

Ulrich Klemm

PIAAC und die Erwachsenenbildung

Zusammenfassung

Was man aus der deutschen PIAAC-Studie als prägnanteste Zusammenfassung herausziehen könnte, wäre: Jeder sechste deutsche Erwachsene liest und rechnet auf dem Kompetenzniveau eines zehnjährigen Schülers und jeder zehnte deutsche Erwachsene kann mit einer „Maus“ nicht umgehen. Oder, in Anlehnung an PIAAC: Im deutsche Bildungssystem besteht anscheinend nicht für alle Menschen die Möglichkeit, ein über elementare Grundkompetenzen hinaus gehendes Niveau zu erreichen. Diese Ergebnisse sind zwar statistisch valide und belastbar, verkürzen jedoch ohne weitere Differenzierungen das Gesamtanliegen von PIAAC.

Schlüsselworte: *Erwachsenenbildung, Kompetenzmessung, internationale Vergleichsstudie, Deutschland, PIAAC, PISA, OECD*

Abstract

The concise resume that could be drawn from the German PIAAC study would be: Every sixth German adult reads and calculates at a ten-year-old students competence level and every tenth German adult can not handle a "mouse". Or, according to PIAAC: the german educational system apparently doesn't offer all people the chance to achieve basic competences that exceed over an elementary level. Though these results are statistically valid and reliable, they reduce without further differentiation PIAACs overall intentions.

Keywords: *adult education, skill measurement, comparative international study, Germany, PIAAC, PISA, OECD*

PIAAC – ein Thema nur für den Fachdiskurs?

Im Folgenden geht es um eine erwachsenenpädagogische Reflexion und Diskussion der Ergebnisse des „Program for the International Assessment of Adult Competencies“, kurz PIAAC (Rammstedt 2013), die mit großer Spannung – zumindest in Fachkreisen – im Oktober 2013 erwartet wurden. Diese neueste OECD-Kompetenzstudie löste allerdings keinen ‚Schock‘ in Deutschland aus, wie ehemals PISA 2000 (Program for International Student Assessment; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Und auch für die öffentlichen Medien war die Veröffentlichung der OECD-Ergebnisse nur für

einige Tage interessant. Die „erschreckenden Ergebnisse“, von denen die WELT AM SONNTAG mit der Überschrift „Nichts dazugelernt“ am 13. Oktober 2013 (Ausgabe 41, S. 1) über PIAAC berichtete, waren nur von kurzem Interesse. Heute, ein halbes Jahr später, spielt sich die Diskussion vor allem (wieder) in erziehungswissenschaftlichen Fachmedien, auf Fachtagungen und im Kontext der Erwachsenenbildung ab. Die Bildungspolitik schweigt (bislang), die Wissenschaft diskutiert methodische Fragen der empirischen Sozialforschung und entwirft weiterführende Studien (z.B. CiLL - Competencies in Later Life).

PISA und PIAAC

Erinnern wir uns an das Jahr 2000: Nach der PISA-Veröffentlichung ging ein lauter Aufschrei durch die Republik. Man sprach von einer neuen ‚Bildungskatastrophe‘ und zelebrierte einen ‚PISA-Schock‘. Bildungspolitiker überschlugen sich mit Rechtfertigungen, Betroffenheitsrhetorik und kündigten ‚Bildungsoffensiven‘ an. Innerhalb kürzester Zeit versprachen Kultusministerien (z.B. Annette Schavan für Baden-Württemberg) Investitionen in den Vorschul- und Grundschulbereich oder finanzierten sogar neue Institut wie beispielsweise das 2004 in Ulm eröffneten Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL), das sich unter der Leitung des Gehirnforschers Manfred Spitzer vor allem mit der Schnittstelle von Neurolidaktik und Schule bis heute befasst.

Was erregte zu dieser Zeit, Anfang des 21. Jahrhunderts, die Allgemeinheit und die Fachwelt so stark? Es waren vor allem die unterdurchschnittlichen Kompetenzergebnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen von fünfzehnjährigen deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich.

Erstaunlich war diese Empörung allemal, da diese Ergebnisse sowohl ‚gefühl‘ als auch empirisch betrachtet nicht neu waren: Eltern, Lehrer und vor allem auch Schülerinnen und Schüler erleb(t)en dieses Ergebnisse ‚gefühl‘ nahezu täglich. Empirische Bildungsforscher kannten – zumindest wenn sie auch einen historischen Blick hatten – die frühen OECD-Ergebnisse aus den 1960er und 1970er Jahren, bei denen (West-) Deutschland bereits mit einem „mangelhaft“ im internationalen Vergleich ausgezeichnet wurde (OECD 1973). Und auch engagierte Bildungspolitiker aller Fraktionen hätten im Jahr 2001 die Diskussionen aus den 1960er Jahren um die (erste?) deutsche „Bildungskatastrophe“ mit Georg Picht (1964), Ralf

Dahrendorf (1965) und Hildegard Hamm-Brücher (1965) kennen können.

