

Über das Messen von Kompetenzen. Einige theoretische Überlegungen im Anschluss an ein BMBF-Projekt

Klaus Birkelbach

1. Einführung: Der Auftrag

Im Frühjahr des Jahres 2004 hatte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) einem Konsortium, bestehend aus dem Fachgebiet „Wirtschaftspädagogik / Berufliche Aus- und Weiterbildung“ im Institut für Erziehungswissenschaft¹ der Universität Duisburg-Essen, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und dem Institut zur Erforschung sozialer Chancen (ISO) die Entwicklung eines Durchführungskonzeptes für ein „Panel im Bereich des Lebenslangen Lernens“ übertragen. Dabei sollten auch theoretische oder konzeptionelle Desiderata identifiziert und Vorschläge für die Bearbeitung des ausgemachten Forschungsbedarfs formuliert werden. Der Auftrag wurde nach kurzer Zeit durch den Auftraggeber geändert: Erklärtes Projektziel des BMBF war es nun, kurzfristig an die Aktivitäten der OECD für das „Programme for an International Adult Assessment of Competencies“ (PIAAC) anzuknüpfen und eine deutsche Position für eine Tagung der OECD im Herbst 2004 herauszuarbeiten. Der Gestaltungsraum des Konsortiums war durch einige vom Auftraggeber vorgegebene Eckpfeiler eingeschränkt. Dazu gehörten u.a. Vorgaben zum Design (Panel) und zu den Inhalten dessen, was gemessen werden sollte („Anschlussfähigkeit an bestehende internationale Large-Skale-Assessments bei Schülern“). Ich möchte hier einige weiterführende Überlegungen zu einem zentralen Teilbereich des oben skizzierten Auftrages, zum Kompetenzbegriff und der Messung von Kompetenzen, vorstellen.

¹ Inzwischen als „Institut für Berufs- und Weiterbildung“ im Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

2. Kompetenzdefinition

Der erste Schritt auf dem Weg zu einer „Messung von Kompetenzen“ muss eine Definition des Begriffes „Kompetenz“ sein. Eine sinnvolle Messung ist solange nicht möglich, wie man nicht genau weiß und beschreiben kann, was gemessen werden soll. Im Rahmen des beschriebenen Vorhabens kam es nicht darauf an, den je nach Alltagsverständnis, aber auch zwischen den verschiedenen Fachwissenschaften und sogar innerhalb eines Faches unterschiedlichen Definitionen von Kompetenz eine zusätzliche hinzuzufügen.² Stattdessen wurde Kompetenz zunächst, wie in der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u.a. 2003, 72) in Übereinstimmung mit Weinert (2001) vorgeschlagen, als die

„bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

verstanden. Ebenfalls an Weinert schließt die Kompetenzdefinition von DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), einem unter Schweizer Federführung durchgeführten interdisziplinären Projekt der OECD (Rychen / Salganik 2001, 2003):

„A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations.“ (OECD 2003, ausführlicher in: Rychen / Salganik 2003, 41-62).

Beide vertreten somit einen erweiterten Kompetenzbegriff, der über kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten sowie spezifisches Wissen zur Verwirklichung von Handlungszielen hinaus auch volitionale, motivationale und emotionale Elemente, sowie Wertorientierungen und soziale Einstellungen einschließt (Rychen / Salganik 2003, 45). Gemeinsam ist beiden Definitionen auch, dass mit dem Begriff Kompetenz ein vieldimensionales theoretisches Konstrukt bezeichnet wird, das erfolgreiches Handeln ermöglicht. Die Definition, die der internationalen ALL-Studie (Adult Literacy and Life Skill Study)³ zugrunde gelegt wurde, betont den Aspekt des erfolgreichen Handelns noch stärker:

² Systematische Übersichten findet man u.a. bei Weinert (1999), Witt / Lehmann (2001) oder Winterton u.a. (2005).

³ Murray / Clermont (2005) geben einen Überblick über den Hintergrund und die Ziele der ALL-Studie. An ihr haben sich 6 Länder, allerdings nicht Deutschland, beteiligt.

