

Schrader, Josef

Large Scale Assessments und die Bildung Erwachsener. Erträge, Grenzen und Potenziale der Forschung

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 3, S. 410-428



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schrader, Josef: Large Scale Assessments und die Bildung Erwachsener. Erträge, Grenzen und Potenziale der Forschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 3, S. 410-428 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153701

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2015

■ *Thementeil*

Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen

■ *Essay*

Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen

■ *Allgemeiner Teil*

Large Scale Assessments und die Bildung Erwachsener: Erträge, Grenzen und Potenziale der Forschung

Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen

Johannes König

Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen.

Einführung in den Thementeil 305

Sigrid Blömeke/Johannes König/Ute Suhl/Jessica Hoth/

Martina Döhrmann

Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften?

Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests 310

Andreas Busse/Gabriele Kaiser

Wissen und Fähigkeiten in Fachdidaktik und Pädagogik:

Zur Natur der professionellen Kompetenz von Lehrkräften 328

Kathleen Stürmer/Tina Seidel/Olga Kunina-Habenicht

Unterricht wissensbasiert beobachten – Unterschiede und

erklärende Faktoren bei Referendaren zum Berufseinstieg 345

Sarah Forster-Heinzer/Fritz Oser

Wer setzt das Maß? Eine kritische Auseinandersetzung

mit dem Advokatorischen Ansatz 361

Georg Hans Neuweg

Kontextualisierte Kompetenzmessung – Eine Bilanz

zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen 377

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Kontextualisierte Erfassung

von Lehrerkompetenzen“ 384

Essay

Helmut Heid

Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen	390
--	-----

Allgemeiner Teil

Josef Schrader

Large Scale Assessments und die Bildung Erwachsener: Erträge, Grenzen und Potenziale der Forschung	410
---	-----

Stephan Wernke/Jochen Werner/Klaus Zierer

Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle	429
---	-----

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Johannes Drerup: Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit	452
---	-----

Verónica Oelsner

Phillip Dylan Thomas Knobloch: Pädagogik in Argentinien. Eine Untersuchung im Kontext Lateinamerikas mit Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft	455
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	459
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Contextualized Assessment of Teacher Competences

Johannes König

Contextualized Assessment of Teacher Competences. An introduction 305

Sigrid Blömeke/Johannes König/Ute Suhl/Jessica Hoth/Martina Döhrmann

To What Extent Is Teacher Competence Situation-Related?

On the generalizability of the results of video-based performance tests 310

Andreas Busse/Gabriele Kaiser

Knowledge and Skills in Subject-Related Didactics and Pedagogics –

On the nature of the professional competence of teachers 328

Kathleen Stürmer/Tina Seidel/Olga Kunina-Habenicht

Knowledge-Based Classroom Observation – Differences between
trainee teachers at the start of their professional career

and explanatory factors 345

Sarah Forster-Heinzer/Fritz Oser

Who Sets the Benchmark? A critical discussion of the advocacy approach ... 361

Georg Hans Neuweg

Contextualized Competence Measurement – Taking stock

of current conceptions and research-methodological approaches 377

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Contextualized Assessment

of Teacher Competences” 384

Contributions

Helmut Heid

Educational Research in the Context of Social Practice –

On the (social) conditions for the possibility of influencing

the educational practice through educational research 390

Josef Schrader

Large-Scale Assessments and the Education of Adults:

Results, limits, and potentials of research 410

Stephan Wernke/Jochen Werner/Klaus Zierer

Heimann, Schulz, or Klafki? – A quantitative study on the assessment of the practicability of general didactical planning models	429
Book Reviews	452
New Books	459
Impressum	U3

Allgemeiner Teil

Josef Schrader

Large Scale Assessments und die Bildung Erwachsener

Erträge, Grenzen und Potenziale der Forschung

Zusammenfassung: Mit der Studie leo. – Level-One, der PIAAC- und der CiLL-Studie haben Large Scale Assessments (LSA) auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung erreicht. Leistungen und Grenzen von international-vergleichenden LSA, die ein zentrales Instrument der Bildungsberichterstattung im Programm einer evidenzbasierten Bildungsreform darstellen, wurden und werden im Schulbereich intensiv diskutiert. Demgegenüber hat eine erziehungswissenschaftlich interessierte Forschung zur Bildung Erwachsener Daten und Befunde aus LSA noch kaum genutzt. Der Beitrag versucht am Beispiel exemplarischer theoretischer und empirischer Fragen das Potenzial von LSA für eine Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung aufzuzeigen, die an den Wirkungen pädagogischer Hilfen für Bildung und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf interessiert ist. Dazu werden Möglichkeiten für die Re-Analyse von LSA aufgezeigt sowie Hinweise auf ergänzende oder vertiefende Studien in Orientierung an der Mehrebenenstruktur der Erwachsenen- und Weiterbildung gegeben.

Schlagnworte: Large Scale Assessments, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Re-Analysen, Alphabetisierung und Grundbildung

1. Einleitung

Praxen der Fremd- und Selbstbeobachtung von Bildungssystemen und Bildungsprozessen haben in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten unübersehbar an Bedeutung gewonnen. International-vergleichende Large Scale Assessments (ILSA), von supranationalen Akteuren initiiert und zumeist von internationalen Forschungskonsortien realisiert, sind prototypisch für eine expandierende Auditierungspraxis im Bildungsbereich. Insofern führt die Politik¹ mit dem Programm evidenzbasierter Bildungsreform fort, was in der Neuzeit mit der Einführung der „Statistik“ als Mittel rationaler Staatsführung

1 Politik wird hier wie Praxis als Kollektivsingular für verschiedene, je nach Bildungsbereich sehr unterschiedliche Akteurskonstellationen gebraucht.

(und damit zugleich auch der *Staatsbildung*) begann, zunächst bezogen auf Daten zu Raum, Bevölkerung und Wirtschaft. Inzwischen wurde die staatlich initiierte Berichterstattung nicht nur auf zahlreiche andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens ausgeweitet, von denen ein Beitrag zur Zukunftssicherung erwartet wird (vgl. Desrosières, 2005, S. 165–233; Bourdieu, 2014), sondern auch auf Instrumente zur Bilanzierung formeller und informeller Lernprozesse zur Steigerung der Fähigkeiten zur Selbststeuerung von Individuen (vgl. Foucault, 2006). Mit der leo.- (Grotlüschen & Riekman, 2012), der PIAAC- (Rammstedt, 2013) und der CiLL-Studie (Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt, 2014) haben repräsentative Kompetenzassessments, bislang überwiegend im Schulbereich genutzt, auch die Erwachsenen- und Weiterbildung erreicht und signalisieren erhöhte Aufmerksamkeit für einen in der öffentlichen Wahrnehmung oft übersehenen Bildungsbereich.

Zwar sind Large Scale Assessments (LSA) auch in diesem Bereich seit mehreren Jahren bekannt, auffällig ist aber, dass die leo.- und die PIAAC-Studie mehr Aufmerksamkeit in Politik und Öffentlichkeit auf sich gezogen haben als Vorgängerstudien wie der International Adult Literacy Survey (IALS) (vgl. OECD, 2000; Kirsch, 2001; IEA-ETS, 2008) und der Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) (vgl. OECD & Statistics Canada, 2005, 2011) – trotz grundsätzlich ähnlicher Befunde. Diese Aufmerksamkeit deutet sich auch für die CiLL-Studie an. Gleichwohl bleibt das Interesse deutlich hinter der Resonanz zurück, die schulbezogene LSA fanden und finden, und wohl auch hinter der Resonanz, die sich viele von den Studien erhofft haben (vgl. Lassing & Schmid, 2014). Das liegt zum einen an der unterschiedlichen Wichtigkeit, die der Schule im Unterschied zur Weiterbildung zugeschrieben wird. Dazu genügt ein Blick in den Nationalen Bildungsbericht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) oder OECD-Publikationen wie *Education at a Glance* (vgl. OECD, 2013). Das liegt zum anderen aber sicherlich auch daran, dass bei LSA zu den Kompetenzen Erwachsener anders als bei PISA et al. eindeutige Adressaten in Politik und Praxis für Unterstützung, Rat oder Forderungen fehlen.² Die öffentliche und bildungspolitische Auseinandersetzung in der Folge von LSA soll im folgenden Beitrag aber nicht im Zentrum stehen. Vielmehr soll die Frage behandelt werden, was (international-vergleichende) LSA zu einer *erziehungswissenschaftlichen Forschung* zur Bildung Erwachsener beitragen können. Denn während Ökonomie und Soziologie ihre Routinen in der Sekundäranalyse von Daten bereits demonstriert haben, um traditionelle oder neue Forschungsfragen etwa zur sozialen Selektivität von Bildung oder zu den Einflüssen von Kompetenzen und Zertifikaten auf ökonomische Erträge oder berufliche Karrieren zu untersuchen, hat die erwachsenenbildungswissenschaftliche Forschung national wie international noch wenig Kontakt zu LSA aufgenommen (vgl. Rose, 2011; Rubenson & Elfert, 2014).

