Arbeitsmarktservice Österreich

Arbeitsmarktorientierte PIAAC-Datenanalyse zu *Literacy* und Lernstrategien

Initiativen & Good Practices für gering Qualifizierte im Anschluss an PIAAC: Österreich im internationalen Vergleich

Autorin: Petra Ziegler

Wiener Institut für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung

Bibliografische Information:
Ziegler, Petra (2016): „Arbeitsmarktorientierte PIAAC-Datenanalyse zu *Literacy* und Lernstrategien. Initiativen & Good Practices für gering Qualifizierte im Anschluss an PIAAC: Österreich im internationalen Vergleich“. Studie des Wiener Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung im Auftrag des AMS Österreich. Wien.

Projektleitung (WIAB): Petra Ziegler
Projektleitung (AMS): René Sturm

Impressum:
Eigentümer, Herausgeber, Verleger:
Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation
Treustraße 35-43, 1200 Wien
Tel.: +43/(0)1/33178-0
www.ams.at

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung 5

1 Einleitung 11
1.1 Hintergrund der Studie 11
1.2 Methodik 11

2 Lesekompetenz im Rahmen von PIAAC 13
2.1 Begriffsklärung *Literacy* 13
2.2 Messen von *Literacy* 14

3 Vergleichende Gegenüberstellung von PIAAC-Ergebnissen für Österreich, Deutschland, Finnland, Niederlande, Schweden und USA 16
3.1 *Literacy* differenziert nach sozioökonomischen Faktoren 19
3.1.1 Geschlecht 19
3.1.2 Alter 20
3.1.3 Ausbildung 21
3.1.4 Beschäftigungsstatus 23
3.1.5 Berufsgruppen 25
3.2 Vergleichende Analyse einzelner Variablen zu Lesekompetenzen in Beruf und Alltag sowie Lernstrategien 27
3.2.1 Anwenden von Lesekompetenzen in Arbeit und Freizeit 29
3.2.2 Lernstrategien 41
3.3 Conclusio und Zusammenfassung der Ergebnisse zu *Literacy*, Lesekompetenzen in Alltag und Beruf sowie Lernstrategien 49

4 Rahmenbedingungen im Bereich Basisbildung und Förderung von Lesekompetenz 52
4.1 Wer sind Personen mit geringen Kompetenzen im Bereich *Literacy* laut PIAAC? 53
4.2 Programme und Maßnahmen zur Vermittlung von Basisbildung und *Literacy*-Kompetenz in der Erwachsenenbildung 55

5 Finnland 61
5.1 Erwachsenenbildung und gering Qualifizierte 61
5.2 Programme und Maßnahmen in Finnland 62
5.2.1 Jugendgarantie 62
5.2.1.1 Ausgewählte Projekte im Vorfeld der Jugendgarantie 66
5.2.2 Noste Programm 68
5.2.3 Kompetenzbasierte Qualifikationen *(Näyttötutkinnot)* 70
5.2.4 Nordisches Netzwerk für Erwachsenenbildung *(Nordiskt nätverk för vuxnas lärande, NVL)* 74

6 Österreich 77
6.1 Erwachsenenbildung und gering Qualifizierte 77
6.2 Programme und Maßnahmen in Österreich 77
6.2.1 Ausbildungspflicht bis 18 78
6.2.2 Fachkräftestipendium 81
6.2.3 Du kannst was! 83
6.2.4 Kompetenz mit System (KmS) 85

6.2.5 Initiative Erwachsenenbildung 88

7 USA 92
7.1 Erwachsenenbildung und gering Qualifizierte 92
7.2 Programme und Maßnahmen in den USA 94
7.2.1 *STudent Achievement in Reading (STAR)* 95
7.2.2 *Career Pathway Bridges* 98
7.2.3 *Washington State's Basic Food Employment and Training Program (BFET)* 102
7.2.4 Unterstützung von Studierenden aus der Basisbildung am *Owensboro Community and Technical College* 104
7.2.5 *Earn + Learn*, Detroit 105
7.2.6 Staatliche Unterstützung von Lernen am Arbeitsplatz 108

