

## **Kompetenzen als Modell und Wirklichkeit – über den Unterschied zwischen vermessener und verwirklichter Bildung**

Die PIAAC-Studie weist für Deutschland insgesamt durchschnittliche und in Teilen weit unterdurchschnittliche bis deprimierende Ergebnisse aus. Die Vermessung von Kompetenzen Erwachsener, angelegt als internationaler Vergleich, muß in einem Land einige Aufmerksamkeit erregen, das sich auf der einen Seite mit dem weltweit nur mittelmäßigen, in einigen Regionen auch katastrophal zu nennenden Abschneiden seiner fünfzehnjährigen Schüler abgefunden zu haben scheint, das aber auf der anderen Seite auf eine verschwiegene Weise sich mit der Gewißheit beruhigt, daß die schlechten Schulen wohl keine nennenswerten Konsequenzen für den vergleichsweise hohen Wohlstand haben. Man ließ sich in den letzten Jahren die PISA-Schelte gefallen, weil sie nicht jene Substanz zu treffen schien, die im evident konkurrenzfähigen Niveau des Arbeitsvermögens, respektive der Berufsfähigkeit der meisten seiner Einwohner gesichert scheint. Man könnte die Psychologie dieser im Ganzen gelassenen Reaktion so beschreiben: »Die Kinder und Jugendlichen mögen ja nicht die besten Schulen der Welt besuchen, aber der daraus erwachsende Schaden dürfte doch begrenzt sein und vielleicht sogar ausgeglichen werden, wenn der Ernst des Lebens auf dem Arbeitsmarkt beginnt und es um die Verwertung der eigenen Arbeitskraft geht«. Um dem folgenden vorzugreifen: Dieser Arbeitsmarkt ernährt nicht nur Akademiker, Krankenschwestern, Bademeister, Kellner, Maurer, Stahlbetonbauer oder Techniker, Bankkaufleute und Unterrichts- und sonstige Beamte, sondern auch An- und Ungelernte, in ganz erheblicher Zahl zumal in Industrie und Handel.

Bleibe übrig, die formale Einheitlichkeit des Kriteriums »Beschäftigung« nach dem Einkommen aufzulösen. Um es wenigstens ironisch anzudeuten: Die Einschläge kommen näher; die saturierte Beruhigung darüber, daß bei den large scale assessments halt Dinge herauskämen, die unschön, aber nicht heillos seien, müßte sich erschüttert fühlen, wenn eben jene Erwachsenen, die nach anderen OECD-Statistiken mit Blick auf den Weltmarkt über weit überdurchschnittlich konkurrenzfähige Qualifikationen verfügen, tatsächlich annähernd genau so dumm oder klug wie die fünfzehnjährigen Schüler – immerhin ihre Söhne und Töchter, Enkel und Enkelinnen – sein sollen. Auch ein naiver, vielleicht nicht medien-, aber immer noch wissenschaftsgläubiger Mensch müßte hier auf ein Mißverhältnis zwischen dem Untersuchungsergebnis und der eigenen mittel- wie unmittelbaren gesellschaftlichen Erfahrung stoßen.

Dieses Mißverhältnis blieb auch nach der initialen Wirkung der Studie auf die Medien meistens unbenannt. Dabei wäre es in den Skurrilitäten der Ergebnisauswertung von PIAAC selbst aufzufinden. Im Ernst beklagt sie, daß es einen empirisch zur Evidenz gekürten Zusammenhang zwischen dem Niveau der gemessenen Kompetenzen (lesen, rechnen im Alltag, Computerbedienung) und dem sozialen Status der Probanden gäbe. Vulgo: Je weniger jemand gelernt hat, desto wahrscheinlicher wird ein niedriges Einkommen. Mir fiel spontan vielleicht der Politikbetrieb ein, bei dem es trotz oder wegen der dort üblichen, vergleichsweise hohen Einkommen schon einmal passiert, daß in deren Genuß Personen kommen, die sonst auf nur sehr viel niedrigerer Stufe alimentiert würden. In der Regel hingegen ist es wohl so, daß Bildung sich vielleicht nicht per se bezahlt macht, Unbildung aber gewiß auch nicht.

