Elisabeth Kouhdasti-Wappelshammer

Maßstäbe zur Beurteilung angesichts der Dynamiken gesellschaftlicher Modernisierung

Die Zeiten der unhinterfragt objektiven Maßstäbe zur Beurteilung von Leistungen und Kompetenzen sind vorbei. Mehr denn je geht es darum, Maßstäbe in ihrem Verhältnis zu allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen zu relativieren. Wer das nicht tut, geht leicht in die Irre von Anachronismen und Fundamentalismen aller Art.

Bestimmend für heutige allgemeine Entwicklungen sind die komplexen Phänomene gesellschaftlicher Modernisierung. Das Handlungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung ist gekennzeichnet von paradoxen Dynamiken auf mehreren gesellschaftlichen Ebenen. Relevante Dimensionen auf dem komplexen Handlungsfeld der Modernisierung sind die Ebene der Struktur, die Ebene der Kultur, die Ebene der Person und die Ebene der Natur (vgl. das Modell von van der Loo/van Reijen 1997). Im Folgenden möchte ich das Thema Beurteilung mit diesen vier Aspekten verbinden.

1. Zur Ebene der Struktur auf dem Handlungsfeld der Modernisierung

Die spezifische Dynamik auf der Ebene der Struktur ist die voranschreitende Differenzierung mit dem paradoxen Phänomen von Zersplitterung *und* Globalisierung. Organisationen tendieren zu immer mehr kleinen Teileinheiten und zu immer umfassenderen übergeordneten Einheiten. Das bedeutet eine Maßstabsverkleinerung bei gleichzeitiger Maßstabsvergrößerung. Die entsprechenden Trends in der Bildungsarbeit sind einerseits Konzepte lernender Regionen oder Gemeinwesen, andererseits supranationale Konzepte von Lernen und seiner Bewertung, z. B. im Rahmen der von der OECD in Auftrag gegebene PISA Studie (= Programme for International Student Assessment).

Die Ergebnisse dieser Studie wurden vielfach insbesondere von der Politik als die Ergebnisse einer objektiven Messlatte aufgenommen, wie z. B. von Edmund Stoiber: „Die Länder wissen jetzt, wo sie im Vergleich untereinander und international stehen“ (Stoiber 2002). Im Rahmen der Erziehungswissenschaften löste diese Studie aber auch recht lebhafte Kritik aus, die sich auf die spezifische Perspektive der OECD und die damit verbundene Relativität der Ergebnisse bezogen (vgl. z. B. Klemm 2002 und Struck 2002). Klemm mahnt aus ideologiekritischer Sicht an, dass PISA sich an den Maßstab der Rationalität neoliberaler Lebens- und Produktionsverhältnisse orientiert und Lernen als Instrumentalisierungs- und Anpassungsleistungen im Sinne der wirtschaftlichen Entwicklungen von Industriestaaten versteht. Den Beurteilungskriterien liegt in erster Linie der Anspruch auf konsequente ökonomische Verwertbarkeit humaner Ressourcen zugrunde. Das hat laut Klemm eine verkürzte Sicht auf Kompetenzen zur Folge. Im Vergleich zur PISA- Studie, die Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in den

Mittelpunkt stellt, ruft Klemm sechs Kompetenzen von Oskar Negt zur Gesellschaftsveränderung aus dem Jahr 1997 in Erinnerung (Klemm 2002):

- Grundlagenkompetenz: Zusammenhang herstellen;
- Identitätskompetenz: Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen;
- technologische Kompetenz: gesellschaftliche Wirkung von Technik begreifen;
- Gerechtigkeitskompetenz: Sensibilität für Enteignungserfahrungen;
- ökonomische Kompetenz: pfleglicher Umgang mit Menschen, Natur und Dingen;
- historische Kompetenz: Erinnerungs- und Utopiefähigkeit.

Peter Struck kritisiert vor allem die Kulturinvarianz der Studie und ihre Orientierung auf Wissensfragen und plädiert für eine stärkere Fokussierung auf pädagogische Impulse: „Nicht um stärkere Normierung kann es gehen, sondern um den Wiedereinzug der Pädagogik in den Schulen" (Struck 2002). Der große Maßstab übergeordneter Organisationen signalisiert also eine Objektivität, die sich bei näherem Hinsehen als spezifisch ideologische Perspektive erweist.

