

# Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Ausgabe 23, 2014

## Kompetenzen von Erwachsenen

Zu wenig Resonanz auf PIAAC?



# Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Ausgabe 23, 2014

---

## Kompetenzen von Erwachsenen

Zu wenig Resonanz auf PIAAC?

Herausgeber der Ausgabe:  
Lorenz Lassnigg und Kurt Schmid

Wien

Online verfügbar unter:  
[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Herstellung und Verlag der Druck-Version:  
Books on Demand GmbH, Norderstedt

# Inhaltsverzeichnis

## Aus der Redaktion

**01** Editorial  
Lorenz Lassnigg und Kurt Schmid

## Thema

**02** Wie soll es nach PIAAC weitergehen?  
Strukturen schaffen, Projekte initiieren und Programme entwickeln  
Gerhard Bisovsky

**03** „Nicht was ich weiß, wird mir weiterhelfen, sondern was ich damit tun kann.“  
OECD-Experte und PIAAC-Verantwortlicher Andreas Schleicher im Interview  
Andreas Schleicher

**04** Bessere Kompetenzen, besserer Job, besseres Leben.  
Internationale Befunde und Konsequenzen aus PIAAC für die Bildungspolitik – Bilanzziehung  
aus Sicht der OECD  
Andreas Schleicher

**05** Umbauten an einem Schiff auf hoher See.  
Ein Aufruf zur Diskussion methodischer Innovationen im Rahmen von PIAAC  
Robert Titelbach

**06** Was sagen uns die PIAAC-Ergebnisse?  
Ein zweiter Blick lohnt sich!  
Robert Titelbach

**07** Skills-Mismatch und PIAAC – am eigenen Anspruch gescheitert?  
Über den Versuch, das Missverhältnis zwischen den Arbeitsplatzanforderungen und den Skills  
der Arbeitenden messen zu wollen  
Martin Mayerl

**08** Das Menschenbild von PIAAC.  
Eine sehr eingeschränkte Sicht auf den Menschen und auf Bildung  
Anja Franz

**09** Erwerbslosigkeit und Kompetenzerosion.  
Zu einer differenzierten Betrachtungsweise der PIAAC-Ergebnisse von „erwerbslosen“  
Personen in Österreich  
René Sturm und Petra Ziegler

**10** Nutzung von PIAAC für Zielwerte in der Erwachsenenbildungspolitik.  
Neue Schätzungen über die Zielgruppengröße der Initiative Erwachsenenbildung  
Lorenz Lassnigg, Mario Steiner und Stefan Vogtenhuber

## Praxis

11

**Does the PIAAC really matter?**  
**Schlussfolgerungen aus Sicht der Wirtschaft und der Unternehmen**  
Hannes Knett

12

**Politische Folgerungen zu den PIAAC-Ergebnissen**  
Gabriele Schmid, Michael Tölle, Elisabeth Steinklammer und Pia Lichtblau

## Rezension

13

**Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten.**  
**Gerhard Niedermair (Hrsg.)**  
Peter Schlögl

14

**The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research.**  
**Matthias von Davier, Eugenio Gonzales, Irwin Kirsch und Kentaro Yamamoto (Hrsg.)**  
Lorenz Lassnigg

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

# Editorial

## Lorenz Lassnigg und Kurt Schmid

Lassnigg, Lorenz/Schmid, Kurt (2014): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.  
Ausgabe 23, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: PIAAC, Kompetenzen, Kompetenzerwerb, Kompetenznutzung, Kompetenzmangel, Schlüsselkompetenzen. lebenslanges Lernen

## Kurzzusammenfassung

Mit dem „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“, kurz PIAAC der OECD liegt eine neue international vergleichende Datenbasis aus 23 Ländern zu den Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen vor, in der nun auch erstmals Ergebnisse für Österreich enthalten sind. Als Schlüsselkompetenzen werden Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien untersucht. Nachdem erste nationale und vergleichende Ergebnisse präsentiert und auch ansatzweise öffentlich diskutiert wurden, beschäftigt sich diese Ausgabe aus nationalem und internationalem Blickwinkel kritisch mit praktischen, politischen und wissenschaftlich-methodischen Konsequenzen aus PIAAC. Welche Herausforderungen stellen sich nach PIAAC für und an die Erwachsenenbildung? Zu Wort kommen der OECD-Verantwortliche für PIAAC, politische Institutionen, VertreterInnen der Erwachsenenbildung und Stakeholder ebenso wie WissenschaftlerInnen. Sie erläutern Fragen und Probleme im Zusammenhang mit der Methodik und Interpretation der PIAAC-Ergebnisse, stellen weitergehende Analysen zu den PIAAC-Befunden und deren Wirkung für das österreichische Bildungswesen an und fragen nach den Konsequenzen von PIAAC, vor allem im Hinblick auf der durch PIAAC identifizierten Personengruppen mit niedrigen Schlüsselkompetenzen. In einem Punkt sind sich viele der AutorInnen einig: Mit PIAAC ist erneut ein Diskussions- und Klärungsbedarf hinsichtlich der künftigen Entwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich sichtbar geworden. (Red.)

01

Aus der Redaktion

# Editorial

**Lorenz Lassnigg und Kurt Schmid**

**Mit PIAAC liegt eine aktuelle und empirisch reichhaltige Datenbasis zu den Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen vor. Erste Befunde zu Kompetenzstand und Kompetenzerwerb in den Feldern Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien sowie deren Anwendung in Alltag und Beruf wurden im Oktober 2013 bereits veröffentlicht. Tiefergehende Analysen, differenzierte Reaktionen und Standpunkte zu den Ergebnissen sowie Einschätzungen zu allfälligen Konsequenzen blieben – zumindest in Österreich – jedoch weitgehend aus.**

Mit dem Call for Papers für die vorliegende Ausgabe wurde zu einer Erweiterung und Vertiefung der Auseinandersetzungen mit den PIAAC-Ergebnissen aufgerufen, die insbesondere auch politische Maßnahmen und Konsequenzen ansprechen sollten. Die „Szene“ hat jedoch nicht sehr bereitwillig reagiert. Nach wie vor hat man den Eindruck, dass die neue internationale Vergleichsstudie über die Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung – leider nur – im erwerbsfähigen Alter trotz der großen Bedeutung, die ihr von den Veranstaltern zugeschrieben wird, nicht so viele Kräfte „hinter dem Ofen hervorlockt“, wie aus unserer Sicht wünschenswert gewesen wäre.

Tendenziell bringen die Beiträge auf der politischen Ebene zum Ausdruck, dass ein breiter Ansatz zu den Schlüsselqualifikationen präferiert wird. Die „Education Gospel“ über die große Bedeutung des Humankapitals für die (zukünftige) wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit wurde wohl schon so oft verkündet und gehört, dass nähere Befunde darüber als nicht besonders „der Rede wert“ gesehen werden – aber auch Kritik an der Erhebung wird nicht gravierend geäußert. Eine Botschaft aus den vorliegenden Beiträgen besteht darin, dass man

es nicht mit einer (simplifizierenden) quantitativen Feststellung der Kompetenzmängel bewenden lassen sollte, sondern dass die Erhebung auch viele weitere Aufschlüsse über den Kompetenzerwerb und die Kompetenznutzung bringen kann. Auch wird darauf verwiesen, dass die ambitioniert und breit angesetzte LLL-Strategie in ihrer Umsetzung durchaus verstärkter Beobachtung und eventuell der Anfeuerung bedürfen würde, da die Potenziale vielleicht nicht ganz ausgeschöpft werden. Und insbesondere im Bereich der Grundbildung, der Europäischen Schlüsselkompetenzen, die über PIAAC weit hinausgehen, werden auch institutionelle Vorschläge gemacht, die eventuell eine intensivere Befassung mit diesem Thema befördern könnten.

## **Überblick über die einzelnen Beiträge**

Der Beitrag von **Gerhard Bisovsky** bettet die PIAAC-Befunde Österreichs in den breiteren bildungspolitischen Diskurs zu notwendigen und auch von der EU angeregten Reformmaßnahmen („Education and Training 2020“) ein. Zentral ist Bisovskys Meinung nach das geringe Ausmaß an Kompensation

sozio-ökonomisch bedingter Problemlagen in Österreich. Neben einer Darstellung wesentlicher PIAAC-Befunde zum Ausmaß geringer Kompetenzen sowie zu Alters- und Genderunterschieden widmet sich der Beitrag der Rolle von Motivation und Interesse als Treiber erfolgreicher Bildungsarbeit. Entscheidend relevant für lebensbegleitende Lernprozesse sind Bisovsky zufolge adäquate Schlüsselkompetenzen und daher auch mittel- und langfristige wie auch kohärente Strategien, um diese für Erwachsene zu verbessern. Notwendige und mögliche Ansatzpunkte wären aus Sicht des Autors die Etablierung eines institutionell verorteten flächendeckenden und vom Bund getragenen Angebotes an Grundbildungskursen wie auch die Entwicklung geeigneter Governancestrukturen zur Wartung und Weiterentwicklung dieser Angebote.

Die Stärken und Leistungen von PIAAC – als internationale Vergleichsstudie sowie für nationale Befunde – sind Schwerpunkt des Beitrages von **Andreas Schleicher**, der in der OECD für die PIAAC-Studie verantwortlich ist. Der Autor betont ein stark funktionales Kompetenzverständnis und die Relevanz der Kompetenzen für die ökonomische Verwertbarkeit. PIAAC liefert nicht nur relevante länderinterne empirische Befunde, sondern vor allem der Vergleich zwischen Ländern gibt Schleicher zufolge Auskunft über das Ausmaß des produktiven Einsatzes des Humankapitals, wobei „ungenutztes Humankapital eine Verschwendung von Kompetenzen und ursprünglichen Investitionen in diese Kompetenzen darstellt“. Dementsprechend werden im Beitrag auch die Wettbewerbssituation zwischen den Staaten sowie deren Anstrengungen zur Förderung des lebenslangen Lernens adressiert.

Ergänzt und vertieft werden diese Einschätzungen in einem von **Elke Gruber** mit **Andreas Schleicher** am 21. August 2014 eigens für diese Ausgabe des Meb geführten Interviews: Die OECD hatte – so die Darstellung Schleichers – schon im Jahr 2000, als sie die erste PISA-Studie zur Messung der Kompetenzen von SchülerInnen durchführte, geplant, auch die Kompetenzen Erwachsener zu erheben. 2011/12 waren die nötigen technischen Mittel dafür vorhanden und 23 Länder nahmen an der ersten PIAAC-Erhebung teil. An Runde zwei der Erhebung werden sich noch mehr Länder beteiligen, u.a. Länder in Südamerika. Bis dahin bzw. in Zukunft will

die OECD, so Schleicher im Interview, PIAAC aber weiterentwickeln. Die OECD hat sich noch einigen Herausforderungen zu stellen, etwa der Abbildung sozialer Kompetenzen.

Von **Robert Titelbach** stammen zwei Beiträge. In seinem ersten Beitrag wirft er einen differenzierten Blick auf die konzeptionellen, methodischen und datentechnischen Aspekte von PIAAC. Er vermeidet dabei die in der PIAAC-Rezeption oftmals eher platten Kritiken an der rein ökonomistischen Ausrichtung der Studie. Einer seiner Kritikpunkte ist die fehlende Kontextualisierung von Literalität in der PIAAC-Befragung. Ein starker Bias in Richtung „hegemonialer Literalität“ könne festgestellt werden – der Autor verweist dabei aber auch auf die Grenzen der Erfassung und Konzeptionalisierung von kontext- bzw. situationsbezogener Literalität in einer international standardisierten Vergleichsstudie. Ähnliches gilt für die Nichterfassung berufsspezifischer Kompetenzen sowie die Messung von Skills-Mismatch. Wichtige methodische/datentechnische Überlegungen betreffen Titelbach zufolge die Fragen nach den „literacy-related-non-respondents“, also den Personen, die aufgrund mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeiten nicht am Test teilgenommen haben, sowie den Personenkreis, der am Modul „Problemlösen im Kontext neuer Technologien“ nicht teilnahm. Hierbei handelt es sich Titelbach folgend um nicht zu vernachlässigende Größenordnungen, die bisher schlecht erfasst sind (mit zudem beträchtlicher Schwankungsbreite zwischen den Ländern).

Der zweite Beitrag von **Robert Titelbach** befasst sich stärker mit den inhaltlichen Ergebnissen von PIAAC. Er moniert dabei die bisherig verkürzte Rezeption der PIAAC-Ergebnisse in der Öffentlichkeit und greift auf Ergebnisse zurück, „die auf wissenschaftlich und politisch hochinteressante Zusammenhänge hinweisen und kontroverse Deutungen geradezu herausfordern“. Dies betrifft beispielsweise den funktionalen Analphabetismus. Die Qualität von PIAAC zeigt sich ihm zufolge nicht nur in der Möglichkeit, den Umfang dieser Personengruppe besser abschätzen zu können, sondern gerade auch in den differenzierten multidimensionalen Zusammenhängen, die simple Erklärungsmuster in Frage stellen. Die Zielgruppen sind somit nicht einfach auf die „üblichen Verdächtigen“ zu beschränken. Auch die großen Überschneidungen der Kompetenzwerte zwischen unterschiedlichen

Bildungsabschlüssen sowie länderspezifische Unterschiede in den relativen Renditen für formale Kompetenzen und Qualifikationen liegen quer zu vorschnellen simplen Zusammenhangsinterpretationen. Zudem fallen (in Österreich), so Titelbach im Beitrag, die Unterschiede in der Kompetenzverteilung deutlich geringer aus als die Unterschiede in der Einkommensverteilung. Ähnliches zeigt sich für den Ländervergleich: Unterschiede innerhalb der Länder sind größer als Unterschiede (der Mittelwerte) zwischen den Ländern.

Kritisch mit dem bei PIAAC verwendeten Konzept des Skills-Mismatch setzt sich der Beitrag von **Martin Mayerl** auseinander. Seine Kritik fußt auf drei Punkten: Zum einen reduziert die theoretische Konzeptualisierung den Mismatch auf ein bloß ökonomisches Optimierungsproblem, mithin auf die einseitige „Anpassung“ der Skills der Arbeitskräfte an „vorgegebene“ Arbeitsanforderungen. Dies ignoriert jedoch die soziale Einbettung von Arbeitsplätzen, insbesondere auch deren Veränderbarkeit. Zum zweiten wird die konkrete empirische Implementation von Mayerl als hochproblematisch eingestuft, insbesondere die a priori Festlegung minimaler bzw. maximaler Anforderungsniveaus auf Basis der ISCO-08 Berufshauptgruppen. Neben der holzschnittartigen Charakterisierung der Arbeitswelt, die auf lediglich acht „Berufe“ reduziert wird, geht laut Mayerl damit auch eine implizite Gleichsetzung von Beruf und Arbeitsplatzanforderungen einher, eine Uniformität, die so nicht gegeben ist. Sein dritter Kritikpunkt betrifft die empirische Validität des Skills-Mismatch-Indikators. Demnach erfolgt die Schätzung der minimalen und maximalen Kompetenzanforderungen für eine Berufsgruppe in Österreich auf Basis von Subsamples von zwischen 9 und 20 Personen und somit anhand von Größenordnungen, die Zweifel an der Robustheit der Ergebnisse aufwerfen.

Kritische Reflexionen zum Menschenbild der OECD stehen im Fokus des Beitrags von **Anja Franz**. Basierend auf Analysen von OECD- und PIAAC-Dokumenten ortet sie eine axiomatische Setzung des Menschenbildes von PIAAC, der zufolge der „Mensch als Humanressource“ für wirtschaftliches Wachstum von Staaten und somit auch als Voraussetzung für ein erfolgreiches Leben und eine funktionierende Gesellschaft konzipiert ist. Kompetenzen sind aus

ihrer Sicht in PIAAC primär in ihrer funktionalen Dimension und Zweckgebundenheit als Humankapital angelegt und entsprechend zu verstehen. Kompetenzen – bzw. Bildung generell – verlieren dadurch ihre selbst- und gesellschaftskritische Dimension.

Der Beitrag von **René Sturm** und **Petra Ziegler** nimmt die für das AMS zentrale Zielgruppe in den Blick. Die PIAAC-Ergebnisse von Erwerbs-/Arbeitslosen werden jenen von Personen im Erwerbsprozess gegenübergestellt. Die AutorInnen arbeiten dabei insbesondere jene Dimensionen heraus (Erwerbstätigkeit, Migrationshintergrund, Genderaspekte), die in komplexer Weise relevant das Kompetenzniveau der PIAAC-Testdomänen beeinflussen. Sie verweisen dabei auch auf die zentrale Rolle der Arbeitsmarktintegration für die soziale Teilhabe. Arbeitsmarktintegration ohne ein hinreichendes Maß an Lesekompetenzen und IT-Skills ist jedoch oft nicht realisierbar.

**Lorenz Lassnigg**, **Mario Steiner** und **Stefan Vogtenhuber** führen in ihrem Beitrag aus, dass PIAAC eine empirisch besser fundierte Abschätzung der Zielgruppengrößen im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung ermöglicht. Bislang konnte die Zielgruppe aufgrund der formalen Bildungsabschlüsse nur sehr ansatzweise geschätzt werden, wobei sich eine Größenordnung von rund 50.000 Personen ergab, die über keinen Pflicht- bzw. Hauptschulabschluss verfügen. Da jedoch Bildungsabschlüsse nur bedingt Auskunft über die damit verbundenen Kompetenzen geben, hatte dieser Ansatz grundlegende Nachteile. Mit PIAAC steht nunmehr eine Datenbasis zur Verfügung, die bessere Einschätzungen erlaubt – insbesondere können auch Subgruppen besser differenziert sowie zusätzlich nach ihren regionalen und sozio-demografischen Merkmalen charakterisiert werden. Die Schätzungen ergeben nun einen Mindestumfang von knapp 250.000 Personen, die als Zielgruppe für die Initiative Erwachsenenbildung in Frage kommen. Eine bessere Schätzung des Umfanges bedeutet jedoch noch nicht automatisch, dass dadurch auch wirksame Verbesserungen erzielt werden, wie die Autoren betonen.

Zwei praktisch-politisch orientierte Beiträge spiegeln die Sichtweisen und Interpretationen aus dem Kreis der österreichischen Sozialpartner wider. **Hannes Knett** diskutiert die PIAAC-Ergebnisse auf



dem Hintergrund seiner Erfahrungen im Kontext des WIFI. Er verweist, die Ergebnisse relativierend, auf Befunde zur guten ökonomischen Lage Österreichs im internationalen Vergleich. Im Sinne eines signifikanten Zusammenhangs zwischen erreichtem Kompetenzniveau und Wirtschaftswachstum wirft er dann Fragen nach den zukünftigen relevanten/erforderlichen Kompetenzen im Informations- und Wissenschaftszeitalter auf und betont die steigende Bedeutung von Bildung und Weiterbildung sowie die grundlegende Relevanz der Schlüsselkompetenzen. Als Kritik an PIAAC kann dabei die Verengung/Reduktion der acht EU-Schlüsselkompetenzen auf die drei PIAAC-Testdomänen verstanden werden. Gerade die Schlüsselkompetenzen sind das Fundament, auf das berufliche (Weiter-)Bildung aufsetzt. Der Autor verweist auch auf mögliche Schwächen der österreichischen LLL-Politik in der Reaktion auf die skizzierten Anforderungen.

Aus Sichtweise der ArbeitnehmerInnenvertretung wird im Beitrag von **Gabriele Schmid, Michael Tölle, Elisabeth Steinklammer** und **Pia Lichtblau** speziell auf die besorgniserregenden Befunde zur Basisbildung eingegangen. PIAAC zufolge verfügen rund eine Million in Österreich lebende Menschen lediglich über eine sehr eingeschränkte Basisbildung. Die AutorInnen argumentieren, dass sich die Erwachsenenbildung nicht allein auf die – zweifellos wichtigen – ökonomisch funktionalen Aspekte beschränken darf. Auch neoliberale Sichtweisen („Armut und Arbeitslosigkeit als moralisches Fehlverhalten des/der Einzelnen“) und die Probleme der MigrantInnen der zweiten Generation, die sich in den PIAAC-Ergebnissen spiegeln, werden kritisch aufgegriffen. Ein Fokus des Beitrages liegt darauf, anknüpfend an PIAAC, notwendige bildungspolitische Folgerungen aus Sicht der Arbeiterkammer zu argumentieren. Kollektives Lernen wird im Rahmen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit als Gegenentwurf zur vorherrschenden Individualisierung und Entsolidarisierung programmatisch konzeptualisiert.

Abgerundet wird die Ausgabe von zwei Rezensionen: **Peter Schlögl** bespricht den von Gerhard Niedermair herausgegebenen Sammelband „Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, der 2012 im Trauner

Verlag erschienen ist. Mit einem englischsprachigen Sammelband, herausgegeben von Matthias von Davier, Eugenio Gonzales, Irwin Kirsch und Kentaro Yamamoto setzt sich **Lorenz Lassnigg** auseinander: „The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research“ (2013).

Wir hoffen, dass diese Ausgabe die Auseinandersetzung mit den Fragen der Grundkompetenzen und Schlüsselqualifikationen und ihrer Erfassung und Förderung anregen kann und verweisen abschließend noch auf den im Oktober 2014 erschienenen ExpertInnenbericht seitens Statistik Austria (siehe Statistik Austria 2014). Dieser Bericht beinhaltet weitere vertiefende Datenauswertungen und Analysen zu den österreichischen Ergebnissen.

## Aus der Redaktion

Die kommenden Ausgaben decken ein weites thematisches Spektrum ab. Ausgabe 24 des Meb, die im Februar 2015 erscheint, setzt sich kritisch mit dem Zusammenhang zwischen Gesundheit und Bildung auseinander und will diesen aus verschiedenen Perspektiven beleuchten, Bedarfe orten oder Konzepte zur ganzheitlichen (Gesundheits-)Entwicklung beschreiben.

Die 25. Ausgabe des Meb, die im Juni 2015 erscheint, nimmt die Redaktion zum Anlass, um innezuhalten und nach vorne zu schauen. Die Ausgabe fragt nach den gegenwarts- und zukunftsrelevanten Themen und nach der Bedeutung von Modernisierung und Post-Modernisierung für die Erwachsenenbildung. Beiträge können bis 2. Februar 2015 eingereicht werden.

Mit dieser Ausgabe begrüßt die Redaktion Christian Kloyber als Herausgeber des Mediums. Seit Beginn des Mediums war er als Fachredakteur ein wichtiger Teil der Redaktion. Mit der Übernahme der interimistischen Leitung des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung ist er nun gemeinsam mit Regina Rosc vom Bundesministerium für Bildung und Frauen Herausgeber des Meb.

Tab. 1: Was PIAAC misst

Lesekompetenz	Alltagsmathematische Kompetenz	Problemlösen im Kontext neuer Technologien
<p>Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu verwenden und Schlussfolgerungen aus ihnen zu ziehen, um am Gesellschaftsleben teilzunehmen, die eigenen Ziele zu erreichen und die eigenen Fähigkeiten und das eigene Wissen weiterzuentwickeln.</p> <p>Umfasst Teilkompetenzen wie das Erkennen von geschriebenen Wörtern und Sätzen sowie das Verstehen, Interpretieren und Beurteilen von komplexen geschriebenen Texten.</p>	<p>Fähigkeit, im Zusammenhang mit den typischen Anforderungen unserer heutigen Gesellschaft mathematische Begriffe und Informationen abzurufen, in geeigneter Weise zu verwenden sowie diese zu interpretieren und zu kommunizieren.</p> <p>Umfasst das Bewältigen von alltagsnahen Problemen mit mathematischen Inhalten, Informationen und Konzepten – dargeboten in unterschiedlichen Formen.</p>	<p>Fähigkeit, digitale Technologien, Kommunikationsmittel und Netzwerke zum Informationserhalt und zur Informationsanalyse zu nutzen, praktische Aufgaben durchzuführen und mit anderen zu kommunizieren.</p> <p>Umfasst die Fähigkeit, Probleme im privaten, gesellschaftlichen oder arbeitstechnischen Rahmen zu lösen, indem angemessene Ziele definiert, Pläne entwickelt sowie Informationen via Computer oder Computer-Netzwerken genutzt werden.</p>
<p>Die Test-Inhalte sind jeweils auf die vier Kontexte bezogen: Arbeit, persönlich, gesellschaftlich und Ausbildung.</p>		

Quelle: Statistik Austria 2013, S. 20 (red.bearb.)

## Literatur

**Statistik Austria (2013):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661) [Stand: 2014-07-30].

**Statistik Austria (Hrsg.) (2014):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria.



Foto: K.K.

## Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at  
<http://www.ihs.ac.at>  
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am Institut für Höhere Studien. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, zudem nimmt er verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien wahr. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.



Foto: Franz Helmreich

## Mag. Kurt Schmid

schmid@ibw.at  
<http://www.ibw.at>  
+43 (0)1 5451671-26

Kurt Schmid studierte Volkswirtschaft an der Universität Wien. Seit 1998 ist er Bildungsökonom und Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er verfasste zahlreiche Publikationen zu Themen der beruflichen Bildung mit Arbeitsschwerpunkten in den Feldern: Schulwahl und Bildungsstromprognosen, Nutzen beruflicher Weiterbildung, Qualifikationsbedarfsforschung sowie diverse internationale Vergleichsstudien zu SchülerInnenleistungen, Schulgovernance und Schulfinanzierung.

# Editorial

## Abstract

The OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies, or PIAAC, provides a new international database with information about the key competencies of adults in 23 countries including Austria, which appears for the first time. The key competencies literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments are investigated. After presenting and to some extent publicly discussing the first national and comparative findings, this issue critically analyses the practical, political, and methodological consequences of the PIAAC from a national and an international perspective. What challenges for and to adult education must be faced after the PIAAC? The OECD spokesperson for the PIAAC, political institutions, adult education representatives and stakeholders as well as researchers all have the opportunity to speak. They explain questions and problems in connection with the methodology and interpretation of the PIAAC findings, consider more extensive analytical findings on the effectiveness of the PIAAC findings for the Austrian educational system and enquire into the consequences of the PIAAC, above all for the groups of people with few key competencies who were identified by the PIAAC. Many of the authors agree on one point: The PIAAC makes it apparent again that there is a need for discussion and clarification of the future development of adult education in Austria. (Ed.)

# Wie soll es nach PIAAC weitergehen?

## Strukturen schaffen, Projekte initiieren und Programme entwickeln

**Gerhard Bisovsky**

Bisovsky, Gerhard (2014): Wie soll es nach PIAAC weitergehen? Strukturen schaffen, Projekte initiieren und Programme entwickeln.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 23, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: PIAAC-Ergebnisse, Schlüsselkompetenzen, Bildung, Ausbildung, Weiterbildung, LLL, Grundbildung

### **Kurzzusammenfassung**

Dieser Beitrag diskutiert die bildungspolitischen Aufgaben nach Vorliegen der ersten PIAAC-Ergebnisse aus Sicht der Erwachsenenbildung. Der Autor stellt die Frage nach den Fundamenten relevanter Strategien zu deren Bewältigung und findet sie in den Europäischen Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Er beschreibt Bedingungen für ein kohärentes österreichweites Angebot zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen, mit dem die Durchlässigkeit gegenüber Arbeitsmarkt und Weiterbildung sowie dem tertiären Sektor verbessert werden kann. Den Abschluss bildet ein Vorschlag zur Einrichtung einer bundesweiten Stelle zur Steuerung der Grundbildungspolitik. (Red.)

# Wie soll es nach PIAAC weitergehen?

## Strukturen schaffen, Projekte initiieren und Programme entwickeln

**Gerhard Bisovsky**

**Eine Interesse geleitete Erwachsenenbildung, die an den Potenzialen der Menschen und nicht an ihren Defiziten ansetzt, kann die Lust auf das Lernen wieder (neu) erwecken. Sie funktioniert dann, wenn es ein breites Angebot gibt, das für alle Menschen zugänglich ist, unabhängig von Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund und Wohnort.**

### **Österreich im EU-Politikrahmen „Education and Training 2020“**

Auf der bildungspolitischen Agenda der Europäischen Union finden sich viele für die Mitgliedstaaten relevante Themen, was nicht weiter verwunderlich ist, da viele Themen von eben diesen auf die Agenda gesetzt werden. Gleichzeitig finden sich aber auch Themenstellungen, die sich aus der Perspektive der Union ergeben. Alles zusammen ermöglicht im Rahmen der „Offenen Methode der Koordinierung“<sup>1</sup>, dass ein gewisser Druck auf die Mitgliedstaaten ausgeübt werden kann, was für ein in Bildungsfragen traditionell konservatives Land wie Österreich nicht unwesentlich ist.

„Education and Training 2020“ (ET 2020) ist der strategische Rahmen für die Europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und der beruflichen Bildung (siehe Europäische Kommission 2009) und beinhaltet gemeinsame Ziele für alle Mitgliedstaaten, die zur Weiterentwicklung der Bildungs- und Ausbildungssysteme beitragen sollen. Bildung, d.h.

Aus- und Weiterbildung werden als zentrale Quelle für Wachstum und Beschäftigung gesehen und sind daher auch Schlüsselfaktoren für die Strategie „Europa 2020“ (vgl. Europäische Kommission 2013a, S. 2). Die Weiterentwicklung der Bildungs- und Ausbildungssysteme wird als notwendig erachtet, um eine hohe Qualität von Bildung auch mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit zu fördern (vgl. ebd.).

Der strategische Rahmen umfasst alle Bereiche der Bildung aus der Perspektive des lebensbegleitenden Lernens und deckt alle Ebenen sowie Kontexte des Lernens, also auch nicht-formales Lernen, wie es großteils in der Erwachsenenbildung geschieht, und informelles Lernen ab. Vier strategische Ziele stehen im Mittelpunkt:

- Realisierung von lebensbegleitendem Lernen und Mobilität
- Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung
- Förderung von Gerechtigkeit, sozialem Zusammenhalt und aktivem Bürgersinn

<sup>1</sup> Die „Offene Methode der Koordinierung“ (OMK) ist ein Instrument der Europäischen Union, das ihr auch in jenen Bereichen, in denen sie keine Politikkompetenz hat, eine Möglichkeit zur Steuerung bietet. Wichtige Instrumente der OMK sind unverbindliche Empfehlungen und Leitlinien der Kommission an die Mitgliedstaaten (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 18).

- Förderung von Innovation und Kreativität, einschließlich unternehmerischen Denkens in allen Bereichen der Bildung (vgl. Europäische Kommission 2009, o.S.).

Diesen strategischen Zielen sind Benchmarks zugeordnet, denen die Mitgliedstaaten zugestimmt haben. Von den sechs Benchmarks treffen zumindest drei für die Erwachsenenbildung direkt und indirekt zu:

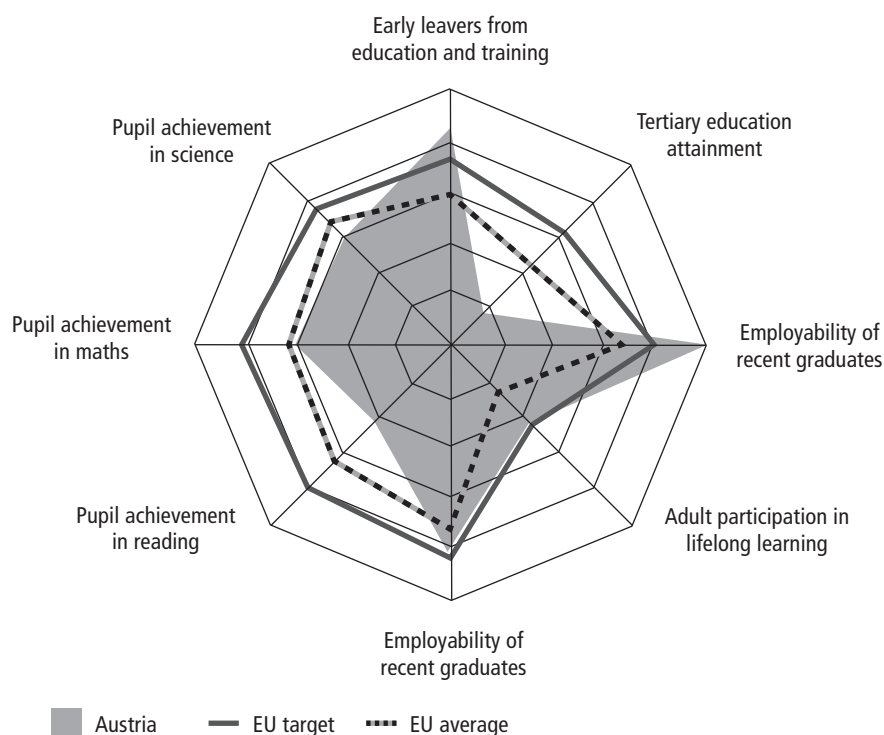
- Frühzeitige Schul- und AusbildungsabgängerInnen: Der Anteil soll bis 2020 weniger als 10% betragen.
- Erwerb von Hochschulabschlüssen: Bis 2020 sollen mindestens 40% der 30- bis 34-Jährigen einen Hochschulabschluss besitzen. Dabei soll auch die gleichwertige Bedeutung der beruflichen Aus- und Weiterbildung berücksichtigt werden.
- Beschäftigungsfähigkeit: Bis 2020 soll der Anteil jener Menschen, die die Sekundarstufe II oder

eine Hochschulbildung erfolgreich abgeschlossen haben und sich in Beschäftigung befinden, 82% betragen.

- Beteiligung Erwachsener am lebensbegleitenden Lernen, insbesondere von Menschen mit einem niedrigen Bildungsstand: Durchschnittlich 15% der Erwachsenen sollen bis 2020 am lebensbegleitenden Lernen teilnehmen.
- Vorschulbildung: Mindestens 95% der Kinder zwischen vier Jahren und dem gesetzlichen Einschulungsalter sollen bis 2020 an vorschulischer Bildung teilnehmen können (siehe ebd.).
- SchülerInnen mit schlechten Leistungen bei den Grundkompetenzen: Der Anteil der 15-Jährigen mit schlechten Leistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften soll bis 2020 unter 15% liegen.

Zusätzlich hat der Europäische Rat die Kommission ersucht, Arbeiten zu weiteren Benchmarks aufzunehmen.<sup>2</sup>

Abb. 1: Österreich im Vergleich zu den Ländern mit den besten und den schlechtesten Ergebnissen



Quelle: Europäische Kommission 2013b, S. 3. Berechnungen der Directorate-General for Education and Culture (DG EAC), basierend auf den Daten von Eurostat (LFS 2012; UOE 2011) und der OECD (PISA 2009).

2 Weitere vorgeschlagene Benchmarks sind: Zwei Fremdsprachen: bei Personen auf ISCED 2-Niveau (Ende Sekundarstufe I); Bildungsinvestitionen, gemessen am Bruttoinlandsprodukt; Digitale Kompetenzen; Skills für zukünftige Arbeitsmärkte; Fertigkeiten von Erwachsenen u.a. (vgl. dazu ausführlicher Europäische Kommission 2013b, S. 12).

Von der Kommission werden Länderberichte mit Empfehlungen verfasst, die allesamt öffentlich zugänglich und im Internet abrufbar sind. Der letzte Länderbericht ist 2013 erschienen und umfasst die Periode von 2009 bis 2012. Österreich schneidet auf den ersten Blick recht gut ab, wie Abbildung 1 aus dem Länderbericht mit der Positionierung zu den Ländern mit den besten Ergebnissen (äußerer Ring) und zu den Ländern mit den schlechtesten Ergebnissen (im Zentrum der Darstellung) zeigt. Die strichlierte Linie markiert die Europäischen Benchmarks und die graue den Europäischen Durchschnitt. Aus Platzgründen kann ich hier nicht auf alle Benchmarks eingehen, ich werde einige exemplarisch auswählen und die im Monitoringbericht angeführten dahinter liegenden Argumente und Bewertungen darstellen.

### Ausgewählte Benchmarks Österreichs im Monitoringbericht

Österreich übertrifft bei den „Early leavers from education and training“ die EU-Ziele, Handlungsbedarf gibt es bei der Untergruppe „Early School Leavers“, wo der Anteil der im Ausland Geborenen signifikant höher ist als der im Inland Geborenen. Weiters liegt Österreich unter dem EU-Durchschnitt und unter den EU-Zielen bei der Teilnahmequote in der tertiären Bildung.<sup>3</sup> Bei der Beschäftigung der AbgängerInnen aus dem Bildungssystem liegt Österreich über dem EU-Durchschnitt wie auch über den EU-Benchmarks. Gleichzeitig zeigt sich auch hier, dass sozial benachteiligte Personen und Personen mit Migrationshintergrund schlechter abschneiden. Die Teilnahme Erwachsener am lebensbegleitenden Lernen liegt über dem EU-Durchschnitt und knapp unter dem EU-Benchmark (14,1% zu 15% EU-Ziel, gemessen mit dem Lifelong Learning Indikator<sup>4</sup>). Auch hier zeigt sich eine Schieflage bei benachteiligten Personen. Während Personen mit migrantischem Hintergrund in vielen Ländern am lebensbegleitenden Lernen deutlich häufiger

teilnehmen, sind sie in Österreich unterrepräsentiert: „Only 11.7% foreign-born participated in 2012 in LLL compared to 14.7% native-born. This means a distance of 3 percentage points whereas on EU average more foreign-born than native-born participate in lifelong learning“ (Europäische Kommission 2013b, S. 8). Weiters wird im Bericht ausgeführt, dass überdurchschnittlich viele Unternehmen, nämlich 87%, angeben, dass sie Weiterbildung anbieten, womit Österreich im Spitzenfeld der EU-Staaten liegt, allerdings nehmen nur 37% aller Arbeitskräfte daran teil und Österreich liegt hier deutlich unter dem EU-Durchschnitt von 48%.<sup>5</sup> In den Empfehlungen für Österreich wird die nach wie vor hohe Bedeutung des sozio-ökonomischen Hintergrundes festgehalten: „The socio-economic background continues to have one of the most important impacts on educational achievement with a distinct achievement gap also for young people with a migration background“ (ebd., S. 3). Der sozioökonomische Hintergrund wird durch Institutionen wie etwa die Schule nicht kompensiert, sondern oft sogar verfestigt. Daher empfiehlt die Kommission eine Verbesserung der Ergebnisse des Bildungssystems („educational outcomes“). Größtes Augenmerk soll auf benachteiligte junge Menschen gelegt werden und darauf, dass die negativen Effekte der frühen Schullaufbahnentscheidungen verringert werden („reducing the negative effects of early tracking“; ebd.). Die hier beschriebenen Ergebnisse des schulischen Systems wirken sich auf die Erwachsenenbildung aus. Der Anteil Erwachsener mit nicht hinreichender Grundbildung erhält laufend „Nachschub“ aus der Schule.<sup>6</sup> Zugleich werden an die Erwachsenenbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens immer mehr Anforderungen in Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit, die Verbesserung von Fertigkeiten und Kompetenzen, aber auch in Bezug auf den sozialen Zusammenhalt und auf die Demokratieentwicklung gestellt. Im Monitoringbericht wird daher auch durchaus positiv die Erarbeitung einer umfassenden Strategie („comprehensive strategy“) zum lebensbegleitenden Lernen

3 Österreich hat sich dazu entschieden, im Europe 2020-Report auch die Abschlüsse der Berufsbildenden Höheren Schulen zur tertiären Bildung zu rechnen, womit die Quote auf 38,3% gestiegen ist, die im hier präsentierten Education and Training Monitor aber nicht abgebildet ist.

4 Der LLL-Indikator misst die Teilnahme der letzten vier Wochen.

5 Die Daten kommen vom Continuing Vocational Training Survey (CVTS) 2010, der alle fünf Jahre durchgeführt wird.

6 Lorenz Lassnigg, Mario Steiner und Stefan Vogtenhuber beschäftigen sich in ihrem Beitrag zur vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at mit der Größenordnung dieser Personengruppe. Nachzulesen unter: [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/10\\_lassnigg\\_steiner\\_vogtenhuber.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/10_lassnigg_steiner_vogtenhuber.pdf); Anm.d.Red.



(LLL:2020) erwähnt, allerdings fehlen „*a dedicated budget and a comprehensive evaluation mechanism*“ (ebd., S. 8). Diese internationalen Benchmarks und Daten sollen keinesfalls dazu verleiten, sich selber auf die Schulter zu klopfen oder gar in Selbstmitleid zu versinken. Sie sollen den Blick auf Problemlagen schärfen und sollen, wenn erfolgreichere Länder betrachtet werden, den Blick auf andere und auf alternative Ansätze von Bildungspolitik frei machen. Viele Länder haben ähnliche Problemlagen, zu den österreichischen Spezifika zählt die Verfestigung soziodemografischer Merkmale. Auch soll das monierte Fehlen einer kohärenten Politik zur Erwachsenenbildung (siehe GHK & Research voor Beleid 2011) und zum lebensbegleitenden Lernen Ansporn dazu sein, die Arbeit an der LLL:2020-Strategie voranzutreiben.<sup>7</sup>

## Internationale Vergleichsergebnisse zu den Kompetenzen Erwachsener

Einige vorangegangene Studien wie zum Beispiel der ebenfalls von der OECD durchgeführte Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) und der International Adult Literacy Survey (IALS), an denen sich Österreich nicht beteiligt hat, haben gezeigt, dass Ausbildung, Alter und Herkunft die Fertigkeiten und Kompetenzen der Erwachsenen entscheidend beeinflussen. Mit PIAAC hat sich Österreich nun erstmals an einer internationalen Studie zur Messung der Fähigkeiten Erwachsener beteiligt. Im internationalen Vergleich schneidet Österreich bei PIAAC grundsätzlich durchschnittlich ab. Das soll aber nicht bedeuten, dass es keinen Handlungsbedarf gibt. PIAAC hat sich auf die Jahrgänge zwischen 1947 und 1996 bezogen. Ältere Jahrgänge waren leider nicht Gegenstand der Erhebung, was vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und der älter werdenden Bevölkerung als großes Manko kritisiert werden muss.

### Schätzungen von geringen Kompetenzniveaus

Auffallend ist, dass die Gruppe jener Personen, die nur über niedrige Lesekompetenzen verfügen, um einiges größer ist, als bislang angenommen wurde.

Rund 970.000 Personen, das sind 17,1% der 16- bis 65-Jährigen, zeichnen sich durch niedrige Lesekompetenzen aus und es ist anzunehmen, dass viele unter ihnen dadurch im Alltagsleben und im Beruf benachteiligt sind. Der Anteil der Erwerbstätigen bei den Personen mit niedrigen Lesekompetenzen ist hoch: 61,7% der Personen mit niedrigen Lesekompetenzen sind erwerbstätig; dieser Wert liegt signifikant über dem entsprechenden OECD-Durchschnitt mit 56% (vgl. Statistik Austria 2013a, S. 130). In absoluten Zahlen sind das etwa 533.000 Personen. Folgende Faktoren begünstigen die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der Personen mit niedriger Lesekompetenz zu gehören: niedriger Bildungsabschluss, eine andere Erstsprache als Deutsch, ein hohes Alter sowie Eltern mit einem niedrigen Bildungshintergrund. Dieses Thema der Vererbung von Bildungserfolg war und ist Gegenstand mehrerer Untersuchungen (siehe u.a. Statistik Austria 2011). Jüngere Altersgruppen schneiden besser ab, Österreich liegt hier über dem OECD-Durchschnitt. Bei der alltagsmathematischen Kompetenz liegen Österreichs Erwachsene über dem OECD-Durchschnitt, die jungen Erwachsenen (16- bis 24-Jährige) zeigen in der Alltagsmathematik überdurchschnittliche Leistungen. Selbst bei den niedrigen Kompetenzstufen schneidet Österreich

Tab. 1: Personen mit niedrigen Kompetenzen in den PIAAC-Testdomänen

	Anzahl Personen
Personen mit niedriger Lesekompetenz	970.000
Erwerbstätige mit niedriger Lesekompetenz	533.000
Personen mit geringer alltagsmathematischer Kompetenz	811.000
Personen mit ungenügenden Computerkenntnissen	879.000
Personen auf den untersten Kompetenzstufen in allen drei Bereichen*	641.000

\*Zahlen aus Kastner/Schlögl 2014

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Statistik Austria, AES 2011/12

<sup>7</sup> Leider ist die LLL:2020-Strategie, die ohne Zweifel einen wichtigen Meilenstein in der österreichischen Bildungspolitik darstellt, aus unverständlichen Gründen nicht im Arbeitsübereinkommen der gegenwärtigen Bundesregierung enthalten.

besser ab als der OECD-Durchschnitt. Aber auch hier sprechen wir von einem Anteil von 14,3% der 16- bis 65-Jährigen mit niedrigen Kompetenzen, das sind in absoluten Zahlen etwa 811.000 Personen. Bei der Problemlösungskompetenz im Kontext neuer Technologien liegt Österreich im OECD-Durchschnitt. Allerdings hat jede/r sechste ÖsterreicherIn im Alter von 16 bis 65 Jahren ungenügende Computerkenntnisse, das sind rund 15,5%, also immerhin rund 880.000 Personen. Mehr als 600.000 Personen schneiden in allen drei Testdomänen schlecht ab, das zeigt die Detailauswertung von Monika Kastner und Peter Schlögl (siehe Kastner/Schlögl 2014).

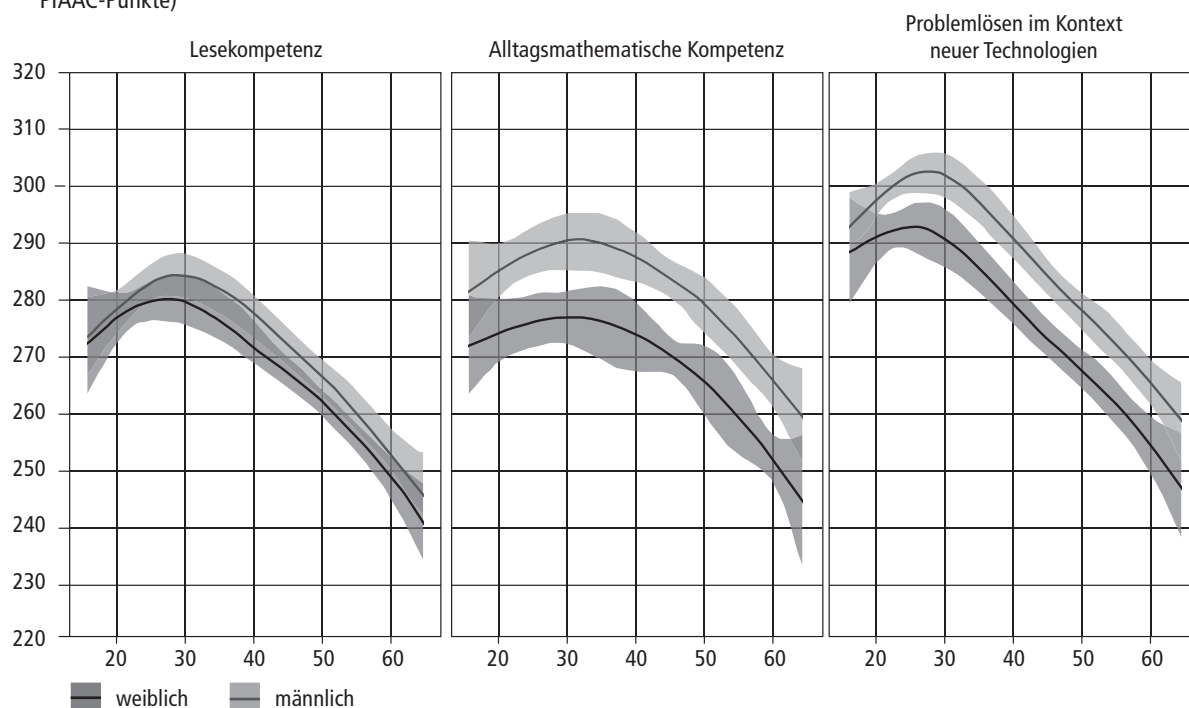
### Alters- und Geschlechterunterschiede

Abbildung 2 zeigt einen Rückgang der Fertigkeiten bei den Altersgruppen, aber auch eine Differenz zwischen Frauen und Männern. Ob hier Alterseffekte sichtbar werden, kann nicht eindeutig gesagt werden, auch wenn sie plausibel erscheinen. Fertigkeiten müssen geübt werden, damit sie nicht „verlernt“

werden. Aus der PIAAC-Studie selbst können Alterseffekte nicht interpretiert werden, da PIAAC nur eine Momentaufnahme der Fähigkeiten von Erwachsenen unterschiedlicher Altersgruppen ist. Diskutiert werden auch mögliche Kohorteneffekte.<sup>8</sup> Ein längerer Schulbesuch bis inklusive Sekundarstufe II hat Auswirkungen auf das Kompetenzniveau. Schließlich ist zu berücksichtigen, wie entwickelt die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung in den einzelnen Ländern sind und welche Gelegenheiten es etwa in der Arbeitswelt gibt, Fähigkeiten zu verbessern. Die Abwesenheit solcher Strukturen und Gelegenheiten kann dazu beitragen, dass sich Geschlechterdifferenzen verbreitern (vgl. OECD 2013, S. 104ff.).

Im Projekt CILL (Competences in Later Life), das in Deutschland durchgeführt wurde, wurden die PIAAC-Tests auch für Personen im Alter von 66 bis 80 Jahren eingesetzt. Auch hier zeigen sich ähnliche Tendenzen wie bei PIAAC. So sinkt die Lesefertigkeit bei den Geburtskohorten in CILL ebenso ab wie in

Abb. 2: Zusammenhang von Alter und Kompetenz als Trendkurve nach Geschlecht (x-Achse Alter in Jahren, y-Achse: PIAAC-Punkte)



Quelle: Statistik Austria 2013b, S. 84

<sup>8</sup> Kohorten sind Gruppen von Geburtsjahrgängen, die unterschiedliche wirtschaftliche und gesellschaftliche Voraussetzungen vorfinden, die sich wiederum auf die Bildung auswirken und so Einfluss auf den Kompetenzerwerb haben.

PIAAC. Und auch im hohen Alter zeigen sich die Effekte der elterlichen Bildung (vgl. Friebe/Knauber 2014, S. 40).

### **Handlungsbedarf für die Erwachsenenbildung**

Der Handlungsbedarf, der sich für die Erwachsenenbildung ergibt, wird in der Darstellung der absoluten Zahlen von Betroffenen (siehe Tab. 1) deutlich. Einschränkend muss, wie bereits erwähnt, jedoch angemerkt werden, dass Altersgruppen über 65 Jahre hier nicht enthalten sind. Diese Zahlen sollen nicht dazu verleiten, die Anzahl der Personen, die für adäquate Bildungsmaßnahmen ansprechbar sind, danach zu bestimmen. Meist werden nur jene Menschen von Sensibilisierungsmaßnahmen erreicht, für die sich, aus welchen Gründen auch immer, bestimmte Fähigkeiten als mangelhaft darstellen bzw. ein Bedarf an der Verbesserung erlebt oder gesehen wird. Es ist auch nicht Aufgabe von Bildung, und schon gar nicht von Erwachsenenbildung, Menschen zu „missionieren“. Die von als nicht hinreichend erachteter Grundbildung betroffenen Menschen sollen in die Lage versetzt werden, eigenständig zu entscheiden, wann und wo sie Angebote in Anspruch nehmen wollen. Dabei muss darauf geachtet werden, dass erreichbare Angebote verfügbar sind, und dass auch darauf aufmerksam gemacht werden muss, was nicht hinreichende Grundbildung bedeuten kann: beispielsweise nicht in der Lage zu sein, Geschehnissen in Alltag und Gesellschaft zu folgen, nicht oder nur mangelhaft in der Lage zu sein, eigene Rechte auch wahrzunehmen. Und schließlich können auch finanzielle Nachteile durch ein geringeres Einkommen bzw. durch ein höheres Risiko arbeitslos zu werden, eintreten.

Diese und ähnliche Argumente könnten noch weiter ausgeführt werden, im Rahmen der PIAAC-Erhebung wurde auf einige mögliche Zusammenhänge hingewiesen. So ist beispielsweise das Vertrauen in Institutionen und politische Strukturen bzw. in die eigene politische Handlungsfähigkeit bei Menschen mit geringen Grundfertigkeiten weniger ausgeprägt als bei jenen, die über mittlere bzw. höhere Grundfertigkeiten verfügen. Die fehlenden österreichweiten großen Kampagnen beispielsweise für Grundbildung haben zur Folge, dass viele Menschen nicht wissen, welche möglichen Auswirkungen eine geringe Grundbildung hat und wo und

wie sie diese verbessern können. Die Bedeutung der Erwachsenenbildung zur Verbesserung der Grundbildung ist evident und wird im OECD-Bericht eigens herausgestrichen: „*It is crucial to provide, and ensure access to, organised learning opportunities for adults beyond initial formal education [...]*“ (OECD 2013, S. 208) und: „*Empirical evidence suggests that adult learning can make a difference*“ (ebd.). Dass Menschen mit einer niedrigen Erstausbildung von Erwachsenenbildung am stärksten profitieren, das zeigen die Ergebnisse der BeLL-Studie: Personen mit geringer Erstausbildung geben an, dass sie durch ihre Teilnahme an Kursen der Erwachsenenbildung am stärksten Veränderungen erfahren haben (vgl. Manninen et al. 2014, S. 31). Die große bildungspolitische Herausforderung ist es, die Teilnahme von niedrig Qualifizierten und Personen mit niedrigen Grundkompetenzen an Erwachsenenbildung zu erhöhen. In Österreich wurde mit der Initiative Erwachsenenbildung ein guter Anfang gemacht, ein weiterer Ausbau ist unumgänglich.

### **Interesse geleitete Erwachsenenbildung braucht ein österreichweites Angebot**

Es gibt also auch in Zukunft genug zu tun für die Erwachsenenbildung. Um diese so effektiv und wirksam wie nur möglich zu gestalten, argumentiere ich für eine Erwachsenenbildung, die an den Interessen und Potenzialen der Menschen ansetzt und so die vielfältigen Motive, die die Menschen zum Weiterlernen bewegen, unterstützt. Inhaltlich eignet sich dazu der Rahmen der Europäischen Schlüsselkompetenzen für das lebensbegleitende Lernen, auf dem aufbauend ein qualitätsgesichertes österreichweites Angebot entwickelt werden muss.

### **Die eigene Motivation ist der beste Treiber für erfolgreiche Bildungsarbeit**

Eine der entscheidenden Bedingungen für das Lernen ist Motivation (vgl. Gudjons 2008, S. 227). Wenn die Lernenden nicht motiviert sind, nützen die besten didaktischen Strategien und Lernstrategien nichts. Dabei wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Das Interesse am Thema, aber auch Bedürfnisse sind wesentliche Merkmale intrinsischer, von innen kommender Motivation. Extrinsische Motivation basiert auf Notwendigkeiten

wie der Sicherung des Lebensunterhalts oder auf sozialen Kontexten wie etwa betriebliche Erfordernisse und ist durch positive Verstärkung (Belohnung) oder durch negative Verstärkung (Zwang) gekennzeichnet (vgl. Siebert 1996, S. 314; Edlmann 2003, S. 31f.). Horst Siebert spricht in seinem didaktischen Glossar weiters von Habitual-Motivation, er meint damit eine generell positive Bildungseinstellung, sowie von Aktual-Motivation, die ein aktuelles Lerninteresse markiert (siehe Siebert 1996). In der Regel sind es Bündel von Motiven sowie soziale Motive und Emotionen, die beim Erwachsenenlernen zu berücksichtigen sind. Einige interessante empirische Ergebnisse liefert der Adult Education Survey (AES) 2011/12 (siehe Statistik Austria 2013a). Die abgefragten Teilnahmegründe „Erlangung von für den Alltag nützlichem Wissen“ und „Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten in einem interessierenden Gegenstand“ sind für Menschen mit geringer und mittlerer Erstausbildung und für solche mit Matura und universitärer bzw. Fachhochschulausbildung ein gleichermaßen wichtiges Motiv, und zwar sowohl bei der Teilnahme an formalen als auch an non-formalen Bildungsaktivitäten.

### Ansetzen an Potenzialen und Schlüsselkompetenzen

Es ist daher naheliegend, auf die Interessen der Menschen zu setzen. Erwachsenenbildung soll von Interessen geleitet sein. Sie setzt damit an den Potenzialen der Menschen an und nicht an ihren Defiziten. Jeder Mensch hat seine Potenziale, die es

aber in einigen Fällen erst offenzulegen gilt. Damit eine Strategie, die an den Potenzialen und an den Interessen von Menschen ansetzt, erfolgreich sein kann, ist ein breites Erwachsenenbildungsangebot notwendig. Einen guten Rahmen für ein solches Angebot bieten die acht Europäischen Schlüsselkompetenzen für das lebensbegleitende Lernen. Sie sind anschlussfähig an das Schulsystem, in hohem Ausmaß an die Arbeitswelt und schließlich auch an den tertiären Sektor. Erwachsene Lernende sollen die Möglichkeit haben, je nach Lebensphase, zu jeder Zeit und zu sozial verträglichen Gebühren Schlüsselkompetenzen aufzufrischen und zu vertiefen. Mögliche Einwände gegen ein umfassendes Programm wie die Europäischen Schlüsselkompetenzen sind schnell zur Hand. Ein Argument wird von den Mitgliedstaaten vor dem Hintergrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit in Europa vorgebracht: Es macht Sinn, sich auf einige wenige Kompetenzen zu konzentrieren, vornehmlich auf jene, die sich unmittelbar für den Arbeitsmarkt eignen. Auch die PIAAC-Ergebnisse scheinen diesen Einwand zu unterstützen. Nachdem in den meisten Ländern bei den drei getesteten Grundkompetenzen Problemlagen bestehen, sollte genau dort angesetzt werden. Und es wird gerne argumentiert, dass Active Citizenship keine Arbeitsplätze schaffe.<sup>9</sup>

Diese verengenden Ansätze bieten sich in Zeiten von Austeritätspolitik nachgerade an, denn sie versprechen kurzfristige und kostengünstige Lösungen, die zweifelsohne notwendig sind, aber sie alleine werden keinen nachhaltig wirksamen

Tab. 2: Gründe für die Teilnahme an der zuletzt besuchten Bildungsaktivität nach höchster abgeschlossener Erstausbildung (in %)

Formal (f)/ Non-formal (nf)	Gesamt		Pflichtschule		Lehre		BMS		AHS/BHS		Uni, FH	
	f	nf	f	nf	f	nf	f	nf	f	nf	f	nf
Erlangung von für den Alltag nützlichem Wissen	74,5	77,2	79,4	75,1	84,1	75,6	(77,1)	80,6	70,4	77,4	73,7	77,9
Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten in einem interessierenden Gegenstand	88,6	85,0	84,7	75,0	80,6	82,0	(93,8)	88,3	89,7	84,7	90,0	90,9

Die Zahlen in den Klammern beruhen auf geringen Fallzahlen.

