Heft 2: Erreichbarkeit und Kompetenznutzung von Erwachsenen mit niedrigerer Lesekompetenz

Sekundäranalysen aus PIAAC

Barbara Nienkemper, Anke Grotlüschen

Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

gesis
Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

PIAAC Reading Components

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

1 Ziel des Reading-Components-Projekts 7

2 Erreichbarkeit von Personen mit niedrigerer Kompetenz 7

3 Organisationen zur Ansprache von Adressat_innen nutzen 9

4 Informationen über die Anwendung von Grundkompetenzen nutzen 11

5 Kompetenznutzung in der deutschen Bevölkerung 12

Die Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* (20 Prozent) 15

Die Gruppe der *kollegial Anweisungslesenden* (24 Prozent) 15

Die Gruppe der *ubiquitär Schreibenden* (42 Prozent) 15

6 Lesekompetenz und Kompetenznutzung 16

7 Technologiebasierte Problemlösekompetenz und Kompetenznutzung 17

8 Wer sind die 20 Prozent *außerberuflich Kompetenznutzenden*? 19

9 Wer sind die 24 Prozent *kollegial Anweisungslesenden*? 22

10 Wer sind die 42 Prozent *ubiquitär Schreibenden*? 25

11 Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen 28

Literaturverzeichnis 34

Anhang 37

Vorwort

Erwachsene mit geringer Lesekompetenz sind in vielen Industrieländern in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt, oft nicht erst seit der PIAAC-Studie (OECD 2013, Rammstedt 2013), sondern teilweise schon seit Mitte der 1990er Jahre. Dabei waren die Ergebnisse großangelegter empirischer Studien oft nicht leicht mit dem Alltagsverständnis in Einklang zu bringen. Wie kann es sein, dass Erwachsene in Industrieländern nicht hinreichend Lesen und Schreiben können, um uneingeschränkt durch das Leben zu gehen? Eine europäische Expert_innen-Gruppe konstatiert, dass es sich bei gering literalisierten Erwachsenen nicht etwa mehrheitlich um Ausländer_innen handelt (EU High Level Group 2012, S. 78).

Damit es nicht immer wieder zu solchen Stereotypen kommt, ist es wichtig, die fraglichen Kompetenzen genau zu beschreiben. Es ist hier nicht die Rede von „totalem Analphabetismus“ oder gar „fehlender Stifterfahrung“, wie sie bei zugewanderten Erwachsenen vorkommen kann, die in ihrem Herkunftsland keine Gelegenheit zum Schulbesuch und auch keine Gelegenheit zu informellem Schriftspracherwerb hatten. Vielmehr geht es um „funktionalen Analphabetismus“ (in der leo. – Level-One Studie, Grotlüschen & Riekmann 2012) oder um Lesekompetenz auf der Stufe I und darunter (in PIAAC – Programme for the international assessment of adult competencies, Rammstedt 2013). Mit den Reading Components hat PIAAC genauere Beschreibungen der unteren Kompetenzniveaus vorgelegt. Präzise Auswertungen dieser Lesekomponenten (Worterkennung, Satzverarbeitung und Textverständnis) finden sich in der ersten Broschüre dieses Projekts (Gauly et al. 2016).[1] Die hier vorgelegte zweite Projektbroschüre fokussiert nun die Nutzung von Kompetenzen – nicht nur im Lesen und Schreiben, sondern auch im Rechnen und am Computer. Es zeigen sich unterschiedliche Profile, die besonders darauf hinweisen, dass Lesen und Schreiben für verschiedene gesellschaftliche Gruppen unterschiedliche Bedeutung haben. *Ubiquitär schreibende* Erwachsene stehen *kollegial Anweisungslesenden* gegenüber, während *außerberufliche Kompetenznutzung* die fehlende Teilhabe am Arbeitsmarkt kompensiert. Die drei Begriffe stellen dabei Kunstworte aus dominanten Merkmalskombinationen dar. Sie fassen Handlungsweisen zu Mustern zusammen.

Die Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass Menschen trotz geringer Literalisierung durchaus von ihren Kompetenzen Gebrauch machen, wenn auch

1 Beide Broschüren stehen unter folgendem Link online zum kostenlosen Download bereit: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/rc/. Gedruckte Exemplare können angefordert werden unter: britta.gauly(at)gesis.org und barbara.nienkemper(at)uni-hamburg.de (solange der Vorrat reicht).

in unterschiedlicher Kombination. Die New Literacy Studies und verschiedene milieu- bzw. praxeologische Studien unterstellen, dass Menschen in ihrem Handeln subjektiven Sinn erzeugen. Die nachstehenden Analysen versuchen, Lebenssituationen auf literale Anlässe hin zu untersuchen, die möglicherweise subjektiv sinnvolle Gründe für das Aufsuchen von Grundbildungsangeboten darstellen können.

Für die Erreichbarkeit von Lerninteressierten und für die entsprechende Angebotsentwicklung ist es zudem wichtig, Netzwerkstrukturen zu nutzen. Dazu werden hier Hochrechnungen vorgelegt, die eine Einschätzung der Adressatengruppe erlauben.

Weiterhin geht es darum, literales Handeln ressourcenorientiert zu verstehen und zu differenzieren. Von den Betroffenen wird zum Teil kein akuter Weiterbildungsbedarf artikuliert, weil die Lebenslage weder defizitär noch desolat ist (Grotlüschen et al. 2014). Erst längerfristig und über verschiedene herausfordernde Statuspassagen hinweg aktualisieren sich Bedarfe einer verbesserten Literalität und darüber hinaus auch finanzieller sowie digitaler Grundbildung.

Die 2015 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgerufene „Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ stellt hier eine besondere Chance dar. Die hier vorgelegten Analysen verstehen sich als Beitrag zur passgenauen Gestaltung der Ansprache von Lerninteressierten und der Angebote im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung.

Anke Grotlüschen, Professorin für Lebenslanges Lernen und Leiterin des Reading-Components-Projekts an der Universität Hamburg

1 Ziel des Reading-Components-Projekts

Ziel des Reading-Components-Projekts ist es, ein besseres Verständnis von Personen mit niedrigerer Kompetenz zu gewinnen und darauf aufbauende Empfehlungen für Bildungspolitik und -praxis zu formulieren.

Dazu werden ausgewählte Daten aus dem deutschen Datensatz des PIAAC (2011/12) analysiert und interpretiert. PIAAC ist das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies". Es handelt sich um eine international vergleichende Studie, an der in der ersten Runde 24 Mitgliedsländer der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) teilgenommen haben (OECD 2013).

In PIAAC werden die Grundkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in den Bereichen Lesen, Alltagsmathematik und technologiebasiertes Problemlösen erfasst und auf je einer Kompetenzskala mit fünf (bzw. drei) Kompetenzstufen abgetragen. Zusätzlich wurden in PIAAC *drei grundlegende Lesekomponenten (Reading Components)* – Worterkennung, Satzverarbeitung und Textverständnis – gemessen, um die Erwachsenen am unteren Ende der Lesekompetenzskala besser zu differenzieren (Zabal et al. 2013).

Heft 1 unserer Praxisbroschüre gibt einen Überblick über die soziodemografischen Merkmale sowie die Arbeitsmarktsituation von Personen mit niedrigerer Lesekompetenz. Dabei wird ein humankapitaltheoretischer Ansatz zugrunde gelegt (Gauly et al. 2016).

Heft 2 geht von einem praxeologischen Verständnis von Literalität aus.

Im Gegensatz dazu gehen wir im vorliegenden Heft 2 von einem praxeologischen Verständnis von Literalität aus. Das heißt, wir sind daran interessiert, das Handeln von Menschen im Umgang mit Schrift zu erforschen. Konkret fassen wir Analysen zur *Erreichbarkeit und zur Kompetenznutzung von Erwachsenen mit niedrigerer Lesekompetenz* zusammen.

2 Erreichbarkeit von Personen mit niedrigerer Kompetenz

Lese- und Schreibkompetenzen sind wichtige Voraussetzungen, um weitere grundlegende Kompetenzen zur kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabe zu entwickeln.

Laut PIAAC hat Deutschland mit rund 18 Prozent einen – im Vergleich zum

OECD-Durchschnitt[2] – leicht höheren Anteil von Personen, deren Lesekompetenz nicht über die niedrigste Kompetenzstufe I hinausreicht (Rammstedt 2013). Das entspricht **etwa 9,5 Mio. Menschen**, die Schwierigkeiten mit dem Lesen von komplexeren Texten haben.

Die leo. – Level-One Studie benannte eine Anzahl von ca. 7,5 Mio. erwachsenen Menschen in der deutschen Bevölkerung, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind. Das bedeutet, die Personen können zwar einzelne Sätze lesen und schreiben, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte (Grotlüschen et al. 2012).

Dem Feld der Weiterbildung kommt in Bezug auf die Verbesserung von Grundkompetenzen in der erwachsenen Bevölkerung eine hohe Relevanz zu, wenngleich Personen mit niedrigerer Lesekompetenz (laut PIAAC) und funktionale Analphabet_innen (laut leo.) deutlich seltener an Weiterbildung teilnehmen (Maehler et al. 2013; Bilger 2012).

Die Lebensumstände der betroffenen Personen sind vielfältig (Gauly et al. 2016). Zur Verbesserung der Grundbildung von Erwachsenen gibt es daher verschiedene Angebote. Bestehende Konzepte und Modellprojekte reichen von z.B. *Family Literacy* (z.B. Elfert und Rabkin 2006), *Financial Literacy* (z.B. Mania und Tröster 2015) und *Deutsch am Arbeitsplatz* (La Mura Flores und Kops 2007) bis hin zu *Englisch in leichter Sprache* (z.B. www.englishwithoutfrontiers.eu, [06.06.2016]).[3]

Wie viele Adressat_innen mit verschiedenen Grundbildungsangeboten erreicht werden könnten, lässt sich mit den PIAAC-Daten grob schätzen.

Mit den PIAAC-Daten ist es möglich, die Größenordnung von Adressatengruppen mit niedrigerer Lesekompetenz für verschiedene Grundbildungsangebote grob zu schätzen. Einschränkend muss allerdings dazu gesagt werden, dass die Teilnahme an einem Grundbildungskurs nicht die einzige Strategie der Lebensbewältigung ist, die betroffene Erwachsene wählen. Neben der Entscheidung, Lese- und Schreibschwierigkeiten durch Lernen zu bewältigen, gibt es laut Forschungsstand Vermeidungs-/Täuschungs-, Delegations- und Kompensationsstrategien sowie die Phänomene der Selbstisolierung und politischen Enthaltsamkeit, der Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz, des Outings oder der Konfrontation mit Schuldzuweisung sowie der Inanspruchnahme von Hilfe (zusammenfassend: Nienkemper 2015, S. 96). Weiterhin ist die Entscheidung, die Lese- und Schreibkompetenzen durch Lernen zu verbessern, nicht gleichzusetzen mit der Entscheidung für einen Kursbesuch. Denn das mitwissende Umfeld von Betroffenen bietet nicht nur direkte Hilfe, sondern auch vielfältige

[2] Beim OECD-Durchschnitt handelt es sich um den Wert, den die an PIAAC (2011/12) beteiligten Länder im Durchschnitt erreichen (mit Ausnahme der Russischen Föderation) (Rammstedt 2013).

[3] Welche Themen unter dem Schlagwort Grundbildung angeboten werden, ist abhängig von den gesellschaftlichen Anforderungen sowie von den Interessen mächtiger sozialer Akteure und Institutionen (Euringer 2015; Tröster 2000).

Möglichkeiten des informellen Lernens (Riekmann und Buddeberg 2016).

Für Anbieter von Grundbildungsangeboten stellt sich daher die Frage, wie und wo sie die Betroffenen mit ihren Angeboten ansprechen können.

3 Organisationen zur Ansprache von Adressat_innen nutzen

Um Teilnehmende für Grundbildungsangebote zu gewinnen, sind Kursanbieter maßgeblich darauf angewiesen, dass sogenannte „mitwissende Personen" Betroffene auf die Angebote und deren Rahmenbedingungen (Anbieter, Kursdauer, Kursniveau, Kosten und Möglichkeiten der Kostenübernahme) hinweisen (Buddeberg 2015, S. 223). Für eine verbesserte Ansprache von Adressatengruppen gilt es außerdem, über die Sensibilisierung von einzelnen „Mitwissenden" hinaus, Verweisstrukturen zwischen den Einrichtungen zu etablieren, die potenziell Kontakt zu Personen mit niedrigeren Grundkompetenzen haben (Grotlüschen 2016, S. 28-30).

Die PIAAC-Daten lassen sich nutzen, um zu schätzen, wie viele Adressat_innen für spezifische Grundbildungsangebote über den jeweiligen Organisationstyp potenziell erreicht werden können. Zum Beispiel sind insgesamt 66 Prozent der 16-65 Jährigen in Deutschland abhängig beschäftigt. Davon haben 15 Prozent eine niedrigere Lesekompetenz, definiert als PIAAC-Lesekompetenzstufe I und darunter. Dementsprechend könnten in Deutschland hochgerechnet etwa 5,3 Mio. Erwachsene mit niedrigerer Lesekompetenz (Stufe I und darunter) über öffentliche Arbeitgeber und Betriebe mit Grundbildungsangeboten adressiert werden (siehe Abb. 1).

