 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. 2006, also um die Zeit der Beschlussfassung des EQR ist ein Buch erschienen das sich ein „Re-theorizing“ dieser Thematik zur Aufgabe gesetzt hat (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 Bewertung.

Hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeiten<sup>13</sup> ist interessant, dass die Ergebnisse von Anerkennung damals rein auf das Bildungswesen bezogen gesehen wurden: nicht-traditioneller Zugang, bessere Positionierung in der formalen Bildung (credit), oder Basis für individualisierte Bildung, beispielsweise am Arbeitsplatz (Harris 2006, 1). Anerkennung wird als bereits etablierte, abgegrenzte und benannte Praxis in vielen Teilen der Welt gesehen, wobei die US GI-Bill als paradigmatischer Vorreiter genannt wird.<sup>14</sup> Der behandelte Kreis an Erfahrungen bezieht sich vorwiegend auf die anglophone Welt

---

<sup>13</sup> Auch in diesem Buch, das die Anerkennung (recognition) im Titel wählt, werden auch die verschiedenen Begrifflichkeiten (validation, accreditation, assessment,) genannt und mehr weniger austauschbar verwendet (wobei recognition und validation als allgemeinere, und accreditation und assessment als stärker formalisierte Ausprägungen genannt werden), wenn damit auch unterschiedliche Facetten in den Vordergrund gestellt werden. Beim „Was?“ der Bewertung wurden ebenfalls verschiedene Begrifflichkeiten genannt, v.a. vorausgehendes Lernen (prior learning) oder gegenwärtige Kompetenz (current competence), teilweise auch explizit Erfahrungslernen (experiential learning), was zumeist aber implizit enthalten ist.

<sup>14</sup> Diese Einordnung ist jedoch fraglich, indem der wesentliche Punkt der GI-Bill in der großzügigen finanziellen Förderung des Zuganges von Kriegs-Rückkehrern in Bildungsinstitutionen, bis hin zu den Elite-Universitäten

(Ausnahme Schweden; in Harris, Wihak, Van Kleef 2014 wird der Raum ausgeweitet). Es wird die Vielfältigkeit dieser Praktiken, wie auch ihrer Treiber betont, die von unterschiedlichen Kontexten kommen: verschiedene BildungsanbieterInnen (insbesondere auch Professionen), ArbeitgeberInnen, Gewerkschaften, Regierungen), die diese Praktiken in unterschiedlichen Konstellationen gefördert haben.

In theoretischer Hinsicht wird an der Unterscheidung von Butterworth (1992) zwischen entwicklungsorientiert und kredit-orientiert angeknüpft, mit der Koinzidenz zu den britischen beruflichen Qualifikationen (Stichwort: NVQ) als „Sattelpunkt“ für Zweiteres (shift to credentialising). Die Existenz von und Verknüpfung zu Qualifikationsrahmen re-konfiguriert die soziale Bedeutung dieser Praktiken in Richtung Ökonomisierung, und dies erzeugt auch Spannungen, wenn die Praktiken vor allem in den Bildungs-Institutionen (Hochschulen oder Erwachsenenbildung) verankert waren – es bestanden auch starke Erwartungen in Richtung Demokratisierung.<sup>15</sup> Als ursprüngliche Basis der Theoretisierung dienten die Ansätze des Erfahrungslernens (Weil und McGill, Kolb, Knowles werden genannt) in Verbindung mit einer speziellen Form des Konstruktivismus, der an den Dewey'schen Pragmatismus anknüpft (Harris 2006, 7).

Wenn es an den Bedarf nach Re-theoretisierung in den mittleren 2000ern kommt, so wird – bei aller Vielfältigkeit – auf eine dominierende Hauptlinie Bezug genommen. „With some exceptions [...] the bulk of the RPL literature is infused with the implicit humanism, psychologism and/or shades of constructivism that characterise most adult and experiential learning theory [...] RPL (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 [...] experiential learning theory has become so internalised as *de facto* desirable in RPL that practices are often seen as unproblematic and not in need of explanation” (Harris 2006, 8-9).

Die Re-theoretisierung erfolgt nach einem speziellen begrifflichen Raster (Wissen, Pädagogik, Lernen, Identität, Macht) und es wurden unterschiedliche theoretische Zugänge fruchtbar gemacht, darunter v.a. Basil Bernstein's Soziologie, Poststrukturalismus und Foucault, und Aktivitätstheorien (Vygotski, Dewey) und Actor-Network-Theory (Callon). Im Zusammenhang mit der Thematisierung des Verhältnisses von Erfahrungswissen zu akademischem Wissen spielen epistemologische Fragen und postmoderne Kritiken an den Dichotomien der Aufklärung (Subjekt-Objekt, Erfahrung-Wissen etc.) und

---

bestand. Diese Förderungen haben zu einer Öffnung der Institutionen geführt, die eine von allen Beteiligten in ihrem Ausmaß völlig unvorstellbare Expansion der Beteiligung ausgelöst hat. Diese Politik ist nach der Literatur eher als Beispiel der Öffnung zu sehen, denn als Beispiel für Anerkennungspraktiken. Nebenbei bemerkt, waren die (konservativen) Argumente gegen diese Politik den Argumenten sehr ähnlich, die heute gegen die Hochschulexpansion ins Treffen geführt werden, dass unqualifizierte oder unbegabte BewerberInnen zugelassen werden, die späteren Erfahrungen mit diesen „unqualifizierten BewerberInnen“ haben jedoch diese Argumente Lügen gestraft (siehe z.B. Olson 1973, Adams 2000); es wäre interessant dieses historische Beispiel näher zu betrachten.

<sup>15</sup> „Indeed, for many practitioners, RPL is seen as a cornerstone of the radical democratisation of ‘the [education] system’ – with system spanning all aspects of institutional life” (Harris 2006, 4; Klammern im Original)

der Moderne eine große Rolle (am deutlichsten Michelson 2006), und die Frage der Positionierung im postmodernen Denken wird zusammenfassend als Schlüsselfrage für Praxis und Theorie gesehen (Harris 2006, 26; vgl. dazu pointiert aus der Sicht des deutschsprachigen Diskurses Pongratz 2003).

Die immer durch empirische Analysen gestützten Beschreibungen in dieser theoretischen Dekonstruktion können als Spiegel für die Ausprägungen und die Entwicklung der Assessment-Thematik in der Vorgeschichte des EQR genommen werden.

-Erstens wird in den Grundannahmen und der Begriffsverwendung *Lernen* nicht in der heutigen Kompetenzrhetorik von Knowledge-Skills-Competence gefasst, sondern explizit mehr oder weniger traditionell auf das *Wissen* fokussiert („We view learning as the process of knowledge production and knowledge generation“, Harris 2006, 11).