Quelle: AES 2011/12 (siehe Statistik Austria 2013a)

<sup>9</sup> Diese Argumente wurden von VertreterInnen der Europäischen Kommission mehrmals bei Konferenzen, an denen ich teilgenommen habe, vorgebracht.

Beitrag gegen die soziale und die Bildungsungleichheit leisten. Auch kompensatorische Strategien zur Verminderung der Vererbbarkeit von Bildung benötigen eine langfristige und eine breite Ausrichtung im Sinne eines „life long learning“ und eines „life wide learning“. Darin ist die Fähigkeit zum eigenständigen Weiterlernen genauso zu finden wie ein breites Interessenspektrum, das Menschen in ihren unterschiedlichen Interessen, Lebenslagen und Tätigkeiten auszeichnet.

Die PIAAC-Ergebnisse weisen auf die Notwendigkeit hin, gerade für Erwachsene langfristige Strategien zur Verbesserung von Fertigkeiten und in weiterer Folge auch von Kompetenzen zu entwickeln. Der Rahmen der Europäischen Schlüsselkompetenzen eignet sich für eine mittel- bis langfristige Strategie mit Wirkungen für die Individuen und auf die Gesellschaft. Weiters bilden die Schlüsselkompetenzen eine gute inhaltliche Grundlage für ein flächendeckendes Angebot zur Grundversorgung mit Bildung, das wiederum zur Entwicklung aller Regionen, also auch der benachteiligten und der von Abwanderung betroffenen, beitragen kann (siehe Egger/Fernandez 2014).

Der Rahmen der Schlüsselkompetenzen deckt möglicherweise nicht alles ab, was heute und morgen am Arbeitsmarkt, in Wirtschaft und Gesellschaft wichtig ist. So bleibt zum Beispiel der Bereich der Gesundheit bzw. der Gesundheitsbildung offen.<sup>10</sup> Daher sind diese Schlüsselkompetenzen als Orientierungsrahmen flexibel zu halten und sollen Erweiterungen ebenso zulassen wie Reduktionen. Auch sollen regionale Besonderheiten eine Berücksichtigung finden, ohne den Bezugsrahmen auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem zu verlassen.

Die Schlüsselkompetenzen eignen sich in unterschiedlichen Abstufungen gut dazu, die Übergänge in die Beschäftigung zu erleichtern und wären auch ein weiterer Weg zum „offenen Hochschulzugang“, beispielsweise über die Studienberechtigungsprüfung. Bundesweit wären Rahmenrichtlinien zu erstellen, die die Grundlage für die Vermittlung durch akkreditierte AnbieterInnen sind – die Maßnahmen im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung

könnten hier beispielgebend sein. Dabei muss sichergestellt werden, dass die Angebote auch für gering Qualifizierte in ländlichen Regionen gut erreichbar sind (siehe dazu Mörth/Ortner/Gusenbauer 2005).

Schließlich möchte ich noch auf die Bedeutung von Verfahren zur Validierung informell und non-formal erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten verweisen. Diese könnten sich gut für die Umsetzung einer an Potenzialen und Interessen orientierten Strategie eignen. In Portugal wird die Validierung im Rahmen einer Strategie zur Verbesserung des Qualifikationsniveaus der portugiesischen Bevölkerung umgesetzt (siehe Lafont/Pariat 2012). Ebenso unterstützend wäre eine gut erreichbare Bildungs- und Berufsberatung.

### **Was tun? Strukturen schaffen, Projekte initiieren und Programme entwickeln**

Die Direktorin der Volkshochschule Bonn, Ingrid Schöll, fordert die Einrichtung eines Bundesamtes zur Grundbildungssicherung, um ein „*flächendeckendes, vom Bund getragenes Angebot an Grundbildungskursen zu schaffen*“ (Schöll 2014, S. 36). Für Österreich schlage ich die Einrichtung einer bundesstaatlichen Stelle vor, die die Entwicklung und Steuerung einer kohärenten Politik für eine Verbesserung der Grundbildung auf der Basis der Schlüsselkompetenzen vorantreibt. Dazu wird es notwendig sein, gemeinsam unter Einbeziehung verschiedener Betroffener und Stakeholder ein breites Bündnis zu schaffen, in dem alle Sektoren der Bildung vertreten sein sollen: Erwachsenenbildung, Berufsbildung, Schule und Universitäten sowie Unternehmen, Sozialpartner, NGOs und öffentliche Einrichtungen. Eine solche konzertierte Aktion Erwachsenenbildung ist auf allen Ebenen zu starten, in den Regionen und auf Bundesebene.

Als curriculare Grundlage bieten sich die Europäischen Schlüsselkompetenzen an, zu denen alle BürgerInnen Zugang haben sollen, unabhängig von Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund und Wohnort und Region. Ein österreichweites qualitätsgesichertes Angebot, das nach dem Modell der Initiative Erwachsenenbildung gestaltet sein

---

<sup>10</sup> Im Weißbuch Programmplanung der Wiener Volkshochschulen, das ein Rahmencurriculum für die Erwachsenenbildung ist und auf den Europäischen Schlüsselkompetenzen basiert, wurde dieser gerade in den Volkshochschulen wichtige Bereich der Schlüsselkompetenz „Aktive Bürgerschaft“ zugeordnet (siehe Hackl/Aschemann 2009).

kann, soll ein Nachholen sowie eine Vertiefung ermöglichen. Erwachsene Lernende müssen unterstützt werden, durch Lernen eine oder mehrere Stufen höher kommen zu können („one step up“) – mehr Wert als bisher ist daher auf Abschlussorientierung zu legen. Dem Weiterlernen von Menschen im mittleren Alter und von älteren Menschen ist mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Der bisherige Weg, die Erwachsenenbildung qualitativ und quantitativ auszubauen und in das Bildungssystem zu integrieren, gehört fortgesetzt. Kontraproduktiv ist es, bei der ohnedies unterdotierten Erwachsenenbildung den Sparstift anzusetzen. Kohärente Systeme des lebensbegleitenden Lernens sind zu schaffen. Dadurch sollen Austausch ermöglicht und Gleichwertigkeit zwischen formaler, non-formaler

und informeller Bildung hergestellt werden. Wichtig ist dabei die rasche Integration der Erwachsenenbildung in den Nationalen Qualifikationsrahmen und die Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen.

Schließlich soll die Lust auf das Lernen, die viele Menschen schon einmal gehabt haben, wieder geweckt werden. Lernen kann und soll auch Spaß machen. Dazu benötigen wir einen Paradigmenwechsel in der Bildung: Die Richtschnur für pädagogisches Handeln soll das sein, was die Menschen können und was sie wissen. Eine Interesse geleitete Erwachsenenbildung funktioniert dann, wenn es ein breites Angebot gibt, das für alle Menschen zugänglich ist, unabhängig von Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund und Wohnort.

### **Europäische Schlüsselkompetenzen für das lebensbegleitende Lernen**

Am 18. Dezember 2006 haben das Europäische Parlament und der Europäische Rat eine Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen des lebensbegleitenden Lernens veröffentlicht. Die Wiener Volkshochschulen haben darauf sowie auf verschiedene Referenzrahmen der einzelnen Kompetenzen aufbauend ein Instrument zur Programmplanung entwickelt (siehe Hackl/Aschemann 2009).

Der Referenzrahmen umfasst die folgenden acht Schlüsselkompetenzen:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Die Schlüsselkompetenzen werden alle als gleich bedeutend betrachtet, da jede von ihnen zu einem erfolgreichen Leben in einer Wissensgesellschaft beitragen kann. Viele der Kompetenzen überschneiden sich bzw. greifen ineinander: Wichtige Aspekte in einem Bereich unterstützen die Kompetenzen in einem anderen Bereich. Kompetenzen in den wichtigsten Grundfertigkeiten – Sprechen, Lesen und Schreiben, Rechnen und Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) – sind eine wichtige Grundlage für das Lernen, und die Lernkompetenz fördert alle Lernaktivitäten. Eine Reihe von Begriffen taucht immer wieder im Referenzrahmen auf: Kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen spielen für alle acht Schlüsselkompetenzen eine Rolle.

*Quelle: Europäisches Parlament (2006)*

# Literatur

- Edelmann, Walter (2003):** Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Grundschule 4, S. 30-32. Online im Internet: <http://www.eduhi.at/dl/Motivation.pdf> [Stand: 2014-08-17].
- Egger, Rudolf/Fernandez, Karina (2014):** Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur. Wiesbaden: Springer.
- Europäische Kommission (2001):** European Governance – A White Paper. COM(2001) 428 final. Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0428&rid=2> [Stand: 2014-08-08].
- Europäische Kommission (2009):** Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29&from=EN> [Stand: 2014-08-07].
- Europäische Kommission (2013a):** Education and Training Monitor 2013. Online im Internet: [http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor13\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor13_en.pdf) [Stand: 2014-6-30].
- Europäische Kommission (2013b):** Education and Training Monitor 2013. Country Reports. Austria. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=11422&no=3> [Stand: 2014-08-08].
- Europäisches Parlament (2006):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Brüssel 2006/962/EG. Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE> [Stand: 2014-08-07].
- Friebe, Jens/Knauber, Carolin (2014):** Kompetenz im höheren Lebensalter. Vorstellung erster Ergebnisse von CiLL. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 21. Jg., H. III, S. 39-41.
- GHK & Research voor Beleid (2011):** Country Report on the Action Plan on Adult Learning: Austria. Online im Internet: [http://adultlearning-budapest2011.teamwork.fr/docs/Country-report\\_AT\\_final.pdf](http://adultlearning-budapest2011.teamwork.fr/docs/Country-report_AT_final.pdf) [Stand: 2014-08-07].
- Gudjons, Herbert (2008):** Pädagogisches Grundwissen. 10., akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackl, Wilfried/Aschemann, Birgit (2009):** Weißbuch Programmplanung, Teil 1. Hrsg. von Mario Rieder und Elisabeth Brugger. Wien/Graz: Die Wiener Volkshochschulen GmbH. Online im Internet: [http://www.vhs.at/fileadmin/uploads\\_vhsat/downloads/pdf/Wiener\\_VHS\\_Wei%C3%9Fbuch\\_Programmplanung\\_Teil\\_1.pdf](http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Wiener_VHS_Wei%C3%9Fbuch_Programmplanung_Teil_1.pdf) [Stand: 2014-28-08].
- Kastner, Monika/Schlögl, Peter (2014):** Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus (in Druck).
- Lafont, Pascal/Pariat, Marcel (2012):** Review of the Recognition of Prior Learning in Member States in Europe. University of Paris Est Creteil: Department of Education and Social Sciences. Online im Internet: <http://www.adam-europe.eu/prj/9626/prj/Report-Review%20of%20The%20RPL%20In%20Member%20States%20In%20Europe.pdf> [Stand: 2014-07-07].
- Manninen, Jyri et al. (2014):** Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Project. Research Report. Online im Internet: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf> [Stand: 2014-07-07].
- Mörth, Inge/Ortner, Susanne/Gusenbauer, Michaela (2005):** Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – der Weg in die Weiterbildung. Linz: Johannes Kepler Universität. Online im Internet: <http://soziologie.soz.uni-linz.ac.at/sozthe/staff/moerthpub/WeiterbildungBuch.pdf> [Stand: 2014-07-10].
- OECD (2013):** OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. Paris: OECD. Online im Internet: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/skills-outlook.htm> [Stand: 2014-07-30].
- Schöll, Ingrid (2014):** Was aus PIAAC folgen muss. Plädoyer für ein Bundesamt zur Grundbildungssicherung. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 21. Jg., Heft III, S. 36-38.
- Siebert, Horst (1996):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Statistik Austria (2011):** Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2009. Korrigierte Version vom Februar 2011. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/dynamic/services/publikationen/3/publdetail?id=3&listid=3&detail=614](http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/3/publdetail?id=3&listid=3&detail=614) [Stand: 2014-06-30].

**Statistik Austria (2013a):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=656](http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=656) [Stand: 2014-07-09].

**Statistik Austria (2013b):** PIAAC 2011/12 – Kompetenzunterschiede nach Erwerbsstatus, Beruf, Einkommen und Gesundheitszustand. Pressemitteilung 10.626-202/13. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/presse/073361](http://www.statistik.at/web_de/presse/073361) [Stand: 2014-07-09].

## Weiterführende Links

**Benchmarks:** <http://www.cedefop.europa.eu/EN/statistics-and-indicators/education-and-training-2020-benchmarks.aspx>



Foto: K.K.

### Dr. Gerhard Bisovsky

gerhard.bisovsky@vhs.or.at  
<http://www.vhs.or.at>  
+43 (0)1 2164226 11

Gerhard Bisovsky studierte Politikwissenschaft an der Universität Wien. Er war 1996 Gründungsdirektor der Volkshochschule Meidling in Wien, die er bis 2012 leitete. Von 2009 bis 2012 war er Leiter des Netzwerks „Bildungsberatung in Wien“. Seit April 2012 ist Bisovsky Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen sowie Vorstandsmitglied des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung (EAEA) und der Europäischen Plattform der Zivilgesellschaft für Lebenslanges Lernen (Eucis-LLL).

## What comes next after the PIAAC?

Creating structures, initiating projects and developing programmes

### Abstract

This article discusses the tasks of educational policy after the publication of the first PIAAC findings from the perspective of adult education. The author enquires into the basis for relevant strategies for dealing with them and finds it in the European key competences for lifelong learning. He describes the requirements for a coherent series of offerings throughout Austria that allow acquisition of key competences and would improve the access to the labour market and continuing education as well as the tertiary sector. It concludes with a suggestion for establishing an Austrian agency that manages basic educational policy. (Ed.)



# „Nicht was ich weiß, wird mir weiterhelfen, sondern was ich damit tun kann.“

## OECD-Experte und PIAAC-Verantwortlicher Andreas Schleicher im Interview

### Andreas Schleicher

Schleicher, Andreas (2014): „Nicht was ich weiß, wird mir weiterhelfen, sondern was ich damit tun kann.“ OECD-Experte und PIAAC-Verantwortlicher Andreas Schleicher im Interview. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 23, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: PIAAC, OECD, Kompetenz, Hintergründe, strategische Ausrichtung, Zukunft, Kompetenzmessung

### Kurzzusammenfassung

Der Wert formaler Qualifikationen ist über den Lebenszeitraum hinweg längst nicht mehr stabil. Heute müssen sich die Menschen den veränderten Anforderungen der Arbeitsmärkte stellen und entsprechende Kompetenzen entwickeln. Formale Qualifikationen bilden tatsächliche Kompetenzen – was wir wissen, was wir können und wie wir kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten mobilisieren – nur zum Teil ab. Die OECD hat daher mit PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) ein Instrument entwickelt, um die Kompetenzen Erwachsener zu messen. Die Bildungsforscherin Elke Gruber geht im Interview mit Andreas Schleicher, dem PIAAC-Verantwortlichen der OECD, der Frage nach, warum die PIAAC-Ergebnisse bisher so wenige bildungspolitische Reaktionen hervorrufen. Schleicher berichtet über die Hintergründe und die strategische Ausrichtung von PIAAC und wirft einen Blick in die Zukunft der Kompetenzmessungen.

03  
Thema

# „Nicht was ich weiß, wird mir weiterhelfen, sondern was ich damit tun kann.“

OECD-Experte und PIAAC-Verantwortlicher  
Andreas Schleicher im Interview

## Andreas Schleicher

Im Jahr 2000 hat die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, dt.: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) zum ersten Mal die medial breit rezipierte PISA-Studie durchgeführt, um die Kompetenzen von SchülerInnen zu messen. Schon damals war auch die Messung der Kompetenzen von Erwachsenen ein Thema. Dennoch dauerte es wegen der nötigen technischen Mittel für eine solche Erhebung bis zu deren Umsetzung noch mehr als ein Jahrzehnt. 2011/12 wurde dann zum ersten Mal eine Studie zur Messung von Lesekompetenz, alltagsmathematischer Kompetenz und technologiebasiertem Problemlösen von Erwachsenen durchgeführt: das Programme for the International Assessment of Adult Competencies, kurz PIAAC. Dieses Instrument wird laufend weiterentwickelt, um künftig ein breiteres Kompetenzspektrum messen und Aussagen darüber treffen zu können, wie diese Kompetenzen verwertet werden.

**Elke Gruber:** *Wie kam es zu PIAAC?*

**Andreas Schleicher:** Das Thema Erwachsenenkompetenzen spielt eine immer größere Rolle. Wir wissen, dass formale Qualifikationen, die Menschen in ihrer Vergangenheit erworben haben, das, was Menschen gegenwärtig können, immer nur zum Teil abbilden. Es ist daher wichtig, dass wir ein direktes Maß für das bekommen, was Menschen können. Das ist der Ausgangspunkt für PIAAC gewesen. In der Vergangenheit waren formale Qualifikationen über den Lebenszeitraum relativ stabil. Das gilt aber immer weniger. Die Anforderungen am Arbeitsmarkt verändern sich recht schnell und deswegen war es uns wichtig, ein direktes Maß zu schaffen für das, was Menschen wissen und was sie damit tun können.

*Die PISA-Studie wird ja schon länger durchgeführt, PIAAC folgte erst später. Hat es, als Sie PISA entwickelt und die ersten Male durchgeführt haben, auch schon Überlegungen zu PIAAC gegeben oder ist die Idee, auch die Kompetenzen von Erwachsenen zu erheben, erst danach gekommen?*

Nein, wir haben im Jahr 2000 eine Gesamtstrategie erstellt. Da war auch PIAAC schon vorgesehen. PISA war der Anfang, die Schulleistungen sind auch die Basislinie für die Politik. Aber es war immer vorgesehen, langfristig praktisch das gesamte Kompetenzspektrum über den Lebenszeitraum abzubilden. Die technischen Voraussetzungen waren damals aber noch nicht gegeben. Wir brauchen für die Messung von Kompetenzen Erwachsener

elektronische Tests und so weiter. Deswegen haben wir mit der Erwachsenenstudie erst sehr viel später angefangen.

***Wieso ist PIAAC für die OECD ein so wichtiges Instrumentarium?***

Für die OECD war es immer wichtig, das Zusammenspiel zwischen der Nutzung von Kompetenz und den Erträgen am Arbeitsmarkt zu erfassen. Die OECD ist eine Organisation, die sich mit Lebensqualität und wirtschaftlichem sowie gesellschaftlichem Fortschritt befasst. Da spielen Kompetenzen natürlich eine ganz entscheidende Rolle. PIAAC hat deswegen eine ganz zentrale Rolle in der OECD-Kompetenzstrategie.

***Wenn ich auf die Reaktionen zur PIAAC-Studie in Österreich zurückblicke, habe ich den Eindruck, dass die Aufmerksamkeit dafür relativ kurz und gering war. Gibt es in anderen Ländern mehr und schnellere Reaktionen auf PIAAC als in Österreich?***

PIAAC ist auch schwer greifbar, denn wenn jetzt zum Beispiel die Ergebnisse mittelmäßig sind, dann ist immens schwer abzuschätzen: Ist das ein Problem des Schulsystems? Ein Problem der Weiterbildung? Oder ein Problem der Ausbildung in den Betrieben? Im Vergleich dazu ist es bei der PISA-Studie klar: Wenn die Ergebnisse nicht gut sind, kann man das auf Mängel im Schulsystem zurückführen. Derartige Schlüsse sind bei PIAAC sehr viel komplexer, sehr viel schwieriger. Es gibt eigentlich erst wenige Länder, die eine Strategie des lebenslangen, lebensbegleitenden Lernens haben. Mit so einer Strategie ist es sehr viel leichter, mit Instrumenten wie PIAAC umzugehen. Wenn wir zum Beispiel die nordischen Länder, Finnland, Schweden, Norwegen, betrachten: Für die ist die Schule auch der Anfang der formalen Bildung, aber das Konzept des lebensbegleitenden Lernens ist dort sehr gut verankert. Insofern können diese Länder auch mit solchen Studien sehr viel besser umgehen. In Österreich ist es vielleicht deswegen schwieriger gewesen, damit umzugehen, weil Österreich – so meine Einschätzung – vielleicht noch eher ein Land ist, wo im Bildungsbereich formale Qualifikationen immer noch an erster Stelle stehen.

***Österreich hat ja auch eine LLL-Strategie und es bleibt zu hoffen, dass wir damit zunehmend ein besseres Instrumentarium in die Hand bekommen. Zudem haben wir zwar eine sehr lange Tradition***

***der Erwachsenenbildung, die tritt aber immer in den Hintergrund des Schuldiskurses und des Hochschuldiskurses. Im Gegensatz zu den nordischen Ländern.***

Ja, aber die Erwachsenenbildung ist in Österreich im Grunde noch sehr darauf ausgerichtet, Lücken zu füllen, weniger darauf, eigenständige Bildungswege zu unterstützen. Da ist der formale Bildungsweg immer bevorzugt. Man kann schon sagen, dass der Lernende in den nordischen Ländern selber entscheiden kann, wann, wo, wie und in welchem Zusammenhang er lernt. Da gibt es sehr viele Möglichkeiten, den eigenen Bildungsweg lebensbegleitend zu gestalten.

***War Österreich in der PIAAC-Studie von Anfang an vertreten?***

PIAAC 2011/12 war die erste PIAAC-Studie, die die OECD durchgeführt hat. Da ist Österreich von Anfang an aktiv dabei gewesen. Es hat auch schon Vorgängerstudien gegeben IALS (1994, 1996 und 1998 durchgeführt) und ALL (2003 durchgeführt). An denen hat Österreich nicht teilgenommen. Diese wurden auch nicht von der OECD durchgeführt, obwohl die OECD an der Analyse dieser Daten beteiligt war.

***Gibt es auch Länder, die bei der ersten PIAAC noch nicht teilgenommen haben?***

Es gibt eine Reihe von OECD-Staaten, die bei PIAAC noch nicht teilgenommen haben. Es ist eine neue Studie und es wird sicher noch einige Zeit dauern, bis diese Studie so umfassend ist wie z.B. PISA. Zu Beginn der Entwicklung von PIAAC gab es auch sehr viele, die Fragen nach Sinn und Zweck von PIAAC gestellt haben. Diese Frage stellt heute niemand mehr. Heute ist das ein gut etabliertes Konzept, und es wird irgendwann auch entsprechend weit verbreitet sein. Wir haben da auch eine ganze Reihe von Ländern, die derzeit an der Umsetzung einer zweiten PIAAC-Studie arbeiten und bei der ersten noch nicht teilgenommen haben.

***Welche Länder sind das zum Beispiel, können Sie da welche nennen?***

Ja, unter anderem einige Länder in Südamerika – Chile ist dabei, Brasilien, Peru. Portugal. Auch Israel ist dabei. PIAAC hat ja auch wirklich neue Ergebnisse, Erkenntnisse und Einblicke ermöglicht. Nicht nur in Bezug darauf, welche Kompetenzen

bestimmte Personengruppen haben, sondern eben auch, wie diese Kompetenzen genutzt werden und welche Auswirkungen die Nutzung von Kompetenz hat, zum Beispiel auf Beschäftigungschancen, auf Einkommen, auf soziale Erträge. Ich denke, da ist ein ganz vielfältiges Spektrum von neuen Erkenntnissen dazugekommen, und das Interesse an solchen Studien ist jetzt sehr groß.

***Die theoretische Grundlage von PIAAC ist der Kompetenzbegriff. Warum haben Sie sich gerade für den Kompetenzbegriff entschieden und nicht das traditionelle mitteleuropäische Konzept von Bildung aufgegriffen?***

Das ist eine gute Frage. Ich denke, Bildung ist ein sehr viel umfassenderes Konzept. Bei Kompetenz geht es darum, was Menschen wissen, was sie können und wie sie kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten in einem bestimmten Kontext mobilisieren können. Und das ist im Grunde das Konzept, das sehr stark zusammenhängt mit dem Erfolg in der Gesellschaft, mit dem Erfolg am Arbeitsmarkt. Also allein das, was ich weiß, wird mir im Leben nicht weiterhelfen; die Wissensgesellschaft bezahlt uns nicht für das, was wir wissen, sondern für das, was wir mit dem, was wir wissen, tun können. Und da ist eben dieser Kompetenzbegriff ganz zentral. Und in unseren Augen war er auch sehr viel einfacher zu operationalisieren. Man hätte natürlich genauso gut einen umfassenderen Bildungsbegriff definieren können, dann müsste man sich aber Gedanken machen, wie man den entsprechend operationalisiert und misst.

***Es hat ja in Bezug auf PISA, für das sie auch zuständig sind, einen offenen, kritischen Brief<sup>1</sup> an Sie gegeben, der im Internet kursiert und sowohl Kritikpunkte als auch Veränderungsvorschläge beinhaltet. Was sagen Sie dazu?***

Ja, es gibt sehr viele Einschätzungen, die wir bekommen: sehr viel Zustimmung, aber auch einige Kritik. Und wir haben uns seit Beginn dieser Studie damit intensiv auseinandergesetzt. Allerdings bot dieser offene Brief in meinen Augen relativ wenig Substanz. Eine Studie wie PISA bzw. PIAAC kann selbstverständlich nicht all das erfassen, was im Leben wichtig ist. Man muss Schwerpunkte setzen

und diese Schwerpunkte begründen. Ich glaube, das haben wir erreicht. Wie man mit den Ergebnissen umgeht, also wie man die Länderergebnisse bewertet und Rangfolgen aufstellt, darüber kann man diskutieren. Die Anlässe, die wir nutzten, sind mit den Mitgliedstaaten abgestimmt. Aber Alternativen sind immer denkbar. Der Dialog und die ständige Weiterentwicklung der Instrumente liegen uns sehr am Herzen.

***In welche Richtung wird sich das Instrument PIAAC weiterentwickeln?***

Es gibt eine Reihe von Themen, mit denen wir uns intensiv befassen. Darunter natürlich, wie wir den Kompetenzrahmen erweitern können. Eines ist klar: mit Lesekompetenz, mathematischen Grundfertigkeiten und Problemlösen im Kontext neuer Technologien haben wir nur ein relativ enges Spektrum an Kompetenzen abgebildet. Es wird intensiv daran gearbeitet, ein breiteres Spektrum an relevanten Kompetenzen abzubilden. Wir wollen auch die Instrumente verbessern, die die Nutzung von Kompetenzen beschreiben, also wie Kompetenz am Arbeitsmarkt, im Leben genutzt wird. Das haben wir bislang nur indirekt messen können, hierfür würden wir sehr gerne direkte Instrumente schaffen. Wichtig ist auch, dass wir künftig mit den Hintergrundfragebögen ein noch breiteres Spektrum von Konzepten abbilden.

***Ein Kritikpunkt an PIAAC war ja auch, dass gerade auf die demokratiepolitische Bildung, auch wenn sie schwer erfassbar ist, stärker eingegangen hätte werden sollen.***

Absolut, das ist ein gutes Beispiel. Bei PISA werden wir im Jahr 2018 einen Bereich einführen, der nennt sich „Global Competences“. Dabei geht es im Wesentlichen darum, wie junge Menschen mit verschiedenen Sichtweisen und Wertesystemen und in einer heterogenen Gesellschaft mit Pluralität umgehen können. Das sind Aspekte, von denen wir wissen, dass sie für den Erfolg unserer Gesellschaft wichtig sind, wo wir aber noch am Anfang stehen aufgrund der schweren Operationalisierbarkeit. Aber ich glaube, in 20 Jahren werden solche Instrumente selbstverständlich sein. Und es wird uns gelingen,

---

<sup>1</sup> Der Erziehungswissenschaftler Heinz-Dieter Meyer (State University of New York) und die Schulleiterin Katie Zahedi (Linden Avenue Middle School, New York) haben diesen Brief verfasst. Eine deutsche Übersetzung findet sich unter <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/05/offener-brief-schleicher-autorisierte-fassung.pdf>; Anm.d.Red.

ein entsprechend breiteres Kompetenzspektrum abzubilden.

**Wo genau sehen Sie denn PIAAC in 20 Jahren?**

Ich würde mir wünschen, dass Studien wie PIAAC so selbstverständlich sind wie Erhebungen zum Arbeitsmarkt. Wir nehmen es heute selbstverständlich hin, dass wir regelmäßig Rechenschaft darüber abgeben, wie die Arbeitsmarktbeteiligung ist, die Arbeitslosenquote usw. Das alles sind im Grunde selbstverständliche Kennwerte, mit denen wir auch souverän umgehen, ohne jedes Mal eine große Grundsatzdiskussion zu starten. Ich glaube, so selbstverständlich sollten auch Kompetenzmessungen sein. Heute und in Zukunft, in 20 Jahren, werden die formalen Abschlüsse, die wir irgendwann einmal gemacht haben, sicherlich noch Bedeutung haben.

Aber die Kompetenzen, die wir lebensbegleitend erwerben und die wir eben auch ständig aus- und umbauen, werden das sein, was über unseren Erfolg entscheidet. Daher werden meiner Meinung nach solche Instrumente in Zukunft auch selbstverständlich sein, natürlich auch methodologisch sehr viel weiter entwickelt. Ich gehe davon aus, dass wir in 20 Jahren in der Lage sind, viele der Herausforderungen zu lösen, bei denen wir heute noch sehr große Schwierigkeiten haben. Zum Beispiel ist die Abbildung von sozialen Kompetenzen – ein ganz wichtiger Schwerpunkt unserer Entwicklungsarbeit von PIAAC – heute nur sehr eingeschränkt möglich. Aber ich denke, in 20 Jahren brauchen wir uns darüber dann keine Sorgen mehr zu machen.

*Das Interview führte Elke Gruber am 21.08.2014.*



Foto: OECD

**Dr. Andreas Schleicher**

andreas.schleicher@oecd.org  
<http://www.oecd.org>  
+33 (0)1 45248200

Andreas Schleicher studierte Physik in Deutschland und erhielt einen Abschluss in Mathematik und Statistik in Australien. Er ist Direktor für Bildung und Kompetenzen und Sonderberater für Bildungspolitik bei der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in Paris. Er ist verantwortlich für die internationalen OECD-Studien PISA (Programme for International Student Assessment), PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), TALIS (internationale Lehr- und Lernumfrage) sowie INES (Entwicklung und Analyse von Benchmarks auf die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme – Indicators of Education Systems). Schleicher ist Träger mehrerer Ehrenzeichen, darunter des Theodor Heuss-Preises für beispielhaftes demokratisches Engagement.

# “It’s not what I know that will help me but what I can do with it.”

An interview with OECD expert and PIAAC spokesperson Andreas Schleicher

## Abstract

The value of formal qualifications no longer remains stable over the course of a person’s lifetime. Today people must meet the changed demands of labour markets and develop appropriate competencies. Formal qualifications describe actual competencies – what we know, what we can do and how we mobilize our cognitive, emotional and social abilities – only in part. With the PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), the OECD has developed an instrument for measuring the competencies of adults. Educational researcher Elke Gruber interviews Andreas Schleicher, the PIAAC spokesperson of the OECD, and considers why the PIAAC findings have provoked so few reactions at the level of educational policy. Schleicher reports on the background to and strategic orientation of the PIAAC and provides a glimpse of the future of competence measurement.

# Bessere Kompetenzen, besserer Job, besseres Leben

## Internationale Befunde und Konsequenzen aus PIAAC für die Bildungspolitik – Bilanzziehung aus Sicht der OECD

**Andreas Schleicher**

Schleicher, Andreas (2014): Bessere Kompetenzen, besserer Job, besseres Leben. Internationale Befunde und Konsequenzen aus PIAAC für die Bildungspolitik – Bilanzziehung aus Sicht der OECD.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 23, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagnworte: PIAAC, OECD, Kompetenz, Einkommen, Gesundheit, Partizipation, Lesekompetenz, mathematische Kompetenz, Problemlösungskompetenz, Vergleichende Bildungsforschung

### Kurzzusammenfassung

Hängt das, was Erwachsene wissen und was sie mit ihrem Wissen tun, mit ihren Lebenschancen zusammen? Der Autor des vorliegenden Beitrags, OECD-Verantwortlicher für PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), bündelt pointiert die Befunde und Konsequenzen aus PIAAC für die internationale Bildungspolitik und zieht erste Schlussfolgerungen im Sinne einer Aufgabe aller Beteiligten: Regierungen, Bildungssysteme, ArbeitgeberInnen, Gewerkschaften und Arbeitskräfte. Denn: Investitionen in die Verbesserung von Bildung und Kompetenzen lohnen sich. Wer an Bildung spart, spart am falschen Ende; kontinuierlich schlechte Bildungsleistungen sind gleichbedeutend mit einer permanenten Rezession. (Red.)

# Bessere Kompetenzen, besserer Job, besseres Leben

## Internationale Befunde und Konsequenzen aus PIAAC für die Bildungspolitik – Bilanzziehung aus Sicht der OECD

**Andreas Schleicher**

**Transversale Kompetenzen sind eine wichtige Grundlage für persönlichen und gesellschaftlichen Erfolg: Sie verändern Leben, schaffen Wohlstand und fördern soziale Teilhabe.**

PIAAC erlaubt es, über die einst erworbenen Bildungsabschlüsse hinaus, direkt die Kompetenzen zu messen, über die Erwachsene aktuell verfügen.<sup>1</sup> Die Ergebnisse zeigen, dass das, was die Erwachsenen wissen und was sie mit ihrem Wissen tun, ganz wesentlich mit ihren Lebenschancen zusammenhängt.<sup>2</sup>

Im Durchschnitt aller Länder ist zum Beispiel der mittlere Stundenlohn von Arbeitskräften, die im Lesen eine der beiden höchsten Kompetenzstufen (Stufe 4 oder 5) erreichen, die also komplexe Schlussfolgerungen ziehen und subtile Aussagen in geschriebenen Texten bewerten können, mehr als 60% höher als von Arbeitskräften mit sehr niedriger Lesekompetenz (Stufe 1 oder niedriger), die bestenfalls relativ kurze und einfache Texte verstehen können. Der Einkommensvorteil in Österreich ist sogar noch deutlich höher. Personen mit derart niedrigen Lesekompetenzen haben auch ein mehr als doppelt so hohes Risiko, arbeitslos zu sein. Mit anderen Worten, der Zugang zu besseren Jobs wird durch fehlende Kompetenzen gravierend

eingeschränkt. Die PIAAC-Studie zeigt auch, dass dieser Zusammenhang weit über den Verdienst und die Beschäftigung hinausgeht. In allen 24 teilnehmenden Ländern geben Menschen mit schlechten Grundkompetenzen sehr viel häufiger als Personen mit hohen Lesekompetenzen an, dass sie in einem schlechten Gesundheitszustand seien – und auch hier ist die relative Wahrscheinlichkeit in Österreich höher als im OECD Mittel –, dass sie der Meinung seien, wenig Einfluss auf politische Prozesse zu haben, dass sie nicht an gesellschaftlichen oder ehrenamtlichen Tätigkeiten teilnahmen und dass sie anderen nicht vertrauten (siehe Abb. 1). Gerechtigkeitsempfinden und soziale Teilhabe hängen also ebenfalls von den Kompetenzen der Menschen ab. Auch auf gesamtgesellschaftlichem Niveau ist die Verteilung der Kompetenzen ganz eng damit verbunden, wie stark Individuen und soziale Gruppen von der wirtschaftlichen Entwicklung profitieren.

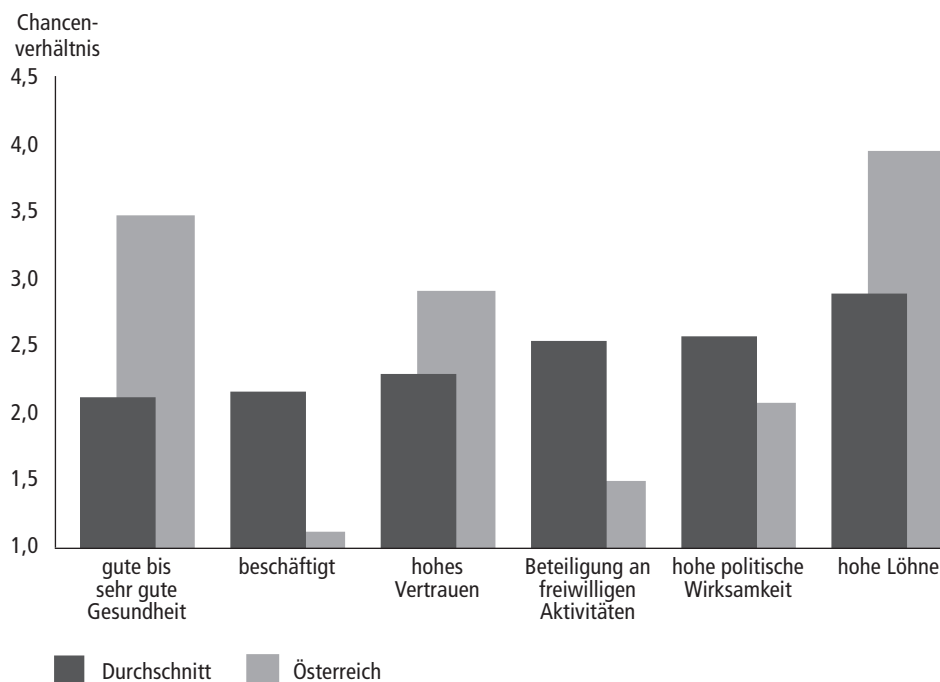
Darüber hinaus verdeutlicht die Nicht-Übereinstimmung von individuellen Qualifikationen und den

1 Hintergrundinformationen zur OECD-Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) liefert ein aktuelles Interview mit Andreas Schleicher in der vorliegenden Ausgabe unter: [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/03\\_schleicher.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/03_schleicher.pdf); Anm.d.Red.

2 Zu den hier referierten PIAAC-Ergebnissen siehe den OCED-Bericht „OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills“ unter: [http://skills.oecd.org/OECD\\_Skills\\_Outlook\\_2013.pdf](http://skills.oecd.org/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf); Anm.d.Red.



Abb. 1: Erhöhte Wahrscheinlichkeit bestimmter sozialer Ereignisse von Erwachsenen, die das Niveau 4 der PIAAC Lesekompetenzskala erreichen, gegenüber Erwachsenen, die lediglich das Niveau 1 erreichen



Anmerkung: Die einzelnen Länder zeigen hier unterschiedliche Muster. In Österreich weicht das Muster vom internationalen Durchschnitt deutlich ab. Bei der Gesundheit und dem Maß an Vertrauen ergeben sich gegenüber dem internationalen Durchschnitt größere Unterschiede nach dem Kompetenzniveau und bei der freiwilligen Beteiligung und der empfundenen politischen Wirksamkeit sind die Unterschiede geringer. Im Hinblick auf die Beschäftigung wirken sich in Österreich die Kompetenzunterschiede auf die Löhne stärker aus, der Zugang in die Beschäftigung ist jedoch von den Kompetenzlevels fast nicht abhängig.

Quelle: Eigene Darstellung

Anforderungen des Arbeitsmarktes, dass sich ein formal höherer Bildungsstand nicht automatisch in bessere wirtschaftliche und soziale Ergebnisse umwandeln lässt. Damit Kompetenzen ihren Wert behalten, ist lebenslanges Lernen jedoch von entscheidender Bedeutung. Darum müssen wir besser verstehen, welche Kompetenzen in der heutigen Arbeitswelt benötigt werden und wie Kompetenzen bestmöglich gefördert und eingesetzt werden können.

### Leistungsunterschiede in der Erwachsenenbevölkerung

Trotz des offensichtlichen Nutzens des Erwerbs und Aufrechterhaltens von Kompetenzen ist die Streuung der individuellen Kompetenzwerte häufig groß (siehe Abb. 2a u. 2b). Ungefähr eine/r von

fünf Erwachsenen in Japan und Finnland liest auf der höchsten Kompetenzstufe im Bereich Lesekompetenz. Im Gegensatz dazu weist in Italien und Spanien nur eine/r von 20 Erwachsenen dieses höchste Leseniveau auf und mehr als ein Drittel der Erwachsenen hat lediglich Lesekompetenzen auf dem Basisniveau oder darunter. Für einige Länder ergeben sich in verschiedenen Kompetenzbereichen durchaus unterschiedliche Ergebnisse.

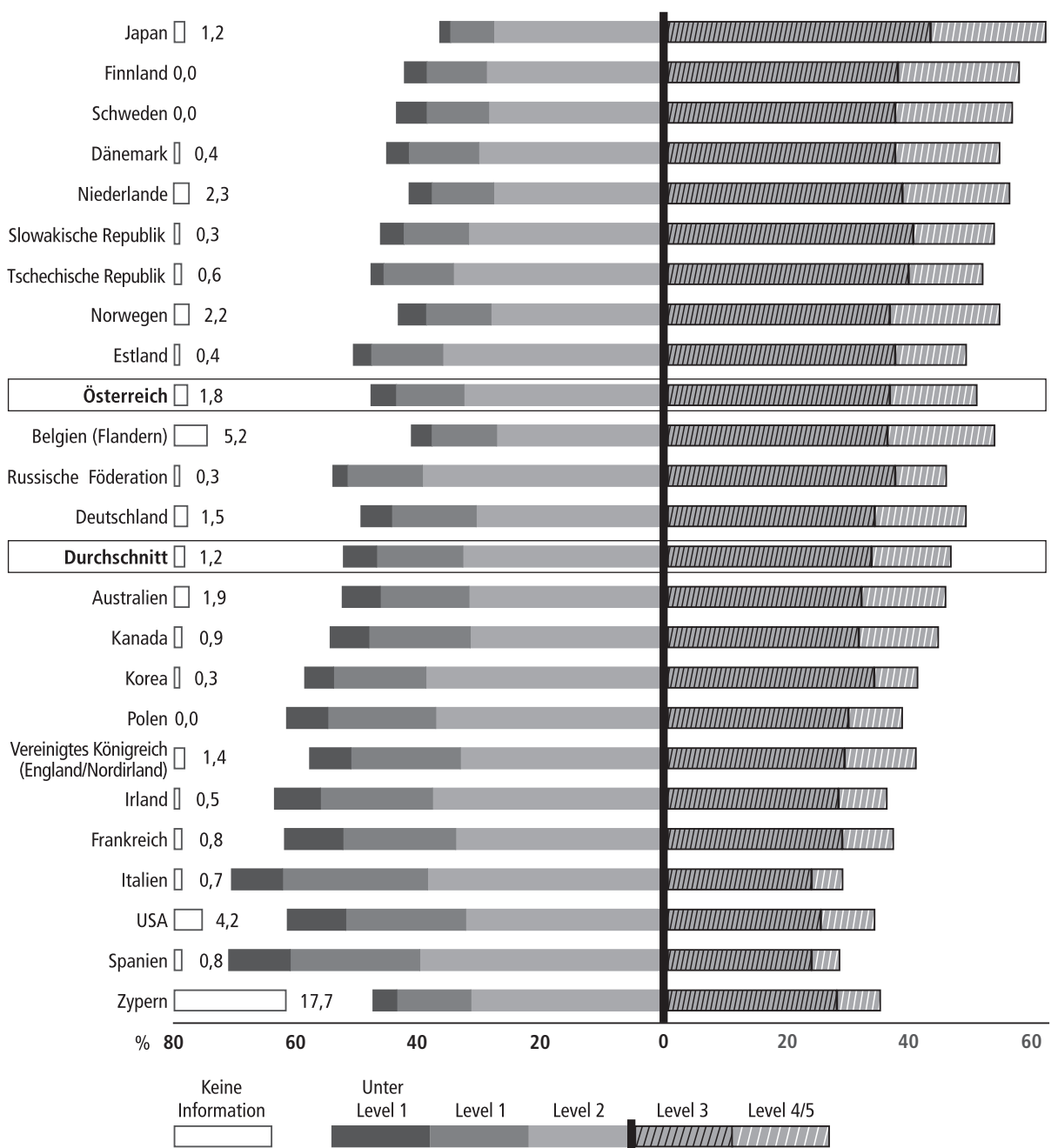
Österreich weist im Bereich mathematischer Grundfertigkeiten überdurchschnittliche Leistungen auf, während es im Bereich Lesekompetenz unterdurchschnittlich ist. Selbst Länder mit hohen durchschnittlichen Lesekompetenzen haben eindeutig auch mangelhafte Bereiche in ihrem Talentepool. In den 24 Ländern, die an dem Test teilnahmen, haben mehr als 80 Millionen Menschen keine höheren Lesekompetenzen als die, die von

einem zehnjährigen Kind erwartet werden (Aufgaben des PIAAC Kompetenzniveaus 1 entsprechen einfachen Aufgaben zum Leseverständnis, die normalerweise in der vierten Klassenstufe der Grundschule erwartet werden). Folglich besitzen diese Personen nicht die grundlegendsten Basiskompetenzen, die nötig sind, um sich in der heutigen Welt zu behaupten. Darüber hinaus ist gerade

in den USA, in Polen, Deutschland, Italien und Großbritannien die Abhängigkeit der Kompetenzhöhe von der sozialen Herkunft besonders stark ausgeprägt.

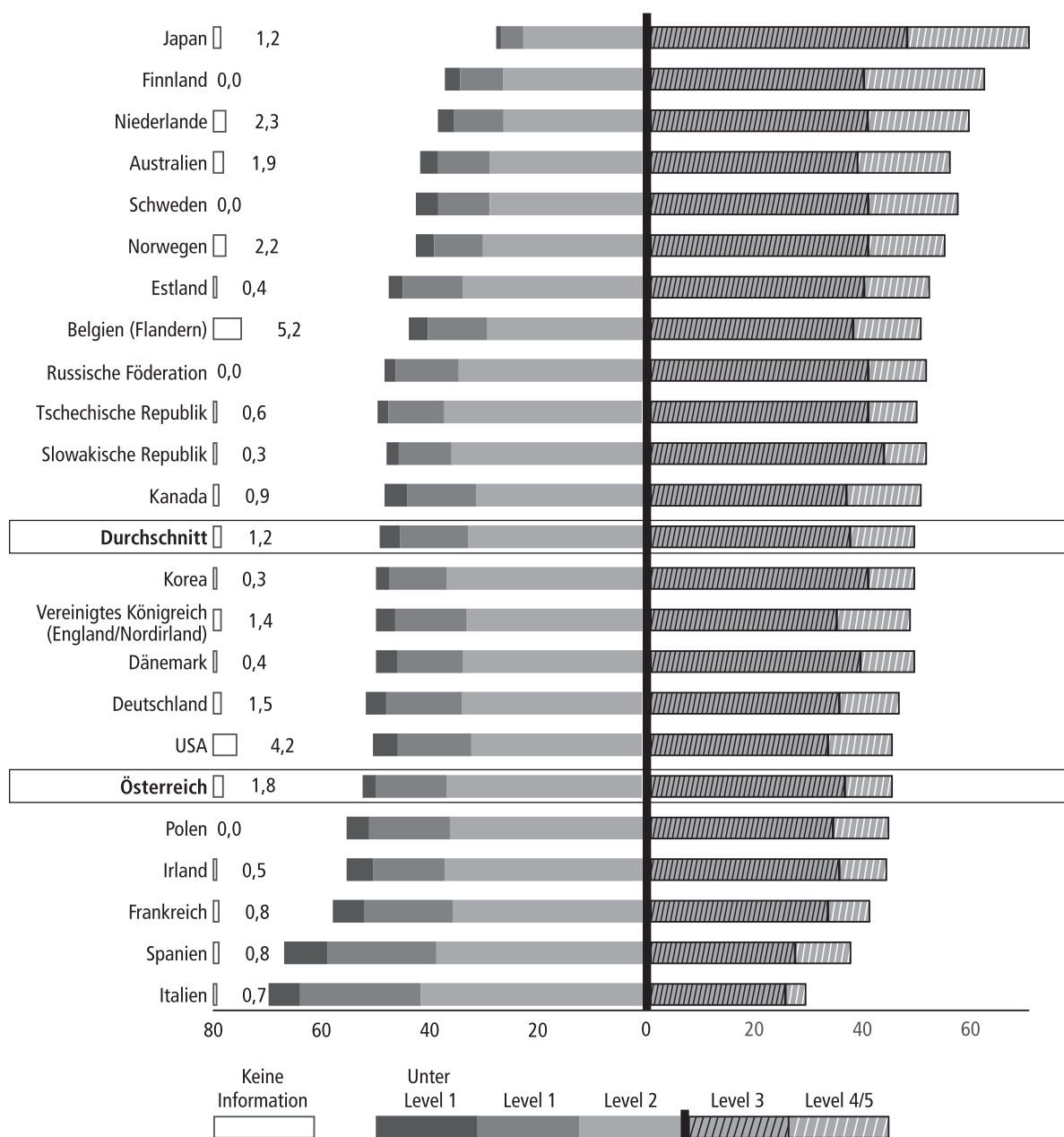
Dabei zeigt die PIAAC-Studie, dass in einigen Ländern beeindruckende Fortschritte darin gemacht wurden, das Kompetenzniveau in der Bevölkerung

Abb. 2a: Mathematische Grundfertigkeiten Erwachsenenbevölkerung



Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 2b: Lesekompetenz der Erwachsenenbevölkerung



Quelle: Eigene Darstellung

zu erhöhen. Junge SüdkoreanerInnen werden beispielsweise nur von japanischen Gleichaltrigen übertroffen. Dagegen gehört Südkorea in der Gruppe der 55- bis 64-Jährigen zu den drei schlechtesten Ländern in dieser Altersgruppe. Die Ergebnisse von Finnland zeigen ein ganz ähnliches Bild. Im Gegensatz dazu haben junge BritInnen und AmerikanerInnen keine höheren Kompetenzen im Lesen und bei den mathematischen Grundfertigkeiten als ihre Landsleute in der Gruppe der 55- bis 64-Jährigen. Sie treten

allerdings in einen viel anspruchsvolleren Arbeitsmarkt ein. Für Österreich liegen die Leistungswerte sowohl älterer als auch jüngerer Bevölkerungsgruppen im Mittel.

Einiges spricht dafür, dass sich Länder, die es nicht schaffen, ihre Schulbildung zu verbessern und Erwachsenen bessere Möglichkeiten zu bieten, ihre Kompetenzen aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln, in Zukunft noch schlechter im globalen Wettbewerb behaupten werden können.

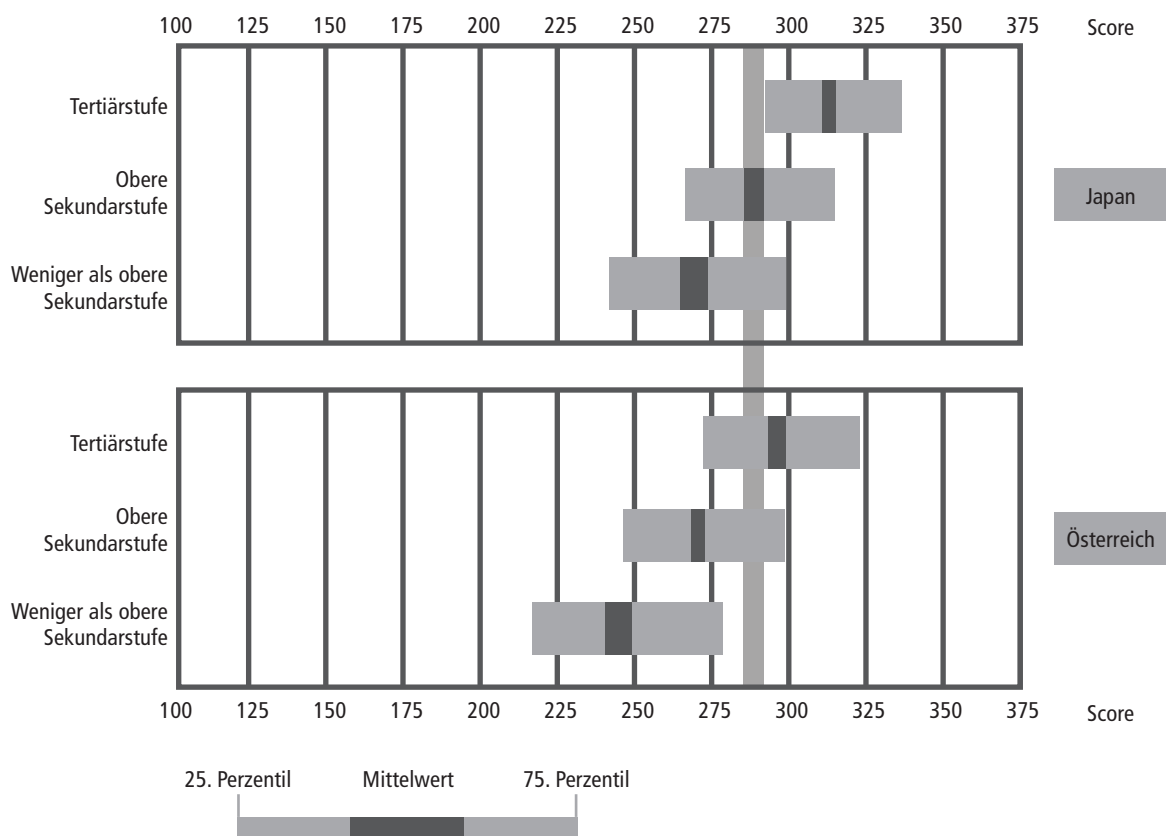
## Formale Qualifikationen und gemessene Kompetenz

Frühe Defizite in der Schul- und Ausbildung beheben sich nicht von allein. Die PIAAC-Studie zeigt, dass die Leistung des Schulsystems stark mit den Erwachsenenkompetenzen zusammenhängt. Erwähnenswert ist außerdem, wie stark sich die Lesekompetenz und die mathematischen Grundfertigkeiten zwischen Personen mit ähnlichem Bildungsabschluss unterscheiden. Obwohl die in PIAAC getesteten Kompetenzen nicht allein in der Schule vermittelt werden, werden sie dennoch vorwiegend durch formale Bildung weiterentwickelt. Allerdings zeigt sich beispielsweise für Italien, Spanien und die USA, dass sie einen sehr viel höheren Anteil von jungen Leuten mit Hochschulabschluss haben, als dies das Niveau der Lesekompetenz oder der mathematischen Grundfertigkeiten der Personen in diesem Alter erwarten lassen würde. Dagegen übertreffen japanische und niederländische TeilnehmerInnen mit sekundärem Bildungsabschluss im Durchschnitt

die UniversitätsabsolventInnen in manch anderen Ländern. In Abbildung 3 wird beispielsweise deutlich, dass das Kompetenzniveau japanischer SchulabbrecherInnen das Leistungsniveau österreichischer SekundarschulabsolventInnen erreicht und japanische SekundarschulabsolventInnen fast ein österreichisches Hochschulniveau erreichen. Tatsächlich erreicht in den meisten Ländern mindestens ein Viertel der HochschulabsolventInnen im PIAAC-Lesetest lediglich Kompetenzstufe 2. Sie dürften es schwer haben, den Anforderungen moderner Jobs zu genügen. Umgekehrt erreicht in Australien, Finnland, Japan, den Niederlanden und Norwegen mehr als ein Viertel der Erwachsenen ohne sekundären Bildungsabschluss die mittlere Lesekompetenzstufe (Stufe 3).

Das zeigt, dass auch Personen ohne sekundäre Schulbildung möglicherweise durch andere Bildungsmöglichkeiten ein durchaus respektables Kompetenzniveau erreichen können. Es gibt natürlich viele Gründe dafür, warum heutige Kompetenzen

Abb. 3: Durchschnitt der Lesekompetenzen und Verteilung der Lesewerte nach dem formalen Bildungsstand



Quelle: Eigene Darstellung

und ehemals erworbener Bildungsabschluss nicht zusammenzupassen scheinen. Die Menschen können sich weiterentwickelt und neue Fähigkeiten erworben haben, seitdem sie ihre formale Ausbildung abgeschlossen haben. Gleichzeitig können sie einige im Rahmen der Schulbildung erworbene Kompetenzen verlernt haben, da diese später keine Anwendung fanden. Tatsächlich ist der Zusammenhang zwischen dem formalen Bildungsabschluss und der Höhe der Kompetenzen umso schwächer, je länger der Abschluss bereits zurückliegt. Ebenso wird der Einfluss anderer Faktoren, die die Kompetenzen auch beeinflussen können, wie die berufliche Tätigkeit oder die soziale Umgebung, mit der Zeit stärker. Mit anderen Worten, die Kenntnisse aus der formalen Bildung werden bei einem/r 55-Jährigen wahrscheinlich weniger direkten Einfluss auf seine/ihre Kompetenzen haben als bei einem/r 26-Jährigen. Zudem kann sich auch die Qualität der Bildung über die Jahrzehnte deutlich verändert haben – selbst innerhalb des gleichen Landes –, so dass Personen mit anscheinend gleichen Qualifikationen oder gleichem erreichtem Abschluss stark unterschiedliche Bildungserfahrungen haben. Und nochmals sei betont, dass Bildungsqualifikationen typischerweise eine sehr viel größere Bandbreite an Kompetenzen als Lesen, Mathematik oder technologieorientiertes Problemlösen umfassen.