Öffentliche Arbeitgeber und Betriebe könnten hochgerechnet etwa 5,3 Mio. Erwachsene mit niedrigerer Lesekompetenz adressieren.

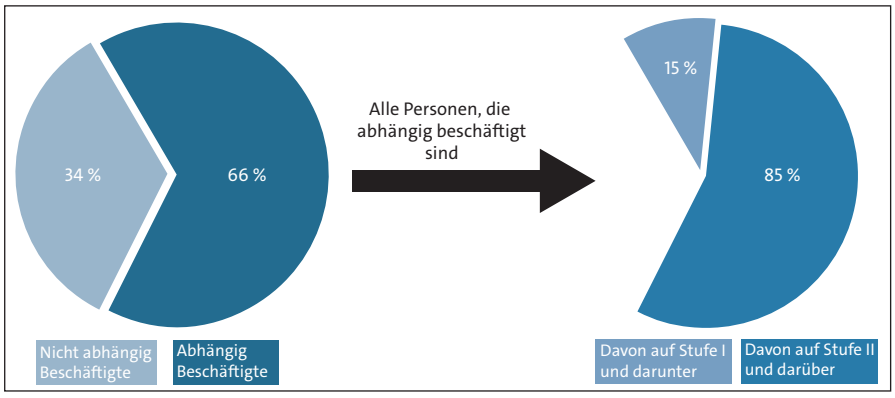

Abb. 1: Anteil von Personen aus der erwachsenen Bevölkerung im Alter von 16-65 Jahren in Deutschland, die abhängig beschäftigt sind, nach Lesekompetenz

Tabelle 1 zeigt jeweils die hochgerechnete Anzahl von betroffenen Personen in der deutschen erwachsenen Haushaltsbevölkerung (16-65 Jahre), die von weiteren Organisationen (z.B. Krankenkassen, Schulen, Arbeitsämtern) auf

zielgruppenspezifische Bildungsangebote aufmerksam gemacht werden könnten. Dabei ist zu beachten, dass sich die Gruppen überschneiden. Das heißt, Personen mit niedrigerer Lesekompetenz können in mehreren Gruppen vertreten sein.[4]

Hochgerechnete Anzahl	Eigenschaften von Personen mit niedrigerer Lesekompetenz (Stufe I und darunter)	Orte der Erreichbarkeit
1,1 Mio.	Betroffene, die Kinder im Alter von Statuspassagen (Geburt, Eintritt in die Schule) haben.	Standesämter, Schulen
1,2 Mio.	Betroffene, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben und minderjährige Kinder haben.	Kitas, Schulen
1,8 Mio.	Betroffene, die Freiwilligenarbeit leisten.	NGOs, Freiwilligenbörsen
1,8 Mio.	Betroffene, die berechtigt sind Transferleistungen zu erhalten.	Arbeitsämter, Arbeitsvermittler, Rentenkassen, Sozialberatungsträger
2,2 Mio.	Betroffene, die ihren Gesundheitszustand als schlecht beurteilen.	Ärzte, Kliniken, Krankenkassen
2,8 Mio.	Betroffene, die sich an Weiterbildung beteiligen.	Bildungsträger
5,3 Mio.	Betroffene, die abhängig beschäftigt sind.	Betriebe, öffentliche Arbeitgeber

Tab. 1: Hochgerechnete Anzahl von Adressatengruppen für verschiedene Grundbildungsangebote und ihre Erreichbarkeit über verschiedene Organisationen

Lese- und Schreibschwierigkeiten bei Erwachsenen sind vielfältig verursacht und treten in unterschiedlichsten Lebenskontexten auf (z.B. Egloff et al. 2011; Sahrai et al. 2011). Die Unterscheidung der Gesamtgruppe von Erwachsenen mit niedrigerer Lesekompetenz nach soziodemografischen Eigenschaften ermöglicht es nicht nur, denkbare Orte der Erreichbarkeit zu identifizieren. Vielmehr kann das Wissen über soziale Lebenslagen auch für die Planung von Bildungsangeboten genutzt werden.[5]

Das Wissen über soziale Lebenslagen kann für die Planung von Bildungsangeboten genutzt werden.

Unter den 1,1 Mio. Betroffenen, die Kinder im Alter von Statuspassagen (z.B. Eintritt in Kita und Schule) haben, könnten beispielsweise Personen sein, die

[4] Die Gesamtzahl der Personen mit niedrigerer Lesekompetenz in Deutschland beträgt hochgerechnet etwa 9,5 Millionen.

[5] Untersuchungen, die aus dem Bereich der Milieuforschung stammen (zusammenfassend: Zeuner und Faulstich 2009, S. 118-122), sind PIAAC diesbezüglich sicherlich überlegen, weil sie auch Werte und Einstellungen gegenüber Bildung sowie milieuspezifische Erfahrungen mit Bildung erfassen. Nichtsdestotrotz bietet PIAAC bevölkerungsrepräsentative Daten zur Verteilung der Lesekompetenz in verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen.

für die Teilnahme an Family-Literacy-Angeboten gewonnen werden können.

Etwa 1,2 Mio. Erwachsene mit niedrigerer Lesekompetenz im Deutschen haben Deutsch als Zweitsprache gelernt und minderjährige Kinder. Innerhalb dieser Gruppe könnten Interessent_innen für spezielle DaF-Angebote sein, z.B. „Mama lernt Deutsch", oder sie könnten Interesse an spezifischen Integrationsthemen haben, zum Beispiel die eigenen Kinder beim Lernen oder im Hinblick auf die Schul- und Berufswahl zu unterstützen.

Etwa 1,8 Mio. der Betroffenen leisten Freiwilligenarbeit. Über NGOs und Freiwilligenbörsen könnten Zugänge zu soziopolitischen Literacy-Angeboten geschaffen werden.

Zudem bestehen über Arbeitsämter, Arbeitsvermittler, Rentenkassen und Sozialberatungsträger Möglichkeiten der Erreichbarkeit der insgesamt 1,8 Mio. Betroffenen, die berechtigt sind, Transferleistungen zu erhalten. Literacy-Angebote, die die Heranführung an Arbeit zum Ziel haben, könnten hier zur Zielgruppenansprache genutzt werden.

Etwa 2,2 Mio. Betroffene geben an, dass sie einen eher schlechten Gesundheitszustand haben. Einige von ihnen könnten mit spezifischen Health-Literacy-Angeboten adressiert werden.

Da sich etwa 2,8 Mio. Betroffene bereits an Weiterbildung beteiligen, könnten diese direkt über die Bildungsträger in passende Literacy-Angebote weitervermittelt werden.

Etwa 5,3 Mio. Betroffene sind abhängig beschäftigt und könnten von der Personalentwicklung, dem Betriebsrat oder speziell geschulten Schlüsselpersonen über arbeitsplatznahe Literacy-Angebote informiert werden.

4 Informationen über die Anwendung von Grundkompetenzen nutzen

Für eine passende Angebotsentwicklung im Grundbildungsbereich ist es vor allem wichtig zu antizipieren, für welche Verwendungssituationen potenziell Teilnehmende (sogenannte Zielgruppen) ihre schriftsprachlichen Kompetenzen nutzen und (möglicherweise) weiterentwickeln wollen (Schlutz 2006, S. 93f.). Wenn Erwachsene sich zur Teilnahme entscheiden, dann tun sie das nicht, weil sie objektiv einen Bedarf haben, ihre Grundkompetenzen zu verbessern, sondern weil das Angebot zu ihren individuellen Bildungsbedürfnissen passt (Faulstich und Zeuner 2010).

Für die Entwicklung von Grundbildungsangeboten ist es wichtig zu wissen, wofür Teilnehmende ihre Kompetenzen nutzen wollen.

Entsprechende Hinweise können Forschungsarbeiten geben, die in Tradition der New Literacy Studies stehen. Sie betrachten Literalität (bzw. den Gebrauch von Schriftsprache) als eine soziale Praxis, die nur in ihrem Kontext beschrieben und verstanden werden kann (Barton und Hamilton 2012, 2003; Pabst und Zeuner 2011). Die Erforschung von Lesen und Schreiben im sozialen Kontext (literalen Praktiken) erfolgt allerdings meist mit ethnografischen Methoden. Auf dieser Basis sind keine bevölkerungsrepräsentativen Aussagen möglich.

Viele Kompetenzstudien erfassen zusätzlich Daten zur Nutzung von Lesen, Schreiben, Rechnen und ICT am Arbeitsplatz und im Alltag.

In quantitativen Kompetenzstudien, z.B. LSAL – Longitudinal Study of Adult Learning, IALS – International Adult Literacy Survey und zuletzt auch PIAAC, werden Daten zu den individuellen Gewohnheiten am Arbeitsplatz und im Alltag erfasst. Berücksichtigt werden dabei ausgewählte Lese-, Schreib- und Rechentätigkeiten sowie Tätigkeiten, die die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) erfordern. Interessant sind diese Daten für die Weiterbildung vor allem dann, wenn der Zusammenhang zwischen Kompetenz und Nutzung betrachtet wird.

Der US-amerikanische Forscher Stephen Reder konnte mit den Daten der Längsschnittstudie LSAL beispielsweise nachweisen, dass sich die Lesekompetenz von erwachsenen Teilnehmenden eines Grundbildungsprogramms über einen Zeitraum von sechs Jahren kaum veränderte, während die Häufigkeit des Lesens im Alltag aber sehr wohl zunahm (Reder 2011).

Das OECD Education Working Paper „Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy“ (2016) fasst internationale Analysen speziell zu der Gruppe von Personen mit niedrigerer Lesekompetenz (Stufe I und darunter) zusammen. Reder weist in dem Kapitel „Skill Use: Engagement in Reading, Writing and Numeracy“ nach, dass es einen deutlich positiven Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Lese-, Schreib- und alltagsmathematischen Tätigkeiten in Alltag und Beruf und der Lesekompetenz gibt. Das heißt zum Beispiel, dass Personen mit einer höheren Kompetenz in der Regel auch häufiger lesen und umgekehrt. Allerdings gibt es innerhalb der Gruppe von Personen mit niedrigen Lesekompetenzwerten beachtliche Unterschiede im Hinblick auf die Häufigkeit der Kompetenznutzung. Während manche Personen mit eher niedrigeren Kompetenzwerten relativ häufig lesen, lesen manch andere Personen mit eher höheren Kompetenzwerten deutlich seltener (Grotlüschen et al. 2016, S. 47).

5 Kompetenznutzung in der deutschen Bevölkerung

Wie bereits erwähnt, enthält die PIAAC-Studie Daten zu den individuellen Gewohnheiten in Bezug auf die Anwendung von Grundkompetenzen. Eine Auswahl dieser Daten haben wir verwendet, um die erwachsene Bevölkerung in

Deutschland entsprechend ihrer Kompetenznutzung in Gruppen zu differenzieren. Es werden hier zunächst alle Personen der erwachsenen Bevölkerung vergleichend untersucht, nicht nur die Erwachsenen mit niedrigerer Kompetenz. Dies ist eine Entscheidung, die auf der Überlegung beruht, dass sich Erwachsene mit niedrigerer Kompetenz über die verschiedenen Tätigkeiten hinweg nicht grundlegend in der Art ihres Nutzungsverhaltens von Erwachsenen mit höherer Lesekompetenz unterscheiden. In einem zweiten Analyseschritt wird ein vertiefter Blick auf die Personen mit geringerer Lesekompetenz geworfen.

Zuerst wird die Kompetenznutzung der gesamten Bevölkerung untersucht. Erst danach unterscheiden wir nach der Lesekompetenz.

Die Erwachsenen in der Stichprobe wurden zum Beispiel nach der Häufigkeit des *informellen Lernens am Arbeitsplatz*[6] befragt. Weiterhin wurden sie jeweils gefragt, wie häufig sie in ihrem Alltag bzw. an ihrem Arbeitsplatz verschiedene Tätigkeiten aus den vier Bereichen *Lesen, Schreiben, Umgang mit Zahlen, Umgang mit Computer und Internet* ausführen.[7]

Aus den genannten Bereichen wählten wir je eine Variable zur Kompetenznutzung im Alltag und eine Variable zur Kompetenznutzung am Arbeitsplatz aus. Als Auswahlkriterium galt die größte Streuung[8] in der Stichprobe. Im Ergebnis wurden folgende Variablen ausgewählt:

1. Etwas Neues lernen von Kolleg_innen oder Vorgesetzten am Arbeitsplatz
2. Anweisungen lesen am Arbeitsplatz
3. Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails schreiben am Arbeitsplatz
4. Taschenrechner benutzen am Arbeitsplatz
5. Word benutzen am Arbeitsplatz
6. Bücher lesen im Alltag
7. Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails schreiben im Alltag
8. Preise, Kosten oder Budgets berechnen im Alltag
9. Onlinekonferenzen oder Chatgruppen nutzen im Alltag

Die Skala, auf der die Häufigkeit angegeben wurde, reichte von 1 = „das mache ich nie“ bis zu 5 = „das mache ich täglich“.