Inwieweit also der so genannte „Bildungsschock“ nach der PISA-Veröffentlichung 2001 immer authentisch war oder eher funktionalen bildungs- und schulpolitischen bzw. forschungsstrategischen Interessen der Sozialwissenschaften gehorchte, soll hier zunächst außer Acht gelassen werden. Interessant wird dies nur dann, wenn aktuell die PIAAC-Ergebnisse mit PISA und seinen bildungspolitischen Konsequenzen gekoppelt und in Beziehung gesetzt werden.

PIAAC-Kompetenzprofil für Deutschland

PIAAC ist eine international vergleichende Kompetenzstudie für das Erwachsenenalter (siehe Info-Kasten, S. 34) und keine erwachsenenpädagogische Studie. Das Erkenntnisinteresse entspricht dem Interesse der OECD an validen, objektiven und reliablen Daten an der Schnittstelle von individuellen Kompetenzpotentialen und wirtschaftlichen bzw. arbeitsmarktpolitischen Bedarfen. Es geht um einen internationalen Vergleich von drei Schlüsselkompetenzen/Grundkompetenzen im Erwachsenenalter: Um Lesen (Literacy), Rechnen (Numeracy) und um technologiebasiertes Problemlösen (Problem-Solving in Technology-Rich-Environments) sowie um die Fragen,

- welche Faktoren zum Erwerb und zum Erhalt dieser Schlüsselkompetenzen beitragen?
- Welche Auswirkungen diese Kompetenzen auf die (wirtschaftliche) Teilhabe an der Gesellschaft haben?
- Welche Effekte des Bildungssystems sichtbar werden?
- Und wie die vorhandenen Kompetenzpotentiale genutzt/verwertet werden?

Gemessen werden dabei die Kompetenzen – analog zu PISA – mit einem quantitativ-reduktionistischen Datenauswertungsverfahren: Die Teilnehmerleistungen werden als richtig oder falsch codiert und in „Kompetenzpunkten“ dargestellt und skaliert. Aus diesen Punktwertungen werden Ländermittelwerte und Ranglisten gebildet.

Zu den drei Kompetenzbereichen werden jeweils acht Fragen gestellt. Gemessen werden die Kompetenzen in fünf (Lesen und Rechnen) bzw. vier Kompetenzstufen (IT-Kompetenz) in Intervallen von jeweils 50 Kompetenzpunkten. Dazu wurden entlang der Kompetenzdomänen unterschiedliche Aufgaben für die Messung entwickelt und abgefragt. Die richtigen und falschen Antworten werden auf einer Kompetenzpunkte-Skala abgebildet. Danach werden die Kompetenzklassen von 1 bis 5 (4) gebildet. In diesem Sinne misst PIAAC das Verwertungsniveau (=Kompetenzstufe) für Arbeitsmarktbedarfe.

Obgleich der Kompetenzbegriff in der deutschen PIAAC-Studie (Rammstedt 2013) nicht hergeleitet wird, orientiert er sich offensichtlich an der Kompetenzdefinition der OECD, die sich seit 1997 umfänglich damit auseinandersetzt. In dem OECD-Projekt DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) werden Schlüsselkompetenzen begründet und definiert (vgl. Rychen/Salganik 2003; OECD 2005), die erstmals in der PISA-Studie im großen Maßstab zur Anwendung kamen. Eine prägnante OECD-Definition lautet: „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich

kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden“ (OECD 2005, S. 6).

Die drei PIAAC-Kompetenzdomänen werden in diesem Kontext lediglich operativ und pragmatisch beschrieben, jedoch nicht in einem Kompetenzdiskurs begründet.

Lesekompetenz wird dabei „als die Fähigkeit definiert, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um sich am Leben in der Gesellschaft zu beteiligen, die eigenen Ziele zu erreichen, sein Wissen weiterzuentwickeln und das eigenen Potential zu entfalten“ (Rammstedt 2013, S. 33).

„Bei der Alltagsmathematik geht es vielmehr darum, mathematische Informationen zu verarbeiten, Zusammenhänge zu erkennen und Aufgaben zu bewältigen, die in einem realen und alltagsnahen Kontext eingebettet sind“ (Rammstedt 2013, S. 47).

Das technologiebasierte Problemlösen umfasst die „Verwendung von digitalen Technologien, Kommunikationswerkzeugen und Netzwerken mit dem Ziel, Informationen zu beschaffen und zu bewerten, mit anderen zu kommunizieren sowie alltagsbezogene Aufgaben zu bewältigen“ (Rammstedt 2013, S. 61).