-Zweitens steht in der beschriebenen Entwicklung die *Öffnung des Hochschulzugangs*, teilweise auch auf post-gradueller Ebene (was sich auch in Österreich heute noch zeigt), und die Verwendung innerhalb des Bildungswesens im Mittelpunkt, und damit der Umgang mit der Spannung von *Erfahrungswissen und akademischem Wissen* in den Überprüfungsverfahren (zur heutigen Bedeutung vgl. den Hochschulzugang für AbsolventInnen der dualen Berufslehre in Deutschland, KMK 2009) – das Verhältnis zu Beschäftigung und Arbeitsmarkt, und auch die Aufmerksamkeit auf die „niedrigeren“ Qualifikationslevels ist erst mit den Qualifikationsrahmen in den Vordergrund getreten (diese Entwicklung hat vor allem nach 2000 eingesetzt und wird bei Allais 2014, xx skizziert). Auf der Ebene des Wissens geht es vor allem um das Paradox, dass im Sinne der politisch angestrebten „Demokratisierung“ des Wissens die Prozesse der Anerkennung des Erfahrungswissens eigentlich eine transformative Rolle auf das akademische Wissen spielen sollten, dass in den realen Prozessen der Anerkennung aber die gegenteilige Epistemologie der Aufklärung dominierte, der zufolge das akademische Wissen gerade darin besteht, dass es das durch Vernunft transformierte und objektivierte Erfahrungswissen ist.<sup>16</sup>

-Drittens wird im Eröffnungsbeitrag unter der Rubrik *Assessment-Theory* auf die Unterscheidung von Lehren-Lernen und Bewertung, und die unterschiedlichen Aspekte und Funktionen der Bewertung, v.a. in den Objekten der Bewertung (Individuen vs. Wissen) und in den Funktionen (Auswahl/summativ vs. Transformation/formativ) abgestellt (Andersson 2006). Die Bewertung der Individuen setzt die Auswahl der Inhalte notwendigerweise voraus („censorship of knowledge“), wobei diese Auswahl dann wiederum darüber entscheidet ob der Fokus auf dem traditionellen (akademischen) Wissen liegt, oder ob eben transformativ versucht wird, anderes Wissen der KandidatInnen (z.B. Erfahrungswissen) zu berücksichtigen – dies hängt mit konvergenten (ob bestimmte Standards erfüllt werden, summativ, Äquivalenz) oder divergenten (welche Kompetenzen vorhanden sind, explorativ, formativ) Grundtypen der Bewertung zusammen. Die weiteren wichtigen Aspekte im Bereich der Bewertung sind die

---

<sup>16</sup> “Processes of APEL are double-edged in their effects - at the same time as giving recognition and value to informal learning, the process acts to transform that knowledge into a ("more valuable" ?) type of formal knowledge, thereby de-valuing the informal learning [...] If the potential of APEL is to be fully realised in processes of social inclusion, the apparent 'barrier' between APEL and academic knowledge has to be broken down and universities have to reconsider ways in which APEL can be used to access or gain credit for undergraduate programmes of study. This requires a cultural shift in which experiential learning comes to be more highly valued than it is currently in western societies.” (Cleary et al. 2002, 16-17)

Kontextabhängigkeit (z.B. „authentic assessment“), der Zusammenhang zu Theorien des Lernens (z.B. erfahrungsbasiert, oder situativ), ein retrospektiver (auf Erlerntes) oder prospektiver (auf Potentiale und Voraussage) Fokus, und die Qualitätskriterien der Erfassung/Messung (wobei die „objektiven“ Verfahren „atomistische“ Kompetenzen messen).

-Viertens wird für den Bereich der Anerkennung im Assessment-Kapitel (Andersson 2006, 47) der Schritt *zwischen formativer und summativer Bewertung* nicht als Kontinuum sondern in einer Reihe von Gegensatzpaaren als grundlegende Änderung der Funktion und Stoßrichtung der Bewertungspraxis („difference in focus“) herausgearbeitet: grundsätzlich Veränderung/Offenheit vs.

Anpassung/Schließung, transformierende vs. selektive Funktion, Gütekriterien und Messmethoden als Vertrauensbasis (Validität vs. Reliabilität), Bedeutungshorizont (lokal vs. universell), holistisches vs. atomistisches Konzept von Wissen, Orientierung auf Potentiale vs. vorhandene Kompetenzen. Die (summativen) Bewertungsinstitutionen und -prozesse von ausländischen Abschlüssen/Kompetenzen in Einwanderungsländern werden aus der Perspektive der Assessment-Theorie untersucht. Nähere Analysen von Assessment werden auch aus wissenssoziologischer Perspektive zum „knowledge matching“ (Transformation des akademischen Wissens durch formatives Ausloten der Äquivalenz zu bestehenden Ausbildungen/Abschlüssen in der Macht-Auseinandersetzung mit den epistemologischen Autoritäten), und aus der Perspektive der Actor-Network-Theorie zu den komplexen Aktantenstrukturen („assessment documentation, validation panels, assessment boards, second markers, external examiners/bodies, regulations, curriculum specifications“) Portfolio basierter Verfahren präsentiert.

-Fünftens wird bei den Verfahren vor allem auf den *Portfolio-Ansatz* Bezug genommen, der heute v.a. bei den formativen Verfahren im Vordergrund steht (vgl. ibw xxxx in diesem Heft), aber im Prinzip mit verschiedenen Funktionen angewandt werden kann (Andersson 2006, 38. Dieser Ansatz wird mehrfach in der Spannung von Überprüfung vs. Pädagogik/Curriculum in der Perspektive von KandidatInnen und AssessorInnen analysiert, etwa im Hinblick auf die Transformation von Erfahrungswissen in akademisches Wissen und die dabei auftretenden Machtverhältnisse und Fragen der Identifizierung und Identitätsbildung („Unterwerfung“ unter die akademische Kultur) in diesen Verfahren, oder im Hinblick auf die Spannung von Reflexion über den inhaltlichen Wissens/Kompetenzstand vs. „richtiger“ Expression-Selbstdarstellung seitens der Kandidatinnen im Sinne der akademischen Institutionen, oder im Hinblick auf die hinter den Überprüfungsritualen stehenden versteckten pädagogischen Prozesse, die auch curricular offengelegt werden sollten.

