

Eine Auseinandersetzung mit PIAACs Zielen

PIAAC KRITISCH HINTERFRAGT

Thomas Eckert

Entlang den Zielen der PIAAC-Studie geht der Autor der Frage nach, inwieweit PIAAC diesen gerecht wird. Wie steht es um die theoretische und methodische Fundierung? Können internationale Vergleiche Aufschluss über Verbesserungsbedarfe im Kompetenzerwerb geben? Und zeigt PIAAC, inwieweit das Bildungssystem die erhobenen Kompetenzen vermittelt? Diesen und weiteren Fragen widmet sich der folgende Beitrag.

Das »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ist die jüngste internationale Vergleichsstudie zur Erfassung grundlegender Kompetenzen. Auch dieses Mal hat sich die OECD ehrgeizige Ziele gesetzt (vgl. Rammstedt 2013, S. 11):

- a) PIAAC gibt Informationen darüber, inwieweit Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungssysteme in der Lage sind, die erhobenen Schlüsselkompetenzen zu vermitteln.
- b) PIAAC ermöglicht Hinweise auf vorhandene Kompetenzpotenziale, die durch Wirtschaft und Gesellschaft noch genutzt werden können.
- c) PIAAC liefert wissenschaftlich fundierte Ergebnisse zur Bedeutung und Verwendung von Schlüsselkompetenzen als Informationsbasis für politische Entscheidungsträgerinnen und -träger.
- d) PIAAC macht durch den internationalen Vergleich deutlich, wo Stärken und Verbesserungsbedarfe für den Erwerb und Erhalt von Kompetenzen bestehen und welche Rolle Bildungsinstitutionen, Weiterbildungsaktivitäten und das Lernen am Arbeitsplatz dabei spielen können.

Inwieweit wird die Studie ihren Zielsetzungen gerecht? Um darauf näher ein-

zugehen, wird im Folgenden vier Fragen nachgegangen:

- 1) Inwieweit können die Befunde in PIAAC als wissenschaftlich fundiert angesehen werden, d.h., wie steht es um die theoretische und methodische Fundierung der Studie? (c).
- 2) Inwieweit werden relevante Kompetenzen derart erfasst, dass Rückschlüsse auf die Qualität derjenigen Bereiche des Bildungswesens möglich sind, in denen sie erworben werden sollen? (a).
- 3) Inwieweit sind Vergleiche zwischen vorhandenen Kompetenzen und denjenigen, die für die Ausübung bestimmter, qualifizierter oder qualifizierterer Tätigkeiten notwendig sind, sinnvoll möglich? (b).
- 4) Inwieweit können durch internationale Vergleiche Aussagen zu Stärken und Verbesserungsbedarfen im Kompetenzerwerb, bezogen auf das Bildungssystem, begründet werden? (d).

Theoretische und methodische Fundierung

Durch die enge Anlehnung an das »Programme for International Student Assessment« (PISA) bewegt sich PIAAC auf derzeit international anerkanntem Niveau. Die methodische Vorgehensweise (Testkonstruktion, Testdurchfüh-

rung, Stichprobe) lässt sich somit nur generell in Frage stellen. Theoretisch legt sich PIAAC damit auf ein Verständnis von Kompetenz fest, das angesichts der untersuchten Zielgruppe jedoch fragwürdig erscheint: PISA stützt sich auf einen funktionalen Kompetenzbegriff, der kognitive Leistungsdimensionen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Klieme 2004, S. 10) und sie auf Schulfächer bezieht, indem das Verständnis ihrer jeweiligen Leitideen getestet wird. Ausdrücklich wird darauf verwiesen, dass (fach-)spezifische Kompetenzen nicht durch »einen generischen Satz von hoch transferierbaren Schlüsselkompetenzen ersetzt werden« (ebd., S. 11) können. Was in PISA durch die Nähe zur Schule plausibel ist, wäre in PIAAC zu begründen. Das gilt auch für die in den Zielsetzungen der Studie erwähnten Schlüsselkompetenzen (vgl. Rammstedt 2013, S. 11), die als überfachliche Kompetenzen den Feststellungen von Klieme widersprechen.