Sie hätten vielleicht gleich das Einkommen messen können. Das hätte auch den Vorteil gehabt, daß man dies eigentlich nicht zu messen braucht, denn es läßt sich von Haus aus eindeutig beziffern, weil es in Zahlen bereits vorliegt. Die Beträge haben zudem den Vorteil, daß

sie als äquidistante eine Skala schon mitbringen, und deshalb unter Verwendung des einfachsten Rechenmodells von sich aus zuverlässig anzugeben gestatten, daß z. B. ein Einkommen von 100 000 € genau den doppelten Wert eines anderen belegt, das bei 50 000 € liegt. Auch andere Probleme psychometrischer Meßverfahren wären schon gelöst, bevor sie überhaupt entstehen können. Validität und Reliabilität dürften unproblematisch sein, denn valide ist das Einkommen, weil es jemand zahlt, der genau die Fähigkeiten braucht, die der Entlohnte nun einmal haben muß, um bezahlt zu werden, und reliabel sind die Einkommensdaten, weil niemand sich gerne von seinem Geld trennt, was er allerdings in dem Moment anderen schuldet, in dem diese für ihn arbeiten.

Selbstbewußt bewegt sich die Studie in der Darstellung der einen Autorin und der weiteren acht weiblichen Mitwirkenden am Rande der Empfehlung, doch gleich die Einkommensstatistik als Ersatz für ein substantiell ansetzendes Meß-, besser wissenschaftliches Beurteilungsverfahren zu konsultieren: Es heißt dort: »So verdienen im Durchschnitt aller OECD-Länder Erwerbstätige auf der höchsten Lesekompetenzstufe im Mittel 40 % mehr als jene auf Kompetenzstufe II und rund 61 % mehr als Erwerbstätige auf der niedrigsten Kompetenzstufe. In Deutschland sind die entsprechenden Einkommensunterschiede mit 52 % beziehungsweise 86 % sogar noch deutlicher ausgeprägt. Durch die Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren, wie der Bildungsdauer und des Geschlechts, reduziert sich dieser Effekt zwar, bleibt aber substantiell. Selbst nach Kontrolle dieser weiteren Einflussfaktoren geht ein Zuwachs der Lesekompetenz um eine Kompetenzstufe von 50 Punkten in Deutschland im Durchschnitt mit knapp 10 % höherem Erwerbseinkommen pro Stunde einher. Bei einem durchschnittlichen Erwerbseinkommen von ungefähr 16 Euro pro Stunde entspricht dies einer Einkommenserhöhung von etwa 1,60 Euro pro Stunde oder bei Vollerwerbstätigkeit von ungefähr 265 Euro pro Monat« (Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich, Beatrice Rammstedt (Hrsg.), Münster 2013, S. 18).

Hier kommt tatsächlich jene andere Statistik ins Spiel, die des Erwerbseinkommens. Im unerschütterlichen Glauben daran, daß, wenn man es einmal geschafft hat, Daten zu produzieren, sich das Paradies ihrer sekundärstatistischen Überhöhung eröffnen werde, kann man dann bar jedes Bezugs zu den disparat geschöpften Daten, die aber nicht eigentlich aus disparaten Quellen stammen, forschen nach Korrelationen suchen. So stößt man mit aufwendigen statistischen Verfahren auf schier Banales, auf jene sogenannten Bildungsrenditen, die jede Spielart von Bildungsökonomie sich als blanke Tatsache vorgibt.

Psychometrie, auf empirische Manifestationen der Ergebnisse individueller Bildungs- und Entwicklungsverläufe angesetzt, produziert erst den Nebel, den sie dann durchleuchten will. Solches Mißlingen hat System. Schon die Erhebungen von TIMSS und PISA haben ihren Meßgegenstand, den als Lernerfolg traktierten individuellen Bildungsstand, gegen dessen Eigensinn so verbogen, daß er zur rein methodologisch normierten Skala paßt. Obwohl in manchen items die Erkenntnisse der empirischen fachdidaktischen Forschung zur Geltung kamen, lag die volle Autorität über deren Einsatz bei der psychometrischen Methodologie. So kam es beispielsweise bei TIMSS dazu, daß die Gebiete der klassischen Mechanik und der Optik auf eine Dimension zusammengezogen wurden, obwohl die Physikdidaktik aus Erfahrung das Gegenteil nahelegt.