Was aber wären genuin erziehungs- bzw. erwachsenenbildungswissenschaftliche Fragestellungen? Geht man davon aus, dass die grundlegende und andauernde Frage

² Das Problem der schwer zu bestimmenden „Accountability“ wurde bereits bei Kompetenzerfassungen in der beruflichen Bildung diskutiert; vgl. u. a. Winther & Klotz, 2014, S. 14.

der Erziehungswissenschaft darauf gerichtet ist zu erfahren, wie Erziehung und Bildung, verstanden als Formung in der Zeit, *möglich* sind (vgl. Prange, 2005; Tenorth, 2003; Kade, 1997), dann geht es vor allem um die institutionellen und personalen Einflüsse auf gelingende Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf. Die Erziehungswissenschaft kann eine eigene und für andere anschlussfähige disziplinäre Perspektive nur gewinnen, wenn sie bereit ist, so formuliert es Tenorth (2003, S. 422) scheinbar paradox, sich auf die Arbeit an „einer pädagogischen Technologie der Bildung“ einzulassen, die von den immer eigenwilligen Lernprozessen ihrer Adressaten ausgeht.

Um Potenziale einer Forschung zu Bildungsprozessen und Bildungserträgen Erwachsener mithilfe von LSA begründet ausweisen zu können, werden zunächst die Erfahrungen mit LSA im Schulbereich gesichtet (Abschnitt 2). Daran schließt sich eine Skizze von Themen- und Fragestellungen für die Erwachsenen- und Weiterbildung an, die teils theoretisch, teils empirisch akzentuiert sind (Abschnitt 3), bevor abschließend einige Forschungsoptionen für die Wissenschaft von der Erwachsenen- und Weiterbildung aufgezeigt werden (Abschnitt 4).

2. Erfahrungen mit (I)LSA im Schulbereich

Derzeit findet sich national wie international wohl kein Forschungsansatz, der so häufig und regelmäßig zum Einsatz kommt und auf dessen methodische Weiterentwicklung so viel Energie verwandt wird wie LSA (vgl. z. B. von Davier, Gonzalez, Kirsch & Yamamoto, 2013; Simon, Ercikan & Rousseau, 2013). Inzwischen werden nicht mehr nur LSA zu den Kompetenzen der Adressaten pädagogischer Bemühungen durchgeführt, sondern auch zu denen des pädagogischen Personals (vgl. Blömeke, Hsieh, Kaiser & Schmidt, 2014). Protagonisten von LSA sprechen von einer sich etablierenden „science of large scale assessments“ (IEA, 2014), inzwischen auch gestützt durch eigene Zeitschriften wie das von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) und vom Educational Testing Service (ETS) herausgegebene „Journal: Large-scale Assessment in Education“.

Auch wenn LSA auf fortgeschrittenen Verfahren der empirischen Bildungsforschung beruhen, so besteht doch weithin Einigkeit darin, dass ihre Funktion vor allem in der Bildungsberichterstattung liegt. Wenn Daten der Bildungsberichterstattung für eine Bildungsforschung genutzt werden sollen, die sich nicht nur auf die Beschreibung von Zuständen beschränkt, sondern die auf die Analyse von (kausalen) Zusammenhängen und eine darauf bezogene Theoriebildung gerichtet ist, dann stellen sich Fragen (a) nach der (theoretischen und methodischen) Qualität der Daten sowie (b) nach der Aussagekraft von empirischen Studien eines solchen Formats. Dazu existiert eine differenzierte und gut dokumentierte Debatte (Überblick u. a. in Stanat & Lüdtke, 2007; Baumert & Stanat, 2010), die hier nur so weit referiert wird, wie es für die Zielsetzungen dieses Beitrages notwendig erscheint.

Während die Leistung von LSA bei der Erfassung der Erträge schulischer Bildung anerkannt und auch gewürdigt wurde, erfuhr erstens die (fehlende) *bildungstheoreti-*

sche Fundierung der erfassten (bloß kognitiven)³ Kompetenzen Kritik. So fürchtete etwa Benner (2002, S. 71), dass ILSA ein neues „standardisiertes Weltcurriculum“ ohne Rücksicht auf nationale Eigenheiten durchsetzen (ähnlich Messner, 2003). Gemessen an einem modernen Konzept allgemeiner Bildung, das den schulischen Lehrplan – nicht nur in Deutschland – strukturiert (vgl. etwa Tenorth, 1994), ist das Literacy-Konzept von ILSA unbestritten selektiv im Blick auf Fächerbereiche und Basiskompetenzen (vgl. Baumert, 2002; Stanat & Lüdtke, 2007, S. 290–291). Gleichzeitig kann nicht bestritten werden, dass die erfassten schriftsprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, fremdsprachlichen oder technologieorientierten Basiskompetenzen ein unverzichtbarer (wenn auch zweifellos nicht hinreichender) Bestandteil jeder Form grundlegender Bildung sind, verstanden als Voraussetzung für den Zugang zur Kultur in einer globalisierten Welt. Solche Kompetenzen werden in ILSA zuverlässig erfasst. Insofern lässt sich das Verständnis von Literacy in LSA nach Gogolin (2004) durchaus bildungstheoretisch rahmen und begründen.

Neben der bildungstheoretischen Fundierung wurde zweitens intensiv über die *prädiktive Validität* der in LSA gemessenen Kompetenzen diskutiert. Aus der Erwartung, dass die erfassten Kompetenzen in allen Ländern in gleicher Weise für eine erfolgreiche Lebensführung prädiktiv sind (vgl. Stanat & Lüdtke, 2007, S. 290), trotz der beträchtlichen Heterogenität von Wirtschafts- und Lebensverhältnissen, ergeben sich enorme Herausforderungen. Für die prädiktive Validität der gemessenen Kompetenzen jenseits von Schullaufbahnen liegen bislang noch kaum verlässliche Befunde vor.⁴ Um dieses Desiderat zu beheben, werden in der beruflichen Bildung z. B. Kreuzdesigns eingesetzt, bei denen die Testkompetenz mit der Kompetenz in realen Arbeitssituationen in Beziehung gesetzt wird (vgl. z. B. Gschwendtner, Abele & Nickolaus, 2009).

Ein dritter Diskussionspunkt richtet sich auf die *diskriminante Validität* der gemessenen fachbezogenen bzw. fachübergreifenden Kompetenzen angesichts ihrer oft hohen Interkorrelation. So wurde für PISA die Frage aufgeworfen, ob die erfassten Kompetenzen nicht schlicht auf allgemeine Intelligenz (G) verweisen (vgl. Rindermann, 2006); ein Einwand, dem allerdings gute empirische Gründe entgegengehalten werden konnten, die auf dem Nachweis der Bedeutung schulischer Lernerfahrungen für die Kumulation der gemessenen Kompetenzen beruhen, die allerdings durch Intelligenz moderiert werden (vgl. Baumert, Brunner, Lüdtke & Trautwein, 2007).