## **Lebensbegleitendes Lernen und Weiterbildung fördern**

Mit der Vorbereitung der jungen Menschen für ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt durch Aus- und Weiterbildung ist nur ein Aspekt der Kompetenzentwicklung abgedeckt. Erwachsene im Erwerbsalter müssen ihre Kompetenzen ebenfalls weiterentwickeln, damit sie in ihren Karrieren vorankommen können, den veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht werden und die Kompetenzen, die sie bereits erworben haben, nicht verlieren. Verglichen mit anderen Ländern waren z.B. die nordischen Länder, die Niederlande und Kanada viel besser darin, qualitativ hochwertige Angebote des lebenslangen Lernens – am und außerhalb des Arbeitsplatzes – zur Verfügung zu stellen. Die entsprechenden Programme zeichnen sich durch Passgenauigkeit mit den Anforderungen der TeilnehmerInnen, Flexibilität und ein hohes Maß

an Zugänglichkeit aus. Zudem werden allgemein verständliche Informationen über das Angebot an Erwachsenenbildung zur Verfügung gestellt und Bestätigungen sowie Zertifikate der Kompetenzen ausgegeben, die erwachsene BildungsteilnehmerInnen anspornen, weiter zu lernen. Für viele andere Länder gilt, dass mehr getan werden kann, um lebenslanges Lernen zu fördern:

Erstens kann die Motivation zur Teilnahme an Erwachsenenbildung dadurch gesteigert werden, dass die Erträge der Aus- und Weiterbildung transparenter gemacht werden. Die Regierungen können bessere Informationen sowohl über die ökonomischen (einschließlich Löhne, Beschäftigungschancen und Produktivität) als auch die nicht-ökonomischen Vorteile (einschließlich Selbstwertgefühl und stärkerer gesellschaftlicher Teilhabe) der Erwachsenenbildung zur Verfügung stellen.

Zweitens neigen weniger gebildete Personen dazu, sich seltener über Bildungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu informieren, oder sie empfinden die verfügbaren Informationen schnell als verwirrend. Deswegen ist eine Kombination aus leicht durchsuchbaren aktuellen Online-Informationen, persönlichen Handlungsempfehlungen und Beratungsangeboten nötig, um individuelle Weiterbildungsbedarfe zu erkennen und entsprechende Programme zu empfehlen. Auch Informationen über Finanzierungsmöglichkeiten sollten bereitgestellt werden.

Drittens geht es darum, den Lernfortschritt zu dokumentieren, anzuerkennen und auch zu zertifizieren, um die Lernanreize zu erhöhen. Transparente Standards, eingebettet in einen Rahmen nationaler Qualifikationen, sollten entlang verlässlicher Bewertungsprozesse entwickelt werden. Die Anerkennung vorheriger Bildungsleistungen kann auch den Zeitaufwand, um eine gewisse Qualifikation zu erlangen, reduzieren und somit die Opportunitätskosten entgangener Löhne senken.

Viertens ist es wichtig sicherzustellen, dass die Programme passend für die NutzerInnen und flexibel genug sind, um den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen zu entsprechen. Eine Reihe von Ländern hat vor kurzem eine sogenannte One-Stop-Shop Regelung eingeführt, bei der verschiedene Leistungen in

derselben Institution angeboten werden. Dieser Ansatz ist insbesondere kosteneffektiv, da er Infrastruktur und Lehrpersonal zusammenbringt und lebenslanges Lernen praktikabler macht. Darüber hinaus haben Fernunterricht und der Ansatz der frei verfügbaren Lern- und Lehrmaterialien (sogenannte Open Educational Resources – OER) die Fähigkeit der BildungsteilnehmerInnen, das Gelernte im Alltag oder im Beruf anzuwenden, maßgeblich verbessert.

Während Bildungspolitik typischerweise auf nationaler Ebene entwickelt wird, sind ArbeitgeberInnen immer häufiger international tätig und rekrutieren ihre Fachkräfte sowohl national als auch international. Aus diesem Grund hat z.B. Australien damit begonnen, Bildungspolitik nicht mehr nur beschränkt auf die eigenen Ländergrenzen zu sehen und in die Kompetenzen der Menschen in anderen Ländern zu investieren. Dies hat den doppelten Vorteil, dass Niederlassungen von Firmen, die im Ausland ansässig sind, mit gut ausgebildeten Arbeitskräften versorgt werden und dass die Anreize auszuwandern – insbesondere bei Hochqualifizierten – abgeschwächt werden. Ein weiterer Weg, um die Entwicklung von Kompetenzen weltweit anzuregen, ist es, Konzepte zu gestalten, die grenzüberschreitende Bildung im Hochschulbereich fördern. Das kann den Menschen in einem Land helfen, ihre Kompetenzen schneller auszubauen, als wenn sie sich ausschließlich auf heimische Ressourcen verlassen müssten.

## Nutzung von Kompetenz

Allerdings sind Kompetenzen nur dann wertvoll, wenn sie effektiv genutzt werden. PIAAC zeigt, dass einige Länder sehr viel besser darin sind, ihre Talente produktiv einzusetzen, als andere. Obwohl das Niveau der Kompetenzen in den USA und Großbritannien international unterdurchschnittlich ist, ziehen diese Länder trotzdem hohen Nutzen aus dem vorhandenen Kompetenzenpool, indem auch Personen mit relativ geringen Kompetenzleistungen eine vergleichsweise hohe Nutzungsrate der gemessenen Kompetenzen am Arbeitsplatz aufweisen. Der umgekehrte Fall trifft auf Japan zu, wo strenge Arbeitsmarktregulierungen viele Hochqualifizierte – vor allem Frauen – davon abhalten, Erträge aus ihren Kompetenzen zu ziehen. In anderen Fällen erschwert auch zu starkes Festhalten an formalen

Bildungsabschlüssen den Zugang zu Jobs für Individuen, die zwar über die passenden Kompetenzen verfügen, aber keinen adäquaten Zugang zu Bildung hatten. Die Daten zeigen, dass dies insbesondere für Arbeitskräfte mit Migrationshintergrund zutrifft. Allgemein lässt sich aus den PIAAC-Ergebnissen schlussfolgern, dass die Übereinstimmung zwischen den am Arbeitsplatz geforderten und den bei den Arbeitskräften vorhandenen Kompetenzen verbessert werden kann – und auch sollte.

Um dieses Ziel zu erreichen, sollten ArbeitgeberInnen ihre Arbeitsplätze flexibler gestalten. Gewerkschaften werden ihre Haltung hinsichtlich eines stärkeren Kündigungsschutzes von ZeitarbeiterInnen gegebenenfalls überdenken müssen. Unternehmen sollte die Möglichkeit geboten werden, jungen Menschen ohne Berufserfahrung eine Chance zu geben, sich zu bewähren, und den Übergang in reguläre Beschäftigung zu erleichtern. Unterm Strich bedeutet das, dass ungenutztes Humankapital eine Verschwendung von Kompetenzen und ursprünglichen Investitionen in diese Kompetenzen darstellt. Da sich die Nachfrage nach Kompetenzen verändert, können ungenutzte Kompetenzen unbrauchbar werden, und Kompetenzen, die während einer Phase der Nicht-Beschäftigung nicht genutzt werden, verkümmern mit der Zeit. Umgekehrt gilt dagegen: Je mehr die Menschen ihre Kompetenzen nutzen und sich mit komplexen und anspruchsvollen Aufgaben beschäftigen – sowohl in der Arbeit als auch anderswo –, desto wahrscheinlicher ist es, dass ein Abfallen der Kompetenzen aufgrund des Alterns verhindert werden kann.

## Eine Aufgabe für alle

All das wird nur funktionieren, wenn Kompetenzen stärker ins Bewusstsein aller Beteiligten rücken: Regierungen, die finanzielle Anreize und eine vorteilhafte Steuerpolitik konzipieren; Bildungssysteme, die UnternehmerInnentum fördern und berufliche Aus- und Weiterbildung anbieten; ArbeitgeberInnen, die in die Bildung ihrer MitarbeiterInnen investieren; Gewerkschaften, die dabei helfen, dass sich Bildungsinvestitionen in hochwertigeren Jobs und höheren Löhnen widerspiegeln, und Arbeitskräfte, die Lernmöglichkeiten häufiger und intensiver wahrnehmen. Die Länder sollten auch einen strengen Blick darauf haben, wer für was, wann und wie

bezahlt. Die Regierungen müssen finanzielle Anreize und Steuerregelungen gestalten, die Arbeitskräfte und ArbeitgeberInnen dazu anregen, in Aus- und Weiterbildung nach der Schulzeit zu investieren. Die Finanzierung der Hochschulbildung kann noch individueller gestaltet und die Bereitstellung finanzieller Mittel stärker an den späteren beruflichen Erfolg gekoppelt werden, allerdings unter der Voraussetzung, dass die Individuen Zugang zu einkommensabhängigen Krediten und bedarfsabhängiger Ausbildungsförderung haben. Investitionen in die Verbesserung von Bildung und Kompetenzen lohnen sich. So hat der OECD

Bericht „The High Costs of Low Educational Performance“ (2010) gezeigt: Wenn Industriestaaten ihre Bildungsleistungen um 25 PISA-Punkte erhöhen würden – das entspricht der Verbesserung, die wir in Ländern wie Brasilien oder Polen im vergangenen Jahrzehnt gesehen haben –, könnten deren Wirtschaftssysteme über die Lebenszeit heutiger SchülerInnen verteilt um über 40 Billionen Euro reicher sein. Viele Länder haben immer noch mit einer Rezession zu kämpfen, aber wer an Bildung spart, spart am falschen Ende; kontinuierlich schlechte Bildungsleistungen sind gleichbedeutend mit einer permanenten Rezession.



Foto: OECD

### Dr. Andreas Schleicher

andreas.schleicher@oecd.org  
<http://www.oecd.org>  
+33 (0)1 45248200

Andreas Schleicher studierte Physik in Deutschland und erhielt einen Abschluss in Mathematik und Statistik in Australien. Er ist Direktor für Bildung und Kompetenzen und Sonderberater für Bildungspolitik bei der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in Paris. Er ist verantwortlich für die internationalen OECD-Studien PISA (Programme for International Student Assessment), PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), TALIS (internationale Lehr- und Lernumfrage) sowie INES (Entwicklung und Analyse von Benchmarks auf die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme – Indicators of Education Systems). Schleicher ist Träger mehrerer Ehrenzeichen, darunter des Theodor Heuss-Preises für beispielhaftes demokratisches Engagement.

# Better Competences, Better Job, Better Life

International findings and consequences of the PIAAC for educational policy: taking stock from the perspective of the OECD

## Abstract

To what extent are opportunities in life affected by what adults know and what they do with their knowledge? The author of the article, the OECD representative for the PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), summarizes the findings and consequences of the PIAAC for international educational policy and comes to the first conclusions about one task for all participants – governments, educational systems, employers, unions and the workforce: investing in the improvement of education and competences pays off. Cutting funding for education goes about saving the wrong way; continually poor educational performance is tantamount to a permanent recession. (Ed.)



# Umbauten an einem Schiff auf hoher See

Ein Aufruf zur Diskussion methodischer Innovationen  
im Rahmen von PIAAC

**Robert Titelbach**

Titelbach, Robert (2014): Umbauten an einem Schiff auf hoher See. Ein Aufruf zur Diskussion methodischer Innovationen im Rahmen von PIAAC.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 23, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: PIAAC, OECD, Methodenkritik, Kompetenz, Arbeitsplatz, Skills-Mismatch, Qualifikations-Mismatch, Kompetenznutzung, Validität, Reliabilität

## Kurzzusammenfassung

Die ersten Ergebnisse von PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) liegen vor. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Ergebnissen ist wichtig, nicht weniger wichtig sind aber methodische Analysen – das eine ist ohne das andere nur unzureichend möglich. Was also zeigen die Erfahrungen mit der ersten Erhebungswelle in methodischer Hinsicht? Welche Potenziale wurden bisher nicht vollständig ausgeschöpft? In welchen Bereichen könnten Verbesserungen erfolgen und welche Zielkonflikte bzw. Trade-offs sind damit verbunden? Der vorliegende Beitrag geht auf verschiedene Arten der Methodenkritik ein. Einzelne strategisch wichtige und innovative Elemente der ersten Erhebung werden herausgegriffen, um zu zeigen, dass PIAAC in einigen Bereichen Neuland betritt, dass aber gerade diese wichtigen Bestandteile noch verbessert werden sollten, um zu tatsächlich belastbaren bzw. robusten Ergebnissen zu gelangen. Plädoyert wird für eine breitere Diskussion zur methodischen Weiterentwicklung von PIAAC auf internationaler wie nationaler Ebene. (Red.)

# Umbauten an einem Schiff auf hoher See

## Ein Aufruf zur Diskussion methodischer Innovationen im Rahmen von PIAAC

**Robert Titelbach**

Schon ein erster Blick auf die bisher vorliegenden nationalen und internationalen Ergebnisberichte zu PIAAC zeigt, dass die Interpretation selbst scheinbar trivialer „Hauptergebnisse“ nur unter Bezugnahme auf die entsprechenden methodischen „Fußnoten“ zu leisten ist. Scheinbar randständige technische Details hinsichtlich Stichprobenziehung oder Erhebungsablauf bedingen ebenso Unschärfen wie einzelne Items oder Fragebogenbereiche z.B. zur Nutzung von Kompetenzen. Methodische Analysen der Erhebung sind daher ebenso wichtig wie die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Ergebnissen.

### Einleitung

Das langfristig angelegte „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC), dessen erste Ergebnisse in Form der ersten Erhebungswelle des „Survey of Adult Skills“ nun vorliegen, ist ein ambitionierter Versuch, umfassende Informationen zu Kompetenzen von Erwachsenen zu erheben und in diesem Rahmen gemessene Kompetenzen mit einer Vielzahl von Hintergrundvariablen zu verknüpfen. Eine kritische Würdigung der ersten PIAAC-Ergebnisse sollte vor dem Hintergrund der Möglichkeiten und Beschränkungen erfolgen, die mit der gewählten methodischen Vorgangsweise einhergehen. Ohne Hintergrundwissen zu konzeptuellen und methodologischen Grundlagen sowie zur methodisch-technischen Umsetzung sind die vielen Detailergebnisse nicht wirklich einzuordnen bzw. mit anderen bisher verfügbaren Evidenzen in Beziehung zu setzen.

In den ersten Monaten nach der Publikation der ersten Ergebnisse im Oktober 2013<sup>1</sup> stand die inhaltliche Auseinandersetzung mit einigen Teilergebnissen der Erhebung im Vordergrund, die nächsten Monate sollten auch für erste methodische Reflexionen genutzt werden, die in die ständige Weiterentwicklung der verschiedenen PIAAC-Elemente einfließen können. Was zeigen die Erfahrungen mit der ersten Erhebungswelle in methodischer Hinsicht? Welche Potenziale wurden bisher nicht vollständig ausgeschöpft? In welchen Bereichen könnten Verbesserungen erfolgen und welche Zielkonflikte bzw. Trade-offs<sup>2</sup> sind damit verbunden?

Im Folgenden wird auf ein paar methodische Details eingegangen, die zwar einzeln betrachtet eben wie (auf den ersten Blick unbedeutende bzw. randständige) Details erscheinen, in Summe aber ein doch beträchtliches Verbesserungspotenzial aufzeigen. Dabei handelt es sich in erster Linie um Elemente, die

---

1 An der ersten Erhebungswelle haben 24 Länder teilgenommen, seit April 2014 findet die Erhebung in neun weiteren Ländern statt. Ergebnisse dieser zweiten Erhebungswelle werden 2016 veröffentlicht.

2 Trade-off bezeichnet eine scheinbare Unvereinbarkeit zweier Ziele; Anm.d.Red.

aus meiner Sicht die im Vergleich zu den bisherigen Erhebungen zu Kompetenzen von Erwachsenen innovativsten und auch in politischer Hinsicht wichtigsten Bestandteile betreffen: die Erfassung und Beschreibung von Kompetenzen im untersten Kompetenzbereich, das Problemlösen im Kontext neuer Technologien, die Nutzung von Kompetenzen am Arbeitsplatz und in der Freizeit sowie – damit zusammenhängend – Skills-Mismatch im Unterschied zum Qualifikations-Mismatch.

Seit März 2014 findet eine Reflexion der ersten Erhebungswelle im Rahmen des PIAAC „Board of participating countries“ (BPC), des bei der OECD angesiedelten Steuerungsgremiums für PIAAC statt.<sup>3</sup> Dabei geht es auch um konzeptuelle und methodologische Fragen. Im Rahmen des BPC wurde eine „Strategic Development Group“ (SDG) eingesetzt, die verschiedene Szenarien bzw. Optionen für die zweite Erhebung, die zehn Jahre nach der ersten durchgeführt werden soll, entwickelt und Machbarkeitsanalysen entweder selbst durchführt oder extern beauftragt. Im BPC wurde auch vereinbart, dass von der OECD nicht nur vertiefende analytische Berichte zu bestimmten Themenbereichen, sondern auch Dokumente erstellt werden, die sich mit methodologischen bzw. methodisch-technischen Fragen der Umsetzung der ersten Runde befassen. Ein Teil dieser Fragen (z.B. Validität, Reliabilität im Zusammenhang mit den verschiedenen Testmodi – Papier vs. Computer – oder die verschiedenen Vorkehrungen im Zusammenhang mit der Datenqualität bzw. Vergleichbarkeit der Daten wie z.B. Non-Response-Bias Analysen) werden im schon veröffentlichten sehr umfassenden technischen Bericht behandelt (siehe OECD 2013c). Die folgenden Ausführungen sind aus der Perspektive eines

„Praktikers“ geschrieben, der auf Expertise sowohl im Zusammenhang mit grundsätzlichen konzeptuellen und methodologischen Weichenstellungen als auch hinsichtlich methodisch-technischer Detailfragen angewiesen ist. Auf internationaler Ebene gibt es bereits eine Gruppe von ExpertInnen, die sich mit diesen Fragen systematisch und langfristig befassen. Im Rahmen des BPC sowie der längerfristigen Entwicklungsarbeiten für weitere Erhebungen können auch Vorschläge österreichischer ExpertInnen zur Diskussion gestellt werden. Konstruktive Vorschläge zum Erhebungsdesign sowie zu verschiedenen Bestandteilen bzw. Modulen des Survey of Adult Skills<sup>4</sup> sind jedenfalls willkommen und werden gerne entgegengenommen (siehe Kontaktdaten des Autors).

## Konzeptueller Hintergrund<sup>5</sup>

Die Entwicklung und Durchführung der ersten PIAAC-Erhebung orientierte sich an konzeptuellen und methodologischen Standards, die im Rahmen verschiedener Vorläuferprojekte entstanden sind. Der „Survey of Adult Skills“ knüpft an andere Erhebungen wie z.B. den „International Adult Literacy Survey“ (IALS) oder den „Adult Literacy and Life Skills Survey“ (ALL) sowie an das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) an. Im Rahmen des von der OECD initiierten und koordinierten Projekts „Definition and Selection of Competencies“ (DeSeCo) wurden schon ab Mitte der 1990er Jahre konzeptuelle Grundlagen erarbeitet, an denen sich auch die Frameworks für die im Rahmen von PIAAC getesteten Kompetenzdomänen orientierten (siehe Rychen/Salganik 2001 u. 2003; OECD 2012a). Der Kompetenzbegriff, der allen diesen Erhebungen

<sup>3</sup> Im BPC sind die teilnehmenden Länder durch jeweils zwei RegierungsvertreterInnen, in der Regel durch die für Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik zuständigen Ressorts repräsentiert. Die beiden österreichischen Vertreter im BPC sind Mark Németh für das BMBWF und Robert Titelbach für das BMAK.

<sup>4</sup> Etwa: Wie könnte ein eventuell besseres Verhältnis zwischen dem Befragungsteil und dem Testteil aussehen (inhaltlich und hinsichtlich der Zeit, die dafür jeweils verwendet wird)? Welche Bereiche des Fragebogens sind (u.a. aufgrund massiver Kürzungen aus Zeitgründen) letztendlich zu „dünn“ ausgefallen, welche wichtigen Variablen fehlen? Welche Bereiche sind eher zu ausführlich bzw. redundant? Wie könnte der Hintergrundfragebogen fokussierter gestaltet werden, um nicht zu überladen auszufallen und die wichtigsten Themen trotzdem im notwendigen Detailgrad abzudecken? Soll das Vorhaben, gleichzeitig drei verschiedene Kompetenzdomänen zu testen, beibehalten werden oder könnten etwa zwei Bereiche zu einem verschmolzen werden (z.B. Lesekompetenz und Problemlösungskompetenz im Kontext neuer Technologien)? Was spricht im Unterschied zum bisher geplanten Intervall von zehn Jahren für kürzere oder längere Intervalle? Könnten modellbasierte Schätzungen von Kompetenzwerten für verschiedene Populationen eine sinnvolle und auch günstigere Alternative zu häufiger durchgeführten Erhebungen sein? Diese und ähnliche Fragen werden im Moment diskutiert.

<sup>5</sup> Die Ausführungen dieses Abschnittes entstammen dem Beitrag „Die OECD-PIAAC-Ergebnisse: Ein unerhörter Weckruf für Österreich!“ von Valerie Bösch, Robert Titelbach (geb. Jellaszitz) und Johannes Schweighofer, veröffentlicht in *Wirtschaft und Gesellschaft* 1/2014, S. 83-120 (siehe Bösch/Jellaszitz/Schweighofer 2014).

zugrunde liegt, orientiert sich an typischen Herausforderungen, die in unterschiedlichen Lebensbereichen zu bewältigen sind. Kennzeichnend ist daher nicht ein Bezug zu einem konkreten Bildungsbegriff oder zu konkreten (z.B. berufsbezogenen) Ausbildungsinhalten, sondern eine Orientierung an alltagsrelevanten Problemstellungen. Gefragt ist weniger ein Faktenwissen oder ein naturwissenschaftliches oder technisches Verständnis im engeren Sinn, sondern die Fähigkeit, mit Informationen umzugehen, kürzere oder längere, einfachere oder komplexere Texte in unterschiedlichen Formaten und darin enthaltene Aussagen und Argumentationen zu verstehen und damit lösungsorientiert arbeiten zu können. Die Testaufgaben sind an Alltagsdokumente wie z.B. Presseartikel, Stelleninserate, Gebrauchsanweisungen, Werbeprospekte oder Anmeldeformulare angelehnt und beziehen sich auf unterschiedliche Lebensbereiche (z.B. Erwerbsarbeit, Freizeit, Familie, Gesundheit). Die RespondentInnen werden sozusagen in unterschiedlichen Rollen adressiert (als Eltern, Erwerbstätige, KonsumentInnen, StaatsbürgerInnen u.a.).

## Methodische Standards

Das internationale Projektkonsortium, dem ExpertInnen für unterschiedliche methodische Detailfragen angehörten, hat sehr umfassende und detaillierte Vorgaben zur Umsetzung der Erhebung entwickelt (siehe OECD 2014). Die Einhaltung dieser im Vergleich zu den Vorgängererhebungen IALS und ALL sehr anspruchsvollen bzw. ambitionierten Vorgaben hinsichtlich Erhebungsablauf und Datenqualität wurde regelmäßig überprüft und sowohl mit den jeweiligen nationalen ProjektmanagerInnen als auch im BPC diskutiert. PIAAC setzte mit dem erstmals implementierten computerbasierten und adaptiven Testen auch neue Standards, an denen sich in Zukunft auch andere Erhebungen orientieren werden. So wird z.B. PISA 2015 erstmals ebenfalls computerbasiert durchgeführt. Auf Details zu den methodischen Vorgaben kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, im zweiten Band des Ergebnisberichts der OECD (siehe OECD 2013b) sowie vor allem im technischen Bericht (siehe OECD 2013c), der von der OECD gemeinsam mit dem für die wissenschaftliche Begleitung und Umsetzung verantwortlichen internationalen Konsortium herausgegeben wurde, sind alle methodischen

Entscheidungen und deren technische Umsetzung umfassend dokumentiert.

## Methodenkritik – en gros und en detail

Im Folgenden werden aus Platzgründen nur ein paar mögliche Diskussionsfelder angeschnitten bzw. erwähnt, die im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung von PIAAC eine Rolle spielen könnten. Die Bandbreite der bisher in den Debatten zu standardisierten Kompetenzerhebungen geäußerten Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge reicht von grundsätzlicher „Totalkritik“ bis hin zu Details im Hinblick auf methodische Entscheidungen oder deren organisatorische Umsetzung.

## Grundsätzliche Kritik

In diesem Beitrag geht es vor allem darum aufzuzeigen, welche Bestandteile der Erhebung strategisch wichtig, aber bislang methodisch nur unzureichend entwickelt erscheinen. Grundsätzlichere Einwände gegen standardisierte Kompetenzerhebungen dieser Art oder konkret gegen PIAAC können hier nur angedeutet werden.

### „Globalkritik“ – PIAAC als Ökonomisierungsvehikel?

Eine fundamentale Kritik an der „Kompetenzvermessung“ sowie an der in dieser Sicht damit in Zusammenhang stehenden „Totalökonomisierung“ begleitet Debatten zu PISA und anderen Kompetenzerhebungen, die von der OECD und anderen Organisationen durchgeführt wurden, von Beginn an (siehe stellvertretend für viele ähnliche Positionen etwa Münch 2009).

Auf die politische Schlagseite der OECD kann in diesem Rahmen nicht weiter eingegangen werden. Dass die OECD, die die wirtschaftliche Entwicklung schon im Namen trägt, eine andere Aufgabe und auch einen anderen Blickwinkel auf das Thema hat als etwa die UNESCO oder andere Internationale Organisationen, die sich ebenfalls mit Bildungsfragen befassen, dürfte wenig überraschend sein. Die generelle Tendenz der OECD, Bildung unter dem Blickwinkel der Humankapitaltheorie als Investition und Faktor

des Wirtschaftswachstums zu betrachten, zeigt sich auch in entsprechenden politischen Ansätzen bzw. Aktivitäten wie etwa der OECD Skills Strategy (siehe OECD 2012b). Unter dem Titel „activating of skills supply“ werden auch hier Kompetenzentwicklungsstrategien mit einer Ausweitung des Arbeitskräfteangebots bzw. besseren Ausschöpfung des Arbeitskräftepotenzials verknüpft, in kritischer Lesart und etwas überspitzt geht es der OECD hier um eine Inwertsetzung bzw. ein Nutzbarmachen des gesamten potenziellen gesellschaftlichen Humankapitals. Eine Partialbetrachtung (Skills unter dem ökonomischen Blickwinkel) muss aber noch nicht heißen, dass andere Perspektiven ausgeblendet oder abgewertet werden. Der Konnex zum Arbeitsmarkt und zu arbeitsmarktrelevanten Outcomes war und ist bei PIAAC wichtig. In einem weiteren Sinn geht es aber bei den gemessenen Kompetenzbereichen bzw. dafür entwickelten Testbeispielen um wichtige Aspekte bzw. Voraussetzungen gesellschaftlicher Teilhabe. Der Fokus auf nicht-ökonomische bzw. „soziale“ Voraussetzungen und Effekte bzw. Konsequenzen könnte bei PIAAC allerdings durchaus noch geschärft werden.

### **Context matters – Validitätskritik I**

Ein weiterer eher grundsätzlicher Einwand bezieht sich auf die Validität der internationalen Kompetenz-erhebungen von IALS über ALL und PISA zu PIAAC. Diese Kritik kann eher gemäßigt („PIAAC misst einen wichtigen Teil, aber eben nicht alles“) oder radikaler ausfallen („Das, was bei derartigen standardisierten, dekontextualisierten Testungen erhoben wird, hat mit ‚tatsächlicher‘ – im Sinne von kontextgebundener, interaktiver u.a. – Literalität nur sehr wenig zu tun“). Vor dem Hintergrund der sogenannten „New Literacy Studies“ (siehe etwa Barton/Hamilton/Ivanic 2000) sowie Forschungen zu milieuspezifischen Ausprägungen von Literalität bzw. dem Umgang und der Nutzung von Schriftsprache (siehe etwa Bremer 2007; Krenn 2013) wird hier inhaltlich ein starker Bias in Richtung „hegemonialer Literalität“ sowie methodisch eine positivistische Verkürzung konstatiert. Qualitative Zugänge zu Bildungsbiografien oder ethnografische Untersuchungen zu kontextspezifischer („situierter“) Literalität („doing literacy“)

wären wichtige Ergänzungen, um Prozesse besser zu verstehen und differenzierter nachzeichnen zu können, sollten aber nicht gegen international vergleichende standardisierte Erhebungen mit notwendigerweise etwas grobkörnigerem Zuschnitt und anderen Fragestellungen ausgespielt werden. Im Idealfall können beide Richtungen voneinander lernen und ihre jeweiligen Interpretationen durch die Berücksichtigung anderer Arbeiten verfeinern. Beispielsweise können Schreibkompetenzen oder die interaktive Realisierung der Literalität sowie – in ressourcenorientierter Perspektive – das Umfeld der RespondentInnen nur sehr schwer oder gar nicht im Rahmen standardisierter internationaler Erhebungen untersucht werden. Die Verknüpfung mit anderen Daten, z.B. Paneldaten wie dem SOEP<sup>6</sup> oder dem Bildungspanel in Deutschland (siehe Kleinert/Matthes/Jacob 2008; Antoni et al. 2010), oder die Erweiterung der Informationsbasis und der Perspektive im Zusammenhang mit der Erforschung des „funktionalen Analphabetismus“ durch Einbeziehung des Umfeldes im Rahmen eines Follow-Up der „leo. – Level-One Studie“ (siehe Grotlüschen/Riekman 2012) sind gute Beispiele für die Einbettung von standardisierten Erhebungen in ein umfassenderes Forschungsprogramm.

### **Grundkompetenzen vs. berufliche Handlungskompetenz – Validitätskritik II**

Die eingeschränkte Validität einer Messung von „Information Processing Skills“ im Zusammenhang mit individuellen oder kollektiven ökonomischen Outcomes wird vor allem von der Seite der Berufsbildungsforschung thematisiert. Tenor dieser Diskussion: Wenn man über die Kompetenzen diskutieren möchte, die für die berufliche Handlungskompetenz und im weiteren Sinn für die Erwerbsintegration und den Arbeitsmarkt relevant sind, dann muss man die berufsspezifischen Kompetenzen erheben. Dazu wäre aber ein anderes Setting bzw. eine andere methodische Vorgangsweise notwendig (siehe etwa Edelmann/Tippelt 2007; Achtenhagen/Baethge 2007). Eine international vergleichende, d.h. auch ausreichend standardisierte Erhebung auch berufsspezifischer Kompetenzen (auch im Zusammenhang bzw. in Wechselwirkung mit berufsübergreifenden

6 Dabei werden seit 1984 mehr als 12.000 Haushalte in Deutschland jährlich befragt, und zwar immer dieselben Personen und Familien, die hierfür zufällig ausgewählt worden waren; Anm.d.Red.

Kompetenzen) wäre wahrscheinlich sehr aufwändig, aber sicher ein sinnvolles komplementäres Projekt zu PIAAC.

Generell ist zu allen zum Teil berechtigten Hinweisen auf die eingeschränkte Gültigkeit der Aussagen aufgrund der gewählten methodischen Vorgangsweise Folgendes zu sagen: Eine synchrone, eng koordinierte und in hohem Maße standardisierte Erhebung in mehreren Ländern bedingt eine Reihe von Kompromissen und „second best“-Lösungen, die „PuristInnen“ kaum befriedigen dürfte. ForscherInnen mit Erfahrung im Hinblick auf Entscheidungen und Kompromisse aus forschungspragmatischen Erwägungen heraus dürften eine Vorstellung davon haben, wie viele mehr oder weniger optimale Lösungen und Kompromisse im Rahmen eines Projekts dieser Größenordnung mit derart heterogenen länderspezifischen Rahmenbedingungen notwendig sind. Mit forschungspragmatischen Begründungen begibt man sich natürlich auch auf dünnes Eis: Man misst das, was man unter gegebenen Umständen eben messen kann. Im Extremfall landet man damit bei einer empiristischen „Fliegenbeinzählerei“.

Ich glaube aber trotzdem, dass es richtig ist, nicht auf die „ideale Forschungssituation“ (die es nicht gibt) zu warten und in der Zwischenzeit alles andere zu unterlassen oder fundamental(istisch) zu kritisieren, sondern dass man irgendwo beginnen muss und etwas aufbauen sollte, das durch verschiedene Korrekture (andere theoretische und methodische Zugänge) ergänzt und relativiert (bzw. „lokalisiert“) werden kann. In diesem Sinn könnte PIAAC als Ausgangspunkt und Diskussionsplattform bzw. auch als „Reibebaum“ dienen, um die Methodendiskussion in der Kompetenzforschung voranzutreiben.

## Detailfragen

Im Folgenden wird auf ein paar methodische Punkte eingegangen, die zwar auf den ersten Blick wie

unbedeutende technische Details wirken, deren Lösung bzw. Verbesserung aber meines Erachtens wichtig für die weitere analytische Arbeit und Weiterentwicklung von PIAAC sein wird.

## Unterschiedliche infrastrukturelle Voraussetzungen und erhebungstechnische Traditionen

Ein Problem, das sich im Zuge der Umsetzung von PIAAC immer wieder gestellt hat, sind die unterschiedlichen infrastrukturellen Grundlagen der Datenerhebung. Wenn an einer Erhebung mehr als 20 Länder mit unterschiedlichen Voraussetzungen teilnehmen, tauchen früher oder später divergierende Traditionen bzw. Sichtweisen z.B. hinsichtlich verschiedener Fragen wie z.B. Samplingrahmen auf, für die es keine einfache Lösung gibt, die alle gleichermaßen zufriedenstellt.

Bei PIAAC gab und gibt es immer wieder unterschiedliche Ansichten und Präferenzen zwischen Ländern mit mehr oder weniger umfassenden Registerdaten (Melderegister<sup>7</sup>) und der entsprechenden Tradition, diese eventuell auch mit anderen Daten zu verknüpfen (vor allem in Europa, hier vorwiegend in den nordischen Ländern) und anderen Ländern. Die unterschiedlichen Vorgangsweisen erschweren nicht nur eine transparente bzw. nachvollziehbare Berechnung einer Rücklaufquote (ein wichtiges Qualitätskriterium für die nationalen Datensätze), sondern auch die Interpretation der Ergebnisse.

## Das Spezialproblem der „Literacy related non-respondents“ (LRNR)<sup>8</sup>

Die Gruppe der Personen, die aufgrund mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit nicht an den Kompetenztests teilnehmen konnten (MLSF)<sup>9</sup>, unterscheidet sich zwischen den Ländern beträchtlich. Während in Österreich nur für 1,8% der Stichprobe keine Kompetenzwerte vorliegen, trifft das auf 4,2% in den USA, 5,2% in Belgien (Flandern<sup>10</sup>) sowie 17,7% in Zypern zu. Die adäquate Darstellung der Ergebnisse

7 Auch hier gibt es Unterschiede zwischen Ländern mit zentralem Melderegister wie z.B. Österreich und Ländern, die kein zentrales Melderegister haben, wie z.B. Deutschland. Bei Letzteren ergibt sich aus der Zusammenführung verschiedener lokaler bzw. regionaler Register eine zusätzliche Herausforderung.

8 Im Deutschen „Personen mit mangelnder Lese- bzw. Sprachfähigkeit“, kurz MLSF; Anm.d.Red.

9 Der Hintergrundfragebogen wurde in Österreich in mehrere Sprachen übersetzt, nicht aber die Testbeispiele (siehe Statistik Austria 2013)

10 Nicht Belgien, sondern ausschließlich die Region Flandern hat an der ersten Runde des Survey of Adult Skills teilgenommen.

unter Berücksichtigung dieser Gruppe bereitete im Vorfeld der ersten Publikationen einige Probleme. Eine Einbeziehung dieser Gruppe in die Gesamtergebnisse mittels Schätzung bzw. Zuweisung von geringen Kompetenzwerten in der jeweiligen Testsprache im Sinne einer „Sensitivitätsanalyse“ („Was würde sich an den Mittelwerten der Länder bzw. am Länderranking ändern?“), wie sie etwa von der OECD im ersten Ergebnisbericht vorgenommen wurde (vgl. OECD 2013a, S. 73) und für viele Länder wie z.B. auch Österreich auf Basis der Auswertung der vorhandenen Informationen zu dieser Gruppe plausibel erscheint, wurde von den Regierungsvorteilern Belgiens bzw. Flanderns immer mit dem Argument abgelehnt, dass sich diese Gruppe in Flandern weniger von den anderen Personen unterscheidet als in anderen Ländern, weil es sich nicht um ein Unvermögen, sondern eine Verweigerung aus politischen Gründen handle, die Erhebung in der angebotenen Sprache (Niederländisch) durchzuführen. Sollte das zutreffen, dürfte Ähnliches wohl für Zypern gelten. Bei Annäherungen an diese Gruppe, deren unterschiedliche ausgewiesene Größe zu einem gewissen Grad auch auf ein methodisches Artefakt zurückzuführen sein könnte<sup>11</sup>, ist man auf Spekulationen angewiesen.

Dieses Problem, für das bisher keine befriedigende Lösung gefunden werden konnte, sollte für die nächste Runde minimiert werden. Dazu wären verschiedene Maßnahmen notwendig, um die Anteile der MLSF zu reduzieren. Für die verbleibenden MLSF wäre eine Verbreiterung der Informationsbasis durch die Erhebung zusätzlicher Merkmale sinnvoll, um Schätzungen für deren Kompetenzwerte zu verbessern und auch entsprechende „korrigierte Gesamtergebnisse“ darstellen zu können.

### **Hohe Schwelle/Selektivität beim Problemlösen**

Ein ähnliches Problem stellt die – erheblich größere – Gruppe der Personen dar, die aus unterschiedlichen

Gründen nicht das Modul „Problemlösen im Kontext neuer Technologien“ absolviert hat. Personen konnten entweder schon bei der Befragung angeben, keine Computererfahrung zu haben, die Durchführung der Tests mittels Computer verweigern oder scheiterten an einem einfachen Test der Computerkenntnisse. Der Anteil der Personen mit mangelnden Computerkenntnissen oder Personen, die sich weigerten, den Test am Computer durchzuführen („ComputerverweigerInnen“) beträgt in Österreich 15,5% (hochgerechnet 880.000 Personen). Größe und Zusammensetzung der jeweiligen Subgruppen unterscheiden sich im internationalen Vergleich beträchtlich<sup>12</sup>. Will man das Potenzial dieses Moduls, das im Verhältnis zu den bisherigen Erhebungen von Kompetenzen von Erwachsenen ein echtes Novum darstellt, in Zukunft wirklich ausschöpfen, muss auch für dieses Problem eine Lösung gefunden werden.

### **Messen und Darstellen der untersten Kompetenzniveaus**

Eine wichtige politische Motivation für PIAAC war die Gewinnung von Informationen zu Personen mit geringen und sehr geringen Kompetenzen. Im Unterschied zum Konzept des „funktionalen Analphabetismus“, das dichotom codiert ist (kann/kann nicht sinnerfassend lesen und schreiben bzw. ist/ist nicht AnalphabetIn), wird im Rahmen von PIAAC im Sinne von kontinuierlichen Kompetenzdimensionen davon ausgegangen, dass Personen über mehr oder weniger Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen verfügen. Das ermöglicht potenziell eine differenzierte Beschreibung von Kompetenzverteilungen und Zusammenhängen. Das Modul „Reading Components“ (grundlegende Lesekomponenten) sollte zusätzliche Informationen zum untersten Kompetenzbereich liefern. Umfassendere Analysen auf der Grundlage dieses Moduls stehen zwar noch aus, es gibt jedoch erste Hinweise darauf, dass der zusätzliche Erkenntnisgewinn eher gering sein dürfte.

11 Gemäß der Vorgaben des Konsortiums wurden nur diejenigen Fälle als MLSF akzeptiert, für die auch soziodemografische Hintergrundvariablen direkt durch Nachfragen verifiziert wurden. In Ländern mit Registerdaten wurde das nicht systematisch gemacht, die vorhandenen Informationen wurden dort als genauso valide erachtet. Berücksichtigt wurden letzten Endes aber nur „validierte Fälle“; extrem niedrige oder „fehlende“ Werte wie z.B. in Polen sind daher mit Vorsicht zu genießen. MLSF und erlaubte Exclusions (bis zu 5% der Grundgesamtheit) sind sozusagen „kommunizierende Gefäße“. Dem Vorschlag, nicht validierte MLSF als Exclusions zu behandeln (auch im Zusammenhang mit der Berechnung der Rücklaufquoten), wurde nicht systematisch Folge geleistet, daraus resultieren einige Unschärfen.

12 Aufgrund der unterschiedlichen Selektivität ist auch ein internationaler Vergleich von Länderdurchschnitten nicht möglich bzw. sinnvoll. Außerdem wurden die Kompetenzwerte im Bereich Problemlösen auch anders skaliert. Die Darstellung der Ergebnisse unterscheidet sich daher von den anderen beiden Kompetenzbereichen, was die Interpretation und Kommunikation erschwert.

Eine zentrale Herausforderung im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung von PIAAC wird daher aus meiner Sicht das adäquate Abbilden dieses Kompetenzbereichs mittels verschiedener komplementärer Zugänge sein, nicht zuletzt aufgrund der politischen Bedeutung dieser Gruppe. Eine Möglichkeit wäre etwa die Integration von Items, die einzelne Lesekomponenten repräsentieren, in die Literacy-Skala, um z.B. Sublevels zu bilden, die die Lesefähigkeiten auf Wort-, Satz- und Textebene abbilden, eine Vorgangsweise, die z.B. im Rahmen der leo. – Level-One Studie in Deutschland gewählt wurde (siehe Grotlüschen/Riekmann 2012).

### Skill Use

Ein Erhebungsmodul, das ebenfalls sowohl politisch wichtig als auch methodisch innovativ war, behandelt die Nutzung der verschiedenen Kompetenzen. Vielversprechend war in diesem Zusammenhang die Verknüpfung von gemessenen Kompetenzwerten mit einer Fülle von Informationen zur konkreten Nutzung von Kompetenzen am Arbeitsplatz oder in der Freizeit. Das entspricht auch der analytischen Perspektive der OECD im Rahmen der Skills Strategy, wonach die Entwicklung von Kompetenzen nur die halbe Miete ist (Stichwort: „use it or lose it“). Das Modul zur Kompetenznutzung sollte Hinweise auf Möglichkeiten und Beschränkungen im Zusammenhang mit informellem Lernen geben und Analysen im Hinblick auf entsprechende politische Interventionsmöglichkeiten z.B. im Zusammenhang mit lernförderlicher Arbeitsgestaltung erlauben.

Bisherige Analysen zeigen interessante, zum Teil auch unerwartete Zusammenhänge, aber auch einige Möglichkeiten zur Verbesserung dieses Moduls auf. So könnten die Items bzw. Indizes noch konsistenter gestaltet werden. Einige Items verweisen auf individuelle Dispositionen bzw. individuelle Praktiken der Kompetenznutzung (Skill Use), andere wie z.B. „Autonomie“ stellen eigentlich Charakteristika von Arbeitsplätzen dar. Das Antwortverhalten zu letzterem verweist auch auf Optimierungsmöglichkeiten hinsichtlich Validität und Reliabilität. Im ersten

Ergebnisbericht der OECD wurden alle Variablen dieses Bereichs als Indikatoren für individuelle Kompetenznutzung (im Sinne von Präferenzen bzw. Neigungen) interpretiert, nicht als Gelegenheitsstruktur im Zusammenhang mit der Gestaltung von Arbeitsplätzen (siehe OECD 2013a). Bei der von der OECD vorgenommenen Indexbildung erfolgte keine Gewichtung der einzelnen Items, alle wurden als gleichermaßen relevant bzw. wirksam erachtet.

Erste Auswertungen zeigen keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen Kompetenznutzung (Skill Use) und den im Rahmen von PIAAC gemessenen Kompetenzen. Daraus ergibt sich, dass im Zusammenhang mit diesem Modul noch weitere Überlegungen notwendig sind, und zwar aus zwei Gründen: Entweder ist der Zusammenhang zwischen der Nutzung der „information processing and generic skills“ z.B. am Arbeitsplatz und den im Rahmen von PIAAC gemessenen Kompetenzen wesentlich geringer als vermutet und dieser Zusammenhang gilt nur zwischen Anforderungen am Arbeitsplatz und berufsspezifischen Kompetenzen, oder der Zusammenhang ist zwar prinzipiell schon gegeben, zeigt sich aber nicht aufgrund methodischer Mängel, weil z.B. die Konstrukte nicht adäquat operationalisiert wurden oder die Indexbildung suboptimal war (z.B. keine Gewichtung nach Komplexität der Aktivitäten). Im ersten Fall würde das bedeuten, dass für die weitere Entwicklung eines wie auch immer konkret ausgestalteten Moduls zur Kompetenznutzung noch grundlegende theoretische und konzeptuelle Arbeiten notwendig sind. Im zweiten Fall sollte das Modul methodisch entsprechend adaptiert werden.

### Skills-Mismatch

Die methodische Vorgangsweise hinsichtlich der Messung von Skills-Mismatch ist nicht unumstritten (siehe zur Vorgangsweise OECD 2013a; Quintini 2011; kritisch Allen/Levels/van der Velden 2013; Allen/Reininga 2014).<sup>13</sup> Die Befragten, die auf der Grundlage von Antworten auf zwei konkrete Fragen<sup>14</sup> als „well matched“ eingestuft werden, dienen als Referenz für die jeweiligen Berufsgruppen. Personen

13 Mit der Messung des Skills-Mismatch bei PIAAC setzt sich der Beitrag von Martin Mayerl in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenbildung.at kritisch auseinander. Nachzulesen unter: [http://www.erwachsenbildung.at/magazin/14-23/07\\_mayerl.pdf](http://www.erwachsenbildung.at/magazin/14-23/07_mayerl.pdf); Anm.d.Red.

14 Die erste Frage lautet „Glauben Sie, dass Sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, um auch mit anspruchsvolleren Aufgaben fertig zu werden als in Ihrer derzeitigen Arbeit?“, die zweite: „Glauben Sie, dass Sie Weiterbildung brauchen, um Ihre derzeitigen Aufgaben gut erledigen zu können?“.



derselben Berufsgruppe, die einen ähnlichen Kompetenzwert aufweisen, werden dann als „well matched“ betrachtet, unabhängig davon, wie sie selbst auf die entsprechenden Fragen antworten. Ein Kritikpunkt zielt daher auf die inkonsistente Vorgangsweise die Selbsteinschätzung betreffend. Ein anderer Kritikpunkt betrifft die zum Teil sehr geringen Fallzahlen, die diesen Konstruktionen zugrunde liegen. Auch hier gilt: Mit diesem Modul von PIAAC hat die OECD Neuland betreten, der Schritt von der bisherigen Diskussion zu Qualifikations-Mismatch zum Skills-Mismatch bzw. zum Verhältnis dieser beiden Maße ist ein sehr wichtiger. Aus der Bedeutung dieses Themas ergibt sich aber auch, dass hier noch sehr viel Arbeit investiert werden muss, um tatsächlich robuste Ergebnisse zu erhalten.

## Fazit

Mit PIAAC wurde ein ambitioniertes längerfristiges Projekt auf den Weg gebracht, dessen erste Ergebnisse nun in Form der ersten Erhebungswelle des Survey of Adult Skills vorliegen. An den konzeptuellen und methodischen Grundlagen wurde seit 2006 intensiver gearbeitet, die Entwicklungsarbeiten für die nächste Erhebung, die voraussichtlich 2021/22 erfolgen wird, werden in Form von Machbarkeitsanalysen

für verschiedene Optionen bzw. Szenarien 2015 beginnen. Schon ein erster Blick auf die bisher vorliegenden nationalen und internationalen Ergebnisberichte zeigt, dass die Interpretation selbst scheinbar trivialer „Hauptergebnisse“ nur unter Bezugnahme auf die entsprechenden methodischen „Fußnoten“ zu leisten ist. Scheinbar randständige technische Details hinsichtlich Stichprobenziehung oder Erhebungsablauf bedingen ebenso Unschärfen wie einzelne Items oder Fragebogenbereiche z.B. zur Nutzung von Kompetenzen. Methodische Analysen der Erhebung sind daher ebenso wichtig wie die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, das eine ist ohne das andere nur unzureichend möglich. Im Zuge verschiedener vertiefender Analysen, die im Moment national und international durchgeführt werden, werden wahrscheinlich noch eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen hinsichtlich einzelner Variablen auftauchen.

Wünschenswert wäre daher neben der vertiefenden inhaltlichen Analyse auch eine differenzierte methodische Auseinandersetzung, um die Qualität der künftigen Kompetenzerhebungen zu steigern. Vielleicht kann ja PIAAC auch einen Beitrag dazu leisten, derartige Debatten anzuregen und dadurch auch die „Kompetenzkompetenz“ in der österreichischen Scientific Community weiterzuentwickeln.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Ich bedanke mich bei Markus Bönisch, Valerie Bösch und Johannes Schweighofer für wertvolle Hinweise. Die hier wiedergegebenen Interpretationen und Bewertungen sind persönliche Einschätzungen aus Expertensicht und erheben nicht den Anspruch, die Sichtweise des BMASK in allen Punkten widerzuspiegeln. Für alle Wertungen übernimmt daher der Autor die alleinige Verantwortung.

# Literatur

- Achtenhagen, Frank/Baethge, Martin (2007):** Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007, S. 51-70.
- Allen, Jim/Levels, Mark/van der Velden, Rolf (2013):** Skill mismatch and skill use in developed countries: evidence from the PIAAC study. Maastricht University (= ROA Research Memorandum. 2013/17). Online im Internet: <http://pub.maastrichtuniversity.nl/f5190876-00ca-4769-b5e3-5a961b83cd31> [Stand: 2014-07-30].
- Allen, Jim/Reininga, Ted (2014):** Development of Skills Mismatch Indicators with PIAAC Data: Estimating Skills Mismatch. Bratislava (= Paper prepared for the 11th meeting of the INES Network on Labour Market, Economic and Social Outcomes of Learning).
- Antoni, Manfred/Drasch, Katrin/Kleinert, Corinna/Matthes, Britta/Ruland, Michael/Trahms, Annette (2010):** Arbeiten und Lernen im Wandel. Teil 1: Überblick über die Studie. Nürnberg: Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit (= FDZ-Methodenreport. 5/2010).
- Barton, David/Hamilton, Mary/Ivanic, Roz (Hrsg.) (2000):** Situated literacies: reading and writing in context. London: Routledge.
- Bösch, Valerie/Jellasitz, Robert/Schweighofer, Johannes (2014):** Die OECD-PIAAC-Ergebnisse: Ein unerhörter Weckruf für Österreich! In: Wirtschaft und Gesellschaft 1/2014, S. 83-120.
- Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim/München: Juventa.
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007):** Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 8/2007, S. 129-146.
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2012):** Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Kleinert, Corinna/Matthes, Britta/Jacob, Marita (2008):** Die Befragung „Arbeiten und Lernen im Wandel“. Theoretischer Hintergrund und Konzeption. Nürnberg (= IAB-Forschungsbericht. 5/2008). Online im Internet: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2008/fb0508.pdf> [Stand: 2014-07-30].
- Krenn, Manfred (2013):** Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung. 1/2013). Online im Internet: [http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb\\_2013-1\\_aus\\_dem\\_Schatten\\_des\\_Bildungsduenkels.pdf](http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf) [Stand: 2014-07-30].
- Müsch, Richard (2009):** Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- OECD (2012a):** Literacy, Numeracy and Problem-Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills. Paris: OECD. Online im Internet: [http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC%20Framework%202012--%20Revised%2028oct2013\\_ebook.pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC%20Framework%202012--%20Revised%2028oct2013_ebook.pdf) [Stand: 2014-07-30].
- OECD (2012b):** Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A strategic approach to skills policies. Paris: OECD. Online im Internet: <http://skills.oecd.org/documents/OECDskillsStrategyFINALENG.pdf> [Stand: 2014-07-25].
- OECD (2013a):** OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. Paris: OECD. Online im Internet: [http://skills.oecd.org/OECD\\_Skills\\_Outlook\\_2013.pdf](http://skills.oecd.org/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf) [Stand: 2014-07-30].
- OECD (2013b):** The Survey of Adult Skills. Reader's Companion. Paris: OECD.
- OECD (2013c):** Technical Report of the Survey of Adult Skills. Paris: OECD. Online im Internet: [http://www.oecd.org/site/piaac/\\_Technical%20Report\\_17OCT13.pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf) [Stand: 2014-07-30].
- OECD (2014):** Technical Standards and Guidelines. June 2014. Online im Internet: [http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC-NPM\(2014\\_06\)PIAAC\\_Technical\\_Standards\\_and\\_Guidelines.pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC-NPM(2014_06)PIAAC_Technical_Standards_and_Guidelines.pdf) [Stand: 2014-08-25].
- Quintini, Glenda (2011):** Over-Qualified or Under-Skilled. A Review of Existing Literature. Paris: OECD (= OECD Social, Employment and Migration Working Papers. 121). Online im Internet: <http://www.oecd.org/els/48650026.pdf> [Stand: 2014-07-30].
- Rychen, Dominique Simone/Salganik, Lara Hersh (Hrsg.) (2001):** Defining and selecting key competencies. Göttingen: Hogrefe.

Rychen, Dominique Simone/Salganik, Lara Hersh (Hrsg.) (2003): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe.

Statistik Austria (2013): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661) [Stand: 2014-07-30].



Foto: K.K.

## Mag. Robert Titelbach

robert.titelbach@sozialministerium.at  
<http://www.bmask.gv.at>  
+43 (0)1 7110057190

Robert Titelbach studierte Soziologie und Politikwissenschaft an der Universität Wien. Er arbeitet im Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz als Referent für internationale Arbeitsmarktpolitik und beschäftigt sich vorwiegend mit Fragen an der Schnittstelle von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik sowie Politiken des Lebensbegleitenden Lernens. Als Mitglied der interministeriellen Steuerungsgruppe (Task Force LLL) ist er u.a. für die Umsetzung und Evaluierung der LLL-Strategie der Bundesregierung (LLL:2020) verantwortlich. Seit 2009 ist er einer der beiden österreichischen Regierungsvertreter im Board of participating countries, dem von der OECD eingerichteten Steuerungsgremium für das Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).

## Renovation on a Ship at High Sea

A plea for a discussion about methodological innovations  
as a part of the PIAAC

### Abstract

The first findings of the PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) are available. Examining the content of the findings is important; no less important are analyses of the methods – the one without the other is insufficient. What does the experience with the first wave of surveys reveal in terms of methodology? What potential has not been completely exploited? In which areas could there be improvements and what conflicts in objectives or trade-offs are connected with this? This article examines different critiques of methodology. Several strategically important and innovative elements from the first survey have been chosen to show that the PIAAC has entered into new territory in certain areas but that these important elements should still be improved in order to achieve reliable and robust findings. The case is made for a broader discussion of the methodological development of the PIAAC at both the international and national levels. (Ed.)

# Was sagen uns die PIAAC-Ergebnisse? Ein zweiter Blick lohnt sich!

**Robert Titelbach**

Titelbach, Robert (2014): Was sagen uns die PIAAC-Ergebnisse? Ein zweiter Blick lohnt sich!  
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.  
Ausgabe 23, 2014. Wien.  
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.  
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: PIAAC, PIAAC-Ergebnisse, PIAAC-Daten, Erwachsenenbildung, OECD, Evidenz, Kompetenzen, Lesekompetenz, Einkommen, Bildungspolitik

## **Kurzzusammenfassung**

Dieser Beitrag setzt sich vor dem Hintergrund der bisherigen Rezeption der ersten PIAAC-Ergebnisse kritisch mit verkürzten bzw. unzureichenden Interpretationen einzelner Teilergebnisse auseinander. Scheinbar naheliegende Interpretationen dürften, wie der Autor argumentiert, bestenfalls partiell zutreffend sein. Das Potenzial der PIAAC-Daten scheint jedenfalls noch lange nicht ausgeschöpft. Hinterfragt wird, wie es um die bisher verfügbare Evidenz zur Gruppe der Personen mit geringen Lesekompetenzen bestellt ist. Wie steht es um den Zusammenhang zwischen Bildung und den im Rahmen von PIAAC gemessenen Kompetenzen sowie Kompetenzen und Einkommen? Und welchen potenziellen Beitrag leisten die PIAAC-Daten für Verteilungsdiskussionen? Vertiefende Analysen könnten die Debatte, so ein Ergebnis, zu verschiedenen auch gesellschaftspolitisch relevanten Fragen wesentlich bereichern. (Red.)

# Was sagen uns die PIAAC-Ergebnisse? Ein zweiter Blick lohnt sich!

**Robert Titelbach**

Österreich hat sich erstmals an einer internationalen Erhebung zu Kompetenzen von Erwachsenen beteiligt. Mit den Daten der ersten Welle des Survey of Adult Skills im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) liegen umfassende Informationen zum Ausmaß, zum Erwerb und zur Nutzung von grundlegenden Kompetenzen der 16- bis 65-Jährigen vor. Zusammen mit anderen Datensätzen wie dem Adult Education Survey (AES), dem Continuing Vocational Training Survey (CVTS) oder dem Bildungsbezogenen Erwerbskarrieremonitoring (BibEr), deren aktuelle Versionen entweder kurz vor oder nach der Publikation der PIAAC-Daten verfügbar waren, könnten diese die wissenschaftliche und politische Diskussion der Erwachsenenbildung in Österreich im Sinne einer evidenzbasierten Politikgestaltung wesentlich vorantreiben.

Die erste Phase der Rezeption der PIAAC-Ergebnisse fiel allerdings eher enttäuschend aus, weil nur wenige Teilergebnisse überhaupt wahrgenommen wurden und eine differenzierte Auseinandersetzung in einer breiteren Öffentlichkeit nicht in Gang gekommen ist. Konnte man das bisher zumindest zum Teil auch auf die Fülle und Unübersichtlichkeit der Daten sowie die vorerst lediglich überblicksartigen bzw. groben Auswertungen zurückführen, so wird das nunmehr nicht mehr möglich sein, weil die wissenschaftliche „Bringschuld“ inzwischen erbracht wurde bzw. wird.