8 Schlussfolgerungen und Conclusio 111

9 Literaturverzeichnis 118

Tabellenanhang A 129

Tabellenanhang B 133

Zusammenfassung

Die im Rahmen von PIAAC *(Programme for the International Assessment of Adult Competencies)* erhobenen Kompetenzen – Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und Problemlösekompetenz im Kontext neuer Technologien – sind als Schlüsselkompetenzen wichtige Voraussetzungen, um weitere Kompetenzen erwerben zu können; egal ob im Beruf, in der Freizeit, in einer Weiterbildung oder an einer Hochschule. Viele, auch zunehmend komplexe Informationen liegen in modernen Gesellschaften in schriftlicher Form vor, weshalb die Fähigkeit, Texte lesen und verstehen zu können eine zentrale Grundvoraussetzung ist, um aktiv am Berufs- und Alltagsleben partizipieren zu können. Lesekompetenz ist aber auch eine grundlegende Voraussetzung, sich aktiv eigenes Wissen anzueignen und am lebenslangen Lernen teilzunehmen. Dennoch zeigen internationale Kompetenzerhebungen wie PIAAC, dass immer noch eine große Anzahl an Personen in OECD-Ländern nur unzureichende Lesekompetenz aufweist, was sich bei zunehmender Technologisierung und Digitalisierung der Arbeitswelt negativ auf die Integration in den Erwerbsarbeitsmarkt auswirken kann bzw. zu zunehmender Unsicherheit der Beschäftigungsverhältnisse bei gering qualifizierten Personen beiträgt.

Die vorliegende Studie präsentiert zunächst eine vergleichende Analyse zu Ergebnissen der gemessenen Lesekompetenz in sechs Ländern (Österreich, Deutschland, Finnland, die Niederlande, Schweden und die USA) basierend auf dem PIAAC-Modul zu *Literacy*, anschließend werden einzelne Variablen zu Lesekompetenzen in Berufsleben und Freizeit sowie zu persönlichen Lernstrategien vergleichend gegenübergestellt. Dieser Datenvergleich soll erste Hinweise darauf geben, welche Länder im Bereich der Lesekompetenz führend sind, und gleichzeitig aufzeigen, wo Stärken und Schwächen liegen bzw. wo Verbesserungsbedarf besteht. Basierend auf diesen Ergebnissen der quantitativen Analyse wird in einem zweiten Arbeitsschritt mittels qualitativer Methoden untersucht, welche erfolgreichen Maßnahmen und Programme in Finnland, Österreich und den USA anzutreffen sind, die sich insbesondere mit Erwachsenenbildung im Bereich *Literacy* sowie Basisbildung beschäftigen bzw. generell zum Ziel haben, gering Qualifizierte durch Weiterbildung höher zu qualifizieren.

Lesekompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung, um am beruflichen und gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Vor allem im Informationszeitalter ist das Verstehen, aber auch das kritische Hinterfragen von in einer großen Fülle vorhandener Informationen in schriftlicher Form zentral. Österreichische Erwachsene erreichen beim PIAAC-Modul zu *Literacy* im Vergleich mit anderen Ländern ein unterdurchschnittliches Ergebnis und nur 8,5 % der ÖsterreicherInnen erreichen die höchsten Kompetenzstufen IV und V. Gleichzeitig weisen 17,1 %, das sind rund 970.000 Menschen, nur geringe bis gar keine Lesekompetenzen auf (inkl. Personen ohne Kompetenzmessung). Ein kleiner Teil dieser Personen versteht die deutsche Sprache überhaupt nicht, ein größerer Teil kann zwar Sätze und einfache Texte lesen, längere Texte sind hingegen nur schwer bis gar nicht zu bewältigen. Finnland liegt mit 22,2 % auf Stufen IV und V klar an der Spitze der untersuchten Länder und weist auch bei den Personen mit sehr geringen bzw. gar keiner Lesekompetenz mit 10,7 % vergleichsweise gute Werte auf.