Diskutiert wurde viertens die Frage, ob die versprochene *Repräsentativität der erfassten Stichproben* tatsächlich erreicht wurde. Hier können die Protagonisten von ILSA auf Mindeststandards für Ausschöpfungsquoten verweisen (bei PISA zuletzt bei 80 % der Schülerinnen und Schüler), die eine hohe Repräsentativität erwarten lassen. Noch

3 Dabei wird allerdings häufig übersehen, dass die IEA auch eine Studie zur CIVIC-Education, also zu politischen und zivilgesellschaftlichen Einstellungen bei Jugendlichen, in Auftrag gegeben hat (vgl. dazu Oesterreich, 2002).

4 Eine Ausnahme bildet eine Längsschnittstudie aus Kanada (Youth in Transition), die mithilfe von zweijährlichen Folgeerhebungen im Anschluss an PISA Hinweise für eine gute prädiktive Validität gibt (vgl. Baumert & Stanat, 2010, S. 329).

ohne eindeutiges Ergebnis wurden dagegen die Vor- und Nachteile einer Verallgemeinerung der Befunde auf Schuljahrgänge versus Altersgruppen diskutiert. In PIAAC liegen die Ausschöpfungsquoten niedriger (55%), bei CiLL waren es am Ende 39,8%. Damit existieren insgesamt gute Grundlagen für repräsentative Aussagen.

Schließlich wurden fünftens eine Reihe *testtheoretischer bzw. psychometrischer Fragen* im engeren Sinne aufgeworfen. Wenn Benchmarking eine zentrale Funktion von ILSA ist, so ergeben sich daraus hohe Anforderungen an die Vergleichbarkeit der Messungen. Der Aussagewert der Studien steht und fällt mit der Definition der zu erfassenden Kompetenzen und ihrer Operationalisierung durch Testaufgaben (vgl. Stanat & Lüdtke, 2007, S. 279, 288). Intensiv diskutiert wurden daher u. a. die Aufrechterhaltung oder Veränderung von Itemcharakteristiken bei der Übersetzung der Testaufgaben in andere Sprachen sowie die Lokalisierung von Testaufgaben (vgl. z. B. Upsing, Gissler, Goldhammer, Rölke & Ferrari, 2011). Das Gleiche gilt für die Reliabilität der geschätzten Personenparameter in Abhängigkeit von den gewählten Imputationsverfahren zur Schätzung fehlender Werte. Um die Vergleichbarkeit von Kompetenzniveaus über unterschiedliche LSA hinweg zu garantieren, wurden sogenannte Ankeritems erprobt. Weiterentwickelt wurden zudem die Möglichkeiten des technologiebasierten und adaptiven Testens, die insbesondere dann wichtig sind, wenn Kompetenzen breit und dennoch ökonomisch erfasst werden sollen. Nicht zuletzt wurden vergleichsweise strenge Vorgaben zur Sicherung der Durchführungsobjektivität (vgl. Stanat & Lüdtke, 2007, S. 304–310) gemacht, ohne die die Glaubwürdigkeit solcher Studien gefährdet ist (vgl. Braun, 2013). Insgesamt betrachtet findet die psychometrische Qualität von ILSA, trotz einiger Vorbehalte, weithin Anerkennung.

Zusätzlich zu den theoretischen Grundlagen der Studien sowie der methodischen Qualität ihrer Daten wurden inzwischen auch die Möglichkeiten und Grenzen von LSA für die Beantwortung genuiner Fragen der Bildungsforschung diskutiert. Dabei werden immer wieder die konstitutiven Grenzen von Querschnitterhebungen betont. Wie bereits erläutert, eröffnen Querschnittsdaten nur beschränkte Möglichkeiten für kausale Analysen (vgl. Klieme, 2013; Hanushek & Wößmann, 2013), z. B. zur Identifizierung der Effekte organisierter Bildung (vgl. Scheerens & Bosker, 1997, S. 143). Gleichzeitig wurden in den vergangenen Jahren jedoch enorme Fortschritte in der Weiterentwicklung von Analyseverfahren gemacht, die es erlauben, Bedingungen für Wirkungen auch auf der Grundlage von querschnittlich angelegten Beobachtungsstudien zu identifizieren (zur Nutzung von Propensity Score Matching, Difference-in-Differences- und anderer Verfahren vgl. Legewie, 2012). Hinter diesen methodischen Fortschritten bleiben die theoretischen Annahmen etwa zu Wirkungszusammenhängen in Mehrebenensystemen leider noch auffällig zurück.

Eine weitere Grenze ergibt sich aus der oft begrenzten Qualität der Hintergrundfragebögen, die trotz einiger Fortschritte theoretisch zumeist nicht das Niveau des Assessment-Teils erreichen. So fehlt oft der Rückgriff auf Rahmenmodelle, die Lehr-Lern-Prozesse konzeptualisieren, Einflussfaktoren auf (schulische) Leistungen ausweisen und ihr Wirkungsgefüge präzisieren (vgl. Stanat & Lüdtke, 2007, S. 297–299), wie sie etwa in der Schuleffektivitätsforschung üblich sind (vgl. z. B. Klieme, 2013). Zusätz-

liche Herausforderungen für kausale Analysen ergeben sich aus der Mehrebenenstruktur der Daten.

Fasst man die Erfahrungen aus dem Schulbereich zusammen, so werden die Leistungen von ILSA vor allem in ihrem Beitrag zur *Bildungsberichterstattung* gesehen, da sie in einer bis dahin nicht gekannten psychometrischen Qualität über Erträge von Bildungssystemen (genauer: von Bildungs- und Sozialisationsprozessen) informieren. Die gemessenen (basalen) Kompetenzen lassen sich durchaus an (national geprägte) bildungstheoretische Konzepte anschließen. Wie prädiktiv die erfassten Kompetenzen für ein gelingendes Leben tatsächlich sind, kann allerdings noch nicht sicher beurteilt werden. Für die Analyse von (kausalen) Zusammenhängen zeigen LSA eine Reihe von Grenzen, aber auch einige noch ungenutzte Potenziale.

Unter der Annahme, dass die hier skizzierten Leistungen und Grenzen von LSA aus dem Schulbereich im Großen und Ganzen auch für die Erhebungen bei Erwachsenen gelten, sollen im Folgenden die Potenziale von LSA für die theoretische und empirische Forschung zu Bildungsprozessen Erwachsener illustriert werden.

3. Das Potenzial von LSA für die Forschung zur Bildung Erwachsener

Während die schulbezogenen Assessments vornehmlich spezifische Unterrichtsfächer fokussieren (Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen usw.), zielen ILSA und PIAAC auf die Messung grundlegender Kompetenzen, die als notwendig gelten, um lebensweltlichen und beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein (vgl. Rammstedt, 2013; grundlegend Rychen & Salganik, 2003). Im Rahmen von PIAAC sind dies die Lesekompetenz (Literacy), die alltagsmathematische Kompetenz (Numeracy) sowie das Problemlösen in informationstechnischen Umgebungen (Problem Solving in Technology-Rich Environments). Zusätzlich werden im Hintergrundfragebogen individuelle, soziale und ökonomische Kontextvariablen der Befragten erhoben. Die Studie soll Anhaltspunkte liefern, inwiefern Schul- und Ausbildungssysteme verschiedener Länder in der Lage sind, die erforderlichen Kompetenzen zur erfolgreichen Teilnahme an der Gesellschaft zu fördern, und wissenschaftliche Grundlagen für politische Interventionen und gesellschaftliche Reformen bereitstellen. Schließlich soll erfasst werden, inwieweit erwachsene Personen ihre Kompetenzen im privaten und beruflichen Alltag tatsächlich nutzen. Von besonderem Interesse wäre hier die Aufklärung, wie Kompetenzen zur individuellen Lebensgestaltung und zur Berufsplanung und -bewährung beitragen (vgl. hierzu für die Überlegungen zu LSA in der beruflichen Bildung u. a. Achtenhagen & Winther, 2014). Nicht zuletzt wird der Vergleich zu zwei internationalen Vorläuferstudien angestrebt (IALS und ALL). CiLL (vgl. Friebe et al., 2014) fügt sich als eine Ergänzungsstudie zu PIAAC in diesen Zielkatalog ein. Die Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert, von einem Konsortium aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und den Universitäten München und Tübingen durchgeführt und konzentriert sich auf die bundesdeutsche Bevölkerung im Alter von 66 bis 80 Jahren.