„For the purpose of these study, we define life skills as: skills or abilities individuals need in order to achieve success in life, within the context of their socio-cultural milieu, through adaptation to, shaping, and selection of environment.“ (Binkley et al 2005, 43)

Obgleich bei ALL explizit eine Brücke zu den theoretischen Arbeiten von DeSeCo geschlagen wird (Rychen / Murray 2005), bleiben viele Unschärfen. Dies wird besonders deutlich an den Begriffen „skill“ und „competence“, die an der einen Stelle unter Berufung auf DeSeCo klar voneinander abgegrenzt werden: „While the term competence designates a complex action system encompassing cognitive and non-cognitive components, the term skill is mostly used in relation to cognitive or practical abilities“ (Rychen / Murray 2005, 36). Die Begriffe werden hier deutlich unterschieden: Eine „competence“ ist ein komplexes Konstrukt, das unterschiedliche Komponenten in einem System integriert, während „skills“ eher zu diesen Komponenten gehören. Die beiden Konstrukte stehen hier also in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. Nur wenige Zeilen höher, auf derselben Seite, wird „numeracy“ – also eines der bei ALL gemessenen Konstrukte – als eine „competence“ bezeichnet. Bei der Begründung dessen, was gemessen werden soll, geht es dann wieder um (life) „skills“ (Binkley u.a. 2005). Nicht „competencies“, sondern „life skills“ sollen Gegenstand der Messung sein.

3. Kompetenz im Rahmen eines handlungstheoretischen Modells

Die definitorischen Schwierigkeiten machen es notwendig, das Konstrukt Kompetenz noch einmal genauer zu betrachten. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Kompetenzbegriffen, so wie sie von Weinert (1999) zusammenfassend dargestellt werden, dass Kompetenz eine Grundlage erfolgreichen Handelns darstellt. Kompetenz kann also ein zentrales Element einer Theorie erfolgreichen Handelns, das unterschiedliche personale Erfolgsfaktoren in einem komplexen Konstrukt zusammenfasst, verstanden werden. Die relative Bedeutung der einzelnen Elemente des Konstruktes und ihr Verhältnis zu einander sind aber zu einem großen Teil ungeklärt und dürften zudem mit unterschiedlichen Handlungszielen variieren. Auch das im Folgenden dargestellte modellhafte Schema, das versucht, Kompetenz in einem handlungstheoretischen Bezugsrahmen darzustellen, nimmt nicht für sich in Anspruch, die Binnenstruktur von Kompetenz zu analysieren. Es werden dort lediglich zwei Gruppen von Kompetenzkomponenten analytisch unterschieden, denen unterschiedliche Funktionen innerhalb des Konstruktes zukommen.

