

Cornelia Maier-Gutheil

Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf – Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Forschungszugänge

1. Einleitung

Die Beschäftigung mit Kompetenzen als Ziel von Lern- und Bildungsprozessen sowie deren Aufbau und Weiterentwicklung über die gesamte Lebensspanne ist auf europäischer und nationaler Ebene seit Langem bildungspolitisches Programm. Ebenso gibt es eine flankierende wissenschaftliche Auseinandersetzung um die Fokussierung auf die sogenannten *learning outcomes*, deren Nutzen sowie Auseinandersetzungen um angemessene Verfahren der Kompetenzerhebung und -messung einerseits und der Entwicklung von Kompetenzen andererseits (vgl. Bolder/Dobischat 2009; Edelman/Tippelt 2007). Es ist unbestritten, dass die Verschränkung von Leben, Arbeit und Lernen in modernen Gesellschaften den Bedarf an vielfältigen Kompetenzen steigert. Dies führt zu Verschiebungen zwischen alltags- und arbeitsweltlichem Wissen und es wird etwa die Notwendigkeit einer „Lebensführungskompetenz“ betont (Peters/Brödel 2004, S. 267). Bedeutsam werden Fragen danach, welche Kompetenzen in welcher Weise für die Lebensbewältigung in modernen Gesellschaften notwendig und ob sie in der Bevölkerung vorhanden sind. Auch interessiert, wie Kompetenzen biografisch, in welchen Settings (formal, non-formal, informell) und Situationen erworben werden.¹

Im Fokus dieses Beitrags steht nicht die dezidierte Kritik² an der PIAAC-Studie oder eine Einordnung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Vorläuferstudien, wie IALS oder AES.³ Vielmehr soll die Frage beantwortet werden, welche Möglichkeiten

1 Dass die Unterstützung und Förderung informellen Lernens den Weg in formale/non-formale Angebote befördern kann, zeigt eine Studie von McGivney (1999). Dies gilt anscheinend auch und gerade für Personen, die „aufgrund sozialer, kultureller und formaler unterschiedlicher Barrieren kaum an organisierten Bildungsangeboten und Trainings teilnehmen. Für diese Gruppe (...) ist informelles Lernen ein wichtiger ‚Auslöser für Veränderung und Entwicklung‘“ (Schommer 2001, S. 251).

2 Dies geschieht bereits an anderer Stelle. Beispielsweise kritisieren Matlakiewicz u.a. (2014), dass bei den gewählten Grundkompetenzen (Lese- und alltagsmathematische Kompetenz sowie technologiebasiertes Problemlösen) nicht auch emotionale oder soziale Kompetenzen mit berücksichtigt wurden. Schließlich ist deren Bedeutung auch für die erfolgreiche Teilhabe an sozialen, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen sowie grundlegend für Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse nicht von der Hand zu weisen (vgl. Gieseke 2008). Eine äußerst basale Kritik äußern Kaiser/Kaiser (2014), indem sie den in PIAAC verwendeten Testaufgaben attestieren, sie seien dekontextualisiert und hermeneutische sowie bildtheoretische Diskurse seien nicht ausreichend beachtet worden – die Ergebnisse stünden also auf tönernen Füßen.

3 Dabei handelt es sich um den ebenfalls von der OECD durchgeführten International Adult Literacy Survey (vgl. OECD 2000) sowie den Adult Education Survey (vgl. Bilger u.a. 2013).

und Grenzen zur Erforschung von Kompetenzen und deren Entwicklung mit unterschiedlichen methodischen Designs verbunden sind. Angesichts der schwachen Ergebnisse gerade spezifischer Bevölkerungsgruppen in Deutschland (Personen mit sog. Migrationshintergrund oder Langzeitarbeitslose) erscheint insbesondere die Förderung von Kompetenzentwicklung als ein zukünftig zentrales Thema. Um den Prozess der Kompetenzentwicklung und die empirischen Möglichkeiten seiner Analyse näher zu betrachten, werden zwei Studien (eine abgeschlossene und eine laufende) exemplarisch herangezogen, die einmal ein Mischdesign (quantitative und qualitative Methoden) und im zweiten Fall ein qualitatives Design wählen. Es geht nicht darum, diese Forschungszugänge gegeneinander auszuspielen, sondern den je spezifischen Nutzen zu sondieren (Möglichkeiten und Grenzen), wie auch Chancen zu ermitteln, wie sich die Ergebnisse aufeinander beziehen lassen. Hierfür werden die drei Studien entlang verschiedener Merkmale vergleichend betrachtet (Erkenntnisinteresse, Kompetenzverständnis Forschungsdesign und (ausgewählte) Ergebnisse).

Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf die PIAAC-Studie Bezug genommen. Sodann wird die sogenannte *Kompetenzbiographie*-Studie von Erpenbeck/Heyse (2007) vorgestellt (vgl. Abschnitt 3). Anschließend folgt ein Einblick in erste Erkenntnisse der Studie von Kade/Nolda (2010) zum *Wandel bildungsbiographischer Gestalten*⁴ (vgl. Abschnitt 4). Ein resümierendes Fazit sowie ein kurzer Ausblick im fünften Abschnitt beschließen den Beitrag.