Dass Daten der Bildungsberichterstattung für genuine Forschungsfragen genutzt werden können, haben u. a. Ökonomen und Soziologen bereits eindrucksvoll demonstriert – und damit auch, wie man sich die „Wissensallmende“ des 21. Jahrhunderts aneignen und für den Nachweis individueller wissenschaftlicher Produktivität verwenden kann. So zeigen Hanushek und Wößmann (2012), dass sich die Erträge von Kompetenzen im Vergleich zu Zertifikaten zwischen den Ländern deutlich unterscheiden, je nach Entwicklungsstand, politischen Strukturen und kulturellen Werten (vgl. dazu auch Wiederhold & Wößmann, 2013). Anhand der IALS-Daten untersuchten Hanushek, Wößmann und Zhang (2011) mithilfe eines Difference-in-Differences-Ansatzes den Einfluss berufsspezifischer (z. B. duales System in Deutschland) und allgemeiner Formen der Qualifizierung (z. B. betriebsorientierte Qualifizierungen in Großbritannien) von Arbeitsvermögen auf Berufseinmündung und Einkommen. Sie deuten ihre Befunde in der Weise, dass die Vorteile beruflicher Systeme bei der Berufseinmündung relativiert werden durch geringere Beschäftigungschancen mit fortschreitendem Alter, die auf mangelnde Flexibilität zurückgeführt werden. Dies zeigt sich am stärksten in Ländern mit formalisierten Berufsbildungssystemen wie in Deutschland. Solga (2013) nutzt den Hintergrundfragebogen von PIAAC, der Selbstauskünfte zu den Tätigkeiten und Ermessensspielräumen am Arbeitsplatz enthält, und zeigt anhand deskriptiver Daten, dass in Deutschland im Vergleich zu vielen anderen Staaten häufiger kognitive Anforderungen am Arbeitsplatz gestellt werden und häufiger Ermessensspielraum besteht, seltener aber Lerngelegenheiten gegeben werden, insbesondere für jene, die deutlich seltener an formaler Weiterbildung teilnehmen. Levels und van der Velden (2013) belegen mithilfe multivariater Regressionsanalysen einen positiven Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Weiterbildung und mathematischen Kompetenzen (ebenso für ein Engagement im Ehrenamt) und interpretieren ihn im Sinne der „use it or lose it“-Hypothese im Anschluss an Cunha und Heckman (2007). Schließlich gehen Desjardins und Rubenson (2011) anhand der ALL-Studie dem Verhältnis von vorhandenen und geforderten Skills am Arbeitsplatz (skill mismatch) nach und zeigen, dass die geforderten Kompetenzen für die Teilnahme an innerbetrieblicher Weiterbildung bedeutsamer sind als die vorhandenen Zertifikate bzw. die Literacy.

Die hier skizzierten Untersuchungen sind für die Forschung zur Weiterbildung nicht nur inhaltlich von großem Interesse, sie illustrieren zudem das Potenzial von Erhebungen der Bildungsberichterstattung für disziplinär geprägte Forschungsfragen. Die folgenden Überlegungen sind daher darauf gerichtet, Fragestellungen zu den Effekten pädagogischer Angebote auf Bildung und Kompetenzentwicklung Erwachsener exemplarisch auszuweisen, und zwar sowohl für die theoretische als auch für die empirische Forschung. Die Vorschläge folgen zwei Strategien im Umgang mit solchen Studien: Die eine besteht darin, erziehungswissenschaftlich und bildungstheoretisch inspirierte Fragen an Datensätze heranzutragen, die ursprünglich nicht zur Beantwortung solcher Fragestellungen konzipiert wurden; die zweite Strategie nutzt den Sachverhalt, dass es sich bei LSA um längerfristig angelegte Forschungsprogramme handelt, die weiterentwickelt werden können und sollten.

3.1 *Wie ist Bildung im Lebenslauf möglich?*

Trotz der fortschreitenden Institutionalisierung Lebenslangen Lernens bleibt die bildungstheoretische Reflexion zumeist auf Schule fixiert. Zwar liegen bereits ältere Vorschläge vor, sie z. B. auf die Berufsbildung zu erweitern (vgl. z. B. Spranger, 1925), sie blieben allerdings ohne nachhaltige Resonanz. Das gilt auch für Luhmanns Vorschlag (1997, S. 18–24), vom Lebenslauf als Medium eines expandierenden Erziehungssystems auszugehen. Dieses Dilemma wird durchaus gesehen, aber (noch) nicht bearbeitet. So spricht etwa Tenorth mehrfach (1994, S. 105) die Frage an, welche Bedeutung das von ihm für die Schule entwickelte Konzept allgemeiner Bildung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung habe, behandelt sie aber (noch) nicht. Die vorliegenden LSA-Studien zu Erwachsenen unterstreichen nun nachdrücklich die Notwendigkeit einer lebenslaufübergreifenden bildungstheoretischen Reflexion.

Tenorth sieht die Funktion allgemeiner bzw. grundlegender Bildung darin, das Bildungsminimum für alle dauerhaft zu sichern und zugleich die Lernfähigkeit zu kultivieren (vgl. Tenorth, 1994, S. 101, 166). Die Aufgabe allgemeiner Bildung bestehe in der Generalisierung universeller Prämissen für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation (S. 166–187). Eine wichtige, wenn auch nicht ausschließliche Voraussetzung einer solchen Allgemeinbildung bilden die Beherrschung der Verkehrssprache in Wort und Schrift, eine mathematische Modellierungsfähigkeit (nicht Rechenkunst, sondern die Fähigkeit, realistische Problemstellungen in der Formensprache der Mathematik abzubilden), eine fremdsprachliche Kompetenz, die Fähigkeit zur Nutzung moderner Informationstechnologien und die Fähigkeit zur Selbstregulation des Wissenserwerbs (so Baumert, 2002, S. 108–112; Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg, 2003, S. 81–83).⁵

Betrachtet man die Befunde aus (I)LSA bei Erwachsenen aus einer solchen Perspektive, so zeigen sie dreierlei: Keinem der teilnehmenden Länder gelingt es erstens, das Bildungsminimum – hier bezogen auf kulturelle Basiskompetenzen – für alle zu sichern, und keinem Land gelingt es zweitens, dieses Bildungsminimum über den Lebenslauf zu stabilisieren. So dokumentieren z. B. die PIAAC- und die CiLL-Studie einen hohen Anteil von Personen mit geringen Lesekompetenzen. Nach der PIAAC-Studie erreichen 17.5% maximal Stufe I der Lesekompetenz (Rammstedt, 2013, S. 42); in der CiLL-Studie sind es im Durchschnitt bei den 66- bis 70-Jährigen etwa 31.5%, bei den 76- bis 80-Jährigen sogar 50.8%. Diese Personen sind allenfalls in der Lage, einzelne Nachrichten aus kurzen Texten mit nur wenigen konkurrierenden Informationen zu entnehmen (vgl. Schmidt-Hertha, 2014, S. 92).