-Sechstens wird in unterschiedlichen Facetten und Regionen gezeigt, dass die großen *Versprechungen in Richtung Inklusion und Demokratisierung nicht erfüllt* werden konnten, wobei unterschiedliche Gründe betont werden: wenn die Bewertungskriterien der AssessorInnen nicht explizit gemacht werden, entsteht „Machtlosigkeit“ bei den KandidatInnen, die sich diesen impliziten Kriterien unterwerfen müssen (Südafrika); das Versagen der ersten 15 bis 20 Jahre Anerkennungspolitik als Teil des Qualifikationsrahmens bei sozialer Inklusion in Australien – in Einklang mit Erfahrungen in den anderen Ländern mit frühen Erfahrungen – wird auf eine unzureichende zu einfache Fassung von Benachteiligung und die Dominanz des summativen Kredit-Modells zurückgeführt (Cameron 2006); in England wird die sehr geringe Nutzung von häufig vorhandenen Möglichkeiten im Hochschulwesen mit den aufwendigen und von den akademischen Praktiken dominierten Anforderungen, die „normalisierend“ und

„entmächtigend (disempowering)“ wirken, erklärt (in der professionellen Weiterbildung und in den Unternehmen wurde stärker davon Gebrauch gemacht); in den USA der 1960er und 1970er, wo Anerkennungspraktiken auf institutioneller Ebene, aber nicht auf der formal regulierten politischen Ebene, weit verbreitet sind – und später auch in anderen Ländern – wird die beschränkte Auffassung in Form des unhinterfragten „aufklärerisch-progressiven“ Rationalitätsmodells als „glorification of transcendental knowledge“ kritisiert, das „itself an epistemological power move“ sei (Michelson 2006, 142). Gleichzeitig werden aber auch trotz der schwachen Resultate hohe Erwartungen in die transformativen und inklusiven Potentiale gesetzt (Cleary et al. 2002).<sup>17</sup>

-Siebentens wird am Vergleich der Erfahrungen mit der Bewertung und Anerkennung der Zertifikate und Kompetenzen von *ImmigrantInnen und Geflüchteten* in Kanada und Schweden gezeigt, dass auch bei definitiven Einwanderungsländern einfache ökonomische Angebots- und Nachfrage-Argumentationen nicht ausreichen, um die Probleme und Diskriminierungen zu erklären. In diesem Bereich steht die Feststellung von Äquivalenzen von Zertifikaten und Abschlüssen im Vordergrund, dies wird aber durch die kontextuelle Einbettung und informelle politische Praktiken wesentlich beeinflusst. Die Analyse macht „epistemologische“ und „ontologische“ Faktoren verantwortlich für die anhaltende Diskriminierung: in der Politik der Differenz herrscht „demokratischer Rassismus“ vor, ein „vorgetäuschter Pluralismus“, der oberflächliche fremde Merkmale von Fremden toleriert, aber substantielle Merkmale abwertet; Wissen ist ein Machtfaktor und wird ethnisiert („racialised“) indem Westliche ImmigrantInnen bei der Anerkennung und bei den Einkommen viel besser bewertet werden, als ImmigrantInnen mit anderer Hautfarbe oder aus Ländern des Südens mit „anderen Kulturen“; positivistische Ontologien hinter den Verfahren spiegeln wertfreie objektive und neutrale Bewertungen von Äquivalenz vor, die verdecken, dass die professionellen Standards interessengeleitet das Angebot verknapfen sollen und ImmigrantInnen häufig unterwertig beschäftigt sind; schließlich privilegiert der „liberale Universalismus“ ein vereinfachendes Wahrheitsregime, das ImmigrantInnen diskriminiert, indem es ihren Kompetenzen die Qualität als legitimes Wissen abspricht.

-Achtens wird davon ausgegangen, dass sich mit der Entwicklung der Praktiken der Anerkennung *eine spezielle Profession herausbildet*, was heute als eine der zentralen Herausforderungen, aber auch als Perversion gesehen wird (siehe die Rezension Lassnigg sowie den Beitrag von Luomi-Messerer in diesem Heft). In den früheren Entwicklungsphasen, wenn diese Aufgaben nebenbei erfüllt wurden, sind Ambiguitäten nach unterschiedlichen Auffassungen von den Wissensformen festgestellt worden, wobei standardisierte summative Bewertungen viel weniger Engagement und Aufwand erfordern als transformativ Bewertungen.

---

<sup>17</sup> „We believe that APEL processes have the potential to act as a bridge between informal, experiential types of knowledge and more formal, academic types of learning. [...] APEL has the potential to play a unique role in education and in strategies of social inclusion. [...] APEL is currently contributing in only a relatively small way to processes of social inclusion in the five countries. Given the potential of APEL as a transformative mechanism, this finding is perhaps surprising. [...] We believe that the potential for using APEL in strategies of social inclusion is significant. [...] At present, however, this is simply not happening to any great extent and the obvious question is, why not ?“ (Cleary et al. 2002, 16-18)

Diese Publikation, die mit zwei weiteren Bänden (Harris, Breier, Wihak 2011 und Harris, Wihak, Van Kleef 2014) als NIACE-Trilogie gesehen werden kann, demonstriert also schon vor mehr als einem Jahrzehnt, kurz vor der Verabschiedung des EQF, 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 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, 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 Validierungsstrategie werden die formativen und summativen Praktiken entsprechend als „logische“ Abfolge eines Kontinuums dargestellt, 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 die Beiträge über Frankreich als Musterland in diesem Heft). 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.<sup>18</sup> 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

---

<sup>18</sup> In der EU-Politik wurde diese Linie der Fokussierung auf summatives Assessment in den 2000ern stark verfolgt, siehe Lassnigg 2014 und beispielhaft die Dokumente EU-Commission 2012a, b). Auch in Österreich wurde diese Linie verfolgt, beispielsweise wurden die Kompetenzen in politischer Bildung im Hinblick auf Anerkennung analysiert (was einen möglichen neuen zukünftigen Innenminister durchaus erfreuen und Arbeit ersparen könnte...), vgl. OIEB o.J., 2009.

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; sh. die Rezension im vorliegenden Band) 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“*, 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“*, 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; Lassnigg 2017). Allais (2014, sh. die Rezension im vorliegenden Band, 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.

Vierter Schritt: 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 Strategien der GERM auch in der Erstausbildung. Dies kann durch mehrere Phänomene illustriert werden, erstens in Österreich durch die Grundlinie der im aktuellen Regierungsprogramm skizzierten Politik nach den Konturen der GERM (Steiner, Lassnigg 2019, Lassnigg 2018), zweitens 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 Ziel- und curricularen 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<sup>19</sup> 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 den Begriffen 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 (Reliabilität ist wichtig). Ein Beitrag über die Schwedische Regulation und Praxis zeigt ebenfalls die gravierenden Probleme, die aus der Vermischung der summativen und formativen Funktionen resultieren (Falkenberg, Vogt, Waldow 2017).