Während die Bedeutung von Lesekompetenz als grundlegende, fachbezogene Kompetenz Erwachsener nahe liegt, ist die einer alltagsmathematischen Kompetenz schwerer zu begründen. Denn dabei wird unterstellt, dass es zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen einen – in Bezug auf die mathematische Kompetenz – übergeordnet vergleichbaren Alltag gibt. Mit Blick auf die Milieuforschung erscheint dies fragwürdig (vgl. z.B. Barz/Tippelt, 2010). Führen bestimmte mathematische Kompetenzen zu einem bestimmten Alltag oder umgekehrt? Führt das Problem, dass der Erwerb und vor allem der Erhalt von Kompetenzen im Erwachsenenalter (auch) deren Anwendung voraussetzt, nicht auch dazu, dass es fragwürdig wird, ob in PIAAC das Ergebnis von oder die Voraussetzung für Bildungsprozesse gemessen wurde? Noch problematischer ist die Erhebung einer technologiebasierten Problemlösekompetenz, da hier auch Unterschiede zwischen Kohorten bestehen dürften. Zu Kohorten aber können in einer Querschnittstudie wie PIAAC

keine Aussagen gemacht werden. Die Verwendung des Kohortenbegriffs (vgl. Rammstedt 2013, S. 79ff.) in PIAAC ist daher irreführend, auch wenn das im Bericht problematisiert wird. So interessant eine Kohorten-Studie in Bezug auf Sozialisierungseffekte auch wäre (vgl. Eckert 2007): Altersgruppen sind keine Kohorten!

Auch wenn sich PIAAC also an den aktuellen methodischen Standards orientiert, ergibt sich daraus nicht automatisch die Wissenschaftlichkeit der Studie. Sie muss in einem Diskussionsprozess herausgearbeitet werden, der die Anwendbarkeit der theoretischen Konstrukte für die fokussierte Zielgruppe in den Blick nimmt und bei dem sich die getroffenen Festlegungen bewähren müssen.

Erfasste Kompetenzen und Qualität des Bildungssystems

Um Rückschlüsse ziehen zu können, wie gut die »erworbenen Schlüsselkompetenzen« in den Bereichen des Bildungssystems vermittelt werden, müsste nicht nur der Begriff »Schlüsselkompetenz« geklärt werden, sondern es müssten auch eindeutige Zusammenhänge zwischen Bildungsergebnissen und -prozessen gezogen werden (können). Im Bericht belegen die Vergleiche der erreichten Kompetenzstufen zwischen Personen mit unterschiedlichem allgemein- und berufsbildenden Schulabschluss (vgl. Rammstedt 2013, S. 99ff.) vor allem einen hohen Einfluss des allgemeinbildenden Schulabschlusses auf die Lesebzw. die mathematische Kompetenz. Denn es sind vor allem Personen mit Abitur, die die höchste Kompetenzstufe erreichen. Das gilt auch, wenn man Merkmale wie Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Muttersprache, Erwerbsstatus usw. konstant hält. Allerdings geht der Bericht – zu Recht – nicht so weit zu unterstellen, dass das allgemeinbildende Schulwesen dem berufsbildenden überlegen sei. Vielmehr bleibt die

Interpretation der Befunde deskriptiv. International vergleichend wird über Unterschiede zwischen Personen mit niedrigem, mittlerem und tertiärem Bildungsabschluss berichtet (ebd., S. 106ff.). Es zeigen sich deutliche Mittelwertdifferenzen zwischen Personen mit niedrigem und denen mit tertiärem Bildungsabschluss, die z.B. bei der Lesekompetenz von 31 Punkten (Zypern) bis 68 Punkte (Vereinigte Staaten) reichen (ebd., S. 107).

Auch hier bleibt der Bericht deskriptiv. Vermutet wird, dass eine akademisch orientierte Ausbildung eher zu höheren Lese- und mathematischen Kompetenzen führt als eine beruflich orientierte, was sich anhand der Befunde gut verdeutlichen lässt. Allerdings ist die Interpretation sowohl auf der Systemebene als auch auf individueller Ebene schwierig, solange man a) die historischen Veränderungen der Bildungssysteme in den einzelnen Ländern unberücksichtigt lässt und b) die Kompetenzentwicklung auf individueller Ebene nicht nachvollziehen kann. Dazu können aber in einer Querschnittstudie keine Daten vorliegen.