Die bildungspolitische Brisanz dieser Befunde ist unbestreitbar; aber auch ihre theoretische Bedeutung sollte ernst genommen werden. Denn sie zeigen drittens, dass die Vermittlung kultureller Basiskompetenzen zwar eine primäre, keinesfalls aber exklusive Aufgabe von Schule ist und bleiben kann. Daher wird eine kompensatorische Vermittlung kultureller Basiskompetenzen zu einer unabweisbaren, bleibenden Aufgabe

5 Heinz-Elmar Tenorth war Mitglied dieser Expertenkommission.

der Erwachsenenbildung, insbesondere jener in öffentlicher Trägerschaft, die sich *für alle* Erwachsenen verantwortlich zeigt. Gleichzeitig kann sich eine Bildungstheorie des Lebenslaufs und damit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung selbstverständlich nicht darauf begrenzen (lassen), die Defizite des Schulsystems und der begleitenden und nachgängigen Sozialisationserfahrungen auszugleichen. Denn mit dem Lebenslauf geht ein fortschreitender Prozess der Ausdifferenzierung von Interessen, Lebensweisen und Anforderungssituationen einher. Damit wird die Sicherung und Weiterentwicklung einer personalen und sozialen Identität (grundlegend Erikson, 1966) zu einer zentralen Aufgabe der Erwachsenen- und Weiterbildung, die von der Schul- und Berufsbildung allenfalls vorbereitet, aber nicht garantiert werden kann. Das betrifft z. B. die Handlungsanforderungen an Erwachsene in der Erziehung der nachwachsenden Generation, der Gestaltung persönlicher Beziehungen oder der Beteiligung am öffentlichen Leben.

Während die Schulpädagogik die PISA-Studie zum Anlass bildungstheoretischer Reflexionen (vgl. Lenzen, von der Groeben & Winter, 2002) und auch zum Nachdenken über Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Forschung genommen hat (vgl. Lenzen, Baumert, Watermann & Trautwein, 2004; Schwippert & Bos, 2005), steht das für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus. Zwar finden bildungstheoretische Reflexionen derzeit durchaus wieder Interesse, oftmals als kritische Reaktion auf die Dominanz eines ökonomisch verengten Kompetenzbegriffs (vgl. Ribolits, 2013), aber zumeist ohne Rückgriff auf empirische Befunde aus LSA oder anderen Studien.

Gleichwohl hat die Erwachsenenbildung/Weiterbildung auch Traditionen ausgebildet, die an die schulbezogene bildungstheoretische Reflexion anschließen und diese zugleich erweitern können. Das gilt etwa für das Bildungsverständnis des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960, S. 20–22), der Bildung bekanntlich als ständiges Bemühen definiert, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln. Ein solches Verständnis von Bildung schließt die Aufforderung ein, die Anforderungssituationen Erwachsener differenziert zu beschreiben und zu analysieren, ebenso wie ihre Interessen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und zu gestalten. Dies erfordert ein Wissen um die Wahrnehmung dieser Situationen durch die Adressaten, eine „Real-Anthropologie des Lebenslaufs“ und einen Blick auf die „wechselnden Daseinsthematiken“, die, so legen es Befunde von Bremer (2007) nahe, vermutlich milieuspezifisch variieren. Bildung, verstanden als Arbeit an sich selbst (vgl. Tietgens, 1979, S. 45, 63), erfolgt in Auseinandersetzung mit diesen Lebenswelten. Von den „unwillkürlichen Lebenserfahrungen“ (Schmitz, 2003, S. 9–97) Erwachsener auszugehen, böte zudem die Gelegenheit, den Beitrag phänomenologischer Analyse zu einer empirisch informierten bildungstheoretischen Reflexion auszuloten.

Erste Vorarbeiten liegen vor, wurden aber selten aufgegriffen – entweder, weil die Beschreibung typischer Anforderungssituationen überholt und empirisch nicht hinreichend fundiert erscheint wie bei Loch (1979), oder aber, weil die Orientierung an einer christlich geprägten, für Fragen der Transzendenz sensiblen „ganzheitlichen Wertgestalt“ wie bei Pöggeler (1964, S. 111–151) nicht mehr mehrheitsfähig erscheint.

Die CiLL-Studie geht erste Schritte in diese Richtung, indem sie zentrale Daseinsthematiken des Alters in den Blick nimmt (vgl. Friebe et al., 2014, S. 115–153). Sie bietet Explorationen zu den Kompetenzanforderungen im Ehrenamt, in der Pflege, in der nachberuflichen Erwerbstätigkeit und in Lebenssituationen von Migrantinnen und Migranten. Weitere Anregungen können von einer biografisch interessierten Längsschnittforschung erwartet werden (vgl. Kade & Nolda, 2014).

3.2 *Wie lassen sich Kompetenzen gezielt fördern?*

Die meisten LSA übergehen die Frage nach dem „Added Value“ organisierter Bildung (vgl. Ritzén, 2013, S. 23). Aus einer erziehungswissenschaftlichen Sicht ist allerdings genau diese Frage von Interesse, die Frage nach dem Beitrag organisierter Erwachsenen- und Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung und zur Bildung im Lebenslauf, im Spannungsfeld mit und ergänzend zu Lernerfahrungen im Alltag oder im Beruf. Mit Blick auf die Bedeutung unterschiedlicher Institutionalisierungsformen des Lernens kursieren in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gelegentlich Mythen, deren empirische Evidenz schwach bis fragwürdig ist, wie z. B. die Annahme, dass wir das meiste, was wir lernen, informell lernen (vgl. z. B. Staudt & Kriegesmann, 1999).

Wie bereits erläutert, eröffnen Querschnittsdaten nur beschränkte Möglichkeiten für kausale Analysen zur Identifizierung der Effekte organisierter Bildung (vgl. Scheerens & Bosker, 1997, S. 143). Längsschnittdaten aus dem NEPS (vgl. Blossfeld, Schneider & von Maurice, 2010), dem SOEP (vgl. Lohmann, Spieß, Groh-Samberg & Schupp, 2009) sowie zukünftig auch aus dem dank des Engagements des BMBF bereits gesicherten PIAAC-Panel in Deutschland bieten hier deutlich bessere Möglichkeiten. Schon jetzt liegen in NEPS für einzelne Kompetenzdomänen wie die naturwissenschaftliche Kompetenz (vgl. Hahn et al., 2013) oder die Englischkompetenz (vgl. Berendes, Weinert, Zimmermann & Artelt, 2013) Paneldaten vor. Anhand dieser Daten ließe sich die Bedeutung formeller und informeller Lernerfahrungen für die Kompetenzentwicklung im Lebenslauf schätzen (vgl. Artelt, Weinert & Carstensen, 2013; Pohl & Carstensen, 2013).

Eine weitere Möglichkeit, sich kausalen Analysen zu nähern, besteht darin, den Umstand zu nutzen, dass in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung inzwischen mehrere zeitlich aufeinanderfolgende, repräsentative Querschnittstudien mit vergleichbaren Erhebungsinstrumenten vorliegen. So nutzen Desjardins & Warnke (2012) Daten aus IALS und ALL, um Kompetenzgewinne und Kompetenzverluste über den Lebenslauf zu untersuchen. Dazu haben sie vergleichbare Altersgruppen zu unterschiedlichen Messzeitpunkten (z. B. die 30-Jährigen in IALS, ALL und PIAAC) sowie unterschiedliche Altersgruppen zu denselben Messzeitpunkten (z. B. die 30-, 40- und 50-Jährigen in PIAAC) verglichen. Dies eröffnet Schätzungen zur Bedeutung von Alters- (erster Vergleich) und Kohorteneffekten (zweiter Vergleich). Sie können zeigen, dass über alle Länder hinweg Alter und Kompetenzen negativ korrelieren, dass es zu einem Verlust von kognitiven Kompetenzen bei Individuen mit zunehmendem Alter kommt und dass

die kognitiven Differenzen zwischen Altersgruppen zugunsten der jeweils Jüngeren ausfallen. Diese Prozesse scheinen durch schulische Bildung sowie kognitive und soziale Aktivitäten außerhalb der Schule beeinflusst zu werden. Der Grundgedanke dieser Studie, Alters- und Kohorteneffekte zu unterscheiden und Kompetenzgewinne und -verluste mit formalen und informellen Lernerfahrungen in Beziehung zu setzen, lässt sich leicht auf PIAAC und CiLL übertragen.