Die Forschung zur formativen Bewertung hat ihren Ausgangspunkt in einer Meta-Analyse (Black, William 1998; Lau 2015) mit sehr hohen positiven Wirkungen dieser Praktiken. Im weiteren Diskurs finden sich zwei kritische Botschaften seitens der VerfechterInnen der summativen Bewertung: zum einen seien die Befunde zu Wirkungen der formativen Bewertung aufgrund der unklaren Definition und methodischer Schwächen fragwürdig, zum anderen müsse auch bei der formativen Bewertung davon ausgegangen werden, dass es sich dabei eben um „Assessment“ handle, daher seien die methodischen Anforderungen und Gütekriterien der summativen Bewertung auch in diesem Bereich anzuwenden (Bennett 2011).<sup>20</sup> Dabei wird vorgeschlagen, die formative Bewertung mit einem ETS-Lernprogramm (KLT: Keep Learning on Track) als Handlungsansatz zu verbinden und curricular einzubetten. In der Professionalisierung der Lehrpersonen sollte daher das Wissen über Testungen neben dem pädagogischen und dem fachspezifischen Wissen als eine der drei Säulen des obligatorischen Professionswissens etabliert werden.

Es ist bezeichnend, dass diese Kritik auch maßgeblich von einem Mitarbeiter der ETS (Educational Testing Service <https://www.ets.org/>; [https://en.wikipedia.org/wiki/Educational\\_Testing\\_Service](https://en.wikipedia.org/wiki/Educational_Testing_Service)) vorgetragen wird. Diese globale private „non-profit“<sup>21</sup> Institution vereint höchste Kompetenz im Test-Geschäft mit dem Eigentum an einem Netz an for-profit Firmen zum globalen Vertrieb der Produkte und repräsentiert paradigmatisch die Facetten der Privatisierung im Bildungswesen:<sup>22</sup> Als Ausgründung von

---

<sup>19</sup> Diese Vermischung ist auch bei der komplexen Notenskala der Neuen Mittelschulen passiert, wo in den summativen Bewertungen (Noten) die individuellen Entwicklungsstände und ihre Veränderung mit berücksichtigt werden sollten, was vielleicht von der Idee her nachvollziehbar ist, aber folgerichtig die summative Bewertung ad absurdum führt und bei den RezipientInnen (und auch weitgehend bei den Lehrpersonen als ProduzentInnen) der Noten Verwirrung und Unverständnis auslöst.

<sup>20</sup> „[...] formative assessment is assessment, at least in part. This fact implies that relevant measurement principles should figure centrally in its conceptualization and instantiation.“ (Bennett 2011, 20)

<sup>21</sup> Siehe <http://www.aetr.org/our-mission/>; der „non-profit“-Bereich umfasst lt. Webpage mehr als 3.200 MitarbeiterInnen, und administriert mehr als 50 Millionen Tests in mehr als 180 Ländern; die for-profit Geschäfte werden durch eigene Firmen abgewickelt: ETS Global BV, ETS China, ETS Canada, 2007-2018 durch Prometric, das dann bereits auch am WIFI auftaucht <https://www.wifiwien.at/kurs/28526x-prometric-testcenter-akademische-zertifizierungen>, und ebenfalls zeitweilig hohe Bereitstellungsprobleme zeitigte.

<sup>22</sup> Ein Konkurrent dieser Firma ist Pearson ([https://en.wikipedia.org/wiki/Pearson\\_plc](https://en.wikipedia.org/wiki/Pearson_plc)), seit den 1920ern zu einem der großen Verlags- und Medienmonopolisten angewachsen (mit Longman, Penguin, HarperCollins, Prentice Hall,

mehreren hochrangigen professionellen Organisationen und Stiftungen erlauben die Möglichkeiten der wirtschaftlichen Spezialisierung den Aufbau von quasi-monopolistischen Kompetenzen mittels der Umwandlung der fundamentalen pädagogischen Funktion des Testens in ein Geschäftsfeld, das sich als privatwirtschaftliche Insel in den öffentlichen Bildungsinstitutionen ausbreitet und zu einer Vermischung von öffentlichen und privaten Logiken führt – Privatisierung erfolgt nicht nur über die Ausbreitung von privaten Anbietern (Privatschulen, Privathochschulen etc.).<sup>23</sup> Gleichzeitig zeigen sich an der Entwicklung dieser Firma auch die Probleme der Monopolisierung sowie auch die neben der hohen sachlichen Kompetenz auftretenden Probleme im Bereich der Leistungs-Bereitstellung (in diesem Fall bei der Übernahme wesentlicher Test-Funktionen in UK 2008), die möglicherweise durch die Wettbewerbs- und Geschäftslogik bedingt sind, aber einen Monopolisten eben nicht aus dem Markt werfen können. Im Zusammenhang mit der Beteiligung an den PISA-Testungen (ETS 2015) ist diese Firma stark in Diskussion gekommen, inwieweit dadurch ein wichtiges Instrument öffentlicher Politik unter den privaten Einfluss eines globalen Spielers gerät.

Fünfter Schritt: die Lernfreundlichkeit und Professionalisierung des Lehrens und der Lehrenden bleibt auf der Strecke – Politik gegen Pädagogik?

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 Literatur wird gezeigt, dass sich die ursprüngliche neoliberale Politik der Ergebnisorientierung unter dem Stichwort der „Provider Capture“ und der Monopolisierung auch explizit gegen die öffentlichen Bildungsinstitutionen richtete (vgl. die Rezension des Buches von Allais in dieser Ausgabe). Erstens sollten deren Leistungen kontrolliert werden, zweitens sollte eine verstärkte Marktöffnung gefördert werden, und drittens wurde der Fokus von den für Bildungszugänge erforderlichen Kompetenzen/Qualifikationen auf die Seite des Arbeitsmarktes und der Beschäftigung und des von den dort angesiedelten Stakeholdern (v.a. den Wirtschaftsunternehmen) festgestellten Bedarfes verlegt. Das

---

Simon & Schuster, Addison-Wesley, sowie Financial Times und Economist, später auch Sky-TV), dann 2000 mit dem Kauf von NCS in den USA und 2003 von Edexcel (<https://en.wikipedia.org/wiki/Edexcel>) im UK ins Testgeschäft eingestiegen, schließlich seit 2012 durch die Gründung einer Hochschule (Pearson College) und dann auch in die Bereitstellung von digitalen Materialien auch direkt im Bildungsgeschäft tätig; die Verlagspolitik ist seit 2015 auf das Bildungswesen konzentriert.

<sup>23</sup> Vgl. zur Privatisierung im Bildungswesen Verger, Lubienski, Steiner-Khamsi 2016.

Assessment der Lernergebnisse sollte den Inhalt der formalen Qualifikationen, die vielfach als inhaltsentleerte Signale, oder als nicht den Anforderungen entsprechend, angesehen wurden, objektivieren. Ob eine erschöpfende verbale Beschreibung dessen „was in den Qualifikationsbezeichnungen tatsächlich drin ist“ ohne Bezug zum Wissen über die Ausbildungsgänge, in denen sie erworben wurden, überhaupt möglich ist, ist in der akademischen Forschung umstritten (M.Young: a qualification can only ever be a proxy; Lassnigg 2012a).<sup>24</sup> Diese strikte Trennung war in der ersten Phase des Anerkennungsdiskurses, vor der Verknüpfung mit dem Qualifikationsrahmen, auch nicht so gedacht – die skizzierte Forschung im Bereich der Hochschul- und Erwachsenenbildung beschreibt vorwiegend, dass die formalen Ausbildungen in hohem Maße als Maßstab für die Anerkennung fungierten, Stephanie Allais hat diese Konzeption als „Castle in the Cyberspace“ bezeichnet, um die Abgehobenheit der – in sich konsistenten – Beschreibungen von den realen Vorgängen zu benennen.