2. *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC 2012)*

Das Erkenntnisinteresse richtet sich in PIAAC darauf, Kompetenzprofile für Personen im erwerbsfähigen Alter zu erheben, womit die Beschäftigungsfähigkeit im Zentrum steht. Ziel ist es, Zusammenhänge zwischen den gemessenen Kompetenzen und dem jeweiligen beruflichen Lebenslauf (z.B. erreichte Position, familialer Hintergrund, Ausbildungsstand, Verwendung der Fähigkeiten) zu erfassen, um Rückschlüsse auf die Qualität der länderspezifischen Bildungssysteme wie auch das Potenzial in der aktuellen Bevölkerung eines Landes ziehen zu können (vgl. Rammstedt 2013b, S. 11).⁵

In der Studie werden basale Kompetenzen von Personen im erwerbsfähigen Alter (16 bis 65) ländervergleichend und repräsentativ erfasst (vgl. Rammstedt 2013a). Diese werden einzeln definiert⁶ als das „Verstehen, Nutzen und Interpretieren von

4 Der Titel des von der DFG geförderten Projekts (KA 642/4-2) lautet: Prekäre Kontinuitäten. Der Wandel von Bildungsgestalten im großstädtischen Raum unter den Bedingungen der forcierten Durchsetzung des Lebenslangen Lernens.

5 Eine nationale Ergänzungsstudie (CiLL – Competencies in Later Life) erhebt darüber hinaus die Kompetenzprofile von Personen in der nachberuflichen Phase und verwendet hierfür ein um qualitative Methoden erweitertes Forschungsdesign (vgl. Friebe u.a. 2013).

6 Eine Darstellung des grundlegenden Kompetenzverständnisses konnte nicht gefunden werden.

geschriebenen Texten“ (*Lesekompetenz*), die „Fähigkeit, alltäglich mathematische Informationen abzurufen, zu verwenden und zu interpretieren“ (*Alltagmathematische Kompetenz*) sowie die „Kompetenz, digitale Technologien, Kommunikationshilfen und Netzwerke erfolgreich für die Suche, Vermittlung und Interpretation von Informationen zu nutzen“ (*Technologiebasiertes Problemlösen*) (Rammstedt 2013b, S. 12). Damit wird hier stärker ein auf kognitive Elemente fokussierendes Verständnis von Kompetenzen verfolgt, im Unterschied zu sozialen oder emotionalen Komponenten (vgl. kritisch hierzu Matlakiewicz u.a. 2014).

Das Forschungsdesign der Large-Scale-Studie beinhaltet ein persönliches Interview zu lebenslauf- und berufsbezogenen Daten sowie Aufgaben zur Messung der drei Grundkompetenzen auf fünf (Lesekompetenz), vier (alltagmathematische Kompetenz) und drei (technologiebasiertes Problemlösen) Stufen, wobei bei den beiden erstgenannten Kompetenzen auch Aufgaben unterhalb der jeweiligen Stufe 1 gezählt wurden (vgl. Rammstedt 2013a, S. 201ff.). Die Untersuchung findet im Vergleich mit insgesamt 24 Ländern statt (Runde 1) und es werden ca. 5.000 Personen befragt (in Deutschland N = 5.400; vgl. Schmidt-Hertha 2014). PIAAC ist als repräsentativer, mehrwelliger Querschnitt angelegt (Zehn-Jahres-Turnus), und erst mit diesen Daten werden Aussagen möglich sein, ob und inwiefern sich die Kompetenzprofile der erwachsenen Bevölkerung verändert haben, „wo Stärken und Schwächen des deutschen Bildungssystems in seiner Gänze [...] liegen“ (Solga 2013, S. 10).

Die ersten Ergebnisse für Deutschland (vgl. PIAAC 2012⁷; Rammstedt 2013a) bestätigen den starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzen auch für die erwerbsfähige Bevölkerung. Sie verweisen vor allem in den unteren Kompetenzstufen von Lese- und alltagmathematischer Kompetenz auf einen hohen Bedarf an Verbesserungen für die hier betroffenen Bevölkerungsgruppen (vgl. ebd., S. 15f.; vgl. zur Alphabetisierungssituation in Deutschland auch Grotlüschen/Riekmann 2012).⁸ Zudem wurde der Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und vorhandenen Grundkompetenzen bestätigt, wie die „selektive Weiterbildungsbeteiligung“ zeigt (Maehler u.a. 2013, S. 114). Konkret nehmen etwa Personen mit hohem Bildungsabschluss häufiger an Weiterbildung teil und verfügen über erhöhte Grundkompetenzen.⁹ Allerdings bleibt (bislang) unbeantwortet, wie dieser Zusammenhang genauer gestaltet ist. Nehmen Personen deshalb mehr an Weiterbildung teil, weil sie bereits über höhere Grundkompetenzen/einen besseren Bildungsabschluss bzw. Beruf verfügen oder umgekehrt? Weiter zu erforschen wäre hier, ob es Zusammenhänge und in welcher Weise zwischen der Art der beruflichen Tätigkeit, dem erreichten Kom-

7 Die Aussagen beziehen sich vorrangig auf die Ergebnisse für die deutsche Bevölkerung.

8 Dies trifft anscheinend besonders für Frauen mit Migrationshintergrund zu, die in Deutschland vergleichsweise geringe Grundkompetenzen aufweisen, obwohl es entsprechende Fördermaßnahmen gab (vgl. Klaukien u.a. 2013, S. 123; Schuller u.a. 2011).

9 Dieses Phänomen ist auch als Matthäus-Effekt bekannt und bedeutet, dass denjenigen am meisten gegeben wird, die bereits privilegiert sind.

petenzniveau, dem höchsten Bildungsabschluss und der Teilnahme an Weiterbildung gibt. Schließlich erfordern technologienahe sowie wissensbezogene Tätigkeitsfelder (z.B. IT-Branche, Weiterbildungsbranche) von den dort Beschäftigten stete Weiterbildung, die somit zur Aufrechterhaltung und Steigerung der (Grund-)Kompetenzen beitragen kann. Zum „starken Zusammenhang zwischen der Ausübungshäufigkeit von Lese- und Rechentätigkeiten am Arbeitsplatz und der vorhandenen Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen“ (Klaukien u.a. 2013, S. 166; H.i.O.) lässt sich vermuten, dass ein hoher Kompetenzwert davon beeinflusst wird, inwieweit die betreffende Person Gelegenheiten hat, diese Kompetenzen anzuwenden. Hierzu würde auch das schlechte Abschneiden von Langzeitarbeitslosen passen, deren Kompetenzen im Vergleich mit erwerbstätigen Personen niedriger ausfallen und die zugleich seltener an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen (vgl. ebd., S. 132ff.).