3.3 *Wie groß ist der Einfluss systemischer, organisationaler und interaktionaler Faktoren auf Kompetenzen und Beteiligung?*

Für die Erziehungswissenschaft ist nicht nur die Frage bedeutsam, ob und wie sich Bildung und Kompetenz gezielt fördern lassen, sondern auch, welche pädagogischen Hilfen dafür bei welchen Gruppen besonders förderlich sind. Das schließt die Frage nach der *relativen* Bedeutung der Strukturen von Weiterbildungssystemen (rechtliche Rahmenbedingungen, Bedeutung öffentlicher, korporativer und privater Finanzierung usw.), der Typen von Organisationen (Trägerschaft, Personalbestand, Angebotsprofile usw.) sowie der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen (Kompetenzen der Lehrkräfte, Interesse, Motivation und Lernstrategien der Teilnehmenden usw.) ein. In den vergangenen Jahren ist es daher nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Bildungspolitik üblich geworden, auf die Mehrebenenstruktur von Bildungssystemen zu verweisen – von den einen, um die großen Herausforderungen an Steuerung (oder Governance) komplexer sozialer Systeme zu verdeutlichen; von den anderen, um den Einfluss von auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelten Faktoren auf den Outcome von Bildungssystemen zuverlässig schätzen zu können. Auch für solche Analysen bieten ILSA neue Möglichkeiten.

Mehrebenenmodelle haben inzwischen auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung erreicht (vgl. Boeren, Nicaise & Baert, 2010; Schrader, 2011; Desjardins & Rubenson, 2013; Käßlinger, 2013). Sie ergänzen und systematisieren traditionelle Kontext-, Input-, Prozess- und Outputmodelle (vgl. DIE, 2014). Bereits der Vergleich ausgewählter Länderpaare kann Fragen institutioneller Gelingensbedingungen des Lernens Erwachsener beantworten (vgl. Solga, Brzinsky-Fay, Graf, Gresch & Protsch, 2013). Erste Ansätze finden sich derzeit vor allem mit Blick auf die Erklärung der Beteiligung an Weiterbildung – ausgehend von der Beobachtung, dass in allen Ländern die Beteiligung an Weiterbildung durch personale und soziale Merkmale der Individuen bestimmt wird, diese Zusammenhänge *zwischen* den Ländern aber stark variieren. Auf der Makroebene der Länder wurden bislang Konzepte der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung (vgl. z. B. Esping-Andersen, 1990; Schmid, Amos, Schrader & Thiel, 2011) sowie der „varieties of capitalism“ (Hall & Soskice, 2001) diskutiert (Überblick in Kaufmann, Reichart & Schömann, 2014). Ihr Potenzial kann an Datensätzen wie PIAAC oder dem Adult Education Survey überprüft werden.

Für die Modellierung der Mesoebene, der Ebene von Organisationen und Programmen, liegen mit dem Modell der Reproduktionskontexte von Weiterbildung erste

Vorschläge vor, deren Ertrag für diachrone Vergleiche der Strukturen nationaler Weiterbildungssysteme schon gezeigt wurde (vgl. Schrader, 2011), deren Potenzial für international-vergleichende Forschung aber noch zu erproben ist. Auf der Seite der Adressaten organisierter Weiterbildung ließe sich für die Mesoebene an Forschungen zu Generationenlagerungen anschließen. So wurde in qualitativen Studien am Beispiel der „Babyboomer“ die Hypothese formuliert, dass es einen Zusammenhang von Altersbildern und Weiterbildungsbeteiligung gebe, allgemein also: einen Zusammenhang zwischen Generationenlagerungen im Sinne Mannheims und den Bildungsbiografien und Praxen des lebenslangen Lernens (vgl. Schäffer, 2009, 2010). Die Hintergrundfragebögen von PIAAC und CiLL lassen sich nutzen, um solche Hypothesen zu prüfen.

Für die Mikroebene liegen jenseits von Fallstudien noch keine vergleichenden Forschungen vor. Hier können LSA vertiefende Studien zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen anregen. Das große Potenzial solcher Studien wird deutlich, wenn man sich vor Augen hält, in welchem hohem Maß die TIMSS-Videostudie die empirische Lehr-Lern-Forschung angeregt hat (vgl. z. B. Clausen, 2002) – wenn auch eher methodisch als thematisch bzw. theoretisch. Eine systematisch anschließende und weiterführende Analyse von Lehr-Lern-Prozessen würde eine Lücke füllen für Prozessanalysen, die im Rahmen von LSA bislang ein auffälliger Fremdkörper geblieben sind (vgl. Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 325). Das Gleiche gilt für Forschungen zur Professionalität des pädagogischen Personals (vgl. Martin & Lange-meyer, 2014), die inzwischen auch auf europäischer Ebene Aufmerksamkeit finden (vgl. Enochsson & Rizza, 2009; Braun, 2013, S. 158).

4. Perspektiven der Forschung

Die hier vorgetragenen Überlegungen sind getragen von dem Ziel, die Aufmerksamkeit, die sich aus der Bildungsberichterstattung in Form von ILSA für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ergeben kann, für vertiefende und begleitende Forschung zu nutzen. Denn bevor immer wieder neue Studien eingefordert werden, sollten vorhandene Daten besser als bisher ausgeschöpft werden (vgl. Kleinert & Matthes, 2010). Die Etablierung international-vergleichender LSA, die die Erträge (statt der Strukturen) von Bildungssystemen ins Zentrum rücken, signalisiert, dass die Zeit einer hermetischen Abgeschlossenheit nationaler Bildungssysteme wohl auch für die Erwachsenen- und Weiterbildung zuende geht (vgl. Braun, 2013, S. 151), ebenso vermutlich das Denken in traditionellen Segmentierungen nationaler (Weiterbildungs-)Systeme. Die Herausforderungen für die Forschung, die sich aus diesen Entwicklungen ergeben, können und sollten genutzt werden. Es wäre mehr als bedauerlich, würde sich die Fantasie der Forscherinnen und Forscher darin erschöpfen zu fragen, welche Kompetenzen nach PISA und PIAAC jetzt noch und mit welcher verfeinerten methodischen Raffinesse vermessen werden könnten (zum Ersteren vgl. Achtenhagen & Baethge, 2007; zum Zweiten Stanat & Lüdtke, 2007, S. 334). Auszuschließen ist das allerdings nicht, wenn man jün-

gere Publikationen von Repräsentanten der LSA-Forschung zur Hand nimmt (vgl. von Davier et al., 2013; Simon et al., 2013).⁶

Abschließend sei noch einmal an den Ausgangspunkt der hier vorgestellten Überlegungen erinnert, den Tenorth (2003, S. 429) wie folgt formuliert hat: „Das genuin erziehungswissenschaftliche Nachdenken über Bildung besteht deshalb in dem Versuch, auf theoretisch klug gestellte ‚Wie‘-Fragen Forschung zu organisieren und technologisch orientierte Antworten zu geben“. Es gilt also, mit Gadamer (1960, S. 368–384) auf dem „hermeneutische[n] Vorrang der Frage“ und ihrem „Richtungssinn“ zu beharren. Der vorliegende Beitrag hat versucht zu zeigen, wie die Re-Analyse von Daten aus LSA für Erwachsene genutzt werden kann, theoretisch fundierte und empirisch informierte Fragen (z. B. nach den Möglichkeiten von Bildung im Lebenslauf) zu formulieren und nach „technologischen“ Antworten (z. B. im Blick auf die *relative* Bedeutung pädagogischer Hilfen, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind) zu suchen. Denn nicht *dass* es ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Einflussfaktoren auf Bildung und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf gibt, ist interessant, sondern die Frage, *wie* es sich darstellt. Für den Schulbereich deuten die bislang vorliegenden Befunde an, dass der Einfluss pädagogisch relevanter Faktoren mit der Nähe zum Lehr-Lern-Geschehen steigt. Dass eine solche Rangfolge auch für die Weiterbildung erwartet werden kann, ist anzunehmen; das relative Gewicht der Makro-, Meso- und Mikroebene dürfte sich allerdings anders darstellen, da die Varianz hier jeweils deutlich größer ist als im Schulbereich. Ob diese Annahme trägt, lässt sich nur durch Forschung beantworten.