Im Zentrum der Studie stehen die Erhebung, die Messung und der Vergleich von Schlüsselkompetenzwerten. Das Erkenntnisinteresse und das (politische) Menschenbild der Studie sind hier fokussiert: „Eine Person, die über einen bestimmten Kompetenzwert verfügt (z.B. 200), kann mit einer Wahrscheinlichkeit von 67 % eine Aufgabe mit diesem Schwierigkeitsgrad lösen. (...) Sie wird eine schwierigere Aufgabe mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit lösen. Aufgaben mit einem Schwierigkeitsgrad von weniger als 200 werden hingegen von dieser Person mit einer höheren Wahrscheinlichkeit richtig gelöst. Die kontinuierliche Kompetenzskala wird in mehrere Stufen unterteilt. Der Bereich von 176 bis 225 Punkten wird sowohl in der Lesekompetenz als auch in der alltagsmathematischen Kompetenz als Stufe I bezeichnet. Darüber liegen mit einer Bandbreite von jeweils 50 Punkten die Stufen II, III und IV. (...). Die Stufen lassen sich inhaltlich anhand typischer Aufgabenmerkmale beschreiben und tragen somit dazu bei, die Kompetenzwerte besser interpretieren zu können“ (Rammstedt 2013, S. 36).

Dieses quantitativ-reduktionistische Verfahren wurde bereits bei PISA verwendet und soll eine methodische Anschlussfähigkeit ermöglichen. Inwieweit dieses Messverfahren jedoch insgesamt als sinnvoll erscheint, wird ausgeblendet. Es wird gleichsam zum Standard erhoben und durch seine hohe Qualität der empirischen Sozialforschung begründet.

Ergebnisse

(1) Die Lesekompetenz ist für Deutschland insgesamt durch signifikant unterdurchschnittliche Werte zum OECD-Durchschnitt gekennzeichnet. Bedingt ist dies vor allem durch die Werte im unteren Kompetenzbereich. Danach liest jeder sechste deutsche Erwachsene auf dem Niveau eines Zehnjährigen. In PIAAC-Kompetenzwerten ausgedrückt: ca. 18 % aller Deutschen zwischen 16 und 65 Jahren bewegen sich auf der untersten ersten Kompetenzstufe. Im OECD-Durchschnitt sind es 15,5 % aller Erwachsenen. Dabei lesen jüngere Erwachsene in Deutschland im Schnitt jedoch besser als ältere, was für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Beleg für ein verbessertes Schulsystem und eine erfolgreiche Bildungspolitik der letzten Jahre gewertet wird.

(2) Bei der alltagsmathematischen Kompetenz sieht es ähnlich, jedoch leicht besser, aus. Auch in diesem Kompetenzbereich muss man davon ausgehen, dass, so PIAAC, jeder sechste deutsche Erwachsene auf dem Niveau eines Zehnjährigen rechnet. Insgesamt liegt Deutschland beim Rechnen mit 18,5 % auf der untersten Kompetenzstufe jedoch leicht über dem OECD-Mittelwert von 19 % aller 16-bis 65-Jährigen. Betrachtet man nur den oberen Kompetenzbereich alltagsmathematischer Kompetenz, ab Stufe 3, liegt Deutschland dagegen überdurchschnittlich zum OECD-Schnitt.

(3) Bei den Ergebnissen zum technologiebasiertes Problemlösen bewegen sich 30,5 % aller erwachsenen Deutschen auf dem niedrigsten Kompetenzniveau und 14,4 % erreichen zusätzlich nicht diese unterste Stufe. D.h. ca. 45 % aller Erwachsenen liegen auf oder unterhalb der ersten Kompetenzstufe. Eine Besonderheit bei der Messung dieser Schlüsselkompetenz ist das Phänomen der Verweigerung der Teilnahme. So weigerten sich in Deutschland 6,1 % der Stichprobe, d.h. 330 Personen, an diesem Testbereich teilzunehmen (im OECD-Durchschnitt sind es 9,9 %). Eine weitere Besonderheit ist, dass 11,6 % aller deutschen PIAAC-Teilnehmer an dieser Kompetenzmessung nicht teilnehmen konnten, da ihnen die Voraussetzungen, d.h. PC-Kenntnisse, fehlten – beispielsweise konnten sie nicht mit der „Maus“ umgehen. 36 % aller Erwachsenen in Deutschland schaffen dagegen komplexe Aufgaben wie das Navigieren über Webseiten und eigenständige Problemlösungen. In den Vorzeigeländern im Bereich IT-Kompetenz wie Dänemark, die Niederlande, Finnland und Schweden weisen oft mehr als 40 % der Erwachsenen in diesem Bereich hohe Kompetenzen auf.