2. Zur Ebene der Kultur auf dem Handlungsfeld der Modernisierung

Die spezifische Dynamik auf der Ebene der Kultur ist die voranschreitende Rationalisierung mit dem paradoxen Phänomen von Pluralismus *und* Uniformität. Immer vielfältigere Lebens- und Denkwelten entwickeln sich neben immer umfassenderen Vereinheitlichungen. Auf der Ebene der Bildung lösen sich alte Wertekanons auf – z. B. auf dem Gebiet von Moral und Sitte, zugleich formieren sich auch globale Maßstäbe neu – z. B. im Rahmen des Instrumentariums der Qualitätssicherung. Auf der Ebene der Kultur wird besonders deutlich, dass ein objektiv gültiges, in sich geschlossenes Bewertungssystem nur mehr als anachronistischer und fundamentalistischer Anspruch verstanden werden kann.

Ein in Österreich aktuelles Beispiel ist die jüngste Evaluation des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. Die fachliche Identität des Instituts und der Mehrzahl der dort Lehrenden und Forschenden bezieht sich auf die Tradition der 68er Bewegung und das entsprechende Universitätsorganisationsgesetz (= UOG) von 1975, das eine breite Mitbestimmung von Lehrenden und Studierenden zur Folge hatte. Das Institut galt als sehr bunt und heterogen, mit engagierten Schwerpunkten in Psychoanalyse, Kulturwissenschaft und Feminismus. Im Zuge der Reorganisation der Universitäten im Sinne straffer Hierarchien des UOG 1993 gab der Rektor der Universität Innsbruck den Auftrag zu einer Evaluierung des Instituts – bei zwei Schweizer Gutachtern und einer deutschen Gutachterin. Das deutsche Gutachten von Prof. Renate Girmes war insgesamt eher positiv, das Schweizer Gutachten beurteilte das Institut dermaßen negativ, dass es rund um dieses Gutachten eine Menge an Debatten, Publikationen, Unterschriftenaktionen und eine Tagung gegeben hat. Schon vor dem abschließenden Bericht stellten die Schweizer Gutachter Prof. Jürgen Oelkers und Prof.

Fritz Oser in einem Brief an den Vizerektor der Universität Innsbruck mit dem Hinweis auf akuten Handlungsbedarf fest:

„Auch wenn der abschließende Bericht erst im Februar (2002) erfolgen wird, müssen wir unmittelbar gravierende grundsätzliche Mängel ... feststellen. Diese Mängel betreffen die unadäquate Fachstruktur, die fehlende Forschung, fehlende Studienkoordination, den unklaren Studienaufbau, zu geringe Drittmittelaufkommen, fehlende Standards bei den Diplom- und Promotionsarbeiten usw. Wir werden in unserem Bericht vorschlagen, dass dieses Institut durch Neubesetzungen völlig andere Schwerpunkte, nämlich Kernfächer der Erziehungswissenschaften erhalten soll ...“ (zit. in: Institut für Erziehungswissenschaften 2002, Anlage 8).

Begründet wird dieses vernichtende Urteil mit dem Hinweis auf die fehlende Konzentration auf die „Kernthemen“ oder „Disziplinen“ des Fachs, die sie wie folgt skizzieren: Allgemeine Pädagogik, Sozialpädagogik, Pädagogische Psychologie, Berufspädagogik/Wirtschaftspädagogik und Behindertenpädagogik (Oelkers/Oser 2002, S. 6). Das Institut selbst orientierte sich in seinen Angeboten dagegen an kulturwissenschaftlichen, lebenslaufbezogenen und interdisziplinären Themenfeldern: Medien- und Kommunikationswissenschaft, Frauen- und Geschlechterwissenschaft, Sozialwissenschaftliche Psychoanalyse und Therapiewissenschaft, Behinderten- und Integrationswissenschaft, Pädagogik der Generationen etc.

Zentraler Aspekt der Gegendarstellung seitens des Instituts ist, dass es sich hier um eine politisch motivierte Anlassevaluation handelt, die eine bestimmte Position des fachlichen Diskurses dazu nutzt, um einen politisch missliebigen Bereich zu disziplinieren und zu restrukturieren. An den Debatten rund um ein disziplinäres und interdisziplinäres Verständnis des Fachs Erziehungswissenschaften wird deutlich, wie gegensätzlich Beurteilungen und Einschätzungen von Maßstäben desselben fachlichen Gegenstands sein können. Bei den unterschiedlichen Perspektiven spielen politische und ideologische Faktoren eine bedeutende Rolle, die wie im Fall der hier skizzierten externen Evaluation oft nicht eigens als erkenntnisleitende Faktoren ausgewiesen werden.