Das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung ist ebenso bedeutsam wie geeignet, um regelmäßiges Assessment, differenzierte Ursachenanalyse und kontrollierte Erprobung von Maßnahmen in einer mittelfristig angelegten Forschungsstrategie (vgl. Schrader & Goeze, 2011; Schuller, 2009) zu verknüpfen. Damit wäre es möglich, die berechtigten Klagen über die teils dramatischen Desiderate im Bereich grundlegender Kompetenzen um eine empirisch fundierte Diskussion der Potenziale formaler und informeller Lernprozesse zu ergänzen. Dies schließt ein Nachdenken darüber ein, wie Lernanforderungen in pädagogisch begleitete Lerngelegenheiten überführt werden können. Wir sollten uns also bemühen, das Potenzial von LSA für erwachsenenbildungswissenschaftliche Fragestellungen besser als bislang auszuschöpfen und dabei die inzwischen aufgebaute Forschungskompetenz zu nutzen, statt uns von LSA den Blick auf theoretisch interessante, empirische Forschung verstellen zu lassen.

6 Weitere Felder wären nicht-kognitive Skills wie Persönlichkeitsmerkmale im Sinne der Big 5 (vgl. Levin, 2013), Civic Education and Engagement (vgl. Torney-Purta & Amadeo, 2013), die sogenannten 21st Century Skills, die in einem Projekt in Australien adressiert werden, oder die Health Literacy.

Literatur

- Achtenhagen, F., & Baethge, M. (2007). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 51–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Achtenhagen, F., & Winther, E. (2014). Large-scale Assessment of Vocational Education and Training. In S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Hrsg.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (S. 1333–1354). New York: Springer.
- Artelt, C., Weinert, S., & Carstensen, C. H. (2013). Assessing competencies across the lifespan within the German National Educational Panel Study (NEPS) – Editorial. *Journal for Educational Research Online*, 5(2), 5–14.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann. http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf [06.08.2014].
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In L. Reisch, J. Kluge & N. Killius (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumert, J., Brunner, M., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2007). Was messen internationale Schulleistungsstudien? Resultate kumulativer Wissenserwerbsprozesse. Eine Antwort auf Heiner Rindermann. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 118–128.
- Baumert, J., & Stanat, P. (2010). Internationale Schulleistungsvergleiche. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. überarb. u. erw. Aufl., S. 324–335). Weinheim/Basel: Beltz.
- Baumert, J., Stanat, P., & Demmrich, A. (2001). PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 68–90.
- Berendes, K., Weinert, S., Zimmermann, S., & Artelt, C. (2013). Assessing language indicators across the lifespan within the German National Educational Panel Study (NEPS). *Journal for Educational Research Online*, 5(2), 15–49.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (Hrsg.) (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin/Potsdam. https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/bericht_bildungskommission.pdf [02.12.2014].
- Blömeke, S., Hsieh, F.-J., Kaiser, G., & Schmidt, W. (Hrsg.) (2014). *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn*. Dordrecht: Springer.
- Blossfeld, H.-P., Schneider, T., & von Maurice, J. (2010). Längsschnittdaten zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsverläufen. In G. Quenzel (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 203–220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61.
- Bourdieu, P. (2014). *Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989–1992*. Berlin: Suhrkamp.
- Braun, H. (2013). Prospects for the Future: A Framework and Discussion of Directions for the Next Generation of International Large-Scale Assessments. In M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch & K. Yamamoto (Hrsg.), *The Role of International Large-Scale Assessments. Per-*

- spectives from Technology, Economy, and Educational Research* (S. 149–160). Dordrecht: Springer.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim/München: Juventa.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Cunha, F., & Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2), 31–47.
- Desjardins, R., & Rubenson, K. (2011). *An Analysis of Skill Mismatch Using Direct Measures of Skills*. Paris. <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282011%298&docLanguage=En> [06.08.2014].
- Desjardins, R., & Rubenson, K. (2013). Participation Patterns in Adult Education: The Role of Institutions and Public Policy Frameworks in Resolving Coordination Problems. *European Journal of Education*, 48(2), 262–280.
- Desjardins, R., & Warnke, A. J. (2012). *Ageing and Skills. A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss over the Lifespan and over Time*. Paris. <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282012%299&docLanguage=En> [06.08.2014].
- Desrosières, A. (2005). *Die Politik der großen Zahl. Eine Geschichte der statistischen Denkweise*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.
- DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2014). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Enochsson, A., & Rizza, C. (2009). *ICT in Initial Teacher Training: Research Review* (OECD Education Working Papers, No. 38). Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/220502872611> [08.08.2014].
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze* (übers. v. K. Hügel, Bd. 16). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. New Jersey: Princeton University Press.
- Foucault, M. (2006). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I: Vorlesungen am Collège de France 1977–1978*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Geschwendtner, T., Abele, S., & Nickolaus, R. (2009). Computersimulierte Arbeitsproben: Eine Validierungsstudie am Beispiel der Fehlerdiagnoseleistungen von Kfz-Mechatronikern. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105(4), 557–578.
- Gogolin, I. (2004). Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. In D. Lenzen & J. Baumert (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3, S. 101–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, A., & Riekmann, W. (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Hahn, I., Schöps, K., Rönnebeck, S., Martensen, M., Hansen, S., Saß, S., Dalehefte, I. M., & Prenzel, M. (2013). Assessing Scientific Literacy over the Lifespan – a Description of the NEPS Science Framework and the Test Development. *Journal for Educational Research Online*, 5(2), 110–138.