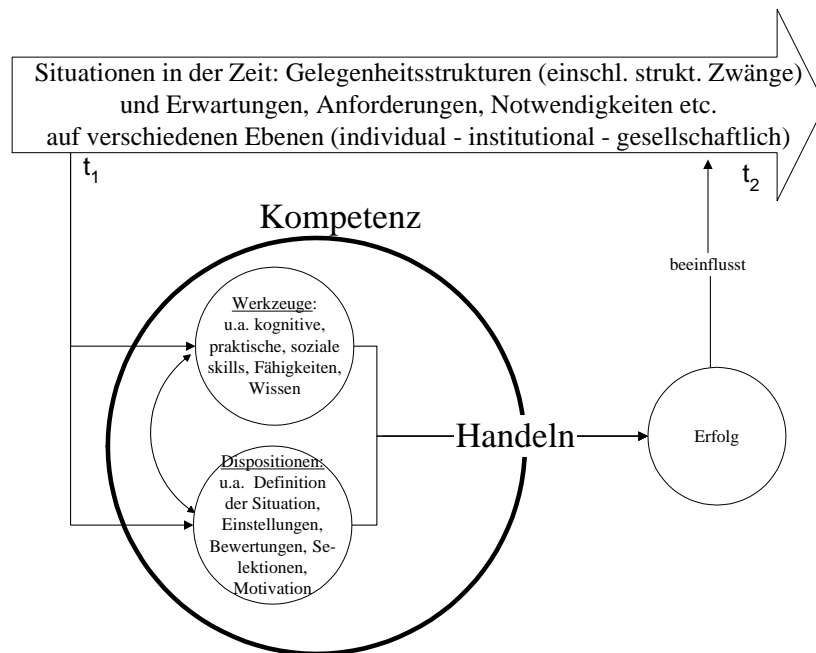


Abb. 1: Kompetenz in einem handlungstheoretischen Bezugsrahmens

Das Modell verdeutlicht, dass jedes Handeln in einer bestimmten Situation (d.h. einem Set von miteinander verbundenen Umwelten mit jeweils spezifischen Anforderungen und Erwartungen an den Akteur, spezifischen Gelegenheitsstrukturen und Bedingungen) stattfindet. Das Handeln zielt darauf, diese Situation oder bestimmte Aspekte der Situation zu beeinflussen bzw. zu ändern. Die Binnenstruktur des als Kompetenz bezeichneten Konstruktes ist durch zwei analytisch zu trennende Faktorendimensionen geprägt: Auf der einen Seite stehen personale Dispositionen, die die Richtung und Dynamik des Handelns akteursseitig prägen, und auf der anderen Seite personale Werkzeuge, die dem Akteur zur Verfügung stehen, um seine Ziele zu verwirklichen. Beide Dimensionen werden durch die Umwelten der aktuellen Situation, vor allem aber durch die Verknüpfung von personaler Biographie und der Geschichte der Umwelten geprägt (die als Vorgeschichte des Handelns selbst als ein Element der Umwelt des Handelns verstanden werden kann). Darüber hinaus bestehen sowohl wechselseitige Zusammenhänge zwischen den beiden Dimensionen als auch innerhalb der einzelnen Dimensionen zwischen ihren jeweiligen Elementen. So hängen beispielsweise Bewertungen sowie die notwendigen Selektionsprozesse und die subjektive De-

definition der Situation (Thomas/Thomas 1928), die dem Handeln vorausgehen und dessen Ziele festlegen, auch von der Verfügbarkeit entsprechender personaler Werkzeuge (Fähigkeiten, Wissen) ab, solche Einschätzungen zu treffen. Auf der anderen Seite setzt der Einsatz von Werkzeugen ein subjektives Bewusstsein von deren Verfügbarkeit voraus: Nur wer glaubt, dass die Mittel zur Erreichung eines bestimmten Zieles verfügbar sind, wird auch realistischer Weise anstreben, dieses Ziel zu erreichen. In ihrem Zusammenspiel prägen diese beiden Faktorengruppen das Handeln in der jeweiligen Situation und sind – neben den objektiven Gelegenheitsstrukturen und Bedingungen der verschiedenen Umwelten des Handelns – zentrale Faktoren des Handlungserfolgs. Erfolgreiches Handeln wiederum zielt darauf die Situation bzw. bestimmte Aspekte der Situation zu verändern.

4. Normative Elemente im Kompetenzbegriff

Durch die Erweiterung des Kompetenzkonzeptes um personale Dispositionen werden Selektionsprozesse und -leistungen, die ein zentrales Element einer Handlungstheorie darstellen, in den Kompetenzbegriff integriert. Jedes Handeln setzt Selektionsprozesse der Akteure voraus: Auf der Basis einer sozial geprägten, aber subjektiv gefilterten Definition der Situation wählen Akteure ihre Ziele und die Mittel, die Ziele zu erreichen, aus. Solche Selektionsprozesse sind dem eigentlichen Handeln vorgelagert, wirken aber auch in den Handlungsprozess hinein, so dass es zunächst einmal – wie oben dargestellt – sinnvoll erscheint, diese Aspekte in ein Modell zu integrieren.