Basierend auf diesen Variablen wurden Gruppen gebildet, die sich in ihrer Kompetenznutzung ähnlich sind. Die Zuordnung zu diesen Gruppen erfolgte mit dem statistischen Verfahren der latenten Klassenanalyse. Bei dieser Methode werden Fälle, die ähnliche Antwortmuster haben, in Gruppen zusammengefasst (Geiser 2011, S. 235).

Mit dem Verfahren der latenten Klassenanalyse wurden Gruppen von Personen gebildet, die sich in ihrer Kompetenznutzung ähnlich sind.

[6] Die Häufigkeit des informellen Lernens im Alltag wurde nicht abgefragt.

[7] Eine Übersicht mit allen Variablen zur Kompetenznutzung ist im Anhang beigefügt.

[8] Aus jedem Variablenblock wurde diejenige Variable ausgewählt, die den größten Standardfehler vom Mittelwert für die Gruppe der Personen auf und unterhalb von PIAAC-Lesekompetenzstufe I hat, weil uns diese Personengruppe am meisten interessiert. Je größer der Standardfehler einer Variablen ist, desto besser eignet sich diese für die Analyse von Gruppendifferenzen.

Die Analyse wurde mit dem gesamten PIAAC-Datensatz für Deutschland gerechnet.[9] Die Gruppe der Personen, die hauptsächlich Schüler_innen, Studierende oder Auszubildende sind, wurde vorab von der Klassenanalyse ausgeschlossen. Es handelt sich dabei um 12,9 Prozent der erwachsenen Bevölkerung. Ihre Arbeitsverhältnisse sind nicht mit der Situation von Personen am Arbeitsmarkt vergleichbar, weil sie sich in ihrer Hauptaufgabe noch im Ausbildungssystem befinden.[10] Weiterhin enthält der Datensatz einen geringen Anteil von Personen (1,5 Prozent), die aufgrund von Sprachproblemen im Deutschen oder geistiger Behinderung nicht in der Lage waren, an der Studie teilzunehmen. Sie wurden ebenfalls von der Analyse ausgeschlossen.

Abbildung 2 zeigt die aggregierten Antwortprofile der drei Gruppen (Klassen) für die neun ausgewählten Variablen.

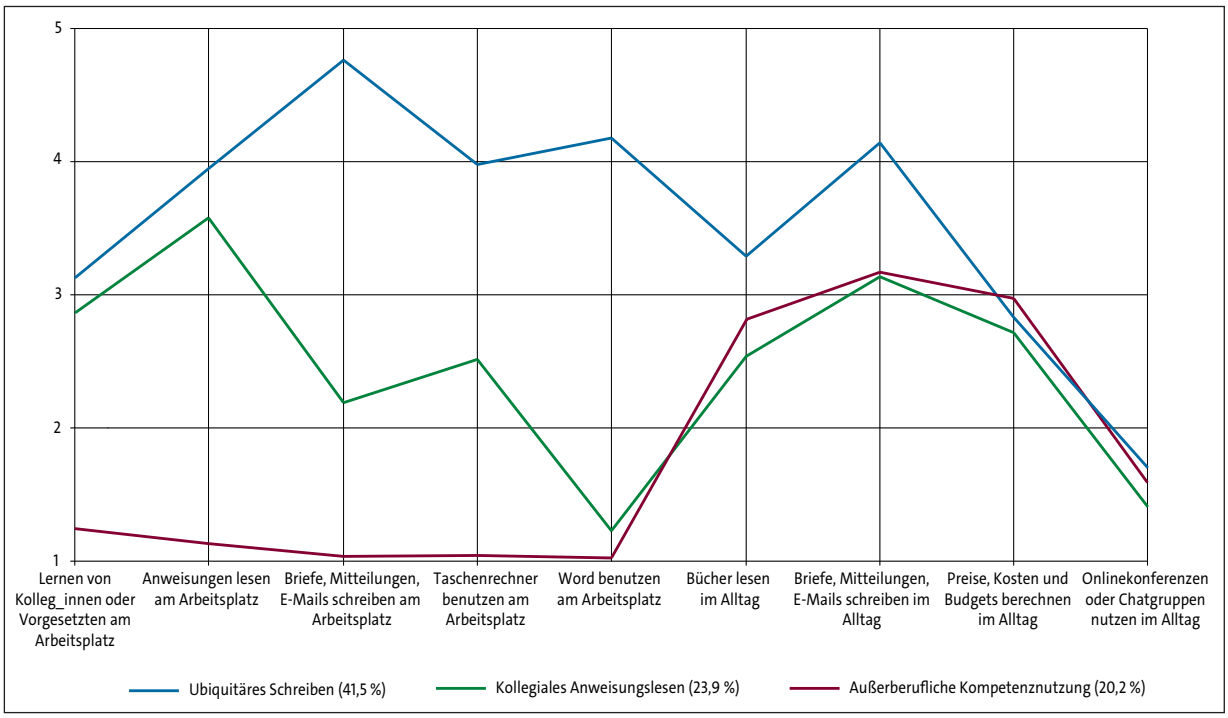

Abb. 2: Durchschnittliche Häufigkeit des Gebrauchs von Kompetenzen im Alltag und am Arbeitsplatz je Gruppe als Ergebnis der latenten Klassenanalyse[11 12]

[9] Rammstedt, Beatrice; Zabal, Anouk; Martin, Silke; Perry, Anja; Helmschrott, Susanne; Massing, Natascha; Ackermann, Daniela; Maehler, Débora (2015): Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Germany - Reduced Version. GESIS Data Archive, Cologne. ZA5845 Data file Version 2.0.0, doi:10.4232/1.12385

[10] Der Ausschluss der Fälle erfolgte mit der Variable C_Q07 (=4 und =5). Die Anweisung der Interviewenden zu dieser Frage lautet: „Bitte sehen Sie sich diese Liste an und sagen Sie mir, welche Aussage Ihre derzeitige Situation am EHESTEN beschreibt. Entscheiden Sie sich für diejenige Aussage, die Ihrer Meinung nach am besten für Sie passt."

[11] Beschriftung der y-Achse: 1 = nie, 2 = seltener als einmal im Monat, 3 = seltener als einmal in der Woche, aber mind. einmal im Monat, 4 = mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich, 5 = täglich.

[12] Die Grundgesamtheit ist das gesamte deutsche PIAAC 2012 Sample im Alter von 16-65 Jahren (n=5.465). Ausgeschlossen wurden Personen ohne Kompetenzmessung (1,5 Prozent) und Personen, die sich hauptsächlich im Bildungssystem befinden (12,9 Prozent).

Im Ergebnis lassen sich drei Gruppen von erwachsenen Kompetenznutzer_innen kurz zusammengefasst wie folgt charakterisieren:

Als Ergebnis der latenten Klassenanalyse kann die erwachsene Bevölkerung in drei Gruppen von Kompetenznutzenden unterschieden werden.

1. Die Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* (20 Prozent)

Diese Gruppe ist mit etwa 20 Prozent die vergleichsweise kleinste Gruppe. Personen in dieser Gruppe sind vom Arbeitsleben weitgehend ausgeschlossen (Arbeitslose, Hausfrauen und -männer sowie frühverrentete oder erwerbsunfähige Personen).[13] Mit einem Durchschnittsalter von 47,6 Jahren (s.e. 0,43) handelt es sich um die älteste der drei Gruppen. Sie kompensiert die mangelnde Gelegenheit der Kompetenznutzung am Arbeitsplatz mit einer vielfältigen Kompetenznutzung im Alltag. In Bezug auf die Häufigkeit des Lesens von Büchern im Alltag und des Schreibens von privaten Briefen, Mitteilungen und Mails liegt sie zwischen den beiden anderen Gruppen. Mit Kostenkalkulationen ist sie etwas häufiger befasst als die beiden anderen Gruppen. Das hängt möglicherweise mit dem geringeren Einkommen zusammen.

2. Die Gruppe der *kollegial Anweisungslesenden* (24 Prozent)

Zur Gruppe der *kollegial Anweisungslesenden* gehören rund 24 Prozent der erwachsenen Bevölkerung. Das Durchschnittsalter liegt bei 43,7 Jahren (s.e. 0,33). In dieser Gruppe sind viele Berufstätige. Für sie ergeben sich wiederkehrende, informelle Lerngelegenheiten im Kontakt mit Kolleg_innen sowie mit Vorgesetzten. Sie bekommen an ihrem Arbeitsplatz regelmäßig schriftliche Anweisungen zu lesen, haben aber selbst kaum Schreibaufgaben zu erledigen (zumindest weder per E-Mail noch in der Textverarbeitung). In ihrem Privatleben haben sie vergleichsweise seltene Anlässe, zu denen sie Briefe, Mitteilungen und E-Mails schreiben. Zudem haben sie die geringste Ausprägung in der Häufigkeit des Lesens von Büchern. Gelegentlich führen sie Kalkulationen am Arbeitsplatz und zu Hause durch.

3. Die Gruppe der *ubiquitär Schreibenden* (42 Prozent)

Hier handelt es sich mit etwa 42 Prozent um die größte Gruppe von Erwachsenen in der Bevölkerung. Mit 42,5 Jahren (s.e. 0,19) ist sie im Durchschnitt jünger als die beiden anderen Gruppen. Die *ubiquitär Schreibenden* nutzen täglich digitale, schriftliche Kommunikationsformen (E-Mails und Textverarbeitungs-

[13] Die Zuordnung von Personen außerhalb des Arbeitsmarkts in eine Gruppe ist nicht allein durch die Klassenanalyse bedingt, sondern auch durch eine Modifikation der Variablen verursacht. So wurden für Personen, die keinen Arbeitsplatz haben, die filterbedingt fehlenden Werte bei den Variablen, die die arbeitsplatzbezogene Kompetenznutzung erfragen, jeweils durch den Wert 1 = „das mache ich nie“ ersetzt. Diese Entscheidung wurde getroffen, um mit der Klassenanalyse eine bevölkerungsrepräsentative Kompetenznutzung abbilden zu können und damit gleichzeitig zu verhindern, dass relevante Zielgruppen aus der Analyse ausgeschlossen werden.

programme), um sich am Arbeitsplatz mitzuteilen. Das Lesen von Anweisungen und das Lernen im Kollegium treten bei ihnen kaum häufiger auf als in der Gruppe der *kollegial Anweisungslesenden*. Auch im privaten Alltag nutzen sie häufig schriftbezogene Medien, um sich mitzuteilen, und sie lesen regelmäßig Bücher. Diese Gruppe der höhergebildeten und einkommensstärkeren Personen ist den Erwartungen der mediatisierten Lebenswelt, „permanently online, permanently connected" zu sein (Vorderer 2015), demnach am stärksten ausgesetzt. Dennoch nutzen sie die Teilnahme an privaten Onlinekonferenzen und Chats (ebenso wie die beiden anderen Gruppen) so gut wie nie und das möglicherweise auch nur, um sich vor der vollständig schriftlichen Dauervernetzung bei haptischer Isolation zu schützen.[14]

6 Lesekompetenz und Kompetenznutzung

Betrachtet man die drei Gruppen von Kompetenznutzer_innen nach den erreichten Mittelwerten für die Lesekompetenz, dann fällt auf, dass sie eine bemerkenswerte Spaltung rechts und links des gesamtdeutschen Mittelwerts von 270 Punkten aufzeigen. Während die *ubiquitär Schreibenden* mit einem Anteil von 42 Prozent an der erwachsenen Bevölkerung mit durchschnittlich 289 Punkten (Standardfehler, s.e. 1,12) sogar 19 Punkte oberhalb des Durchschnitts liegen, sind die *außerberuflich Kompetenznutzenden* mit 238 Punkten (s.e. 1,95) und die *kollegial Anweisungslesenden* mit 252 Punkten (s.e. 1,65) 32 bzw. 18 Punkte unter dem Durchschnitt zu finden. Mit durchschnittlich 289 Punkten liegen die *ubiquitär Schreibenden* im Bereich der Kompetenzstufe III, während die beiden anderen Gruppen ebenso wie der gesamtdeutsche Durchschnitt mit 270 Punkten im Bereich von Kompetenzstufe II liegen.

Die Lesekompetenz der *ubiquitär Schreibenden* ist im Durchschnitt deutlich besser als die Lesekompetenz der beiden anderen Gruppen.

Personen mit niedrigerer Lesekompetenz sind in allen drei Gruppen vertreten, allerdings zu auffallend unterschiedlichen Anteilen. Die Zielgruppen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsbemühungen (definiert man sie als Personen mit einer Lesekompetenz von Stufe I oder darunter) sind am ehesten unter den *außerberuflich Kompetenznutzenden* und den *kollegial Anweisungslesenden* zu finden. So weisen von den *außerberuflich Kompetenznutzenden* 39 Prozent Lesekompetenzwerte auf Stufe I oder darunter auf. Die *kollegial Anweisungslesenden* sind hier ebenfalls mit einem Viertel vertreten. Die *ubiquitär Schreibenden* hingegen haben nur einen Anteil von 6 Prozent an Personen, deren Lesekompetenz auf Stufe I oder darunter liegt (siehe Tab. 2).