PIAAC kann, wie angedeutet wurde, Zusammenhänge zwischen den erhobenen Faktoren und spezifischen Kompetenzniveaus aufzeigen und Hinweise auf die Frage geben, inwiefern demografische Faktoren (z.B. ein gestiegenes Lebensalter), der Bildungshintergrund (z.B. Einstellung und Wahrnehmung von Weiterbildung überhaupt) oder der berufliche Status (erwerbstätig, nicht erwerbstätig) mit dem (Nicht-)Vorhandensein spezifischer Kompetenzen korrespondieren. Jedoch fehlt in diesem Zusammenspiel unterschiedlicher Aspekte (Lebensalter, Ausbildungs- und Berufsverlauf, Weiterbildungsteilnahme) die Betrachtung, dass sich die je spezifischen Kontexte (wie Lebensalter etc., historische Ereignisse und Gegebenheiten, pädagogische Diskurse und Medien) im Zeitverlauf verändern.

Zur Frage der individuellen Kompetenzprofile und deren Entwicklung, wie die gemessenen Kompetenzen also tatsächlich genutzt werden und ob bzw. wie sich beides im Verlauf der Zeit verändert, kann PIAAC allenfalls erste Hinweise liefern. Um Aussagen über individuelle Entwicklungen zu treffen, bedarf es jedoch spezifischer längsschnittlicher (z.B. NEPS)¹⁰ sowie (ergänzend, wie z.B. bei CiLL) qualitativer Daten.

Insgesamt kann man konstatieren, dass diese ersten Daten und Berechnungen insofern interessant sind, weil sie die Notwendigkeit eines umfangreichen (gesellschaftlichen, politischen wie auch erwachsenenbildnerischen) Engagements zeigen. Jedoch ist es zu früh, um weiterführende Aussagen – auch hinsichtlich möglicher Trends – zu treffen, folglich bleiben kommende detaillierte Auswertungen und Wellen abzuwarten. Jenseits der Kompetenzentwicklungsfrage zeigen die Daten aber auch, dass insgesamt über verbesserte Formen der öffentlichen Finanzierung nachzudenken sein wird¹¹ so-

10 Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study) stellt einen solchen Längsschnitt dar, in dem die Bildungsverläufe von Kindern bis ins hohe Erwachsenenalter erforscht werden (vgl. Blossfeldt u.a. 2011; vgl. zu Übergängen im Erwachsenenalter Hof/Maier-Gutheil 2014).

11 Hier ist v.a. die seit der Einführung (2005) der Sprach- und Integrationskurse prekäre Finanzierungssituation anzuführen, die nicht gesichert ist, und wo es anscheinend an einem europäischen wie auch deutschen Plan fehlt, wie eine solche Sicherung mittel- bis langfristig aussehen könnte (vgl. Grosse 2013; Schulz-Oberschelp 2014). Zur aktuellen Situation siehe auch die Berichte zur Bundeshaushaltsplanung und einer Deckungslücke aufgrund eines stetig ansteigenden Bedarfs von ca. 45 Millionen Euro.

wie – vor allem aber für die Personengruppe mit niedrigen Grundkompetenzen – auch über die Entwicklung spezifischer Angebotsformate.

3. Die *Kompetenzbiographie* (Erpenbeck/Heyse 1999/2007)

Auch Erpenbeck/Heyse interessieren sich für spezifische Kompetenzen, v.a. sozial-kommunikative und personale. Sie gehen in ihrer Studie auf unterschiedlichen Ebenen der Frage nach, wie sich diese Kompetenzen „im Rahmen beruflicher Kompetenzentwicklung berücksichtigen und fördern“ lassen (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 22). Besonders betrachten sie dabei u.a. den Einfluss selbstorganisierten Lernens, indem sie die Kompetenzen von sogenannten erfolgreichen Unternehmer/inne/n¹² im Zeitverlauf erfassen und mögliche Veränderungen rekonstruieren. Letztlich haben sie mit der *Kompetenzbiographie* ein berufsfeldübergreifendes Instrument generiert, mit dem Kompetenzen erfasst und Strategien zu ihrer Förderung entwickelt werden können.¹³

Kompetenzen spezifizieren die Autoren als Selbstorganisationsdispositionen des Individuums, die wiederum an Wissen, Werte, Erfahrungen, Fähigkeiten und den Willen des Individuums geknüpft sind (vgl. ebd., S. 159). Insbesondere die Nennung von Werten und Willen verweist auf motivationale und emotionale Aspekte, die im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung bedeutsam erscheinen und den innovatorischen Charakter von Kompetenzen betonen. Zugleich heben die Autoren hervor, dass Kompetenzen nicht mit Persönlichkeitseigenschaften zu verwechseln seien, sondern immer auch sozialhistorische und psychosoziale Aspekte enthielten, also eingebettet sind in spezifische Kontexte (vgl. ebd., S. 173; Schiersmann u.a. 2013). Sie gehen davon aus, dass sich Kompetenzen als „qualitative Veränderungsprozesse (...) nur sehr unvollkommen mit den quantifizierenden Methoden standardisierter Fragebögen und statistischer Verallgemeinerungen erfassen lassen“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 225).