Aber man muss sich auch ganz klar vor Augen führen, dass es sich bei der als „Dispositionen“ bezeichneten Dimension um ein normatives Element handelt, das die Bestimmung der Ziele des Handelns in den Kompetenzbegriff aufnimmt. Um es einmal überspitzt zu formulieren: Wer sich auf diesen (oder einen ähnlichen) Kompetenzbegriff bezieht, der bezeichnet Handeln dann als kompetent, wenn es auf der „objektiv wahren“ Situationsdefinition beruht und sich die „richtigen“ Ziele setzt und diese dann erfolgreich verfolgt.

So verfährt man im Alltag ständig. Die genauere Analyse eines harmlosen Alltagsbeispiels kann aber auch die Konsequenzen und Implikationen eines solchen Konzeptes, das in der öffentlichen und politischen Diskussion versehen mit den Weihen der Wissenschaft seine normative Kraft entfaltet, klar machen: Ein Vater, ermahnt mit den folgenden Worten sein Kind, für die anstehende Lateinarbeit zu lernen: „Führ dir jetzt bitte einmal vor Augen, wo du in Latein stehst und wie deine Noten in den letzten Jahren waren. Versuch

doch, in der nächsten Arbeit eine bessere Note – so wie es deinen Fähigkeiten entspricht – zu bekommen und lerne den für die Arbeit relevanten Stoff.“ Das Kind kann sich der väterlichen Macht und den möglicherweise drohenden Sanktionen nur schwer entziehen und wird tun, wie ihm geheißen, weil nun der Vater zum Element der Situation geworden ist, obgleich das Kind möglicherweise eine alternative Zeitverwendung bevorzugen würde, die seinen langfristigen Zielen (für die Latein keine Rolle spielt) vielleicht auch besser dient. Dieses Beispiel zeigt, dass beides – die „wahre“ Situationsdefinition und die „richtigen“ Handlungsziele – etwas extern durch Machtasymmetrie, durch ökonomische Zwänge, durch soziale Normen und durch persönlichen Einfluss Gesetztes sind, über dessen Sinn (für wen?) man im Einzelfall jeweils lange diskutieren könnte.

Man kann diesem grundsätzlichen Problem allerdings pragmatisch mit dem Argument ausweichen, dass Menschen natürlich immer in einer bestimmten vorgegebenen gesellschaftlichen Situation leben und handeln und dabei auch bei der Einschätzung der Situation auf die Hilfe und Unterstützung anderer angewiesen sind. Dennoch: Manchmal ist es richtig und wichtig, dass sich Menschen dem sozialen oder politischen Mainstream der Gesellschaft kritisch entgegenstellen. Kann man diese Menschen als „inkompetent“ bezeichnen, nur weil sie die Situation anders interpretieren und sich entsprechend andere Ziele setzen? Dabei soll hier gar nicht abgestritten werden, dass es auch objektiv falsche Einschätzungen von Situationen gibt, aber das Problem hinreichender Kriterien für eine solche Einschätzung bleibt bestehen.

Aber auch, wenn man sich auf die pragmatische Argumentation einlässt, dass Menschen immer in sozialen Situationen leben und handeln und deren Bewertung auch immer eine soziale ist, werden durch ein solches integratives Kompetenzkonzept zusätzliche Fragen aufgeworfen, wenn es um die Messung von Kompetenzen geht, auf das später noch einmal zurückzukommen sein wird.

5. „Key Competencies“ bei DeSeCo

Mit dem Problem, dass Kompetenzen immer auf die Verwirklichung bestimmter Ziele gerichtet sind, aber diese Ziele letztlich nur normativ zu bestimmen sind, sah man sich auch im DeSeCo-Projekt konfrontiert, als man dort versuchte, Schlüsselkompetenzen konzeptionell zu bestimmen:

„Key Competencies are defined as individually based competencies that:

- Are instrumental for meeting important, complex demands in multiple areas of life,

- contribute to highly valued outcomes at the individual and societal levels in terms of a successful life and a well-functioning society; and
- are important to all individuals for coping successfully with complex challenges in multiple areas.” (Rychen / Murray 2005, 35)