Für die in PIAAC ebenfalls gemessene alltagsmathematische Kompetenz ergibt

[14] Den größten Anteil an der Nutzung von Onlinekonferenzen und Chats im Alltag hat die Gruppe der von der Analyse ausgeschlossenen Schüler_innen, Studierenden und Auszubildenden (siehe Zusammenfassung).

sich eine sehr ähnliche Verteilung für die drei Gruppen. Sie wird daher hier nicht im Einzelnen berichtet.

	Außer-beruflich Kompetenz-nutzende	Kollegial Anweisungs-lesende	Ubiquitär Schreibende	Personen im Bildungs-system[15]	Gesamt-bevölkerung (16-65 Jahre)
Unter Stufe I	10,0 %	3,8 %	0,7 %*[16]	0,4 %*	3,3 %
Stufe I	28,5 %	22,0 %	5,5 %	7,5 %	14,2 %
Stufe II	39,9 %	45,3 %	28,3 %	25,8 %	33,9 %
Stufe III	19,4 %	26,1 %	48,7 %	46,9 %	36,4 %
Stufe IV/V	2,3 %	2,8 %	16,9 %	19,4 %	10,7 %
Ohne Kompetenz-werte	-	-	-	-	1,5 %
Gesamt	*100 %*	*100 %*	*100 %*	*100 %*	*100 %*

Tab 2: Anteil der Personen je PIAAC-Lesekompetenzstufe nach Kompetenznutzungsgruppen

Personen mit niedrigerer Lesekompetenz sind in allen drei Gruppen vertreten, allerdings zu auffallend unterschiedlichen Anteilen.

7 Technologiebasierte Problemlösekompetenz und Kompetenznutzung

Der dritte in PIAAC gemessene Bereich ist neben der Lesekompetenz und der alltagsmathematischen Kompetenz die technologiebasierte Problemlösekompetenz. Sie ist definiert als „die Verwendung von digitalen Technologien, Kommunikationswerkzeugen und Netzwerken mit dem Ziel, Informationen zu beschaffen und zu bewerten, mit anderen zu kommunizieren sowie alltagsbezogene Aufgaben zu bewältigen“ (Zabal et al. 2013, S. 61). Diese Kompetenz wurde nur am Computer getestet.[17] Daher liegen für Personen, die keine ausreichenden Computererfahrungen haben oder sich verweigerten, keine Kompetenzwerte vor (a.a.O., S. 67).

Tabelle 3 zeigt die Verteilung der technologiebasierten Problemlösekompetenz in den drei Gruppen im Vergleich mit den von der Klassenanalyse ausgeschlossenen Personen im Bildungssystem und im Vergleich zur Gesamtbevölkerung. Die Skala im technologiebasierten Problemlösen umfasst nur drei Stufen im Gegensatz zur Lesekompetenz und zur alltagsmathematischen Kompetenz.

[15] Diese Personen wurden vorab von der Klassenanalyse ausgeschlossen (siehe Abschnitt 5).

[16] Mit * wird gekennzeichnet, dass für diesen Prozentwert weniger als 30 Fälle in der Stichprobe hinterlegt sind.

[17] Das Forschungsdesign von PIAAC wird in Heft 1 unserer Praxisbroschüre erläutert (Gauly et al. 2016).

	Außer-beruflich Kompetenz-nutzende	Kollegial Anweisungs-lesende	Ubiquitär Schreibende	Personen im Bildungs-system[18]	Gesamt-bevölkerung (16-65 Jahre)
Keine computer-basierte Testung	42,4 %	30,4 %	3,9 %	2,1 %	17,7 %
Unter Stufe I	20,5 %	23,7 %	9,1 %	6,2 %	14,4 %
Stufe I	25,4 %	30,3 %	34,2 %	29,9 %	30,5 %
Stufe II	10,3 %	14,0 %	42,5 %	47,2 %	29,2 %
Stufe III	1,4 %*	1,6 %*	10,2 %	14,5 %	6,8 %
Ohne Kompetenz-werte	-	-	-	-	1,5 %
Gesamt	*100 %*	*100 %*	*100 %*	*100 %*	*100 %*

Tab 3: Anteil der Personen je PIAAC-Kompetenzstufe für technologiebasiertes Problemlösen nach Kompetenznutzungsgruppen

Im PIAAC-Assessment zur technologiebasierten Problemlösekompetenz erreichen 25 Prozent der *außerberuflich Kompetenznutzenden* die erste Kompetenzstufe. Vertraute Standardanwendungen wie Webbrowser und E-Mail-Software können hier schon verwendet werden, um einfache Probleme zu lösen. Aber der Vergleich von verschiedenen Informationen sowie die Nutzung von speziellen Funktionen (z.B. Onlineformulare oder Werkzeuge) können nicht für die Lösung mit einbezogen werden (Zabal et al. 2013, S. 64).

42 Prozent der *außerberuflich Kompetenznutzenden* haben an der Messung ihrer technologiebasierten Problemlösekompetenz gar nicht erst teilgenommen.

Weitere 21 Prozent der *außerberuflich Kompetenznutzenden* erhielten eine Kompetenzschätzung, die unterhalb der ersten Stufe liegt. Zudem haben weitere 42 Prozent an der technologiebasierten Kompetenzmessung gar nicht erst teilgenommen, sondern die Papierroute der Studie belegt, weil sie die Arbeit am PC ablehnten oder schon einen einfachen Eingangstest nicht bewältigen konnten (Zabal et al. 2013, S. 67).

In der Gruppe der *kollegial Anweisungslesenden* beteiligen sich zwar 12 Prozent mehr an der Messung ihrer technologiebasierten Problemlösekompetenz als bei den *außerberuflich Kompetenznutzenden*, aber die Gruppe hat mit 54 Prozent einen um 8 Prozentpunkte größeren Anteil von Personen, die nicht in der Lage sind, über Stufe I des technologiebasierten Problemlösens hinausgehende Aufgaben richtig zu bearbeiten.

Die Gruppe der *ubiquitär Schreibenden* und auch die Gruppe der von der Analyse

[18] Diese Personen wurden vorab von der Klassenanalyse ausgeschlossen (siehe Abschnitt 5).

ausgeschlossenen Schüler_innen, Studierenden und Auszubildenden unterscheiden sich deutlich von den beiden anderen Gruppen. Sie haben geringe Anteile von Personen, die sich nicht an der computerbasierten Kompetenzmessung beteiligten (knapp 4 Prozent und 2 Prozent). Die größten Anteile liegen mit 43 Prozent und 47 Prozent auf der Kompetenzstufe II. Rund 10 Prozent der *ubiquitär Schreibenden* erreichen die höchste Stufe III der Skala. Bei den Personen im Bildungssystem sind es sogar knapp 15 Prozent.

Die Gruppe der *ubiquitär Schreibenden* hat kaum Ausfälle bei der computerbasierten Kompetenzmessung und deutlich größere Anteile von Personen, die die höchsten Kompetenzstufen erreichen.

Im Folgenden werden die drei Kompetenznutzungsgruppen nach ihren soziodemografischen Merkmalen beschrieben. Das Ziel ist eine anschauliche Beschreibung der drei Gruppen. Daher wird nicht streng systematisch vorgegangen, sondern es werden die für die jeweilige Gruppe besonders charakteristischen Merkmale ausgewählt und in unterschiedlicher Breite ausgeführt.

Der Anteil potenzieller Adressat_innen für verschiedene Grundbildungsangebote (definiert nach einer Lesekompetenz von Stufe I und darunter) ist in der Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* sowie in der Gruppe der *kollegial Anweisungslesenden* überproportional hoch. Sie werden daher zuerst und besonders ausführlich beschrieben. Welche Konsequenzen für eine zielgruppengerechte Angebotsentwicklung abzuleiten sind, wird in Abschnitt 10 zusammengefasst.

8 Wer sind die 20 Prozent *außerberuflich Kompetenznutzenden*?

Erstsprache

Die Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* weist im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen mit einem Anteil von 20 Prozent den größten Anteil an Personen nicht-deutscher Erstsprache auf.[19] Über die Hälfte dieser Personen (56 Prozent) hat eine geringe Lesekompetenz von höchstens Stufe I, was vermutlich durch eine geringe Sprachkompetenz im Deutschen bedingt ist. Bei bestehender Exklusion vom Arbeitsmarkt oder einer Beschäftigung auf Arbeitsplätzen, die geringe Anforderungen im Hinblick auf Lese- und Schreibtätigkeiten stellen, ist nicht mit einer zeitnahen Verbesserung der Grundkompetenzen zu rechnen.

Erwerbsstatus

In der Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* sind überwiegend Personen mit schwierigeren Zugängen zum Arbeitsmarkt sowie Personen, die

[19] In der Gesamtbevölkerung liegt der Anteil bei 12 Prozent.

In der Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* sind überwiegend Personen mit schwierigen Zugängen zum Arbeitsmarkt sowie Personen, die dem Arbeitsmarkt nicht mehr zur Verfügung stehen.

dem Arbeitsmarkt nicht mehr zur Verfügung stehen.[20] Sie haben darum nahezu keine Gelegenheit zur Kompetenznutzung am Arbeitsplatz.

Tabelle 4 zeigt, dass erwerbstätige Personen mit einem Anteil von nur 24 Prozent im Bevölkerungsvergleich deutlich unterrepräsentiert sind. Bei ihnen muss aufgrund des Gruppenprofils (*außerberufliche Kompetenznutzung*) davon ausgegangen werden, dass ihre Arbeitsplätze wenig Anreize bieten, Kompetenzen zu nutzen und auszubauen.

	Außerberuflich Kompetenznutzende	Gesamt-bevölkerung
Vollzeit erwerbstätig	11,8 %	47,9 %
Teilzeit erwerbstätig	11,8 %	16,9 %
Arbeitslos	18,9 %	5,2 %
Schüler_in, Student_in	-	9,6 %
In Berufsausbildung	-	3,4 %
In Rente/ Pension oder Vorruhestand	20,2 %	5,3 %
Erwerbsunfähig	10,9 %	2,5 %
Im Wehrdienst, Zivildienst oder im Freiwilligen Sozialen/ Ökologischen Jahr	0,2 %*	0,2 %*
Hausfrau/ Hausmann	22,2 %	5,6 %
Sonstiges	4,0 %	2,1 %
Fehlend (LRNR)		1,5 %
Gesamt	*100 %*	*100 %*

Tab. 4: Anteile von Personen in der Gruppe der außerberuflich Kompetenznutzenden nach subjektivem Erwerbsstatus (C_Q07) im Vergleich zur deutschen Gesamtbevölkerung[21]

Gesundheit

Die *außerberuflich kompetenznutzende* Gruppe hat einen deutlich erhöhten Anteil von Personen, die einen unbefriedigenden Gesundheitszustand berichten (27 Prozent gegenüber 11 Prozent in der Gesamtbevölkerung). Das kann Bedingung oder Folge von Arbeitslosigkeit sein. Neue Erkenntnisse bietet hier die Biografiestudie von Franziska Bonna (im Erscheinen). Weiter zeigt sich für

[20] Die Zuordnung von Personen außerhalb des Arbeitsmarkts in eine Gruppe ist nicht allein durch die Klassenanalyse erfolgt, sondern auch durch eine Modifikation der Variablen bedingt. So wurden für Personen, die keinen Arbeitsplatz haben, die filterbedingt fehlenden Werte bei den Variablen, die die arbeitsplatzbezogene Kompetenznutzung erfragen, jeweils durch den Wert 1 = „das mache ich nie“ ersetzt. Diese Entscheidung wurde getroffen, um mit der Klassenanalyse eine bevölkerungsrepräsentative Kompetenznutzung abbilden zu können und damit gleichzeitig zu verhindern, dass relevante Zielgruppen für Grundbildungsangebote aus der Analyse ausgeschlossen werden.

[21] Die Daten basieren auf eigenen Berechnungen mit dem IDB Analyzer Version 3.2.11 und dem deutschen PIAAC 2012 Scientific Use File ZA5845_v2-0-0.

die *außerberuflich Kompetenznutzenden*, dass fast die Hälfte der Personen, die ihren Gesundheitszustand als problematisch einschätzen[22], gleichzeitig eine niedrige Lesekompetenz haben. Die *außerberuflich Kompetenznutzenden* mit einer sehr guten oder guten Gesundheit haben zu geringeren Anteilen eine niedrigere Lesekompetenz (32 Prozent bzw. 37 Prozent).[23]

Die *außerberuflich Kompetenznutzenden*, die ihren Gesundheitszustand als eher schlecht einschätzen, haben zu 50 Prozent eine niedrigere Lesekompetenz.

Wenn gesundheitliche Einschränkungen sowie geringe Literalität (in Kompetenz und Nutzung) miteinander einhergehen, führt das zu Problemen bei der Informationssuche. Feinberg et al. (2015) weisen mit PIAAC-Daten für die USA nach, dass in der Gruppe der Personen mit niedrigerer Lesekompetenz Radio und TV sowie Freunde, Familie und Arbeitskolleg_innen die häufigsten Informationsquellen für gesundheitsbezogene Fragen sind. Die hier betrachtete Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* ist vom Arbeitsmarkt weitgehend exkludiert. Sie ist daher vermutlich zunehmend auf Beratung von Gesundheitszentren und Apotheken angewiesen. Da in dieser Gruppe, aufgrund niedrigen Einkommens, aber auch am häufigsten Budgets und Kosten kontrolliert werden, ist die frühzeitige, teils kostenintensive Prävention vermutlich deutlich verringert.