In der Arbeitsmarkt- und Bildungsökonomie hat sich bereits in den 1960ern 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 *Informations-Wert* 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 Positionierungstheorien.

Alternativ und zusätzlich zu diesen beiden konkurrierenden, aber sich nicht ausschließenden, Theorien haben sich anknüpfend an den Informationsproblemen 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

---

<sup>24</sup> Young 2005: „The limitations of an NQF are inherent in the assumption that learning can be adequately expressed in terms of outcomes (33) [...] and] there are no unambiguous ways in which the criteria and standards developed can be linked to specific and concrete examples of learning (34) [...] Qualifications inevitably claim to represent more than they can demonstrate.“ (21)

(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 auf 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; vgl. 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 Anreiz basierten Grundideen dieser Steuerungswirkung noch so plausibel erscheinen. Die NCLB-Politik in den USA, die ursprünglich auf der Ebene der Politik von der überwältigenden Mehrheit im politischen Spektrum geteilt wurde, ist jedoch in der Pädagogik – gegen die sie bis zu einem gewissen Grad gerichtet war (sh. oben „provider capture“) auf Skepsis und Widerstand gestoßen. Dies spiegelt sich auch in den verschiedenen Zugängen zur Analyse der Ergebnisse (ökonomisch vs. pädagogisch), die jedoch die Erwartungen in keinem der Zugänge rechtfertigen.

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. Die Grundkonzeption scheint sehr stark dem Schwedischen Beispiel zu folgen, das auch beispielhaft im Rückgang der PISA-Ergebnisse im Gefolge seiner „Reformen“ ist (OECD 2015). Durch die Abschaffung der Bildungsstandards wird auch trotz aller Ergebnis-Rhetorik wohlweislich verhindert, dass man die Ergebnisse dieser Politik dann in Zukunft mit der bisherigen Entwicklung vergleichen kann, der Ausstieg aus PISA könnte diese Vernebelung noch perfekter machen. Am Beispiel von NCLB gab es nach ca. fünf Jahren um 2007-08 die ersten ökonomischen Evaluierungen, die vordergründig zwar „Verbesserungen“ zeitigten und die UnterstützerInnen anscheinend legitimierten, aber sowohl im Vergleich zu den vorherigen längerfristigen Trends als auch zu den hochgesteckten Zielen bis 2014 ergaben sich nur minimale Verbesserungen in Teilbereichen (v.a. Mathematik in der Grundschule), vor allem im Sprachbereich gab es keine Verbesserungen; und es zeigt sich auch eine Verschiebung der Aktivitäten zu den geprüften Fächern und eine Steigerung der Ausgaben der Staaten um 600 Dollar pro SchülerIn, was die alleinigen Anreiz-Wirkungen des Messens ad-absurdum führt (Dee, Jacob 2011).

Im Wechsel zur Obama-Administration stellte sich die Frage der Weiterführung und Modifikation dieser Politik wieder, wobei dies unter neuem Titel (ESSI) modifiziert wurde, und dabei letztlich ein Schritt in die „Individualisierung“ gemacht wurde (ähnlich dem Beispiel Schweden, und dem österreichischen

Regierungsprogramm), der nicht als Verbesserung empfunden wird, da damit die Verantwortung für die Ergebnisse von den Schulen auf die SchülerInnen (und ihren Hintergrund) abgewälzt wird. Koretz betrachtet in seiner „Testing Charade“ die gesamte Reform als Art natürliches Experiment, um seine ursprünglichen Voraussagen der Folgen dieser Assessment-orientierten Reform zu evaluieren. Er hat vor allem drei Reaktionen im Schulwesen bzw. seitens der Lehrpersonen vorausgesehen: Täuschen (cheat), andere Abkürzungen (find other ways to cut corners) oder Versagen (fail).<sup>25</sup> Er findet die Voraussagen eingetroffen, nur viel ausgeprägter als erwartet, und „*I didn't foresee that test-based accountability would fundamentally corrupt the notion of good teaching, to the point where many people can't see the difference between test prep and good instruction.*“ Er zitiert den ehemaligen politischen Vorreiter von NCLB Arne Duncan, der im Rückblick feststellt „*testing issues today are sucking the oxygen out of the room in a lot of schools.*“ In diesem Argument geht es um die pädagogischen Folgen der Fixierung auf die Testwerte: auch wenn diese steigen, wird dies nicht als Erfolg angesehen, da sie nicht als valide Repräsentation von Bildung (education, good instruction) akzeptiert werden.<sup>26</sup>

Aber auch um die Interpretation der unmittelbaren Ergebnisse und die politischen Konsequenzen gibt es heftige Debatten, und auch hier steckt der Teufel wieder im Detail. Es geht erstens 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?); drittens die Frage, wie die (abstrakten) Testergebnisse zu den realen Lehr-Lern-Erfolgen und Misserfolgen stehen (Validität, Legitimation, Glaubwürdigkeit); drittens geht es um die Frage, wie die Testungen in die Lehr-Lernprozesse eingebettet sind und welche Reaktionen sie bei den Beteiligten auslösen (Motivationen, Aktionsmodell: Änderungen in den Praktiken; dies ist die pädagogische Hauptfrage, die in Oelkers, Reusser 2008 intensiv und sehr eindrücklich behandelt wird und als Standardwerk auch zur Evaluierung des österreichischen Regierungsprogramms herangezogen werden sollte).