Demnach ist festzustellen, dass die Frage, inwieweit aufgrund der gemessenen Kompetenzen Rückschlüsse auf deren Vermittlung durch das Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystem möglich sind, aufgrund des Designs der Studie nicht beantwortet werden kann. Zudem gibt es keine als verbindlich anerkannten Normen, die – eventuell bezogen auf jedes teilnehmende Land – Vorgaben machen würden, wie das mit Hilfe einer Kompetenzstudie wie PIAAC geprüft werden könnte.

Vergleiche zwischen vorhandenen und benötigten Kompetenzen

Bei der Ermittlung von Kompetenzpotenzialen werden erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten (eben fachspezifische Kompetenzen nach Weinert 2002, S. 27) verglichen mit Arbeitsplatzan-

forderungen, welche aus subjektiven Bewertungen der am Arbeitsplatz zu verrichtenden Tätigkeiten ermittelt werden (Rammstedt 2013, S. 136f.). Auch wenn man akzeptiert, dass die subjektiven Einschätzungen die objektiven Anforderungen repräsentieren, was durchaus zweifelhaft ist (s.a. die kritischen Anmerkungen im Bericht selbst, Rammstedt 2013, S. 223ff.), fragt man sich, wie denn eine (höhere) Übereinstimmung zwischen eigener Kompetenz und Arbeitsplatzanforderungen zu interpretieren sei: Spricht das dafür, dass die Personen im Durchschnitt mehr aus ihren Kompetenzen machen können als in einem Land mit niedrigerer Übereinstimmung? Oder ist nicht gerade in einem Land mit niedrigerer Übereinstimmung mehr Potenzial vorhanden? Gleichen sich Kompetenzen mit der Zeit an die Arbeitsplatzanforderungen an? Positiv, wenn die Anforderungen höher sind als die Kompetenzen, und negativ, wenn sie geringer sind? – Wie lassen sich solche Prozesse in einer Querschnittuntersuchung ermitteln?

Auch hier also muss auf Interpretationsprobleme hingewiesen werden, die sich sowohl aus dem Design ergeben als auch aus dem Umstand, dass Ursache-Wirkung-Ketten theoretisch nicht eindeutig abgeleitet werden können.

Internationale Vergleiche und Bildungssysteme

Die Analyse von Stärken und Schwächen des Bildungssystems im internationalen Vergleich ist nicht unproblematisch: So wird die hohe Bedeutung der allgemeinbildenden Schulen für das Kompetenzniveau auch mit dem Hinweis belegt, dass die Lesekompetenz in Deutschland unter den 15-Jährigen in der ersten PISA-Studie unterdurchschnittlich ausgeprägt war – genauso wie die unterschiedliche Lesekompetenz der Teilnehmer der PIAAC-Studie (vgl. Rammstedt 2013, S. 74). Die Korrelation zwischen den Mittelwerten der Teilnehmerstaaten beträgt 0,55

bezogen auf alle Erwachsenen und 0,59 bezogen auf die Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen, in der sich die Teilnehmer der ersten PISA-Studie bei PIAAC befinden müssten. Ist das nun zufriedenstellend oder nicht? – Es fehlt ein Maßstab.

Die Problematik der Argumentation offenbart sich auch, wenn man die Teilnehmerstaaten betrachtet: Es haben deutlich mehr Länder (9), die in der PISA-Studie unterdurchschnittlich abgeschnitten haben, nicht an PIAAC teilgenommen als Länder, die überdurchschnittlich abgeschlossen hatten (2). Außerdem war der Abstand der ersten Gruppe mit maximal 104 Punkten größer als der der zweiten (29 Punkte). Da der in PIAAC ermittelte Gesamtmittelwert auch von den teilnehmenden Staaten abhängt, ist diese Aussage schwer zu rechtfertigen: Der deutsche Mittelwert liegt 3 Punkte unter dem Gesamtmittelwert. Da ist es durchaus möglich, dass diese Differenz nicht bestünde, hätten alle Länder aus PISA 2000 auch an PIAAC teilgenommen.