Der formale **Bildungsabschluss** und Kompetenzerwerb weisen einen sehr starken Zusammenhang auf, der auch bei Berücksichtigung von verschiedenen Lernkontexten, wie am Arbeitsplatz oder in der Freizeit, von großer Relevanz bleibt. Jedoch ist dieser Zusammenhang sehr komplex: So haben bereits vorhandene Kompetenzen Einfluss auf den Abschluss einer höheren Ausbildung, aber auch andere Faktoren, wie z.B. das Bildungsniveau

der Eltern oder persönliche Motivation, können eine wichtige Rolle spielen. Auch arbeiten Personen mit höherer Bildung zu einem großen Teil in besser qualifizierten Berufen, was sich wiederum auf den Kompetenzerwerb und -erhalt von Erwachsenen auswirkt. Bei den Ergebnissen der PIAAC-Daten zeigt sich, dass sich Personen in Österreich mit niedrigem Bildungsniveau (unter Sekundarstufe II) besonders oft in den niedrigen Kompetenzstufen (unter I und I) einfinden und sowohl in Beruf als auch in der Freizeit ihre Lesekompetenz nur gering weiterentwickeln. Auffallend sind die Unterschiede zu Ländern wie Finnland, wo Personen mit niedrigem Bildungsniveau sowohl in Beruf als auch Alltag sehr selten angeben, dass sie Lese- oder Schreibkompetenzen „nie“ anwenden. Vor allem die Unterschiede zu den USA und Österreich sind sehr stark ausgeprägt, wo Personen mit einem Bildungsniveau unter Sekundarstufe II im Vergleich sehr oft angeben einzelne Lese- oder Schreibkompetenzen „nie“ anzuwenden. Daher wurde im qualitativen Teil stärker auf gering Qualifizierte eingegangen, um Ursachen für diese Unterschiede bzw. Maßnahmen zur Verringerung der Differenzen ausfindig zu machen.

Auch nach **ISCO-Berufsgruppen** zeigen sich starke Differenzen, wobei vor allem darauf hinzuweisen ist, dass in Ländern wie Österreich oder den USA Personen in Anlernberufen und ArbeiterInnen besonders geringe Kompetenzwerte aufweisen. Dabei handelt es sich oft um Personen, die nur ein niedriges Bildungsniveau besitzen, und die auch im Beruf selten Möglichkeiten erhalten grundlegende Kompetenzen anzuwenden bzw. weiterzuentwickeln. Interessant sind bei den Berufsgruppen vor allem die Fragen nach der Verwendung von unterschiedlichen Lese- und Schreibkompetenzen in der Freizeit, die unabhängig von der ausgeübten Beschäftigung einer Person Aufschluss über das Anwenden dieser Kompetenzen geben können: Dabei zeigt sich, dass in Ländern wie Finnland, in denen Personen in Anlernberufen bereits im Berufsleben bessere Werte bei der Anwendung von Lese- und Schreibkompetenzen zeigen, diese auch im Alltag deutlich öfter verwendet werden. Weiters zeigt sich, dass die Differenz bei Lesekompetenzen in der Freizeit zwischen den einzelnen Berufsgruppen in Österreich deutlich größer ist als in Finnland oder Schweden: In den beiden letztgenannten Ländern sind durchwegs hohe Werte bei der Anwendung in der Freizeit über die Berufsgruppen hinweg anzutreffen, die auch nur gering zwischen den einzelnen Berufsgruppen divergieren. Gerade dieses Nicht-Verwenden von Lesekompetenzen in der Freizeit führt neben geringem Anwenden im Beruf in Ländern wie Österreich und den USA zu einer weiteren Verschlechterung von bereits gering ausgeprägten Lesekompetenzen von Personen in geringer qualifizierten Berufsgruppen.

Bei der Analyse der Ergebnisse aus dem PIAAC-Modul zu *Literacy* sowie zur Häufigkeit der Anwendung von Lesekompetenzen in Alltag und Beruf sowie persönlichen Lernstrategien stellte sich heraus, dass manche Länder zwar gute Ergebnisse bei der Selbsteinschätzung der Befragten erzielen, bei der Kompetenzmessung im Vergleich aber nicht allzu gut liegen: So erzielen die USA vor allem bei den Lernstrategien, aber auch bei einzelnen abgefragten Lesekompetenzen durchaus gute Werte; in den Testungen zum PIAAC-Modul zu *Literacy* zeigten sich in den USA im Vergleich mit den anderen Ländern jedoch schlechtere Werte bei der Kompetenzmessung. Dadurch zeigt sich, dass einerseits Selbsteinschätzung und Testung nicht zu denselben Ergebnissen führen, und sich andererseits die Angaben zur Häufigkeit der Verwendung von bestimmten Lesekompetenzen in Arbeit oder Freizeit nicht 1:1 in einen höheren Grad der Beherrschung übersetzen lassen. Andere Länder, wie Finnland, weisen sowohl bei der gemessenen Lesekompetenz als auch bei den Angaben der Befragten zu Lesekompetenzen in Alltag und Beruf gute Werte auf und sind insbesondere bei Anlernberufen sowie Personen mit geringem Bildungsniveau führend bei der Anwendung von Lese- und Schreibkompetenzen.