Diane Ravitch (2009), die ursprünglich eine Verfechterin dieser Politik war, begründet ihren Vorschlag der Streichung dieses Gesetzes damit, dass die im Gesetz festgelegten Pläne sowohl hinsichtlich der (Test)-Ergebnisse, als auch der Interventionen nicht erfüllt werden konnten: die Sanktionen haben nicht die geplanten Reaktionen und Wirkungen ausgelöst (2008 waren 30% der öffentlichen Schulen als „failing“ identifiziert; aber die SchülerInnen haben sich nicht andere Schulen gesucht, auch die zusätzliche Nachhilfe wurde selten angenommen, und auch die Option der Privatisierung wurde selten

---

<sup>25</sup> “Almost thirty years before I started writing this book, I predicted that test-based accountability — then in its early stages, and still far milder than the system burdening schools today — wouldn't succeed. I said that many educators would face only three options: cheat, find other ways to cut corners, or fail. As successive waves of “reform” ratcheted up the pressure to raise scores, the risks only became worse, and others and I repeated the warning./ Educators have done all three. I take no comfort in having been right./ But neither anyone else in the field nor I correctly predicted just how extreme the failures of test-based reform would be.” (Koretz 2018 <https://www.gse.harvard.edu/news/ed/18/01/testing-charade>)

<sup>26</sup> “In an important sense educators didn't fail. Teachers and principals didn't manage to make the improvements in education (Hervorhebung LL) that the policymakers claimed, but they did precisely what was demanded of them: They raised scores.” Koretz 2018 <https://www.gse.harvard.edu/news/ed/18/01/testing-charade>

gewählt.<sup>27</sup> Diese Stellungnahme wird von Kress (2009), einem Promotor des Programms, stark und unter dem polemischen Verweis auf ihr Versagen in den politischen Ämtern in den 1990ern entgegnet, indem er mit einem anderen Daten-Setting die Erfolge des Programms auf der Ebene der Testwerte hervorstreicht – auf die Argumente der Unwirksamkeit der Sanktionen geht er nicht ein.

Eine nähere und systematische Betrachtung der Diskurse um NCLB in der erziehungswissenschaftlichen Literatur<sup>28</sup> bestätigt, dass diese Politik bei Weitem ihre Versprechen nicht einlösen konnte, und auch viele negative Begleiterscheinungen mit sich gebracht hat. Entsprechend wurde sie auch weitgehend zurückgenommen. Es fragt sich, warum nun Österreich diese Linie übernehmen soll.

## Diskussion und Ausblick

Es wurde in diesem Beitrag die Anerkennungspolitik in den breiteren Rahmen des GERM eingeordnet, das die standardisierten summativen Assessments in den Mittelpunkt rückt, und von den Anreizen, die von diesen ausgehen sollen eine Verbesserung der Ergebnisse erwartet. Österreich hat es bis zum Regierungsprogramm 2017 vermieden, auf diesen Zug aufzuspringen und hat – wenn auch verzögert – versucht, die Standards in breitere Strategien einzubetten. Mit dem Regierungsprogramm soll über den gesamten Bildungszyklus die Testung und Leistungsbewertung verstärkt werden. Entgegen den Empfehlungen aus der Forschung, die formative und die summative Bewertung zu unterscheiden und die formative zu betonen, wird – 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 aufgesetzt wurde, hat diese von vorneherein an das formale System gebunden und damit die formativen Potentiale weitgehend vergeben.

Die Ausführungen versuchten zu zeigen, dass diese 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. Wie Bennett gefordert hat, sollte dies eine der Grunddimensionen der Kompetenzen der Lehrpersonen sein, so dass diese Techniken nicht einfach von der Politik aufgedrückt werden können, und sich eine professionelle anstelle der polarisierten (interessen)-politischen Auseinandersetzung um die Bewertungen entwickeln kann.

Während es im forschungsgestützten bildungspolitischen Diskurs seit längerem als erwiesen gesehen wird, dass die komplexen Praktiken in den Bildungsinstitutionen einen hohen Grad an – schwer

---

<sup>27</sup> “The law’s sanctions don’t work. Few schools have converted to charter status or private or state management. Most prefer “restructuring,” in which the school gets a thorough shaking-up, in some cases with the entire staff dismissed. This has not made much difference either. Contrary to popular mythology, most failing schools continue to struggle, even after everyone has been fired and replaced.”(Ravitch 2009, o.S)

<sup>28</sup> Siehe die Dokumentation eines 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: Download <http://www.equi.at/material/nclb-rev.pdf>

erreichbarem – Konsens erfordern, um erfolgreich zu sein, hat sich eine divisive Stop-Go-Politik durchgesetzt, die sich mehr oder weniger frontal gegen die bisherigen langjährige Bemühungen der Integration und der Schulentwicklung mit Hilfe der Standards richtet und von den Interessenvertretungen unterstützt wird. Die Politik in den USA hat eine Fülle von zivilgesellschaftlichen Organisationen und professionellen Initiativen und Zentren hervorgebracht, die sich mit den Problemen der Assessments beschäftigen, oder auch Verweigerungsaktionen organisiert haben.<sup>29</sup> In Österreich hat sich z.B. das Netzwerk BildungGrenzenlos (<http://bildunggrenzenlos.at/>) oder das Netzwerk SchauMonito (<http://schaumonito.at/>) herausgebildet.

Im Bereich der Validierungsstrategie wird schließlich ein Mangel an theoretischer Arbeit festgestellt (Luomi-Messerer in diesem Heft), dem durch entsprechende Aktivitäten entgegengewirkt werden sollte.

## Literatur

Adams, Jennifer Ann (2000) The G.I.Bill and the changing place of U.S. higher education after World War II. Paper at the Association for the Study of Higher Education (ASHE) annual meeting, 18.11.2000, Sacramento. <https://eric.ed.gov/?id=ED449721>

Adamson, Frank; Åstrand, Björn; Darling-Hammond, Linda, Hg. (2016) Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York: Routledge. <https://edpolicy.stanford.edu/GlobalEdReform>

Andersson, Per (2006) Different faces and functions of RPL: an assessment perspective. In: Andersson, Harris 2006, 31-50.

Andersson, Per; Harris, Judy, Hg. (2006) Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE.

Bennett, Randy Elliot (2011) Formative assessment: a critical review, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice 18(1), 5-25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678

Bergbauer, Annika B.; Hanushek, Eric A.; Woessmann, Ludger (2018) Testing. CESifo Working Paper No. 7168. Category 5: Economics of Education (July) [http://www.cesifo-group.de/DocDL/cesifo1\\_wp7168.pdf?eNlifo-201808](http://www.cesifo-group.de/DocDL/cesifo1_wp7168.pdf?eNlifo-201808)

---

<sup>29</sup> Die International Literacy Association <https://www.literacyworldwide.org/> beschäftigt sich mit Empfehlungen zum Assessment [https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/multiple-methods-position-statement.pdf?sfvrsn=d04ea18e\\_6](https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/multiple-methods-position-statement.pdf?sfvrsn=d04ea18e_6); <https://literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/high-stakes-assessment-position-statement.pdf?sfvrsn=6>; vgl. auch z.B. National Center for Fair & Open Testing (FairTest) <https://www.fairtest.org/about>; Network for Public Education <https://networkforpubliceducation.org/>; oder Public Education Network (PEN), eingestellt 2012; National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing <http://cresst.org/>; National Institute for Learning Outcomes Assessment <http://learningoutcomeassessment.org/>