Wie bereits oben an mehreren Stellen aufgezeigt, können aufgrund der Anlage der Studie keinerlei Schlüsse aus den ermittelten Kompetenzunterschieden auf die Bildungssysteme gezogen werden. Dazu sind die Befunde entweder nicht interpretierbar, weil es keinen eindeutigen Qualitätsmaßstab gibt, oder sie sind zu heterogen.

Fazit

Insgesamt belegen die aufgeführten Kritikpunkte die Schwierigkeiten, denen sich eine Studie wie PIAAC gegenüber sieht: Es sollen einerseits hohe wissenschaftliche Standards eingehalten werden und andererseits Ursache-Wirkung-Aussagen gemacht werden können über eine extrem heterogene Zielgruppe, die sich zudem zum größten Teil nicht (mehr) im Schulsystem aufhält. Diesen weit auseinandergelassenen Ansprüchen gleichermaßen gerecht zu

werden ist mit Hilfe eines Querschnitt-Designs nicht möglich.

Damit lässt sich aus den bisherigen Feststellungen ein widersprüchliches Fazit ziehen: Entweder man lehnt PIAAC ab, weil das Design der Studie den gestellten Ansprüchen nicht gerecht wird bzw. gerecht werden kann. Oder aber man erweitert die Studie so, dass sie die gesetzten Ziele auch tatsächlich erfüllen kann. Angesichts der Anstrengungen, die in den letzten Dekaden in der international vergleichenden Bildungsforschung unternommen wurden, ist die letzte Schlussfolgerung vorzuziehen, zumal sie auch mit der gegenwärtigen Zielsetzung einer evidenzbasierten Bildungspolitik harmoniert.

Um den Ansprüchen von PIAAC gerecht werden zu können, ist eine Längsschnittstudie erforderlich. Der ins Auge gefasste Abstand der einzelnen Studien von 10 Jahren ist aus pragmatischer Sicht plausibel, um der Gefahr des »Überforschens« entgegenzuwirken; er ist in Bezug auf die Zielsetzungen von PIAAC allerdings zu kurz (z.B. in Bezug auf Kohorten). Anzuregen sind daher ergänzende (Fall-)Studien, die regional begrenzt sind und sich spezifischen Fragestellungen widmen, die sich aus den Befunden von PIAAC ergeben. Auch eine (bessere) Koordination mit anderen Studien, wie z.B. dem nationalen Bildungspanel ist notwendig. Hierzu wurden bereits erste Schritte eingeleitet, die aus der hier vertretenen Perspektive heraus in eine Art Masterplan für international vergleichende Bildungsstudien in Deutschland münden sollten.

Die genannten Konsequenzen lassen sich abschließend in dem Vorschlag zusammenfassen, dem ‚P‘ in PIAAC mehr Gewicht zu verleihen, indem man das Projekt als ein Programm auffasst, das sich auch auf sich selbst bezieht und sich im Rahmen einer wissenschaftlichen Diskussion fortentwickelt.

Literatur

Barz, H./Tippelt, R. (2010): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 117–136

Eckert, T. (2007): Weiterbildungsteilnahme unter biografischer, historischer und sozialisationstheoretischer Perspektive. In: ders. (Hg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster, S. 251–264

Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, H. 6, S. 10–13

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

Weinert, F.E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 17–31

Abstract

Der Beitrag setzt sich kritisch mit PIAAC und seinen Zielen auseinander. Er untersucht, inwieweit PIAAC Hinweise auf ungenutztes Kompetenzpotenzial sowie Verbesserungsbedarfe in Kompetenzerwerb und -vermittlung aufzeigt. Ebenso wird die theoretische und methodische Fundierung der Studie analysiert. Dabei werden Probleme und Mängel aufgedeckt und Lösungsvorschläge geboten.



Dr. Thomas Eckert ist Professor am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Kontakt: eckert@lmu.de