In der Konsequenz wählen sie einen Methodenmix aus qualitativen und quantitativen Verfahren sowie zwei Erhebungszeitpunkte¹⁴ zur retrospektiven Erfassung der seitens der 20 befragten Personen vorhandenen Kompetenzen und ihrer Entwicklung. Die Instrumente bestehen aus biografischen selbstfokussierten Interviews sowie quantitativen und qualitativen Fragebögen zur Lebensorientierung,¹⁵ zu Werten, Kompetenzen und zum Organisationsgrad der Lernprozesse (selbst-/fremdorganisiert). Sie ermög-

12 Zu den Auswahlkriterien der 20 Personen vgl. Erpenbeck/Heyse (2007, S. 230).

13 Dieses Instrument wird u.a. in den sog. CeKOM®-Centern eingesetzt, die als Zentren der Kompetenzbilanzierung entsprechende Dienstleistungen für Unternehmen anbieten (vgl. www.cekom-nrw.de).

14 Das Zeitintervall dazwischen beträgt drei Jahre (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007, S. 246).

15 Der LIFO®-Lebensorientierungs-Fragebogen ist ein Verfahren „mit dem Verhaltensstile und grundlegende Einstellungen quantifiziert und beschrieben werden“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 244). Im Ergebnis kann bestimmt werden, wie sich das je individuelle Mischungsverhältnis der vier Grundstile (Leistung, Aktivität, Vernunft, Kooperation) aus bevorzugten und vernachlässigten Stilen zusammensetzt und wie sich die „Ausprägung unter günstigen sowie unter ungünstigen Bedingungen“ darstellt (ebd.).

lichen die Erfassung individueller Stärken, eine Rekonstruktion des Kompetenzentwicklungsprozesses und bieten Hinweise auf zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten.

Als ein zentrales Ergebnis ist festzuhalten, dass „sich die fachlich-methodischen Kompetenzen schneller und deutlicher entwickelbar als die sozial-kommunikativen oder gar personalen“ erwiesen haben (ebd., S. 341). Des Weiteren zeigt sich, dass dies – so eine grundlegende Frage – überwiegend durch selbstorganisiertes Lernen erfolgt und weniger fremdorganisiert in Folge unternehmerischer „Sachzwänge“ oder Gegebenheiten (vgl. ebd., S. 229). Auch wird deutlich, dass über informellen Austausch und Gespräche mit anderen (z.B. Experten) gelernt wird und weniger durch die Teilnahme an spezifischen Weiterbildungsveranstaltungen und Kursen/Seminaren. Folglich zeigen sich der tägliche Arbeitszusammenhang sowie Formen informellen Lernens als Promotoren der Kompetenzentwicklung. Kritisch betrachtet fällt auf, dass die Autoren zu quantifizierenden Aussagen neigen, obwohl sie die Bedeutung biografischer Verfahren für den Erkenntnisgewinn, besonders der Kompetenzentwicklung, betonen. Beispielsweise werden bei der Darstellung der Auswahl von Merkmalen und Einzelaspekten die Aussagen aus den Interviews in Zitatform „gemäß der Bedeutsamkeits-Rangreihe“ (ebd., S. 296) dargestellt. Das heißt, sie erfolgen abhängig von der Häufigkeit der Nennung (vgl. ebd., S. 295). Folglich bleibt der spezifische sequenzielle Kontext, in dem die jeweilige Aussage getätigt wurde, unberücksichtigt. Diese nur an Oberflächenphänomenen interessierte Analyse bedeutet, dass latente Sinngehalte außer Acht bleiben. In der Konsequenz könnten möglicherweise unterschiedliche Bedeutungsgehalte der Aussagen nicht herausgearbeitet werden. Dies kann jedoch nicht überprüft werden, da die Aussagen nur einzeln und aus ihrem je spezifischen Zusammenhang herausgerissen abgebildet werden.

Zusammengefasst wird es durch die zwei Erhebungszeitpunkte wie auch den Einsatz unterschiedlicher (Mess-)Instrumente möglich, konkrete Veränderungen und Entwicklungstendenzen sichtbar zu machen (vgl. ebd., S. 343ff., 355). Problematisch bleibt aber bei den inhaltsanalytischen Auswertungen, dass die Häufigkeit der Nennung einer Veränderung bzw. Erfahrung etc. gleichgesetzt wird mit deren individuell-biografischer Bedeutung (vgl. ebd., S. 344).

Bildungsbiografische Entwicklungsprozesse sind aber nicht nur inhaltlich, sondern auch performativ durch die sie umgebenden Zeitverhältnisse bestimmt (vgl. Kade 2011). Entsprechende Relationen zwischen unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten benötigen allerdings größere Zeitintervalle bei der Datenerhebung. Das wird nun im Folgenden am Beispiel der Studie zum *Wandel von Bildungsgestalten* aufgezeigt.

4. Der Wandel von Bildungsgestalten (Kade/Nolda 2010)

Die Studie von Kade/Nolda (2010) zielt vor dem Hintergrund der gesteigerten Erwartungen an die Lernbereitschaft Erwachsener (Stichwort „Wissensgesellschaft“) darauf, die Dynamik längerfristiger Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener zu erforschen. Das Erkenntnisinteresse beinhaltet die Frage, wie sich diese Prozessdynamik aus in-

dividueller Sicht und bezogen auf unterschiedliche bildungsbiografisch bedeutsame Foki (z.B. Professionalität, Fremdsprachen, gesellschaftliches Engagement) über einen Zeitraum von 25 Jahren entwickelt. Die im Fokus stehenden bildungsbiografischen Erzählungen stellen „je gegenwartsbezogene differente Momentaufnahmen von in den Lebenslauf eingebetteten Biographisierungsprozessen“ (ebd., S. 1) dar, sogenannte Bildungsgestalten. Diese wandeln sich wiederum mit dem Lebensalter sowie kollektiv-historischen Lagen, pädagogischen Institutionalisierungsformen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen (vgl. ebd.).