In Österreich zeigen sich schlechtere Werte bei gemessener Lesekompetenz und auch bei der Häufigkeit der Anwendung von einzelnen Lese- und Schreibkompetenzen in Beruf und Freizeit liegt Österreich, v.a. wenn nach ISCO-Berufsgruppe, Alter oder Bildungsniveau differenziert wird, schlechter als andere Länder.

Für den qualitativen Teil wurden daher neben Österreich, für das einzelne Beispiele guter Praxis[1] im Bereich Basisbildung und Höherqualifizierung für gering Qualifizierte gesammelt und Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Angeboten bzw. Anregungen für neue Programme abgeleitet wurden, Finnland und die USA als Vergleichsländer ausgewählt: Finnland, da es bei der Lesekompetenz an der Spitze der OECD-Länder liegt und somit einiges in diesem Bereich richtig macht. Hinsichtlich Größe und Tradition, z.B. Sozialpartnerschaft, weist Finnland auch Gemeinsamkeiten mit Österreich auf, bei Programmen und Maßnahmen im Bereich Berufs- und Erwachsenenbildung wurde aber schon in den 1990er Jahren auf kompetenzbasierte Qualifikationen umgestellt und heute besteht ein umfassendes System zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in Finnland[2].
Die USA sind hinsichtlich Größe oder Wohlfahrtsstaatsmodell sehr unterschiedlich zu Österreich, liegen bei der Lesekompetenz nach PIAAC ähnlich wie Österreich und sind im Vergleich interessant, da sie andere Zugänge zur Verbesserung von Grundkompetenzen entwickelt haben und sehr stark in Richtung post-sekundare Ausbildung streben, da angenommen wird, dass in Zukunft nur noch für sehr wenige Berufe in den USA ein Highschool-Abschluss als höchste Qualifikation ausreichen wird. Weiters wird in den USA[3] bei Kursen zu Grundkompetenzen in der Basisbildung darauf gesetzt, diese in Kombination mit beruflichen Kompetenzen zu vermitteln bzw. dabei auch auf Anforderungen des regionalen Arbeitsmarktes zu achten, um TeilnehmerInnen an Basisbildung konkrete Optionen zur Anwendung der erworbenen Kompetenzen bieten zu können. An den Community Colleges wird stark mit dieser kombinierten Vermittlung von Kompetenzen gearbeitet, wobei oft für den regionalen Arbeitsmarkt ausgebildet wird und Kooperationen mit Unternehmen vor Ort eingegangen werden, um auf den vorhandenen Bedarf am Arbeitsmarkt Rücksicht zu nehmen. In Österreich wird im Rahmen der *AMS Standing Committees on New Skills* seit einigen Jahren der Qualifikationsbedarf von Unternehmen abgefragt und in Weiterbildungskursen umgesetzt. Wobei es in den USA eine engere Kooperation zwischen Unternehmen und Erwachsenenbildungseinrichtungen bzw. Community Colleges gibt, da Lernende in den Unternehmen „Schnuppertage“ oder Praktika absolvieren können und sich somit die KursteilnehmerInnen schneller ein konkretes Bild von der Tätigkeit bzw. dem entsprechenden Beruf machen können; und umgekehrt die Unternehmen potentielle zukünftige MitarbeiterInnen kennenlernen und herausfinden können, ob diese die notwendigen Voraussetzungen mitbringen oder noch weitere Kurse besuchen sollten. Durch

---

1 So wird in Österreich auf die Ausbildungspflicht bis 18, das Fachkräftestipendium, zwei Programme zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen mit der Möglichkeit des Nachholens eines Lehrabschlusses (Du kannst was!, Kompetenz mit System) sowie die Initiative Erwachsenenbildung in Kapitel 6 als ausgewählte Fallbeispiele näher eingegangen.

2 Neben den kompetenzbasierten Qualifikationen werden zu Finnland in Kapitel 5 als Fallstudien die Jugendgarantie sowie ausgewählte Projekte im Vorfeld der Jugendgarantie, das Noste Programm und das Nordische Netzwerk für Erwachsenenbildung vorgestellt.