Weiterbildungsteilnahme

Die Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* hat mit 4 Prozent eine sehr niedrige Beteiligungsquote an formaler Weiterbildung. In der Gesamtbevölkerung beträgt der Anteil an der formalen Weiterbildungsteilnahme in den letzten 12 Monaten 8 Prozent. Die formale Weiterbildung reicht von nachholenden Schulabschlüssen, nachholenden Berufsqualifikationen bis hin zu Fachkaufleuten und Meisterbriefen sowie weiterbildenden Bachelor- und Masterabschlüssen.

Eine niedrige Lesekompetenz von Stufe I und darunter ist mit 39 Prozent vor allem bei den Personen zu verzeichnen, die im letzten Jahr nicht an formaler Weiterbildung teilgenommen haben. Im Vergleich dazu haben etwa 33 Prozent derjenigen *außerberuflich Kompetenznutzenden*, die an formaler Weiterbildung teilgenommen haben, eine niedrige Lesekompetenz von Stufe I und darunter.

An non-formaler Weiterbildung nimmt die Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* kaum teil. Mit 18 Prozent liegt der Anteil hier sogar noch unter dem Anteil gering qualifizierter Personen mit Weiterbildungsbeteiligung (22 %) (Heisig und Solga 2014, S. 27) oder der Teilnahmequote funktionaler Analphabet_innen, die laut der leo. – Level-One Studie mit 28 Prozent an Weiterbildungsaktivitäten teilnehmen (Bilger 2012, S. 259).

Die Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* nimmt sowohl an formaler als auch an non-formaler Weiterbildung kaum teil.

[22] Die hier zusammengefassten Kategorien lauten „weniger gut“ und „schlecht“.

[23] Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung mit einem sehr guten bzw. guten Gesundheitszustand sind diese Anteile weiterhin überproportional hoch (14 Prozent bzw. 21 Prozent).

9 Wer sind die 24 Prozent *kollegial Anweisungslesenden*?

Erstsprache

In der Gruppe der *kollegial Anweisungslesenden* sind Personen, die Deutsch nicht als Erstsprache gelernt haben, mit einem Anteil von 17 Prozent (gegenüber 12 Prozent in der Gesamtbevölkerung) ebenfalls erkennbar überrepräsentiert.

Niedrigere Lesekompetenz ist nicht allein mit dem Bevölkerungsanteil der Personen mit Deutsch als Zweitsprache zu erklären. Vielmehr ist ein substanzieller Teil derer mit Deutsch als Erstsprache betroffen.

Betrachtet man nur die Gruppe der Personen mit Deutsch als Erstsprache nach Gruppenzugehörigkeit und Lesekompetenz, dann bestätigt sich ein auch von der leo. – Level-One Studie publiziertes Ergebnis: Niedrige Lesekompetenz ist nicht allein mit dem Bevölkerungsanteil der Personen mit Deutsch als Zweitsprache zu erklären. Vielmehr ist ein substanzieller Teil derer mit Deutsch als Erstsprache betroffen (siehe Tab. 5).

	Außerberuflich Kompetenznutzende mit Deutsch als Erstsprache (79,3 %)	Kollegial Anweisungslesende mit Deutsch als Erstsprache (83,3 %)	Ubiquitär Schreibende mit Deutsch als Erstsprache (94,2 %)	Alle Personen mit Deutsch als Erstsprache (86,4 %)
Stufe I und darunter	33,7 %	22,2 %	5,4 %	14,6 %
Stufe II	41,3 %	45,9 %	27,6 %	33,8 %
Stufe III	22,3 %	28,7 %	49,9 %	39,9 %
Stufe IV/V	2,8 %	3,2 %	17,2 %	11,8 %
Gesamt	*100 %*	*100 %*	*100 %*	*100 %*

Tab. 5: Personen mit Deutsch als Erstsprache nach Gruppenzugehörigkeit und Lesekompetenz

Diese Gruppe der Personen mit Deutsch als Erstsprache stellt zahlenmäßig über 85 Prozent der Bevölkerung, ist also deutlich größer als die der betroffenen Zweitsprachler_innen. Allerdings liegt die Quote der gering Literalisierten hier bei 34 Prozent (*außerberuflich Kompetenznutzende*), 22 Prozent (*kollegial Anweisungslesende*) und 5 Prozent (*ubiquitär Schreibende*).

Die Gruppe der (zahlenmäßig weniger) Zweitsprachler_innen hat praktisch doppelt so hohe Quoten von gering literalisierten Personen (siehe Tab. 6): Die Anteile für eine Lesekompetenz im Deutschen auf Stufe I oder darunter liegen bei 56 Prozent (*außerberuflich Kompetenznutzende*), 44 Prozent (*kollegial Anweisungslesende*) und 19 Prozent (*ubiquitär Schreibende*).

	Außerberuflich Kompetenz-nutzende mit Deutsch als Zweitsprache (20,4 %)	Kollegial Anweisungs-lesende mit Deutsch als Zweitsprache (16,8 %)	Ubiquitär Schreibende mit Deutsch als Zweit-sprache (5,8 %)	Alle Personen mit Deutsch als Zweitspra-che (12,1 %)
Stufe I und darunter	56,4 %	43,6 %	19,1 %*	40,6 %
Stufe II	34,6 %	42,5 %	39,4 %	38,9 %
Stufe III	8,4 %*	12,9 %*	28,9 %	16,4 %
Stufe IV/V	0,6 %*	1,0 %*	12,5 %*	4,1 %*
Gesamt	*100 %*	*100 %*	*100 %*	*100 %*

Tab. 6: Personen mit Deutsch als Zweitsprache nach Gruppenzugehörigkeit und Lesekompetenz

Es müssen also zwei Grundbildungsstrategien parallel gefahren werden: Von den 12 Prozent Zweitsprachler_innen könnte fast jede_r Zweite für die Grundbildung gewonnen werden; von den 86 Prozent autochtonen Deutschen[24] wäre jede_r Vierte bis Fünfte anzusprechen. Dabei zeigt sich durchaus, dass diese Gruppen sich dort konzentrieren, wo die Kompetenznutzung eingeschränkter erfolgt, also bei den *außerberuflich Kompetenznutzenden*, die ihre Kompetenzen nicht durch Arbeitsanforderungen aufrechterhalten, und bei den *kollegial Anweisungslesenden*, die zwar regelmäßig am Arbeitsplatz lesen, aber nicht schreiben.

Erwerbsstatus und Berufsgruppen

Die Gruppe der *kollegial Anweisungslesenden* ist besonders dadurch gekennzeichnet, dass sie zu 91 Prozent erwerbstätig sind.

Die größten Anteile haben sie in den Berufsgruppen „Dienstleistung und Verkauf“ (25 Prozent), „Handwerks- und verwandte Berufe“ (22 Prozent) sowie „Bediener_innen von Anlagen und Maschinen sowie Montageberufe“ (17 Prozent).

Das Kompetenznutzungsprofil der Gruppe ist dadurch charakterisiert, dass sie mindestens einmal im Monat im Kontakt mit Kolleg_innen sowie im Kontakt mit Vorgesetzten etwas Neues lernt, dass sie bei der Arbeit schriftliche Anleitungen und Anweisungen lesen muss, aber selbst kaum Schreibaufgaben (zumindest weder per E-Mail noch in der Textverarbeitung) zu erledigen hat. Auch im Privaten schreiben sie durchschnittlich seltener als einmal pro Woche Briefe, Mitteilungen und E-Mails.

Die Gruppe lernt mindestens einmal im Monat im Kontakt mit Kolleg_innen und Vorgesetzten etwas Neues und muss bei der Arbeit schriftliche Anleitungen und Anweisungen lesen.

[24] Für knapp 2 Prozent der Stichprobe konnte die Erstsprache nicht erfasst werden.

Gesundheit

Die *kollegial Anweisungslesenden* sind mit einem Anteil von rund 61 Prozent gutem bzw. sehr gutem Gesundheitszustand (nach Selbsteinschätzung) im Mittelfeld zu verorten. Dabei ist diese Gruppe am ehesten auch körperlicher Tätigkeit ausgesetzt und hat hier sowohl körperliche Belastungen zu verbuchen als auch sofortigen Arbeitsausfall bei gesundheitlicher Einschränkung zu vermelden. Die *ubiquitär Schreibenden* haben hier mit 73 Prozent nur einen etwas höheren Anteil von gesundheitlich gut aufgestellten Personen, während die *außerberuflich Kompetenznutzenden* mit 42 Prozent einen niedrigeren Anteil aufweisen. Die Selbsteinschätzung des Gesundheitszustands kann unter Umständen habitusspezifisch zu begründen sein, daher ist dieses Ergebnis weiteren Untersuchungen zuzuführen, die den realen Gesundheitszustand erfassen (nicht den subjektiv eingeschätzten).

Weiterbildungsteilnahme

In Bezug auf die Weiterbildungsteilnahme in den letzten 12 Monaten zeigt sich, dass die Gruppe der *kollegial Anweisungslesenden* etwas unterproportional beteiligt ist (mit 42 Prozent gegenüber 48 Prozent in der Gesamtbevölkerung). Das betrifft sowohl formale als auch non-formale Weiterbildungsangebote und ist insofern überraschend, als ihnen die Fortbildungen des Handwerks und der Lehrberufe oder auch eine Studienaufnahme über den zweiten Bildungsweg – teils stipendienfinanziert – offen stehen.

Auf Basis der in PIAAC erfragten Daten kann vermutet werden, dass die Befragten dieser Gruppe mehrheitlich nicht an Weiterbildung teilnehmen, weil sie keinen (beruflichen) Mehrwert darin sehen. So geben von den aktuell Erwerbstätigen dieser Gruppe 62 Prozent als Selbsteinschätzung an, keine Fort- und Weiterbildung mehr zu benötigen, um mit ihren derzeitigen Aufgaben fertig zu werden (in der Gesamtbevölkerung beträgt der Anteil 39 Prozent). Allerdings erreicht ein Viertel von ihnen höchstens Lesekompetenzstufe I. Da die Gruppe der *kollegial Anweisungslesenden* durchaus mit Leseaufgaben am Arbeitsplatz konfrontiert ist und man somit einen Bedarf vermuten könnte, sind weitere, aus der Forschung bekannte Begründungen für eine Nichtteilnahme an Weiterbildung, wie Intransparenz des Angebotsmarkts, fehlende Nutzenerwartung, Altersgründe, Ablehnung formal-organisierter Weiterbildung, negative Lernerfahrungen, Angst vor Misserfolg, fehlende Beratung und Unterstützung sowie organisatorische, d.h. zeitliche, räumliche und finanzielle Gründe, zu berücksichtigen (vgl. Barz und Tippelt 2004, S. 38-41). Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die Schriftbezogenheit von Weiterbildungsveranstaltungen selbst selektiv wirken kann. Die Teilnahme steht somit nur denjenigen offen, die sich das Zuhören und Mitschreiben selbst zutrauen.

10 Wer sind die 42 Prozent *ubiquitär Schreibenden*?

Für die Gruppe der *ubiquitär Schreibenden* ist die Verwendung von schriftbezogenen Grundkompetenzen Teil ihres beruflichen und privaten Alltags. Die Gruppe vereint eine hohe Lesekompetenz (durchschnittlich 289 Punkte (s.e. 1,12)) und hohe Bildungsabschlüsse. Der Anteil von Personen mit niedrigerer Lesekompetenz auf und unterhalb von Stufe I liegt in dieser Gruppe lediglich bei 6 Prozent. Der Grundbildungsbedarf im Bereich Alphabetisierung ist bei dieser Gruppe demnach als eher gering einzuschätzen.

Der Grundbildungsbedarf im Bereich Alphabetisierung ist bei den *ubiquitär Schreibenden* als eher gering einzuschätzen.

Schulabschluss

Mit der leo. – Level-One Studie wurde bekannt, dass Schulabschlüsse nicht unbedingt auf zufriedenstellende Lese- und Schreibkompetenzen schließen lassen (Grotlüschen und Sondag 2012). Bei der hier vorgelegten latenten Klassenanalyse wird die formale Schulbildung etwas genauer ausgewiesen (siehe Tab. 7).

Dabei verblüfft zunächst, wie klar sich die *ubiquitär schreibende* Gruppe abhebt: In der Gruppe dominieren die klassischen Abiturabschlüsse mit 35 Prozent im Verhältnis zu 22 Prozent in der Gesamtbevölkerung. Personen ohne Schulabschluss kommen hier faktisch nicht vor.

Bereits mit Erreichen des Hauptschulabschlusses ist es aber durchaus möglich, der *ubiquitär schreibenden* latenten Klasse anzugehören (14 Prozent). Der Abschluss selbst besagt also – ex negativo – noch nicht, dass jemand des Lesens und Schreibens nicht hinreichend mächtig wäre, um umfassend davon Gebrauch zu machen. Dabei ist über die Qualität der Rechtschreibung, des Ausdrucks oder der Stringenz von Argumentationen nichts gesagt, aber die Kompetenznutzung ist hier trotz der geringeren Zahl an Bildungsjahren für einen (zugegebenermaßen kleineren Teil von Personen) nicht eingeschränkt.