Wie man dem zweiten Punkt entnehmen kann, hat man bei DeSeCo als Ziele des Handelns individuell und gesellschaftlich hoch bewertete Resultate im Bezug auf ein erfolgreiches Leben und eine wohl funktionierende Gesellschaft benannt. Damit bleibt DeSeCo freilich derart allgemein, dass jeder diese Aussagen nach seinem eigenen Gusto mit Inhalten füllen kann. Auch die Erläuterungen hierzu (vgl. die Abbildung bei Rychen / Murray 2005, 35) werden kaum konkreter. Da stehen auf der einen Seite allgemeine Werte, denen jeder zustimmen wird: Menschenrechte, Nachhaltigkeit, Gleichheit, Produktivität und sozialer Zusammenhalt. Auf der anderen Seite stehen laut DeSeCo Anforderungen an die Menschen in der Moderne (oder meinetwegen: Post-Moderne), die man ebenfalls kaum verleugnen kann. Zusammen bilden sie die normativen Grundlagen von drei mit einander verknüpften Kategorien von Schlüsselkompetenzen, die für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft notwendig sind: (1) Interagieren in heterogenen Gruppen, (2) autonomes Handeln und (3) der interaktive Gebrauch von Werkzeugen. Es wird angenommen, dass zur Bewältigung spezifische Anforderungen oder zur Verwirklichung spezifischer Ziele in ihren jeweiligen Kontexten unterschiedliche Konstellationen dieser Schlüsselkompetenzen notwendig sind.

Auch auf der allgemeineren Ebene der Schlüsselkompetenzen wird hier m. E. deutlich, welche Auswirkungen die Integration normativer Elemente in den Kompetenzbegriff hat: Was ein erfolgreiches Leben ausmacht, das mag noch jeder Akteur für sich selber festlegen, obwohl es natürlich eine ganze Reihe unterschiedlicher sozialer Definitionen mit normativer Kraft gibt. Aber wodurch unterscheidet sich eine gut funktionierende von einer schlecht funktionierenden Gesellschaft? Dazu haben seit Platon über Machiavelli bis heute zahllose Denker ihre Ideen unterbreitet. Diese Ideen reflektieren natürlich auch immer die jeweiligen historischen Gegebenheiten, in denen sie entstanden sind. Auch wenn solche Ideen und die durch sie ausgelösten Diskurse eine eigene Wirksamkeit entfalten können, bleibt das, was von ihnen konkret gesellschaftlich umgesetzt werden kann, immer auch eine Frage der aktuellen politischen und ökonomischen Strukturen und der in ihnen verfügbaren Macht. Was als die Kriterien und Bedingungen einer funktionierenden Gesellschaft definiert wird, das ist also immer auch ein Ergebnis der verfügbaren politischen und ökonomischen Macht in dieser Gesellschaft. Hier scheint ein funktionalistischer Ansatz zu einer normativen Grundlage der Definition von Schlüsselkompetenzen erhoben zu werden, dessen struktur-konservative Implikationen offensichtlich sind.

6. Kompetenzdomänen für ein Large Scale Assessment

Ein theoretischer Referenzrahmen, so wie er von DeSeCo entwickelt wurde, bleibt auf einem derart hohen Abstraktionsniveau, dass es schwer fällt, konkret relevante Kompetenzdomänen für ein Large Scale Assessment bei Jugendlichen oder Erwachsenen daraus abzuleiten. Tatsächlich ist man bei den bisherigen Assessments auch eher den umgekehrten Weg gegangen (was wegen der zeitlichen Folge der Projekte – DeSeCo endete 2002 – auch nicht anders möglich war), indem die Verbindungen der erhobenen Kompetenzen (oder Skills) mit dem Modell von DeSeCo nachträglich untersucht wurden. Dabei zeigte sich, dass die Messung verschiedener Dimensionen von Literacy und deren Verwandten (z.B. Numeracy, ICT-Literacy, Health-Literacy), aber auch von „Problem Solving“ vor allem in dem Bereich des Gebrauchs von Werkzeugen einordnen lässt. Das wird deutlich, wenn man die Definition von Literacy im Rahmen der ALL-Studie betrachtet:

„Literacy is using printed and written information to function in society, to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential.” (Kirsch 2005, 94)