Seit der Publikation der ersten internationalen und nationalen Ergebnisberichte (siehe u.a. OECD 2013a; Statistik Austria 2013) wird an vertiefenden Analysen zu verschiedenen Themenbereichen gearbeitet. Auf internationaler Ebene sind hier vor allem die insgesamt zehn geplanten thematischen

Berichte der OECD zu nennen, die in den Jahren 2014, 2015 und 2016 publiziert werden. In Österreich wurde seit 2013 an einem umfassenden nationalen Bericht mit vertiefenden Analysen gearbeitet, der Anfang Oktober 2014 präsentiert wurde. Dieser Bericht enthält Beiträge von WissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen, die an universitären und außeruniversitären Instituten tätig sind (siehe Statistik Austria 2014). Es wäre daher auch für die mediale und politische Debatte höchste Zeit, sich von der bisherigen „horse race“-Betrachtung (dem Schielen auf Rankings auf der Grundlage nationaler Durchschnittswerte) zu verabschieden und in eine ernsthafte Diskussion der möglichen Konsequenzen einzutreten, die sich aus den PIAAC-Ergebnissen für die Forschung, die politische Steuerung und die Praxis der Erwachsenenbildung im weiteren Sinn ergeben.

## Die bisherige Debatte wird dem Potenzial von PIAAC nicht gerecht

Mit dem Survey of Adult Skills liegt ein sehr reichhaltiger Datensatz vor, der neue Einsichten in Themenfelder erlaubt, die für Politiken im Zusammenhang mit dem Lebensbegleitenden Lernen zentral sind: die Verteilung von Grundkompetenzen in der Bevölkerung, Merkmale von Personen im unteren Kompetenzbereich, die Identifikation von Faktoren, die den Kompetenzerwerb begünstigen oder erschweren, individuelle und kollektive, ökonomische und nicht-ökonomische Outcomes im Zusammenhang mit verschiedenen Kompetenzniveaus, die Rolle des informellen Lernens am Arbeitsplatz und in der Freizeit, das Verhältnis bzw. Wechselwirkungen verschiedener Lernformen und -orte, das Ausmaß von Skills-Mismatch und das Verhältnis von Skills-Mismatch und Qualifikations-Mismatch<sup>1</sup>, um nur ein paar Bereiche zu nennen, für die nun entweder erstmals überhaupt Daten vorliegen oder für die die Datenlage durch die nun verfügbaren zusätzlichen Informationen eindeutig verbessert wurde<sup>2</sup>.

Diesem Potenzial der Erhebung steht eine eigentümlich verkürzte bisherige Rezeption in der Öffentlichkeit gegenüber. Vergleicht man die Aufmerksamkeit und die mediale Aufbereitung der Ergebnisse dieses erstmalig in Österreich durchgeführten „Erwachsenen-PISA“ mit den entsprechenden Diskussionen der PISA-Ergebnisse, die zwar auch oft nicht auf der Höhe der Komplexität der Erhebung und der differenziert zu betrachtenden Detailergebnisse sind, aber immerhin einige wichtige Fragen zu Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungssystem tangiert haben, dann zeigt sich die unzureichende Qualität der bisherigen PIAAC-Debatte. Mit dem organisatorisch (auch im Hinblick auf fragmentierte politische Zuständigkeiten) und inhaltlich komplexen Thema konnte die mediale Öffentlichkeit anscheinend nicht wirklich etwas anfangen. Anstatt die Herausforderung anzunehmen, über Fragen des Kompetenzerwerbs, -erhalts und -verlusts

im Lebensverlauf und entsprechende politische Rahmenbedingungen für erfolgreiche Kompetenzentwicklungsstrategien nachzudenken, wurden nur die analytisch anspruchslosesten und politisch am wenigsten aussagekräftigen (Ländermittelwerte im internationalen Vergleich) oder spektakulären Teilergebnisse ausgewählt („Nahezu eine Million Personen mit geringen Lesekompetenzen!“), um dann gleich in eine Debatte abzubiegen, die man schon gewöhnt ist und für die es auch eindeutige politische Verantwortliche und entsprechende Organisationen gibt, vor deren Tür man diese Ergebnisse „ablegen“ kann. Das Bild des „Ablegens“ scheint so falsch nicht, wenn man bedenkt, was damit verschenkt wird. Im Rahmen der Erhebung wurden Kompetenzen der Altersjahrgänge 1947 bis 1996 erfasst. Die Erstausbildung liegt für den Großteil dieser Gruppe lange zurück, für viele erfolgte sie in den 1950er, 1960er oder 1970er Jahren. Eine „PISA-Diskussion“, die sowohl bei der Problemanalyse als auch bei den angedachten Lösungen nahezu ausschließlich auf die Erstausbildung fokussiert, ist in diesem Zusammenhang eine Themenverfehlung (siehe Bösch/Jellasitz/Schweighofer 2014).

Im Folgenden werden ein paar Ergebnisse herausgegriffen, die auf wissenschaftlich und politisch hochinteressante Zusammenhänge hinweisen und kontroverse Deutungen geradezu herausfordern. Nachdem diese Ergebnisse, sofern sie überhaupt beachtet wurden, meist vorschnell „verifizierend“ im Sinne der scheinbar naheliegendsten Vorannahmen interpretiert wurden, soll hier den – gegenüber der neoklassischen bzw. humankapitaltheoretischen „Orthodoxie“ – „häretischen“ Lesarten etwas mehr Raum gegeben werden.

### Geringe Kompetenzen – Nicht nur die „üblichen Verdächtigen“!

Nachdem sich Österreich vor PIAAC nicht an internationalen Erhebungen zu Kompetenzen von

1 Martin Mayerl führt in seinem Beitrag zur vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at Methodisches und Inhaltliches zum Skills-Mismatch bei PIAAC aus. Nachzulesen unter: [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/07\\_mayerl.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/07_mayerl.pdf); Anm.d.Red.

2 An dieser Stelle muss auch auf die Grenzen des Datensatzes hingewiesen werden, um teilweise übersteigerte Erwartungen der scientific community oder die Marketingrhetorik der OECD zu relativieren. Es handelt sich um Querschnittsdaten, Verläufe können damit nicht abgebildet werden. Vergleichende Darstellungen der Kompetenzen von verschiedenen Alterskohorten können z.B. nicht einfach als Verlauf („Kompetenzverlust“) interpretiert werden. Das jeweilige Gewicht bzw. die Plausibilität von Alters- und Kohorteneffekten müssen daher etwas aufwändiger mittels multivariater Analysen ermittelt werden. Ähnliches gilt generell für die Versuchung, bivariate Zusammenhänge kausal zu interpretieren.

Erwachsenen beteiligte und auch keine entsprechende Erhebung in Österreich durchgeführt wurde, beruhten die bisherigen Diskussionen zu „funktionalem Analphabetismus“ bzw. zu potenziellen Zielgruppen für Basisbildungsangebote mangels Daten auf Schätzungen, die sich an Daten aus der Bildungsstatistik, Erhebungen aus anderen Ländern oder PISA-Ergebnissen orientierten. Mit dem Survey of Adult Skills liegen nun erstmals für Österreich detaillierte Daten zu Größe und Struktur der Gruppe mit geringen Lesekompetenzen vor. Hochgerechnet 870.000 Personen weisen in Österreich einen Lesekompetenzwert unter 226 auf (Kompetenzstufe 1 oder darunter). Rechnet man die Personen dazu, die aufgrund kognitiver Beeinträchtigungen oder zu geringer Lese- oder Deutschkenntnisse nicht an der Erhebung teilnehmen konnten (rund 100.000), ergibt sich die Gruppe von rund einer Million Personen, die gravierende Probleme mit Texten aller Art (Fließtext, Darstellungen in Tabellenform oder Grafiken) haben dürfte.

Bei genauerer Betrachtung dieser Gruppe zeigen sich zwar vermutete Zusammenhänge wie z.B. ein höheres Risiko für Personen mit Migrationshintergrund oder Personen mit geringer formaler Qualifikation. Aus diesen Zusammenhängen kann aber nicht der Schluss gezogen werden, dass sich die Gruppe der Personen mit geringen Lesekompetenzen in Österreich vorwiegend aus Personen mit Migrationshintergrund, gering Qualifizierten und Hilfsarbeitskräften zusammensetzt. Bezieht man nämlich die Größe der jeweiligen Gruppen in die Betrachtung ein, ergibt sich ein anderes Bild: Von den 870.000 Personen, denen (hochgerechnet) Kompetenzwerte im untersten Bereich zugewiesen werden können, weisen zwar 393.000 Personen maximal einen Pflichtschulabschluss auf, ebenso viele allerdings haben entweder einen Lehrabschluss oder eine BMS absolviert. 262.000 im Ausland geborenen Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch stehen 536.000 Personen gegenüber, die in Österreich geboren sind und als Erstsprache Deutsch angeben. Ähnliches gilt für die Betrachtung der Berufsgruppen: Das Risiko bzw. die Wahrscheinlichkeit, dieser Gruppe anzugehören, ist zwar für Hilfsarbeitskräfte höher, sie stellen allerdings mit rund

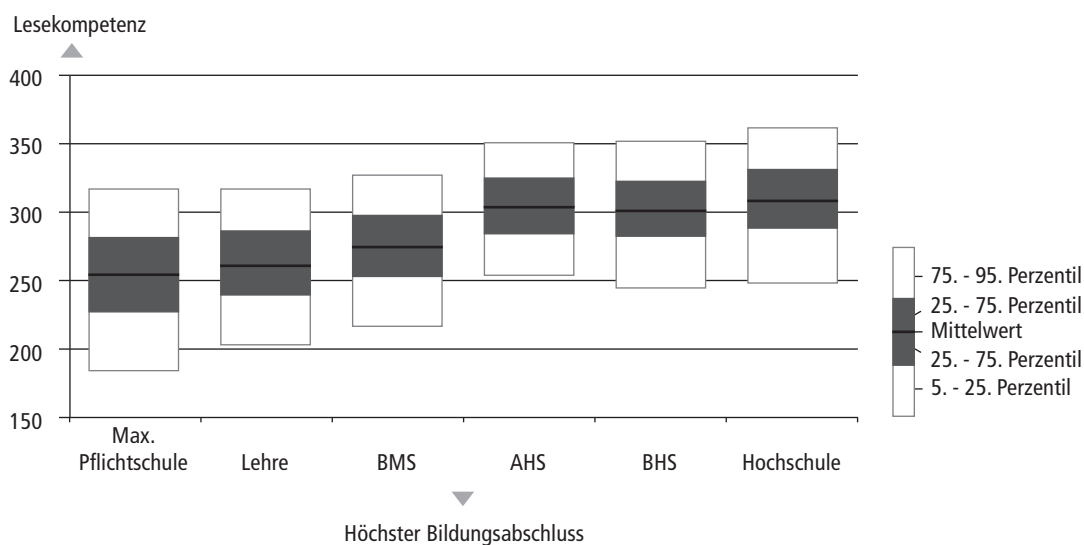
112.000 Personen nur eine Gruppe unter vielen dar, „Kompetenzarme“ finden sich auch in Berufsgruppen, wo man sie vielleicht nicht so eindeutig vermutet hätte (vgl. Statistik Austria 2013, S. 40f.; für eine detailliertere Beschreibung vgl. Bösch/Jellasitz/Schweighofer 2014, S. 93f.). Beide Betrachtungsweisen sind für die politische Diskussion wichtig, das relative Risiko ebenso wie die absolute Größe der jeweiligen Subgruppen; eine Verkürzung der Diskussion auf die „üblichen Verdächtigen“ würde das Problem unterschätzen: *„Bei Überlegungen hinsichtlich potenzieller Zielgruppengrößen für Basisbildungskurse u.Ä. ist daher darauf zu achten, dass zwar die Risiken bzw. relativen Anteile zwischen den einzelnen Gruppen sehr unterschiedlich sind, die Zielgruppe aber nicht auf die ‚üblichen Verdächtigen‘ zu beschränken ist! Es ist also von einer großen, heterogenen Gruppe auszugehen, für die differenzierte Angebote bzw. Lösungsansätze entwickelt werden müssen“* (Bösch/Jellasitz/Schweighofer 2014, S. 94). Auch die Erwerbstätigenquote von 62% zeigt, dass es nicht angebracht erscheint, diese Gruppe als „minoritäre Randgruppe“ zu betrachten: *„Weder ist die Gruppe klein (sie umfasst rund eine Million Personen), noch leben diese Personen irgendwo ‚versteckt‘, abseits der für die ‚Mehrheitsgesellschaft‘ üblichen Anforderungen und Herausforderungen“* (ebd., S. 109).

## Bildungsabschlüsse und Kompetenzen

Eine erste Betrachtung des Zusammenhangs von Bildungsabschlüssen und Kompetenzen zeigt das erwartete Bild eines positiven Zusammenhangs: je mehr formale Bildung, desto mehr Kompetenzen. Abgesehen davon, dass eine kausale Interpretation auch hier nicht zulässig ist<sup>3</sup>, deuten die großen Überschneidungen der Kompetenzwerte, die von Personen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen erreicht werden, aber auf einige Punkte hin, die eine nähere Betrachtung verdienen. Lässt man den hochinteressanten internationalen Vergleich der Kompetenzwerte von Personen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen an dieser Stelle aus Platzgründen einmal beiseite (siehe OECD 2013a) und konzentriert sich auf die Kompetenzverteilung

<sup>3</sup> Ob mehr Bildung zu mehr Kompetenzen führt oder kompetentere Personen eher höhere Bildungsabschlüsse anstreben und erreichen, kann man allein vor dem Hintergrund dieses bivariaten Zusammenhangs nicht sagen.

Abb. 1: Bildungsabschlüsse und Lesekompetenz



Quelle: Bösch/Jellasitz/Schweighofer 2014, S. 101 (red.bearb.)

in Österreich, dann zeigt sich, dass die Unterschiede innerhalb der Bildungsabschlüsse weit größer sind als die Unterschiede zwischen den Bildungsabschlüssen (siehe Abb. 1). Die größte Streuung zeigt sich bei Personen mit maximal Pflichtschulabschluss, die geringste bei AHS-AbsolventInnen. Die obere Hälfte der Personen mit maximal Pflichtschulabschluss liegt bei den Lesekompetenzen im selben Bereich wie die untere Hälfte der Personen mit AHS- oder Hochschulabschluss. Das Viertel der Personen mit maximal Pflichtschulabschluss, das innerhalb dieser Gruppe die besten Lesekompetenzwerte aufweist, erreicht höhere Werte als das Viertel der HochschulabsolventInnen mit den niedrigsten Werten (vgl. Bösch/Jellasitz/Schweighofer 2014, S. 101; Statistik Austria 2013, S. 85). Ein Vergleich der Leseleistungen von Alterskohorten ist ebenfalls sehr aufschlussreich. Die in allen drei Kompetenzdomänen besseren Leistungen der Jüngeren (16- bis 34-Jährige)<sup>4</sup> sprechen jedenfalls nicht für die kulturpessimistische Klage eines säkularen Trends der sich verschlechternden Kompetenzen der Jugendlichen. Dass – wie häufig in einem Gemeinplatz beklagt – z.B. die „Lehrlinge hinsichtlich Grundkompetenzen, die sie aus der Schule mitbringen, immer schlechter werden“, lässt

sich jedenfalls aus den PIAAC-Daten nicht herauslesen. Bei einer differenzierten Betrachtung der Lesekompetenz nach Alter und Bildungsabschlüssen zeigt sich jedoch, dass die 16- bis 34-Jährigen mit maximal Pflichtschulabschluss (ohne Personen in Ausbildung!) schlechter abschneiden als die meisten Altersgruppen mit maximal Pflichtschulabschluss (nur die 55- bis 65-Jährigen liegen mit einem Wert von 241 zwei Punkte darunter, alle anderen Altersgruppen haben deutlich höhere Werte). Die Verschlechterung der Lesekompetenzen zuungunsten der jüngeren Kohorten könnte einen Kompositionseffekt widerspiegeln – die Population der HauptschülerInnen hat sich z.B. in Deutschland aufgrund einer „Negativselektion“ bzw. eines „creaming out“<sup>5</sup> in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert (siehe Solga/Wagner 2001), das dürfte grosso modo auch für Österreich zutreffen.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang von Bildung und Kompetenz werfen jedenfalls eine Reihe von wichtigen und interessanten Fragen für die österreichische Bildungsdiskussion auf. In dieser erstmals möglichen Gegenüberstellung von erworbenen Zertifikaten und verfügbaren Kompetenzen liegen die größten

4 Für die Alltagsmathematik gilt das nur etwas eingeschränkt bzw. muss diese Aussage etwas modifiziert werden, weil hier die Gruppe der 35- bis 44-Jährigen ebenfalls sehr gute Werte aufweist.

5 „Creaming out“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Personen mit besseren Voraussetzungen und Möglichkeiten andere Bildungswege einschlagen und daher vor allem Personen mit schlechteren Ausgangsbedingungen und Kompetenzausstattungen in der Hauptschule verbleiben.



Stärken und Potenziale der PIAAC-Daten. Die Daten bieten jedenfalls reichlich Stoff für weitere Analysen z.B. hinsichtlich Mobilität und Durchlässigkeit im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt.

## **It's the competencies, stupid!?**<sup>6</sup>

Um Durchlässigkeit bzw. Gerechtigkeit geht es auch beim letzten Teilergebnis, das an dieser Stelle betrachtet werden soll. Ein erster Blick auf den Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Einkommen zeigt das vielfach erwartete Bild: je höher die Kompetenzen, desto höher das Einkommen. Soweit also alles „in Ordnung“ für das strukturfunktionalistische und humankapitaltheoretische „Weltbild“: Fähigere Menschen (oder fleißigere bzw. solche, die mehr in ihr Humankapital investiert haben) verdienen mehr bzw. sind in privilegierten Positionen, weil sie eben fähiger sind (oder mehr Investitionen in ihr Humankapital getätigt haben).

## **Kompetenzrenditen**

Eine nähere Betrachtung zeigt aber auch hier, dass vorschnelle „verifizierende“ Interpretationen einfacher Zusammenhänge in die Irre führen. Erstens fallen die relativen Renditen für Kompetenzen und formale Qualifikationen im internationalen Vergleich je nach institutionellem Umfeld (Bildungssystem bzw. Art und Rolle der Berufsbildung, berufliche Spezifität von Arbeitsmärkten) unterschiedlich aus<sup>7</sup>. Zweitens wirken sich alltagsmathematische Kompetenzen stärker aus als die Lesekompetenz oder die Problemlösungskompetenz, eine Erklärung für diese Unterschiede steht bis dato noch aus. Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass kausale Interpretationen komplexere Modellrechnungen erfordern und die auf den ersten Blick ersichtlichen bivariaten Zusammenhänge nur mit Vorsicht

zu interpretieren sind (siehe OECD 2013a; Statistik Austria 2013; Hanushek et al. 2013).

## **Verteilungsfragen**

Drittens haben Verteilungsfragen zwar bisher in der öffentlichen Diskussion der PIAAC-Ergebnisse überhaupt keine Rolle gespielt, die Ergebnisse werfen aber auch in diesem Zusammenhang viele interessante Fragen auf. Hier werden Gerechtigkeitsfragen tangiert, die sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven bzw. gesellschaftlichen Ebene höchst relevant sind. PIAAC könnte auch zu Verteilungsdiskussionen einiges beitragen, wenn die Ergebnisse zu anderen bisher verfügbaren Daten bzw. Evidenzen in Beziehung gesetzt werden. Aus Platzgründen kann im Rahmen dieses Beitrags nicht detailliert auf die verschiedenen Teilergebnisse und möglichen Fragestellungen zur Verteilung eingegangen werden, im Folgenden werden daher nur stichwortartig Aspekte genannt, die eine nähere Betrachtung verdienen würden.

## **Kompetenzungleichheit**

Ein erster Blick auf international vergleichende Darstellungen der Ergebnisse zeigt, dass zwischen der Position im Länderranking (also dem Ländermittelwert) und der Verteilung der Kompetenzen innerhalb der Länder kein Zusammenhang besteht, dass also gute durchschnittliche Ergebnisse sowohl mit hoher (z.B. Finnland, Niederlande, Schweden) als auch mit geringer Streuung (Japan) einhergehen können. Die Unterschiede innerhalb der Länder sind wesentlich größer als die Unterschiede der Mittelwerte zwischen den Ländern: Die Spanne zwischen dem Spitzenreiter (Japan) und dem Schlusslicht (Italien) bei der Lesekompetenz beträgt 46 Punkte. Vergleicht man hingegen die höchsten mit den niedrigsten Kompetenzwerten

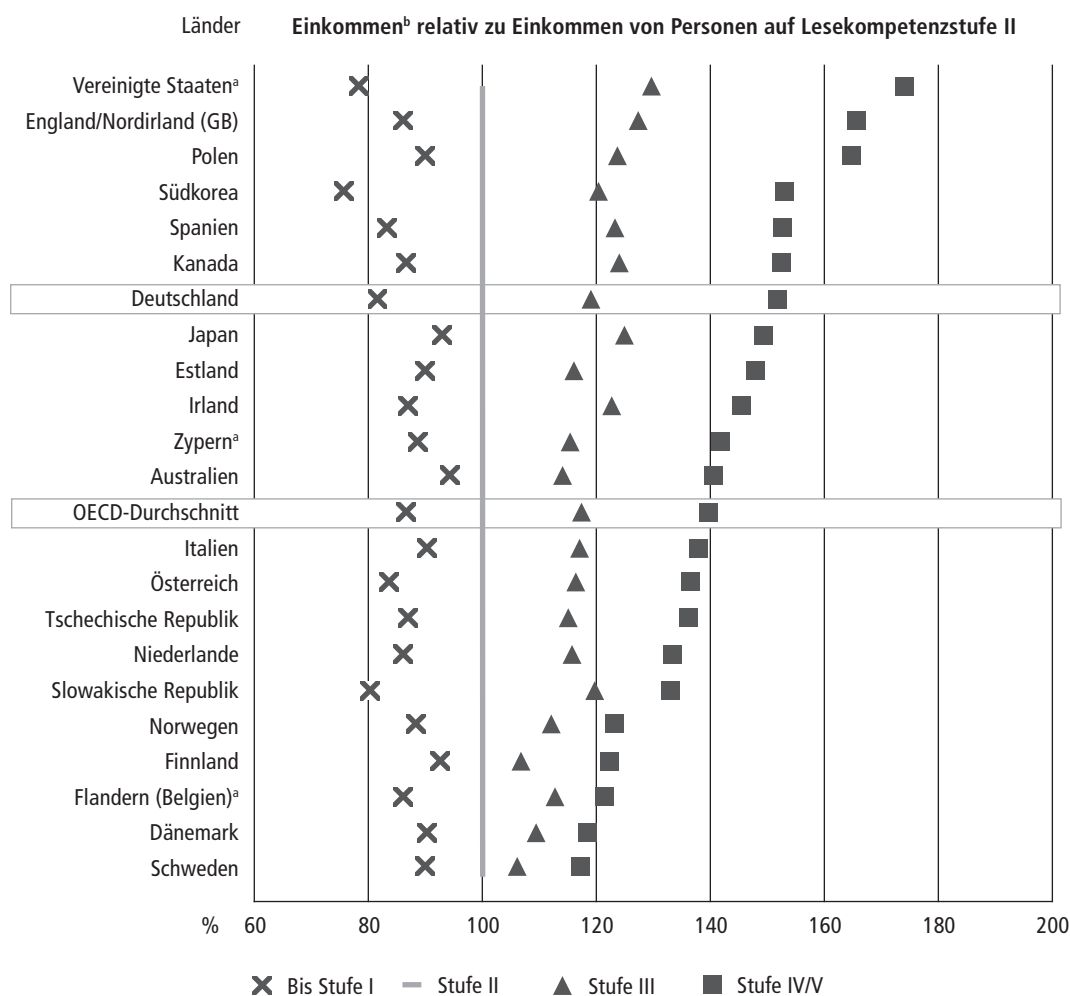
6 In Anlehnung an den auf James Carville, den Wahlkampfstrategen von US-Präsident Clinton zurückgehenden Slogan „It's the economy, stupid!“. Carville hat diesen zunächst für die interne Kommunikation verwendet, um auf das Kernthema hinzuweisen, das er forcieren wollte. Dieser wurde später auch von Clinton sowie seinem Arbeitsminister Robert Reich öffentlich eingesetzt und ist in den USA seither sehr populär, wenn es darum geht, die Bedeutung von „bread and butter issues“ oder die eigene Wirtschaftskompetenz zu demonstrieren.

7 Dass in vielen Ländern eher Qualifikationen als Kompetenzen prämiert werden, könnte damit zusammenhängen, dass Personalverantwortliche bei der Rekrutierung unter Unsicherheit handeln und dem Informationsmangel hinsichtlich tatsächlicher Kompetenzen mit dem Rückgriff auf formale Qualifikationen als sichtbare „Signale“ (entweder für sich dahinter verbergende tatsächliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten oder für diverse „Sekundärtugenden“, Durchhaltevermögen, Motivation u.Ä.) begegnet wird. Politische Reaktionen auf derartige Befunde könnten sein, dass einerseits abschlussbezogene Weiterbildung gefördert wird, weil eben nur diese entsprechend akzeptiert bzw. honoriert wird, andererseits könnte eine Verbesserung der Sichtbarkeit bzw. Validierung informell erworbener Kompetenzen dazu beitragen, dass sich alle Akteure ein besseres Bild der tatsächlich vorhandenen Kompetenzen machen können und sich auch die berufliche Positionierung bzw. Entlohnung entsprechend angleichen könnte.

innerhalb der Länder (Spanne zwischen 5. Perzentil und 95. Perzentil, 90% der Bevölkerung liegen in diesem Bereich), dann beträgt dieser Unterschied in Ländern mit sehr homogener Kompetenzverteilung um die 130 Punkte (Japan: 129, Slowakei: 131, Tschechien: 133), in Ländern mit sehr ungleicher Kompetenzverteilung rund 160 Punkte (Kanada, Schweden: 163; USA, Finnland: 162). Österreich zählt zu den Ländern mit eher geringer Streuung (Spannweite: 142 Punkte). Manches in diesem Bild

entspricht landläufigen Erwartungen (große Streuung, also ungleiche Verteilung der Kompetenzen in Ländern wie USA, England/Nordirland (GB), Kanada, Australien; Österreich liegt, wie meistens, im Durchschnitt), anderes wie z.B. die hohe Streuung in den nordischen Ländern bzw. in den Niederlanden ist auf den ersten Blick doch eher überraschend, wenn man diese Verteilung etwa mit der Einkommensverteilung oder anderen Daten vergleicht, die diesen Ländern eine egalitärere, inklusivere Tendenz attestieren.

Abb. 2: Relative Erwerbseinkommen pro Arbeitsstunde nach Kompetenzniveaus (Kompetenzstufe 2 = 100%)



a Land hat einen auffällig hohen Anteil an Personen ohne Kompetenzmessung: Diese Ergebnisse sind nur mit Einschränkung zu interpretieren.

b Einkommen im Median. Das Einkommen auf Kompetenzstufe II wurde auf 100% normiert.

Anm.: Länder sind absteigend nach der größten relativen Abweichung des mittleren Bruttoerwerbseinkommens pro Arbeitsstunde von Stufe IV/V zu Stufe II sortiert. Berechnung in Anlehnung an Survey of Adult Skills. Reader's Companion 2013 (siehe OECD 2013b). Einkommen beinhaltet Sonderzahlungen. Der OECD-Durchschnitt beinhaltet alle an PIAAC beteiligten Länder außer Frankreich und Zypern. Personen ohne Kompetenzmessung sind nicht berücksichtigt.

Quelle: Rammstedt et al. 2013, S. 157 (red.bearb.)

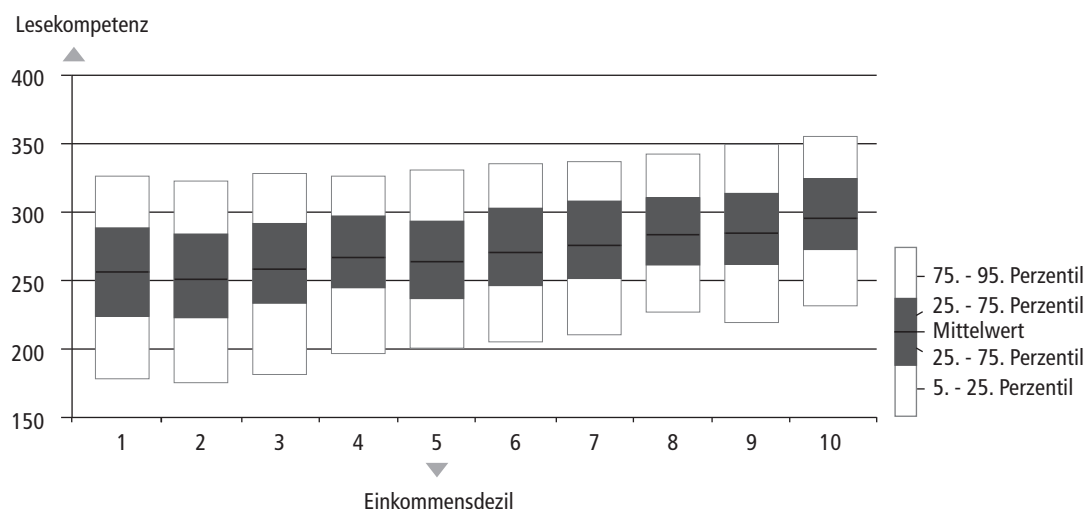
Ein Teil dieser großen Streuung dürfte allerdings auf die deutlichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Alterskohorten zurückzuführen sein, das könnte auch positiv im Zusammenhang mit der Bildungsexpansion ausgelegt werden (für Finnland sehr deutlich, für Norwegen gilt das allerdings nicht, hier schneiden die jüngeren schlechter ab).

### Kompetenzungleichheit und Einkommensungleichheit

Ein interessantes Bild zeigt sich, wenn man in einem nächsten Schritt über die Kompetenzverteilung die Einkommensverteilung legt (siehe Abb. 2). Hier sieht man im internationalen Vergleich sehr große Diskrepanzen: Während die Einkommensverteilung nach Kompetenzen in Ländern wie z.B. Finnland, Dänemark oder Schweden (Ländern mit guten bis sehr guten Kompetenzwerten) stark komprimiert ist (Personen auf den Kompetenzstufen 4 und 5 verdienen rund 20% mehr als Personen auf der Kompetenzstufe 2), ist die Einkommensspreizung nach Kompetenzen in Ländern wie USA, England/Nordirland (GB) oder Polen sehr viel stärker ausgeprägt, hier verdient die erste Gruppe 70 bis 80% mehr als die zweite (siehe Rammstedt et al. 2013, S. 157). Werden schließlich in einem nächsten Schritt die Einkommensungleichheit und die Kompetenzungleichheit im internationalen Vergleich kontrastiert (vgl. Bösch/Jellasitz/Schweighofer 2014, S. 112f.), kann festgestellt

werden, dass der Vergleich des jeweils 9. und 1. Dezils zum Median darauf hinweist, dass die Unterschiede in der Kompetenzverteilung deutlich geringer sind als die Unterschiede in der Einkommensverteilung und dass die Einkommen generell wesentlich stärker in positiver Richtung vom Median abweichen als die dazugehörigen Kompetenzen. Diese Abweichung kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die hohen Einkommen deutlich überbezahlt sein dürften, zumindest aber mit entsprechend höheren Kompetenzen nicht zu rechtfertigen sind. Schließlich zeigt die Verteilung der Lesekompetenz nach Einkommensdezilen in Österreich sehr große Überschneidungen, die auch schon beim Zusammenhang zwischen Bildung und Kompetenz auffällig waren. Auf den ersten Blick liegt zwar bei einem Vergleich der Kompetenzmittelwerte nach Einkommen die Interpretation nahe: „Kompetenz zahlt sich aus!“. Die großen Überschneidungen der jeweiligen Verteilung deuten jedoch darauf hin, dass das für einen großen Teil der Bevölkerung nicht gilt. Die kompetenzmäßig „bessere Hälfte“ im untersten Einkommensdezil schneidet durchaus ähnlich ab wie drei Viertel der Personen im obersten Einkommensdezil, bessere Lesekompetenzwerte weist eigentlich nur das kompetenzmäßig beste Viertel des obersten Einkommensdezils auf. Diese ersten Hinweise werfen eine Reihe von Fragen auf, die eine vorschnelle Interpretation auf neoklassischer bzw. humankapitaltheoretischer Grundlage

Abb. 3: Lesekompetenz nach Einkommensdezilen



Quelle: Bösch/Jellasitz/Schweighofer 2014, S. 112 (red.bearb.)

zumindest irritieren sollten. Selbst wenn man annimmt, dass die im Rahmen von PIAAC gemessenen Kompetenzen nur ein indirekter bzw. unvollständiger Indikator für individuelle Produktivität sind<sup>8</sup>, weil berufsspezifische Kompetenzen wichtiger sein könnten, dürften doch starke Hinweise auf deutliche Ungerechtigkeiten bzw. „Undurchlässigkeiten“ im österreichischen Bildungssystem sowie auf dem Arbeitsmarkt gegeben sein.

## Fazit

Die bisherige Rezeption der ersten PIAAC-Ergebnisse wird den vielfältigen und interessanten Ergebnissen nicht gerecht. Der erste Blick auf die Mitte (Ländermittelwerte) und Ränder der

Kompetenzverteilung (die „Risikogruppe“ mit geringen Lesekompetenzen) reicht nicht aus, um den tatsächlichen Gehalt dieses reichhaltigen Datensatzes zu erfassen. Schon der zweite Blick<sup>9</sup> auf ein paar Detailergebnisse zeigt, dass eine ernsthafte Beschäftigung mit den PIAAC-Ergebnissen einige neue oder kontraintuitive Einsichten zutage fördern könnte, die sowohl die wissenschaftliche als auch die politische Debatte wesentlich bereichern.

Die Beiträge in dieser Ausgabe des Magazin erwachsenbildung.at sowie die Artikel im Rahmen des von der Statistik Austria herausgegebenen nationalen analytischen Berichts (siehe Statistik Austria 2014) können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die österreichische Diskussion zu Kompetenzen von Erwachsenen zu vertiefen.<sup>10</sup>

- 
- 8 Man könnte natürlich auch grundsätzlicher die Grundannahmen im Zusammenhang mit dem Konzept der individuellen Produktivität problematisieren, die wahrscheinlich kaum isoliert vom Kontext bzw. jeweiligen Setting zu betrachten ist, in dem sie realisiert wird. Werner Eichhorst (2006) weist etwa darauf hin, dass Produktivität als mehrdimensionale, sich im Zeitverlauf hinsichtlich der Zusammensetzung der einzelnen Komponenten verändernde Größe zu konzeptualisieren ist: „Sowohl die individuelle Produktivität als auch der produktive Beitrag von einzelnen Beschäftigten in Teams setzen sich aus verschiedenen Elementen wie technischen Kenntnissen, Lern- und Anpassungsfähigkeit, Arbeitsdisziplin, Erfahrung und sozialer Kompetenz zusammen“ (Eichhorst 2006, S. 19).
- 9 Mehr als ein „zweiter Blick“ ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich. Wesentlich detailliertere und methodisch verfeinerte Analysen sind im schon erwähnten, von der Statistik Austria Anfang Oktober 2014 publizierten Sammelband zu finden.
- 10 Ich bedanke mich bei Valerie Bösch und Johannes Schweighofer für wertvolle Anregungen und Hinweise. Die hier wiedergegebenen Interpretationen und Bewertungen sind persönliche Einschätzungen aus Expertensicht und erheben nicht den Anspruch, die Sichtweise des BMASK in allen Punkten widerzuspiegeln. Für alle Wertungen übernimmt daher der Autor die alleinige Verantwortung.

## Literatur

**Bösch, Valerie/Jellasitz, Robert/Schweighofer, Johannes (2014):** Die OECD-PIAAC-Ergebnisse: Ein unerhörter Weckruf für Österreich! In: *Wirtschaft und Gesellschaft* 1/2014, S. 83-120.

**Eichhorst, Werner (2006):** Beschäftigung Älterer in Deutschland: Der unvollständige Paradigmenwechsel (= IZA Discussion Paper. 1985). Online im Internet: <http://ftp.iza.org/dp1985.pdf> [Stand: 2014-07-30].

**Hanushek, Eric A./Schwerdt, Guido/Wiederhold, Simon/Woessmann, Ludger (2013):** Returns to Skills Around the World: Evidence from PIAAC. Paris: OECD (= OECD Education Working Paper. 101).

**OECD (2013a):** OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. Paris: OECD. Online im Internet: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/skills-outlook.htm> [Stand: 2014-07-30].

**OECD (2013b):** The Survey of Adult Skills. Reader's Companion. Paris: OECD.

**Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013) unter Mitwirkung von Daniela Ackermann, Susanne Helmschrott, Anja Klaukien, Débora B. Maehler, Silke Martin, Natascha Massing und Anouk Zabel:** Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster [u.a.]: Waxmann. Online im Internet: [http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC\\_Ebook.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf) [Stand: 2014-07-20].

**Solga, Heike/Wagner, Sandra (2001):** Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2001, S. 107-127. Online im Internet: [https://www.mpib-berlin.mpg.de/volltexte/institut/dok/full/solga/paradoxi/Solga\\_Wagner%20ZFE.pdf](https://www.mpib-berlin.mpg.de/volltexte/institut/dok/full/solga/paradoxi/Solga_Wagner%20ZFE.pdf) [Stand: 2014-07-30].

**Statistik Austria (2013):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661) [Stand: 2014-07-30].

**Statistik Austria (2014):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria.



Foto: Privat

## Mag. Robert Titelbach

robert.titelbach@sozialministerium.at  
<http://www.bmask.gv.at>  
+43 (0)1 7110057190

Robert Titelbach studierte Soziologie und Politikwissenschaft an der Universität Wien. Er arbeitet im Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz als Referent für internationale Arbeitsmarktpolitik und beschäftigt sich vorwiegend mit Fragen an der Schnittstelle von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik sowie Politiken des Lebensbegleitenden Lernens. Als Mitglied der interministeriellen Steuerungsgruppe (Task Force LLL) ist er u.a. für die Umsetzung und Evaluierung der LLL-Strategie der Bundesregierung (LLL:2020) verantwortlich. Seit 2009 ist er einer der beiden österreichischen Regierungsvertreter im Board of participating countries, dem von der OECD eingerichteten Steuerungsgremium für das Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).

# What Do the PIAAC Results Tell Us? They are worth a second look!

## Abstract

This article critically examines the condensed or insufficient interpretations of specific findings against the backdrop of previous reception of the initial PIAAC findings. At best, the author argues, seemingly obvious interpretations are only partly accurate. The potential of the PIAAC data, however, does not appear to have been properly exploited. The author analyses the evidence about people with low reading competence available at present. What is the connection between education and the competences measured as part of the PIAAC as well as competences and income? And what contribution might the PIAAC data make to the discussions of unequal distribution? One finding is that deeper analyses could fundamentally enrich the debate about various questions related to social policy. (Ed.)

# Skills-Mismatch und PIAAC – am eigenen Anspruch gescheitert?

Über den Versuch, das Missverhältnis zwischen  
den Arbeitsplatzanforderungen und den Skills  
der Arbeitenden messen zu wollen

**Martin Mayerl**

Mayerl, Martin (2014): Skills-Mismatch und PIAAC – am eigenen Anspruch gescheitert?  
Über den Versuch, das Missverhältnis zwischen den Arbeitsplatzanforderungen und den Skills  
der Arbeitenden messen zu wollen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.  
Ausgabe 23, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagnote: Skills-Mismatch, Skills-Match, Skills-Strategie, OECD, PIAAC, under-skilled,  
over-skilled, Mismatch-Indikator, Bildungspolitik, Arbeitsplatz, Professionalität

## Kurzzusammenfassung

Stimmen die Anforderungen eines Arbeitsplatzes und die Skills und Kompetenzen der jeweiligen StelleninhaberInnen nicht überein, wird von einem Skills-Mismatch gesprochen. Wie aber kann ein solches Missverhältnis erkannt und gemessen werden? Die OECD etablierte im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies, kurz PIAAC einen Skills-Mismatch-Indikator und versprach sich damit, erstmals eine methodisch gut abgesicherte Datenlage für die Messung von Skills-Mismatch zu schaffen und die Messung selbst zu „objektivieren“. Der vorliegende Beitrag zeigt in einer kritischen Analyse jedoch die mangelnde Qualität des OECD-Mismatch-Indikators auf Ebene der theoretischen Modellierung, der Implementierung des Messkonzeptes auf Basis der PIAAC-Daten und der empirischen Validität auf. Angesichts dieser Kritikpunkte scheint, wie der Autor argumentiert, die Validität des Indikators nicht gegeben zu sein, um die Mismatch-Datenlage des OECD-Indikators auf Basis von PIAAC künftig als Evidenz für bildungspolitische Steuerungsprozesse heranziehen zu können. (Red.)

# Skills-Mismatch und PIAAC – am eigenen Anspruch gescheitert?

Über den Versuch, das Missverhältnis zwischen den  
Arbeitsplatzanforderungen und den Skills  
der Arbeitenden messen zu wollen

**Martin Mayerl**

Der Versuch, ein komplexes Phänomen wie Mismatch am Arbeitsmarkt, das von zahlreichen ökonomischen, sozialen, individuellen und bildungsbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Strukturen bestimmt wird, auf ein einfaches Modell zu reduzieren, muss per se notwendigerweise scheitern. Hier wäre die Entwicklung einer kritischen Soziologie des Mismatch angezeigt, die ein Korrektiv für die ökonomisch dominierte Mismatch-Forschung darstellen könnte.

## Skills-Mismatch als „heißes Eisen“ der internationalen Bildungspolitik

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) diagnostiziert Skills-Mismatch als eines der heute zentralen Probleme westlicher Ökonomien. Die Zunahme von Skills-Mismatch am Arbeitsplatz, die Nichtübereinstimmung zwischen den Skills-Anforderungen eines Arbeitsplatzes und den abrufbaren Skills der jeweiligen StelleninhaberInnen, wirkt sich stark nachteilig auf die Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen nationalen Staaten aus (siehe OECD 2012).

„[C]reate a better match between people's skills and the requirements of their jobs“ (ebd., S. 80), heißt es in der dritten Säule („put skills to effective use“) der OECD-Strategie „Better Skills, Better Jobs, Better Lives“ (kurz „Skills-Strategie“), mit der versucht wird, diesem Missverhältnis gegenzusteuern. Auch die Europäische Union (EU) bündelt seit einigen Jahren ihre

Anstrengungen zur Erforschung von Skills-Mismatch (siehe Cedefop 2010). Gleichsam problematisierte das Weltwirtschaftsforum dieses Thema erst jüngst (siehe World Economic Forum 2014).

Die OECD-Mitgliedsländer sind vor diesem Hintergrund angehalten, nationale Skills-Strategien zu entwickeln. In Österreich sind Vorarbeiten zur Erstellung einer österreichischen Kompetenzstrategie bereits am Laufen (siehe Herta 2013).

### Definition von Mismatch

Qualifikations-Mismatch kann definiert werden als Nichtübereinstimmung zwischen den Qualifikationsanforderungen eines Arbeitsplatzes und der Qualifikation des jeweiligen Stelleninhabers/der jeweiligen Stelleninhaberin. Es gibt folgende Ausprägungen:

- Überqualifikation: Die Qualifikation des Stelleninhabers/der Stelleninhaberin ist höher als die qualifikatorische Arbeitsplatzanforderung.

- Qualifikationsadäquatheit: Die Qualifikation entspricht der Anforderung.
- Unterqualifikation: Die Qualifikation ist niedriger als die Anforderung.

Aus dem Qualifikations-Mismatch-Diskurs hat sich der Skills-Mismatch-Ansatz ausdifferenziert, basierend auf der Grundüberlegung, dass Qualifikationen nur unzureichend die tatsächlich abrufbaren Skills und Kompetenzen widerspiegeln. Mit dem Skills-Mismatch-Ansatz wird der Anspruch verbunden, die Realität am Arbeitsplatz besser abbilden zu können.

Skills-Mismatch kann definiert werden als Nichtübereinstimmung zwischen den Skills-Anforderungen eines Arbeitsplatzes und den abrufbaren Skills des Stelleninhabers/der Stelleninhaberin. Es gibt folgende Ausprägungen:

- Over-Skilling: Die Skills des Stelleninhabers/der Stelleninhaberin sind höher als die Skills-Anforderungen des Arbeitsplatzes.
- Skills-Match: Die Skills entsprechen der Anforderung
- Under-Skilling: Die Skills sind niedriger als die Anforderung.

Die Wurzeln der systematischen Mismatch-Forschung finden sich in den 1970er Jahren in den USA (siehe Berg 1970; Freeman 1976). Im Zuge der Bildungsexpansion stellte man fest, dass das Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte stärker anstieg als die Anforderungsniveaus der Arbeitsplätze, also Überqualifikation als Phänomen am Arbeitsmarkt auftrat. In weiterer Folge entwickelte sich vor allem eine ökonomisch dominierte Mismatch-Forschung. In Österreich ist dieses Phänomen von der Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung erst relativ spät aufgegriffen worden (siehe Henke 2008; Mesch 2007). Eine gute Übersicht über die Mismatch-Diskurse und die verschiedenen Terminologien bieten Richard Desjardins und Kjell Rubenson (2011) sowie Glenda Quintini (2011).

## PIAAC und der Anspruch, die Datengrundlage für Skills-Mismatch zu verbessern

Zentrales Problem der Skills-Mismatch-Forschung ist das Fehlen einer methodisch gesicherten Feststellung der Skills-Anforderungen eines Arbeitsplatzes wie auch der Skills der Arbeitskräfte auf der Grundlage einer gemeinsamen Skala (siehe Allen/Levels/van der Velden 2013;

Verhaest/Omey 2010). Lange wurde Skills-Mismatch auf Basis von Selbsteinschätzungen gemessen, was aufgrund von Operationalisierungsproblemen und subjektiven Interpretationsspielräumen jedoch eher kritisch zu betrachten ist (siehe Desjardins/Rubenson 2011). Mit der Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) versprach sich die OECD, eine methodisch gut abgesicherte Datenlage für die Messung von Skills-Mismatch zu schaffen und ferner die Messung zu „objektivieren“ (siehe OECD 2012).

Der vorliegende Beitrag versucht zu zeigen, dass der Anspruch der OECD nur bedingt eingelöst werden kann. Kritikpunkte sind: (1) Der theoretische Zugriff auf Skills-Mismatch erfolgt aus einer stark verkürzten, ökonomischen Perspektive. (2) Die empirische Implementation des theoretischen Konzeptes mit PIAAC ist problematisch. (3) Die empirische Validität des Indikators ist mangelhaft.

## Der theoretische Zugriff auf Skills-Mismatch

Die ÖkonomInnen Michele Pellizzari und Ann Fichen (2013) konzipierten im Anschluss an PIAAC einen innovativen Indikator für Skills-Mismatch für die Kompetenzdomänen Lesen und Alltagsmathematik, der von der OECD als „offizieller Skills-Mismatch-Indikator“ übernommen wurde. Pellizzari und Fichen entwickelten dabei ihr Messkonzept auf Basis eines ökonomisch-theoretischen Modells mit einer aus arbeitssoziologischer und -pädagogischer Sicht etwas eigentümlichen Terminologie.

Für eine Bewertung dieses Modells sollen nachfolgend dessen Grundgedanken – etwas verkürzt – umrissen werden (für weitere Details siehe Pellizzari/Fichen 2013). Die Grundannahmen des Modells sind: (1) In der Ökonomie gibt es heterogene Arbeitskräfte mit unterschiedlicher Skills-Ausstattung (engl. skills endowment) und heterogene Arbeitsplätze (engl. Jobs) mit unterschiedlichen Anforderungsprofilen. (2) Die Arbeitskräfte entscheiden endogen, wie viele Skills sie am Arbeitsplatz einsetzen bzw. nutzen wollen. (3) Eine Nutzung der Skills „innerhalb“ der Skills-Ausstattung ist kostenlos; es entstehen Grenzkosten, wenn die Skills-Nutzung über die Skills-Ausstattung hinausgeht. Das heißt, wenn mehr



Skills am Arbeitsplatz „eingesetzt“ werden sollen, als die jeweiligen ArbeitsplatzinhaberInnen besitzen, entstehen Anwendungskosten von Skills. (Wie man sich das in der betrieblichen Realität vorstellen kann, lassen Pellizzari und Fichen offen. Diese Annahme wird aber jedenfalls benötigt, um ihr Modell überhaupt ökonomisch plausibel formulieren zu können. Denkbar wären hier Ansätze zu Lernen am Arbeitsplatz, die mit Kosten verbunden sind.)

Arbeitsplätze sind Pellizzari und Fichen zufolge als Produktionsfunktionen definiert, deren einziger Input die Skills der StelleninhaberInnen sind. Der Output hängt von der Entscheidung der Arbeitskräfte ab, welche Menge an Skills tatsächlich am Arbeitsplatz eingesetzt wird. Jeder Arbeitsplatz hat Fixkosten und eine konstante Grenzproduktionsfunktion bis zu einem gewissen Skills-Schwellenwert. Simplifizierend kann angenommen werden, dass über diesen Skills-Schwellenwert die Grenzproduktivität null ist, d.h., ein zusätzlicher Skills-Einsatz am Arbeitsplatz über diesem Schwellenwert führt zu keinem weiteren Zuwachs an Produktivität. Anders ausgedrückt, der Arbeitsplatz definiert, welche Skills benötigt und wie diese produktiv verwertet werden. Dieser aus der Produktionsfunktion eines Arbeitsplatzes abgeleitete Schwellenwert kann auch als maximales Anforderungsniveau eines Arbeitsplatzes definiert werden ( $max_j$ ). Die minimalen Kompetenzanforderungen eines Jobs werden bestimmt durch den Schnittpunkt, an dem die fixen Kosten durch den Output, der durch die Nutzung der Skills erbracht wird, gedeckt werden ( $min_j$ ).

Aus diesen theoretischen Überlegungen leitet sich nach Pellizzari und Fichen – quasi automatisch – eine Definition von Skills-Match und Skills-Mismatch (under-skilled bzw. over-skilled) ab:

- **Skills-Match:** Die Skills-Ausstattung der Arbeitskraft liegt zwischen den minimalen und maximalen Anforderungsniveaus eines Arbeitsplatzes. Das ist der „ökonomische“ Optimalfall.
- **Under-Skilled:** Die Skills-Ausstattung ist geringer als das minimale Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes. In diesem Fall ist jede Entscheidung des Skills-Einsatzes ökonomisch suboptimal.
- **Over-Skilled:** Die Skills-Ausstattung ist höher als das maximale Anforderungsniveau eines Arbeitsplatzes. Ein zusätzlicher Einsatz von Skills

darüber hinaus führt aufgrund der Grenzproduktionsfunktion des Arbeitsplatzes nicht zu mehr Produktivität.

## Skills-Mismatch – ein bloß ökonomisches Optimierungsproblem?

Das Modell von Pellizzari und Fichen enthüllt durch einen vordergründig ökonomischen Zugriff auf Mismatch pointiert das Selbstverständnis der OECD. Die Komplexität von Mismatch wird auf ein rein ökonomisches Optimierungsproblem reduziert, genauer auf die „Anpassung“ der Skills der Arbeitskräfte an „vorgegebene“ Arbeitsanforderungen.

Die nun folgende blitzlichtartige Zusammenschau von arbeitssoziologischen und -pädagogischen Perspektiven auf Mismatch soll diesen stark verkürzten ökonomischen Zugriff im Modell von Pellizzari und Fichen offenlegen: Die Definition von Arbeitsplätzen als Produktionsfunktionen mit Skills als einzigen Input ignoriert die soziale Einbettung von Arbeitsplätzen. Arbeitsplätze können als soziale Praktiken gesehen werden, die durch die jeweiligen PositionsinhaberInnen laufend durch berufliches Handeln (re-)produziert werden müssen (siehe Billett 2002). Insbesondere die aktuell dominante subjektorientierte Arbeitssoziologie betont, dass in post-tayloristischen Arbeitsorganisationen die Subjektivität der Arbeitskräfte ein stark gestaltetes Element gegenwärtiger Arbeitsorganisationen ist, d.h. Arbeitsprozesse durch die Subjektivität der StelleninhaberInnen „mitstrukturiert“ werden (siehe Kleemann/Matuschek/Voß 1999), ja vielfach von „ArbeitskraftunternehmerInnen“ selbst gestaltet werden (siehe Pongratz/Voß 2003). Vor diesem Hintergrund referenziert das Modell von Pellizzari und Fichen auf eine tayloristische Arbeitsorganisation, in der die Arbeitskraft als „Objekt“ in den Produktionsprozess und an fixierte Arbeitsplätze „eingepasst“ werden muss. Pellizzari und Fichen verkennen damit die Bedeutung der Arbeitsorganisation und der betrieblichen Produktionsverhältnisse bei dynamischen Abstimmungsprozessen zwischen den Eigenschaften der Arbeitskraft und der Gestaltung der Arbeitsplätze (siehe Allen/Levels/van der Velden 2013).

Zugleich ist damit das Modell von Pellizzari und Fichen statisch angelegt: Die Skills der Arbeitskräfte

und die Produktionsfunktion des Arbeitsplatzes verändern sich nicht. Gemäß dieser Logik kann ein „Match“ von bisher unter oder über ihrem Skills-Niveau beschäftigten Personen nur durch einen Arbeitsplatzwechsel zustande kommen. Es muss jedoch kritisch die Frage gestellt werden, ob nicht Mismatch am Arbeitsplatz in sich ständig wandelnden Strukturen – durch die die Arbeitswelt heute gekennzeichnet ist – eine normale Erscheinung ist, in der Arbeitskräfte durch verschiedenartige Lernprozesse angehalten sind, sich den Veränderungen anzupassen bzw. aktiv mitzugestalten: *„because social practice such as that which occurs in workplaces is constantly being changed by the requirements of those who are the objects of its activities, those who work in them, the changing division of labour, relationships, and the norms and practices that constitute its activity systems“* (Billett 2001, S. 442).

Die OECD sieht eine Stärke des Modells von Pellizzari und Fichen in der „Objektivierung“ der Messung von Skills-Mismatch. Aus einer kritischen Perspektive ist dies aber durchaus problematisch, weil sich damit die Definitionsmacht von Mismatch weg von der subjektiven Einschätzung hin zu den „objektiven“ Messungen verschiebt. Damit werden zwar die Probleme von subjektbasierten Selbsteinschätzungen umgangen, jedoch auch aus dem sozialen Kontext, der subjektiven Wahrnehmung der Arbeitskräfte und den subjektiven beruflichen Interessen herausgelöst (siehe Kalleberg 2006).

Um das Modell gemäß der neoklassischen Logik ökonomisch plausibel zu machen, wird von Pellizzari und Fichen die Annahme getroffen, dass die Menge der Skills-Nutzung am Arbeitsplatz von den Präferenzen der Arbeitskraft abhängt. Diese Annahme erscheint problematisch:

(1) In kapitalistischen Gesellschaften hat Arbeit einen warenähnlichen Charakter, d.h., um ihre eigenen Versorgungschancen zu wahren, sind Personen gezwungen, ihre Arbeitskraft zur Nutzung am Arbeitsmarkt anzubieten und zu verkaufen (siehe Beck/Brater/Daheim 1980; Polanyi 1973). Wenn am Arbeitsmarkt aber weniger Arbeitsplätze als Personen mit entsprechenden Skills/Qualifikationen vorhanden sind, dann ist die „überschüssige“ Menge an Arbeitskräften gezwungen, Arbeitsplätze

unterhalb ihres Skills-Niveaus einzunehmen (siehe Sattinger 1995). Die Nutzung der Skills ist also nur teilweise von den Präferenzen der Arbeitskraft abhängig, sondern von vielfach der Stellenbesetzung vorgelagerten Prozessen und Bedingungen am Arbeitsmarkt (wirtschaftliche Konjunktur, Suchstrategien, betriebliche Rekrutierungsverfahren etc.).

(2) Zudem muss die Nutzung der Skills am Arbeitsplatz nicht unbedingt dem „ökonomischen“ Rational unterliegen, sondern Personen könnten sich durchaus bewusst für Arbeitsverhältnisse unterhalb ihres Skills-Niveaus entscheiden und auf Einkommen etwa zugunsten einer verbesserten Work-Life-Balance oder zugunsten außerökonomischer Ziele der Selbstverwirklichung verzichten (siehe Chevalier 2003).

(3) In der Arbeitswelt haben sich zahlreiche soziale Kontrollformen und „Regierungsformen“ entwickelt, damit die Arbeitskräfte ihre „verkaufte“ Nutzung der Arbeitskraft auch effizient und produktiv verwerten (siehe Bröckling 2007; Thompson 1989).

## **Die empirische Implementation des OECD Skills-Mismatch-Indikators in PIAAC**

Um das theoretische Konzept von Pellizzari und Fichen empirisch für PIAAC nutzbar zu machen, muss dieses auf Basis von vorhandenen Variablen operationalisiert werden (siehe Pellizzari/Fichen 2013). Die Schwierigkeit dabei ist, die jeweiligen Schwellenwerte empirisch zu ermitteln. Produktionsfunktionen von Arbeitsplätzen lassen sich in der Realität nur schwer beobachten. Die Grundidee von Pellizzari und Fichen war daher, eine gegebene empirische Verteilung – in diesem Fall die Kompetenzverteilung von PIAAC – von Arbeitskräften, die nach Selbsteinschätzung ihren Skills gemäß adäquat beschäftigt sind, für die Bestimmung der Schwellenwerte heranzuziehen.

Pellizzari und Fichen schlugen vor, dafür zwei Selbsteinschätzungsfragen aus PIAAC zu verwenden: (1) „Glauben Sie, dass Sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, um auch mit anspruchsvolleren Aufgaben fertig zu werden als in Ihrer derzeitigen Arbeit?“ und (2) „Glauben Sie, dass Sie Weiterbildung brauchen, um Ihre derzeitigen Aufgaben gut erledigen zu können?“. Wenn Personen

beide Fragen mit Nein beantworten, dann werden diese als „adäquat beschäftigt“ kategorisiert.