3. Zur Ebene der Person auf dem Handlungsfeld der Modernisierung

Die spezifische Dynamik auf der Ebene der Person ist die voranschreitende Individualisierung mit dem paradoxen Phänomen von Autonomie *und* Abhängigkeit. Lebenslanges Lernen bewegt sich tendenziell von formalem und institutionellem Lernen weg hin zum Lernen „en passant“ und informellem Lernen. Zum Maßstab der Bewertung werden deshalb zunehmend auch subjektive Kategorien, die von der einzelnen Person entwickelt und genutzt werden. Daher geht es um geeignete Instrumente zur entsprechenden Selbstreflexion. Ein solches Instrument wird im Folgenden vorgestellt:

Ein spezifischer Lernort informellen Lernens ist das freiwillige Engagement. Als Instrument zur reflektierenden Begleitung der damit verbundenen Lernprozesse wurden in verschiedenen organisatorischen Zusammenhängen europäischer Bildungsarbeit sogenannte Kompetenzportfolios entwickelt. Sie reichen von einfachen Übersichten zu komplexen Formen der Darstellung des eigenen Bildungswegs und unterstützen die persönliche Reflexion der individuellen Kompetenzen. Die Methoden variieren zwischen mehr oder weniger Selbst- oder Fremdbeurteilung und beinhalten Fragebögen, Checklisten, Tests.

In Österreich hat sich insbesondere der Österreichische Verband der Volksbildungswerke mit der Entwicklung eines solchen Instruments der Selbstreflexion und Selbstbewertung befasst. In einem längeren Prozess wurde ein Portfolio entwickelt, das als begleitete Selbstbewertung eine Zwischenform zwischen Selbstbewertung und Fremdbewertung darstellt. Die theoretische Grundlage lieferten die Ergebnisse eines EU-Projekts zu freiwilligem Engagement in der Bildungs- und Kulturarbeit mit Erwachsenen (vgl. Brandstetter/Kellner 2001). Hier die Hauptthesen dieses Projekts:

1. Lernen im freiwilligen Engagement bedeutet größtenteils informelles Lernen.
2. Prozesse des informellen Lernens lassen sich in offenen, qualitativ orientierten Interviews gut erfassen.
3. Begleitete selbstreflexive Einschätzung und Bewertung stellt für beide Seiten eine lustvolle Form der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen von Lernprozessen dar.

Das Instrument besteht aus mehreren Teilen. Sie beziehen sich u. a. auf den persönlichen Weg in die freiwillige Tätigkeit, auf biografische Bezüge, auf subjektive Bedeutungen und Begriffe der eigenen Kompetenzen. Wie ähnlich strukturierte Portfolios oder Bildungspässe kann dieses Instrument schließlich auch berufliche Bewerbungen unterstützen, versteht sich aber in erster Linie als ganzheitlich orientierte Vorgehensweise allgemeiner Erwachsenenbildung. Im Zentrum der Überlegungen rund um die Entwicklung dieses Instruments stand die Abwägung von Problemen und Chancen der Zertifizierung freiwilliger Arbeit.

Das Problem: Die Marktrhetorik erobert die Felder freiwilligen Engagements im Dienste reiner Anpassung an ein enges Set vorgegebener Schlüsselqualifikationen: Teamfähigkeit, Flexibilität, Problemlösung, Lernfähigkeit, Ausdauer etc. im Dienste beruflichen Überlebens. An den Rand gedrängt werden in diesem Modell leicht selbstbestimmtes Gestalten, Rollen- und Normenkritik. Das Zusammenspiel der Kräfte des Wohlfahrtspluralismus wird reduziert auf ein autoritäres Diktat des Markts, der liberale Gedanke des Ehrenamts aufgegeben: Das Portfolio kann hier zum Korsett plakativer Marktorientierung werden.

Die Chance: Die Reflexion eigener Potenziale eröffnet offene Lernprozesse wie sie die fortschreitende Individualisierung und Pluralisierung unserer Gesellschaft fordern. Die

fragende Begleitung im Nachdenken über den eigenen Bildungs-Werdegang unterstützt das Erkennen eigener informell gewonnener Ressourcen. Kompetenzen wie Rollen- und Normenkritik, selbstbestimmte Gestaltung von Freiräumen, Lebensfreude, Sichüberraschen-lassen-Können werden in den Kanon der Wertschätzung aufgenommen. Sich mit einem Begleiter/einer Begleiterin darüber zu verständigen, was man schon alles getan hat, zu überlegen, welche Lerneffekte sich in diesen Tätigkeiten verbergen und welche Kompetenzen daraus zu formulieren sind und an diesen Formulierungen zu feilen, das stärkt die einzelne Person in umfassendem Sinn. Man/frau macht sich selbst verständlich, was er/sie alles kann und kann es anderen so besser plausibel machen. In diesem Sinne wird das Portfolio oder der Bildungspass zum Wegbegleiter reflektierter Autorität.