(4) Entsprechend dem Initiator der Studie, der OECD, liegt das Erkenntnisinteresse in erster Linie im Bereich des Arbeits- und Beschäftigungsmarktes. Es geht um Kompetenzen und Ressourcen, um Arbeitsmarktanforderungen, um deren Bilanzierung und um einen internationalen Vergleich. Im Fokus stehen ökonomisch verwert- und messbare Fähigkeiten und Fertigkeiten – so genannte Schlüsselkompetenzen. Dabei konnte festgestellt werden, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen Grundkompetenzen und Arbeitsmarktsituation bzw. Berufstätigkeit besteht. Kompetenzniveau, Arbeitsplatzanforderungen und Einkommenssituation hängen eng zusammen: Nichterwerbspersonen und Erwerbslose verfügen in der Regel über niedrigere Kompetenzstufen beim Lesen und Rechnen und höhere berufliche Anforderungen gehen mit vorhandenen höheren Grundkompetenzen einher.

Für Deutschland stellt PIAAC fest, das etwa zweidrittel der erwachsenen Bevölkerung für ihren Arbeitsplatz passend qualifiziert ist und über ausreichende Grundkompetenzen verfügt. Anders gesagt: Erwerbstätige Lesen und Rechnen im Durchschnitt besser als nicht erwerbstätige. International ist außerdem ein deutlicher Zusammenhang zwischen Kompetenzstufe und der Einkommenshöhe feststellbar.

PIAAC bestätigt erneut, dass Bildung und soziale Lage in Deutschland eine hohe Korrelation haben. Seit den 1960er Jahren ist dieser Zusammenhang bekannt (Fürstenberg 1967; OECD 1973) und sowohl PISA als auch PIAAC bestätigen die Brisanz des Themas für das 21. Jahrhundert: Nach wie vor ist es in Deutschland nicht gelungen, die soziale Ungleichheit von Bildung zu entkoppeln. Die Themen „Bildungsungleichheit“ (z.B. Becker/Lauterbach 2004) und „Bildungsgerechtigkeit“ (z.B.

Dabrowski/Wolf 2008) sind bis heute hoch aktuelle Themen in der Bildungsdebatte und Bildungspolitik geblieben.

Zahlreiche empirische Studien neben PISA und PIAAC bestätigen die Relevanz und Dramatik des Themas (z.B. Weißhuhn/Rövekamp 2004; Grotlüschen/Riekman 2012; Bilger u.a. 2013; Frick/Noack/Blinn 2013) und im Vierten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung von 2013 wird festgestellt: „Das deutsche Bildungssystem steht weiterhin vor der Aufgabe, die soziale Durchlässigkeit zu erhöhen und Bildungsaufstiege zu ermöglichen“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, S. XV).

Bildungspolitik ist also immer auch Gesellschaftspolitik und umgekehrt. Bildungsungleichheit ist ein Problem sozialer Ungleichheit und entsprechend müssen Bildungsreformen eine gesamtgesellschaftliche Dimension bekommen. Die liberale Bildungspolitikerin Hildegard Hamm-Brücher formulierte diesen Umstand bereits 1972 sehr deutlich: „Bildungsreform ist ein Stück Gesellschaftsreform (...) Unfähigkeit zur Bildungsreform ist also gleichbedeutend mit Unfähigkeit zur Gesellschaftsreform“ (Hamm-Brücher 1972, S. 38).

Die Ergebnisse korrespondieren auch mit Untersuchungen aus den 1970er Jahren zum Thema berufliche Anforderungen, Weiterbildung und Fachkenntnissen und bestätigen die Bedeutung des Zusammenhangs von überfachlichen Schlüsselqualifikationen und beruflichem Erfolg (Schulenberg u.a. 1979). Gleichzeitig wird in der Schulenberg et al.-Studie der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Weiterbildungsverhalten untersucht. PISA und PIAAC bestätigen in diesem Sinne für Deutschland 30 Jahre später erneut diesen Zusammenhang von sozialer Lage und Bildung bzw. Kompetenzniveau.

Die beiden zentralen und dominanten sozialen Faktoren, die das Weiterbildungsverhalten prägen (ebd., S. 235ff.) sind Schule und Beruf/Arbeitssituation und gelten heute nach wie vor. Weitere Faktoren sind soziale Herkunft (Familie/Eltern/Familienstand), Geschlecht, Berufsausbildung, Alter und Wohnsituation.

Kompetenzentwicklung ist – so lautet ein Ergebnis von PIAAC – gesamtgesellschaftlich zu kontextualisieren. Methodisch-didaktische Maßnahmen sowie Ausstattungs- und Professionalisierungsfragen von Bildungsinstitutionen sind hinreichende Bedingungen, jedoch keine ausreichenden, wenn es darum geht, das Gefüge von sozialer Herkunft, sozialer Lage und Bildung bzw. Kompetenzentwicklung zu verbessern.