Die nach wie vor eher geringe theoretische Verknüpfung der Arbeit von DeSeCo und mit den assessments kann auch an der von Murray und Clermont (2005, 16-18) präsentierten Hierarchie der Ziele der ALL-Studie abgelesen werden:

1. “Profile the distribution of prose literacy and document literacy in the adult population.”
2. “Profile the distribution of numeracy, and problem-solving, in the adult population, and determine the inter-relationship of these skills to prose literacy and document literacy.”
3. “Determine the relationship of each of the tested skills to individual economic and social success.”
4. “Identify sub-populations whose performance places them at risk.”
5. “To shed light on the causes and consequences of the observed skill distributions.”
6. “To contribute to the literature on the basis of human cognition.”
7. “To foster continued international co-operation on the design, implementation and analysis of data on the distribution and co-variables of skill.”

Die zu messenden Kompetenzdomänen sind mit den beiden ersten Zielen schon gesetzt sind. Eine theoretische Begründung dafür vermisst man, allerdings soll die empirische Bedeutung dieser Domänen für den ökonomischen und sozialen Erfolg analysiert werden. Solche Zusammenhänge konnten in früheren Untersuchungen, wie IALS⁴ schon mehrfach auf verschiedenen Ebenen ermittelt werden (z.B. Osberg 2000; Green / Ridell 2003; Coulombe et al. 2004; OECD / Statistics Canada 2000).

4 An IALS (International Adult Literacy Survey) haben sich zwischen 1994 und 1998 insgesamt 20 Länder, darunter auch die Bundesrepublik Deutschland, beteiligt.

7. Zur Messbarkeit

Auch in der Vorstudie, über die hier berichtet wurde, war der Bereich „literacy“ durch Vorgaben des BMBF, die Anschlussfähigkeit an bestehende large-scale-assessments bei Schülern und an internationale Vorhaben bei Erwachsenen zu wahren.

Ich habe versucht zu zeigen, dass Kompetenz als ein überaus komplexes Konstrukt mit mindestens zwei unterschiedlichen Dimensionen im Rahmen einer Handlungstheorie zu verstehen ist. So etwas lässt sich kaum durch ein einziges Maß darstellen. Dies umso mehr, als vorherrschende Kompetenzdefinitionen sowohl die Definition des Handlungszieles als auch Verfügbarkeit und Gebrauch von Werkzeugen, um diese Ziele zu erreichen, in die Definition von Kompetenz integrieren. Sinnvolle Messungen können nur bestimmte Elemente des Konstruktes Kompetenz herausgreifen. Auch dabei handelt es sich um theoretische Konstrukte mit einem zwar geringeren, aber immer noch sehr hohen Grad an Komplexität, die man auch nicht direkt, sondern nur anhand bestimmter Indikatoren misst. Das Messprogramm ist also eigentlich viel bescheidener, als es als die Bezeichnung „Kompetenzmessung“ suggeriert. Dabei kann man sich die Frage stellen, ob es theoretisch nicht sinnvoller ist, hier auf das Konstrukt „Kompetenz“ ganz zu verzichten, und die zu messenden Elemente konkreter zu benennen.

7.1 Messung von Literacy bei PISA

Bei PISA wird genau dieser Weg beschritten. In dem Bezugsrahmen von DeSeCo handelt es sich bei Prose und Document Literacy, Numeracy, Science Literacy und Problem Solving um Indikatoren für die personale Verfügbarkeit und den problemorientierten Einsatz grundlegender Werkzeuge, die benötigt werden, um die Anforderungen moderner Gesellschaften zu bewältigen. Diese Werkzeuge verlieren auch bei Erwachsenen nicht ihre Bedeutung, weshalb sie auch in den entsprechenden Large Scale Assessments bei Erwachsenen aufgegriffen wurden. Im Bezugsrahmen einer Handlungstheorie, so wie ich sie oben dargestellt habe (Abb. 1), handelt es sich um Indikatoren für bestimmte kognitive Fähigkeiten, die immer auch mit Wissenselementen verknüpft sind.