- Björklund, Anders Melissa A. Clark, Per-Anders Edin, Peter Fredriksson, and Alan Krueger. *The Market Comes to Education in Sweden: An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms* New York: Russell Sage Foundation, 2005 sh.review <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/533575>
- Black, Paul; Wiliam, Dylan (1998) *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan* 80(2), 139–48. doi:10.1177/003172171009200119
- Blaug, Mark (1976) *The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey*. *Journal of Economic Literature* 14(3 Sep), 827-855. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2722630.pdf>
- Blossing, Ulf; Imsen, Gunn; Moos, Lejf, Hg. (2014) *The Nordic Education Model. 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer.
- Brookhart Susan M., Thomas R. Guskey, Alex J. Bowers, James H. McMillan, Jeffrey K. Smith, Lisa F. Smith, Michael T. Stevens, Megan E. Welsh (2016): *A Century of Grading Research. Meaning and Value in the Most Common Educational Measure*. *Review of Educational Research* Vol 86, Issue 4, 803-848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- Brown, Phillip (2000) *The Globalisation of Positional Competition?* *Sociology* 34(4 Nov), 633–653. DOI: 10.1017/S0038038500000390 [https://www.academia.edu/488541/The\\_globalisation\\_of\\_positional\\_competition](https://www.academia.edu/488541/The_globalisation_of_positional_competition)
- Cameron, Roslyn (2006) *RPL and the disengaged learner: the need for new starting points*. In: Andersson, Harris 2006, 117-140.
- CEDEFOP (2009) *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*. Luxembourg: OOEPC [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/525/3054\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/525/3054_en.pdf)
- Clark, Burton R. (1960) *The "Cooling-Out" Function in Higher Education*. *The American Journal of Sociology* 65(6 May), 569-576. <http://links.jstor.org/sici?sici=0002-9602%28196005%2965%3A6%3C569%3AT%22FIHE%3E2.0.CO%3B2-K>
- Clark, Burton R. (1980) *The "cooling out" function revisited*. *New Directions for Community Colleges* 1980(32), 15-31. <https://doi.org/10.1002/cc.36819803204>
- 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. [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](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)
- Darling-Hammond, Linda (2006) *No Child Left Behind and High School Reform*. *Harvard Educational Review* 76(4 Winter), 642-667.

Darling-Hammond, Linda (2007) Race, inequality and educational accountability: the irony of 'No Child Left Behind'. *Race, Ethnicity & Education* 10(3), 245-260.

Davies, M. S., & Taras, M. (2016). A comparison of assessment beliefs of science and education lecturers in a University. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1), 77-99.  
doi:10.17583/remie.2016.1766

De Swan, Abram (1990) *In Care of the State : Health Care, Education and Welfare in Europe and America*. Oxford: Polity Press.

Dee, Thomas S.; Jacob Brian A. (2011) The Impact of No Child Left Behind on Students, Teachers, and Schools. *Brookings Papers on Economic Activity* 41(2 Fall), 149-207. DOI: 10.1353/eca.2010.0014

Dobbs, Rita L.; Sun, Judy Y.; Roberts, Paul B. (2008) Human Capital and Screening Theories: Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources* 10(6), 788-801.

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. *Assessment in Education* 4(1), 23-32, DOI: 10.1080/0969594970040102

Drori Gili S.; Meyer, John W. (2006) Global Scientization: An Environment for Expanded Organization. In Drori Gili S.; Meyer, John W.; Hwang, Hokyu, Hg. *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*. Oxford: OUP, 50-68.

Drori Gili S.; Meyer, John W. (2009) Scientization: Making a world safe for organizing. In Djelic, Marie-Laure; Sahlin-Andersson, Kerstin, Hg. *Transnational Governance. Institutional Dynamics of Regulation*. Cambridge: Cambridge University Press, 31-52.

ETS (2015) News: ETS Wins Major Contract for OECD's PISA 2018 Cycle. Princeton, N.J. (Jan. 20, 2015) <https://www.etsglobal.org/Global/Eng/About-us/News/ETS-Wins-Major-Contract-for-OECD-s-PISA-2018-Cycle>

EU-Commission (2012a) *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Communication COM(2012) 669 final. Strasbourg, 20.11.2012.  
[https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc\\_id=2877](https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=2877)

EU-Commission (2012b) *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy*. Commission staff working document SWD(2012) 371 final, Strasbourg, 20.11.2012 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&rid=1>

Falkenberg, Kathleen /Bettina Vogt/Florian Waldow (2017) Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt ? Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit. *Z.f.Päd.* 63(3), 317-333

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) [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/AB/AB\\_01955/imfname\\_726116.pdf](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/AB/AB_01955/imfname_726116.pdf)

Gingrich, Jane; Ansell, Ben (2014) Sorting for schools: housing, education and inequality. *Socio-Economic Review* 12, 329–351. doi:10.1093/ser/mwu009

Goos Mieke, Brigitte Maria Schreier, Heidi Maria Eduard Knipprath, Bieke De Fraine, Jan Van Damme, und Ulrich Trautwein (2013): How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors, *Comparative Education Review* 57(1), 54-84.

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. doi: 10.4135/9781452219523

Harlen, Wynne & James, Mary (1997) Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 4(3), 365-379, DOI: 10.1080/0969594970040304

Harris, Judy (2006) Introduction and overview of chapters. In: Andersson, Harris 2006, 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.

Hoyos-Trauttmansdorff, Douglas et al. (2018) Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Douglas Hoyos-Trauttmansdorff, Kolleginnen und Kollegen an den Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung betreffend Wissenschaftliche Grundlage des Pädagogik Pakets. Anfrage Nr.1971/J-NR/2018 (12.10.2018) [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/J/J\\_01971/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/J/J_01971/index.shtml)

Huntington-Klein, Nick (2018) *Human Capital vs. Signaling is Empirically Unresolvable*. Department of Economics Working Paper Series 2018/010 (August), California State University, Fullerton <https://pdfs.semanticscholar.org/60e2/5653215e5220f433f69e4f0adb0c4541d85b.pdf>

KMK (2009) Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf)

Koretz, Daniel (2017) The Testing Charade: Pretending to Make Schools Better. Chicago: CUP. Kurztex  
<https://www.gse.harvard.edu/news/ed/18/01/testing-charade>; Video:  
<https://www.gse.harvard.edu/news/17/09/harvard-edcast-testing-charade>

Kress, Alexander (2009) Let' not ,Kill off' NCLB. A response to Diane Ravitch. Commentary. Education  
Week, Vol. 28(35), 11.6.2009 <https://www.edweek.org/ew/articles/2009/06/11/35kress.h28.html>

Lassnigg, Lorenz (2012a), 'Lost in translation': learning outcomes and the governance of education, in:  
Journal of Education and Work 25(3), 299-330. DOI: 10.1080/13639080.2012.687573

Lassnigg, Lorenz (2012b), 'Evidence' about 'Outcome Orientation' – Austrian experience with European  
policies, in: Deitmer, Ludger; Hauschildt, Ursula; Rauner, Felix; Zelloth, Helmut (eds.), The Architecture  
of innovative apprenticeship, 2013, Springer, Dordrecht, pp. 281-294.  
<http://www.equi.at/dateien/ECER09-VIE-proceedings2.pdf>