- Hall, P. A., & Soskice, D. (2001). An Introduction to Varieties of Capitalism. In dies. (Hrsg.), *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage* (S. 1–68). Oxford: Oxford University Press.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2012). The Economic Benefit of Educational Reform in the European Union. *CESifo Economic Studies*, 58(1), 73–109.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2013). The Role of International Assessments of Cognitive Skills in the Analysis of Growth and Development. In M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch & K. Yamamoto (Hrsg.), *The Role of International Large-Scale Assessments. Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research* (S. 2267–2277). Dordrecht: Springer.
- Hanushek, E. A., Wößmann, L., & Zhang, L. (2011). *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle*. München: CESifo.
- IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2014). [http://www.iea-dpc.de/iea-dpc/about/termin/list.html?tx_cal_controller\[getdate\]=20141013&cHash=110020a8796d59b84bfe7a1c57b08a9d&no_cache=1&sword_list\[0\]=large&sword_list\[1\]=scale&sword_list\[2\]=assessment](http://www.iea-dpc.de/iea-dpc/about/termin/list.html?tx_cal_controller[getdate]=20141013&cHash=110020a8796d59b84bfe7a1c57b08a9d&no_cache=1&sword_list[0]=large&sword_list[1]=scale&sword_list[2]=assessment) [06.08.2014].
- IEA-ETS International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Educational Testing Service (Hrsg.) (2008). *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*. Princeton: IEA-ETS.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30–70). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kade, J., & Nolda, S. (2014). 1984/2009 – Bildungsbiographische Gegenwarten im Wandel von Kontextkonstellationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 588–606.
- Käpplinger, B. (2013). Ambivalenzen in der betrieblichen Weiterbildung. Hochkonjunktur in der Politik, Stagnation und Expansion in der Empirie, Defizite in der Theorie. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 116–128). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaufmann, K., Reichart, E., & Schömann, K. (2014). Der Beitrag von Wohlfahrtsstaatsregimen und Varianten kapitalistischer Wirtschaftssysteme zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahmestrukturen bei Ländervergleichen. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(4), 39–54.
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS). Understanding What Was Measured*. Princeton: Research Publications Office. <http://www.edudoc.ch/static/xd/2003/42.pdf> [06.08.2014].
- Kleinert, C., & Matthes, B. (2010). Forschungsfeld „Lebenslanges Lernen“. Mit neuen Daten Wissenslücken schließen. *IAB-Forum*, 1, 52–57.
- Klieme, E. (2013). The Role of Large-Scale Assessments in Research on Educational Effectiveness and School Development. In M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch & K. Yamamoto (Hrsg.), *The Role of International Large-Scale Assessments. Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research* (S. 115–147). Dordrecht: Springer.
- Lassing, L., & Schmid, K. (Hrsg.) (2014). Kompetenzen von Erwachsenen – Zu wenig Resonanz auf PIAAC? *Magazin erwachsenenbildung.at*, 23. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/> [02.12.2014].
- Legewie, J. (2012). Die Schätzung von kausalen Effekten: Überlegungen zu Methoden der Kausalanalysen anhand von Kontexteffekten in der Schule. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(1), 123–153.
- Lenzen, D., Baumert, J., Watermann, R., & Trautwein, U. (2004). *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lenzen, K.-D., von der Groeben, A., & Winter, F. (Hrsg.) (2002). *Leistung sehen, fördern, wer-ten. Neue Wege für die Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Levels, M., & van der Velden, R. (2013). Wer rastet, der rostet? Wie die altersbedingten Unterschiede in den Mathematikkompetenzen erklärt werden können. *ifo Schnelldienst*, 66(22), 19–23.
- Levin, H. M. (2013). The Utility and Need for Incorporating Noncognitive Skills into Large-Scale Educational Assessments. In M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch & K. Yamamoto (Hrsg.), *The Role of International Large-Scale Assessments. Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research* (S. 67–86). Dordrecht: Springer.
- Loch, W. (1979). *Lebenslauf und Erziehung* (Neue pädagogische Bemühungen, Bd. 79). Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.
- Lohmann, H., Spieß, C. K., Groh-Samberg, O., & Schupp, J. (2009). Analysepotenziale des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) für die empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 252–280.
- Luhmann, N. (1997). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 11–29). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martin, A., & Langemeyer, I. (2014). Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 43–67). Bielefeld: Bertelsmann.
- Messner, R. (2003). PISA und die Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 400–412.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/39437980.pdf> [06.08.2014].
- OECD (2013). *Bildung auf einen Blick 2013 – OECD-Indikatoren*. Bielefeld: Bertelsmann. <http://www.wbv.de/openaccess/artikel/6001821gw> [06.08.2014].
- OECD & Statistics Canada (2005). *Learning a Living – First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris/Ottawa. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34867438.pdf> [06.08.2014].
- OECD & Statistics Canada (2011). *Literacy for Life. Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*. <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-604-x/89-604-x2011001-eng.pdf> [06.08.2014].
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pöggeler, F. (1964). *Der Mensch in Mündigkeit und Reife – Eine Anthropologie der Erwachsenen* (Schriften zur Pädagogik und Katechetik, Bd. 11). Paderborn: Schöningh.
- Pohl, S., & Carstensen, C. H. (2013). Scaling of Competence Tests in the National Educational Panel Study – Many Questions, Some Answers, and Further Challenges. *Journal for Educational Research Online*, 5(2), 189–216.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann. http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf [06.08.2014].
- Ribolits, E. (2013). *Abschied vom Bildungsbürger. Über die Antiquiertheit von Bildung im Gefolge der dritten industriellen Revolution*. Wien: Löcker.
- Rindermann, H. (2006). Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? *Psychologische Rundschau*, 57(2), 69–86.

- Ritzen, J. (2013). International Large-Scale Assessments as Change Agents. In M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch & K. Yamamoto (Hrsg.), *The Role of International Large-Scale Assessments. Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research* (S. 13–24). Dordrecht: Springer.
- Rose, A. D. (2011). Perspectives on Adult Education: Reflections on the 2010 Handbook of Adult and Continuing Education. *Adult Learning*, 22(2), 43–44.
- Rubenson, K., & Elfert, M. (2014). Changing Configurations of Adult Education Research – Exploring a Fragmented Map. In B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Changing Configurations in Adult Education in Transitional Times* (S. 25–38). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Schäffer, B. (2009). Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs. In C. Hof, J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens* (S. 94–111). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäffer, B. (2010). Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder von „Babyboomern“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 366–377.
- Scheerens, J., & Bosker, P. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schmid, J., Amos, K., Schrader, J., & Thiel, A. (Hrsg.) (2011). *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos.
- Schmidt-Hertha, B. (2014). *Kompetenzerwerb und Lernen im Alter*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmitz, H. (2003). *Was ist Neue Phänomenologie?* Rostock: Ingo Koch.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J., & Goetze, A. (2011). Wie Forschung nützlich werden kann. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 67–76.
- Schuller, T. (2009). Building Cultures of Evidence Use in Education. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (Contributions to the 21st congress hosted by the German Society for Educational Science – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 125–137). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schwippert, K., & Bos, W. (2005). Die Daten der Vergleichsuntersuchungen und ihre Nutzungsmöglichkeiten für erziehungswissenschaftliche Forschung. *Tertium Comparationis*, 11(2), 121–133.
- Simon, M., Ercikan, K., & Rousseau, M. (Hrsg.) (2013). *Improving Large-Scale Assessment in Education. Theory, Issues, and Practice*. New York: Routledge.
- Solga, H. (2013). Arbeitsplatzanforderungen im internationalen Vergleich. *ifo Schnelldienst*, 66(22), 15–19.
- Solga, H., Brzinsky-Fay, C., Graf, L., Gresch, C., & Protsch, P. (2013). *Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen. Vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung*. Berlin. <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2013/i13-501.pdf> [06.08.2014].
- Spranger, E. (1925). *Erziehung und Kultur – Gesammelte Pädagogische Aufsätze von Eduard Spranger* (Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung, S. 159–177). Leipzig: Oswald Schmidt.
- Stanat, P., & Lüdtke, O. (2007). Internationale Schulleistungsvergleiche. In G. Trommsdorf & H. J. Kornadt (Hrsg.), *Kulturelle Determination des Erlebens und Verhaltens* (Enzyklopädie der Psychologie, S. 279–347). Göttingen: Hogrefe.
- Staudt, E., & Kriegesmann, B. (1999). *Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung*. Bochum: Ruhr-Universität.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Tenorth, H.-E. (2003). „Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 422–430.
- Tietgens, H. (1979). *Einleitung in die Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J.-A. (2013). The Contributions of International Large-Scale Studies in Civic Education and Engagement. In M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch & K. Yamamoto (Hrsg.), *The Role of International Large-Scale Assessments. Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research* (S. 87–110). Dordrecht: Springer.
- Upsing, B., Gissler, G., Goldhammer, F., Rölke, H., & Ferrari, A. (2011). Localisation in International Large-Scale Assessments of Competencies Challenges and Solutions. *Localisation Focus*, 10(1), 44–57.
- von Davier, M., Gonzalez, E., Kirsch, I., & Yamamoto, K. (Hrsg.) (2013). *The Role of International Large-Scale Assessments. Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*. Dordrecht: Springer.
- Wiederhold, S., & Wößmann, L. (2013). Bildung und Arbeitsmarkterfolg: Gerade in Deutschland zahlen sich höhere Löhne aus. *ifo Schnelldienst*, 66(22), 10–14.
- Winther, E., & Klotz, V. K. (2014). Spezifika der beruflichen Kompetenzdiagnostik – Inhalte und Methodologie. In E. Winther & M. Prenzel (Hrsg.), *Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung. Kompetenz und Professionalisierung* (Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22/2014, S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.

Abstract: Along with the leo. – Level-One, PIAAC, and CiLL studies, large-scale assessments (LSA) have entered the field of adult and further education. Achievements and limits of internationally comparative LSA, which constitute a key instrument of educational reporting in the program of an evidence-based educational reform, were and still are discussed intensely in the school sector. On the other hand, educational-scientifically oriented research on adult education has so far hardly made use of data and results from LSA. On the basis of some exemplary theoretical and empirical questions, the author reveals the potential of LSA for research on adult and further education interested in the effects of pedagogical support for education and competence development over the lifespan. To this end, possibilities of re-analyzing LSA are shown and information on supplementary or more comprehensive studies is given, in line with the multi-level structure of adult and further education.

Keywords: Large Scale Assessments, Adult Education and Adult Learning, Re-Analyses, Literacy and Basic Education

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Josef Schrader, Universität Tübingen, Lehrstuhl Erwachsenenbildung/
Weiterbildung; Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn,
Deutschland
E-Mail: schrader@die-bonn.de