Tatsächlich gehen formaler Bildungsstand und Lesekompetenz in allen latenten Klassen erwartungskonform miteinander einher. Jedoch lässt sich aus den Daten auch ablesen, dass es Kompetenzverteilungen innerhalb der formalen Abschlüsse gibt. So sind 31 Prozent der *ubiquitär Schreibenden* mit niedrigem Bildungsabschluss[25] auch mindestens auf der Lesekompetenzstufe III angelangt – und zwar trotz der wenigen Schuljahre. Bei den formal niedrig gebildeten Erwachsenen in den Gruppen der *außerberuflichen Kompetenznutzung* und

[25] Die Zusammenfassung von Bildungsabschlüssen in weniger Kategorien wurde entsprechend zur Kodierung im deutschen PIAAC-Bericht 2012 vorgenommen. Wir unterscheiden demnach „niedrige Bildungsabschlüsse“ (ISCED 1, 2 und 3C), „mittlere Bildungsabschlüsse“ (ISCED 3A, 3B und 4) sowie „tertiäre Bildungsabschlüsse“ (ISCED 5A, 5B und 6).

des *kollegialen Anweisungslesens* sinkt dieser Wert auf rund 8 Prozent bzw. 11 Prozent. Die verbleibenden rund 90 Prozent an Personen mit niedrigem formalen Bildungsstand überschreiten die Lesekompetenzstufen I oder II nicht.

In der Gruppe der *ubiquitär Schreibenden* dominieren die klassischen Abiturabschlüsse mit 35 Prozent im Verhältnis zu 22 Prozent in der Gesamtbevölkerung. Personen ohne Schulabschluss kommen hier faktisch nicht vor.

	Außerberuflich Kompetenz-nutzende	Kollegial Anweisungs-lesende	Ubiquitär Schreibende	Gesamt-bevölkerung (16-65 Jahre)
Keine formale Schulbildung	3,2 %*	0,8 %*	0,1 %*	0,9 %
Kein Hauptschulabschluss	9,5 %	6,8 %	1,5 %*	4,2 %
Hauptschulabschluss	39,4 %	41,3 %	14,4 %	25,2 %
Realschulabschluss	20,5 %	22,7 %	28,2 %	24,4 %
Polytechnische Oberschule (Klasse 8 abgeschlossen)	2,3 %*	1,4 %*	0,3 %*	0,9 %
Polytechnische Ober-schule (Klasse 10 abgeschlossen)	8,2 %	12,1 %	8,7 %	8,2 %
Fachhochschulreife	2,9 %	4,3 %	11,3 %	7,5 %
Abitur/EOS	7,3 %	6,9 %	30,8 %	19,4 %
Abitur	1,6 %*	1,1 %*	4,0 %	2,4 %
Ausländischer Schulabschluss	4,1 %	2,2 %*	0,7 %*	1,8 %
Anderer Schulabschluss	0,7 %*	0,5 %*	0,2 %*	0,4 %*
Noch kein Schulab-schluss, weil aktuell noch in der Schule	0,3 %*	-	-	3,3 %[26]
Fehlend (LRNR)	-	-	-	1,5 %
Gesamt	*100 %*	*100 %*	*100 %*	*100 %*

Tab. 7: Anteil der Schulabschlüsse je Kompetenznutzungsgruppe im Vergleich zur deutschen Bevölkerung im Alter von 16-65 Jahren

Erwerbsstatus und Berufsgruppen

Die *ubiquitär Schreibenden* sind mit einem Anteil von 92 Prozent ähnlich häufig erwerbstätig wie die *kollegial Anweisungslesenden*. Im Vergleich der zwei Gruppen fällt auf, dass die *ubiquitär Schreibenden* häufiger in Vollzeit erwerbstätig sind (73 Prozent gegenüber 63 Prozent). Sie sind zur Hälfte in akademischen (27 Prozent) und technischen Berufen (24 Prozent) beschäftigt. Es finden sich weiterhin mit 7 Prozent Führungskräften und mit 16 Prozent Bürokräften jeweils etwa doppelt so große Anteile in dieser Gruppe wie in der Gesamtbevölkerung.

[26] Personen, die sich aktuell noch im Bildungssystem befinden, wurden vorab von der latenten Klassenanalyse ausgeschlossen.

Es ist nachvollziehbar, dass in den genannten Berufsgruppen deutlich häufiger Schreibaufgaben am Arbeitsplatz gefordert sind als in den Handwerks-, Dienstleistungs- und Montageberufen der Gruppe der k*ollegial Anweisungslesenden*.

Die *ubiquitär Schreibenden* sind überwiegend in Berufsgruppen beschäftigt, in denen häufiger Schreibaufgaben am Arbeitsplatz gefordert sind.

Weiterbildungsteilnahme

Zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Lesekompetenz besteht ein bekannt positiver Zusammenhang (Maehler et al. 2013, S. 114).

Die Gruppe der *ubiquitär Schreibenden* hat im Durchschnitt die höchste Lesekompetenz und gleichzeitig die höchste Teilnahmequote. Für formale und non-formale Weiterbildungsangebote liegt ihre Beteiligung bei 70 Prozent und damit deutlich über der Teilnahmequote von 48 Prozent in der gesamten PIAAC-Stichprobe im Jahr 2012.

Die berufstätigen *ubiquitär Schreibenden* geben, im Gegensatz zu den *kollegial Anweisungslesenden* (siehe oben), mehrheitlich (57 Prozent) an, dass sie noch einen Bedarf an Fort- und Weiterbildung haben, um ihre derzeitigen beruflichen Aufgaben gut erfüllen zu können. Dabei haben diese Personen gleichzeitig zu 94 Prozent eine Lesekompetenz von Stufe II und höher. Der Weiterbildungsbedarf dieser Teilgruppe bezieht sich folglich eher nicht auf Grundbildungsangebote, sondern auf die komplexen beruflichen Anforderungsprofile, mit denen sich diese Gruppe konfrontiert sieht.

Der Zusammenhang zwischen einer höheren Lesekompetenz und erhöhter Weiterbildungsteilnahme kann auf zwei wechselseitige Wirkungsrichtungen verweisen. Einerseits ist non-formale Weiterbildung selektiv und setzt, je nach Format und Inhalt, offen oder verdeckt ein gewisses Kompetenzniveau voraus. Andererseits bilden Veranstaltungen auch die Fähigkeit des Erfassens schriftlicher Artefakte und der schriftlichen Artikulation weiter aus. In der hier betrachteten Gruppe der vielschreibenden Zunft ist in dieser Doppelwirkung offenbar die höchste Literalität eng an Weiterbildung gekoppelt (Stufen III und IV/V).

Tabelle 8 zeigt die durchschnittliche Anzahl von Stunden für die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung je Gruppe. Es fällt auf, dass die Gruppe mit der größten Teilnahmequote (69 Prozent der *ubiquitär Schreibenden*) eine ebenso geringe Stundenanzahl (94 Stunden in den letzten 12 Monaten) in non-formaler Weiterbildung verbracht hat wie die *kollegial Anweisungslesenden*. Gleichzeitig hat die Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* mit 18 Prozent die deutlich geringste Weiterbildungsbeteiligung bei dem höchsten Anteil von aufgebrachten Weiterbildungsstunden (durchschnittlich 305 Stunden in den letzten 12 Monaten).

Die Gruppe der *ubiquitär Schreibenden* weist die größte Teilnahmequote in non-formaler Weiterbildung bei vergleichsweise geringer Stundenanzahl auf.

	Außerberuflich Kompetenz-nutzende	Kollegial Anweisungs-lesende	Ubiquitär Schreibende	Gesamt-bevölkerung (16-65 Jahre)
Weiterbildungsteil-nahme gesamt	18,1 %	41,2 %	69,2 %	45,4 %
Mittelwert in Std.	305,2	93,7	93,6	119,8
Standardabweichungen	474,3	253,6	183,2	262,3

Tab. 8: Durchschnittliche Anzahl von Stunden, die in den letzten 12 Monaten in non-formaler Weiterbildung verbracht wurden, je Gruppe

Dieses Ergebnis erklärt sich einerseits aus dem hohen Anteil von Berufstätigen in der Gruppe der *ubiquitär Schreibenden*. Sie besuchen häufiger kurze betriebliche Fortbildungsveranstaltungen, während sich vermutlich die arbeitsmarktferne Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* zum einen häufiger in längeren Umschulungs- und Wiedereingliederungsmaßnahmen befindet.

Zum anderen ist das Ergebnis vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Anteile von Personen zu betrachten, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen. Der Anteil von Personen mit Deutsch als Zweitsprache beträgt in der Gruppe der *ubiquitär Schreibenden* nur 6 Prozent, während er bei den *außerberuflich Kompetenznutzenden* knapp 20 Prozent beträgt.

Aus der Auswertung der leo.-Level-One Studie wissen wir, dass funktionale Analphabet_innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, überdurchschnittlich häufig Deutschkurse besuchen (Bilger 2012). Bei den stundenintensiven Kursen, die hier genannt sind, handelt es sich wahrscheinlich um Integrationskurse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Die Sprachkurse umfassen normalerweise 600 Stunden, bei Spezialkursen (z.B. Alphabetisierungskursen) kann der Umfang bis zu 1.200 Stunden betragen. Nach den gesetzlichen Vorgaben werden Neuzugewanderte mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen bei Leistungsbezug zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichtet (Schuller et al. 2011).

11 Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen

Die Frage, wie Personen mit niedrigerer Kompetenz besser erreicht werden können, beschäftigt viele Anbieter von Grundbildungsangeboten und auch bildungspolitische Entscheidungsträger. Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Broschüre zwei grundlegende Ansätze weiter untersucht. Dabei wird insbesondere auf das Lesen fokussiert, das allerdings nur eine, wenn auch wichtige Facette von Grundbildung darstellt (Tröster 2000; Euringer 2015).

Zum einen wurde die Idee verfolgt, bestehende Organisationen als Multiplikatoren zu nutzen, um Adressat_innen über verschiedene Grundbildungsangebote zu informieren (siehe Abschnitt 3). Auf Basis der PIAAC-Daten aus dem Jahr 2012 wurde hochgerechnet, wie viele Betroffene maximal über welche Organisationen erreicht werden könnten. Nach den Ergebnissen haben beispielsweise 1,1 Millionen Erwachsene in Deutschland sowohl eine niedrigere Lesekompetenz (Stufe I und darunter) als auch Kinder, die in den letzten zwei Jahren geboren wurden oder im Eintrittsalter für die Grundschule sind. Sie könnten beispielweise direkt bei der Beantragung der Geburtsurkunde oder bei der Anmeldung in der Schule auf passende Family-Literacy-Angebote aufmerksam gemacht werden.

Zum anderen wurde der Ansatz, Literalität als soziale Praxis zu verstehen, aufgegriffen und die in PIAAC erfragten Daten zur Kompetenznutzung wurden sekundär ausgewertet. Dazu wurden in einem eher explorativen Vorgehen mit Hilfe des Verfahrens der latenten Klassenanalyse drei Nutzungsprofile für die deutsche Bevölkerung identifiziert und deskriptiv beschrieben. Sie unterscheiden sich danach, wie häufig sie ausgewählte Lern-, Lese-, Schreib-, alltagsmathematische und ICT-Tätigkeiten bei der Arbeit und im alltäglichen Leben außerhalb der Arbeit ausüben. Die Anteile der drei Nutzungsprofile an der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland sind wie folgt:

- 20,2 Prozent *außerberuflich Kompetenznutzende*
- 23,9 Prozent *kollegial Anweisungslesende*
- 41,5 Prozent *ubiquitär Schreibende*

Für acht der neun ausgewählten Variablen zur Kompetenznutzung gibt je mindestens eine der drei Gruppen an, diese Tätigkeit in regelmäßigen Abständen zu praktizieren. Eine Ausnahme bildet die Variable „Wie häufig nutzen Sie Onlinekonferenzen und Chats?“ aus dem „ICT im Alltag“-Variablenindex. Alle drei betrachteten Gruppen erzielten hier im Durchschnitt einen Nutzungswert zwischen „1= das mache ich nie“ und „2= das mache ich seltener als einmal im Monat“. Die Gruppe der Schüler_innen, Studierenden und Auszubildenden, die vorab von der latenten Klassenanalyse ausgeschlossen wurde[27], nutzt Onlinekonferenzen und Chats dahingegen im Durchschnitt seltener als einmal in der Woche, aber mindestens einmal im Monat.

Es handelt sich hier also um eine aktuell mehrheitlich von jüngeren Erwachsenen bevorzugte Kompetenznutzung, die auf die Verbreitung von Smartphones und den unter anderen Wortschöpfungen (Whats-App-Gruppen, Skype- oder Facebook-Chat) bekannten Techniken zurückzuführen ist. So weist die medienpädagogische Forschung nach, dass sich jugendliche Nutzung vor allem durch einen vielfältigen Zugriff auf mediale und partizipative Angebote auszeichnet.

[27] Siehe Abschnitt 5.