Im Zentrum stehen die Begriffe „Bildung“ als die Aneignung und Konstitution von Welt (Humboldt’sches Verständnis) sowie „Lernen“ als eine Form der Aneignung, neben anderen Formen wie Arbeiten etc. (vgl. Kade u.a. 2008, S. 9). Der Kompetenzbegriff ist nicht explizit intendiert, lässt sich aber an das explizit formulierte Professionalitätsverständnis anschließen, das als die Verbindung von Wissen, Können, Wollen, Einbettung und Selbstbeobachtung gedeutet wird (vgl. Maier-Gutheil u.a. 2011, S. 91). Diese Professionalitätsdimensionen finden sich auch im Kompetenzverständnis wieder, wie es von Gnahs im Anschluss an eine Definition aus dem OECD-Projekt DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) beschrieben wird (vgl. Gnahs 2007, S. 21f.; OECD 2003). Kompetenz ist dort

die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von *Wissen*, von kognitiven und praktischen *Fähigkeiten* genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (*Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen*). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das (Gnahs 2007, S. 21f., Hervorhebung CMG).¹⁶

Beide Verständnisse des professionellen wie auch des kompetenten Handelns beinhalten, dass sich das mit dem jeweiligen Begriff verbundene, besondere Moment erst in der Performanz, der konkreten Aktion, zeigt. Erworben und entwickelt werden kann das solchermaßen besondere Handeln über Wege formalen/non-formalen sowie informellen Lernens, aber auch über andere Wege, wie beispielsweise Arbeiten, das Ausüben von Tätigkeiten (vgl. Böhm u.a. 2011, S. 239).

Das Forschungsdesign beinhaltet – worauf der Begriff der zeitdiffernten Bildungsgestalt bereits hinweist – einen qualitativen Längsschnitt mit einem Zeitintervall von 25 Jahren. Bereits in den 1980er Jahren (N = 84)¹⁷ wurden Teilnehmende (TN) und Kursleitende (KL) aus Kursen der allgemeinen, politischen und beruflichen Erwachsenenbil-

16 Wissen und Können korrespondieren mit Wissen und kognitiven sowie den praktischen Fähigkeiten, das Wollen ist anschlussfähig an Motivationen und die Selbstbeobachtung richtet sich auf Haltungen, Werte und Gefühle. Einzig die Dimension der Einbettung hat kein explizites Äquivalent.

17 Für die damaligen Interviews liegen aus der gleichen Zeit stammende Analysen zu unterschiedlichen Themen vor (vgl. Kade 1985, 1992). Zu den Vorteilen und Spezifika von Sekundäranalysen qualitativer empirischer Daten vgl. Witzel u.a. (2008).

dung/Weiterbildung in offen-narrativen Interviews zu ihren Erfahrungen mit Lehr- und Lernsituationen befragt (vgl. Hof/Kade 2009; Kade/Nolda 2012a). Mit den gleichen Personen wurde ca. 25 Jahre später (N = 60)¹⁸ erneut ein offen-narratives Interview mit biografischen Anteilen zu Themen und Erfahrungen des Lehrens und Lernens geführt.

Die bislang vorliegenden Fallanalysen lenken den Blick im Rahmen des Themas der Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf auf unterschiedliche Anlässe für Lern- und Bildungsprozesse. In deren Verlauf eignen sich die Individuen z.B. neues Wissen und Können an, verändern ihre Werte und Haltungen oder behalten sie bei, realisieren neue berufliche Optionen oder steigen in bestehenden Berufen auf.¹⁹ Solche Anlässe können einerseits aus dem Individuum heraus entstehen, wenn etwa ein spezifisches inhaltliches Interesse verfolgt und hierfür eine bestimmte Ausbildung begonnen oder eine spezifische berufliche Tätigkeit ausgeübt wird, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang steht (KL 45). Sie können aber auch aus einem Streben nach Autonomie entstehen, das in thematisch verschiedenen VHS-Kursen virulent wird (TN 30). Andererseits können auch externe Anforderungen (z.B. Arbeitsplatz- oder Stellenwechsel, Organisationsveränderungen) den Anstoß zu entsprechenden Lernbewegungen geben, die – etwa im Rahmen beruflicher Verläufe – zu einer Entwicklung spezifischer Kompetenzen führen, so dass jemand sich vom Novizen zum Experten entwickelt (KL 57) (vgl. das Modell von Dreyfus/Dreyfus 1987 in Rauner 2002, S. 116f.). Darüber hinaus ermöglicht der spezifische methodische Zugang des Längsschnitts, dass auch die sich wandelnden Kontextkonstellationen in den bildungsbiografischen Narrationen analytisch zugänglich werden. So kann das Projekt zeigen, dass Veränderungen über die Zeit nicht ausschließlich mit dem Lebensalter zu tun haben (vgl. Kade/Nolda 2014).

(Pädagogisch unterstützte) Versuche, im mittleren Erwachsenenalter das Leben neu zu gestalten, ja grundlegend zu ändern, sind (...) Mitte der 1980er Jahre keine Ausnahme: Dabei geht es etwa um die Aneignung von zeitgemäßem Wissen über Kindererziehung (TN 58, 38 Jahre), die Aufkündigung der Vereinnahmung durch Ehemann und Kinder (TN 50, 42 Jahre) oder die Realisierung des Wunsches, in Südamerika für die Entwicklungshilfe tätig zu werden (TN 80, 50 Jahre) (ebd., S. 594).

Kollektiv-historisch zeigen sich hier Anschlüsse an das Aufbruchs- und Veränderungs-postulat der 1968er und Folgejahre (vgl. ebd., S. 595). In den 2000er Jahren stellen die Befragten – mittlerweile 25 Jahre älter –

weiter oder auch neu die Erwartung an sich (...), geistig und kreativ tätig zu sein (TN 58), krankheitsbedingte Einschränkungen zu einem Rückblick [zu] nutzen, der mit einem neu angeeigneten alternativ-kulturellen Selbst- und Weltverhältnis einher-

18 Die geringere Zahl ist u.a. einer recht hohen Panelmortalität in unserem DFG-Projekt geschuldet, die bspw. zwischen Welle 1 und 2 bei ca. 29 Prozent liegt.