(5) Zusammengefasst ergeben sich folgende kompetenzübergreifende Ergebnisse:

1. PIAAC ist eine empirische Studie zur Kompetenzerfassung und Kompetenzbilanzierung, jedoch nicht zur Kompetenzentwicklung.
2. Das Niveau in den drei Schlüsselkompetenzen bewegt sich in Deutschland im OECD-Mittelfeld – mit leichten Abweichungen nach oben und unten.
3. Als „besorgniserregend“ (Rammstedt 2013, S. 19) werden die Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen jener Erwachsenen definiert, die maximal einen Hauptschulabschluss haben.
4. Bei der Betrachtung aller untersuchten OECD-Länder sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen innerhalb der Länder deutlicher und größer als zwischen den 24 Ländern.

5. In den kompetenzstärksten Ländern gibt es einen Vorsprung von über 40 Punkten zu anderen Ländern; das entspricht etwa fünf Jahre Schulbildung.
6. Eine angemessene Teilhabe am öffentlichen Leben ist bei 10–20 % der Bevölkerung, gemessen am OECD-Kompetenzniveau, nur eingeschränkt möglich.
7. Erwachsene ohne Hauptschulabschluss kommen in Deutschland beim Lesen zu 75 % nur bis zur untersten Kompetenzstufe.
8. Ein höherer Bildungsabschluss führt zu höheren Kompetenzen.
9. Signifikante Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland und zwischen Männern und Frauen gibt es scheinbar in Deutschland nicht.
10. Zwei Voraussetzungen gelten für den Kompetenzerwerb nach PIAAC als dominant: a) Der Bildungsabschluss. Beispiel Lesekompetenz: Der Unterschied zwischen einem Hauptschulabschluss und einem Hochschulabschluss beträgt 75 Kompetenzpunkte. b) Der Migrationshintergrund: In Einwanderungsländern bestehen geringere Kompetenzunterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund aufgrund einer nachhaltigeren Integrationspolitik.

Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Auch wenn die PIAAC-Studie nicht primär eine andragogische Zielrichtung bzw. ein andragogisches Erkenntnisinteresse hat, können aus den Ergebnissen Ableitungen für die Erwachsenenbildung gezogen werden und sind anschlussfähig an ihren aktuellen Diskurs. Kompetenzen entstehen, so die Interpretation der Ergebnisse, in einem lebenslangen Entwicklungsprozess und sind von lebensweltlichen Faktoren abhängig. Damit bestätigt PIAAC das bildungspolitische Plädoyer für lebenslanges Lernen.

Die OECD stellt dazu fest: „Erfolg hängt zunehmend vom Kompetenzerwerb jenseits der formalen Bildung ab“ (OECD 2013, S. 16) und führt als Beleg die Staaten Dänemark, Finnland und die Niederlande auf, in denen über 60 % der Erwachsenen an Weiterbildung regelmäßig teilnehmen. PIAAC kann international den engen Zusammenhang von Weiterbildungsteilnahme und Kompetenzniveau nachweisen und belegt, dass ein Großteil der Kompetenzerwerb im Bereich der Informationsverarbeitung jenseits formaler Bildung – gleichsam außerschulisch – stattfindet (ebd.). Damit gewinnt der non-formale Bildungsbereich eine deutliche Aufwertung gegenüber dem formalen Bildungsbereich und bestätigt Studien aus den 1970er Jahren, als erstmals diese Bedeutung herausgestellt wurde (vgl. Faure 1973). Auch wenn PIAAC natürlich die Bedeutung von gelungener formaler Schulbildung für die Ausbildung von Grundkompetenzen nicht unterschätzt, relativiert die Studie die Effekte formaler Bildung für das Erwachsenenalter und gibt zumindest partiell der These von Ivan Illich zur „Entschulung der Gesellschaft“ als Faktor für mehr Wohlstand recht (Illich 1972).

Für eine zukünftige strategische und operative bildungspolitische Ausrichtung verdeutlicht PIAAC die notwendige Verzahnung von zunächst und traditionell getrennten Bildungsbereichen: Die Schnittstellen zwischen Schule, Berufsausbildung und Weiterbildung werden zu zentralen Scharnieren für die Kompetenzentwicklung der Zukunft. Es wird bei PIAAC auch

deutlich, dass die Bildungs- und Lernberatung (= Kompetenzberatung) eine noch größere Bedeutung zukünftig erhalten muss. Arbeitsmarktbefordernisse sind einem immer schnelleren Wandel unterworfen und erfordern entsprechende flexible Schlüsselkompetenzen, die kommuniziert werden müssen. Kompetenzen sind das Ergebnis von Bildung – Beratung – Begegnung.