Der Schwerpunkt liegt dabei eher auf einer kommunikativen und kooperativen Nutzung in sozialen Netzwerken. Die für institutionalisierte Bildungsprozesse relevanten Informationskompetenzen, wie sie für das Durchführen von gründlichen Recherchen und die Bewertung von Informationen und Rechercheergebnissen benötigt werden, sind unter Jugendlichen allerdings ungleich verteilt und Maßnahmen zu ihrer Weiterentwicklung sind im Bildungssystem bisher nicht verbindlich verankert (Deutsche Telekom Stiftung 2014, S. 32).

Grundbildungsangebote richten sich eher an *außerberuflich Kompetenznutzende* und *kollegial Anweisungslesende*, weil die Anteile von niedrigerer Lesekompetenz hier besonders hoch sind.

Die Zielgruppen für Grundbildungsangebote, definiert man sie nach Personen mit einer niedrigeren Lesekompetenz von Stufe I und darunter, sind vor allem in den ersten beiden Gruppen zu finden (39 Prozent der *außerberuflich Kompetenznutzenden* und 26 Prozent der *kollegial Anweisungslesenden*). Die größte Gruppe der *ubiquitär Schreibenden* hat nur einen Anteil von 6 Prozent Erwachsenen mit niedrigerer Lesekompetenz, was hochgerechnet in etwa einer Zahl von 1,3 Millionen Betroffenen entspricht.

Grundbildung für *außerberuflich Kompetenznutzende* mit Leseschwierigkeiten

Die Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* vereint, knapp gesagt, alle Ausschlussmerkmale auf sich. Hier finden sich erwachsene Personen, die vom Berufsleben ausgeschlossen sind und darüber hinaus weder an formaler noch an non-formaler Weiterbildung teilnehmen. Personen dieser Gruppe im Alter ab 35 Jahren und Personen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, haben gleichzeitig die höchsten Anteile niedrigerer Lesekompetenz (Stufe I und darunter) und keine Möglichkeiten, ihre Kompetenzen bei der Arbeit anzuwenden und zu erhalten bzw. weiterzuentwickeln. Zu diesem Bild passt auch, dass sie, vermutlich aufgrund von geringen Haushaltseinkommen und Kontakten zu Arbeitsämtern und Rentenversicherungsträgern, häufiger als die anderen beiden Gruppen ihre Kosten und Budgets kontrollieren müssen und regelmäßig Schriftverkehr, z.B. mit Behörden zu erledigen haben.

Soziale Träger kompensieren mit ihren Angeboten mangelnde Gelegenheiten des Erwerbs von Grundkompetenzen.

Verweisstrukturen von sozialer Beratung zu Angeboten der Bildungsberatung leisten einen wichtigen Beitrag.

Grundsätzlich müssen für erwachsene Personen mit niedrigeren Grundkompetenzen, die keine Gelegenheiten des Lernens und Übens von Lesen, Schreiben, Rechnen und der Computernutzung am Arbeitsplatz haben, Kompensationsunterstützungen angeboten werden. Hier sind die Angebote von Trägern der sozialen Arbeit (z.B. Sozialberatung, Quartiersmanagement, Wohnungsbaugenossenschaften) zu nennen, die dann kompensierend einspringen, wenn offizielle Briefe nicht verstanden, (Online-)Formulare und Anmeldungen nicht ausgefüllt, Anträge nicht geschrieben und die eigenen Einnahmen und Ausgaben nicht überblickt werden können. Verweisstrukturen von sozialer Beratung zu Angeboten der Bildungsberatung sind bislang nicht vorhanden, können aber einen wichtigen Beitrag zur Ansprache der Adressat_innen von Grundbildung leisten.

Die Ergebnisse einer aktuellen Online-Befragung zeigen, dass auch im Rahmen der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit ein großer Anteil von Kompensationsarbeit geleistet wird, indem das Engagement vorwiegend dazu genutzt wird, Behördengänge (Ausländerbehörde, das Sozialamt und Schulen) zu begleiten. Das verweist einerseits auf unzureichende Strukturen in den Behörden (Karakayali und Kleist 2015, S. 6f.). Andererseits bieten die als Willkommensinitiativen und Flucht-Netzwerke lokal entstandenen und vielfach auch online organisierten Strukturen eine einmalige Chance, Multiplikator_innen (oder Lotsen) für den Verweis auf (Grund-)Bildungsangebote zu gewinnen. Ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit setzt sich weitgehend von anderem freiwilligen Engagement ab. Siebzig Prozent der Engagierten sind weiblich, sie weisen relativ hohe Bildungsabschlüsse auf und sind in wirtschaftlich relativ sicherer Position. Weiterhin sind hier überdurchschnittlich viele Menschen mit Migrationshintergrund aktiv. Die Motive der Engagierten reichen vielfach über die humanitäre Hilfe hinaus zu gesellschaftspolitischem Gestaltungsinteresse (a.a.O., S. 4f.).

Für Betroffene, die keinen PC und Internetzugang besitzen und gleichzeitig über wenige soziale Kontakte verfügen, weil sie z.B. allein leben, älter und arbeitslos sind oder sich vorwiegend um die Familienarbeit kümmern, ist die Einrichtung von dementsprechend ausgestatteten Treffpunkten sinnvoll. Auch hier sind Kooperationen und Vernetzungen von Trägern der sozialen Arbeit, die den Zugang zu Betroffenen haben, und Bildungsträgern, die passende Grundbildungsangebote entwickeln und vorhalten können, anzustreben. In Anbetracht des erhöhten Anteils von Personen mit unbefriedigendem gesundheitlichem Zustand innerhalb dieser Gruppe scheint es empfehlenswert, Health-Literacy-Konzepte für Deutschland weiterzuentwickeln. Auch können gesundheitsbezogene Selbsthilfegruppen Unterstützung bieten. Auch wenn Selbsthilfegruppen, die die unzureichende Grundbildung selbst zum Thema haben, bislang kaum beforscht sind, kann angenommen werden, dass sie großes Potenzial haben, die Selbstbestimmung der Betroffenen weiterzuentwickeln. Allerdings gibt es in Deutschland bislang nur wenige Gruppen, daher ist ihre Reichweite gegenwärtig als begrenzt einzuschätzen.

Für Betroffene, die keinen PC und Internetzugang besitzen, ist die Einrichtung von dementsprechend ausgestatteten Treffpunkten sinnvoll.

Die Weiterentwicklung von Health-Literacy-Konzepten ist für die Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* empfehlenswert.

Weiter ist davon auszugehen, dass die meisten Personen aus der Gruppe der *außerberuflich Kompetenznutzenden* Schwierigkeiten haben, das Internet zu nutzen, um sich zum Beispiel über Gesundheitsthemen zu informieren oder online angebotene Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen. Die unterdurchschnittliche, technologiebasierte Problemlösekompetenz der Teilgruppe weist darauf hin, dass die Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen mit Hilfe von digitalen Medien erst aufgebaut werden müssen. Für onlinebasierte Grundbildungsformate, wie z.B. Ich-will-lernen.de, gilt daher weiterhin die Empfehlung, blended-learning Konzepte, zum Beispiel in Form offener Lerncafés, vorzuhalten (Schulte-Hyytiäinen 2010).

Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen mit Hilfe von digitalen Medien müssen in dieser Gruppe erst aufgebaut werden.

Bezüglich der didaktischen Gestaltung von Angeboten kann es sinnvoll sein, schriftbezogene Anforderungen aus dem privaten Alltag zur Ansprache aufzugreifen und im Lernprozess zum Aufbau weiterer Gewohnheiten zu ermutigen, die eine Nutzung von Kompetenzen forcieren, z.B. SMS schreiben statt anrufen, im Internet recherchieren statt die Nachbarin zu fragen, Vertragsangebote lesen und vergleichen statt auf Hörensagen zu vertrauen, nicht nur Kinderbücher vorlesen, sondern eigene Texte schreiben.

Arbeitsorientierte Bildungsangebote müssen niedrigschwellig sein, um Selbstselektionseffekte abzubauen.

Weiterhin sind Bildungsangebote, die eine Integration oder Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen, Rehabilitanden oder Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen in den Arbeitsmarkt zum Ziel haben, darauf zu prüfen, dass sie für Personen mit niedrigeren Grundkompetenzen niedrigschwellig genug sind, um Selbstselektionseffekte abzubauen. Diesbezügliche Empfehlungen früherer Forschungsarbeiten lauten: die Zugänge möglichst ohne formalen Aufwand zu gestalten, Transparenz im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad eines Bildungsangebots herstellen, abschlussbezogene Angebote in kleinere und sukzessiv zu bewältigende Abschnitte modularisieren, um Hemmschwellen abzubauen (Kuwan 2002, S. 160 und 186f.).

Grundbildung für *kollegial Anweisungslesende* mit Leseschwierigkeiten

Für die Gruppe der *kollegial Anweisungslesenden* sind, obwohl sie im Arbeitsleben stehen, digitales Lesen und Schreiben keine alltäglichen Handlungen. Im Sinne der Practice Engagement Theory (Reder 1994, 2015; Smith, 2009) muss die Empfehlung für diese Teilgruppe mit niedrigerer Lesekompetenz grundsätzlich lauten, die Gelegenheiten zur Anwendung von Grundkompetenzen zu erhöhen, um langfristig ihre Kompetenzen zu verbessern (Grotlüschen et al. 2016, S. 38).

Für *kollegial Anweisungslesende* mit niedrigerer Lesekompetenz wird empfohlen, die Gelegenheiten zur Anwendung von Grundkompetenzen zu erhöhen.

Die hier vorgelegten Auswertungen zeigen, dass das Lernen von Kolleg_innen am Arbeitsplatz regulärer Teil der Lebenswelt dieser Gruppe von Personen ist. Die bezogen auf Hamburg repräsentative Umfeldstudie[28] der Universität Hamburg zeigt deutlich, dass im beruflichen Umfeld ein offener und pragmatischer Umgang mit der Situation zwischen Personen mit niedrigen schriftsprachlichen Kompetenzen und sogenannten Mitwissenden vorherrscht (Buddeberg 2016, S. 70). Gerade im beruflichen Kontext kennen Beschäftigte mehr als eine betroffene Person und häufig gibt es hier mehrere eingeweihte Personen, die sich untereinander über die Situation austauschen (a.a.O., S. 67). Von den beruflich Mitwissenden unterstützen ca. 45 Prozent mindestens einmal pro Woche oder sogar täglich Kolleg_innen bei Lese- und Schreibanforderungen. 44 Prozent der beruflichen Mitwissenden bemühen sich zudem, die betroffene Person zu ermutigen, das Lesen und Schreiben zu verbessern (a.a.O., S. 72f.).

[28] „Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“ (Riekmann, Buddeberg und Grotlüschen 2016).

Mentoring- und Lernberatungsansätze, wie sie derzeit über das MENTO-Projekt des DGB modellhaft in Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen etabliert werden (www.dgb-mento.de), sind daher sicherlich nachhaltig hilfreich, um das berufliche Umfeld in die Lage zu versetzen, ihre Kolleg_innen auf vorhandene Lernbedürfnisse anzusprechen und ihnen unterschiedliche Lern- und Beratungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Das berufliche Umfeld kann betroffene Kolleg_innen mit Mentoring- und Lernberatungsansätzen unterstützen.

Für die Öffnung der betrieblichen Weiterbildung im Hinblick auf beschäftigte Personen mit Grundbildungsbedarfen sind Arbeitgeber in der Verantwortung, Kursgebühren und eine Freistellung von der Arbeitszeit zu übernehmen. Die Bildungsangebote selbst sind dann aussichtsreich, wenn sie möglichst arbeitsplatznah konzipiert werden und eine Ausweitung des Arbeitsplatzes bezüglich digitaler und schriftbezogener Aufgaben berücksichtigen. Im Rahmen der beiden BMBF-Förderschwerpunkte haben mehrere Projekte den Zugang von Grundbildungsanbietern zur betrieblichen Weiterbildung erprobt, Konzepte für eine arbeitsorientierte Grundbildung vorgelegt und ihre Implementierungsstrategien geprüft.[29] Diese Erfahrungen gilt es aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

Die Erfahrungen mit arbeitsorientierten Grundbildungsangeboten gilt es aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

Auffällig allerdings ist, dass sich die hohe berufliche Eingebundenheit bei einem gleichzeitig geringen Anteil schriftsprachlicher Anforderungen in einer vergleichsweise niedrigen technologiebasierten Problemlösekompetenz der Betroffenen niederschlägt. Da insgesamt 80 Prozent der Personen in dieser Gruppe spätestens an der zweiten Stufe der technologiebasierten Problemlösekompetenz scheitern, also dann, wenn es gilt, die Relevanz verschiedener Informationsseiten gegeneinander abzuwägen, Lösungsfortschritte selbst zu überwachen und speziellere technologische Anwendungen gezielt zu nutzen (Zabal et al. 2013, S. 64), erscheint es sinnvoll, bestehende Konzepte zur beruflichen Weiterbildung zunehmend um das Thema „Digital Literacy“ zu erweitern. Gleichzeitig muss hier geprüft werden, ob sich aus der zunehmenden Nutzung von digitalen Medien für Lern- und Bildungsangebote neue Zugangsbarrieren für berufstätige Erwachsene ergeben und wie diese abgebaut werden können. So steht die Teilnahme unter den Bedingungen des Lernens mit digitalen Medien nur denjenigen offen, die sich das Zuhören und Mitschreiben selbst zutrauen und darüber hinaus auch das Vertrauen in die eigene Kompetenz bezüglich des Umgangs mit digitalen Medien mitbringen.