4. Zur Ebene der Natur auf dem Handlungsfeld der Modernisierung

Generell ist im Verhältnis zur Natur die *Domestizierung* kennzeichnend für die Modernisierung. Auch diese gesellschaftliche Handlungsebene, die das Verhältnis von Modernisierung zur natürlichen Umwelt charakterisiert, weist paradoxe Merkmale auf: *Beherrschung und Belastung*. Je mehr die Natur verstanden und beherrscht wird, desto umfassender wird die Kompetenz und die Verantwortung für ihre Gestaltung, die Abhängigkeit von und Belastung durch Technologie. Immer mehr Wissen und technisches Können paaren sich daher mit immer größerer Verantwortung. In diesem Sinne führt moderne Ökologie ja nicht etwa zu einer Natur, die ganz sich selbst überlassen wird, sondern zu immer raffinierteren Steuerungen in immer komplexeren Kreisläufen und Vernetzungen.

In den vergangenen Jahrzehnten gab es in Österreich eine große Forschungsförderungsinitiative seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Verschiedenste Projekte widmeten sich dem Forschungsgegenstand von Kulturlandschaftsforschung und zogen aus der Komplexität umweltrelevanten Handelns auch Schlüsse auf Bildungsarbeit – etwa im Zusammenhang mit dem professionellen Handeln von Unternehmen: „Das Bewältigen von umweltbezogenen Fragestellungen in Unternehmen erfordert neue Fähigkeiten vom Management. Die Lösung einer umweltbezogenen Problemstellung ist nicht vergleichbar mit der Erstellung von Marktanalysen oder dem Aufbau einer Kostenrechnung. Die Probleme sind üblicherweise sehr komplex und erfordern, dass neue Kompetenzen aufgebaut werden müssen, und zwar sowohl neue technische Kompetenzen als auch andersartige Organisationskonzepte und Strategien“ (Buchinger u. a. 1999, S. 179).

Ein zentraler Gedanke bezogen auf Maßstäbe der Beurteilung von Kulturlandschaft ist, dass Biodiversivität Lebensqualität sichert: Es geht um eine Optimierung dieses Verhältnisses und um eine entsprechende Förderung von Lebens- und Entwicklungsoptionen innerhalb der Landschaftsdynamik. Umweltrelevante Verhaltensweisen sind durch herrschende Wahrnehmungsweisen präformiert: „Biodiversivität braucht eine entspre-

chende Ästhetik der Vielfalt und damit eine Veränderung von Kulturlandschaft im Kopf“ (Strohmeier 1997, S. 4). Mit Forschungsinstrumenten wie Zukunftsszenarien oder Ansichtsartenanalysen hat Kulturlandschaftsforschung auch geeignete Instrumente für Umweltbildung mit Erwachsenen geschaffen, mit Hilfe derer das eigene Raster zur Beurteilung von Landschaft bewusst gemacht und erweitert werden kann.

So zeigt der Diskurs auf dem Gebiet der Ökologie schließlich, wie sehr auch Fragen zu Nachhaltigkeit und Lebensqualität mit der Pluralisierung von Maßstäben verbunden sind. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich jedenfalls ein vitales Interesse, der Fülle der Maßstäbe den Vorzug zu geben und Erwachsenenbildung als einen Ort zu deren Reflexion zu gestalten.

Literatur

Brandstetter, G./Kellner, W. (2001): Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung. Wege der Identifikation und Bewertung des informellen Lernens. Wien

Buchinger, E. u. a. (1999): Lebensqualität und Umwelthandeln: Konsens und Konflikt im Alltag einer Kulturlandschaft. Band 2. Seibersdorf

Institut für Erziehungswissenschaften der Leopold-Franzens Universität Innsbruck (Hrsg.) (2002): Anlassevaluation – Stellungnahme des Instituts. Innsbruck

Klemm, U. (2002): PISA ... und das Drama deutscher Bildungspolitik. In: Graswurzelrevolution Nr. 267, www.graswurzel.net/267/pisa2.shtml

van der Loo, H./van Reijen, W. (1997): Modernisierung. Projekt und Produkt. München

Oelkers, J./Oser, F. (2002): Evaluation des Instituts für Erziehungswissenschaften der Leopold-Franzen-Universität Innsbruck. Zürich/Freiburg

Stoiber, E. (2002): Rede auf dem Bildungskongress am 19.07.2002. Berlin

Strohmeier, G. u. a. (2000): Zu Begriff und Wahrnehmung von Landschaft. Wien

Struck. P. (2002): PISA und die Schönheit – oder warum Schülerleistungsvergleiche der Pädagogik die Grundlage rauben. Vortrag, 03.05.2002. Flensburg

WDR (2002): Kritik an PISA Studie. Köln. http://online.wdr.de/online/politik/schulstreit/kritik.phtml