In einem zweiten Schritt werden die minimalen/maximalen (min./max.) Kompetenzniveaus<sup>1</sup> dieser Gruppe bestimmt und als min./max. Kompetenzanforderungen definiert. Die Bestimmung der Schwellenwerte wird dabei getrennt nach Berufsgruppen (ISCO-08 Einsteller) und Land vorgenommen. Um Skills-Mismatch in einer Kompetenzdomäne zu bestimmen, werden in einem letzten Schritt die Kompetenzniveaus aller RespondentInnen mit den vorher bestimmten minimalen und maximalen Kompetenzniveaus innerhalb einer Berufsgruppe und eines Landes einander gegenübergestellt:

- Skills-Match: Das Kompetenzniveau der Person liegt zwischen minimalen und maximalen Kompetenzanforderungen in der jeweilig zugehörigen Berufsgruppe.
- Over-Skilled: Das Kompetenzniveau übersteigt maximale Kompetenzanforderungen.
- Under-Skilled: Das Kompetenzniveau ist niedriger als die minimalen Kompetenzanforderungen.

## Die Grenzen der empirischen Implementation

Nun mag man den theoretischen Zugriff des Messkonzeptes auf Mismatch – aus arbeitssoziologischer und -pädagogischer Sicht – infrage stellen. Dennoch ist es denkbar, dieses Konzept zur Messung von Skills zu nutzen und die Ergebnisse aus unterschiedlichen disziplinären Brillen zu beleuchten. Eine Analyse der von Pellizzari und Fichen vorgeschlagenen empirischen Implementation in PIAAC zeigt, dass aber auch diese problematisch zu sein scheint. Die bei PIAAC verfügbaren Variablen zur Operationalisierung des Konstrukts von Pellizzari und Fichen führen zu einer weiteren Abstrahierung der Funktionsweise des Arbeitsmarktes, sodass die Frage gestellt werden muss, welche Realität des Skills-Matchings man damit überhaupt modellhaft einfangen kann. Die sicherlich gewichtigste Kritik, die gegen eine konzeptuelle empirische Implementation vorgebracht

werden kann, ist die Bestimmung der min./max. Anforderungsniveaus auf Basis der ISCO-08 Berufshauptgruppen<sup>2</sup> (siehe Allen/Levels/van der Velden 2013). Ein Beruf wird damit einer Berufshauptgruppe gleichgesetzt. Auf die Realität rückgespiegelt würde dies bedeuten, dass der Arbeitsmarkt und die Arbeitswelt bloß aus acht Berufen bestehen. Im Vergleich dazu listet das Beruflexikon des Arbeitsmarktservice 1.784 verschiedene Berufe auf (Stand Juli 2014). Diese bildhafte Vorstellung zeigt die stark abstrahierende Modellierung der Arbeitswelt, die aufgrund der vorgeschlagenen empirischen Implementation vorgenommen wird. Für die Berufsforschung ist jedoch der Berufsbegriff nach wie vor relativ unbestimmt (siehe Beck/Brater/Daheim 1980), ja es wird vielfach diskutiert, ob die Berufsform nicht im Auflösen begriffen ist (siehe Dostal/Stooß/Troll 1998) und vom „Individualberuf“ abgelöst wird (siehe Voß 2001).

Berufe können als institutionalisierte Arbeitskräftemuster verstanden werden; die Arbeitsposition und der Beruf werden jedoch durch den Betrieb vermittelt. In diesem Sinne ist der Arbeitsplatz nicht mit dem Beruf gleichzusetzen, sondern die betriebliche Nutzung des Arbeitsvermögens der Arbeitskräfte. Jeder Betrieb nutzt die vorhandenen institutionalisierten Arbeitskräftemuster in unterschiedlicher Weise, so „daß man die ‚Vermittlung von Beruf und Betrieb‘ nicht pauschal und abstrakt erörtern könne, sondern ihre unterschiedlichen Weisen auf der Ebene von Arbeitsgrundformen im Zusammenhang bestimmter Betriebsformen analysiert werden müßten“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 153). Ferner ist der Arbeitsmarkt segmentiert in verschiedene Teilarbeitsmärkte, die durch unterschiedliche Funktionsmechanismen und Konkurrenzsituationen charakterisiert sind (siehe ebd.). Pellizzari und Fichen nehmen in ihrem Modell hingegen implizit einen uniformen Arbeitsmarkt an. Damit gehen sie davon aus, dass die Matching-Mechanismen und Arbeitsmarktbedingungen für alle Arbeitsmarktsegmente gleich sind. Zudem setzen sie den Arbeitsplatz mit Beruf gleich und ignorieren die Rolle der betrieblichen Kontexte bei der Nutzung von beruflichen Arbeitskräftemustern. Während Pellizzari und

1 Wobei das minimale Kompetenzniveau das 5. Perzentil und das maximale das 95. Perzentil des Kompetenzspektrums dieser Gruppe verkörpert.

2 Insgesamt gibt es zehn, wobei die FacharbeiterIn in Land- und Forstwirtschaft (6) und SoldatInnen (0) aus der Analyse aufgrund niedriger Fallzahlen ausgeschlossen wurden.

Fichen mit dieser empirischen Implementation die Berufsfelder verdichten, würden die Forschungsergebnisse der Arbeitssoziologie dafür sprechen, die Bedingungen, Voraussetzungen und soziale Einbettung von Berufen bei der Untersuchung von Mismatch differenziert zu berücksichtigen.

### **Wird das gemessen, was vorgegeben wird zu messen? – Das Problem der empirischen Validität**

Die OECD lobt den Mismatch-Indikator von Pellizzari und Fichen „*as an improvement over existing indicators as it is more robust to reporting bias, such as over-confidence, and it does not impose the strong assumptions needed when directly comparing skills proficiency and skills use*“ (OECD 2013, S. 172). Auch diese Behauptung lässt sich m.E. nach einer empirischen Rekonstruktion nicht halten. Der Indikator ist besonders anfällig für „Reporting Bias“<sup>3</sup>, was sich wiederum negativ auf die Robustheit und empirische Validität auswirkt. In Österreich geben nur etwa 7% der beschäftigten RespondentInnen an, nicht die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu haben, um anspruchsvollere Aufgaben erledigen zu können. Rund 60% geben an, keine Weiterbildung zu benötigen, um die aktuellen Arbeitsaufgaben adäquat erledigen zu können. Insgesamt ergibt sich damit ein Anteil von 3% (113! Personen in der Stichprobe) der Beschäftigten, die angeben, keine anspruchsvolleren Aufgaben erledigen zu können und keine Weiterbildung zu benötigen, sich also als „adäquat beschäftigt“ fühlen. Die Ergebnisse sind ein Hinweis für die mangelhafte Qualität der Operationalisierung in Form dieser Fragestellungen. Auf der anderen Seite könnten diese Ergebnisse auch darauf hindeuten, dass die subjektiv erlebten Arbeitswelten und Realitäten von den „objektiven“ Zugängen und Feststellungen stark abweichen.

Um die jeweiligen min./max. Kompetenzanforderungen je Beruf feststellen zu können, muss diese Gruppe noch weiter nach Berufsgruppen differenziert werden. Die Schätzung der min./max. Kompetenzanforderungen je nach Berufsgruppe erfolgt in Österreich auf Basis eines Subsamples von zwischen

9 und 20 (!) Personen. Dies führt zu paradoxen Ergebnissen. Beispielsweise weist die Berufsgruppe der MaschinenbedienerInnen das gleiche minimale berufliche Kompetenzanforderungsniveau in Lesen auf als die Berufsgruppe der Führungskräfte. Aufgrund der geringen Subsamples für die Bestimmung der Schwellenwerte für Skills-Mismatch muss die Robustheit als äußerst gering beurteilt und die empirische Validität des offiziellen OECD-Indikators als mangelhaft eingestuft werden. Solche Probleme bei der Erstellung werden im offiziellen Bericht der OECD freilich nicht diskutiert (siehe OECD 2013). Angesichts der Ergebnisse der Rekonstruktion muss jedoch ernsthaft die Frage gestellt werden, ob die im Skills Outlook 2013 präsentierten Ergebnisse überhaupt bewertet werden können, oder nicht vielmehr ein statistisches Artefakt darstellen.

### **Am eigenen Anspruch gescheitert?**

Eine kritische Analyse des OECD-Mismatch-Indikators zeigt problematische Aspekte auf der Ebene der theoretischen Modellierung, bei der Implementierung des Messkonzeptes auf Basis der PIAAC-Daten und schlussendlich bei der empirischen Validität. Das Versprechen und der Anspruch, die mit PIAAC einhergingen, eine verbesserte Messgrundlage für die Feststellung von Skills-Mismatch zu schaffen, müssen auf Grundlage dieser kritischen Analyse als gescheitert betrachtet werden. Die Gründe, warum dieser Versuch gescheitert ist, sind symptomatisch für die gesamte Mismatch-Forschung: (1) Es scheint unmöglich zu sein, die Anforderungen des Arbeitsplatzes und die Skills der Arbeitskräfte methodisch gesichert festzustellen und auf einen vergleichbaren Nenner zu bringen. (2) Der Versuch, ein komplexes Phänomen wie Mismatch am Arbeitsmarkt, das von zahlreichen ökonomischen, sozialen, individuellen und bildungsbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Strukturen bestimmt wird, auf ein einfaches Modell zu reduzieren, muss per se notwendigerweise scheitern. Hier wäre die Entwicklung einer kritischen Soziologie des Mismatch angezeigt, die ein Korrektiv für die ökonomisch dominierte Mismatch-Forschung darstellen könnte. Jedenfalls ist es m.E. hoch problematisch, wenn

<sup>3</sup> „Reporting Bias“ verweist auf eine verzerrte Selbsteinschätzung bedingt durch unterschiedliche subjektive Wahrnehmungen, Interessen, Werthaltungen und soziale Erwünschtheit von Antworten.

auf der Grundlage dieser Evidenzen des „offiziellen“ OECD-Mismatch-Indikators bildungspolitische Strategien im internationalen und nationalen

Rahmen ausgearbeitet werden, ohne vorher die theoretische, konzeptuelle und empirische Ebene kritisch zu beleuchten.

## Literatur

- Allen, Jim/Levels, Mark/van der Velden, Rolf (2013):** Skill mismatch and use in developed countries: evidence from PIAAC study (= GSBE research memoranda. 13/061). Online im Internet: <http://digitalarchive.maastrichtuniversity.nl/fedora/get/guid:f5190876-00ca-4769-b5e3-5a961b83cd31/ASSET1> [Stand: 2014-07-25].
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hansjörg (1980):** Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowohlt.
- Berg, Ivar (1970):** Education and Jobs: The Great Training Robbery. New York: Praeger.
- Billett, Stephen (2001):** Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. In: Learning and instruction 11 (6), S. 431-452.
- Billett, Stephen (2002):** Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. In: Studies in the Education of Adults 34 (1), S. 56-67. Online im Internet: <http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/6630/jsessionid=8A0CDBC9A9AD1289FF563E87160C25B0?sequence=1> [Stand: 2014-07-25].
- Bröckling, Ulrich (2007):** Das unternehmerische Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cedefop (2010):** The skill matching challenge: Analysing skill mismatch and policy implications. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Online im Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3056\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3056_en.pdf) [Stand: 2014-07-25].
- Chevalier, Arnaud (2003):** Measuring mismatch. In: *Economica* 70 (279), S. 509-531.
- Desjardins, Richard/Rubenson, Kjell (2011):** An Analysis of Skill Mismatch Using Direct Measures of Skills. Paris: OECD (= OECD Publishing. 63). Online im Internet: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2011\)8&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2011)8&docLanguage=En) [Stand: 2014-07-25].
- Dostal, Werner/Stooß, Friedeman/Troll, Lothar (1998):** Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (3), S. 438-460.
- Freeman, Richard (1976):** The Over-Educated American. New York: Academic Press.
- Henke, Justus (2008):** Beschäftigung und Qualifikation. Über- und Unterqualifikation in Österreich. In: *Statistische Nachrichten* 9, S. 816-826.
- Herta, Daniela (2013):** OECD – Skills Strategy. Vorarbeiten zur Erstellung einer österreichischen Kompetenzstrategie (= unveröff. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung: Unternehmerische Kompetenzen – Ideen in die Tat umsetzen, Wien).
- Kalleberg, Arne (2006):** The Mismatched Worker. New York: W. W. Norton & Co.
- Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, G. Günter (1999):** Zur Subjektivierung von Arbeit (= Papers der Querschnittsgruppe Arbeit & Ökologie, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung). Online im Internet: <http://hdl.handle.net/10419/50294> [Stand: 2014-07-25].
- Mesch, Michael (2007):** Üben die Erwerbspersonen in Österreich bildungsadäquate Berufe aus? In: *Wirtschaft und Gesellschaft* 33 (4), S. 591-602. Online im Internet: [http://wug.akwien.at/WUG\\_Archiv/2007\\_33\\_4/2007\\_33\\_4\\_0591.pdf](http://wug.akwien.at/WUG_Archiv/2007_33_4/2007_33_4_0591.pdf) [Stand: 2014-07-25].
- OECD (2012):** Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A strategic approach to skills policies. Paris: OECD. Online im Internet: <http://skills.oecd.org/documents/OECDskillsStrategyFINALENG.pdf> [Stand: 2014-07-25].
- OECD (2013):** OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills. Paris: OECD. Online im Internet: [http://skills.oecd.org/documents/OECD\\_Skills\\_Outlook\\_2013.pdf](http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf) [Stand: 2014-07-25].

- Pellizzari, Michele/Fichen, Ann (2013):** A new measure of skills mismatch: theory and evidence from the Survey of Adult Skills (PIAAC). Paris: OECD (= OECD Social, Employment and Migration Working Papers. 153). Online im Internet: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k3tpt04lcnt.pdf?expires=1406235863&id=id&accname=guest&checksum=2E03B7FAE3981EAB78FACC12333C4B3C> [Stand: 2014-07-25].
- Polanyi, Karl (1973):** The Great Transformation: Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pongratz, Hans J./Voß, G. Günter (2003):** Arbeitskraftunternehmer. Berlin: Ed. Sigma.
- Quintini, Glenda (2011):** Right for the Job: Over-Qualified or Under-Skilled? Paris: OECD (= OECD Social, Employment and Migration Working Papers. 120). Online im Internet: <http://www.oecd.org/els/48650012.pdf> [Stand: 2014-07-25].
- Sattinger, Michael (1995):** Search and the efficient assignment of workers to jobs. In: International Economic Review 36 (2), S. 283-302.
- Thompson, Paul (1989):** Nature of Work: An Introduction to Debates on the Labour Process. Houndmills/Basingstoke/Hampshire: Palgrave.
- Verhaest, Dieter/Omey, Eddy (2010):** The determinants of overeducation: different measures, different outcomes? In: International Journal of Manpower 31 (6), S. 608-625.
- Voß, G. Günter (2001):** Auf dem Wege zum Individualberuf? In: Aspekte des Berufs in der Moderne. Springer: Leske+Budrich, S. 287-314.
- World Economic Forum (2014):** Matching Skills and Labour Market Needs Building Social Partnerships for Better Skills and Better Jobs. Davos-Klosters: World Economic Forum. Online im Internet: [http://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4\\_109848](http://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_109848) [Stand: 2014-07-25].



**Martin Mayerl, MA**

mayerl@oeibf.at  
<http://www.oeibf.at>  
 +43 (0)1 3103334-17

Martin Mayerl studierte Soziologie an der Universität Graz und Wien. 2008 bis 2010 war er freiberuflicher Mitarbeiter, seit 2011 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: berufliche Erstausbildung, Arbeitsmarktforschung, Lernen am Arbeitsplatz. Er arbeitet aktuell an seiner Dissertation mit dem Arbeitstitel „Skills-Mismatch in Österreich“.

# Skills Mismatch and the PIAAC – Falling Short of its Own Standard?

On the attempt to want to measure the discrepancy between job demands and the skills of job holders

## Abstract

A skills mismatch refers to the situation in which the demands of a job do not match the skills and competences of the job holder. How can such a discrepancy be recognized and measured? As part of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), the OECD established a skills mismatch indicator and pledged to create a methodologically sound pool of data for measuring skills mismatch and to make the measurement itself “objective“. Through critical analysis, this article demonstrates the poor quality of the OECD mismatch indicator at the level of theoretical modelling, implementation of the measuring concept based on the PIAAC data and empirical validity. In view of these points of criticism, the author argues, it does not seem that the PIAAC based OECD indicator is valid enough that its mismatch data can be used as evidence for educational policy controlling processes. (Ed.)

# Das Menschenbild von PIAAC

## Eine sehr eingeschränkte Sicht auf den Menschen und auf Bildung

**Anja Franz**

Franz, Anja (2014): Das Menschenbild von PIAAC. Eine sehr eingeschränkte Sicht auf den Menschen und auf Bildung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 23, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: PIAAC, OECD, OECD-Strategiepapiere, Dokumentenanalyse, Menschenbild, Human Resources, Homo oeconomicus, Wirtschaftsmensch, gesellschaftliches Wohlergehen

### Kurzzusammenfassung

Was ist der Mensch? Wie sollte der Mensch sein? Und: Was sollte der Mensch warum tun? Menschenbilder können Ergebnis oder Hypothese eines Forschungsprozesses sein. Sie können aber auch als unhinterfragte, quasi selbstverständliche Annahme am Beginn eines Forschungsprozesses und damit einer Beweiskette stehen, ohne je bewusst einer Reflexion unterzogen worden zu sein. Dieser Beitrag rekonstruiert das Menschenbild von PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) mittels einer Dokumentenanalyse der wichtigsten öffentlichen Strategiepapiere, die die OECD in der Planungsphase der Studie bis 2005 herausgegeben hat. Schlussfolgerung der Autorin ist, dass das Menschenbild, das der PIAAC-Studie zugrunde liegt, den Wirtschaftsmenschen (Homo oeconomicus) in den Mittelpunkt stellt. Er/sie soll sich, idealerweise lebenslang lernend, die definierten Kompetenzen aneignen und diese bis in ein hohes Lebensalter erhalten. Bildung ist diesem Menschenbild zufolge nicht im klassischen Sinne ein Wert an sich. Vielmehr wird mit Bildung ein ökonomischer Nutzen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene verbunden. (Red.)



# Das Menschenbild von PIAAC

## Eine sehr eingeschränkte Sicht auf den Menschen und auf Bildung

Anja Franz

„Denn ein Weg zur Wirklichkeit geht über *Bilder*.“

Elias Canetti (1981)

Seit der Veröffentlichung der ersten Befunde des Programme for International Student Assessment (PISA) im Jahr 2001 hat es immer wieder Debatten über Konsequenzen und über den damit verbundenen künftigen bildungspolitischen Kurs gegeben. Nun wurden nach ähnlichem Muster auch die Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) in gesamt 24 teilnehmenden OECD-Mitgliedsländern gemessen.

Bereits für die Diskussion der PISA-Resultate war kennzeichnend, dass die Ergebnisse zum einen nicht selten für die unterschiedlichsten politischen Positionen ohne Auseinandersetzung mit den Zielstellungen der OECD in Anspruch genommen wurden. Zum anderen erfolgte die wissenschaftliche Beschäftigung mit einer starken Konzentration auf die Einzelbefunde; die zugrunde liegenden Leitbilder und Konzepte blieben dabei weitgehend unkommentiert (vgl. u.a. Arnold/Pätzold 2004, S. 11f.).

An eben jener Stelle setzt dieser Beitrag<sup>1</sup> an. Im Rahmen eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesigns sollen die in der Konzeption von PIAAC implizit enthaltenen Vorstellungen zum Menschen zu einem Menschenbild verbunden werden.

Hintergrund bilden u.a. Überlegungen zur anthropologischen Dimension und zur wissenschaftstheoretischen Funktion von Menschenbildern sowie zu den Zielsetzungen von PIAAC und OECD.

### Was ist ein Menschenbild?

Menschenbilder, auch ethische Bilder genannt, sind Repräsentationen des Menschen und umfassen ein „*Spannungsfeld, das zwischen einem rein deskriptiven Menschenbild und einem Idealbild liegt*“ (Steinbrenner/Winko 1997, S. 35).

Ein ethisches Bild kann die Beschreibung des Ist-Zustands und des Soll-Zustands des Menschen sowie die Relation zwischen diesem Sein und Sollen beinhalten. Ein deskriptives Menschenbild basiert nicht notwendigerweise auf Normen und es müssen daraus auch keine folgen. Wird es jedoch einem Idealbild oder auch präskriptiven Bild gegenübergestellt, gewinnen normative Komponenten an Bedeutung, denn zweiteres hat die Funktion eines Leit- oder Vorbildes. Ein solches präskriptives Menschenbild beschreibt und bewertet Zustände und Handlungen. Menschenbilder dieser Art werden vom Menschen selbst in Abhängigkeit von Bedarf und weltanschaulicher Orientierung geschaffen

<sup>1</sup> Grundlage dieses Beitrages ist die Studie „Das Menschenbild der PISA-Studie für Erwachsene“, die von der Autorin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig durchgeführt und von Jörg Knoll (1943-2012) betreut wurde (siehe Franz 2010).

und sind als Konstruktionen zu verstehen. Solche Definitionen des Menschseins sind vielfältig, einem ständigen Wandel unterworfen und jeweils abhängig von der Gesinnung der UrheberInnen (vgl. ebd., S. 35ff.).

## **Anthropologische Dimension von Menschenbildern in der europäischen Geistesgeschichte**

Seit der Antike wird darüber nachgedacht, wie man den Menschen definieren kann. Die anthropologische Frage „Was ist der Mensch?“ ist nach Immanuel Kant die Frage, auf die alle anderen philosophischen Fragestellungen verweisen. Vor allem das Doppelwesen des Menschen ist Gegenstand kontroverser philosophischer und theologischer Diskussionen.

Aristoteles war im 4. Jh. v. Chr. der Meinung, dass wir es beim Menschen mit einem „vernunftbegabten Tier“ zu tun hätten. Im Unterschied zum Tier verfüge der Mensch über eine Seele. Die Seele sei sogar wichtiger als der Körper, meinte Platon und wies damit den Weg zum christlich-jüdischen Menschenbild, das die menschliche Seele wiederauferstehen lässt und dem Menschen Unsterblichkeit ermöglicht. „Erkenne Dich selbst!“ lautete alsdann der Leitspruch der Epoche der europäischen Aufklärung ab dem 17. Jahrhundert. Der Mensch habe eine Doppelnatur (René Descartes), müsse sowohl als Sinnenwesen als auch Vernunftwesen (Immanuel Kant) betrachtet werden, wobei die Vernunft zur Ermöglichung von Entscheidungsfreiheit und Selbstbestimmung eindeutig der Sinnerfahrung vorzuziehen war. Gleichzeitig und vor allem im 19. sowie zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde verschiedentlich u.a. von Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche, Karl Marx und Charles Darwin versucht, die naturgebundene Seite des Menschen in den Vordergrund zu rücken und die Genese des Menschen aus dem Tierreich zu begründen. Die Entwicklung der Naturwissenschaften und der Technik förderte neue wissenschaftliche Erkenntnisse zutage, die große Zweifel an der Fähigkeit des Menschen, vernünftig zu handeln, aufkommen ließen. Die Anthropologen und Existenzphilosophen des 20. Jahrhunderts waren so auch nicht davon überzeugt, dass der Mensch die „Krone der Schöpfung“ sei, sondern sahen in ihm eher ein Mängelwesen (Arnold Gehlen), das seine

Unvollkommenheit immer aufs Neue „kompensieren“ (Odo Marquard) muss. Einen Gegenentwurf dazu liefert dann Jürgen Habermas mit seiner Theorie der kommunikativen Vernunft, die die Sprache und die Kraft des besseren Arguments zu den entscheidenden Kriterien des Menschseins bestimmt. Nicht der Wille zur Macht (Friedrich Nietzsche), der Kampf aller gegen alle (Charles Darwin) oder der Klassenkampf (Karl Marx), sondern Wissen, Kommunikation und Verantwortung seien die Säulen vernünftigen Handelns heute, so Habermas.

Daneben findet man seit dem frühen 18. Jahrhundert auch wirtschaftlich orientierte Ideen zum Wesen des Menschen wie das Bild des Wirtschaftsmenschen (Homo oeconomicus). Dieses fiktive Menschenbild findet seinen Ursprung in der klassischen Ökonomie und geht wohl u.a. auf David Ricardo, Vilfredo Pareto und Adam Smith zurück. Bildung und Wissen sind ihnen zufolge nicht Werte an sich, um vernünftiges, selbstständiges Denken und Handeln zu ermöglichen, sondern dienen als Humankapital der Maximierung wirtschaftlichen Nutzens. Der Mensch ist folglich lediglich „Träger von (ökonomisch nutzbarer) Bildung“ (Hillmann 2007, S. 348).

## **Die wissenschaftstheoretische Funktion von Menschenbildern**

Günter Endruweit (1999) unterscheidet drei wissenschaftstheoretische Funktionen von Menschenbildern.

- Menschenbilder können ein Ergebnis von Forschung sein. Dieses Menschenbild entspricht dann dem Wissen über den Menschen, das durch empirische Forschung generiert wird.
- Ein Menschenbild steht als Hypothese am Beginn eines Forschungsprojektes. Ein solches hypothetisches Menschenbild kann durch Falsifikation im Laufe der Forschung widerlegt werden.
- Ein Menschenbild bildet als beweislose Annahme den Beginn eines Forschungsprozesses. Als nicht zu überprüfender Ausgangspunkt hat es die Funktion eines Axioms, welches am Beginn einer Beweiskette steht und keiner Begründung bedarf. Für die ForscherInnen erscheinen diese Annahmen plausibel, natürlich oder selbstverständlich (vgl. Endruweit 1999, S. 6f.).

## Rahmenbedingungen des Menschenbildes von PIAAC

### Zielsetzungen von PIAAC

PIAAC ist eine international vergleichende Untersuchung zu Schlüssel- oder Grundkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung im „erwerbsfähigen Alter“ (16 bis 65 Jahre), die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt wird (vgl. OECD 2004b, S. 8f.). Die gemessenen Kompetenzen sind, so nimmt die OECD an, nicht nur für die Teilhabe an der heutigen Gesellschaft bedeutsam, sondern sie bilden auch die Basis für die Entwicklung zahlreicher weiterer Fähigkeiten. Aus diesem Grund liefert PIAAC Informationen zu Aneignung und Erhalt dieser Schlüsselkompetenzen sowie zum Zusammenhang zwischen Kompetenzniveau und gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. Rammstedt et al. 2013, S. 3f.). PIAAC ist laut OECD (2005) aus mehreren Gründen sinnvoll: Im Zeitalter der fortschreitenden Globalisierung der Märkte und der Anwendung neuer Technologien sei generell mit einem steigenden Bedarf an Fachkräften zu rechnen. Sinkende Geburtenraten und die Steigerung der Lebensdauer führten mittelfristig außerdem zur Veränderung der Altersstruktur der Bevölkerung in den Industrienationen, womit der Mangel an Nachwuchskräften sowie der Anstieg des Durchschnittsalters der Erwerbstätigen verbunden werden. In der Folge müssten z.B. ältere Menschen dem Arbeitsmarkt länger zur Verfügung stehen, um die wirtschaftliche Produktivität in den OECD-Mitgliedstaaten langfristig zu bewahren. Es bestünde dementsprechend ein wachsendes politisches Interesse, dass die Bevölkerung über bestimmte Kompetenzen verfüge und bis zu einem hohen Lebensalter erhalte (vgl. OECD 2005, S. 6ff.).

### Wirtschaftliche Entwicklung für das Wohlergehen der Nationen

Im Mittelpunkt aller OECD-Aktivitäten steht gesellschaftliche Entwicklung mit dem Ziel gesellschaftlichen Wohlergehens. Gesellschaftliches Wohlergehen bedeutet laut OECD wirtschaftlicher Wohlstand, der Besitz von BürgerInnenrechten und Arbeitsmöglichkeiten für alle Menschen, relative Freiheit von Kriminalität, eine saubere Umwelt, Lebensmittelsicherheit sowie eine gute seelische und

körperliche Verfassung des/der Einzelnen. Grundlage hierfür sei das Wachstum der gesamtwirtschaftlichen Produktion, das auf der effizienten Nutzung von natürlichem und produziertem Kapital sowie menschlicher Fähigkeiten basiert. Wachstum bilde die notwendige Voraussetzung für die Erweiterung der Wahlmöglichkeiten des/der Einzelnen in Bezug auf Arbeit, Freizeit oder politische und kulturelle Aktivitäten. Jeder Mensch solle laut OECD in die Lage versetzt werden, sein Leben unter Nutzung seiner Fähigkeiten entsprechend seiner eigenen Vorstellungen zu gestalten (vgl. OECD 2004c, S. 10ff.). Die Verwirklichung dieser individuellen Ideen vom Leben sei, so die Annahme der OECD, wiederum von fundamentaler Bedeutung für die menschliche Entwicklung: *„Menschliches Wohlergehen ist insofern viel mehr als die Summe der verschiedenen Ebenen des Wohlergehens, als es an die Präferenzen des Einzelnen und der Gesellschaft in Bezug auf Chancengleichheit, Bürgerrechte, Ressourcenallokation und Möglichkeiten der Weiterbildung geknüpft ist“* (OECD 2004a, S. 11).

### Dokumentenanalyse und Rekonstruktion des Menschenbildes von PIAAC

Um die Wertorientierungen von PIAAC in Bezug auf den Menschen zu erfassen, wurden ausgewählte Veröffentlichungen der OECD zu PIAAC aus den Jahren 2004 und 2005 (siehe Tab. 1) im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2003) untersucht und unter Rückbezug auf die oben erläuterten Rahmenbedingungen von PIAAC zu einem Menschenbild präzisiert (vgl. Franz 2010, S. 72ff.). Die Analyse der Dokumente erfolgte anhand der vorgeschlagenen Verfahren der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring 2003, S. 46ff.). Das dabei induktiv aus dem Material entwickelte Kategoriensystem zur Idee des Menschen in PIAAC wurde mit jedem Analyseschritt geprüft und bildete abschließend die Grundlage für die Bestimmung des Menschenbildes. Die Inhalte des Menschenbildes konnten den drei Hauptkategorien „Beschreibung des Menschen“, „Einordnung des Menschen in gesellschaftliche Zusammenhänge“ und „Rahmung des Menschenbildes“ zugeordnet werden. Konkret wurde auf Basis der Untersuchung bestimmter Begriffsverwendungen, des inhaltlichen Aufbaus der Kompetenztests und des

Hintergrundfragebogens zuerst eine Beschreibung des Menschen erarbeitet. Die Betrachtung der Begründungen und Ziele von PIAAC ergab die konzeptionelle Einordnung des Menschen in gesellschaftliche Zusammenhänge im Rahmen der OECD-Strategie zu Vergleichsstudien. Unter Berücksichtigung der allgemeinen politischen Zielsetzungen der OECD erfolgte abschließend eine systematische Rahmung des Menschenbildes (vgl. Franz 2010, S. 108ff.).

Tab. 1: Analysedokumente zur Rekonstruktion des Menschenbildes von PIAAC

Jahr	Analysedokumente
2004	Dolton, Peter: PIAAC. What do policy makers need to know about the skills of young people and the school to work transition? Draft. Paris: OECD.
2004	Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.): Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Policy objectives, strategic options and cost implications. Draft strategy paper. Paris: OECD.
2004	Merle, Vincent: PIAAC: Developing an international survey on adult skills and competencies – aims and methodological issues. Draft. Paris: OECD.
2005	Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.): International assessment of adult skills: Proposed strategy. Paris: OECD.
2005	Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.): The relevance of PIAAC to education policy. Paris: OECD.

Quelle: Franz 2010, S. 74.

## Ergebnis: Das Menschenbild von PIAAC

Im Bereich der Bildungsforschung liegt der Schwerpunkt der OECD auf der Untersuchung der Erträge von Bildungsressourcen (vgl. OECD 2004a, S. 17f.). Auch in PIAAC werden der Mensch und seine Kompetenzen als Ressource unter den Gesichtspunkten des Ertrags für den Arbeitsmarkt und für wirtschaftliches Wachstum betrachtet. Von Interesse für die OECD ist hier der Beitrag, den der Mensch und seine Kompetenzen zum Wirtschaftswachstum leisten können. Die Kompetenzen des/der Einzelnen sind ein wichtiges Mittel, mit dem das Ziel eines solchen Wachstums, die Steigerung des allgemeinen Wohlstands, erreicht werden soll (vgl. Papadopoulos 1996, S. 14). Die Kompetenzen des Menschen bilden in der Wissensgesellschaft, so die Annahme der OECD,

sowohl die Grundlage für den persönlichen Erfolg des Menschen als auch für eine gut funktionierende Gesellschaft. Da die Bedeutung von Wissen und Informationen in der sogenannten Wissensgesellschaft analog zur Anwendung neuer Technologien zunähme, sei der Verdienst des Menschen nicht mehr von dessen Muskelkraft, sondern eher von seinen geistigen Fähigkeiten sowie seinem Bildungsstand abhängig. Eine besondere Bedeutung komme dabei laut OECD den Schlüsselkompetenzen in Bezug auf Lesen, Schreiben und Mathematik sowie im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien zu, die mit PIAAC gemessen werden sollen. Im Rahmen der PIAAC-Strategieplanung wird angenommen, dass die genannten Kompetenzen Auswirkungen auf mikro- und makroökonomische sowie soziale Prozesse haben. Diese Kompetenzen, so die Annahme, versetzten die Einzelperson in die Lage, sich aktiv an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen und die hierfür notwendigen Lernprozesse eigenständig zu organisieren. Nur wenn der Mensch demnach über ausreichende Kompetenzen verfüge, könne er die sich ihm bietenden Lern- und Arbeitschancen auch nutzen (vgl. Franz 2010, S. 86ff.).

## Erhaltung der Kompetenzen bis in ein höheres Lebensalter

Aufgrund des demografischen Wandels, der ein steigendes Durchschnittsalter der Bevölkerung in den OECD-Staaten zur Folge hat, müsse der Mensch länger im Berufsleben bleiben und seine Fähigkeiten bis in ein höheres Alter erhalten. Um die steigende finanzielle Belastung der Staaten durch Rentenzahlungen und steigende Kosten im Gesundheitssystem auszugleichen, ist es laut PIAAC außerdem notwendig, dass der Mensch eine längere Zeit seines Lebens wirtschaftlich aktiv bliebe. Er müsse demzufolge als lebenslang lernendes Individuum die Schlüsselkompetenzen in Abhängigkeit vom Bedarf auf dem Arbeitsmarkt souverän entwickeln und über das gesamte Leben erhalten, damit er als bedarfsgerecht ausgebildete Arbeitskraft für die Unternehmen zur Verfügung stehen könne (vgl. ebd., S. 99ff.).

## Ertrag der Kompetenzen für Gesellschaft, Unternehmen und Individuen

Den beschriebenen Kompetenzen wird im Rahmen von PIAAC ein bestimmter möglicher Ertrag

für die Gesellschaft, für Unternehmen sowie für das Individuum zugeschrieben. Für den einzelnen Menschen umfasse dieser Ertrag die Integration in den Arbeitsmarkt, einen bestimmten Beschäftigungsstatus, eine bestimmte Einkommenshöhe, gesundheitliche Belange sowie die Möglichkeit der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen im Laufe des Lebens, um die Kompetenzen lebenslang weiter zu entwickeln und zu erhalten. Es wird vermutet, dass diese Kompetenzen gesamtgesellschaftlich aggregiert einen Einfluss auf das Wirtschaftswachstum, soziale Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt sowie auf die gesellschaftliche Teilhabe des Menschen haben (vgl. ebd., S. 106ff.).

### **Kompetenzen für das Funktionieren in einer technologisierten Welt**

Für die Aneignung von Kompetenzen benötige der Mensch laut PIAAC neben Motivation und Interesse vor allem den Glauben daran, dass er aufgrund seiner Kompetenzen positive Veränderungen in seinem Leben herbeiführen könne. Sollte die Aneignung der Kompetenzen nicht in ausreichendem Maße gelingen, sei der Mensch, folgt man der Argumentation von PIAAC, nur zum Teil selbst verantwortlich. Faktoren außerhalb der Kontrolle des Menschen wie der familiäre Hintergrund, angeborene Fähigkeiten, der Ort, an dem der Mensch aufgewachsen ist, Glück und auch Zufälle spielten laut PIAAC ebenso eine Rolle. Aufgrund seiner Kompetenzen sei der Mensch als gesellschaftlich wirksames Individuum dann in der Lage, die sich ihm bietenden Lern- und Arbeitschancen in den OECD-Mitgliedstaaten zu nutzen und in der technologisierten Welt zu funktionieren (vgl. ebd.).

### **Effiziente Nutzung der Kompetenzen für wirtschaftliches Wachstum**

Die Kompetenzen des Individuums werden in PIAAC als Humankapitalbestand betrachtet, welcher als Basis für wirtschaftliches Wachstum und Produktivität der OECD-Staaten im Zeitalter von Wissensgesellschaft und zunehmender Globalisierung der Märkte dient. Der Mensch sei in diesem Zusammenhang unter den Gesichtspunkten seiner Nutzbarkeit als Ressource für wirtschaftliche Entwicklung zu sehen. Auf das Wirtschaftswachstum hätten neben natürlichem und produziertem Kapital menschliche

Fähigkeiten wie Human- und Sozialkapital einen zentralen Einfluss. Diese Fähigkeiten müssten effizient genutzt werden, um das Wachstum der gesamtwirtschaftlichen Produktion in den OECD-Staaten langfristig sichern zu können (vgl. ebd., S. 107ff.).

### **Schlussfolgerungen: Eine sehr eingeschränkte Sicht auf den Menschen und auf Bildung**

Das Menschenbild, das der PIAAC-Studie zugrunde liegt, stellt den Wirtschaftsmenschen (*Homo oeconomicus*) in den Mittelpunkt. Dies ist auch wenig verwunderlich, wenn man die Ziele der ideengebenden Organisation hinter PIAAC mitdenkt. Der vollkommene Mensch nach PIAAC soll seine Kompetenzen lebenslang bestmöglich einsetzen und nutzen, um einen maximalen individuellen Nutzen für das wirtschaftliche Wohlergehen einer dann auch erfolgreichen Gesellschaft zu erzielen. Er tritt als der rationale Agent auf, der die Ergebnisse seines Handelns am erreichten Nutzen für seine eigene Lebensgestaltung sowie eine funktionierende Gesellschaft misst. Zur tiefgründigen Beantwortung der anthropologischen Frage „Was ist der Mensch?“ trägt das Menschenbild von PIAAC demnach nur recht wenig bei. Das in dieser Untersuchung herausgearbeitete Menschenbild dient vielmehr der Beantwortung der Fragen „Wie sollte der Mensch sein?“ und „Was sollte der Mensch warum tun?“ aus wirtschaftlich nutzenmaximierender Perspektive für Individuum und Gesellschaft. Es steht als beweislose Annahme am Anfang der Forschung zu den Kompetenzen Erwachsener und dient ohne Reflexion gleichermaßen der Einordnung der Studie in übergeordnete Zusammenhänge sowie der Begründung ihrer Ziele. Es ist keinesfalls Gegenstand von PIAAC, das hier dargestellte Menschenbild im Sinne einer Hypothese zu prüfen. Es hat damit die Funktion eines Axioms, da weitere forschungsrelevante Schlussfolgerungen auf nicht zu prüfenden Annahmen von menschlichen Eigenschaften beruhen. Bei der Interpretation der Ergebnisse und der Verwendung dieser als Rechtfertigung für bildungspolitische Entscheidungen wäre es jedoch wünschenswert, das Menschenbild von PIAAC auch kritisch mitzudenken, da dies nur eine sehr eingeschränkte Sicht auf den Menschen allgemein und vor allem auch auf Bildung darstellt.

# Literatur

- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2004):** PISA und die Erwachsenenbildung – Verlockungen und offene Fragen. In: Nuisl, Ekkehard (Hrsg.): PISA für Erwachsene. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 9-17.
- Endruweit, Günter (1999):** Soziologische Menschenbilder. In: Oerter, Rolf (Hrsg.): Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik. Stuttgart: Enke, S. 5-21.
- Franz, Anja (2010):** Das Menschenbild der PISA-Studie für Erwachsene: Grundlagen und Annahmen der internationalen OECD-Vergleichsstudie zur Messung des Kompetenzniveaus Erwachsener (PIAAC). Saarbrücken: Dr. Müller.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007):** Wörterbuch der Soziologie. 5., vollständig überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Mayring, Philipp (2003):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim: Beltz.
- OECD (2004a) (Hrsg.):** Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt. Paris: OECD. Online im Internet: <http://www.oecd.org/general/33808614.pdf> [Stand: 2014-08-05].
- OECD (2004b) (Hrsg.):** Programme for the international Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Policy objectives, strategic options and cost implications. Draft. Paris: OECD.
- OECD (2004c) (Hrsg.):** Vom Wohlergehen der Nationen. Die Rolle von Human- und Sozialkapital. Paris: OECD. Online im Internet: [http://commons.ch/wp-content/uploads/OECD\\_Vom-Wohlergehen-der-Nationen.pdf](http://commons.ch/wp-content/uploads/OECD_Vom-Wohlergehen-der-Nationen.pdf) [Stand: 2014-08-05].
- OECD (2005) (Hrsg.):** International assessment of adult skills: Proposed strategy. Paris: OECD.
- Papadopoulos, George (1996):** Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990. Der Beitrag der OECD. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rammstedt, Beatrice/Ackermann, Daniela/Helmschrott, Susanne/Klaukien, Anja/Maehler, Débora B./Martin, Silke/Massing, Natascha/Zabal, Anouk (2013):** PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Waxmann. Online im Internet: [http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC\\_Zusammenfassung.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Zusammenfassung.pdf) [Stand: 2014-06-01].
- Steinbrenner, Jakob/Winko, Ulrich (1997):** Die Philosophie der Bilder. In: Dies. (Hrsg.): Bilder in der Philosophie und in anderen Künsten und Wissenschaften. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 13-40.



Foto: K.K.

**Anja Franz, M.A.**

anja.franz@ovgu.de  
<http://www.iibf.ovgu.de>  
+49 (0)391 67-56931

Anja Franz studierte Soziologie und Erziehungswissenschaften und ist Diplom-Designerin. Zurzeit ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für internationale und interkulturelle Bildungsforschung an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildung und Migration, Bildung und soziale Ungleichheit, Hochschulforschung sowie Methoden qualitativer Sozialforschung.

# The Conception of the Human Being in the PIAAC

A very limited view of people and education

## Abstract

The article reconstructs the conception of the human being in the PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) by analyzing the most important public strategy papers published by the OECD in the planning phase of the study up to 2005. The author concludes that in the OECD countries, the human being is conceived of as a human resource for economic growth. He/she should acquire the defined competences and retain them to an advanced age, ideally through lifelong learning. Consequently, education is not of inherent value in the classical sense. Instead, an economic benefit at the level of the individual and of society is associated with education. (Ed.)

# Erwerbslosigkeit und Kompetenzerosion

Zu einer differenzierten Betrachtungsweise der PIAAC-Ergebnisse von „erwerbslosen“ Personen in Österreich

**René Sturm und Petra Ziegler**

Sturm, René/Ziegler, Petra (2014): Erwerbslosigkeit und Kompetenzerosion. Zu einer differenzierten Betrachtungsweise der PIAAC-Ergebnisse von „erwerbslosen“ Personen in Österreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 23, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: PIAAC, Erwerbslose, Arbeitslose, Erwerbstätige, Nicht-Erwerbspersonen, Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz, Problemlösungskompetenz

## Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag zur 2013 erschienenen internationalen OECD-Studie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) fragt nach den Ergebnissen von erwerbslosen/arbeitslosen Personen in Österreich und nimmt damit eine für das Arbeitsmarktservice (AMS) zentrale Zielgruppe in den Blick. Konkret wird aufgezeigt, was sich laut den PIAAC-Ergebnissen über Arbeitslose in Österreich im Bereich der Schlüsselkompetenzen Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien sagen lässt. Diskutiert werden geschlechtsspezifische Unterschiede sowie Differenzen nach Berufsgruppen. Den Auftakt bildet eine Darstellung sehr unterschiedlicher Begriffsdefinitionen von „erwerbslos“/„arbeitslos“, „erwerbstätig“, „nicht-erwerbstätig“: Das AMS Österreich geht hierbei nach dem Lebensunterhaltskonzept vor, PIAAC hingegen orientiert sich an der Definition der ILO (International Labour Organization). Diese Definitionsunterschiede erfordern gerade in Österreich eine reflektierte und ausdifferenzierte Lesart der PIAAC-Befunde. Den Abschluss bilden Überlegungen zum Themenfeld Kompetenzentwicklung und Arbeitsmarktteiligung. (Red.)

09

Thema



# Erwerbslosigkeit und Kompetenzerosion

## Zu einer differenzierten Betrachtungsweise der PIAAC-Ergebnisse von „erwerbslosen“ Personen in Österreich

René Sturm und Petra Ziegler

Durch PIAAC wurde einmal mehr untermauert, dass sich im nationalen wie internationalen Kontext in den letzten Jahren geradezu eine Reihe an offenen Fragestellungen für vertiefende Analysen rund um das Themenfeld „Kompetenzentwicklung und Arbeitsmarktbeteiligung“ aufgetan hat.

### Erwerbslose (Arbeitslose)<sup>1</sup> nach PIAAC

Bevor wir uns den Ergebnissen in Österreich widmen, soll zunächst geklärt werden, welche Personen als erwerbslos, also arbeitslos, eingestuft werden:

Die internationale Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC)<sup>2</sup> verwendet für die Definition von Arbeitslosigkeit jene der International Labour Organization (ILO; dt.: Internationale Arbeitsorganisation) und folgt damit dem Labour-Force-Konzept (LFK, auch „Arbeitskräftekonzept“) der ILO, das internationale Vergleiche von Arbeitsmärkten ermöglicht. Arbeitslos ist laut ILO-Definition jede Person, die bei der Befragung<sup>3</sup> angibt:

- in der Woche vor der Befragung weniger als eine Stunde gearbeitet zu haben, ob angestellt

oder selbstständig (zum 1-Stunden-Kriterium vgl. Rengers 2005, S. 1373)

- zum Zeitpunkt der Befragung prinzipiell arbeiten zu können
- in den vier Wochen vor der Befragung aktiv nach Arbeit gesucht zu haben.

Die für PIAAC verwendete ILO-Definition weicht somit grundlegend von der nationalen AMS-Definition ab, die besagt, dass arbeitslose Personen „[z]um Monatsende-Stichtag bei den Regionalen Geschäftsstellen des Arbeitsmarktservice zum Zwecke der Arbeitsvermittlung registrierte Personen [sind], die nicht in Beschäftigung oder Ausbildung (Schulung) stehen“ (AMS 2014, o.S.). Im Rahmen der sogenannten „Nationalen Berechnungsmethode“ der Arbeitslosenquote durch das AMS Österreich wird daher auch der Begriff „Registerarbeitslosigkeit“ verwendet.

1 In diesem Beitrag werden bei der Darstellung der PIAAC-Ergebnisse die Begriffe „Erwerbslosigkeit“ und „Arbeitslosigkeit“ im Sinne der in der PIAAC-Erhebung verwendeten ILO-Definition synonym verwendet; zu den sehr ausgeprägten Unterschieden im Verständnis dieser Begrifflichkeiten siehe weiter unten in diesem Beitrag.

2 PIAAC wurde von der OECD initiiert und in Österreich im Auftrag von BMASK und BMUKK (nunmehr: BMBF) von Statistik Austria realisiert. Hierfür wurden in Österreich zwischen August 2011 und März 2012 insgesamt 5.130 Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren befragt. Zu Zielsetzungen, Methodik und Ergebnissen von PIAAC siehe ausführlich Statistik Austria 2013; Bösch/Jellasitz/Schweighofer 2014 oder Steiner/Vogtenhuber 2014.

3 In Österreich werden die entsprechenden Befragungen von Statistik Austria im Rahmen des Mikrozensus durchgeführt und u.a. an Eurostat berichtet.

## Erwerbspersonen und Nicht-Erwerbspersonen nach PIAAC

Erwerbstätig im Sinne der für PIAAC verwendeten ILO-Definition ist jede Person im erwerbsfähigen Alter, die in einem einwöchigen Berichtszeitraum (Beobachtungszeitraum) mindestens eine Stunde lang gegen Entgelt oder im Rahmen einer selbstständigen oder mithelfenden Tätigkeit gearbeitet hat. Auch wer sich in einem formalen Arbeitsverhältnis befindet, das er/sie im Berichtszeitraum nur vorübergehend nicht ausgeübt hat, gilt als erwerbstätig.

Nicht-Erwerbspersonen gemäß der ILO-Definition sind dagegen weder erwerbstätig noch arbeitslos, dazu zählen u.a. SchülerInnen, Studierende, PensionistInnen und haushaltsführende Personen (siehe Statistik Austria 2014a).

## Lesart der PIAAC-Ergebnisse vor dem Hintergrund der AMS-Definition von Arbeitslosigkeit

Grundsätzlich liegt der sogenannten „Nationalen Berechnungsmethode“ des AMS das Lebensunterhaltskonzept (LUK) zugrunde, hinter dem wiederum die Auffassung steht, dass Erwerbstätigkeit per se den Lebensunterhalt sicherzustellen hat und daher auch ein Mindestmaß an wöchentlicher Arbeitszeit (in Österreich: mehr als zwölf Wochenstunden) erfordert. Damit ist das LUK weit über den für PIAAC herangezogenen Vorgaben des Labour-Force-Konzepts (LFK) anzusiedeln (ausführlich dazu siehe z.B. Biffl 1999). Hier liegt also eine deutlich schärfere Definition dessen vor, was überhaupt als Erwerbstätigkeit zu verstehen (und zu messen) ist, sodass a) die österreichischen Arbeitslosenbestandsdaten bzw. Arbeitslosenquoten nach der Nationalen Berechnungsmethode stets signifikant höher sind als die nach LFK gemessenen und b) damit auch davon auszugehen ist, dass in der aktuellen PIAAC-Erhebung nach dem Verständnis der Nationalen Berechnungsmethode die Zahl der erfassten Erwerbslosen (Arbeitslosen) auf jeden Fall messbar höher wäre. Der Blick auf die Tabelle 1 illustriert diesen Sachverhalt deutlich. Besteht laut Hochrechnung der Statistik Austria die Population

der PIAAC-Arbeitslosen aus 192.000 Personen, so zeigen sich im PIAAC-Erhebungszeitraum von August 2011 bis März 2012 Monat für Monat gemäß der Nationalen Berechnungsmethode des AMS deutlich höhere Arbeitslosenbestände und damit auch ein deutlich höherer monatlicher durchschnittlicher Bestandswert.

Tab. 1: Monatlicher Arbeitslosenbestand nach AMS im PIAAC-Erhebungszeitraum von August 2011 bis März 2012 (in Relation zur PIAAC-Hochrechnung der Arbeitslosen)

Jahr/Monat	Anzahl der Arbeitslosen
2011/08	219.247
2011/09	218.207
2011/10	235.006
2011/11	253.422
2011/12	304.753
2012/01	318.027
2012/02	310.064
2012/03	263.774

Durchschnitt Arbeitslose AMS	Hochrechnung Arbeitslose PIAAC
265.313	192.000

Quelle: AMS Arbeitsmarktdaten (<http://iambweb.ams.or.at/ambweb>). Eigene Abfrage (red.bearb.)

Ebenso legen die Daten des AMS zu den jährlich von Arbeitslosigkeit betroffenen Personen nahe, dass Episoden der Arbeitslosigkeit bei weitaus mehr Personen vorkommen, als es die hochgerechnete PIAAC-Population der Erwerbslosen auf den ersten Blick vermuten lässt. So waren im Jahr 2011 insgesamt 835.647 Personen (vgl. Wanek-Zajic/ Putz/Holzfeind 2012, S. 21) zumindest einen Tag bei den Regionalen Geschäftsstellen (RGS) des AMS arbeitslos vorgemerkt, sprich von Arbeitslosigkeit betroffen, und im Jahr 2012 war dies für insgesamt 849.543 Personen (vgl. Wanek-Zajic/Holzfeind 2013, S. 21) der Fall.<sup>4</sup>

4 Zur Struktur und zur Dynamik von Arbeitslosigkeit in Österreich siehe ausführlich Eppel/Horvath/Mahringer 2013.

## Gegenüberstellung der PIAAC-Ergebnisse: Arbeitslose, Erwerbstätige und Nicht-Erwerbspersonen

Die von Statistik Austria hochgerechnete PIAAC-Gesamtpopulation verteilt sich in Bezug auf den Erwerbsstatus folgendermaßen:<sup>5</sup>

- rund 4,07 Millionen Erwerbstätige (73,5%)
- rund 192.000 Arbeitslose (3,5%)
- rund 1,28 Millionen Nicht-Erwerbspersonen (23,1%).<sup>6</sup>

Was lässt sich nun laut den PIAAC-Ergebnissen über die Population der Arbeitslosen gemäß ILO-Definition in Österreich sagen:

### Zur Lesekompetenz

Generell lässt sich festhalten, dass arbeitslose Personen niedrigere Werte aufweisen als Erwerbstätige. Bei der

Lesekompetenz zeigt die Gruppe der Erwerbstätigen mit 274 Punkten ein signifikant höheres Niveau, Arbeitslose erreichen 259 und Nicht-Erwerbspersonen 258 Punkte. Interessant ist hierbei, dass in Österreich – im Gegensatz zum OECD-Durchschnitt, wo Arbeitslose signifikant bessere Ergebnisse aufweisen – keine signifikanten Unterschiede zwischen arbeitslosen und nicht im Erwerbsprozess stehenden Personen festgestellt werden können. Die Streuung (Grad der Abweichung der Messwerte von ihrem Mittelwert) der Lesekompetenz ist bei den Erwerbstätigen fast gleich groß wie bei Arbeitslosen und Nicht-Erwerbspersonen (siehe Tab. 2).

Die hohe Streuung zeigt, dass die Lesekompetenz innerhalb der Gruppen der Erwerbstätigen, Arbeitslosen und Nicht-Erwerbspersonen sehr stark variiert: Der Abstand zwischen unteren und oberen Perzentilen weist bei den Erwerbstätigen einen Wert von 137 auf, bei Arbeitslosen beläuft er sich

Tab. 2: Lesekompetenz nach Erwerbsstatus in Österreich (16- bis 65-Jährige)

	Mittelwert	SE	5. Perzentil	25. Perzentil	75. Perzentil	95. Perzentil	Abstand 5. - 95. Perzentil
<b>Österreich</b>							
Erwerbstätige	274	0,85	201	247	303	338	137
Arbeitslose	259	3,82	175	233	290	329	155
Nicht-Erwerbspersonen	258	1,57	180	230	288	330	150
<b>OECD*</b>							
Erwerbstätige	278	0,20	200	251	309	345	145
Arbeitslose	266	0,81	183	238	298	335	152
Nicht-Erwerbspersonen	261	0,35	172	231	295	334	162

\*OECD ohne Frankreich ([http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/piaac/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/piaac/index.html))

Quelle: Statistik Austria, PIAAC 2011/12. Erstellt am 07.10.2013. Eigene Berechnung

5 Im PIAAC-Datensatz sind als empirische Basis für diese Hochrechnung für Österreich 3.737 Erwerbstätige (74,4%), 156 Arbeitslose (3,1%) und 1.132 nicht im Erwerbsprozess stehende Personen (22,5%) enthalten. Für 105 Personen bestehen keinerlei Angaben zur Erwerbssituation (= fehlende Werte), ebenso wie es keine Angaben zu den Testaufgaben für diese 105 Personen in Österreich gibt (siehe Statistik Austria 2013).

6 Grundsätzlich muss bei allen Erwägungen rund um das stark ineinander verschachtelte Themenfeld „Arbeitsmarkt-beteiligung (Erwerbspersonen) vs. Arbeitsmarktabsenz (Nicht-Erwerbspersonen) sowie Aufbau, Vorhandensein, Erhalt, Verlust von Kompetenzen“ auch immer mit bedacht werden, dass die heterogene Gruppe der Nicht-Erwerbspersonen teilweise ein bildungs- wie berufsbiografisches Dunkelfeld darstellt bzw. viele der diesem Segment zugerechneten Personen auch einen deutlichen Wunsch nach einer Erwerbsbeteiligung äußern. So waren laut Statistik Austria im Jahr 2013 „69.900 bzw. 7,1 Prozent der jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren weder erwerbstätig noch in Ausbildung oder Weiterbildung“ (Statistik Austria 2014b, o.S.). Darüber hinaus äußerten „382.700 Nicht-Erwerbspersonen im Alter zwischen 15 und 64 Jahren einen grundsätzlichen Arbeitswunsch, standen jedoch nicht unmittelbar für eine Arbeitsaufnahme zur Verfügung bzw. waren nicht aktiv auf Arbeitssuche. 123.500 Personen waren nicht auf Arbeitssuche, hatten jedoch grundsätzlich den Wunsch zu arbeiten und wären auch für eine Arbeitsaufnahme verfügbar gewesen („Stille Arbeitsmarktreserve“)" (ebd., o.S.).

auf 155 und bei Nicht-Erwerbspersonen auf 150. Somit verteilen sich 90% der Erwerbstätigen auf Lesekompetenzniveau 201 bis 338, 90% der Arbeitslosen weisen Niveaus zwischen 175 und 329 auf und 90% der Nicht-Erwerbspersonen verteilen sich auf Werte zwischen 180 und 330.

Die Unterschiede beim Mittelwert fallen mit 15 bzw. 16 Punkten relativ gering aus, was darauf schließen lässt, dass die Kompetenzunterschiede insgesamt zwischen Arbeitslosen, Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbspersonen gering sind. Die OECD führt diese dennoch nicht zu vernachlässigenden arbeitsmarkt-relevanten Unterschiede vor allem auf die Zusammensetzung der Gruppe der Arbeitslosen zurück: Arbeitslose Personen sind tendenziell jünger – und haben daher ein höheres Lesekompetenzniveau als ältere Erwerbstätige – wohingegen Langzeitarbeitslose schlechtere Leistungen als Erwerbstätige erbringen (siehe OECD 2013a).