Lassnigg, Lorenz (2014) Lernergebnisse zwischen Politik und Pädagogik. Input "Jour Fixe  
Bildungstheorie/Bildungspraxis" 12.11.2014, Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.  
<http://www.equi.at/dateien/wien-lernergebn-jf-pdf.pdf>

Lassnigg, Lorenz (2016) Competence-based Education and Educational Effectiveness, in: Mulder, Martin  
(ed.), Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and  
Education, Springer, Cham, Switzerland, 667-693. <http://www.equi.at/dateien/rs111.pdf>

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, BERN und Brühl, S. 147-165. [https://www.liechtenstein-  
institut.li/contortionist/0/contortionistUniverses/397/rsc/Publikation\\_downloadLink/Community\\_Educa  
tion\\_2017\\_final.pdf](https://www.liechtenstein-institut.li/contortionist/0/contortionistUniverses/397/rsc/Publikation_downloadLink/Community_Education_2017_final.pdf)

Lassnigg, Lorenz (2018) Austrian government agenda on education - quick presentation and assessment.  
Presentation at European Semester Inedpth session on education, 24.September 2018, Berlaymont,  
Brussels. Download <http://www.equi.at/dateien/bxl-austria-edpol-pdf.pdf>; siehe auch:  
<http://www.equi.at/dateien/rp-2017.pdf>

Lassnigg, Lorenz; Unger, Martin; Vogtenhuber, Stefan; Erking, Margot (2007), Soziale Aspekte des  
Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems, in: Badelt, Christoph; Wegschaider,  
Wolfhard; Wulz, Heribert (Hrsg.), Hochschulzugang in Österreich, Grazer Universitätsverlag - Leykam,  
Graz, S. 361-477. <http://www.equi.at/dateien/IHS-Hochschulzugang.pdf>

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. <http://www.equi.at/dateien/IHS-PIAAC.pdf>

Lau, Alice Man Sze (2015) 'Formative good, summative bad?' – A review of the dichotomy in assessment  
literature, Journal of Further and Higher Education, DOI: 10.1080/0309877X.2014.984600

Little, Angela W. (1997) The diploma disease twenty years on: an introduction. *Assessment in Education* 4(1), 5–22.

Little, Angela W. (2006) The Diploma Disease, in Clark, D.A. *The Elgar Companion to Development Studies*, Edward Elgar Publishing <http://angelawlittle.net/wp-content/uploads/2012/06/DiplomaDisease2006.pdf>

Lucas, Samuel S. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *AJS* 106(6 May), 1642–90.  
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/321300>

Michelson, Elana (2006) Beyond Galileo's telescope: situated knowledge and the recognition of prior learning. In: Andersson, Harris 2006, 141-162.

OECD (2012) *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>

OECD (2015) *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Paris: OECD  
<http://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>

Oelkers, Jürgen; Reusser, Kurt (2008) *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bildungsforschung 27, Bonn, Berlin: BMBF. Vollversion  
[https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/expertise\\_oelkers\\_reusser\\_d.pdf](https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/expertise_oelkers_reusser_d.pdf); Kurzfassung  
[https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/expertise\\_oelkers\\_reusser\\_kurzfassung\\_d.pdf](https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/expertise_oelkers_reusser_kurzfassung_d.pdf)

OIEB (o.J., 2009) *Modellprojekt zur BürgerInnenkompetenz. Anhang zum Bericht Die allgemeine Erwachsenenbildung und der Nationale Qualifikationsrahmen*  
[http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/erler\\_oieb\\_2009\\_NQR\\_Bericht\\_Anhang.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/erler_oieb_2009_NQR_Bericht_Anhang.pdf)

Olson, Keith W. (1973) The G. I. Bill and Higher Education: Success and Surprise. *American Quarterly* 25(5 Dec.), 596-610.  
<https://www.jstor.org/stable/pdf/2711698.pdf?refreqid=excelsior%3A1e668c687f2ed093a069423477a2946e>

Pongratz, Ludwig A. (2003) *Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.  
<http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1216>

Ravitch, Diane (2009) Time to Kill 'No Child Left Behind'. *Education Week* 28(33), 30- 36.  
[https://www.edweek.org/ew/articles/2009/06/04/33ravitch\\_ep.h28.html](https://www.edweek.org/ew/articles/2009/06/04/33ravitch_ep.h28.html)

Richardson, Henry S.; Schokkaert, Erik; Bartolini, Stefano; Brennan, Geoffrey; Casal, Paula; Clayton, Matthew; Jaeggi, Rahel; Jayal, Niraja Gopal; Kelbessa, Workineh; Satz, Debra; Arrhenius, Gustaf; Campbell, Tim; Caney, Simon; Roemer John (2018) Ch.2 - Social Progress: A Compass. In: IPSP, Hg. *Rethinking Society for the 21st Century, Report of the International Panel on Social Progress*, Bd.1, Cambridge: CUP, 41-80. <https://doi.org/10.1017/9781108399623>

Roemer, John E. (2009) Equality of Opportunity. Cambridge, Mass.: HUP.

Schmidinger, Elfriede; Hofmann, Franz; Stern, Thomas (2015) Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. NBB 2015 (S.59-94) doi:10.17888/nbb2015-2-2

Spence, Michael (2002) Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets The American Economic Review 92(3 Jun), 434-459 <https://www.nobelprize.org/uploads/2018/06/spence-lecture.pdf>

Steiner, Mario; Lassnigg, Lorenz (2019) Selektion, Dropout und früherer Bildungsabbruch. IHS Policy Brief 2/2019 (April) <http://irihs.ihs.ac.at/5039/1/ihs-policy-brief-2019-steiner-lassnigg-selektion-dropout-bildungsabbruch.pdf>

Stern Thomas (2010, 1. Aufl. 2002) Förderliche Leistungsbewertung. Ozeps - Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien  
[https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leistungsbewertung\\_stern\\_17212.pdf?61ed9e](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leistungsbewertung_stern_17212.pdf?61ed9e)

Verger, Antoni; Lubienski, Christopher; Steiner-Khamsi, Gita, Hg. (2016). World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry. New York: Routledge. Ausschnitt:  
[https://www.researchgate.net/profile/Antoni\\_Verger/publication/282101082\\_The\\_2016\\_World\\_Yearbook\\_on\\_Education\\_The\\_Global\\_Education\\_Industry/links/5641a44408ae24cd3e41ddfd/The-2016-World-Yearbook-on-Education-The-Global-Education-Industry.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Antoni_Verger/publication/282101082_The_2016_World_Yearbook_on_Education_The_Global_Education_Industry/links/5641a44408ae24cd3e41ddfd/The-2016-World-Yearbook-on-Education-The-Global-Education-Industry.pdf?origin=publication_detail)