Ein weiterer andragogischer Aspekt der PIAAC-Ergebnisse, der seit den 1960er Jahren (Picht 1964; Dahrendorf 1965; Hamm-Brücher 1965; OECD 1973) zu einem gleichsam politikbegleitenden Dauerproblem in Deutschland wurde, ist das Thema Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. Die soziale Frage ist, und das bestätigt PIAAC erneut, eine Schlüsselfrage in der deutschen Bildungspolitik.

Welche bildungspolitischen Konsequenzen lassen sich aus PIAAC ableiten? Zunächst gilt: Der gesellschaftliche Bezug der Erwachsenenbildung muss gestärkt werden! Für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung ist ein bildungspolitischer Masterplan sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene mit fünf Aspekten empfehlenswert:

- Der Ausbau interministerielle Kooperationen bei allen bildungspolitischen Entscheidungen,
- die Stärkung lebensbegleitender Lernoptionen hinsichtlich formaler, non-formaler und informeller Kompetenzentwicklungsformate,
- die Intensivierung einer operativen und strategischen Verzahnung von Schule, Beruf und Weiterbildung,
- die Professionalisierung der Inklusion von Bildung – Beratung – Begegnung im gesamten Bildungsbereich als kompetenzförderndes Lernsetting,
- die Sensibilisierung für ein inklusives methodisch-didaktisches Handeln (statt einem selektiven) als Vademekum einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung.

Bei allem Optimismus für die Bedeutung der Erwachsenenbildung, muss jedoch auch die Problematik gesehen werden, dass vor allem für geringqualifizierte Erwachsene die Gefahr besteht, „in eine Sackgasse zu geraten, in der sie kaum Möglichkeiten zur Erwachsenenbildung wahrnehmen können und ihre Kompetenzen schwach bleiben oder sich im Zeitverlauf verschlechtern – wodurch es für sie noch schwieriger wird, an Bildungsaktivitäten teilzunehmen“ (OECD 2013, S. 17). Hier stellt sich für die Politik der OECD-Staaten eine „gewaltige Herausforderung“ (ebd.). Der Blick auf diese „Weiterbildungsverlierer“ (Frick/Noack/Blinn 2013) muss in Deutschland in den nächsten Jahren noch wesentlich stärker entwickelt und operationalisiert werden.

Ein kritischer Blick über den Tellerrand von PIAAC hinaus

Trivial ist zunächst die „zentrale Botschaft dieser neuen Erhebung“ (OECD 2013, S. 6), wenn gesagt wird, „dass das, was Menschen wissen und mit diesem Wissen anfangen, wesentliche Auswirkungen auf ihre Lebenschancen hat“ (ebd.). Diese Erkenntnis als „zentrale Botschaft einer neuen Erhebung“ zu reklamieren ist aus erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht schon fast etwas peinlich. Andererseits ist es vor dem Hintergrund verständlich, wenn man betrachtet, dass die deutsche PIAAC-Studie von Wissenschaftler/inne/n aus den Bereichen Psychologie, Sozialforschung, Soziologie, Volkswirtschaft und Betriebswirtschaft erstellt wurde und der Initiator die

OECD ist. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Kompetenz ist lediglich im Beirat vertreten.

Bei den Bildungsausgaben stellt die OECD seit Jahrzehnten im Vergleich zum OECD Durchschnitt und bezogen auf das BIP eine unterdurchschnittliche Bildungsfinanzierung für Deutschland fest (Kühne 2010): 1969 lagen die Ausgaben der BRD, gemessen am Bruttosozialprodukt, bei ca. 3,1 %; die höchsten OECD-Werte hatten damals die Niederlande, Finnland, Dänemark und Schweden, die alle zwischen 6–7 % vom Bruttosozialprodukt (OECD 1973, S. 17) hatten. Für 2012 nennt die OECD für Deutschland 5,3 % vom Bruttoinlandsprodukt (BIP). Der OECD-Durchschnitt liegt bei 6,2 % vom BIP (vgl. OECD 2012). Ähnliche Zahlen ermittelte auch das statistische Bundesamt: Die öffentlichen Bildungsausgaben betragen 2009 5,1 % vom BIP. Im Vergleich mit Europa liegt Deutschland damit im unteren Drittel. Die niedrigsten Ausgaben sind in der Slowakei mit 4,1 % vom BIP zu verzeichnen. Die höchsten Ausgaben, gemessen am BIP, haben Schweden (7,3 %), Zypern (8,0 %) und Dänemark (8,7 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2013).

PIAAC misst das Verwertungsniveau für Arbeitsmarktbefragte. Dies ist zunächst nichts Verwerfliches und in einer globalisierten Marktwirtschaft eine überlebensnotwendige Fragestellung für erfolgreiche Industrienationen und Unternehmen.