Im österreichischen Datensatz sind die Arbeitslosen tatsächlich jünger (im Durchschnitt 35 Jahre alt, Erwerbstätige sind im Durchschnitt 40 Jahre alt), allerdings kann aufgrund der geringen Stichprobengröße keine valide Aussage zu den Langzeitarbeitslosen und deren Kompetenzniveau getätigt werden.

Zu der Problemgruppe der Personen mit geringen Lesekompetenzen (Stufe 1 und darunter) zählen insgesamt fast eine Million Menschen in Österreich. Das bedeutet, dass auch viele Personen, die (noch)

im Erwerbsleben stehen, gravierende Probleme mit Texten aller Art haben.

Insgesamt ist die Gruppe sehr heterogen und der stärkste Zusammenhang zeigt sich mit Bildungsabschluss, Migrationshintergrund und Beruf: 31% weisen nur einen Pflichtschulabschluss auf, 2,8% einen tertiären Bildungsabschluss. Bei Geburtsland und Erstsprache (Österreich und Deutsch) sind 11,8% mit geringen Lesekompetenzen anzutreffen, bei im Ausland Geborenen mit anderer Erstsprache als Deutsch sind es hingegen 39,2%. Aber auch bei einzelnen Berufsgruppen wie HilfsarbeiterInnen (37,7%), Handwerks- und verwandten Berufen (18,5%) sowie bei Dienstleistungsberufen/VerkäuferInnen (18,4%) zeigt sich ein hoher Anteil an Personen mit geringen Lesekompetenzen. Gerade diese Gruppen sind häufiger KundInnen beim AMS als andere Bevölkerungsgruppen.

### Zu den alltagsmathematischen Kompetenzen

Auch bei den alltagsmathematischen Kompetenzen lassen Erwerbstätige mit 280 Punkten bessere Werte als Arbeitslose mit 265 und Nicht-Erwerbspersonen mit 261 Punkten erkennen – allerdings zeigt sich auch hier, dass der Unterschied mit 15 bzw. 19 Punkten (ähnlich wie bei der Lesekompetenz) eher gering ausfällt. Arbeitslose weisen höhere Werte auf als Nicht-Erwerbspersonen, allerdings ist dieser Unterschied aufgrund der geringen Stichprobengröße bei den Arbeitslosen nicht signifikant. Arbeitslose

Tab. 3: Alltagsmathematische Kompetenz nach Erwerbsstatus und Geschlecht (16- bis 65-Jährige)

Erwerbsstatus	Mittelwert	SE	5. Perzentil	25. Perzentil	75. Perzentil	95. Perzentil	Abstand 5. - 95. Perzentil
<b>Männlich</b>							
Erwerbstätige	286	1,26	202	257	318	358	156
Arbeitslose	270	7,27	146	239	308	354	208
Nicht-Erwerbspersonen	268	2,74	171	235	304	348	177
<b>Weiblich</b>							
Erwerbstätige	273	1,29	195	245	304	342	147
Arbeitslose	261	6,42	174	235	291	328	153
Nicht-Erwerbspersonen	257	2,25	164	229	289	331	167

Quelle: Statistik Austria, PIAAC 2011/12. Erstellt am 07.10.2013. ([http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/piaac/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/piaac/index.html)). Eigene Berechnung (red.bearb.)

und Nicht-Erwerbspersonen sind überproportional in den Stufen 1 und niedriger als 1 anzutreffen, die meisten Personen finden sich hier in Stufe 2. Bei den alltagsmathematischen Kompetenzen zeigt sich ein signifikanter Unterschied nach Geschlecht (siehe Tab. 3): Männer verfügen bei Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbspersonen über signifikant höhere Werte als Frauen. Hier sollten noch weitergehende Analysen und Studien durchgeführt werden, um die bestehenden geschlechtsspezifischen Unterschiede besser erklären zu können.<sup>7</sup>

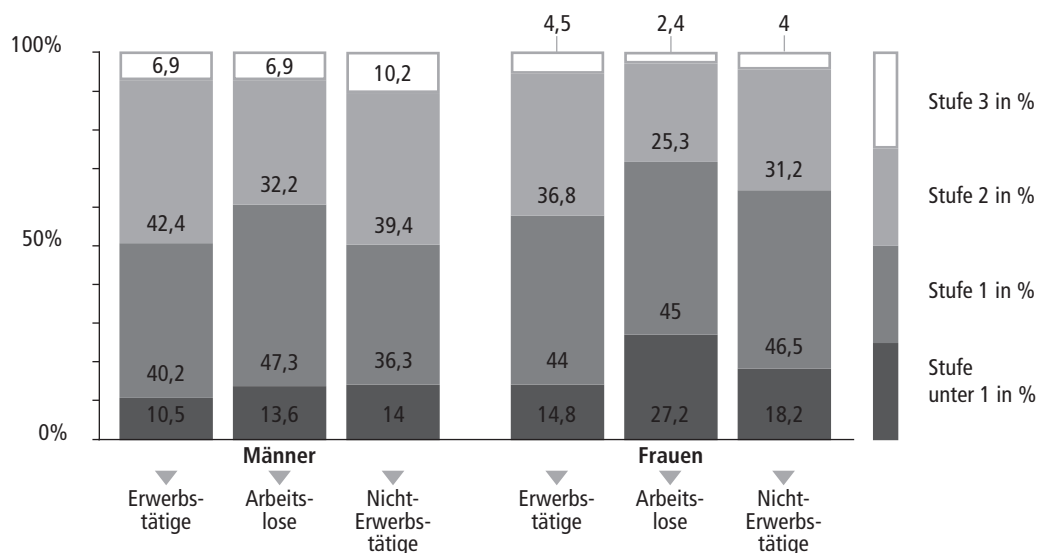
Bei den Arbeitslosen fällt besonders die hohe Streuung bei den Männern auf: Der Abstand zwischen unteren und oberen Perzentilen weist hier einen Wert von 208 Punkten auf, 90% verteilen sich somit zwischen den Werten 146 und 354. Dies weist auf sehr starke Unterschiede bei männlichen Arbeitslosen hinsichtlich alltagsmathematischer Kompetenzen hin.

## Zum Problemlösen im Kontext neuer Technologien

Das „Problemlösen im Kontext neuer Technologien“ ist eine zentrale Kompetenz im Rahmen von PIAAC, die oftmals auch auf informellem Weg in Beruf oder Freizeit erworben wird. Dabei zeigt sich, dass Arbeitslose deutlich häufiger in den Kompetenzstufen unter 1 (18%) bzw. 1 (42,1%) anzutreffen sind als Erwerbstätige (unter Stufe 1: 15,3%, Stufe 1: 38,8%). Personen mit hoher Problemlösungskompetenz (Stufe 2 und 3) sind vor allem Erwerbstätige (45,9%), Nicht-Erwerbspersonen erreichen zu 40,7% und Arbeitslose zu 40% die beiden höchsten Kompetenzniveaus.

Auch bei der Problemlösungskompetenz zeigen sich – ähnlich wie bei der alltagsmathematischen Kompetenz – geschlechtsspezifische Unterschiede (siehe Abb. 1). Besonders bei den Arbeitslosen fällt die

Abb. 1: Problemlösungskompetenzstufen nach Erwerbsstatus und Geschlecht (16- bis 65-Jährige)



Anm.d.Red.: Im Gegensatz zur Lesekompetenz und zur mathematischen Kompetenz ist die höchste Stufe hier 3.

Quelle: Statistik Austria, PIAAC 2011/12. Erstellt am 07.10.2013. ([http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/piaac/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/piaac/index.html)). Eigene Berechnung (red.bearb.)

<sup>7</sup> So wird im Bericht von Statistik Austria (2013) zu den PIAAC-Ergebnissen auf Nicht-Erwerbspersonen und die Untergruppe „Haushaltsführend oder sich um die Kinder/Familie kümmernd“ verwiesen, die „nur selten Gelegenheiten vorfinden, ihre alltagsmathematischen Kompetenzen auszubauen“ (siehe Statistik Austria 2013, S. 131) – warum dies gerade bei Personen, die sich um den Haushalt kümmern und daher beinahe täglich mit unterschiedlichen Einkäufen etc. beschäftigt sind, der Fall sein soll, kann jedoch hinterfragt und sollte jedenfalls näher untersucht werden.

starke Diskrepanz zwischen Frauen und Männern auf Kompetenzniveau unter Stufe 1 auf: 27,2% der Frauen fallen unter dieses Kompetenzniveau, bei den Männern sind es 13,6%. Aber auch bei Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbspersonen weisen Frauen deutlich höhere Anteile bei Stufe unter 1 und Stufe 1 auf als Männer.

## Kurze Zusammenfassung der PIAAC-Ergebnisse

Abschließend kann somit zusammengefasst werden, dass

- bei der Lesekompetenz die Gruppe der Personen mit geringen Lesekompetenzen sehr heterogen ist und Zusammenhänge mit Bildungsabschluss, Geburtsland und Erstsprache festgestellt werden können. Gleichzeitig zeigen sich bei einzelnen Berufsgruppen deutlich schlechtere Werte, wie z.B. bei HilfsarbeiterInnen, Handwerks- und verwandten Berufen sowie Dienstleistungsberufen/VerkäuferInnen, die noch genauer analysiert werden sollten.
- alltagsmathematische Kompetenzen bei Arbeitslosen und Nicht-Erwerbspersonen überproportional geringer ausfallen als bei Erwerbspersonen; Männer jedoch signifikant höhere alltagsmathematische Kompetenzen als Frauen aufweisen.
- mehr als ein Viertel der arbeitslosen Frauen auf Stufe unter 1 bei Problemlösen im Kontext neuer Technologien anzutreffen sind und somit deutlich schlechtere Werte erzielen als Männer.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei alltagsmathematischen Kompetenzen sowie Problemlösen im Kontext neuer Technologien sollten daher detailliert analysiert und Strategien sowie Maßnahmen entwickelt werden, um diesen Unterschieden gezielt entgegenwirken zu können. Auch die Frage nach lernförderlicher Arbeitsgestaltung für Personen mit geringen Kompetenzniveaus sollte genauer untersucht und Lösungswege aufgezeigt

werden: Gerade informelles Lernen kann für diese Gruppe als ein geeignetes Mittel zur stärkeren Partizipation an Weiterbildungsaktivitäten genutzt werden und sollte in Österreich stärker zum Einsatz kommen (siehe zur Frage nach „lernförderlicher Gestaltung einfacher Arbeit“ auch Krenn/Papouschek/Gächter 2014)

## Ausblick: Kompetenzentwicklung und Arbeitsmarktteiligung

Diese für Österreich nur wenig erfreulichen Ergebnisse von PIAAC (siehe Bösch/Jellasitz/Schweighofer 2014) reihen sich nahtlos in die Diskussion rund um bildungsferne Personen und deren (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt ein. Nicht zuletzt muss auch an dieser Stelle wieder deutlich daran erinnert werden, dass soziale Teilhabe ohne ein Mindestmaß an Arbeitsmarktintegration (die ihrerseits wieder ein hinreichendes Maß an Lesekompetenzen und IT-Kompetenzen verlangt) kaum oder gar nicht hinreichend zu bewerkstelligen ist. Da multidimensionale Problemlagen rund um mangelnde Kompetenzen negativ verfestigende Effekte besitzen, sind hier die arbeitsmarktorientierte Sozialarbeit ebenso wie die Erwachsenen- und Basisbildungsarbeit gefordert (siehe Lepscy/da Rocha/Sturm 2009; Steiner et al. 2012; Hefler 2014; Steiner/Schneeweiß/Stark 2014).

Dass dies alles, sprich die nachhaltige Verbesserung der derzeitigen Situation, mit einem klaren bildungs- wie arbeitsmarktpolitischen Bekenntnis zur finanziellen Stärkung und zum forcierten Ausbau der Unterstützungslandschaft einherzugehen hat, sollte außer Streit stehen.<sup>8</sup> Gerade das AMS ist hier sehr bemüht, mit der Entwicklung neuer Qualifizierungsinstrumente die Förderung von Personen mit formal sehr niedrigen Qualifikationen in einen besonderen Fokus zu stellen. Erwähnt sei an dieser Stelle das Schulungsprogramm „Kompetenz mit System (KMS)“<sup>9</sup>, das vor wenigen Jahren vom AMS entwickelt wurde und Frauen wie Männern einen

<sup>8</sup> Als Beispiele für oft auch untereinander vernetzte Organisationen, Institutionen, Plattformen, Initiativen usw. seien hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit (!) genannt: ISOP, learn forever, Initiative Erwachsenenbildung, Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich oder die Basisbildungsaktivitäten und diesbezüglichen finanziellen Förderungen der einzelnen österreichischen Bundesländer oder des BMBWF. Zu den Finanzierungsaspekten siehe z.B. Lassnigg 2014.

<sup>9</sup> Eine ausführliche Beschreibung von „Kompetenz mit System“ unternahmen Friederike Weber, Sabine Putz und Hilde Stockhammer auch in ihrem Artikel zur Ausgabe 14 im Magazin erwachsenenbildung.at unter [http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14\\_11\\_weber\\_putz\\_stockhammer.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_11_weber_putz_stockhammer.pdf); Anm.d.Red.

niederschweligen und gut gestuften Zugang zu einem echten Berufsabschluss auf Lehrberufsniveau bietet (siehe Weber 2014). Vor dem Hintergrund der österreichischen Befunde zu PISA und PIAAC muss es des Weiteren ein klares Ziel sein, die Leseleistungen junger Menschen (Sekundarstufe 2) zu erhöhen, und ebenso müssen effiziente(re) Mittel und Wege gefunden werden, um dem Abbau einmal erworbener (arbeitsmarkt-)relevanter Kompetenzen (Lesen, Alltagsmathematik, IT) im Laufe der Erwerbsbiografie entgegenwirken zu können. So zeigt sich, dass gerade Personen mit geringer formaler Qualifikation, aber auch Erwerbstätige mit Berufsabschluss, die seit Jahren im Bereich gering qualifizierter Arbeit tätig sind, erlernte Fähigkeiten bei Nichtanwendung „verlernen“, was mit den PIAAC-Ergebnissen sehr gut nachvollzogen werden kann. Die lern- und weiterbildungsförderliche Gestaltung von betrieblichen Arbeitsplätzen, gerade für Geringqualifizierte, wie auch die stete didaktische Weiterentwicklung von

arbeitsmarktpolitisch finanzierten Qualifizierungsmaßnahmen stehen hier zwingend im Raum. Wobei vor allem Konzepte des informellen Lernens im Rahmen von Lernen am Arbeitsplatz und die Entwicklung von Lernkompetenz an sich eine zentrale Rolle für die Zielgruppe der Geringqualifizierten spielen können. Gleichzeitig darf nicht vergessen werden, dass neben der Gestaltung des Arbeitsplatzes an sich bzw. der jeweiligen Tätigkeiten die Arbeitsorganisation und Unternehmenskultur entscheidende Kriterien für eine lernfördernde Umgebung sind. Dass dies alles mit einem eminenten Forschungs- und Entwicklungsbedarf verbunden ist, sich im nationalen wie internationalen Kontext in den letzten Jahren geradezu eine ganze Batterie an offenen Fragestellungen für vertiefende Analysen rund um das Themenfeld „Kompetenzentwicklung und Arbeitsmarkt-beteiligung“ aufgetan hat (siehe Rammstedt et al. 2013), wurde durch PIAAC einmal mehr ganz deutlich untermauert.

## Literatur

- AMS Österreich (2014):** Fachbegriffe – Arbeitslose Personen. Online im Internet: [http://www.ams.at/14200#Arbeitslose\\_Personen](http://www.ams.at/14200#Arbeitslose_Personen) [Stand: 2014-07-20].
- Biffl, Gudrun (1999):** Arbeitsmarktindikatoren. Definition nach nationaler und EU-Methode. Hrsg. vom AMS Österreich. Wien (= AMS report. 12). Online im Internet: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSReport12.pdf> [Stand: 2014-07-20].
- Bösch, Valerie/Jellasitz, Robert/Schweighofer, Johannes (2014):** Die OECD-PIAAC-Ergebnisse: Ein unerhörter Weckruf für Österreich! In: Wirtschaft und Gesellschaft 1/2014. Online im Internet: [http://johannes-schweighofer.at/documents/WuG\\_Beitrags\\_PIAAC.pdf](http://johannes-schweighofer.at/documents/WuG_Beitrags_PIAAC.pdf) [Stand: 2014-07-20].
- Eppel, Rainer/Horvath, Thomas/Mahringer, Helmut (2013):** Eine Typologie Arbeitsloser nach Dauer und Häufigkeit ihrer Arbeitslosigkeit. Empirische Messung der Arbeitslosigkeit in Österreich 2005 bis 2010 unter besonderer Berücksichtigung wiederkehrender Arbeitslosigkeit sowie von Abfolgen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen. Hrsg. vom AMS Österreich. Wien. Online im Internet: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht\\_Okt2013.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht_Okt2013.pdf) [Stand: 2014-07-20].
- Hefler, Günter (2014):** Die Förderung Lebenslangen Lernens benachteiligter Zielgruppen durch Outreach- und Empowerment-Strategien. Hrsg. vom AMS Österreich. Wien (= AMS info. 268/269). Online im Internet: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo268\\_269-1.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo268_269-1.pdf) [Stand: 2014-07-20].
- Krenn, Manfred/Papouschek, Ulrike/Gächter, August (2014):** Die Verbesserung der Erwerbchancen gering Qualifizierter durch lernförderliche Gestaltung einfacher Arbeit. Endbericht zum Forschungsprojekt. Wien. Online im Internet: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bmask\\_FORBA\\_Endbericht\\_LEGEA2014.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bmask_FORBA_Endbericht_LEGEA2014.pdf) [Stand: 2014-07-24].
- Lassnigg, Lorenz (2014):** Der Zweite Bildungsweg im Lifelong Learning – Befunde zur Finanzierung und Politik. Österreich und Schweden im Vergleich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 21, 2014. Wien. Online im Internet: [http://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/03\\_lassnigg.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/03_lassnigg.pdf) [Stand: 2014-07-20].
- Lepschy, Doris/da Rocha, Karin/Sturm, René (2009):** Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit im Kontext des arbeitsmarktorientierten Lifelong Learning. Didaktische und methodische Handreichungen an die Aus- und Weiterbildung sowie die berufliche Praxis. Hrsg. vom AMS Österreich. Wien (= AMS report. 65). Online im Internet: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS\\_report65\\_lepschy\\_daRocha\\_sturm.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report65_lepschy_daRocha_sturm.pdf) [Stand: 2014-07-20].

- OECD (2012):** Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments. Framework for the OECD Survey of Adult Skills. Paris. Online im Internet: [http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC%20Framework%202012--%20Revised%2028oct2013\\_ebook.pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC%20Framework%202012--%20Revised%2028oct2013_ebook.pdf) [Stand: 2014-07-20].
- OECD (2013a):** OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. Paris. Online im Internet: [http://skills.oecd.org/OECD\\_Skills\\_Outlook\\_2013.pdf](http://skills.oecd.org/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf) [Stand: 2014-07-20].
- OECD (2013b):** The Survey of Adult Skills. Reader's Companion. Paris. Online im Internet: [http://skills.oecd.org/documents/Survey\\_of\\_Adult\\_Skills\\_Readers\\_Companion.pdf](http://skills.oecd.org/documents/Survey_of_Adult_Skills_Readers_Companion.pdf) [Stand: 2014-07-20].
- OECD (2014):** Unemployed ILO Definition. Online im Internet: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=2791> [Stand: 2014-07-20].
- Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013) unter Mitwirkung von Daniela Ackermann, Susanne Helmschrott, Anja Klaukien, Débora B. Maehler, Silke Martin, Natascha Massing und Anouk Zabel:** Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster [u.a.]: Waxmann. Online im Internet: [http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC\\_Ebook.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf) [Stand: 2014-07-20].
- Rengers, Martina (2005):** Das international vereinbarte Labour-Force-Konzept (Auszug aus Wirtschaft und Statistik). Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. Online im Internet: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Arbeitsmarkt/InternationalvereinbarteLabour\\_Force\\_Konzept.pdf](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Arbeitsmarkt/InternationalvereinbarteLabour_Force_Konzept.pdf) [Stand: 2014-07-20].
- Statistik Austria (2013):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661) [Stand: 2014-07-20].
- Statistik Austria (2014a):** Definitionen Arbeitslosigkeit. Online im Internet: [http://www.statistik.gv.at/web\\_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitslose\\_arbeitssuchende/arbeitslose\\_internationale\\_definition/index.html](http://www.statistik.gv.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitslose_arbeitssuchende/arbeitslose_internationale_definition/index.html) [Stand: 2014-07-20].
- Statistik Austria (2014b):** Arbeitslose (internationale und nationale Definition), Nicht-Erwerbspersonen mit Arbeitswunsch. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitslose\\_arbeitssuchende](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitslose_arbeitssuchende) [Stand: 2014-07-20].
- Steiner, Karin/Voglhofer, Margit/Baca, Tamara/Fellinger-Fritz, Alfred (2012):** Praxishandbuch: Methoden in der Berufs- und Arbeitsmarktorientierung für Bildungsferne. Hrsg. vom AMS Österreich. Wien. Online im Internet: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS\\_PH\\_Bildungsferne\\_2012.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_PH_Bildungsferne_2012.pdf) [Stand: 2014-07-20].
- Steiner, Karin/Schneeweiß, Sandra/Stark, Martin (2014):** Niederschwellige Beratungs- und Bildungsformate. Hrsg. vom AMS Österreich. Wien. Online im Internet: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS\\_PH\\_Niederschwellige\\_Beratung\\_2014.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_PH_Niederschwellige_Beratung_2014.pdf) [Stand: 2014-09-22].
- Steiner, Mario/Vogtenhuber, Stefan (2014):** Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung. Projektbericht. Wien. Online im Internet: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/BLI-PPD-Grundlagenanalysen-end.pdf> [Stand: 2014-07-20].
- Wanek-Zajic, Barbara/Holzfeind, Elisabeth (2013):** Arbeitsmarktlage 2012. Hrsg. vom AMS Österreich. Wien. Online im Internet: [http://www.ams.at/\\_docs/001\\_jb2012.pdf](http://www.ams.at/_docs/001_jb2012.pdf) [Stand: 2014-07-20].
- Wanek-Zajic, Barbara/Putz, Sabine/Holzfeind, Elisabeth (2012):** Arbeitsmarktlage 2011. Hrsg. vom AMS Österreich. Wien. Online im Internet: [http://www.ams.at/\\_docs/001\\_jb11.pdf](http://www.ams.at/_docs/001_jb11.pdf) [Stand: 2014-07-20].
- Weber, Friederike (2014):** Kompetenz mit System (KmS). Ein innovatives Instrument des AMS zur Heranführung von Personen mit maximal Pflichtschulabschluss an formale Berufsbildungsabschlüsse (= AMS info. 271). Online im Internet: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo271.pdf> [Stand: 2014-07-20].

## Weiterführende Links

**Initiative Erwachsenenbildung:** <http://www.initiative-erwachsenenbildung.at>

**ISOP:** <http://www.isop.at>

**learn forever:** <http://learnforever.at>

**Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich:** <http://www.alphabetisierung.at>





René Sturm

rene.sturm@ams.at  
<http://www.ams-forschungsnetzwerk.at>

René Sturm ist Projektleiter in der Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI) des AMS Österreich. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Entwicklung von berufskundlichen Unterlagen bzw. Service-Materialien für verschiedene Zielgruppen, in der Projektentwicklung und -leitung von Erhebungen zu Themen der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung. Zudem ist er Betreuer und Mitherausgeber der AMS-Publikationsreihen „AMS info“ und „AMS report“. Er organisiert AMS-Fachtagungen, entwickelt, betreut und vertreibt die Info- und Serviceplattform [www.ams-forschungsnetzwerk.at](http://www.ams-forschungsnetzwerk.at).



Dr.<sup>in</sup> Petra Ziegler

petra.ziegler@univie.ac.at

Petra Ziegler promovierte in Zeitgeschichte an der Universität Wien und absolvierte einen postgradualen Lehrgang für angewandte Sozialwissenschaften. Sie arbeitet seit 2003 als Forscherin und Projektmanagerin in den Bereichen Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Genderforschung und ist in Forschungs- und Beratungsprojekten auf nationaler und europäischer Ebene tätig.

## Unemployment and Competence Erosion Toward a sophisticated way of regarding the PIAAC findings of the “unemployed” in Austria

### Abstract

This article on the 2013 international study PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) enquires about the findings about the unemployed in Austria and focuses on one of the main target groups of the Public Employment Service Austria (AMS). It demonstrates what can be said about the reading, mathematics and problem solving skills in the context of technology-rich environments of the unemployed in Austria based on the PIAAC findings. Sex-related differences and differences among occupational groups are discussed. The starting point is the presentation of very different definitions of the concepts “unemployed,” “gainfully employed” and “not gainfully employed.” While the Public Employment Service Austria acts according to the concept of livelihood, the PIAAC is oriented to the definition of the ILO (International Labour Organization). In Austria in particular, these differences in definition demand a well thought out and discriminating reading of the PIAAC findings. The article concludes with thoughts on the field of competence development and labour market participation. (Ed.)

# Nutzung von PIAAC für Zielwerte in der Erwachsenenbildungspolitik

## Neue Schätzungen über die Zielgruppengröße der Initiative Erwachsenenbildung

**Lorenz Lassnigg, Mario Steiner und Stefan Vogtenhuber**

Lassnigg, Lorenz/Steiner, Mario/Vogtenhuber, Stefan (2014): Nutzung von PIAAC für Zielwerte in der Erwachsenenbildungspolitik. Neue Schätzungen über die Zielgruppengröße der Initiative Erwachsenenbildung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 23, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: PIAAC, PISA, Zielgruppengröße, Initiative Erwachsenenbildung, Grundkompetenz, Basisbildung, Pflichtschulabschluss, soziale Risikoverteilung, Lesekompetenzen

### Kurzzusammenfassung

Die Initiative Erwachsenenbildung fördert das Nachholen grundlegender Bildungsabschlüsse und die Basisbildung von Personen mit mangelnden oder geringen Grundkompetenzen. Der vorliegende Beitrag nützt die PIAAC-Ergebnisse, um die Schätzung der Zielgruppengröße, wie sie der Initiative Erwachsenenbildung in der Programmperiode 2012-2014 zugrunde gelegt wurde, einer Prüfung zu unterziehen. Und kommt zu einem deutlichen Ergebnis: Durch die PIAAC-Erhebung 2011/12 wird die bisher angenommene Größe der Zielgruppe in der Initiative Erwachsenenbildung validiert und erhöht sich – vorsichtig geschätzt – ganz wesentlich von 50.000 auf 243.000 Personen. Für diese Schätzungen greifen die Autoren auf einen IHS-Projektbericht im Auftrag des früheren Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK, heute Bundesministerium für Bildung und Frauen, BMBF) zu den Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung (Jänner 2014) zurück. Dieser wird vorliegend erweitert und spezifiziert. (Red.)

# Nutzung von PIAAC für Zielwerte in der Erwachsenenbildungspolitik

## Neue Schätzungen über die Zielgruppengröße der Initiative Erwachsenenbildung

**Lorenz Lassnigg, Mario Steiner und Stefan Vogtenhuber**

**Wie können die Ergebnisse der PIAAC-Erhebung für eine Verbesserung der Abschätzung der Zielgruppengrößen in der Initiative Erwachsenenbildung verwendet werden? Zur Beantwortung dieser Frage wird die Vorgangsweise in der OECD-Studie mit den Berechnungen in der ersten Programmperiode 2012-2014 der Initiative Erwachsenenbildung verglichen. Der Beitrag greift hierfür auf den IHS-Bericht im Auftrag des früheren BMUKK, heute BMBF zu den Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung zurück (siehe Steiner/Vogtenhuber 2014) und erweitert diesen.**

Der Umfang der Zielgruppe für den Programmbereich Basisbildung/Grundkompetenzen der Initiative Erwachsenenbildung<sup>1</sup> hat sich durch die Schätzungen im IHS-Bericht substantiell erhöht, so dass auch die Diskrepanz zwischen dem anzunehmenden Bedarf und den verfügbaren Angeboten wesentlich gestiegen ist. Es muss aber betont werden, dass diese Schätzungen nur den abstrakten quantitativen Umfang der Zielgruppen auf Basis der in PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) angewendeten Messkonzepte bestimmen können. Dies lässt zunächst noch offen, wie sich das tatsächliche Profil der durch diese Messung identifizierten Personen gestaltet, und vor allem können diese Schätzungen natürlich noch gar nichts darüber aussagen, wie eine praktischpolitische Förderung von Personen mit mangelnden

oder geringen Kompetenzen gestaltet werden kann oder soll. Wir glauben aber dennoch, dass auch eine derartige abstrakte Umschreibung der Zielgruppen einen Beitrag leistet, um die politischen Interventionen auf eine besser informierte Basis zu stellen.

### **Die Entwicklung der Initiative Erwachsenenbildung**

Die Initiative Erwachsenenbildung bezieht sich auf einen Bereich, dessen Wichtigkeit außer Streit steht, nämlich das Nachholen von grundlegenden Bildungsabschlüssen (vor allem Pflichtschule) und Basisbildung in den elementaren, vor allem sprachlichen Grundkompetenzen. Sie ist auf folgende Ziele und Strategien ausgerichtet:

---

<sup>1</sup> Die Initiative Erwachsenenbildung umfasst zwei förderbare Programmbereiche: Basisbildung/Grundkompetenzen und Pflichtschulabschluss; Anm.d.Red.

- Verbesserung der Bildungschancen für gering qualifizierte Personen
- Verbreiterung der Durchlässigkeit und Erhöhung des Bildungsniveaus
- Erhöhte Kohärenz zwischen den Förderinstrumenten der Länder und des Bundes
- Verankerung erwachsenengerechter Mindeststandards für alle drei Programmbereiche
- Nachhaltige Sicherung grundlegender Angebote der Erwachsenenbildung
- Gendersensible Ausrichtung des Programms und Diversity-Mainstreaming
- Stärkung der Schlüsselkompetenzen als Voraussetzung für LLL

In dreijähriger Entwicklungsarbeit wurden im Bereich der Basisbildung „Neue Fördermodelle in der Erwachsenenbildung“ konzipiert, die gemeinsam von Bund und Ländern bereitgestellt und finanziert werden. Dabei wurde ein neues Förderkonzept entwickelt, das im Prinzip der Europäischen Politik nachgebildet ist: Auf Basis eines Programmplanungsdokuments (PPD), das die Ziele und Qualitätskriterien formuliert, werden die Mittel in „gemachter“ Form von Bund und Ländern veranschlagt.

Eine wesentliche Dimension dieser Initiative bestand darin, die Transparenz über Fragen des Bedarfs und des Angebotes zu verbessern, die im Zusammenhang mit den verteilten Zuständigkeiten im Bereich der Erwachsenenbildung bislang nicht gegeben war, und auch die Förderbedingungen für die Lernenden möglichst bundesweit zu vereinheitlichen.

Die Analyse des dringenden Bedarfes an Förderungen war ein Element der Entwicklungsarbeit, wobei die Aufmerksamkeit auf besonders förderwürdige Gruppen konzentriert wurde. Auf Basis der Bedarfsanalysen wurden u.a. aufgrund der verfügbaren Mittel politische Entscheidungen über Angebote in diesen Bereichen getroffen. In der ersten Förderperiode 2011-2013 wurde eine Programmplanung für Angebote zur Basisbildung und zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses entwickelt, die auch ausgeschöpft wurde.

Viel Energie wurde auf das Programmmanagement verwendet, um Angebote mit hoher Qualität zu erreichen und um überdies die Umsetzung und die Ergebnisse zu verfolgen und zu überprüfen; also eine Art von wissenschaftlich unterstützter Politik. Ein Teil

des Managements war auch eine nachvollziehbare quantitative Planung des Umfangs der Angebote. Das PPD enthält einen Abschnitt über diese Planung.

Im Hinblick auf den Programmbereich Basisbildung/ Grundkompetenzen wurde die Zielgruppe auf Basis der formalen Bildungsabschlüsse geschätzt. Auf Grundlage des Mikrozensus 2008 wurden die Personen ohne Pflicht- bzw. Hauptschulabschluss ermittelt. Dies ergibt die Zielgruppengröße von 50.000 im Ausgangsjahr der Initiative 2011/12. Die Zieldefinition für die angestrebten Förderzahlen der Initiative wurde unter den Stakeholdern politisch ausgehandelt und nach Bundesländern aufgeschlüsselt (die Summen für Österreich sind in Tab. 1 dargestellt).

Bei der Zielgruppengröße für den zweiten Programmbereich, Nachholen des Pflichtschulabschlusses, wurde auf eine frühere Schätzung (siehe Steiner/Wagner/Pessl 2006) zurückgegriffen, die von 5% eines Schuleintrittsjahrganges ausgeht und diesen Wert auf die 15- bis 64-Jährigen hochrechnet (Gesamtzahl für Österreich rund 280.000). Als minimaler Zielwert wurde der jährliche Neuzuwachs von ca. 5.000 Personen vorgeschlagen. Die tatsächlichen

Tab. 1: Geschätzte Zielgruppengröße und Zielwerte für den Programmbereich Basisbildung/ Grundkompetenzen 2011-2014

	Summe Österreich
Zielgruppengröße 2011/12	50.000
Zieldefinition: 5% der Zielgruppengröße	2.290
2012/13 Zieldefinition: TN 2011 + 25%	2.863
2013/14 Zieldefinition: TN 2011 + 50%	3.435

Quelle: Programmplanungsdokument 2011, S. 49

Zielwerte wurden jedoch noch in einem weiteren Schritt an den aktuellen Stand der TeilnehmerInnen in durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten Maßnahmen angepasst, was zunächst zu einer weiteren Reduzierung des Zielwertes führte. Für die folgenden Jahre wurde dieser sukzessive erweitert (siehe Tab. 2).

Den veröffentlichten Umsetzungsaktivitäten im Monitoringbericht (vgl. Initiative Erwachsenenbildung

o.J., S. 5) zufolge wurden die angestrebten Zielwerte bei den TeilnehmerInnen von Kursen zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss beinahe erreicht, in der Basisbildung aber nicht nur erreicht, sondern sogar deutlich überschritten (263% des Zielwertes).

Tab. 2: Geschätzte Zielgruppengröße und Zielwerte für den Programmbereich Nachholen des Pflichtschulabschlusses 2011-2014

	Summe Österreich
Zielgruppengröße 2011/12	279.877
2011/12 Zieldefinition: TN in ESF-Maßnahmen 2009 mal 1,5	1.565
2012/13 Zieldefinition: TN 2011 + 25%	1.974
2013/14 Zieldefinition: TN 2011 + 50%	2.383

Quelle: Programmplanungsdokument 2011, S. 49

## Neue Grundlagenanalysen<sup>2</sup>

Die Größe der Zielgruppen der Initiative Erwachsenenbildung unterliegt im Unterschied zur Umsetzung keinem statistischen Monitoring und muss daher über alternative Erhebungen und Datenbestände, die der Problemlage nahekommen, geschätzt werden. Das Institut für Höhere Studien (IHS) hat aufgrund der neu verfügbaren Daten aus PIAAC und der Österreichischen Bildungsstatistik eine Evaluierung der Zielwerte vorgenommen (siehe Steiner/Vogtenhuber 2014). Um dies zeitnah durchführen zu können, wurden aus PIAAC die publizierten Sekundärdaten verwendet, die eine bessere Zielgruppenabschätzung erlauben.

### Ergebnisse zur Basisbildung

Die Zielgruppe für Basisbildungsangebote kann nur suboptimal am Erreichen oder Unterschreiten eines bestimmten Qualifikationsniveaus (z.B. dem Pflichtschulabschluss) festgestellt werden, da die Abschlüsse nur bedingt Auskunft über die damit verbundenen Kompetenzen geben. Da Basisbildung daraufhin ausgerichtet ist, ein gewisses Niveau an Kompetenzen zu erlangen, lässt sich die Zielgruppe

am besten durch Ergebnisse von Kompetenzmessungen abschätzen. Die Ergebnisse der PIAAC-Erhebung (siehe Statistik Austria 2013a), bei der die Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen untersucht werden, bilden dafür eine gute Grundlage. Ähnlich wie bei den PISA-Studien (siehe OECD 2013) werden hierbei verschiedene Kompetenzstufen unterschieden, wobei jedoch in PIAAC keine definitive Grenze von erforderlichen Standards festgelegt wurde. Im Kontext der Initiative Erwachsenenbildung sind hier vor allem drei Gruppen von Interesse:

- Das sind erstens jene Gruppen von Personen, die maximal die Kompetenzstufe 1 erreichen. Das bedeutet, aus einem einfachen Text eine bestimmte Information zu identifizieren, wofür das Lesen und Verstehen einfacher Texte erforderlich ist.
- Zweitens werden Gruppen identifiziert, die die Kompetenzstufe 1 nicht erreichen. Das bedeutet, aus einem einfachen Text eine eindeutig ersichtliche Information herauszufiltern, wofür das Basisvokabular, aber kein Verständnis der Textstruktur benötigt wird.
- Drittens wird die Gruppe jener Personen identifiziert, deren Mangel an Lese- und Schreibfähigkeiten dazu führt, dass sie an den Erhebungen gar nicht teilnehmen können. (Sie zählen zu den MLSF, Personen mit mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten.)

Diese genannten Kompetenzstufen 1 und unter 1 umfassen basale Lese- sowie Rechenfähigkeiten und werden im Rahmen der PIAAC-Ergebnisse als Personen mit niedrigen Lesekompetenzen (oder analog auch mit niedrigen Rechenkompetenzen) ausgewiesen (siehe Tab. 2 u. Tab. 3). Insgesamt zählen in Österreich 17,1% oder knapp eine Million Personen zu diesen drei Gruppen (in Mathematik sind es 16,1% und damit nur unwesentlich weniger).

Die Gruppe der Personen mit mangelnden/niedrigen Lesekompetenzen ist nach soziodemografischen Merkmalen stark ungleich verteilt. Während die Unterschiede nach Geschlecht bei den niedrigen Kompetenzen in Lesen relativ gering sind (Frauen 17,9%, Männer 16,8%), betragen die Unterschiede nach

<sup>2</sup> Grundlage dieses Abschnittes einschließlich wortwörtlicher Wiedergaben ist der bereits erwähnte IHS-Bericht von Mario Steiner und Stefan Vogtenhuber „Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung“ (2014), dessen Aussagen von Lorenz Lassnigg erweitert und für diesen Beitrag spezifiziert wurden.

Alter zwischen der jüngsten und ältesten Kohorte schon mehr als das Doppelte (16- bis 24-Jährige: 12,9%, 55- bis 64-Jährige: 27,6%). In Mathematik sind die geschlechtsspezifischen Anteile derer mit niedrigen Kompetenzen deutlich unterschiedlich (Männer: 12,4%; Frauen: 16,7%). Die insgesamt deutlichsten Unterschiede zeigen sich jedoch nach

Herkunft und Qualifikationsniveau (siehe Tab. 2). Während der Anteil an Personen mit mangelnden/niedrigen Lesekompetenzen bei Personen, die in Österreich geboren wurden und über Deutsch als Muttersprache verfügen, bei 13,2% liegt, steigt er bei Personen, die im Ausland geboren wurden und deren Muttersprache eine andere als Deutsch ist,

Tab. 3: Mangelnde und niedrige Kompetenzen im Bereich Lesen

	Mangelnde Kompetenzen (MLSF)		Niedrige Kompetenzen (<1 & 1)		Gesamt	
	Anzahl in 1.000	Anteil an GG	Anzahl in 1.000	Anteil in GG	Anzahl in 1.000	Anteil in GG
<b>Geschlecht</b>						
Frauen*	51,6	1,8%	448,7	16,1%	500,3	17,9%
Männer	51,6	1,8%	414,7	15,0%	466,3	16,8%
<b>Alter</b>						
16- bis 24-Jährige	8,5	0,9%	107,8	12,0%	116,3	12,9%
25- bis 34-Jährige	21,4	2,0%	113,1	10,7%	134,5	12,7%
35- bis 44-Jährige	22,3	1,8%	177,0	14,4%	199,3	16,2%
45- bis 54-Jährige	21,2	1,6%	208,9	15,8%	230,1	17,4%
55- bis 65-Jährige	29,9	2,8%	256,6	24,8%	286,5	27,6%
<b>Herkunft/Migrationshintergrund</b>						
Ausland geb. & Nicht-Dt.-MS	31,3	4,7%	261,9	39,2%	293,2	43,9%
Österr. geb. & Nicht-Dt.-MS	3,9	3,4%	33,0	28,6%	36,9	32,0%
Ausland geb. & Dt.-MS	4,0	1,7%	33,6	13,9%	37,6	15,6%
Österreich geb. & Dt.-MS	64,0	1,4%	535,6	11,8%	599,6	13,2%
<b>Höchster Bildungsabschluss</b>						
Maximal Pflichtschule	47,0	3,7%	392,8	31,0%	439,8	34,7%
BMS, Lehre	47,0	1,9%	392,9	16,0%	439,9	17,9%
Meister	1,7	1,1%	14,3	9,0%	16,0	10,1%
AHS, BHS	5,0	0,6%	41,8	4,7%	46,8	5,3%
Tertiärabschluss	2,6	0,3%	21,6	2,8%	24,2	3,1%
<b>Gesamt</b>	<b>103,2</b>	<b>1,8%</b>	<b>863,4</b>	<b>15,3%</b>	<b>966,6</b>	<b>17,1%</b>

\* Obwohl die Anteilsunterschiede zwischen den Geschlechtern, was die niedrigen Kompetenzen in Lesen betrifft, gering ausfallen, sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der erbrachten Durchschnittsleistung signifikant. So erreichen Frauen im Mittel einen Score von 267 und Männer von 272. Die Kompetenznachteile der Frauen werden noch deutlicher, wenn die Mathematikscores herangezogen werden: Hierbei erreichen die Männer einen Wert von 282 und die Frauen von 268 (siehe Statistik Austria 2013a). Was Mathematik betrifft, sind auch die Anteile derer mit niedrigen Kompetenzen deutlich unterschiedlich (Männer: 12,4%; Frauen: 16,7%).

Legende: GG = Grundgesamtheit, Ausland geb. = im Ausland geboren, Österr. geb. = in Österreich geboren, Nicht-Dt.-MS = andere Muttersprache als Deutsch; Dt.-MS = Deutsch als Muttersprache

Quelle: Statistik Austria (2013a); Berechnungen: Mario Steiner, IHS (Rundungsdifferenzen möglich) (red.bearb.)

Tab. 4: Mangelnde und niedrige Kompetenzen im Bereich Mathematik

	Mangelnde Kompetenzen (MLSF)	Niedrige Kompetenzen	Gesamtanteil
<b>Geschlecht</b>			
Frauen	1,8%	16,7%	18,5%
Männer	1,8%	12,4%	14,2%
<b>Alter</b>			
16- bis 24-Jährige	0,9%	12,2%	13,1%
25- bis 34-Jährige	2,0%	12,1%	14,1%
35- bis 44-Jährige	1,8%	13,3%	15,1%
45- bis 54-Jährige	1,6%	13,2%	14,8%
55- bis 65-Jährige	2,8%	22,2%	25,0%
<b>Gesamt</b>	<b>1,8%</b>	<b>14,3%</b>	<b>16,1%</b>

Quelle: Statistik Austria (2013a) (red.bearb.)

auf 43,9% an, womit der insgesamt höchste gemessene Anteilswert einer Personengruppe erreicht wird.

Die größten Binnendifferenzen innerhalb eines Differenzierungsmerkmals zeigen sich beim Qualifikationsniveau. Während bei 3,1% der Personen mit Tertiärabschluss die Lesekompetenzen nur mangelhaft/niedrig ausgeprägt sind, trifft dies auf 34,7% der Personen mit Pflichtschulabschluss zu, womit ein mehr als zehnfacher Wert realisiert wird.

Diese Ergebnisse zur sozialen Verteilung der Problemlagen können im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung als Richtschnur für die anzustrebende TeilnehmerInnenstruktur gelten. Demnach sollten nach der Höhe des jeweiligen Risikos bevorzugt niedrig qualifizierte Personen, MigrantInnen und Ältere in die Maßnahmen integriert werden, wobei auch das Geschlecht entsprechend berücksichtigt werden sollte (siehe Abb. 1). Was mangelnde und niedrige Kompetenzen im Bereich Mathematik betrifft, verhalten sich die sozialen Unterschiede ähnlich zu denen im Kompetenzbereich Lesen, womit die eben formulierte These über die bedarfsgerechte

Zusammensetzung der TeilnehmerInnen an Maßnahmen der Initiative Erwachsenenbildung noch weitere Unterstützung erfährt.

### Zielgruppengröße für Basisbildung/Grundkompetenzen

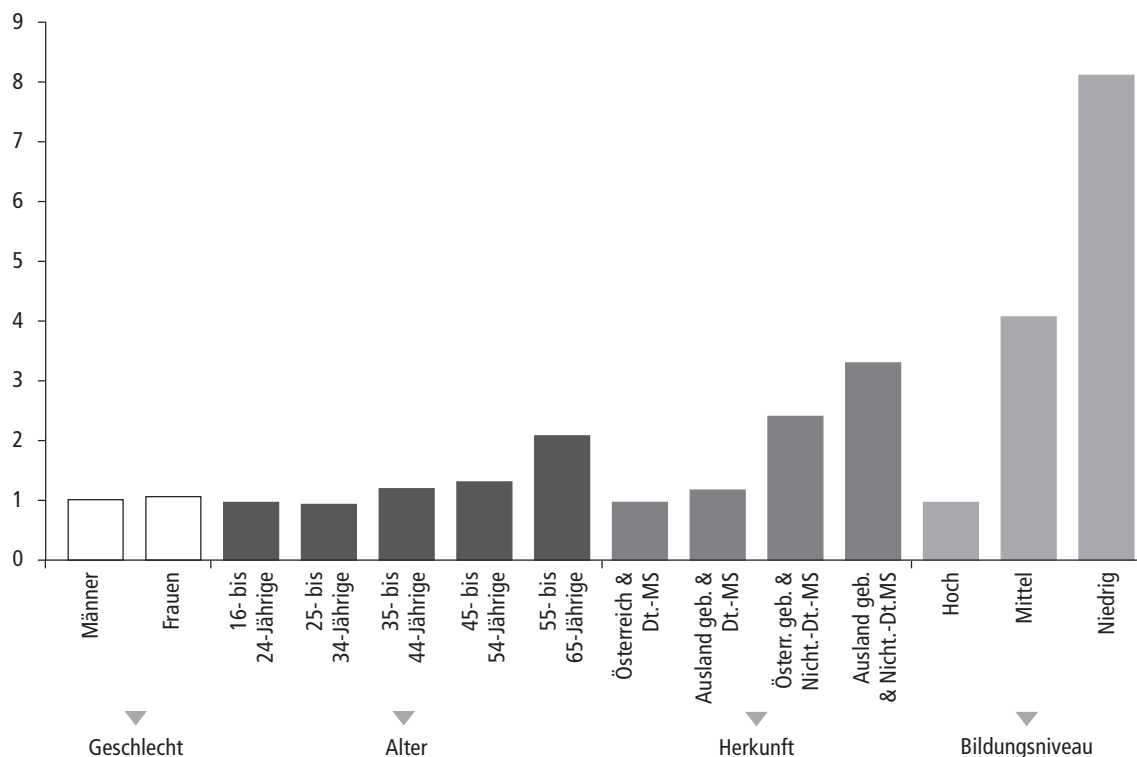
Will man auf Basis der PIAAC-Ergebnisse die Zielgruppengröße für die Initiative Erwachsenenbildung im Bereich Basisbildung abschätzen, ist zunächst eine Entscheidung darüber zu treffen, welche Kompetenzlevels dafür herangezogen werden sollen. Unstrittig ist wohl, dass Personen mit mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten (MLSF), die aufgrund selbiger gar nicht an der PIAAC-Erhebung teilnehmen konnten, als Zielgruppe der Basisbildungsangebote (in diesem Fall der Alphabetisierungsangebote) definiert werden. Darüber hinaus ist die Kompetenzstufe „unter 1“ auf Personen bezogen, die zwar über Lesekompetenzen eines Basisvokabulars verfügen, aber kein Textverstehen aufweisen. Auch in diesem Fall ist es sehr plausibel, einen Bedarf an Basisbildungsangeboten zu unterstellen.

Personen auf Kompetenzstufe 1 sind demgegenüber nicht nur in der Lage, ein Basisvokabular zu lesen, sondern auch einfache Texte zu verstehen und daraus gezielt Informationen zu extrahieren. Obwohl diese Personengruppe als eine mit „niedrigen Lesekompetenzen“ bezeichnet wird, handelt es sich hier um einen nicht eindeutig definierten Bereich. Es kann über den Basisbildungsbedarf diskutiert werden, aber dieser kann nicht unhinterfragt von vornherein als gegeben angesehen werden.

Auf Basis dieser Überlegungen werden für die nachstehende Abschätzung der Zielgruppengröße von Basisbildungsangeboten die Personen mit mangelnden Kompetenzen sowie jene auf der Kompetenzstufe „unter 1“ herangezogen. Diese bilden den Kern der Zielgruppe für Alphabetisierungs- und Basisbildungsangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Die Personen mit Kompetenzen auf Stufe 1 bilden den erweiterten Kreis der Zielgruppe.

Demnach umfasst die Zielgruppe mehr als 102.000 Personen für die Alphabetisierungsangebote und weitere beinahe 141.000 für die Basisbildung (siehe Tab. 5). Insgesamt liegt die Zielgruppengröße

Abb. 1: Risikoverteilung niedriger Lesekompetenzen nach sozialen Merkmalen



Legende: Ausland geb. = im Ausland geboren, Österr. geb. = in Österreich geboren, Nicht-Dt.-MS = andere Muttersprache als Deutsch; Dt.-MS = Deutsch als Muttersprache

Quelle: Steiner/Vogtenhuber 2014

demnach bei gut 243.000 Personen. Zum erweiterten Kreis der Zielgruppe können zusätzlich jene 720.000 Personen gezählt werden, die die Kompetenzstufe 1 aufweisen. Daher ist es zulässig, bei dieser Form der Zielgruppengrößenbestimmung davon auszugehen, dass es sich um die untere Grenze handelt.

Die Gesamtzahl von 243.000 Personen kann in Abhängigkeit von der nach Alter differenzierten Betroffenheit und der regional unterschiedlichen Altersstruktur der Bevölkerung auf die einzelnen Bundesländer umgerechnet werden, womit sich ein Bedarf ergibt, der von etwa 8.000 Personen im Burgenland bis 51.000 Personen in Wien sowie von

30.000 unter den 15- bis 24-Jährigen bis zu 67.000 bei den 55- bis 64-Jährigen reicht. Die Entscheidung, welche Anteile der Zielgruppe durch Angebote abgedeckt werden sollen bzw. können, ist nun eine, die innerhalb der Initiative Erwachsenenbildung zu treffen sein wird. Beispielsweise würde eine Abdeckungsquote von 4% knapp 10.000 Teilnahmen im Jahr erfordern, womit es möglich wäre, innerhalb von 25 Jahren den gesamten aktuellen Bedarf zu befriedigen. Der inzwischen wieder neu entstandene Bedarf ist dabei jedoch noch nicht berücksichtigt. Wenn man die Risikogruppe PISA zufolge<sup>3</sup> unter den 15-Jährigen in Rechnung stellt, so sind das bis zu etwa 20% eines Jahrganges.

<sup>3</sup> PIAAC und PISA beanspruchen gleichermaßen, die vorhandenen Grundkompetenzen in Lesen und Mathematik zu messen, nur für unterschiedliche Bevölkerungsbereiche (PIAAC für die erwachsene Bevölkerung bis 65 Jahre, PISA für die 15-Jährigen). Die Erhebungen überschneiden sich nicht genau, aber wenn man den PISA-Ergebnissen eine gewisse Stabilität und Aussagekraft für die junge Bevölkerung zuschreibt, so kann man die Ergebnisse für die jungen Altersgruppen vergleichen. Wenn die beiden Erhebungen Ähnliches messen, dann müsste eine ähnliche Struktur der Ergebnisse herauskommen. Der tentative Vergleich der Ergebnisse der beiden Erhebungen für die junge Bevölkerung nach Ländern, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben, ergibt aber durchaus Unterschiede, die nähere Betrachtung verdienen und Fragen nach dem „richtigen“ oder „besseren“ Messkonzept aufwerfen. Österreich hat in PIAAC vor allem in Lesen relativ bessere Werte als in PISA – wenn man die PISA-Messinstrumente für Erwachsene verwenden würde, dann wäre möglicherweise die Zielgruppe der Initiative Erwachsenenbildung noch etwas größer als laut PIAAC.



Tab. 5: Abschätzung der Zielgruppengröße für Basisbildung

	15- bis 24-Jährige	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige	15- bis 64-Jährige
<b>Zielgruppe Alphabetisierung</b>						
Burgenland	283	648	735	751	1.116	3.534
Niederösterreich	1.772	3.646	4.192	4.200	5.529	19.340
Wien	1.936	5.303	4.663	4.096	5.389	21.387
Kärnten	595	1.297	1.375	1.452	2.015	6.734
Steiermark	1.372	3.077	3.089	3.067	4.114	14.719
Oberösterreich	1.661	3.544	3.555	3.634	4.665	17.059
Salzburg	607	1.391	1.385	1.341	1.800	6.523
Tirol	861	1.900	1.874	1.802	2.260	8.696
Vorarlberg	446	977	976	913	1.172	4.484
<b>Zwischensumme</b>	<b>9.532</b>	<b>21.783</b>	<b>21.844</b>	<b>21.257</b>	<b>28.060</b>	<b>102.476</b>
<b>Zielgruppe Basisbildung</b>						
Burgenland	600	710	987	998	1.556	4.851
Niederösterreich	3.756	3.992	5.631	5.584	7.708	26.669
Wien	4.104	5.805	6.263	5.445	7.513	29.130
Kärnten	1.261	1.420	1.847	1.930	2.809	9.267
Steiermark	2.909	3.368	4.149	4.077	5.735	20.237
Oberösterreich	3.521	3.880	4.774	4.831	6.504	23.510
Salzburg	1.286	1.523	1.860	1.782	2.509	8.960
Tirol	1.825	2.079	2.518	2.395	3.150	11.967
Vorarlberg	945	1.069	1.310	1.214	1.634	6.173
<b>Zwischensumme</b>	<b>20.207</b>	<b>23.844</b>	<b>29.339</b>	<b>28.257</b>	<b>39.118</b>	<b>140.765</b>
<b>Zielgruppe gesamt</b>						
Burgenland	884	1.358	1.723	1.750	2.672	8.385
Niederösterreich	5.528	7.638	9.823	9.784	13.237	46.009
Wien	6.039	11.108	10.927	9.542	12.902	50.517
Kärnten	1.856	2.716	3.222	3.382	4.824	16.001
Steiermark	4.281	6.445	7.238	7.144	9.849	34.956
Oberösterreich	5.182	7.424	8.329	8.465	11.170	40.569
Salzburg	1.893	2.914	3.245	3.123	4.309	15.483
Tirol	2.685	3.979	4.392	4.196	5.410	20.663
Vorarlberg	1.391	2.046	2.286	2.128	2.807	10.657
<b>Gesamtsumme</b>	<b>29.739</b>	<b>45.627</b>	<b>51.184</b>	<b>49.513</b>	<b>67.178</b>	<b>243.241</b>

Quelle: Statistik Austria (2013a) und Labour Force Survey (LFS) (2012), Berechnungen: Mario Steiner, IHS

## Überschneidung mit dem Nachholen des Pflichtschulabschlusses

Auch für die Abschätzung der Zielgruppe im Programmbereich „Pflichtschulabschluss“ gibt es nun bessere Datengrundlagen als in der ersten Programmperiode der Initiative Erwachsenenbildung. Seit drei Jahren wird im Rahmen der Bildungsstatistik der Anteil jener Jugendlichen ausgewiesen, die auch innerhalb einer mehrjährigen Nachbeobachtungsphase ohne Abschluss der Sekundarstufe I (der zum Besuch weiterführender Schulformen berechtigt) bleiben. Dieser Anteil, der aktuell bei 3,9% oder 3.700 Jugendlichen liegt, variiert nach Bundesländern und bewegt sich innerhalb einer Spanne von 2,6% im Burgenland und 5,6% in Wien (siehe Statistik Austria 2013a).

Wenn man den Anteil auf die Bevölkerung im Alter von 15 bis 64 Jahren hochrechnet, ergibt sich mit 220.000 Personen eine ähnliche Größenordnung wie in den früheren Schätzungen. Will man bei dieser Bedarfslage 4% der Zielgruppe jährlich abdecken, setzt dies 9.000 Kursplätze voraus.

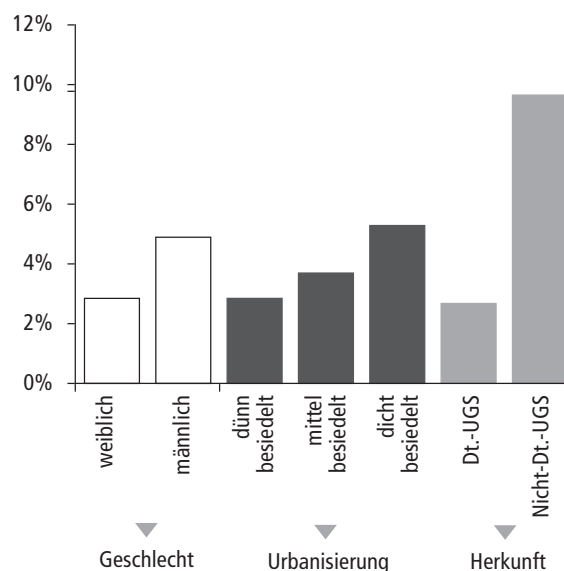
Die Verteilung ist jedoch nicht nur regional sehr unterschiedlich, sondern auch nach sozio-demografischen Merkmalen, wie dies in Abbildung 2 deutlich zu sehen ist. Demnach liegt der Anteil an Personen ohne Pflichtschulabschluss bei Männern deutlich höher als bei Frauen, steigt mit der Besiedlungsdichte und erreicht in Abhängigkeit von der Umgangssprache seine größten Unterschiede (Personen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch haben etwa das fünffache Risiko, keinen Abschluss der Sekundarstufe I zu erreichen). Entsprechend dieser unterschiedlichen Betroffenheit sollte im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung darauf geachtet werden, mit den Angeboten dieser Bedarfslage zu entsprechen und daher z.B. bevorzugt fremd- und hier wiederum türkischsprachige Personen aufzunehmen (siehe Tab. 6).