Digital-Literacy-Konzepte sollten erweitert und im Hinblick auf neue Zugangsbarrieren geprüft werden.

Vor dem Hintergrund, dass Personen mit Deutsch als Zweitsprache in beiden Gruppen mit eingeschränkter Kompetenznutzung deutlich überproportional häufig vertreten sind und dann fast jede_r Zweite von ihnen nur über eine geringe Lesekompetenz verfügt, ist über eine Verzahnung von Sprach- und Grundbildungsangeboten weiter nachzudenken.

Über eine Verzahnung von Sprach- und Grundbildungsangeboten ist weiter nachzudenken.

[29] Auf der Internetseite www.alphabund.de sind alle Projekte beschrieben.

Grundbildung für *ubiquitär Schreibende* mit Leseschwierigkeiten

Die *ubiquitär Schreibenden* haben die höchsten Kompetenznutzungsraten, die höchste Beschäftigungs- sowie die höchste Weiterbildungsquote. Es ist daher davon auszugehen, dass diese Gruppe am ehesten in der Lage ist, fehlende Grundkompetenzen im Alltag zu kompensieren.

Für die Gruppe der *ubiquitär Schreibenden* bieten sich am ehesten digitale Bildungsformate an.

Angebote zum selbstgesteuerten Lernen mit digitalen Medien könnten für diese Gruppe geeignet sein. Bei Messung der technologiebasierten Problemlösekompetenz gab es in dieser Gruppe nur knapp 4 Prozent an Personen, die sich nicht beteiligen konnten oder wollten. Die permanente berufliche und private Nutzung von digitalen schriftlichen Kommunikationsformen (E-Mails und Textverarbeitungsprogrammen) schlägt sich hier nieder. Rund 10 Prozent der *ubiquitär Schreibenden* erreichen die höchste Stufe III in dieser Kompetenzskala.

Bemerkenswert ist jedoch bei genauerer Betrachtung, dass die technologiebasierte Problemlösekompetenz auch von 43 Prozent der *ubiquitär Schreibenden* nur begrenzt beherrscht wird. Diese Personen kommen nicht über die Kompetenzstufe I hinaus. Für die Gruppe der von der Analyse ausgeschlossenen Schüler_innen, Studierenden und Auszubildenden liegt der vergleichbare Anteil bei 36 Prozent. Es kann also auch für die *ubiquitär Schreibenden* ein Bedarf an digitaler Bildung, an Problemlösungstrategien oder an der Kombination aus beidem konstatiert werden. Dieser sollte in berufliche Weiterbildungskonzepte aufgenommen werden.

Literaturverzeichnis

Barton, D.; Hamilton, M. (2003): Literacy practices. In: D. Barton und M. Hamilton (Hg.): Situated literacies. Reading and writing in context. London: Routledge, S. 7–15.

Barton, D.; Hamilton, M. (2012): Local literacies. Reading and writing in one community. London, New York: Routledge.

Barz, H.; Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann.

Bilger, F. (2012): (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. - Level-One Studie 2010. In: A. Grotlüschen und W. Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 254–275.

Buddeberg, K. (2015): Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report (2), S. 213–226.

Buddeberg, K. (2016): Hauptergebnisse der quantitativen Teilstudie. In: W. Riekmann, K. Buddeberg und A. Grotlüschen (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann, S. 61–78.

Deutsche Telekom Stiftung (2014): Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen. Lünen: Schmidt.

Egloff, B.; Grosche, M.; Hubertus, P.; Rüsseler, J. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache: Bertelsmann, S. 11–32.

Elfert, M.; Rabkin, G. (2006): „Family Literacy". Ein Konzept zur Förderung der Schriftkultur in der Familie. In: Grundschule 38 (7-8), S. 36–38.

EU High Level Group of Experts on Literacy (2012): Final Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Euringer, C. (2015): Was ist Grundbildung? Untersuchung des Grundbildungsverständnisses aus Perspektive der Bildungsverwaltung in Deutschland. In: A. Grotlüschen und D. Zimper (Hg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster: Waxmann, S. 27–40.

Faulstich, P.; Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.

Feinberg, I.; Greenberg, D.; Frijters, J. (2015): Understanding Health Information Seeking Behaviors of Adults with Low Literacy, Numeracy, and Problem Solving Skills: Results from the 2012 US PIAAC Study. Commissioned Paper. American Institutes for Research.

Gauly, B.; Perry, A.; Rammstedt, B. (2016): Lebensumstände von Personen mit niedrigeren Lesekompetenzen. Analyse der grundlegenden Lesekomponenten aus PIAAC. Heft 1.

Geiser, C. (2011): Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grotlüschen, A.(2016): Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten: Paradigmenwechsel in der Adressatenforschung. In: W. Riekmann, K. Buddeberg und A. Grotlüschen (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann, S. 11–34.

Grotlüschen, A.; Mallows, D.; Reder, S.; Sabatini, J. P. (Hg.) (2016): Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy. Paris: OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 131).

Grotlüschen, A.; Riekmann, W. (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Münster: Waxmann.

Grotlüschen, A.; Riekmann, W.; Buddeberg, K. (2012): Hauptergebnisse der leo. - Level-One Studie. In: A. Grotlüschen und W. Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 14–53.

Grotlüschen, A.; Riekmann, W.; Buddeberg, K. (2014). Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the First German Level-One Survey and the Learner Panel Study. leo. - News:

01. http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2014/10/Grotlueschen-et-al.-2014-Stereotypes.pdf.

Grotlüschen, A.; Sondag, C. (2012): Literalität, Schulabschluss und Schulerleben. In: A. Grotlüschen und W. Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 227–253.

Heisig, J. P.; Solga, H. (2014): Kompetenzen, Arbeitsmarkt- und Weiterbildungschancen von gering Qualifizierten in Deutschland - Befunde aus PIAAC. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–32.

Karakayali, S.; Kleist, O. (2015): EFA-Studie. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2014. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung.

Kuwan, H. (2002): Weiterbildung von „bildungsfernen" Gruppen. In: G. Brüning und H. Kuwan (Hg.): Benachteiligte und Bildungsferne - Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 119–201.

La Mura Flores, T.; Kops, A. (2007): „Jetzt habe ich das verstanden!". Innerbetriebliche Weiterbildung Deutsch am Arbeitsplatz in einem norddeutschen Produktionsbetrieb. Hamburg.

Maehler, D.; Massing, N.; Helmschrott, S.; Rammstedt, B.; Staudinger, U. M.; Wolf, C. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: B. Rammstedt (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 77–126.

Mania, E.; Tröster, M. (2015): Finanzielle Grundbildung Programme und Angebote planen. Bielefeld: Bertelsmann.

Nienkemper, B. (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: Bertelsmann.

OECD (2013): OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills: OECD Publishing.

Pabst, A.; Zeuner, C. (2011): Literalität als soziale Praxis - Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 34 (3), S. 36–47.

Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.

Rammstedt, B. (2013): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: B. Rammstedt (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 11–20.

Reder, S. (2011): The Development of Literacy and Numeracy in Adult Life. In: S. Reder und J. Bynner (Hg.): Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research. New York: Routledge, S. 59–84.

Riekmann, W.; Buddeberg, K. (2016): Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld. In: W. Riekmann, K. Buddeberg und A. Grotlüschen (Hg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann, S. 107–130.

Riekmann, W.; Buddeberg, K.; Grotlüschen, A. (Hg.) (2016): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann.

Sahrai, D.; Gerdes, J.; Drucks, S.; Tuncer, H. (2011): Eine Typologie des funktionalen Analphabetismus. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: Bertelsmann, S. 33–58.

Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.

Schuller, K.; Lochner, S.; Rother, N. (2011): Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. Kurzfassung.

Schulte-Hyytiäinen, T. (2010): LernCafé - JobPate - Alpha-Team. Neue Ideen für die Grundbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Tröster, M. (Hg.) (2000): Spannungsfeld Grundbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Vorderer, P. (2015): Der mediatisierte Lebenswandel. Permanently online, permanently connected. In: Publizistik (60), S. 259–276.

Zabal, A.; Martin, S.; Klaukien, A.; Rammstedt, B.; Baumert, J.; Klieme, E. (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: B. Rammstedt (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 31–76.

Zeuner, C.; Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung - Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz.

Anhang

Übersicht aller Variablen zur Kompetenznutzung im PIAAC-Hintergrundfragebogen (2011/12)

Wie oft...? (nie; seltener als einmal im Monat; seltener als einmal pro Woche, aber mindestens einmal im Monat; mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich; täglich)

Kürzel	Variablenname	Variablenindex
D_Q13a	Neues lernen von Kollegen oder Vorgesetzten	Informelles Lernen am Arbeitsplatz
D_Q13b	Dazulernen durch die praktische Durchführung neuer Aufgaben, learning-by-doing	
D_Q13c	Sich über neue Produkte und Dienstleistungen auf den neuesten Stand bringen	

Kürzel	Variablenname	Variablenindex
G_Q01a / H_Q01a	Anleitungen oder Anweisungen lesen	Lesen am Arbeitsplatz / Lesen im Alltag
G_Q01b / H_Q01b	Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails lesen	
G_Q01c / H_Q01c	Artikel in Zeitungen, Zeitschriften oder Newsletter lesen	
G_Q01d / H_Q01d	Artikel in Fachzeitschriften oder wissenschaftliche Veröffentlichungen lesen	
G_Q01e / H_Q01e	Bücher lesen	
G_Q01f / H_Q01f	Handbücher oder Nachschlagewerke lesen	
G_Q01g / H_Q01g	Rechnungen, Bankauszüge oder Ähnliches lesen	
G_Q01h / H_Q01h	Diagramme, Pläne, Karten oder Schaubilder lesen	
G_Q02a / H_Q02a	Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails schreiben	Schreiben am Arbeitsplatz / Schreiben im Alltag
G_Q02b / H_Q02b	Artikel für Zeitungen, Zeitschriften oder Newsletter schreiben	
G_Q02c / H_Q02c	Berichte schreiben	
G_Q02d / H_Q02d	Formulare ausfüllen	
G_Q03b / H_Q03b	Preise, Kosten oder Budgets berechnen	Rechnen am Arbeitsplatz / Rechnen im Alltag
G_Q03c / H_Q03c	Brüche, Dezimal- oder Prozentangaben verwenden	
G_Q03d / H_Q03d	Taschenrechner verwenden, egal ob als eigenständiges Gerät oder im Computer	
G_Q03f / H_Q03f	Diagramme, Schaubilder oder Tabellen erstellen	
G_Q03g / H_Q03g	Einfache Formeln oder Ähnliches verwenden	
G_Q03h / H_Q03h	Höhere Mathematik oder Statistik, wie z.B. Analysis, komplexe Algebra, Trigonometrie oder Regressionsanalysen verwenden	
G_Q05a / H_Q05a	E-Mail verwenden	ICT am Arbeitsplatz / ICT im Alltag
G_Q05c / H_Q05c	Das Internet nutzen, um arbeitsbezogene Sachverhalte oder Themen besser zu verstehen	
G_Q05d / H_Q05d	Transaktionen im Internet durchführen, z.B. Kauf oder Verkauf von Produkten oder Dienstleistungen oder Online-Banking	
G_Q05e / H_Q05e	Tabellenkalkulationsprogramm verwenden, wie z.B. Excel	
G_Q05f / H_Q05f	Textverarbeitungsprogramm verwenden, wie z.B. Word	
G_Q05g / H_Q05g	Programmiersprache verwenden, um zu programmieren oder um Computercode zu schreiben	
G_Q05h / H_Q05h	An Echtzeitdiskussionen im Internet teilnehmen, z.B. an Onlinekonferenzen oder Chatgruppen	

Impressum

Das diesem Bericht zugrunde liegende Projekt „Reading Components und niedrige Kompetenzniveaus – ein besseres Verständnis von Personen mit niedriger Kompetenz“ wird an der Universität Hamburg durchgeführt und inhaltlich verantwortet von Prof. Dr. Anke Grotlüschen und Dr. Barbara Nienkemper.

Das Projekt wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen PIAACRC2. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Bildnachweis:
Deckblatt und Rückseite: © Lisette Mims / GESIS

Blog: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/rc/

Hamburg, 2016

Kontakt:
Prof. Dr. Anke Grotlüschen
Professorin für Lebenslanges Lernen
Universität Hamburg, Fakultät EW
Fachbereich 3: Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen
Binderstr. 34
20146 Hamburg

Tel.: 040 42838 3761
Fax: 040 42838 6112
anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Zitiervorschlag:
Nienkemper, Barbara/Grotlüschen, Anke (2016): Erreichbarkeit und Kompetenznutzung von Erwachsenen mit niedrigerer Lesekompetenz. Sekundäranalysen aus PIAAC. Heft 2. Universität Hamburg: Hamburg. Online verfügbar unter http://blogs.uni-hamburg.de/rc

View publication stats