In diesem Sinne dürfen die Ergebnisse aber auch nicht überbewertet werden. Entsprechend der Anlage des Forschungsdesigns wird ein spezifischer Ausschnitt aus der Arbeits- und Lebenswirklichkeit erwachsener Menschen in OECD-Staaten dargestellt, der mitunter in vollkommen unterschiedlichen Vergesellschaftungsstrukturen angesiedelt ist – nehmen wir beispielsweise Japan, Norwegen oder Zypern. Dies ist legitim und auch nachvollziehbar. In diesem empirischen Fenster zur Realität kann PIAAC zweifellos eine nachvollziehbare Wirklichkeit abbilden, die allerdings auch realistisch bewertet werden muss. Die OECD stellt selbst fest, dass die in PIAAC gemessenen Kompetenzen „nur einen Teil der Realität wiedergeben“ (OECD 2013, S. 23).

Eine Gefahr besteht darin, dass bestimmte und ausgewählte PIAAC-Ergebnisse zum Maßstab für bildungspolitisches Handeln absolut gesetzt werden, um politische und wirtschaftliche Interessen besser legitimieren zu können.

Die Wahrscheinlichkeit einer politischen Instrumentalisierung hinsichtlich einer Erwachsenenbildungspolitik, die die Allgemeine Weiterbildung – d.h. gesellschaftsrelevante Dimensionen der Erwachsenenbildung – in den Hintergrund rückt und eine berufliche und betriebliche Funktion favorisiert, ist derzeit nicht auszuschließen. Emanzipatorische und zivilgesellschaftliche Komponenten der Erwachsenenbildung werden in den letzten Jahren, förder- und bildungspolitisch, zu Gunsten einer beruflich-kompensatorischen Kompetenzentwicklung und arbeitsmarktpolitischen Orientierung ständig zurückgefahren.

Die Frage stellt sich dabei auch, was die PIAAC-Daten nicht bieten bzw. gar nicht bieten wollen und können. Dabei ist dies den PIAAC-Forscherinnen und Forschern gar nicht anzulasten, da empirische Bildungs- und Kompetenzforschung immer nur Ausschnitte aus der Realität bieten kann und will. Begrenzung, Ausschluss und Eingrenzung sind Qualitätsmerkmale empirischer Forschung und notwendig.

PIAAC vernachlässigt in diesem Sinne sozial- und gesellschaftspolitische Dimensionen der Schlüsselqualifikationen (Mertens 1974; Negt 1997) und betont die Dominanz unmittelbar berufs-

relevanter informationsverarbeitender Kompetenzen. Nach Heinrich Roth ist der Kompetenzbegriff jedoch auch stark durch die hier ausgeblendete Dimension der Mündigkeit geprägt: „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d.h. die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d.h. die Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth 1971, S. 180 H. i. O.).

Nicht berufstätige und prekäre Milieus sowie allgemeine gesellschaftliche Dimensionen des Lebens werden ebenfalls ausgeblendet. In den Mittelpunkt des Lebens wird die berufliche Tätigkeit gestellt. Dabei ist auch erneut zu fragen – wie bereits bei PISA – ob ein Bildungs- und Kompetenzranking als bildungspolitischer Maßstab nicht überbewertet wird und überhaupt Sinn macht? Verliert der Mensch als Mensch – im Sinne Art. 1 Grundgesetz: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ – durch ein Ranking nicht „an Wert“ und wird er dadurch nur noch in seiner ökonomischen Funktionalität gesehen? Es ist zu fragen, ob das sozialwissenschaftliche Instrument eines Rankings als bildungspolitisches Leitmotiv geeignet und hilfreich für eine emanzipatorische Bildungspolitik ist.

Die Grenzen von PIAAC sind u.a. auch methodologischer Art in der Form, dass eindeutige Ursache-Wirkung-Zusammenhänge und Erklärungen über Kompetenzprofile nicht eindeutig gezeigt werden können. Das Forschungsdesign einer Querschnittsstudie lässt dies nur eingeschränkt zu. So kann die Wirkung des Einflusses von Schulbildung und Teilnahme an Weiterbildung auf die Kompetenzentwicklung nicht abschließend belegt werden. Dies gilt auch für die Kompetenzunterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen. Hier kann PIAAC nur Vermutungen, Hypothesen und Prognosen bieten.

Konsequenzen aus PIAAC?

Eine zentrale Erkenntnis ist erneut das Thema der Chancen(un)gleichheit in der Bildung. Bildungspolitisch muss es verstärkt um Entwicklungsangebote für die 20–30 % der Bevölkerung gehen, die in der Kompetenzskala auf den untersten beiden Stufen eingeordnet werden. Die vorhandenen Begabungs- und Kompetenzpotentiale müssen lebensbegleitend gefördert werden, wobei die Förderung basaler Kulturtechniken (Grundbildung/Alphabetisierung) eine neue Priorität erhält.