Überschneidungen zwischen den beiden Zielgruppenberechnungen für Basisbildung und Pflichtschulabschluss sind plausibel, aber es kann nicht von Deckungsgleichheit ausgegangen werden, wenn man das Bildungsniveau derer, die über niedrige Kompetenzen verfügen, in Tabelle 3 in Erinnerung ruft. Das Ausmaß der Überschneidung konnte aufgrund der

Sekundärdaten nicht exakt bestimmt werden, da „kein Pflichtschulabschluss“ als Variablenausprägung in der publizierten PIAAC-Erhebung nicht verwendet wird. Vertiefende Auswertungen der Individualdaten ergeben – wie dies bereits im Mikrozensus der Fall war – auf Basis der Selbstauskünfte eine gegenüber den Hochrechnungen viel geringere Zahl an Personen ohne Pflichtschulabschluss (63.378 Personen), dies würde auf Jahre umgerechnet nur etwa ein Drittel der aufgrund der Bildungsstatistik ermittelten realistischeren Zahl ergeben.

Es gibt jedoch Indizien dafür, dass die Überschneidungsmenge gering ist. Ein erstes Indiz liegt darin begründet, dass zur Bestimmung der

Abb. 2: Soziale Risikoverteilung eines fehlenden Sekundarstufe I-Abschlusses



Quelle: Steiner/Vogtenhuber 2014

Tab. 6: Anteil ohne Abschluss der Sekundarstufe I differenziert nach Sprachen

Sprachgruppe	Anteil ohne Sek-I
Deutsch	2,7%
Bosnisch-Kroatisch-Serbisch	7,7%
Andere Sprache	9,5%
Türkisch	11,9%

Quelle: Statistik Austria 2013b, S. 173

Basisbildungszielgruppe nur Personen mit mangelnden bzw. geringen Kompetenzen herangezogen worden sind, nicht aber auch die weiteren 720.000 Personen mit „nur“ niedrigen Kompetenzen. Das heißt, die Zielgruppenbestimmung für die Basisbildung kann als untere Grenze interpretiert werden und umfasst jene Personen, die aufgrund ihres Kompetenzniveaus in den meisten Fällen gar nicht in der Lage wären, einen Pflichtschulabschlusskurs zu beginnen. Aus der Berechnung der Zielgruppe für die Pflichtschulabschlusskurse, die ebenfalls als Untergrenze interpretiert werden muss, kann ein weiteres Indiz für die geringe Überschneidung abgeleitet werden. Eine nachträgliche Auswertung der wenigen Personen in PIAAC, die für sich keinen Pflichtschulabschluss angeben (n=55), ergibt eine geringe Überschneidung mit 12% Kompetenzen unter 1 und keine MLSF; der Anteil mit dem Kompetenzwert 1 ist in dieser Gruppe aber vergleichsweise hoch (31%). Da bei der Hochrechnung auf die Bevölkerung die aktuellen Abbruchwerte der jungen Kohorte verwendet wurden, darf angenommen werden, dass de facto die Zielgruppe für den Pflichtschulabschluss unter den Älteren und damit auch in Summe eigentlich größer ist als die Abschätzung ausweist.

Da also in den Abschätzungen für beide Zielgruppen eher eine untere Grenze der Zielgruppengröße angenommen wird und die Hochrechnung im Fall der Pflichtschulabschlussgruppe gegenüber dem „wahren Wert“ tendenziell eine bessere Kompetenzvoraussage unterstellt, während im Fall der Basisbildungsbedarfsgruppe eher die niedrigsten

Kompetenzen erfasst werden, dürften die quantitativen Überschneidungen zwischen beiden ausgewiesenen Gruppen gering sein.

## Fazit

Durch die PIAAC-Erhebung wird der bisher angenommene Umfang der Zielgruppengröße in der Initiative Erwachsenenbildung validiert. Er erhöht sich ganz wesentlich von 50.000 auf 243.000. Dabei handelt es sich um eine vorsichtige Schätzung, d.h. um eine Untergrenze, die sich aus den Personen zusammensetzt, die aufgrund mangelnder Lese- und Schreibfähigkeiten nicht an der Erhebung teilnehmen konnten, und aus jenen Personen mit Kompetenzwerten unter 1.

Diese Ergebnisse überraschen jedoch nicht so sehr, da bereits frühere Schätzungen zu ähnlichen Ergebnissen geführt hatten, die noch nicht auf direkten Kompetenzmessungen beruhten, sondern auf sehr einfachen „Hochrechnungen“ aus den PISA-Ergebnissen auf die Bevölkerung und aus den Größenordnungen aus anderen internationalen Kompetenzerhebungen (vgl. Lassnigg 2007, S. 8). Trotz der eingangs angesprochenen Fragen zur Messqualität kann den Größenordnungen durchaus vertraut werden – um diese Informationen praktisch wirksam zu machen, sind weitere vertiefende Überlegungen und Analysen nötig. In Deutschland bietet beispielsweise die nationale leo. – Level-One Studie (siehe Grotluschen/Riekmann 2012) wesentliche ergänzende und vertiefende Informationen zu PIAAC.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Zur leo. – Level-One Studie siehe auch den Artikel von Anke Grotluschen und Wibke Riekmann in der Ausgabe 10/2010 des Magazin erwachsenenbildung.at unter [http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10\\_07\\_grotlueschen\\_riekmann.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_07_grotlueschen_riekmann.pdf); Anm.d.Red.

# Literatur

**Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012):** Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann. Auch online im Internet:  
<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2014/01/9783830927754-openaccess.pdf> [Stand: 2014-08-19].

**Initiative Erwachsenenbildung (o.J.):** Monitoring – Executive Summary zum Jahresbericht 2012/13 zum Stichtag 31.07.2013 über den Zeitraum von 01.08.2012 bis 31.07.2013. Online im Internet:  
[https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Jahresbericht\\_2012\\_13\\_Ex\\_Summx.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Jahresbericht_2012_13_Ex_Summx.pdf) [Stand: 2014-08-20].

**Lassnigg, Lorenz (2007):** „Lifelong Learning“ einmal anders: Grenzen wirtschaftsorientierter Paradigmen und Strategien und ihre Alternativen. Vortrag in der internationalen Konferenz 'PERSPEKTIVE : BILDUNG', 8. und 9. März 2007, Techgate Vienna. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/basisbildung-3-07-red.pdf> [Stand: 2014-08-19].

**Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2014):** Das österreichische Modell der Formation von Kompetenzen im Vergleich. Auswertungen für den PIAAC-ExpertInnenbericht. Wien (= IHS-Forschungsbericht) (im Erscheinen). Online im Internet:  
<http://www.equi.at/dateien/IHS-PIAAC.pdf> [Stand: 2014-10-01].

**OECD (2013):** PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science, Volume I. Paris. Online im Internet: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-i.pdf> [Stand: 2014-08-19].

**Statistik Austria (2013a):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661) [Stand: 2014-07-30].

**Statistik Austria (2013b):** Bildung in Zahlen 2011/12. Tabellenband. Online im Internet:  
[http://www.statistik.at/web\\_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=561](http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=561) [Stand: 2014-09-15].

**Steiner, Mario/Vogtenhuber, Stefan (2014):** Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung. Projektbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. Online im Internet:  
<https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/BLI-PPD-Grundlagenanalysen-end.pdf> [Stand: 2014-08-07].

**Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2006):** Evaluation der Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien. Online im Internet:  
[http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/evaluation\\_kurse\\_vorbereitung\\_hsch.pdf](http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/evaluation_kurse_vorbereitung_hsch.pdf) [Stand: 2014-08-19].

## Weiterführende Links

**Initiative Erwachsenenbildung:** <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at>

**Initiative Erwachsenenbildung, Programmplanungsdokument 2011:**  
[https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011\\_09\\_15\\_Letzfassung.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf)



Foto: K.K.

## Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at  
<http://www.ihs.ac.at>  
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am Institut für Höhere Studien. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, zudem nimmt er verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien wahr. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.



Foto: K.K.

## Mag. Mario Steiner

msteiner@ihs.ac.at  
<http://www.ihs.ac.at>  
+43 (0)1 59991-219

Mario Steiner studierte Soziologie und Politikwissenschaft an der Universität Wien und absolvierte einen postgradualen Lehrgang am Institut für Höhere Studien (IHS). Seit 1998 ist er Senior Researcher am IHS, Abteilung Soziologie, seit 2002 Lektor für empirische Sozialforschung und Arbeitsmarktforschung an verschiedenen Fachhochschulen. Darüber hinaus arbeitet er als Berater und Gutachter für nationale Einrichtungen und internationale Organisationen und ist Mitglied der „Thematic Working Group on Early School Leaving“ der Europäischen Kommission. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Dropouts, Early School Leavers, benachteiligte Jugendliche, soziale Ungleichheit, Transition und Lifelong Learning, aktive Arbeitsmarktpolitik und Langzeitarbeitslosigkeit, Wirkungsanalysen sowie Programm- und Maßnahmenevaluationen.



Foto: K.K.

## Mag. Stefan Vogtenhuber

vogten@ihs.ac.at  
<http://www.ihs.ac.at>  
+43 (0)1 59991-136

Stefan Vogtenhuber ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung Soziologie am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien. Er forscht an den Schnittstellen von Bildung, Weiterbildung und Arbeitsmarkt mit Schwerpunkt auf der Analyse des Zusammenspiels zwischen Qualifikation und Beschäftigung sowie den Arbeitsmarkterträgen von Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten.

# Use of the PIAAC for Adult Educational Policy Targets

## New estimates of the target group size of the Initiative for Adult Education

### Abstract

The Initiative for Adult Education allows adults to complete basic educational qualifications later in life and promotes the basic education of people with inadequate or few basic competences. This article uses the PIAAC findings to test the estimate of the size of the target groups taken as the basis for the Initiative for Adult Education during programme period 2012-2014 and comes to a significant conclusion: The PIAAC survey 2011/12 has validated the previously estimated size of the target group of the Initiative for Adult Education, which has significantly increased – by a conservative estimate – from 50,000 to 243,000 people. For these estimates, the authors refer to a project report on basic analyses for the Initiative for Adult Education which they published in January 2014 by order of the former federal ministry of education, today federal ministry of education and women's affairs. The report is currently being expanded and specified in greater detail. (Ed.)

# Does the PIAAC really matter?

## Schlussfolgerungen aus Sicht der Wirtschaft und der Unternehmen

**Hannes Knett**

Knett, Hannes (2014): Does the PIAAC really matter? Schlussfolgerungen aus Sicht der Wirtschaft und der Unternehmen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 23, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: PIAAC, Schlüsselkompetenzen, LLL:2020, Bildungspolitik, Wirtschaftsstandort, Unternehmen

### Kurzzusammenfassung

Laut OECD sind die in PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) gemessenen Kompetenzen Erwachsener – Lesekompetenz, Alltagsmathematik und Problemlösen mit neuen Technologien – heute nicht nur für FacharbeiterInnen, sondern auch für angelernte ArbeiterInnen grundlegend. Im Ländervergleich der Ergebnisse rangiert Österreich bei diesen Kompetenzen im Durchschnitt bzw. teilweise sogar darunter. Ratings wie der aktuelle Knowledge Economy Index der Weltbank oder die Employment Rate (15- bis 64-Jährige) bezeugen Österreich einen Rang im oberen Mittelfeld. Der Autor hinterfragt, inwieweit die von PIAAC überprüften Kompetenzen geeignete Indikatoren für den Wirtschaftsstandort bilden. Bildungspolitisches Handeln entsprechend der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020) würde den Wirtschaftsstandort jedenfalls stärken. (Red.)



# Does the PIAAC really matter?

## Schlussfolgerungen aus Sicht der Wirtschaft und der Unternehmen

**Hannes Knett**

**Die Ergebnisse der aktuellen OECD-Studie PIAAC belegen einmal mehr, dass dem österreichischen Bildungssystem im internationalen Vergleich nur in durchschnittlichem Ausmaß die Fähigkeit zugesprochen wird, notwendige Grundkenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln. Die Politik bleibt gelassen. Dabei zeigen fundierte Arbeiten die Bedeutung der PIAAC-Schlüsselkompetenzen für die Bewältigung und Gestaltung einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft. Zur Verbesserung der Situation und zur Aufrechterhaltung der österreichischen Wettbewerbsfähigkeit wäre die bestehende Strategie LLL:2020 gut geeignet, sie muss nur beherzt umgesetzt werden.**

Die österreichischen Ergebnisse der OECD-Studie PIAAC liegen vor. Bei PIAAC wird das Kompetenzniveau Erwachsener ab 16 Jahren gemessen, und zwar Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasierte Problemlösungskompetenz. Dabei handelt es sich laut OECD um „Schlüsselkompetenzen zur Informationsverarbeitung“, die in vielen gesellschaftlichen Kontexten und Arbeitssituationen für Erwachsene von Bedeutung sind, um sich vollständig integrieren und am Arbeitsmarkt, an Bildung und Ausbildung sowie am sozialen und zivilgesellschaftlichen Leben teilzuhaben (vgl. OECD 2013a, S. 5).

Die drei mit PIAAC beobachteten Kompetenzen betreffen nur einige der acht Schlüsselkompetenzen, die basierend auf den Empfehlungen des Europäischen Rates und des Europäischen Parlaments Inhalt der österreichischen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen sind (vgl. Republik Österreich 2011, S. 12). Sie werden als Voraussetzung für den Erwerb weiterer Kompetenzen und als notwendig für die

erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben angesehen (vgl. Statistik Austria 2013, S. 14).

Beachtenswert ist an den österreichischen PIAAC-Ergebnissen (vor dem Hintergrund anderer makroökonomischer Ländervergleiche; siehe Henseler 2014) das insgesamt enttäuschende Ranking: Bei der Lesekompetenz liegt Österreich unter dem OECD-Schnitt (Rang 17 von 23), bei alltagsmathematischer Kompetenz (Rang 10 von 23) und bei der Problemlösungskompetenz (Rang 7 von 19) im OECD-Schnitt.

Diese Ergebnisse können meines Erachtens nicht wirklich überraschen, wenn man zum Vergleich die Ergebnisse der PISA-Tests für Jugendliche heranzieht, jedenfalls in der langfristigen Betrachtung. Die PISA-Ergebnisse 2003 und 2006 stimmen gut mit den PIAAC-Ergebnissen 2011/12 überein, PISA 2009 war bei der Leseleistung ein Ausreißer nach unten (vgl. Statistik Austria 2013, S. 152). Auch bei PISA sind die österreichischen Werte Mittelmaß (zuletzt



Rang 12 unter den EU-Ländern beim Lesen, Rang 7 bei Mathematik und EU-Rang 10 bei den Naturwissenschaften; entsprechend weiter hinten sind wir daher im OECD-Ranking (vgl. Henseler 2014, S. 124ff.). Die Ähnlichkeit der Ergebnisse von PISA und PIAAC ist offensichtlich und „enttäuscht“ allenfalls bestehende Zweifel an der PIAAC-Methodik.<sup>1</sup>

## Ist die „PIAAC-Aufregung“ voreilig und unbegründet?

Auch wenn der Befund der Durchschnittlichkeit klar scheint, ist es doch nicht ganz so einfach. Schließlich ist Österreich in der internationalen Wettbewerbsfähigkeit nach wie vor gut positioniert. Sehen wir uns dazu im Monitoring Report 2014 der Wirtschaftskammer Österreich um (siehe Henseler 2014). Insgesamt rangiert Österreich im obersten Drittel der Wirtschaftsstandorte. Das heißt, zwei Drittel der Standorte sind schlechter gereiht, ein Drittel ist besser gereiht als Österreich (vgl. ebd., S. 18).

Im aktuellen Knowledge Economy Index der Weltbank rangiert Österreich auf Platz 17 (entspricht Platz neun innerhalb der EU-27). Der Index misst die Fähigkeit einer Volkswirtschaft zu Anreicherung, Reproduktion und Transfer von Wissen (vgl. ebd., S. 122). Der Index hält allerdings als Schwäche Österreichs eine anstehende Modernisierung des Bildungssystems fest, vor allem im Sekundar- und Tertiärbereich.

Bei den WorldSkills 2013 (Berufs-Weltmeisterschaften) in Leipzig waren die österreichischen VertreterInnen mit fünf Gold-, zwei Silber- und vier Bronzemedailles außerordentlich erfolgreich und haben im Medailenspiegel den sechsten Platz belegt. Österreichische Erfolge bei internationalen Berufsmeisterschaften haben eine lange Tradition und belegen die hohe Qualität unseres dualen Ausbildungssystems (vgl. ebd., S. 138).

Die von Eurostat zuletzt für 2012 veröffentlichte „Employment Rate (age group 15–64 years)“ weist Österreich an Stelle fünf innerhalb der EU-Mitglieder aus. Österreich hat innerhalb der EU sowohl bei der

gesamten als auch bei der Jugendarbeitslosigkeit beständig einen der niedrigsten Werte (vgl. ebd., S. 51).

Ebenfalls von Eurostat wurde zuletzt für 2013 das Ranking „Continuing Vocational Training By Enterprises“ veröffentlicht. Österreich führt gemeinsam mit Schweden das Ranking an. 87% der heimischen Unternehmen bieten Weiterbildung für ihre MitarbeiterInnen an. Eurostat merkt allerdings zusätzlich an, dass der Anteil davon begünstigter MitarbeiterInnen (derzeit 37%) durchaus erhöht werden könnte (vgl. ebd., S. 52).

Trotz eines insgesamt und bis jetzt guten Befundes ist es daher angebracht, sich über die Standorteigenen Gedanken Österreichs Gedanken zu machen, und es stellt sich die Frage: Sind die in PIAAC überprüften Kompetenzen geeignete Indikatoren für relevante Standortfaktoren? Die bisherigen Ergebnisse sind nicht schlecht, aber doch nur Durchschnitt, mit dem wir uns nicht zufrieden geben dürfen.

## Zusammenhang zwischen Bildungsleistungen und Wirtschaftswachstum

Zu Beginn stellt sich die Frage, ob es Evidenz für einen signifikanten Zusammenhang zwischen erreichtem Kompetenzniveau und Wirtschaftswachstum gibt. In der theoretischen und empirischen Wachstumsforschung der letzten Jahre wurde klar herausgearbeitet, dass Bildung und Kompetenzen der Menschen und das dadurch generierte neue Wissen um effizientere Produktionsmethoden der wichtigste Faktor für langfristiges volkswirtschaftliches Wachstum sind (vgl. Wößmann 2013, S. 475ff.). Weitere positive externe Effekte von Bildung – Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben, staatsbürgerliches Bewusstsein, Fähigkeit zu selbstverantwortlichem Handeln etc. – sind ebenfalls gut belegt, seien hier aber nur erwähnt.

Im Zusammenhang mit PIAAC ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass Ludger Wößmann sehr wohl zwischen der Menge des Bildungskonsums (z.B. Anzahl der Jahre in einem Bildungssystem) und dem tatsächlich erreichten kognitiven Kompetenzniveau

<sup>1</sup> Zur Diskussion der PIAAC-Methodik siehe den Beitrag von Robert Titelbach in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/05\\_titelbach.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/05_titelbach.pdf); Anm.d.Red.

unterscheidet. Beide Faktoren scheinen relevant zu sein. In seiner Untersuchung hat Wößmann an Hand von 50 Ländern die durchschnittlichen schulischen Leistungen der Bevölkerung mit dem jeweiligen langfristigen Wirtschaftswachstum verglichen und kommt auf einen hoch signifikanten Zusammenhang: *„Je besser die Leistungen in den Bildungstests, desto höher ist das zwischen 1960 und 2009 gemessene Wachstum des Bruttoinlandsprodukts pro Kopf“* (Wößmann 2013, S. 476f.). Und Wößmann weiter: *„Natürlich handelt es sich bei den Wachstumseffekten besserer Schülerleistungen um sehr langfristig wirksam werdende Effekte. [...] Weil das nicht der zeitliche Horizont ist, den an ihrer Wiederwahl interessierte Politiker als erstes im Sinn haben, ist der politische Anreiz für grundlegende Bildungsreformen eher gering. Die berichtete Evidenz belegt aber, dass Reformen, die die Bildungsleistungen signifikant verbessern, langfristig der wichtigste Hebel für höheres Wirtschaftswachstum sind“* (ebd., S. 480).

### **Steigende Bedeutung von Bildung und Weiterbildung: abgedroschene Worthülse oder zwingende Tatsache?**

Der Strukturwandel ist ein Wesensmerkmal fortschrittlicher Volkswirtschaften. Diese Entwicklung führt zu einer von Dienstleistungen geprägten Ökonomie. Unternehmensnahe, haushaltsnahe und staatliche Dienstleistungen haben den größten Anteil an gesamtwirtschaftlicher Leistung und Beschäftigung. Das hat – bezogen auf die Funktionsweise in den Unternehmen – überwiegend nicht damit zu tun, was produziert wird, sondern wie.

In Österreich waren im Jahr 2010 73% der Erwerbstätigen im Servicesektor beschäftigt. Diese Entwicklung wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass produzierende Unternehmen auch Dienstleistungen herstellen. Gerade Produkt-begleitende Dienste erzeugen Wettbewerbsvorteile, dazu zählen z.B. Schulungsangebote für KundInnen und MitarbeiterInnen von KundInnen, eine Beratungs- oder Montage-Hotline, Finanzierungspakete (vgl. Grömling 2011, S. 591). Das hat Änderungen beim konkreten Tätigkeitsprofil der Einzelperson sowie insgesamt Änderungen der Qualifikationsstruktur zur Folge. Der steigende Anteil der Höherqualifizierten in den Unternehmen ist Teil dieser Entwicklung (vgl. ebd., S. 58ff.).

Neben klassischen wirtschaftspolitischen Standortfaktoren wie flexible Kapital- und Arbeitsmärkte, Exportorientierung und Offenheit des nationalen Marktes braucht es daher auch das Bewusstsein für den ständigen Verbesserungsbedarf des Bildungs- und Kompetenzniveaus der Erwerbstätigen.

Natürlich sind für die Wissenswirtschaft an der Nahtstelle Produktion/Dienstleistung, für Innovation und technischen Fortschritt vor allem hoch qualifizierte Erwerbstätige ausschlaggebend und der Anteil der Niedrigqualifizierten am gesamtwirtschaftlichen Wachstum fällt gering aus. Allerdings steigen durch die allgemeine Wissensintensivierung die Qualifikationsanforderungen auf allen Ebenen. Außerdem ist es für das Verständnis des Problems „Defizit bei Schlüsselkompetenzen“ wichtig, dass Kompetenzniveaus im Basisbereich und Kompetenzniveaus bei Hochqualifizierten zwei Seiten derselben Münze sind. Nur aus einer soliden (Qualifikations-)Breite kommt auch die notwendige Spitze.

MAKAM Research hat im Auftrag der Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung (ein freiwilliger Zusammenschluss unabhängiger und führender österreichischer Anbieter) im Frühjahr 2014 eine Umfrage unter 500 Personalverantwortlichen und GeschäftsführerInnen österreichischer Unternehmen ab 20 MitarbeiterInnen durchgeführt (siehe MAKAM Research 2014). Unter anderem wurde danach gefragt, welche Fähigkeiten und Kenntnisse sich die Unternehmen von BewerberInnen wünschen und in welchem Ausmaß diese Fähigkeiten und Kenntnisse bei neu eingestellten MitarbeiterInnen vorhanden sind (siehe Tab. 1). Rund ein Drittel der privatwirtschaftlichen Unternehmen stimmte dem Statement „Die Bewerber/innen haben mangelnde Grundkenntnisse in Schreiben, Lesen, Rechnen“ zu (insgesamt fünfstufige Skala; Zeile a). Wohl bringen dann die eingestellten MitarbeiterInnen diese Fähigkeiten mit (positive Selektion; Zeile c), aber der Unterschied zwischen Unternehmenswunsch (Zeile b) und erlebter Realität ist offensichtlich (die Kategorie „Grundkenntnisse wie Lesen, Schreiben, Rechnen“ war dabei eines von insgesamt zwölf abgefragten Eigenschaftsbündeln).

Zunehmende Wissensarbeit, der Strukturwandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft sind mittlerweile in der Realität angekommen. Die

Tab. 1: Auszug aus einer Unternehmensumfrage im Auftrag der Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung 2014

Die Bewerber/innen haben mangelnde Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen	Trifft sehr zu 13%	Trifft zu 21%
Wie wichtig ist es, dass neue Mitarbeiter/innen Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen mitbringen?	Sehr wichtig 83%	Wichtig 13%
Wie gut bringen neue Mitarbeiter/innen Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen mit?	Sehr gut 44%	Gut 36%

Quelle: MAKAM Research 2014

technologische Revolution der letzten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts beeinflusst nachhaltig, wie wir heute und in Zukunft leben und arbeiten. Mit zunehmender Automatisierung sinkt der Bedarf an einfachen und handwerklichen Tätigkeiten, und der Bedarf an Tätigkeiten der Informationsverarbeitung, anderer anspruchsvoller Tätigkeiten sowie der Bedarf an soft skills steigt. FacharbeiterInnen, aber auch angelernte ArbeiterInnen brauchen einen Grundstock an Datenverarbeitungskenntnissen und eine solide Basis an Lesekompetenz, alltagsmathematischer Kompetenz und Problemlösungskompetenz (vgl. OECD 2013b, S. 46).

Einige Entwicklungen, die zu dieser Einschätzung führen:

- In 95% der Großbetriebe und in 85% der Mittelbetriebe (im OECD-Raum) haben die ArbeitnehmerInnen Zugang zu Internet und nutzen diesen Zugang im Rahmen ihrer Arbeit (vgl. OECD 2013b, S. 46).
- Mittlerweile erfolgt OECD-weit die Interaktion zwischen BürgerInnen und öffentlicher Verwaltung zu 40% und jene zwischen den Unternehmen und der öffentlichen Verwaltung zu 80% via Internet (vgl. ebd., S. 252, T A1.2).
- Ein erheblicher Teil der österreichischen ArbeitnehmerInnen berichtet über Restrukturierung und Reorganisation ihres Arbeitsplatzes (32%) bzw. über die Einführung neuer Prozesse oder neuer Technologien (44%) innerhalb der letzten drei Jahre (vgl. ebd., S. 255f., T A1.7a, 7b).

Es ist die herausragende Aufgabe von PIAAC, die Aufmerksamkeit auf jene Kompetenzen zu lenken, die als Schlüsselkompetenzen im Zusammenhang mit Informationsverarbeitung im weitesten Sinn angesehen werden (vgl. ebd., S. 46).

## Bietet die österreichische Strategie LLL:2020 eine Orientierung?

Österreich besitzt seit 2011 eine interministeriell abgestimmte „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“. Die kurz LLL:2020 genannte Strategie wurde von der Bundesregierung am 5. Juli 2011 verabschiedet und die vier federführenden Ministerien wurden mit der Umsetzung betraut. Seitdem sind entlang der 10 Aktionslinien der LLL:2020 Arbeitsgruppen auf ExpertInnenebene konstituiert worden und dem Ministerrat wird regelmäßig ein Umsetzungsbericht vorgelegt.

In Tabelle 2 sind den von der OECD formulierten „zentralen Ansatzpunkten für Politikgestaltung“ entsprechende Aktionslinien aus der LLL:2020 zugeordnet, soweit das akzeptabel nachvollziehbar erscheint. Dabei wird sichtbar, dass viele OECD-Politikansätze im Zusammenhang mit PIAAC in der LLL:2020 abgebildet sind, manchmal eindeutig, manchmal mehrfach zuordenbar. OECD-Ansatzpunkte sind dann nicht zuordenbar, wenn sie in der Strategie LLL:2020 nicht explizit angesprochen sind. Das betrifft Materien der Sozialgesetzgebung, der aktiven Arbeitsmarktpolitik oder der Steuergesetzgebung.

Daraus ist zu schließen, dass die Strategie LLL:2020 insgesamt gut geeignet ist, günstige Rahmenbedingungen für die Sicherstellung der PIAAC-Kompetenzen zu schaffen. Es braucht aber den politischen Gestaltungswillen der zuständigen Ministerien sowie einen „Projektplan“ für einzelne Zeitabschnitte bis zum Jahr 2020. Die bisherigen Berichte an den Ministerrat sind meines Erachtens eher Rechtfertigung bestehender Politik als zukunftsorientierte Handlungsabsicht.

## Welche Schlüsse sind aus Sicht der Wirtschaft und der Unternehmen aus den PIAAC-Ergebnissen zu ziehen?

Zunächst ist die „Multiplikator-Funktion“ der Bildungspolitik zu betonen: Was die Bildungspolitik versäumt, muss die Sozialpolitik – oft genug auf der besonders schmerzhaften Personenebene – kompensieren und macht der Wirtschaftspolitik im Standortwettbewerb zunehmend Probleme. Systemmängel werden nicht sofort sichtbar, sondern meist

nur mit methodisch fundierten und groß angelegten Studien wie etwa PISA oder PIAAC (der Blick von außen). Auswirkungen solcher Mängel sind aber nur mittelfristig zu beheben. Der Budgetdisziplin geschuldete ausgabenseitige Kürzungen wirken zwar sofort, haben aber meist Systemeffekte und schaden mittel- und langfristig. Das durchschnittliche Abschneiden der Ländergruppe mit einer Mischung aus schulischer und dualer Ausbildung bei beachtlichen Standorteigenschaften (vor allem Deutschland, Österreich) relativiert die häufige Schelte, Österreich hätte (trotz einiger Österreich

Tab. 2: Zusammenführung der zentralen Ansatzpunkte für Politikgestaltung nach PIAAC mit den entsprechenden Aktionslinien aus LLL:2020, Politiken und gesetzlichen Regelungen

Zentrale Ansatzpunkte für Politikgestaltung entsprechend PIAAC	Aktionslinien (AL) im Rahmen der Strategie LLL:2020, Politiken und gesetzliche Regelungen
Eine qualitativ hochwertige Grundbildung anbieten und Möglichkeiten für lebensbegleitendes Lernen schaffen	AL 1: Stärkung der vorschulischen Bildung und Erziehung AL 2: Grundbildung und Chancengerechtigkeit im Schul- und Erstausbildungswesen AL 3: Kostenloses Nachholen von grundlegenden Abschlüssen und Sicherstellung der Grundkompetenzen im Erwachsenenalter
Allen Menschen Möglichkeiten für lebenslanges Lernen zugänglich machen	AL 3: Kostenloses Nachholen von grundlegenden Abschlüssen und Sicherstellung der Grundkompetenzen im Erwachsenenalter AL 6: Verstärkung von „Community-Education“-Ansätzen mittels kommunaler Einrichtungen und in der organisierten Zivilgesellschaft
Einen guten Bildungsstart für alle Kinder gewährleisten	AL 1: Stärkung der vorschulischen Bildung und Erziehung als längerfristige Grundvoraussetzung
Lernen und Arbeitswelt miteinander verbinden	AL 7: Förderung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen
Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Berufstätige schaffen	AL 8: Weiterbildung zur Sicherung der Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit AL 10: Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in allen Bildungssektoren
Relevanz der Fort- und Weiterbildung sichern	AL 10: Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in allen Bildungssektoren
Anpassung der Bildungsaktivitäten an die Lebensumstände der TeilnehmerInnen ermöglichen	AL 7: Förderung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen AL 8: Weiterbildung zur Sicherung der Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit
Personen identifizieren, bei denen das Risiko von Kompetenzschwächen besonders hoch ist	AL 3: Kostenloses Nachholen von grundlegenden Abschlüssen [...] AL 6: Verstärkung von „Community-Education“-Ansätzen [...]
Leicht zugängliche Informationen zur Erwachsenenbildung bereitstellen	AL 5: Maßnahmen zur besseren Neuorientierung in Bildung und Beruf und Berücksichtigung von Work-Life-Balance
Vorhandene Kompetenzen anerkennen und zertifizieren	AL 10: Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in allen Bildungssektoren
Eine qualitativ hochwertige frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung zu vertretbaren Kosten bereitstellen	AL 1: Stärkung der vorschulischen Bildung und Erziehung als längerfristige Grundvoraussetzung
Arbeitgeber zur Einstellung von Kräften ermutigen, die sich vorübergehend vom Arbeitsmarkt zurückgezogen haben	Bestehender Teil der Aktiven Arbeitsmarktpolitik AL 10: [...] Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse [...]
Ältere Arbeitskräfte zum Verbleib am Arbeitsmarkt ermutigen	Bestehender Teil der Aktiven Arbeitsmarktpolitik 

Flexiblere Arbeitszeitregelungen schaffen, um Arbeitskräften mit Erziehungs- oder Pflegeverpflichtungen und Behinderungen entgegenzukommen	Bestehende Regelungen im Arbeitszeitgesetz, Arbeitsruhegesetz sowie auf Kollektivvertragsebene
Die Steuerpolitik sollte den Arbeitskräften Anreize bieten, ihre Kompetenzen am Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen	Steuergesetzgebung; Einkommensteuergesetz
Eine Bestandsaufnahme der Kompetenzen erwerbsloser Erwachsener vornehmen	AL 10: Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse [...]
Ein höheres Kompetenzniveau finanziell stärker belohnen	Zuständigkeit der Kollektivvertragspartner
Qualitativ hochwertige Bildungs- und Berufsberatung anbieten	AL 5: Maßnahmen zur besseren Neuorientierung in Bildung und Beruf und Berücksichtigung von Work-Life-Balance
Es sollte sichergestellt sein, dass das System von Bildungsabschlüssen kohärent und leicht verständlich ist	AL 10: Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse [...]

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von OECD 2013, S. 13, S. 18, S. 23 u. S. 27; Republik Österreich 2011

spezifischer Zuordnungsfragen) zu wenige AkademikerInnen. Dem gegenüber steht nämlich der offensichtliche Erfolg dieser Mischsysteme bei der Einmündung in den Arbeitsmarkt.

Die berufliche Weiterbildung muss sich auf Grund- und Basiskenntnisse verlassen können, will sie wirksam sein. Sie kann nicht Teile der beruflichen Qualifizierung durch grundbildende Teile ersetzen. Das gilt für die innerbetriebliche Qualifizierung ebenso wie für die überbetrieblichen und offenen Angebote. Berufliche Weiterbildung ist als marktgängiges Modell nur dann erfolgreich, wenn sie sich innerhalb eines „funktionsfähigen“ Rahmens bewegt: Das ist für die Unternehmen vor allem die beanspruchte Zeit für Qualifizierung und für die TeilnehmerInnen die damit verbundene finanzielle Belastung. Berufliche Weiterbildung muss so lange wie notwendig und so kurz wie möglich sein, damit das angestrebte Qualifizierungsziel erreicht wird. Und sie muss aus Sicht der ZahlerInnen (Unternehmen und/oder Private) ein attraktives Preis-Leistungsverhältnis aufweisen. Dieser latente Zielkonflikt ist nur lösbar, wenn Basiskenntnisse vorausgesetzt werden können. Klarer gesagt: Die berufliche Weiterbildung ist für ihre Wirksamkeit auf die Erstausbildung angewiesen. In der prinzipiellen Zugehörigkeit von Grundkenntnissen zum Bereich der Erstausbildung liegt auch die Ursache, warum eine andere Finanzierungszuständigkeit für das Nachholen von Grundkenntnissen als das Bildungsministerium – zum Beispiel das

Arbeitsmarktservice – kritisch zu bewerten ist. Wenn die Politik es als machbar erachtet – und die AMS-Gremien es akzeptieren –, dann ist das Nachholen von Grundkenntnissen als faktischer Teil der aktiven Arbeitsmarktpolitik eine kurzfristige Hilfe, aber es bleibt ordnungspolitisch die schlechtere Alternative. Hier ist allerdings nochmals auf die Strategie LLL:2020 zu verweisen, in der innerhalb der Aktionslinie 8 die Maßnahme 8.5 die „*Entwicklung eines Konzeptes [vorsieht], wie die Verantwortung des AMS für die Erstausbildung sukzessive reduziert und durch bildungspolitische Maßnahmen ersetzt werden kann*“ (vgl. Republik Österreich 2011, S. 40).

## Was kann die berufliche Weiterbildung beitragen?

Lernkompetenz ist eine der acht Schlüsselkompetenzen, die vom Europäischen Rat und dem Europäischen Parlament empfohlen wurden. Lernkompetenz ist in der Liste der Schlüsselkompetenzen der österreichischen Strategie LLL:2020 enthalten. Die Wirtschaftsförderungsinstitute der Wirtschaftskammern haben deshalb das Thema „Lernen lernen“ in den Fokus der TrainerInnen-Weiterbildung gestellt. Damit wird unser Verständnis von Lernverantwortung konkret angesprochen. Die TeilnehmerInnen sollen aktiv ihre Lernverantwortung wahrnehmen – mit dem/r TrainerIn als verantwortliche/n PartnerIn bei einer zielorientierten Lernbegleitung. Das ist kein Abschieben von Verantwortung auf das „schwächste

Glied in der Kette“, sondern Ausdruck der Tatsache, dass Lernen nur positive Ergebnisse bringt, wenn die Verantwortung dafür sowohl beim/bei der Lernenden als auch beim/bei der Lehrenden erkannt und wahrgenommen wird. Einen konkreten Beitrag zur PIAAC-Schlüsselkompetenz „Problemlösen im Kontext neuer Technologien“ leisten die WIFIs – wie auch viele andere Anbieter von berufsbezogener Erwachsenenbildung – mit ihrem Engagement für neue Lernmedien und e-learning. Dieses Engagement ist aufwändig und teuer und unter Marktbedingungen (meint Preisbildung) nicht leicht zu betreiben.

## Die Initiative Erwachsenenbildung

Ein bildungspolitisch bedeutender Schritt für das Nachholen fehlender Grundkenntnisse im Erwachsenenalter wurde durch die Realisierung der „Initiative Erwachsenenbildung“ gesetzt. Die bisherigen Erfahrungen und die Inanspruchnahme belegen den Bedarf, vor allem beim Nachholen von Basisbildung in der Zielgruppe Frauen und Personen mit Migrationshintergrund. Um der notwendigen Sensibilität gegenüber den (Lern-)Bedürfnissen dieser Zielgruppen gerecht zu werden, wurden „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ entwickelt. Damit wurde eine grundlegende Haltung des Lehrens und Lernens wie auch ein inhaltlicher Orientierungsrahmen für Lernziele formuliert. Beim Nachholen von Basisbildung für Erwachsene ist es außerordentlich wichtig, den Lernprozess auf individuelle Stärken und Lebenserfahrungen der Lernenden aufzubauen. Sowohl Inhalte wie auch Methoden und Didaktik müssen in ganz besonderer Weise handlungs- und anwendungsorientiert sein, die Lerninhalte müssen für die Lernenden unmittelbar einsichtig, „brauchbar“ und nutzbringend

sein. Dem entsprechend ist der Qualifikation der TrainerInnen besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

## PIAAC – ein Blick von außen auf das System

Internationale Erhebungen wie PIAAC stellen eine wichtige Information für die nationalen Bildungssysteme dar und sollten auf Basis fundierter Reflexion Anreiz zur Verbesserung geben. Die in PIAAC abgefragten Schlüsselkompetenzen sind vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen und technologischen Entwicklung geeignete Indikatoren dazu. Systematische Anstrengungen zur Verbesserung der PIAAC-Schlüsselkompetenzen müssen von drei Kernmotiven geleitet werden:

- Die sich beschleunigende technologische und digitale Entwicklung vergrößert Bildungsunterschiede zwischen einzelnen Gruppen der Bevölkerung (Stichwort: digital gap). Diese Unterschiede sind sowohl wegen der sozialen als auch wegen der ökonomischen Auswirkungen so gering wie möglich zu halten.
- Das Bildungsniveau in der Bevölkerung braucht Breite und Spitze, wenn es der weltweit anerkannten Bedeutung für die Qualität eines Wirtschaftsstandortes gerecht werden soll.
- Erst in großer Zahl und bei vielen Menschen verfügbare Basis- und Schlüsselkompetenzen sichern die Fähigkeit zu beruflicher Weiterbildung und damit die Chance, sich an aktuelle Entwicklungen anzupassen sowie Entwicklungen innovativ zu gestalten.

Der Blick von außen ist notwendig. Ob er auch hilfreich ist, entscheiden wir selbst.

---

2 Das dahinter stehende WIFI-Lernmodell LENA (LEbendig und NAchhaltig Lernen) wurde von Alice Fleischer vom WIFI Österreich in ihrem Beitrag zur Ausgabe 20 des Magazin erwachsenenbildung.at beschrieben, siehe: [http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/11\\_fleischer.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/11_fleischer.pdf); Anm.d.Red.

3 Die mit PIAAC begründete empirische Evidenz zur Bedarfslage im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung beschreibt der Beitrag von Lorenz Lassnigg, Mario Steiner und Stefan Vogtenhuber in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/10\\_lassnigg\\_steiner\\_vogtenhuber.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/10_lassnigg_steiner_vogtenhuber.pdf); Anm.d.Red.

# Literatur

- Grömling, Michael (2011):** Strukturwandel, Dimensionen und Erklärungen. In: Wirtschaftspolitische Blätter: Strukturwandel 58 (4), S. 583-602.
- Henseler, Stephen (2014):** Monitoring Report 2014. Austria in International Rankings. Wien: Austrian Federal Economic Chamber, Economic Policy Department. Online im Internet: [https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/Standort-und-Innovation/Standortpolitik/Monitoring\\_Report\\_2014\\_Gesamtdokument\\_finale\\_Druckversion\\_10.pdf](https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/Standort-und-Innovation/Standortpolitik/Monitoring_Report_2014_Gesamtdokument_finale_Druckversion_10.pdf) [Stand: 2014-08-17].
- MAKAM Research (2014):** Tag der Weiterbildung 2014: B2B Befragung von HR-Verantwortlichen. Wien. Im Auftrag der Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung (unveröffentlichter Bericht).
- OECD (2013a):** Für das Leben gerüstet? Wichtigste Ergebnisse von PIAAC. Paris: OECD. Online im Internet: [http://skills.oecd.org/SkillsOutlook\\_2013\\_KeyFindings\\_GER.pdf](http://skills.oecd.org/SkillsOutlook_2013_KeyFindings_GER.pdf) [Stand: 2014-08-17].
- OECD (2013b):** Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. Paris: OECD. Online im Internet: [http://skills.oecd.org/OECD\\_Skills\\_Outlook\\_2013.pdf](http://skills.oecd.org/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf) [Stand: 2014-07-30].
- Republik Österreich (2011):** Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. Wien. Online im Internet: [https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/lll-arbeitspapier\\_ebook\\_gross\\_20916.pdf?4dtiae](https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/lll-arbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtiae) [Stand: 2014-08-17].
- Statistik Austria (2013):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661) [Stand: 2014-07-30].
- Wößmann, Ludger (2013):** Bildungssystem. Bildungsleistungen und Wirtschaftswachstum. In: Wirtschaftspolitische Blätter 60 (3), S. 475-488.



Foto: WIFI / Niko Formanek

## Mag. Hannes Knett

<http://www.wifi.at>  
+43 (0)5 909003112

Hannes Knett hat Nationalökonomie an der Universität Wien studiert und ist geprüfter Unternehmensberater mit Schwerpunkt Personalentwicklung. Er war im Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer NÖ als Produktmanager und in der Wirtschaftskammer Salzburg in der Geschäftsführung der Jungen Wirtschaft und der Betriebsgründungsberatung tätig. Seine Aufgaben im Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich umfassten die Koordination der WIFI-Produktentwicklung und WIFI-Angebotspolitik. Seit 2010 ist er Sprecher der Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung und beschäftigt sich mit Rahmenbedingungen und der bildungspolitischen Fundierung von beruflicher Weiterbildung.

# Does the PIAAC really matter?

## Conclusions from the perspective of the economy and businesses

### **Abstract**

According to the OECD, the competences of adults measured by the PIAAC – reading, mathematics and problem solving with new technologies – are fundamental not only for skilled workers but also for semi-skilled workers. When the results are compared by country, Austria is average or even slightly below average in terms of these competences. Ratings such as the World Bank's Knowledge Economy Index or the employment rate (15 to 64-year-olds) show Austria as slightly above average. The author questions to what extent the competences tested by the PIAAC are suitable indicators of a business location. In any case, educational policy actions in line with the strategy of lifelong learning in Austria (LLL:2020) would strengthen Austria as a business location. (Ed.)



# Politische Folgerungen zu den PIAAC-Ergebnissen

**Gabriele Schmid, Michael Tölle, Elisabeth Steinklammer und Pia Lichtblau**

Schmid, Gabriele/Tölle, Michael/Steinklammer, Elisabeth/Lichtblau, Pia (2014): Politische Folgerungen zu den PIAAC-Ergebnissen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 23, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: PIAAC, Lesekompetenzen, Bildungsbedarf, Basisbildung, ArbeiterInnenbildung, gewerkschaftliche Bildung, arbeitsplatznahes Lernen

## Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschreibt und kommentiert ausgewählte Daten aus dem Survey of Adult Skills im Rahmen der PIAAC-Studie. Die AutorInnen, VertreterInnen der Arbeiterkammer Wien und des Verbandes Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, fordern politische Antworten auf die aus den Daten abgeleiteten Bildungsbedarfe. Verlangt werden etwa ein zweites Gratiskindergartenjahr sowie eine Aufwertung von Betrieben als Lernorte. Aussehen, Möglichkeiten und Herausforderung gewerkschaftlicher Bildung werden dabei ebenso thematisiert wie Möglichkeiten der Bildungsfreistellung für InteressenvertreterInnen. (Red.)

# Politische Folgerungen zu den PIAAC-Ergebnissen

**Gabriele Schmid, Michael Tölle, Elisabeth Steinklammer und Pia Lichtblau**

**Österreich hat es verstanden, sich über Jahre hinweg von internationalen Studien zum Thema Analphabetismus und Basiskompetenzen fernzuhalten. Wahrscheinlich ist die Einführung der Schulpflicht unter Maria Theresia dafür verantwortlich – das Bewusstsein über diesen historischen Schritt ließ den Verdacht, dass jemand in diesem Land nur schlecht lesen kann, erst gar nicht aufkommen.**

Seit PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) ist das nun anders. Nicht nur konnte sich Österreich zur Entscheidung durchringen, bei dieser großen OECD-Studie mitzutun (was immerhin über drei Millionen Euro gekostet hat), sondern es geht seit Oktober 2013 um mehr als in den Raum gestellte Hypothesen von BildungsexpertInnen: Die Ergebnisse liegen auf dem Tisch, wissenschaftlich empirisch abgesichert. Wir haben Zahlen, Punkteskalen und die Möglichkeit zum Vergleich (siehe OECD 2013).

Bei der Lesekompetenz ist es Österreich fast gelungen, die Schallmauer von einer Million zu erreichen – allerdings im negativen Sinne: 970.000 Personen erreichen maximal (die Risiko-)Stufe 1.

Der folgende Beitrag soll mehrere Facetten dieses Resultates ansprechen: Neben dem reinen Bildungsaspekt geht es nämlich auch um demokratie- und migrationspolitische Herausforderungen und um neue Ansatzpunkte gewerkschaftlicher Bildung als Reaktion auf PIAAC.

## **Politische Folgewirkungen geringer Basisbildung<sup>1</sup>**

Demokratie braucht BürgerInnen, die mitreden können, oder, wie schon Karl Jaspers sagte, setzt die Demokratie die Vernunft des Volkes voraus, die sie erst hervorbringen soll. Wollen wir ernsthaft Demokratie, so braucht es BürgerInnen, die mitreden und mitgestalten wollen. Wenn die strukturellen Voraussetzungen für Beteiligung – nämlich zu verstehen, worum es überhaupt geht – nicht gegeben sind, droht ein wesentlicher Teil der BürgerInnen ausgeschlossen zurückzubleiben. Interessanterweise hat das politische System bisher kaum auf die PIAAC-Ergebnisse reagiert. Kaum jemand hat dazu Stellung genommen, das Interesse wurde eher in Richtung Schule als Präventionsanstalt abgeleitet. Die PIAAC-Erhebung 2011/12 zu den Schlüsselkompetenzen Erwachsener in Österreich zeigt, dass nahezu eine Million Menschen in Österreich umfassende Probleme beim sinnerfassenden Lesen haben. Diese Gruppe zeichnet sich durch weitere – durchaus erwartbare – Merkmale aus: Viele haben maximal

<sup>1</sup> Bei diesem Abschnitt handelt es sich größtenteils um eine Wiederveröffentlichung des Blogbeitrags von Gabriele Schmid „Erst abgehängt – dann ausgeschlossen“ vom 12. Dezember 2013 (siehe Schmid 2013).

Pflichtschulabschluss; sie sind eher älter; sie haben geringe Einkommen; darunter sind viele MigrantInnen und geringfügig mehr Frauen als Männer. Dieses Manko an einer grundlegenden Kompetenz wirkt in unserer Medien- und Wissensgesellschaft ausschließend. Da gibt es kaum Zugang zu guten und gut bezahlten Jobs, da bleibt wenig Spielraum, sich frei zu entfalten und sich am Arbeitsmarkt zu bewegen. Die meisten Ereignisse geschehen fremdbestimmt. Nicht lesen zu können, heißt auch, dass grundlegende Zugänge – sich zu informieren, sich auszutauschen, neue Argumente zu hören und zu reflektieren – weitgehend fehlen. Diese Gruppe hat auch deutlich weniger soziales Vertrauen, sieht also misstrauisch, was rundherum geschieht. Sie bleibt in Politik und Gesellschaft außen vor. Dazu ist eine Neigung dieser Gruppe, rechtspopulistischen Meinungsmachern auf den Leim zu gehen, entstanden (siehe Spier 2014). Zwei üble Folgen sind im Werden: Die Ausgegrenzten beteiligen sich zunehmend weniger an Wahlen und werden politisch immer geringer wahrgenommen. Im Gleichschritt werden jene stärker, die gegen eine solidarische Umverteilung sind, die ihren Reichtum nicht teilen wollen.

Michael Hartmann, deutscher Eliteforscher, schrieb 2010: *„Die untere Hälfte der Bevölkerung – vor allem aber das untere Drittel, also die Armen – haben das Gefühl, dass sich keiner für sie interessiert und sich keiner um sie kümmert. Und die Wahlbeteiligung sieht in dieser Gruppe entsprechend schlecht aus. Wenn Sie die Wahlbeteiligung von gutbürgerlichen Wohnvierteln mit der von sogenannten sozialen Brennpunkten vergleichen, dann merken Sie: In den gutbürgerlichen Wohnvierteln wird wie früher zu 80 bis 90 Prozent gewählt, in den armen Wohnvierteln nur noch zu 30 Prozent“* (Hartmann 2010, o.S.).

Die neoliberale Gedankenwelt, der wir weiterhin ausgesetzt sind, denkt individualistisch, denkt an Konsum und grenzt sich gern vom Gemeinsamen, vom Solidarischen ab. So gelingt es auch in Österreich ganz gut, etwa den Sozialstaat madig zu machen und das Gefühl zu stärken, von diesem würden ohnehin nur die anderen profitieren. Owen Jones beschreibt das sehr eingängig in seinem Buch *„Prolls. Die Dämonisierung der Arbeiterklasse“* (2012): *„Armut und Arbeitslosigkeit sollten nicht mehr als*

*soziales Problem gelten, sondern als moralisches Fehlverhalten von Einzelnen. Wer sich nur bemüht, wird schon Erfolg haben, lautete die große Lüge. Arm war man, weil man faul, verschwenderisch oder unmotiviert war“* (Jones 2012, S. 13).

Da wundert es nicht, dass die VereinfacherInnen, jene, die das Gefühl der Benachteiligung gegen jene „da oben“ oder besser „die einwandernden Eindringlinge“ kanalisieren können, erfolgreich sind<sup>2</sup>. Das geht in Österreich besonders gut, weil es fortschrittliche Gruppen und Parteien nicht schaffen (wollen?), jene – möglicherweise nicht immer leicht verständlichen – Rufe nach mehr ausgleichender Gerechtigkeit mit solidarischen Antworten aufzufangen. Nicht nur, dass intellektuelle Diskurse ja gar nicht den Anspruch erheben, auch jene einbeziehen zu wollen, von denen oft die Rede ist. Aber dass es kaum Auseinandersetzung, kaum Vorschläge und Ansätze gibt, wie diese Ausgegrenzten denn wieder ins Boot geholt werden können – das ist schlecht. Was hier sehr oft fehlt, ist die Betonung des notwendigen Zusammenhalts unterschiedlicher Gruppen und Interessen für eine solidarische Gesellschaft. Bis auf wenige Ausnahmen sollten wir den Sozialstaat verteidigen und ausbauen, wenn wir individuell gut leben wollen. Denn individuell gut leben können wir doch nur, wenn wir nicht fürchten müssen, dass frustrierte Entrechtete uns unseren Anteil streitig machen wollen. In den „Gefängnisheften“ schreibt Antonio Gramsci: *„Eine neue Kultur zu schaffen bedeutet nicht nur, individuell ‚originelle‘ Entdeckungen zu machen, es bedeutet auch und besonders, bereits entdeckte Wahrheiten kritisch zu verbreiten, sie sozusagen zu ‚vergesellschaften‘ und sie dadurch Basis vitaler Handlungen, Element der Koordination und der intellektuellen und moralischen Ordnung werden zu lassen. Dass eine Masse von Menschen dahin gebracht wird, die reale Gegenwart kohärent und auf einheitliche Weise zu denken, ist eine ‚philosophische‘ Tatsache, die viel wichtiger und ‚origineller‘ ist, als wenn ein philosophisches ‚Genie‘ eine neue Wahrheit entdeckt, die Erbhof kleiner Intellektuellengruppen bleibt“* (Gramsci 2002, Bd. 6, H. 11, §12).

In der Bildung geht es darum, dass jene Menschen, die aus welchen Gründen auch immer heute nicht

---

2 Florian Hartleb betont dabei die Bedeutung der „Islamfeindlichkeit“ (siehe Hartleb 2011).

mitmachen können, Zugang zu Bildung bekommen. Die muss dann aber an die Bedürfnisse der Menschen, an die sie sich richten soll, angepasst werden. Soll heißen: Das Lernen muss am Arbeitsplatz stattfinden können und darf nicht in die Freizeit gedrängt werden, wo Zeit und Geld für dieses Vorhaben fehlen. Die Arbeiterkammer (AK) betont in ihrem Programm zu Schule, Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung (siehe AK-Österreich 2013), dass Zugänge zur Weiterbildung für alle da sein müssen und immer wieder neu geschaffen, verbessert und abgesichert werden müssen. Auch Erwachsene brauchen die Chance, Basiskompetenzen und formale Bildungsabschlüsse zu erwerben. Daher die Forderung:

- „Alphabetisierung und Basisbildung müssen flächendeckend und ohne Teilnahmegebühren angeboten werden“ (ebd., S. 17): Die „Initiative Erwachsenenbildung“<sup>3</sup> muss finanziell besser ausgestattet werden.
- „Für ‚bildungsferne Erwachsene‘ sind neue Lernformen und -modelle zu entwickeln“ (ebd., S. 19).

Interessanterweise sind gerade diejenigen, gegen die sich die Ressentiments von autochthonen ModernisierungsverliererInnen richten, häufig in der Gruppe der Schlecht-LeserInnen vertreten.

## PIAAC zeigt auf: MigrantInnen der 2. Generation signifikant öfter auf Risikostufe 1

Die PIAAC-Ergebnisse sind ja generell nicht besonders erfreulich. Österreich bewegt sich unter den 23 ausgewerteten Teilnahmeländern bei Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien nur im Mittelfeld und kratzt beim Lesen am untersten Quartil: nur Platz 17. 17,1% der Bevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren können in Österreich nur auf Kompetenzstufe 1 lesen – oder noch schlechter.<sup>4</sup> Was heißt nun konkret Stufe 1 bei der Lesekompetenz? Hier ein Testbeispiel, welches schon in Richtung Stufe 2 geht: Eine Information

zu den „Regeln im Kindergarten“ ist durchzulesen. Regel Nummer eins von insgesamt neun Regeln ist „Sorgen Sie bitte dafür, dass Ihr Kind bis 9 Uhr hier ist“. Anschließend soll die Frage „Um welche Uhrzeit sollen die Kinder spätestens im Kindergarten eintreffen?“ richtig beantwortet werden. Das klingt mutmaßlich nach einer einfachen Aufgabe, war es aber für viele nicht, die den Text nicht wirklich verstanden und verarbeitet haben.

Wo eine andere Erstsprache als Deutsch vorhanden ist, dort sind die PIAAC-Testergebnisse besonders alarmierend. ZuwanderInnen (vor allem, wenn sie nach Beendigung der Schulpflicht nach Österreich kommen) können natürlich nur mühsam auf ein vergleichbares Leseniveau im Deutschen kommen wie autochthone „ÖsterreicherInnen“ oder „Deutsche“. Aber warum können jene „MigrantInnen“, die hier schon geboren sind, also MigrantInnen der sogenannten 2. Generation, die in Österreich ihre Schulpflicht „erfüllt“ haben, nicht besser lesen – und warum fallen sie im internationalen Vergleich ab?<sup>5</sup>

Wer bereits in Österreich geboren ist, aber eine andere Erstsprache als Deutsch hat, hinkt als Erwachsene/r bei der Lesekompetenz signifikant stärker hinterher als in anderen Ländern: Wir haben eine durchschnittliche Differenz in der Lesekompetenz von 24 Punkten, während der OECD-Durchschnitt bei 13 Punkten liegt. In den USA beläuft sich der Abstand nur auf acht Punkte, sehr gut positioniert ist Kanada mit kaum sichtbaren zwei Punkten. Weil Englisch so viel leichter ist? 11,8% von jenen, die in Österreich geboren sind und Deutsch als Erstsprache sprechen, befinden sich bei der Lesekompetenz auf Stufe 1 oder darunter. Das ist immerhin fast jede/r Achte. Aber bei jenen, die in Österreich geboren sind und nicht Deutsch als Erstsprache sprechen, liegt der Prozentsatz bei 28,6%! Das ist ein wirklich schlechtes Ergebnis, das sind nahezu drei von zehn. Eine logische Erklärung liegt auf der Hand: Das österreichische Schulsystem fördert den Spracherwerb in Deutsch zu wenig, die Schule kann augenscheinlich dort

3 Die „Initiative Erwachsenenbildung“ wird flächendeckend seit 2012 in Österreich umgesetzt und jeweils zur Hälfte von Bund und Ländern finanziert.