19 Jedoch kann auf der Basis dieser Daten selbstverständlich keine Aussage über das individuell tatsächlich je erreichte Kompetenzniveau getroffen werden.

geht (TN 50), oder aber das Loslassen und die Auseinandersetzung mit dem Älterwerden und Sterben als neue „Lernaufgabe“ an[zu]sehen (TN 80) (ebd., S. 597).

Das Aufbruchs- und Veränderungspostulat ist in den 2000er Jahren „reflexiv“ geworden (ebd., S. 597).²⁰

Zusammenfassend benötigt man Längsschnittstudien, um Wandlungs-, Transformations- und (auch Kompetenz-)Entwicklungsprozesse zu erforschen. Veränderungen lassen sich dabei auf unterschiedlichen Ebenen und in differenzierender Weise beobachten: individuell, institutionell und gesellschaftlich. Sie ermöglichen „Aussagen über individuelle bzw. institutionelle Entwicklungsverläufe, gesellschaftliche Wandlungsprozesse oder die Stabilität bzw. Veränderung von Orientierungen und Handlungsformen“ (Asbrand u.a. 2013, S. 3). Die in diesem Projekt zu zwei Zeitpunkten erhobenen bildungsbiografischen Selbstbeschreibungen ermöglichen es, Anlässe für Prozesse der Kompetenzentwicklung individuell differenzial zu erfassen. Zudem kann das spezifische Zusammenspiel von sich verändernden gesellschaftlichen Erwartungen wie auch gleichermaßen sich wandelnden individuellen Umgangsweisen mit den Anforderungen rekonstruiert werden.²¹ Bedeutungsverschiebungen über die Zeit werden in den Erzählungen nicht als Bias gewertet, sondern ermöglichen erst die Herausarbeitung der sich zeitbezogen verändernden Kontexte wie Lebensalter, pädagogische und mediale Diskurse und gesellschaftlich-historische Entwicklungen (vgl. Fischer/Kade 2012, S. 621f.).

5. Abschluss und Ausblick

Die Erforschung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung im Rahmen des Lebenslangen Lernens erfolgt aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven. Die hier näher betrachteten Studien (*PIAAC*, *Kompetenzbiographie*, *Wandel von Bildungsgestalten*) behandeln in methodisch unterschiedlicher Weise zentrale Aspekte der Thematik, die noch einmal hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen für den Erkenntnisgewinn kurz einander gegenübergestellt werden sollen.

In der quantitativ-empirischen, international vergleichenden Assessment-Studie *PIAAC* werden drei grundlegende Kompetenzen von Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren auf der Basis sich wiederholender Querschnittserhebungen gemessen, die für ein erfolgreiches Berufsleben wie auch gesellschaftliche Teilhabe bedeutsam erscheinen (vgl. Rammstedt 2013a). Die auf diese Weise gewonnenen repräsentativen

20 Weitere detaillierte Einzelfallanalysen liegen zu folgenden Gesichtspunkten vor: zu einzelnen Bildungstransitionen im Rahmen von Professionalitätswildung vgl. Maier-Gutheil (2014); zu den Beschreibungsformaten von Biografie und Karriere vgl. Kade/Nolda (2012); zum Lernen Professioneller vgl. Maier-Gutheil (2012); zu bildungsbiografischen Bewegungen im Raum vgl. Fischer u.a. (2010a).

21 Zu den Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Intervalle und insgesamt den Spezifika qualitativer Längsschnittstudien vgl. Fischer/Kade (2012, S. 614ff.). Zu den methodisch daraus folgenden differenzierenden Analyseschritten und Vergleichshorizonten vgl. Fischer u.a. (2010b).

Daten ermöglichen u.a. einen Blick auf Probleme spezifischer Kohorten (z.B. den Kompetenzverlust von Langzeitarbeitslosen) sowie – mit Durchführung der zweiten Erhebung in zehn Jahren – Tendaussagen zu den Bildungssystemen der beteiligten Länder, wenngleich aufgrund des Querschnittsdesigns keine Aussagen über individuelle Verläufe in der Zeit getroffen werden können. Dadurch wird auch die Kontextabhängigkeit der erhobenen Aspekte wie Lebensalter, Ausbildungs- und Berufsverlauf etc. nicht im Zeitverlauf sichtbar. Ernst zu nehmen ist zudem die Kritik von Kaiser/Kaiser (2014) an der Aufgabenkonstruktion, da infrage gestellt wird, welche Kompetenzen tatsächlich gemessen wurden. Bei einigen Aufgaben der Lesekompetenz könnte z.B. auch die Bildkompetenz oder eine Kombination aus beiden Elementen und damit etwas qualitativ anderes erfasst worden sein (vgl. ebd., S. 36).