Bei den auf PISA III von 2000 folgenden Untersuchungen führte die Konzentration auf die sogenannten literacies zu einem gewissen Realismus. Immerhin gelang damit, den fetischisierten Begriff von Kompetenzen insofern zu einem gehaltvolleren, bildungsaffinen zu läutern, als es tatsächlich bei einigen Tests um die Selbständigkeit des Denkens weniger in Fächern als in

wissenschaftlichen Domänen bzw. der Muttersprache unter dem Anspruch nicht nur ihres richtigen, sondern auch sinnvollen Gebrauchs ging. Solche, über die sonstigen psychometrischen Standards hinausreichenden Möglichkeiten bot die empirische fachdidaktische Forschung. Sie kann das nur, weil sie eben nicht in Methodologie aufgeht, sondern sich auf das lernende Subjekt, resp. dessen Schwierigkeiten einläßt, jene Dinge sich begreifend zu eigen zu machen, die in den Schulfächern nach ihrer curricularen Ordnung so mühelos erlernbar erscheinen. Im glücklichen Fall gingen einzelne items auf die *Praxis* eines einsichtigen Schülers, der aufgefordert wurde, sein Wissen auf die Lösung eines fachlichen Problems anzuwenden, also die durch ihn selbst elaborierte Operationalität des Gelehrten zu beweisen.

Die temporäre Koinzidenz von Erkenntnissen und Verfahren eines large scale assessment und elaborierten Fachdidaktiken ist jedoch an eine nicht beliebig verfügbare Voraussetzung gebunden: daß es um schulisches Lernen geht, also um Bildung und Entwicklung Jugendlicher. Operationalität des Schülerwissens ist immer auf das Schulwissen bezogen. Wenn es nicht seiner Norm nach und zugleich real davon abstammen würde, wäre jedes large scale assessment sinnlos, das die Schüler als Probanden einsetzt, um die Leistungsfähigkeit ihrer Schulen als Bildungsinstitutionen zu testen.

Das haben die GESIS-Forscher ausgeblendet. Sie sind der OECD-Ideologie gefolgt und haben das zu Messende – die Kompetenzen Erwachsener – *modelliert*, also nicht die Praxis der jeder Schule erwachsenen Berufstätigen erfaßt, sondern Konstrukte geschaffen, die à la TIMSS und PISA die infrage stehenden Eigenschaften der Probanden repräsentieren sollen. Wer diese Praxis verfehlt und trotzdem Kompetenzen mißt, trifft nicht jene, die benötigt werden, um Erwerbsarbeit auf beruflichem Niveau auszuüben. Diese realen Kompetenzen entstehen in einem Entwicklungsverlauf, dessen Erfolg auf die zuvor schulisch erworbenen Fähigkeiten angewiesen bleibt, damit jene Fähigkeiten sich ausbilden können, die in einer Schule – auch auf einer Hochschule – gar nicht entstehen können. Aus diesem Grund sind alle klassischen akademischen Professionen mehrphasig ausgelegt und benötigen zu ihrer Vollendung ein zweites oder gar drittes Examen. Nur außerhalb einer schulisch organisierten, von intentional gerichteter Instruktion charakterisierten Institution lernt man, mit dem dort gelehrt Wissen etwas für Beruf und Arbeit anzufangen.

Dennoch heißt in der Formulierung des PIAAC-Anspruchs: »Darüber hinaus wurden personenbezogene Kontextinformationen erfasst, die es ermöglichen, die Ergebnisse zu analysieren und zu interpretieren. Hierzu gehören unter anderem Fragen nach dem Bildungsabschluss und dem Beruf. Mit seinem arbeitsmarktbezogenen Fokus ist PIAAC die umfassendste Untersuchung von Kompetenzen Erwachsener, die bislang international vergleichend gemacht wurde« (Der Bundesminister für Wissenschaft und Forschung, Quelle: <http://www.bmbf.de/de/13815.php>; Stand: 22. Oktober 2013).

Wenn es bei PISA 2000 ff. ein mehr oder weniger glücklicher Zufall war, daß den item-Entwicklern profunde Fachdidaktiker beistehen konnten, dann stellt sich PIAAC von solchen guten Geistern verlassen dar. Sie messen etwas getreu psychometrischer Normen, kennen aber weder den Ursprung dessen, was sie messen, noch eigentlich das, was sie stattdessen messen müßten, um zu empirisch relevanten Einsichten zu kommen.

Beim Berufsbildungs-PISA, jetzt ASCOT genannt, wird übrigens auch kräftig modelliert. Obwohl man eigentlich näher an die Realität eingesetzter Kompetenzen gar nicht kommen kann, bleibt auch hier wegen der devoten Halten zur Psychometrie der Zugang zu ausgeübter beruflicher Kompetenz blind gegenüber ihrer Entstehung aus Bildung.