Deutlich wird durch diese Betrachtungsweise aber auch, dass wesentliche Elemente des theoretischen Konstruktes „Kompetenz“, vor allem das, was ich als personale Dispositionen bezeichnet habe, ganz pragmatisch außen vor bleiben. Das ist bei PISA unproblematisch, denn es handelt sich auf der Ma-

kroebene der Teilnahme für alle teilnehmenden Schüler und Schülerinnen um eine gleichermaßen sozial vermittelte Situationsdefinition, die auch durch die Macht der Institution Schule geprägt wird. Kurzum: Die Schüler und Schülerinnen müssen an den Tests teilnehmen und sie sind an externe Anforderungen in Form von Aufgaben, die sie lösen müssen, gewöhnt. Das ist eine Art standardisierter Laborsituation, durch die die Varianz unterschiedlicher Situationsdefinitionen, Einstellungen, Motivationen etc. konstant gehalten wird.

Vereinfacht ausgedrückt laufen die Tests dann folgendermaßen ab: Auf der Mikroebene der Aufgaben werden künstlich kleine Situationen geschaffen, die von den Probanden zu lösen sind. Gemessen wird dann die Distanz dieser Lösung zur „richtigen“ Lösung. Auch das Problem der „richtigen Lösung“, das oben bereits angesprochen wurde, ist hier einfach gelöst: Es wird weitgehend von außen durch Lehrpläne bestimmt. Dennoch ist die Frage der „richtigen“ Lösung ein Bereich, den man auch bei PISA mit einer weniger pragmatischen, eher grundsätzlichen Argumentation vermutlich problematisieren könnte. Alles in allem scheint mir dennoch das Konzept von PISA auch aus der theoretischen Perspektive einer Handlungstheorie schlüssig, weil es zentrale Elemente misst und andere weitgehend konstant hält.

4.2 Literacy und ähnliche Konstrukte bei Erwachsenen

Bei Erwachsenen, wo die Erhebung nicht in der standardisierten Laborsituation der Schule stattfindet, wird es schwieriger. Dies wird schon deutlich, wenn man bedenkt, dass Erwachsene eine Motivation für die Teilnahme benötigen, denn sie müssen auf alternative Handlungen verzichten, also zumindest Zeit investieren, um an den Tests teilzunehmen. Durch verschiedene Maßnahmen, wie Incentives oder ein Screening der Teilnahmebereitschaft und eine sinnvolle Schichtung, könnten solche Probleme möglicherweise begrenzt werden.

Ein weiterer Aspekt, der bei PISA künstlich konstant gehalten wurde, ist das Alter, das ja nicht als biologisches Alter interessiert, sondern als ein Indikator für das dient, was bis dahin gelernt, gekonnt werden sollte. Die Varianz dessen dürfte bei Erwachsenen wegen der unterschiedlichen berufsbiografischen Hintergründe allerdings wesentlich größer sein und sie nimmt möglicherweise mit dem Alter zu. Hinzu kommt bei einer Single-Point Untersuchung eines Altersquerschnitts das Problem einer Unterscheidung zwischen Alters- (d.h. Erfahrungseffekten) und Kohorteneffekten, die auf den historisch unterschiedlichen Lebensbedingungen beruhen. Dieses Problem könnte man im Rahmen eines Panels mit mehreren Alterskohorten lösen.

Um Zuwächse oder Verluste von Skills erklären zu können, müssen bei Erwachsenen wegen der längeren Lebenszeit und der Kumulativität der Er-