In der Studie *Kompetenzbiographie* von Erpenbeck/Heyse (2007) werden die Kompetenzen von erfolgreichen Unternehmer/inne/n und deren Entwicklung in einem zentral auf die Stärken der einzelnen Person zugeschnittenen Methodendesign quantitativ- und qualitativ-empirisch erforscht. Durch das Design einer Wiederholungsbefragung kann zudem die individuelle Kompetenzentwicklung der befragten erfolgreichen Unternehmer/innen sichtbar gemacht werden. Die Daten liefern beispielsweise Hinweise darauf, dass sich personale und sozial-kommunikative Kompetenzen wesentlich langsamer entwickeln (lassen) als etwa fachlich-methodische. Jedoch kommt die Eingebettetheit in soziale und gesellschaftliche Kontexte, die sich ebenfalls im Zeitverlauf ändern, durch das gewählte kurze Zeitintervall (drei Jahre) nur unzureichend in den Blick. Die erfassten Kompetenzen sind vorrangig berufsbezogen aufgrund der Auswahl der Informant/inn/en sowie nicht-repräsentativ. Das relativ kurze Zeitintervall könnte die Erhebung der zweiten Welle beeinflusst und zu einer erhöhten Kompetenzentwicklung beigetragen haben. Positiv hervorzuheben ist, dass das entwickelte Instrument der Kompetenzbiografie für die berufsfeldunspezifische Erhebung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung eingesetzt werden kann. Kritisch bleibt anzumerken, dass die qualitativ erhobenen Daten nicht biografieanalytisch (sequenzanalytisch), sondern inhaltsanalytisch ausgewertet werden, d.h. ohne Kontextbezug. Die Bedeutsamkeit von Erfahrungen wird allein quantitativ begründet (gemäß der Häufigkeit ihrer Nennung). Hier stellt sich die Frage, wozu man den Aufwand qualitativer Interviews betreibt, wenn man Antworten lediglich auszählt.

Die Studie von Kade/Nolda (2010) zum *Wandel von Bildungsgestalten* beinhaltet ein qualitativ-empirisches Längsschnittsdesign, in dem bildungsnahe Personen (Teilnehmende und Kursleitende) im Abstand von 25 Jahren zweimal interviewt wurden. Im Zentrum der Analyse steht die Rekonstruktion zeitspezifischer Selbstbeschreibungen von längerfristigen Lern- und Bildungsprozessen, die vor dem Hintergrund sich wandelnder Kontexte miteinander relationiert werden. Auf diese Weise können individuelle Anlässe für Kompetenzentwicklungsprozesse, deren spezifische Verschränkung mit beruflichen Themen wie auch Veränderungen in den Deutungsschemata analysiert werden. Durch das lange Zeitintervall sind Beeinflussungen auf die Folgerhebung nahezu ausgeschlos-

sen. Kritisch ist anzumerken, dass die Rekonstruktion bezogen auf die je spezifischen Kompetenzen allein aus der Perspektive der beforschten Subjekte erfolgt. Es werden keine Kompetenzen gemessen. Auch sind die Ergebnisse nicht repräsentativ, sondern betreffen einen spezifischen, bildungsaffinen Personenkreis. Nachteilig könnte zudem sein, dass das lange Zeitintervall kleinere bzw. Zwischenschritte der Kompetenzentwicklung nicht erfassen kann und es beinhaltet ein höheres Risiko von Panelmortalität.

Die drei Beispiele zeigen, dass jedes Verfahren spezifische Einblicke ermöglicht, die für sich genommen interessant sind – mit Blick auf die Frage nach Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf aber sehr unterschiedliche Antworten liefern. Groß angelegte (international) vergleichende Studien wie PIAAC sind gut geeignet, um vorhandene Kompetenzprofile zu erheben und – insbesondere durch ihr Querschnittsdesign und mit Beginn der zweiten Welle – Prozesse der gesellschaftlichen Verteilung und Teilhabe am Erwerbsleben sichtbar zu machen (vgl. Langemeyer 2013, S. 23). Die Entwicklung von Kompetenzen ist jedoch eine komplexe Angelegenheit und von vielen Variablen abhängig (u.a. Wissen, Fertigkeiten, Dispositionen, Motivation, Kontext), die sich zudem im Zeitverlauf verändern. Um also individuelle Kompetenzentwicklungsprozesse zu erforschen, bedarf es längsschnittlicher, qualitativ-empirischer und vor allem zeitsensibler Zugänge, damit sichtbar wird, in welchen Situationen und Kontexten welche Kompetenzen wie angeeignet werden, wie also Lernen im Lebensverlauf stattfindet (vgl. Maier-Gutheil 2014; Kade/Nolda 2014). Es bleibt die Frage offen, inwiefern bestimmte Zeitintervalle für spezifische Entwicklungen besonders geeignet sind. Die Kombination von Längsschnittdaten und Kompetenzmessungen ist hier sicherlich zielführend. In diesem Zusammenhang verspricht die seitens des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LifBi) geplante längsschnittliche Befragung der PIAAC-Teilnehmenden (PIAAC-L) weiteren Aufschluss über die Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf (vgl. LifBi 2014).

Literatur

- Asbrand, B./Pfaff, N./Bohnsack, R. (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, H. 1, S. 3–12
- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. DOI 10.3278/14/1120w
- Böhm, J./Schenk, K./Wiesner, G. (2011): Informell und non-formal erworbene Kompetenzen sichtbar machen. Vergleichende Analyse und Lösungsansatz für Weiterbildner/innen. In: Arnold, R./Pachner, A. (Hg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler, S. 236–251
- Bolder, A./Dobischat, R. (Hg.) (2009): Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./Maurice, J. v. (Hg.) (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14
- Dreyfus, H.L./Dreyfus, S.E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek
- Edelmann, D./Tippelt, R. (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 129–146

- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u.a.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster u.a.
- Fischer, M.E./Kade, J. (2012): Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u.a., S. 612–625
- Fischer, M.E./Kade, J./Benedetti, S. (2010a): Chronographien – Bildungsbiographische Bewegungen im Raum. In: Egger, R./Hackl, B. (Hg.): Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden, S. 253–268
- Fischer, M.E./Maier-Gutheil, C./Benedetti, S. (2010b): Individual Biographies of Lifelong Learning – a method(ological) Challenge. Vortrag auf der EERA-Tagung. Wien
- Friebe, J./Gebrande, J./Schmidt-Hertha, B. (2013): What research will show us – and what we need to understand about Competencies in Later Life. In: DVV. Adult Education and Development, 80. URL: www.dvv-international.de/index.php?article_id=1480&clang=1
- Gieseke, W. (2008): Emotionalität als Bildungs- und Kompetenzmotor im lebenslangen Lernen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Bd. 37. Nr. 1, S. 40–43
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Grosse, J. (2013): Zu den Sprachprüfungen in Integrationskursen oder: Über Sinn und Unsinn von Durchführungsbestimmungen und die Vergleichbarkeit von Prüfungen nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. In: Netzwerk Weiterbildung. URL: www.netzwerk-weiterbildung.info/meldung_volltext.php?akt=news&id=51e5275d26a93
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster
- Hof, C./Kade, J. (2009): Prekäre Kontinuität. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler, S. 150–160
- Hof, C./Maier-Gutheil, C. (2014): Übergänge im Erwachsenenalter – Befunde und offene Fragen für die Erwachsenenbildung. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim/München, S. 146–167
- Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse: empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kade, J. (1992): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim
- Kade, J. (2011): Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien. Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. In: Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen (BIOS), H. 1, S. 29–52
- Kade, J./Hof, C./Peterhoff, D. (2008): Verzeitlichte Bildungsgestalten: Subjektbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 9–22
- Kade, J./Nolda, S. (2010): Fortsetzungsantrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe bei der DFG. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt a.M.
- Kade, J./Nolda, S. (2012a): Rekursive Bildung. Neurahmungen vergangener Lernerfahrungen Erwachsener. In: Felden, H. v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler, S. 119–130
- Kade, J./Nolda, S. (2012b): (Bildungs-)Biographie und (Bildungs-)Karriere als Formen des Lebenslaufs. Zur Rekonstruktion des Wandels von Bildungsgestalten zwischen 1984 und 2009. In: Miethe, I./Müller, H. (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen/Famington Hills, S. 281–308
- Kade, J./Nolda, S. (2014): 1984/2009 – Bildungsbiographische Gegenwarten im Wandel von Kontextkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 588–606
- Kaiser, A./Kaiser, R. (2014): Ergebnisse auf instabilem Fundament? In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 1, S. 34–37
- Klaukien, A./Ackermann, D./Helmschrott, S./Rammstedt, B./Solga, H./Wößmann, L. (2013): Grundlegende Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt. In: Rammstedt, B. (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 127–166

- Langemeyer, I. (2013): Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 15–24
- LifBi – Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2014): Pressemitteilung. Weltweit einzigartige Infrastruktureinrichtung für die Bildungsforschung. URL: www.lifbi.de/Portals/13/PM%20LifBi_LifBi-Eröffnung.pdf
- Maehler, D./Massing, N./Helmschrott, S./Rammstedt, B./Staudinger, U./Wolf, C. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, B. (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 77–124
- Maier-Gutheil, C. (2012): Das Lernen Professioneller – Selbstbeobachtung als konstitutives Merkmal von Professionalitätsentwicklung. In: Felden, H. v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler, S. 131–142
- Maier-Gutheil, C. (2014): Entwicklung pädagogischer Professionalität als Lern- und Bildungstransitionen. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim/München, S. 168–184
- Maier-Gutheil, C./Kade, J./Fischer, M.E. (2011): (Pädagogische) Professionalität als Bildungsprozess. In: Arnold, R./Pachner, A. (Hg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler, S. 89–106
- Matiakiewicz, A./Matusiak, A./Käpplinger, B. (2014): Polish and German Results in the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). In: Solarczyk, H. (Hg.): Adult Education and Competencies – Approaches of Researchers in Poland and Germany. Edukacja Dorosłych 2 (Erwachsenenbildung – Halbjahreszeitschrift der Akademischen Gesellschaft für Andragogik). Toruń (im Ersch.)
- McGivney, V. (1999): Informal learning in the community – a trigger for change and development. Niace/Leicester
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. URL: www.oecd.org/education/innovation-education/39437980.pdf
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2003): OECD-Projekt DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies). URL: www.oecd.org/edu/statistics/desecco
- Peters, S./Brödel, R. (2004): Kompetenzentwicklung und Personalentwicklung. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld, S. 265–280
- Rammstedt, B. (Hg.) (2013a): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster
- Rammstedt, B. (2013b): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: Dies. (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 11–20
- Rauner, F. (2002): Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Meister, J./Meyer-Menk, J. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, S. 111–132
- Schiersmann, C./Weber, P./Petersen, C. (2013): Kompetenz als Kern von Professionalität. In: Schiersmann, C./Weber, P. (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung: Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld, S. 195–222
- Schmidt-Hertha, B. (2014): Zur Relevanz der PIAAC-Studie für Erwachsenenbildung und Bildungsforschung. Herausforderungen für Gesellschaft und Bildungssystem. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 26–28
- Schommer, D. (2001): Rezension zu Veronica McGivney: Informal learning in the community – a trigger for change and development. In: Künzel, K. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Welches Lernen braucht das Leben? – Visionen für das 21. Jahrhundert. Köln, S. 250–253
- Schuller, K./Lochner, S./Rother, N. (2011): Das Integrationspanel: Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen (Forschungsbericht Nr. 11). Nürnberg
- Schulz-Oberschelp, P. (2014): Honorare in Integrationskursen reichen weiterhin zum Leben nicht aus. In: Netzwerk Weiterbildung, URL: www.netzwerk-weiterbildung.info/meldung_volltext.php?akt=news&id=53036fd681d91
- Solga, H. (2013): Vorwort. Nach PISA kommt PIAAC. In: Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 9–10
- Witzel, A./Medjedovic, I./Kretzer, S. (2008): Sekundäranalyse qualitativer Daten: zum gegenwärtigen Stand einer neuen Forschungsstrategie. In: Historical Social Research, H. 3, S. 10–32, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-191424>