Der Kompetenzansatz fließt strategisch und operativ in (bildungs-)politische Entscheidungen ein.

Das Verhältnis von schulischem, beruflichem und außerschulischem sowie von formalem, non-formalem und informellem Lernen in Bezug auf Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung muss neu geordnet werden.

Perspektivisch benötigen wir eine Bildungswende von der Selektion zur Inklusion durch ein breites gesellschaftliches Bündnis und pragmatisch ist dazu ein gemeinsamer bildungspolitischer Bund-Länder Masterplan zur Kompetenzentwicklung und Chancengleichheit vorzulegen.

Jedoch: Dies alles ist nicht neu und die bildungspolitische Ungleichzeitigkeit von Bedarf und Bedürfnis ist und bleibt vermutlich enorm!

PIAAC – Basisinformationen

PIAAC:

Programm for the International Assessment of Adult Competencies

Initiator/Auftraggeber:

OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

Beauftragt vom:

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Durchführung BRD:

GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (Mannheim)

Leitung:

Prof. Dr. Beatrice Rammstedt¹

Altersgruppe:

16 bis 65 Jahre

Stichprobe:

ca. 166.000 Interviews in 24 Ländern; BRD ca. 5.400 Befragte

Datenerhebung:

Interviews von 1,5–2 Std. Umfang; 2 Teile: Interview + Kompetenzmessung über Fragebogen in Anwesenheit des Interviewers

Zeitraum:

Die Erhebung der ersten Daten-Welle erfolgte von Sommer 2011 bis Frühjahr 2012; weitere Erhebungswellen folgen im 10-Jahres-Turnus

Ergebnisse/Dokumentation:

Rammstedt, B. (Hg.) (2013) Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster.

Anmerkung

- ¹ Dazu gehören im engeren Kreis Daniela Ackermann, Susanne Helmschrott, Anja Klaukien, Débora B. Maehler, Silke Martin, Natascha Massing, Anouk Zabal. Im nationalen wissenschaftlichen Beirat haben mitgewirkt: Heike Solga, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Ursula M. Staudinger, Christof Wolf, Ludger Wößmann. Weitere administrative Mitarbeiter/-innen und wissenschaftliche Unterstützer/-innen vgl. B. Rammstedt 2013, S. 28.

Literatur

- Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn.
- Dabrowski, M./Wolf, J. (Hg.) (2008): Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit. Paderborn.

Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2011): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen.

Faure, E. u.a. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek (Paris 1972).

Frick, F./Noack, M./Blinn, M. (2013): Die Weiterbildungsverlierer. Weniger Weiterbildung für immer mehr atypisch Beschäftigte. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Fürstenberg, F. (1967): Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland. Köln.

Grotlischen, A./Riekmann, W. (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo, Level-One Studie. Münster u.a.

Hamm-Brücher, H. (1965): Auf Kosten unserer Kinder? Hamburg.

Hamm-Brücher, H. (1972): Unfähig zur Reform? München.

Illich, I. (1972): Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek (engl. 1970).

Kühne, A. (2010): OECD rügt Deutschland bei Bildung. In: Der Tagesspiegel 07.09.2010. (Online im Internet unter: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/bildungsausgaben-oecd-ruegt-deutschland-bei-bildung/1927986.html> [11.08.2014]).

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H.7. S. 36–43.

Negt, O. (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen.

OECD (1973): Bildungswesen. Mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Hrsg. V. K. Hüfner, Vorwort H. Hamm-Brücher. Frankfurt/M., engl. Paris 1972.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris

OECD (2012): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris.

OECD (2013): Für das Leben gerüstet? Wichtigste Ergebnisse von PIAAC. Paris.

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten.

Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster.

Von Rosenblatt, B./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. 2 Bde. Bielefeld.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.

Rychen, D.S./Salganik, L.H. (2003): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen.

Sächsisches Bildungsinstitut (Hg.) (2013): Bildung in Sachsen. Bildungsbericht 2013. Radebeul.

Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.) (2013): Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart.

Weißhuhn, G./Große Rövekamp, J. (2004): Bildung und Lebenslagen in Deutschland – Auswertung und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Hrsg. vom BMBF. Berlin.

Dr. Ulrich Klemm

ist Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg; Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes (Chemnitz); Geschäftsführer der Europäischen Donau-Akademie (Ulm); Vorsitzender des Leipziger Instituts für angewandte Weiterbildungsforschung (Leipzig); Lehrbeauftragter an der PH Weingarten (Internationale Bildungsforschung), Universität Ulm (Medizinische Psychologie/Soziologie), Universität Leipzig (Kompetenzentwicklung).