eignisse, Entscheidungen und Entwicklungen im Lebensverlauf wesentlich mehr Faktoren als bei Schülern erhoben werden. Als Hintergrund, der die unabhängigen Variablen des Erwerbs bzw. Verlustes der gemessenen liefert, müsste das soziale Milieu der Herkunftsfamilie, die beiden zentralen Stränge des Lebensverlaufes (Ausbildung und Beruf auf der einen und privater Lebensverlauf auf der anderen Seite) erhoben werden. Darüber hinaus müssten Opportunitätsstrukturen des Handelns und deren subjektive Wahrnehmung begleitend erhoben werden. Der Ausbildungs- und Berufsverlauf sowie der private Lebenslauf und die Entwicklung der Opportunitätsstrukturen lassen sich retrospektiv erfassen, wie in verschiedenen Studien gezeigt werden konnte (vgl. u.a. Brückner 1990, Birkelbach u.a. 2000, Birkelbach 2005). Das gilt nicht für subjektive Elemente, wie Einstellungen, Wahrnehmungen, Bewertungen und schon gar nicht für die Messung von Skills. Deren Entwicklung lässt sich bei Erwachsenen nur in einem Panel mit mehreren Messzeitpunkten erheben und erklären. Das dürfte grundsätzlich machbar sein, aber ist auch ein überaus ehrgeiziges Unterfangen und sehr teuer.

Literatur

- Binkley, M. R. u. a.: 2005. Moving Towards Measurement: The Overarching Conceptual Framework for the ALL Study. S. 46-81 in Murray, T.S. /Clermont, Y./Binkley, M. (eds.), a.a.O
- Birkelbach, K. /Hellwig, J. O. /Hemsing, W. /Meulemann, H. (Hrsg.): 2000. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung im frühen Erwachsenenalter. Eine Wiederbefragung ehemaliger Gymnasiasten im 43. Lebensjahr. Teil I: Arbeitsbericht. Köln: Projektbericht zur Vorlage bei der DFG
- Birkelbach, K.: 2005. Methodenbericht zur 4. Stufe des Längsschnittprojekts "Chancenzuweisung durch Ausbildung" (Chancen IV, 1), Köln und Duisburg: Projektbericht an die DFG
- Brückner, E.: 1990. Die retrospektive Erhebung von Lebensläufen. S. 374–403 in Mayer, K. U. (Hrsg.): Lebensläufe und sozialer Wandel (Sonderheft 31/1990 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Opladen: Westdeutscher Verlag
- DeSeCo: 2003. Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society". www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf (Oktober 2003)
- Green, D. A. /Riddell, W. C.: 2003. Literacy and earnings: an investigation of the interaction of cognitive and unobserved skills in earnings generation. *Labour Economics* 10, 165–184

- Coulombe, S. /Tremblay, F. /Marchand, S.: 2004. Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries. Ottawa: Statistics Canada.
- Kirsch, I.: 2005. Prose Literacy, Document Literacy and Quantitative Literacy: Understanding What Was Measured in IALS and ALL, p. 88-136 in: Murray, T. S. /Clermont, Y. /Binkley, M. (eds.): a.a.O
- Klieme, E. u.a.: 2003. Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Murray, T. S. /Clermont, Y.: 2005. The Origins and Objectives of the ALL Study, p. 10-27 in: Murray, T. S. /Clermont, Y. /Binkley, M.(eds.): a.a.O
- Murray, T. S. /Clermont, Y. /Binkley, M. (eds.): 2005. Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment. Ottawa: Statistics Canada
- OECD /Statistics Canada: 2000. Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Study. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development and Ottawa: Statistics Canada
- Osberg, L.: 2000. Schooling, Literacy and Individual Earnings. Ottawa: Statistics Canada
- Rychen, D. S. /Salganik, L. H. (eds.): 2001. Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber
- Rychen, D. S. /Salganik, L. H. (eds.): 2003. Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe & Huber
- Thomas, W. I. /Thomas, D. S.: 1928. The Child in America. Behavior Problems and Programs. New York: Knopf
- Weinert, F. E.:1999. Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). Neufchatel: DeSeCo.
- Weinert, F. E.: 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. S. 17–31 in F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag,
- Winterton, J. /Delamare-Le Deist, F. /Stringfellow, E.: 2005. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Thessaloniki: CEDEFOP
- Witt, R./ Lehmann, R.: 2001. Germany. Report prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project. Paris: OECD

Dr. Klaus Birkelbach
Universität Duisburg-Essen
FB Bildungswissenschaften
Institut für Berufs- und Weiterbildung
klaus.birkelbach@uni-duisburg.de