4 Wer nicht ausreichend Deutsch sprach, konnte beim Test von vornherein nicht mitmachen, ein „Nicht-Deutsch-sprechen-Können“ kann daher für das schlechte Abschneiden nicht als Erklärung herangezogen werden.

5 Die getesteten Personen bei PIAAC sind alle mindestens 16 Jahre alt, sie haben also zumindest neun Schuljahre in Österreich absolviert.

nicht entsprechend kompensieren, wo die Umgangssprache nicht Deutsch ist. Für SchulpolitikerInnen stellt sich nun die Frage: Was tun? Ist die Schule prinzipiell überfordert, oder kann man mit mehr Ressourcen gegensteuern?

- Besser ist so früh wie möglich zu beginnen, nämlich bereits im Kindergarten. Nachdem der Kindergartenbesuch im letzten Jahr bereits Pflicht ist, sollte nach Auffassung der AK ein zusätzliches zweites (Gratis-)Kindergartenjahr verpflichtend werden.
- In der Volksschule braucht es dann konsequentes Team-Teaching in Deutsch und mehr Leseförderung.

Nicht wirklich lesen zu können, führt zu „funktionalem Analphabetismus“, das ist in der Erwachsenenbildung nur mit relativ viel Aufwand zu beheben. Aber wer in der Erwachsenenbildung angelangt ist, soll selbstverständlich die Chance bekommen, seine Lesekompetenz (und „Schriftsprachkompetenz“) weiter zu entwickeln. Noch einmal aus dieser Perspektive fordert die AK:

- Die „Initiative Erwachsenenbildung“ ab 2015 zu verlängern und dort auszubauen, wo der Bedarf größer ist als das Angebot. Das ist bei der Basisbildung der Fall: Ab 2015 stehen zusätzliche ESF-Mittel im Ausmaß von insgesamt 40 Millionen Euro für sechs Jahre für den Ausbau der Basisbildungskurse zur Verfügung, das bedeutet eine Verdoppelung des Kurskontingents – eine richtige Reaktion auf PIAAC.<sup>6</sup>
- Große Sorge machte, dass für das Nachholen des Pflichtschulabschlusses im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung für die Periode ab 2015 keine Mittel budgetiert waren. Im Rahmen der Klausurtagung der Österreichischen Bundesregierung von 26.-27. September 2014 wurde nun beschlossen, dass die Initiative Erwachsenenbildung für weitere drei Jahre fortgeführt wird – damit ist die Finanzierung des Pflichtschulabschlusses bis

Ende 2017 sichergestellt. Diese Entscheidung hat zentrale erwachsenenbildungspolitische Bedeutung: ein Auslaufen der Förderschiene wäre ein großer Rückschritt gewesen.<sup>7</sup>

- Viele, die nur schlecht lesen können, sind (trotzdem) beschäftigt – hier braucht es lernfreundlichere Arbeitsplatzumgebungen („workplace learning“), denn diese Zielgruppe (besonders auch die zugewanderten Arbeitskräfte) ist am Arbeitsplatz am ehesten zu erreichen; daher ist im Zusammenhang mit Basisbildung auch das Engagement der Betriebe gefordert.
- Österreich muss auf die PIAAC-Ergebnisse in seiner Nationalen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen („LLL:2020“) reagieren, wo immer passend.

Das Problem Lesekompetenz auf Stufe 1 oder darunter darf sich in Zukunft in dieser Schärfe nicht mehr stellen. Es ist zu hoffen, dass PIAAC 2 (sofern Österreich wieder mittut) eine Verbesserung für Österreich zeigen wird, auch bei jenen, die eine andere Umgangssprache als Deutsch haben.

Arbeitsplatznahes Lernen ist auch Handlungsfeld für BetriebsrätInnen und Gewerkschaften, sie sind AnsprechpartnerInnen „vor Ort“ im Betrieb, können Lernprozesse initiieren und organisieren – immerhin sind 62% aller Personen mit maximal Lesekompetenz auf Stufe 1 beschäftigt! Gewerkschaftliche Bildung ohne ausreichende Fähigkeit, Texte zu lesen und zu verstehen, ist ein schwieriges Unterfangen – am Arbeitsplatz kann die Zielgruppe jedenfalls leichter als irgendwo anders erreicht werden.

## Ansätze gewerkschaftlicher Bildung<sup>8</sup>

Gewerkschaftliche Bildung als ArbeiterInnenbildung stellt den Anspruch, nicht nur expansives, sondern auch kollektives und solidarisches Lernen zu sein, das zu politischer Analyse und kollektivem Handeln ermächtigt. Gewerkschaftliche Bildung versteht sich selbst als notwendigerweise lebenslanges

6 Die mit PIAAC begründete empirische Evidenz zur Bedarfslage im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung beschreibt der Beitrag von Lorenz Lassnigg, Mario Steiner und Stefan Vogtenhuber in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: [http://erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/10\\_lassnigg\\_steiner\\_vogtenhuber.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/10_lassnigg_steiner_vogtenhuber.pdf); Anm.d.Red.

7 Nachzulesen unter: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=51183>.

8 Bei diesem Abschnitt handelt es sich großteils um eine Wiederveröffentlichung des Blogeintrags von Elisabeth Steinklamer und Pia Lichtblau mit Titel „ArbeiterInnenbildung – Gegenbewegung zur entsolidarisierten Leistungsgesellschaft“, vom 27. Jänner 2014 (siehe Steinklamer/Lichtblau 2014).

Lernen – gleichzeitig verkörpern die Grundprinzipien gewerkschaftlicher Lernprozesse das Gegenteil des gängigen Verständnisses von lebenslangem Lernen. Die Europäische Vision von lebenslangem oder lebensbegleitendem Lernen beschreibt es als *„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“* (Europäische Kommission 2001, S. 9).

In der Praxis gelebt wird meist aber nur der letzte Aspekt: die beschäftigungsbezogene Perspektive. Lebenslanges Lernen wird als permanente Anpassung und Ergänzung der Qualifikationen des/der Einzelnen verstanden, um das individuelle Überleben am Arbeitsmarkt zu sichern. Die/der Lernende wird nicht als Individuum mit dem Recht auf persönliche oder gar politische Weiterentwicklung gesehen, sondern als latent defizitärer Faktor, der sich an den sich immer rascher ändernden Erfordernissen des Arbeitsmarktes auszurichten hat. Lernen wird so zu einer defensiven Strategie, es erfolgt nicht aus eigenem Antrieb und Interesse, sondern um eine Beeinträchtigung der Lebensqualität zu vermeiden. Demgegenüber steht eine Form von selbstbestimmtem, interessengeleitetem, sinnhaftem Lernen, das Klaus Holzkamp „expansives Lernen“ nennt (siehe Holzkamp 1985).

Doch wie soll dieses Lernen stattfinden, wie muss politische Bildung organisiert sein, um Phänomenen wie Individualisierung und Entsolidarisierung in der modernen Arbeitswelt entgegenzuwirken und zu deren Demokratisierung beizutragen? Wie können unterschiedlichste Zielgruppen erreicht und für politische Bildung begeistert werden? Welche Rolle kann der Betrieb dabei als Ort des (informellen) Lernens spielen und wo findet dieses Lernen in Arbeitsrealitäten statt, in denen es keinen (fixen) Betrieb gibt?<sup>9</sup> Im Rahmen gewerkschaftlicher Bildung sind politische Analysefähigkeit, Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit zentrale Themen. Ziel ist es nicht, Wissen anzuhäufen, sondern dieses Wissen

im Interesse der ArbeitnehmerInnen einsetzen zu können. Es geht darum, sich selbstständig durch kritische Beobachtung der Realität eine Meinung bilden und daraus gewerkschaftliche, solidarische Handlungsoptionen ableiten zu können. Damit ist gewerkschaftliche Bildung untrennbar mit Praxis und der Gestaltung eigener Lebenszusammenhänge, insbesondere der Arbeitswelt, verknüpft. Dieser Praxisbezug muss sich auch im Bildungsalltag, in den Lernsituationen wiederfinden. Er ist ihr Ausgangs- und Endpunkt zugleich. Gilt es doch im Bildungsprozess an den individuellen Erfahrungen und Praxen anzusetzen, diese in Lernschleifen zu bearbeiten, mit Wissen und Theorie zu bereichern und einen Transfer des Gelernten in die Praxis zu unterstützen.

Gewerkschaftliche Bildung darf daher auch nicht in den Bildungseinrichtungen haltmachen, sondern muss gerade den Betrieb als Ort des (informellen) Lernens wahr- und ernst nehmen (siehe Ruß 2013). Das stellt an Bildungsverantwortliche, Lehrende und Teilnehmende hohe Anforderungen, gilt es ja gemeinsam ein Lernumfeld zu schaffen, in dem die eigene Praxis reflektiert und bearbeitet werden kann (die ReferentInnen Akademie von Arbeiterkammer und dem Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung bietet dabei als interne Aus- und Weiterbildungsstätte zahlreiche Unterstützungsangebote). Nicht die/der Einzelne soll sich Markterfordernissen anpassen, um individuell überleben zu können, sondern gemeinsam soll Gesellschaft verändert werden, um ein gutes Leben für alle zu ermöglichen.

Gewerkschaftliches Lernen ist daher immer kollektives Lernen und setzt sich so gegenwärtigen Tendenzen von Individualisierung und Entsolidarisierung entgegen. Ein solches kollektives Lernen zu planen, bedeutet, bewusst Konkurrenzsituationen zu vermeiden und gemeinsame Ziele in den Mittelpunkt der Lernprozesse zu stellen. Es beinhaltet eine dezidierte Abkehr von der in unserem Bildungssystem so stark vertretenen Defizitorientierung. Politisches Handeln braucht Begeisterung; diese gilt es zu wecken und zu fördern. Und Lernen im Gewerkschaftskontext ist notwendigerweise lebenslanges Lernen, da an und

---

9 Mit diesen Fragen haben sich Anfang Dezember 2013 rund 130 Personen aus Gewerkschaften, Arbeiterkammern sowie verschiedensten Erwachsenenbildungseinrichtungen im Rahmen der Tagung „GegenBewegungen bilden! Politische Bildung im Kontext moderner Arbeitswelt“ auseinandergesetzt. Anhand von Ausschnitten aus Erwin Wagenhofers aktuellem Film „Alphabet“ wurden in sechs Arbeitsgruppen Themen wie „Lernort Betrieb“ oder „Politische Bildung, Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung“ diskutiert und vertieft.

in sich ständig und immer schneller verändernden gesellschaftlichen Verhältnissen gelernt wird.

Im AK-Programm wird die Forderung nach erweitertem Zugang zu gewerkschaftlicher Bildung gestellt:

- *„Die Möglichkeit der Bildungsfreistellung für InteressenvertreterInnen (insbesondere ErsatzbetriebsrätInnen, JugendvertrauensrätInnen etc.) soll erweitert werden. Gerade für Frauen, die häufig als Ersatzbetriebsrätinnen und Ersatzpersonalvertreterinnen fungieren, ist dies eine Möglichkeit, sich in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit verstärkt einzubinden“* (AK-Österreich 2013, S. 19).

## Zusammenfassung

Wir wollen in einer Gesellschaft leben, die allen hier lebenden Menschen Teilnahmechancen eröffnet. Defizite, die im Zuge der PIAAC-Ergebnisse sichtbar werden, müssen behoben werden. Allen Menschen in Österreich soll der Zugang zu Basisbildung und

damit zur Teilnahme am gesellschaftlichen und (an einem reflektierten) politischen Leben ermöglicht werden. Dabei ist auf Personen mit dem gleichen Problem – je nach Problemhintergrund – spezifisch einzugehen (etwa wenn der Migrationshintergrund ausschlaggebend für das „Nachhinken“ ist). Nicht zuletzt ist es der Lernort Betrieb, der im Rahmen gewerkschaftlicher Bildung für benachteiligte Gruppen in der Arbeitswelt zur Drehscheibe des Lernens werden soll. Dort, wo die arbeitenden Menschen zusammen ihren Alltag leben, ist das Lernen praxisnah und im Kollektiv sinnerfüllend und hoffentlich auch lustvoll. Und last but not least: Lernen ist jedenfalls nicht ausschließlich am steten Qualifizierungsgebot auszurichten, sondern muss dem menschlichen Bedürfnis nach neuem Wissen und nach Entfaltung der Persönlichkeit breiten Raum geben.

In dieser Phase nach PIAAC 1 ist klar: Die Ergebnisse sind ein Handlungsauftrag und eignen sich nicht für die Ablage. Gerade die schlechten Ergebnisse bei der Lesekompetenz müssen „weiterköcheln“. Zeit vergehen lassen und irgendwann „Schwamm drüber“ geht gar nicht...

## Literatur

**AK-Österreich (2013):** Chancengerechtigkeit durch Bildung. Das Programm der AK zur Schule, Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung. Wien: AK Österreich. Online im Internet: [http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/Publikationen/Bildungsfolder\\_2013.pdf](http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/Publikationen/Bildungsfolder_2013.pdf) [Stand: 2014-08-03].

**Europäische Kommission (2001):** Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission KOM(2001) 678 endgültig. Brüssel. Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [Stand: 2014-08-03].

**Gramsci, Antonio (2002):** Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Band 1-10. Band 6. Hamburg: Argument.

**Hartleb, Florian (2011):** Populismus vorbeugen und bekämpfen – sich zu Europa bekennen. Vorstellung einer neuen Studie zum Rechtspopulismus in Europa. Online im Internet: <http://www.kas.de/wf/de/33.23309> [Stand: 2014-08-03].

**Hartmann, Michael (2010):** Interview zur DIW-Einkommensstudie. „Sparpaket geht in die vollkommen falsche Richtung“. Online im Internet: <http://www.tagesschau.de/wirtschaft/interviewhartmann100.html> [Stand: 2014-08-03].

**Holzcamp, Klaus (1985):** Grundkonzepte der Kritischen Psychologie. In: Diesterweg-Hochschule (Hrsg.): Gestaltpädagogik – Fortschritt oder Sackgasse. Berlin: GEW, S. 31-38. Auch online im Internet: <http://www.kritische-psychologie.de/files/kh1985a.pdf> [Stand: 2014-08-03].

**Jones, Owen (2012):** Prolls. Die Dämonisierung der Arbeiterklasse. Mainz: Verlag André Thiele.

**OECD (2013):** OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. Paris: OECD. Online im Internet: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/skills-outlook.htm> [Stand: 2014-07-30].

**Schmid, Gabriele (2013):** Erst abgehängt – dann ausgeschlossen. Blogbeitrag vom 12. Dezember 2013. Online im Internet: <http://blog.arbeit-wirtschaft.at/abgehaengt> [Stand: 2014-08-03].

**Spier, Tim (2014):** „Rechtspopulistische Parteien nach der Europawahl 2014“. Interview mit Prof. Dr. Tim Spier, Politikwissenschaftler an der Universität Siegen. Online im Internet: <https://www.bpb.de/dialog/europawahlblog-2014/186658/rechtspopulistische-parteien-nach-der-europawahl-2014> [Stand: 2014-08-03].

**Steinklammer, Elisabeth/Lichtblau, Pia (2014):** ArbeiterInnenbildung – Gegenbewegung zur entsolidarisierten Leistungsgesellschaft. Blogbeitrag vom 27. Jänner 2014. Online im Internet: <http://blog.arbeit-wirtschaft.at/arbeiterinnenbildung-gegenbewegung-zur-entsolidarisierten-leistungsgesellschaft/> [Stand: 2014-08-03].

**Ruß, Helmut (2013):** Lernort Betrieb. Informelles Lernen und Potentiale für emanzipatorische politische Bildung (= PPP im Rahmen der Tagung Gegenbewegungen bilden!). Online im Internet: [http://blog.refak.at/blog/wp-content/uploads/2013/12/Pr%C3%A4sentation\\_Lernort-Betrieb\\_GegenBewegungen-04122013\\_Helmut-Ru%C3%9F.pdf](http://blog.refak.at/blog/wp-content/uploads/2013/12/Pr%C3%A4sentation_Lernort-Betrieb_GegenBewegungen-04122013_Helmut-Ru%C3%9F.pdf) [Stand: 2014-08-03].

## Weiterführende Links

**Dokumentation der Arbeitsgruppe: Welche Bildung braucht politische Bildung?**  
<http://blog.refak.at/dokumentation-der-arbeitsgruppe-welche-bildung-braucht-politische-bildung/>

**Gegenbewegungen bilden!** <http://blog.refak.at/gegenbewegungen-bilden>

**ReferentInnen Akademie (Refak) Blog:** <http://blog.refak.at/die-refak>

**Seminardokumentation: Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung – What’s that?**  
<http://blog.refak.at/seminardokumentation-gewerkschaftliche-erwachsenenbildung-whats-that-2>



Foto: K.K.

### Mag.<sup>a</sup> Gabriele Schmid

[gabriele.schmid@akwien.at](mailto:gabriele.schmid@akwien.at)  
<http://www.wien.arbeiterkammer.at>  
+43 (0)1 501653121

Gabriele Schmid studierte Politikwissenschaft und Ethnologie an der Universität Wien. Nach Abschluss ihres Studiums 1989 war sie von 1990 bis 1993 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Interdisziplinären Forschungszentrum Sozialwissenschaften (IFS). Auch war sie u.a. zwischen 1995 und 1998 Ministerassistentin der Bundesministerin für Frauenangelegenheiten und Verbraucherschutz in Wien mit den Tätigkeitsschwerpunkten Sozialpolitik, Arbeitsmarktpolitik, Familienangelegenheiten. Seit 2006 ist Gabriele Schmid Abteilungsleiterin der Abteilung Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte sind: soziale Selektion im Bildungswesen, berufstätige Eltern, Weiterbildung und Qualifizierung Erwachsener sowie Strategie des Lebensbegleitenden Lernens.



Foto: K.K.

### Michael Tölle

[michael.toelle@akwien.at](mailto:michael.toelle@akwien.at)  
<http://www.arbeiterkammer.at>  
+43 (0)1 50165-3102

Michael Tölle studierte Soziologie, Ethnologie und Betriebswirtschaft in Wien. Er war Studienassistent an der Wirtschaftsuniversität (WU) Wien, Bildungsberater und Schulungsleiter am Berufsförderungsinstitut (bfi) Wien. Seit 1994 ist er Referent für Weiterbildungspolitik in der Arbeiterkammer (AK) Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Financing of Adult Learning und Zweiter Bildungsweg.





Foto: Markus Zahradnik

## Mag.<sup>a</sup> Elisabeth Steinklamer

elisabeth.steinklamer@akwien.at  
blog.refak.at  
+43 (0)1 50165-3293

Elisabeth Steinklamer ist diplomierte Kindergartenpädagogin und studierte Internationale Entwicklung mit Schwerpunkt politische Bildung in Wien. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen auf kritischer (politischer) Bildung, Gewerkschaftsbildung, informellem Lernen und Ermächtigung sowie Hegemonietheorie. Dem eigenen Anspruch folgend, Theorie und Praxis zu verbinden, arbeitete sie seit ihrem Studium in der politischen Erwachsenenbildung, als Trainerin und in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und war Teil des Forschungsteams „Betriebsratsrealitäten“ für die Bildungsabteilung der Gewerkschaft der Privatangestellten (GPA-djp). Seit 2012 arbeitet sie für die Arbeiterkammer Wien und ist dort pädagogische Leiterin der ReferentInnen Akademie sowie der Wiener BetriebsrätInnen Akademie.



Foto: Lisa Lux

## Mag.<sup>a</sup> Pia Lichtblau

pia.lichtblau@oegb.at  
<http://www.voegb.at>  
+43 (0)1 53444-39238

Pia Lichtblau studierte Publizistik und Kommunikationswissenschaft gepaart mit einer Fächerkombination aus Soziologie, Pädagogik, Psychologie, BWL und VWL. Bereits während des Studiums hat sie in verschiedenen NGOs im globalisierungskritischen und entwicklungspolitischen Bereich gearbeitet, in denen sie unter anderem auch für die Konzipierung und Durchführung von Erwachsenenbildungsangeboten verantwortlich war. Während eines einjährigen Forschungsaufenthaltes in Brasilien setzte sie sich intensiv mit emanzipatorischer Erwachsenenbildung für bildungsbenachteiligte Menschen in der Tradition der educação popular Paulo Freires auseinander. Ab 2009 leitete sie das Projekt „Menschenwürdige Arbeit für menschenwürdiges Leben“. Seit 2012 arbeitet sie im Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) und ist dort pädagogische Leiterin der ReferentInnen Akademie sowie der Wiener BetriebsrätInnen Akademie.

# Political Implications of the PIAAC Results

## Abstract

This article describes and comments on selected data from the Survey of Adult Skills that was part of the PIAAC study. Representatives of the Chamber of Labour Vienna and the Association of Austrian Trade Union Education (VÖGB), the authors demand a political response to the educational needs revealed by the data. They demand a second free kindergarten year and a valorization of companies as places for learning. Also discussed are the appearance, opportunities and challenge of trade union education as well as possibilities for representatives to apply for educational leave. (Ed.)

# Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten

Gerhard Niedermair (Hrsg.)

**Peter Schlögl**

Schlögl, Peter [Rez.] (2014): Niedermair, Gerhard (Hrsg.) (2012): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Linz: Trauner (= Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. 6). In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 23, 2014. Wien.  
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.  
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Kompetenz, Kompetenzerwerb, Schlüsselqualifikation, Berufsausbildung, Professionalisierung, Weiterbildung, Messinstrumente, Bildungsforschung, Personalentwicklung

## Kurzzusammenfassung

„Angesichts der informativen Texte von insgesamt 37 Experten und 20 Expertinnen bietet das Buch den Lesern/Leserinnen eine Art Kompass durch das Labyrinth der vielschichtigen Kompetenzthematik und somit die vortreffliche Möglichkeit, sich einen fundierten Einblick zu verschaffen. In den aufschlussreichen und inspirierenden Beiträgen zeigt sich eine bemerkenswerte Vielfalt: Es finden sich neben beruflichen Kompetenzstrukturmodellen mit ausgewiesenen Kompetenzfacetten auch theoriegeleitete Hinweise zur Gestaltung flexibler und kompetenzorientierter Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Prüfungsarrangements. Darüber hinaus werden neuartige, theoretische und praktisch erprobte Konzepte zur Erfassung und Messung relevanter Leistungskriterien und Schlüsselkompetenzen vorgestellt sowie zeitgemäße Validierungsansätze und -strategien in den Blick genommen.“ (Verlagsinformation)



Gerhard Niedermair (Hrsg.)  
**Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten.**  
Linz: Trauner 2012  
(= Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. 6)  
604 Seiten

13  
Reze

# Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten

Gerhard Niedermair (Hrsg.)

**Peter Schlögl**

**Braucht es noch ein Buch zum Kompetenzbegriff? Will man das bekannte Zitat von Karl Valentin „Es ist schon alles gesagt, nur noch nicht von allen“ nicht zur Legitimation des vorliegenden Sammelbandes heranziehen, sondern danach Ausschau halten, was an Neuem präsentiert wird, hat „Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten“ doch einiges zu bieten. Wenngleich neuerlich nicht zwischen zwei Buchdeckel gepresst wurde, was Kompetenz denn nun sei. Eine Weltformel zu finden, war aber auch nicht der Anspruch, dem sich die Publikation stellen wollte.**

Der im Jahr 2012 in der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik erschienene Sammelband weckt mit seinen 604 Seiten in mehrfacher Hinsicht Erwartungen. Zunächst – wie in dieser Reihe des Trauner Verlags wiederkehrend – zieht die künstlerische Präsentation den Blick auf sich. Beim Umschlagbild handelt es sich um einen Ausschnitt aus Christian Ludwig Attersees mischtechnischer Arbeit „Tautor“ aus dem Jahr 1991. Der Polyästhet Attersee, der Maler, Bühnenbildner, Musiker, Schriftsteller und erfolgreiche Segelsportler kann m.E. gut Pate stehen für jenen Kompetenzbegriff, der mit scheinbarer Leichtigkeit wissenschaftliche Disziplinen überspringt, nie an einer bestimmten Gestalt festzumachen ist und ausreichend Charisma hat, um Menschen seit Jahrzehnten in den Bann zu ziehen.

Der Herausgeber **Gerhard Niedermair**, Professor in der Abteilung für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Johannes Kepler Universität Linz, stand vor der Herausforderung, entweder einen Sammelband zu einem Begriff zu komponieren, der

allzu leicht aus einem bunten Nebeneinander von inhaltlich nur durch eine semantische Wendung zusammengespannten Beiträgen besteht, oder umgekehrt, eine klare, aber reduzierende Engführung bestimmter Kompetenz(struktur)modelle zu präsentieren. Diese herausgeberische Reise zwischen „Skylla und Charybdis“<sup>1</sup> versucht Niedermair in fünf Abschnitten mit 33 Beiträgen von 57 Autorinnen und Autoren zu einem guten Ende zu bringen. So viel sei vorweggenommen, über gewisse Strecken gelingt das tatsächlich und – so mein Eindruck – es werden auch Inseln angelaufen, die in den großen Reiseführern der Kompetenzlandschaft bisher nicht zu Standarddestinationen zählen. Doch nun eines nach dem anderen.

## **Von der Schwierigkeit, eine hohle Stopfgans zum Gegenstand zu haben**

Während zentrale AutorInnen des deutschsprachigen Kompetenzdiskurses die Vorteile des

---

<sup>1</sup> Skylla und Charybdis heißen zwei Meeresungeheuer in Homers Odyssee. Sie verkörpern zwei Gefahren, zwischen denen man wählen muss, ohne jedoch unbeschadet davon kommen zu können; Anm.d.Red.

Kompetenzbegriffs gegenüber dem Berufs- und Qualifikationsbegriff betonen, dessen statische Gestalt sie problematisieren<sup>2</sup>, schrieb Peter Faulstich in abgeklärter Analyse schon vor gut zehn Jahren: „*der Qualifikationsbegriff hat nicht gehalten, was er versprach: Nämlich eine gegenüber dem als verschwommen und unklar unterstellten und hochbelasteten Bildungsbegriff gesteigerte theoretische und kategoriale Präzision und empirische Fundierbarkeit. In der ‚Schlüsselqualifikationsdebatte‘ sind alle Messbarkeitsillusionen zerstoßen und der Begriff Kompetenz droht ebenfalls zunehmend hohl zu werden*“ (Faulstich 2002, S. 15). Zeitgleich wurde der Ausdruck Kompetenz eine „begriffliche Stopfgans“, wie es Karlheinz Geißler und Frank Michael Orthey zunächst für den Schlüsselqualifikationsbegriff formuliert hatten (vgl. Geißler/Orthey 1993, S. 155), und ein Begriff für das verwertbare Ungefähre (siehe Geißler/Orthey 2002).

Während in der Psychologie und im Personalwesen stark auf die Selbstorganisationsdisposition der Individuen (siehe Heyse/Erpenbeck 1997; Erpenbeck/Heyse 2007) Bezug genommen wird, zeigen die der deutschsprachigen Berufspädagogik zuzuordnenden Ausprägungen des Kompetenzverständnisses stärkere Orientierung an Konzepten der beruflichen Handlungsfähigkeit oder der vollständigen Handlung bzw. vollständigen Aufgabenlösung (vgl. etwa Rauner et al. 2011, S. 23ff.). Letztere kontextualisieren die Selbstorganisationsdisposition in konkreten beruflich abgegrenzten Arbeitsprozessen unter Würdigung von fachlichen, motivatorischen und identitätsbildenden Dimensionen. Diese Betonung der Ganzheitlichkeit (zum Teil unter Berufung auf das Berufskonzept) führt dazu, dass das Gewicht der Beschreibung auf der Ebene der Gesamtausbildung liegt und damit zum Teil in die Nähe der Beschreibung von „Qualifikationen“ gerückt wird, wenngleich entsprechende Feststellungsverfahren (etwa Abschlussprüfungen) der Absicht folgen, bei Personen durch „*Beobachtung der betreffenden Performanz oder Handlungsprodukte*“ (Schott/Azizi Ghanbani 2012, S. 71), also deskriptiv, auf individuelle Kompetenzen zu schließen.

Wie versucht nun Niedermair dieser Vielgestaltigkeit – der Erosion des Common Sense, worum es sich bei

Kompetenzen handelt – entgegenzuwirken? Wie gelingt es ihm – so das selbst gesteckte Ziel –, die „(kontrovers geführte) Kompetenzdebatte zu aktualisieren, konstruktiv zu befeuern“ (Niedermair 2012, S. 8)? Einerseits stützt er sich dabei auf Beiträge, die im Rahmen des 2. Internationalen Symposiums für Berufs- und Betriebspädagogik (Oktober 2010 an der Universität Linz) als Vorträge gehalten wurden, andererseits auf Beiträge, die bei „renommierter[n] Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Praxis“ (ebd.) angefragt wurden. An diesem Anspruch ist schon zu erkennen, dass es dem Herausgeber nicht um ein neues, gesamthafes Konzept für Kompetenzmodellierung geht und auch um keine systematische, lehrbuchartige Zusammenschau. Die Verwendung der Ausdrücke „Facetten“ oder „multiple Blicke“ zeigt, dass es sich um eine Perspektivierung eines Diskursraumes handelt, die nicht den Anspruch erhebt, eine eigenständige inhaltliche Bestimmung vorzunehmen.

## Aufbau

Der einleitende Abschnitt vereint unter dem Titel „Berufsbildungstheoretische Annäherungen, systematische Rekonstruktionen und kritische Reflexion“ vier recht unterschiedliche Beiträge, von denen zwei eine disziplinäre Verortung des Kompetenzdiskurses anbieten (**Karin Büchter** mit einem gelungenen historisch-kritischen Bogen und **Rita Meyer** mit einer stringenten Begründung neuer Beruflichkeit und dieser angemessener Methoden der Kompetenzforschung), und zwei Beiträgen, die jeweils exemplarische Kompetenzentwicklungsmodelle darstellen (angelehnt an die arbeitsorientierte Exemplarik sowie ein Plädoyer für instrumentell gestützte Selbstevaluation von Beschäftigten).

Der zweite Abschnitt mit dem Titel „Modellierung von Kompetenzen: Berufliche Kompetenzmodelle“ bietet – anders als es vermutet werden könnte – keine Auffächerung von Kompetenzausprägungen (inhaltlich-fachlich), Kompetenzniveaus (Standards) oder Kompetenzprofilen (etwa Beruflichkeit), sondern bietet theoretische oder erfahrungsbasierte Kompetenzentwicklungsmodelle

2 John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel schreiben etwa: „*Qualifikationen [sind] Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungshandelns, sind Wissens- und Fertigkeitenpositionen*“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XIX; Hervorh.i.Orig.).

(Lutz von Rosenstiel, Hermann G. Ebner sowie Karin Rebmann und Tobias Schlömer) und einen professionstheoretischen Zugang für den Lehrberuf (Ilse Schrittmesser).

Der Titel des dritten Abschnitts ist tatsächlich Programm: „Ausgewählte Facetten von Kompetenz“. So wie man früher von „Bindestrich-Soziologie“ gesprochen hat und nunmehr den weniger despektierlichen Begriff „Spezielle Soziologien“ verwendet, würde es sich anbieten, auch die Kompetenzdebatte zunehmend von Bindestrichen zu befreien und künftig von speziellen Kompetenzen zu sprechen, die formal-inhaltlich bestimmt sind. So könnte man soziale (Dieter Euler), interkulturelle (Josef Oberneder), mediale (Susanne Weber und Matthias Hofmuth), methodisch-didaktische (Alexandra Eder und Klaus Rütters), überfachliche Kompetenzen (Karl Wilbers) oder Krisenkompetenz (Anneliese Aschauer) legitim nebeneinanderstellen, da sich zeigt, dass die Zugriffe und Modellierungen mehr konzeptiv geprägt sind als von ihrem Forschungsgegenstand her. Jeder der Beiträge ist mit Gewinn zu lesen, das „big picture“ bleibt einem/einer jedoch verwehrt.

Der schon weiter oben erwähnte vierte Abschnitt „Kompetenzerfassung und -entwicklung in der Praxis und bei ausgewählten Zielgruppen“ stellt wohl das Alleinstellungsmerkmal des gesamten Bandes dar. In elf Beiträgen werden Fallbeispiele für betriebliches bzw. institutionelles Personalwesen, Aus- und Weiterbildungskonzepte oder Analysen zu Schlüsselpersonen in diesen Feldern dargelegt und gezeigt, dass die Spannung zwischen Komplexität der tatsächlichen Gegebenheiten und konzeptiver Strenge eine erhebliche ist.

Der abschließende Abschnitt „Messung und Validierung beruflicher Kompetenzen“ versammelt sieben Beiträge, die von der Expertiseforschung (Markus Hirschmann, Hans Gruber und Stefan Degner), von Bildungsbedarfserhebungen (Volker Bank und Sam F. Schaal), Bildungscontrolling (Reinhold Nickolaus, Stephan Abele und Tobias Gschwendtner sowie Heidi Möller und Arthur Drexler) hin zur Kompetenzdiagnostik (Fritz Schermer) auch zwei Beiträge

umfassen, die eine internationale Perspektive eröffnen. Einerseits, um durch den vergleichenden Blick zu lernen (Sandra Bohlinger), andererseits, um der herkulischen Aufgabe des validen Messens beruflicher Kompetenzen und der damit verbundenen erheblichen Ressourcenbedarfe (fachlich und wohl auch finanziell) gewachsen zu sein (Frank Achtenhagen und Esther Winther).

## Bewertung

Ob sich nun die Anschaffung dieses Bandes lohnt? Da er nicht ganz günstig ist, eine berechtigte Frage. Aber wie so oft, lässt sich eine einfach zu stellende Frage nicht ganz einfach beantworten. Zunächst ist wohl zu berücksichtigen, von welchem Kenntnisstand oder Erkenntnisinteresse man ausgeht. Ein Einführungswerk ist es mit Sicherheit nicht, aber auch spezifische Vertiefungen (etwa im messtheoretischen oder unterrichtlichen Kontext) werden nicht geboten. Diese „mittlere Flughöhe“, die vielleicht für PraktikerInnen Anknüpfungspunkte an den wissenschaftlichen Diskurs bieten kann, oder umgekehrt, die der Forschung Praxisbeispiele in die Hand gibt, kann der Band mit Sicherheit bieten. Ungeachtet dessen hätte man sich doch an der einen oder anderen Stelle eine klarere editorische Führung gewünscht, die zumindest die beiden im Titel genannten Dimensionen: Kompetenzen „entwickeln“ und Kompetenzen „messen und bewerten“ klarer profiliert. Dies gelingt durchaus in einzelnen Beiträgen des vierten Abschnitts sowie im letzten Abschnitt, wobei dieser notgedrungen nur Ausschnitte des Diskurses bieten kann.

Verwirrend könnte für LeserInnen an der einen oder anderen Stelle der Umstand sein, dass die jeweiligen nationalen Kontexte der Beiträge (weitestgehend Deutschland und Österreich) zum Teil doch recht unterschiedlich sind – zumindest hinsichtlich des formalen Bildungswesens, insbesondere die berufliche Erstausbildung –, dies jedoch kaum aufgedeckt wird. Aber Missverständnisse sind ja bekanntlich ein fruchtbarer Boden für neue Erkenntnisse, zumeist über die eigenen impliziten Annahmen, sowie Anlass zur Reflexion der eigenen Praxis.

# Literatur

- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2007):** Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2., aktual. u. überarb. Aufl. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007):** Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XVII-XLVI.
- Faulstich, Peter (2002):** Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 15-25.
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael (1993):** Schlüsselqualifikationen. Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 154-156.
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael (2002):** Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 69-79.
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (1997):** Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rauner, Felix/Heinemann, Lars/Maurer, Andrea/Ji, Li/Zhao, Zhigun (2011):** Messen beruflicher Kompetenzen. Band 3. Drei Jahre KOMET-Testerfahrung. Berlin [u.a.]: LIT Verlag.
- Schott, Franz/Azizi Ghanbani, Shahram (2012):** Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens: Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen. Münster: Waxmann.



Foto: Mediendienst.com

**Dr. Peter Schlögl**

peter.schloegl@oeibf.at  
<http://www.oeibf.at>  
+43 (0)1 3103334

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie und ist geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und lebenslanges Lernen.

# The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research

Matthias von Davier, Eugenio Gonzales, Irwin Kirsch und Kentaro Yamamoto (Hrsg.)

## Lorenz Lassnigg

Lassnigg, Lorenz [Rez.] (2014): Davier, Matthias von/Gonzales, Eugenio/Kirsch, Irwin/Yamamoto, Kentaro (Hrsg.) (2013): The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research. Dordrecht [u.a.]: Springer. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 23, 2014. Wien.  
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf>.  
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Educational Testing Service, internationale Testverfahren, Large-Scale Assessments, zivilgesellschaftliche Kompetenzen, kognitive Kompetenzen

## Kurzzusammenfassung

“This volume offers contributions by thought leaders from a variety of disciplines and different perspectives, which are brought together in a final chapter. The contributions give insight in the role of large-scale international assessments as change agents. As national leaders recognize the growing importance of human capital and how it is distributed, policymakers, economists and decision makers in education have become increasingly interested in results from comparative international surveys.“ (Verlagsinformation)



Matthias von Davier, Eugenio Gonzales, Irwin Kirsch, Kentaro Yamamoto (Hrsg.)  
**The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research**  
Dordrecht [u.a.]: Springer 2013  
160 Seiten

14  
Rezension

# The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research

Matthias von Davier, Eugenio Gonzales, Irwin Kirsch und Kentaro Yamamoto (Hrsg.)

**Lorenz Lassnigg**

Der vorliegende Sammelband ist das Produkt der „International Large-Scale Assessment Conference. The Role of International Large-Scale Assessment in Educational Policy“ in Princeton, New York, die vom 16. bis 18. März 2011 von Educational Testing Service (ETS) veranstaltet wurde.

ETS ist eine US-basierte, international tätige Non-Profit Organisation, die mit weltweit 2.500 MitarbeiterInnen in neun Standorten ca. 30 Tests (darunter den bekannten Test of English as a Foreign Language, kurz TOEFL) entwickelt und durchführt, aber auch zur Forschung beiträgt. Die Herausgeber **Matthias von Davier, Eugenio Gonzales, Irwin Kirsch** und **Kentaro Yamamoto** sind in ETS Princeton tätig. Obzwar nicht mehr topaktuell ist der Sammelband vielseitig und sehr informativ und diskutiert nicht nur die Vorteile, sondern auch einige Probleme mit den internationalen Large-Scale Assessments (kurz LSAs; dt.: große Schulleistungsuntersuchungen; Anm.d.Red.) sehr qualifiziert.<sup>1</sup> Die stark männlich dominierten Beiträge des Bandes (Herausgeber zu 100%, Co-AutorInnen zu 80% Männer) gehen grundsätzlich von der positiven Seite der LSAs aus und beleuchten sowohl Fragen der Bedeutung und der weiteren Entwicklung dieser Test-Praktiken als auch politische, ökonomische und pädagogische bzw. erziehungspolitische Themen.

## **Kapitel 1-3: Geschichte, Einsatz und politische Nutzung**

In Kapitel 1 wird die Geschichte der Large-Scale Assessments von den vier Herausgebern Irwin Kirsch, Matthias von Davier, Eugenio Gonzales und Kentaro Yamamoto sowie der ETS-Mitarbeiterin **Marylou Lennon** resümiert. Präsentiert wird auch ein einfaches Modell für „evidence-based policy information“ (vgl. Kirsch et al. 2013, S. 6f.), das einem Entwicklungszirkel von (1) policy questions, (2) assessment frameworks and instrumental design, (3) methodological advances und (4) enhanced analysis and interpretation of data folgt.

Das „politische“ Kapitel 2 über LSAs als „Change Agents“ wurde von **Jo Ritzen** verfasst, der ein international tätiger und bekannter Ökonom war, bevor er in den Niederlanden der längst dienende Minister für Bildung und Wissenschaft (1989-1998) wurde und in mehreren Bereichen wichtige Reformen

---

<sup>1</sup> Die Probleme haben mittlerweile zu einer politischen Gegenbewegung geführt, die vor allem den politischen Ansatz, aber auch bestimmte pädagogische Folgeerscheinungen von PISA fundamental kritisieren und Gegenvorschläge machen.



vorantrieb. Ritzen greift ausdrücklich auf seine politischen Erfahrungen zurück – der Beitrag ist meines Erachtens aber eher enttäuschend.<sup>2</sup>

**Michal Beller** aus Israel gibt in Kapitel 3 einen kompakten Überblick über die Entwicklung des Einsatzes von computer-based-Testing (CBT) in den LSAs. Es werden aber auch weitergehende Visionen der Verbindung von formativen und summativen Beurteilungen diskutiert. Als Pilotbeispiel wird das US-Forschungsprojekt über „Cognitively Based Assessment of, for, and as Learning – CBAL“ angesprochen. Die „mega technology companies“ Cisco, Intel und Microsoft kooperieren auf dieser Linie mit der Universität Melbourne in einem Projekt zur Weiterentwicklung von Beurteilung und Kompetenzen für das 21. Jahrhundert.

## Kapitel 4: Wirtschaftliche Aspekte der kognitiven Kompetenzen

Die Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und Wirtschaftswachstum aus ökonomischer Sicht werden in Kapitel 4 von zwei der aktuell renommiertesten BildungsökonomInnen behandelt, die seit einigen Jahren wichtige gemeinsame Publikationen veröffentlicht haben: **Eric Hanushek** und **Ludger Woessmann**. Beide Autoren betrachten die Kompetenzerhebungen als wesentliche Bereicherung des Verständnisses von „Humankapital“, das ursprünglich nur durch institutionelle Faktoren operationalisiert wurde (v.a. durch die Zahl der absolvierten Schuljahre), und sie fokussieren auf die Möglichkeiten, die die vergleichenden Daten für die ökonomische Analyse bieten. Diese werden nicht als Ersatz für nationale Studien gesehen, sondern als deren Vervollständigung.

Als zu lösende Probleme wird von den beiden Autoren Folgendes hervorgehoben:

- Messprobleme (in manchen Ländern ergeben sich sehr geringe Kompetenzlevels, denen zufolge fraglich ist, was in den Schulen gelernt wird).
- Die Identifikation von kausalen Effekten ist in diesen Studien nicht möglich, dafür wären longitudinale (Panel-)Studien erforderlich, die es bisher maximal auf nationaler Ebene gibt.
- Der Zusammenhang zwischen Testergebnissen und Einkommen müsste besser verstanden werden.

Im Detail behandeln die zwei Autoren nach einem kompakten Überblick über die „Explosion“ der Erhebungen seit den 1960er Jahren die zwei großen Themen der Bildungsökonomie:

- die „Produktionsfunktion“, d.h. die Frage, wie Inputfaktoren in Ergebnisse transformiert werden,<sup>3</sup> und
- den internationalen Vergleich der Ergebnisse und deren Verwertung auf unterschiedlichen Aggregationsebenen (Lohnfunktion, Wirtschaftswachstum)<sup>4</sup>.

Die Nutzung der Erhebungen über die deskriptiven Vergleiche hinaus, bei der die Bildungsökonomie eine Vorreiterrolle gespielt hat, sehen die Autoren immer noch als Entwicklungsaufgabe.

## Kapitel 5: Ergänzung durch nicht-kognitive Kompetenzen und Überschätzung der Wirkungen kognitiver Kompetenzen

Eine teilweise direkte Antwort auf die ökonomischen Analysen zu den kognitiven Kompetenzen – und bis zu einem gewissen Grad ein Gegenprogramm dazu – gibt einer der bekanntesten Vertreter der linksliberal polit-ökonomisch orientierten

2 Eine seiner Hauptbotschaften ist, dass die Ergebnisse der LSAs nur wirksam werden können, wenn sie die praktische Ebene der AkteurInnen auf der Mikroebene tatsächlich erreichen. In diesem Zusammenhang verweist er auf den sehr interessanten Artikel im Journal of Economic Perspectives von Kevin Lang „Measurement Matters: Perspectives on Education Policy from an Economist and School Board Member“ (2010). Auch betont Ritzen die wichtige Rolle der Medien bei der Verbreitung der Information.

3 Die beiden Autoren betonen dabei vor allem die Bedeutung der Institutionen. Lokale Autonomie mache nur Sinn, wenn sie mit funktionierender Messung von Ergebnissen verbunden ist. Einschränkend merken sie an, dass unbeobachtete kulturelle oder institutionelle Faktoren die Ergebnisse beeinflussen können.

4 In diesem Kontext präsentieren die beiden Autoren anschaulich ihr bekanntes „stilisiertes Fakt“, dass die Einflüsse der Inputs (in Schuljahren) auf das Wachstum verschwinden, wenn die gemessenen Kompetenzen als zusätzlicher Faktor eingesetzt werden. Aufbauend auf diesen Schätzungen verlautbaren sie für die Zukunft, dass eine Steigerung der Kompetenzen das Wirtschaftswachstum bedeutend erhöhen könnte, wenn die Effekte stabil bleiben.

US-Bildungsforschung, **Henry Levin**. Das wesentliche Argument seines Beitrags lautet, dass die kognitiven Kompetenzen einen wichtigen Aspekt darstellen, sie jedoch in ihrer alleinigen Bedeutung wesentlich überschätzt werden und daher die Erziehungs-/ Bildungspolitik und -praxis letztlich fehlleiten. Die Modelle überschätzen durch die Nichterfassung der nichtkognitiven Faktoren den ökonomischen Effekt der kognitiven Faktoren, weil letztere sich implizit auswirken („upward bias“; dt.: Verzerrung nach oben).<sup>5</sup> Es wird vorgeschlagen, die Tests durch nichtkognitive Kompetenzen zu ergänzen.

Der Autor sieht die Verengung auf die kognitiven Kompetenzen und die aus seiner Sicht massiven ökonomischen Überschätzungen ihrer wirtschaftlichen Effekte vor allem in ihren politischen und praktischen Auswirkungen auf der Schulebene als zerstörend an.

## Kapitel 6: Civic Education and Engagement

Der Beitrag von **Judith Torney-Purta** und **Jo-Ann Amadeo** gibt einen ausgezeichneten Überblick über die bisherigen Erhebungen zu zivilgesellschaftlichen Kompetenzen, die seit den 1960er Jahren durchgeführt wurden (größere internationale Studien wurden 1971, 1999: CIVED und 2009: ICCS durchgeführt).<sup>6</sup> Diese Studien haben sowohl kognitive (Wissen) als auch nicht kognitive (Einstellungen) Aspekte erfasst. In der Zusammenfassung wird zum einen auf die allgemeine Bedeutung der Civic Education sowohl für das Alltagsleben als auch für die Arbeitswelt und die Demokratie hingewiesen, zum anderen wird herausgearbeitet, dass diese Erhebungen bzw. Aspekte besser in die LSAs integriert werden sollten. Auch sollte der Zyklus verkürzt werden. Es wird vorgeschlagen, eine bessere Koordination dieser Studien zu versuchen und die

Verbreitung der Ergebnisse zu verbessern sowie die Auseinandersetzung damit zu vertiefen.<sup>7</sup>

## Kapitel 7: Assessments und Schulentwicklung

Einen sehr wichtigen Aspekt behandelt der Beitrag von **Eckhard Klieme**. Er fragt nach den möglichen Beiträgen und vor allem auch nach den Grenzen der LSAs für die Schulentwicklung und für die Effektivität der schulischen Praxis. Klar aufgezeigt wird, dass die aggregierten vergleichenden Analysen zwar sehr wichtig sind, um das Wissen über die Bildungsprozesse und ihre Ergebnisse zu vermehren, dass diese aber nicht ausreichen, um davon direkt praktisch-politische Schlussfolgerungen abzuleiten. Die vergleichenden LSAs werden für die Exploration von Fragen und die Hypothesengenerierung wie auch für die Analyse institutioneller Faktoren als wichtig angesehen. Sie ermöglichen:

- die Ableitung von Hypothesen aus den korrelativen und explorativen Ergebnissen, die dann getestet werden müssen
- dass Hypothesen aus der Effektivitätsforschung in den LSAs getestet werden können
- dass die Gültigkeit von Ergebnissen aus der Effektivitätsforschung über Länder und Kulturen getestet werden kann

In diesem komplexen Beitrag wird auch ein guter Überblick über wesentliche Aspekte des Zusammenhangs von Ansätzen und Forschungen zur Schuleffektivität und den LSAs gegeben. Dies ist interessant, weil hier gezeigt wird, wie die abstrakten Ergebnisse der LSAs mit verschiedenen bildungswissenschaftlichen Modellvorstellungen in Verbindung gebracht werden können, und welche statistischen Probleme hier auch auftreten können.<sup>8</sup>

5 Aus den präsentierten Ergebnissen zu nichtkognitiven Kompetenzen werden im Einzelnen v.a. drei Gründe für die Überschätzung herausgearbeitet: Erstens besteht eine Korrelation zwischen den kognitiven und den nichtkognitiven Faktoren, so dass die Wirkungen der nicht einbezogenen letzteren in den Effekten der ersteren mit „gemessen“ werden; zweitens korrelieren die beiden Dimensionen nicht nur miteinander, sondern die nichtkognitiven Faktoren tragen zu den kognitiven bei (aber nicht umgekehrt), was die Überschätzung verstärkt; drittens besteht die gleiche Verzerrung nach oben, die Hanushek selbst bei den Produktionsfunktionen nachgewiesen hat, ebenfalls bei den Wachstumsmodellen.

6 CIVED: Civic Education Study; ICCS: International Civics and Citizenship Study

7 Die OECD hat in dieser Richtung bereits Überlegungen angestellt, u.a. in „Beyond PISA 2015“.

8 In der Forschungsgruppe um Klieme wird ein dreidimensionales Schema von „Basic Dimensions of Instructional Quality“ vorgeschlagen: (a) clear, well-structured classroom management, (b) supportive, student-oriented classroom climate, and (c) cognitive activation with challenging content (vgl. Klieme 2013, S. 122).

Hinsichtlich der Konzeption der LSAs betont Klieme ein Wechselspiel zwischen den bildungswissenschaftlichen Modellen und den Erhebungen sowie zwischen Politik und Forschung. Sowohl die Konstrukte und Operationalisierungen als auch die Variablen werden forschungsbasiert kreiert. Für die Zukunft wird die Unterstützung der Politik für die bessere Interaktion zwischen den Erhebungen und der Effektivitätsforschung gefordert.

## Kapitel 8: Zukunftsaussichten

Im abschließenden Kapitel skizziert **Henry Braun** auf Basis der vorangegangenen Beiträge Überlegungen zu zukünftigen Entwicklungen. Er geht dabei zum einen von der Differenz zwischen der starken Publikmachung der ermittelten Rangordnungen und den möglichen, aber viel weniger genutzten vertiefenden Analysen und zum anderen von einer „naiven“ politischen Aktionstheorie – Transparenz, Konsensus, Umsetzung – aus.

Die Differenz wird nicht aufgeklärt. Wichtige Punkte sind für ihn die Fragen, die aus einer weiteren Ausweitung des TeilnehmerInnenkreises in Nicht-OECD-Länder resultieren, sowie die Kompetenz der Medien und PolitikerInnen im Umgang mit den komplexen Instrumenten.

### Abschließende Bemerkungen: Gegenwind berechtigt?

Der Sammelband gewinnt seine Stärke einerseits daraus, dass die AutorInnen selbst höchst qualifiziert mit diesen Daten arbeiten und ihre teilweise fundamentale Kritik nicht nur „von außen“ äußern. Die doch breite Vielfalt an angesprochenen Problemen wird sehr gut und einleuchtend, mit einem konstruktiven Zugang dargelegt. Als interessierte/r LeserIn bekommt man einen guten Überblick und einen vertieften Einblick in viele interessante und strittige Aspekte mit vielen sehr guten weiterführenden Hinweisen.

Aus einer Gesamtsicht können vor allem drei wichtige Botschaften festgehalten werden:

- erstens die Spannungen zwischen der ökonomischen Analyse und Bewertung der kognitiven versus nichtkognitiven Kompetenzen, die in den Beiträgen von Hanushek und Woessmann einerseits und Levin andererseits zum Ausdruck kommen
- zweitens die im Beitrag von Klieme herausgearbeiteten Grenzen der LSAs für pädagogische Zwecke, die in der Politik und teilweise auch in der ökonomischen Forschung nicht ausreichend beachtet werden
- drittens die Unterstreichung der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bedeutung der Civic Education und ihr tatsächliches Schattendasein im Rahmen der LSAs (Torney-Purta und Amadeo).

Es ist keine einführende Publikation, aber diskutiert die Probleme doch für ein breiteres Publikum. Der Preis erhöht leider nicht die Zugänglichkeit, aber die Kapitel sind auch gesondert zu erwerben. Bei diesem Preis sollte der Sammelband keine Fehler enthalten, was aber doch an manchen Stellen passiert ist.

Ein Schwachpunkt der Publikation besteht darin, dass die politische Seite der LSAs nicht adäquat behandelt wird. Dies hängt vielleicht auch mit den zeitlichen Aspekten der Herausgabe zusammen. Die Konferenz, auf der das Buch beruht, hat im März 2011 stattgefunden, das Buch selbst ist zwei Jahre später erschienen. In der Zwischenzeit hat sich die politische Auseinandersetzung v.a. um PISA deutlich verstärkt. Die Entscheidung, wesentliche Elemente von PISA 2015 an ein privates multinationales Unternehmen zu vergeben,<sup>9</sup> spielt dabei eine wichtige Rolle, da viele der KommentatorInnen darin einen Tabubruch sehen. Teilweise klingen die Unterschiede zwischen IEA und OECD an, wobei IEA forschungsbasiert ist und sich politischer Stellungnahmen enthält, während die OECD eine dezidiert politische Organisation ist. Einleitend wird im Sammelband festgestellt, dass die LSAs in ihrer Entwicklung von ursprünglicher Nichtbeachtung

<sup>9</sup> Das Unternehmen unterhält auch eine Non-Profit Stiftung, die starke Verbindungen zur OECD suggeriert. Seitens der OECD wird festgestellt, dass diese Verbindung überinterpretiert wird. „[...] it is stated that Pearson is overseeing the Pisa 2015 assessment, which is not the case. Pearson was one of a number of contractors who have been appointed through a competitive tendering process to develop and implement Pisa 2015. Pearson's contract to develop the assessment framework has been completed and has now come to an end“ (Schleicher 2014, o.S.).

(IEA) zu einer Überpolitisierung (OECD) gekommen sind. In den Überlegungen zu den Zukunftsperspektiven wird die politische Bedeutung von PISA betont und aufrechterhalten und eine weitere weltweite Ausweitung angestrebt.

Ein sehr wichtiger Aspekt betrifft die Diskussion um die sogenannten kognitiven und nichtkognitiven Kompetenzen und die Frage der Folgewirkungen der Betonung der kognitiven Kompetenzen für die

Bildungspolitik und die Praktiken im Bildungswesen. In diesem Punkt bestehen beträchtliche Kommunalitäten zwischen dem hier rezensierten Sammelband und den fundamentalen KritikerInnen. In den Zukunftsperspektiven für PISA wird dieser Aspekt angesprochen, aber nicht sehr deutlich.<sup>10</sup>

Ein neuerer Band „PISA, Power and Policy“ beschäftigt sich dezidiert mit diesen politischen Fragen (siehe Meyer/Benavot 2013). Also: Fortsetzung folgt...

---

10 Die Langfassung dieser Rezension ist unter <http://www.equi.at/dateien/rez-meb23.pdf> zu finden.

## Literatur

### Weiterführende Literatur

**Lang, Kevin (2010):** Measurement Matters: Perspectives on Education Policy from an Economist and School Board Member. In: *Journal of Economic Perspectives* 24, 3, S. 167-182. Online im Internet: <http://faculty.smu.edu/millimet/classes/eco7321/papers/lang%202010.pdf> [Stand: 2014-09-30].

**Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron (Hrsg.) (2013):** PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance. Oxford: Symposium Books.

**Schleicher, Andreas (2014):** Pisa programme not about short-term fixes. In: *The Guardian*, Thursday 8 May 2014. Online im Internet: <http://www.theguardian.com/education/2014/may/08/pisa-programme-short-term-fixes> [Stand: 2014-09-30].

### Weiterführende Links

**Beyond PISA 2015:** <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Longer-term-strategy-of-PISA.pdf>.

**ETS Presentation and Videos:** [http://www.ets.org/sponsored\\_events/ilsa\\_conference/presentations\\_videos](http://www.ets.org/sponsored_events/ilsa_conference/presentations_videos)



Foto: K.K.

## Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at  
<http://www.ihs.ac.at>  
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am Institut für Höhere Studien. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, zudem nimmt er verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien wahr. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

# Impressum/Offenlegung



## Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des BMBF

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: [www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Herstellung und Verlag der Druck-Version:  
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783738603088

## Projekttträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Marienplatz 1/2/L  
A-8020 Graz  
ZVR-Zahl: 167333476

## Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung und Frauen  
Minoritenplatz 5  
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A-5360 St. Wolfgang

## HerausgeberInnen der Ausgabe 23, 2014

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

## HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.<sup>a</sup> Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung und Frauen)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

## Fachredaktion

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (Universität Klagenfurt)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

## Online-Redaktion und Satz

Mag.<sup>a</sup> Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)

Mag.<sup>a</sup> Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

## Fachlektorat

Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.<sup>a</sup> Andrea Kraus

## Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter [www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin) kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als eBook.

## Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“.

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter [www.creativecommons.at](http://www.creativecommons.at).

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an [redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at) oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

## Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien

Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz

[redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at)

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>