3 Die Fallbeispiele der USA umfassen in Kapitel 7 verschiedene Maßnahmen und Programme, die diesen Übergang in eine post-sekundare Ausbildung unterstützen sollen, wie *Career Pathway Bridges* oder die Unterstützung und Beratung von Studierenden aus der Basisbildung am *Owensboro Community and Technical College*. Weiters werden Initiativen für gering VerdienerInnen (BFET) in Washington State und für am Arbeitsmarkt benachteiligte Gruppen (*Earn + Learn*) in Detroit sowie staatliche Unterstützung zu Lernen am Arbeitsplatz präsentiert. Außerdem wird ein Programm zur verbesserten Vermittlung von Lesekompetenzen, das in 21 Einzelstaaten umgesetzt wird, vorgestellt.

das konkrete Anwenden der erlernten Inhalte im beruflichen Kontext können sich diese auch besser verfestigen und führen zu – auch für die TeilnehmerInnen – sichtbaren Erfolgen bzw. zeigen die Sinnhaftigkeit der Weiterbildung klar auf.

In Finnland liegt derzeit ein Schwerpunkt auf der Förderung von jungen Erwachsenen (bis max. 30 Jahre), die sich weder in Ausbildung noch Beschäftigung befinden und maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen; für die Gruppe der NEETs sind die Werte in Finnland höher als in Österreich, d.h. es gibt mehr junge Menschen, die über eine geringe formale Ausbildung verfügen und weder am Arbeitsmarkt noch in Aus- oder Weiterbildung anzutreffen sind. Im Rahmen der in Finnland entwickelten „**Jugendgarantie**" arbeiten lokale Unternehmen, Institutionen und Organisationen – wie z.B. Ministerien, Erwachsenenbildungseinrichtungen oder SozialpartnerInnen sowie *TE-Büros*, das sind die finnischen Arbeitsämter – zusammen. Regionale Netzwerke wurden etabliert und Bildungswege können flexibel gestaltet werden. Insbesondere die flexiblen Ausgestaltungen und individuellen Lösungen werden als sehr positiv für eine gelungene Implementierung angesehen, aber auch die Verbindung zu konkreten beruflichen Perspektiven bzw. die Einbeziehung des beruflichen Alltags können dabei helfen, jungen Menschen ein klareres Bild zu den Zielen der (Aus-)Bildung und den damit verbundenen Berufen zu vermitteln. Auch die begleitende Beratung – sowohl für die jungen Erwachsenen als auch die beteiligten Unternehmen – hat sich als positiver Faktor für kontinuierliche Teilnahme herausgestellt. Interessant ist, dass in Österreich ab dem Schuljahr 2017/18 eine ähnliche Initiative gestartet wird, die sich an Jugendliche wendet – die **Ausbildungspflicht bis 18**. Es kann angenommen werden, dass die Entwicklung der neuen Maßnahme von der Jugendgarantie in Finnland und einer ähnlichen Initiative in Schweden beeinflusst wurde, allerdings ist die Zielgruppe in Österreich deutlich enger gefasst und betrifft nur Jugendliche bis 18 Jahre, die sich nicht in einer Aus- und Weiterbildung oder in einem Beschäftigungsverhältnis befinden; wobei Hilfsarbeit bei Jugendlichen nur in Ausnahmefällen als Beschäftigungsverhältnis akzeptiert wird, z.B. wenn diese neben einer beruflichen oder schulischen Ausbildung ausgeübt wird. Dadurch soll einerseits die Hilfsarbeit bei Jugendlichen deutlich reduziert werden und andererseits junge Menschen dabei unterstützt werden einen formalen Abschluss zu erreichen, der über dem Pflichtschulabschluss liegt. In Österreich sind Menschen nur mit Pflichtschulabschluss deutlich stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als Personen mit Lehr- oder BMS-Abschluss und auch in Österreich wird angenommen, dass es in Zukunft aufgrund der Veränderungen am Arbeitsmarkt zunehmend schwieriger werden wird für Personen mit niedrigem Bildungsniveau stabil in den Arbeitsmarkt integriert zu sein. Eventuell könnte bei der Ausbildungspflicht bis 18 überprüft werden, ob nicht auch zusätzliche Angebote für junge Erwachsene über 18 Jahre sinnvoll wären, da manche Jugendliche eventuell ein bisschen länger brauchen, um für sich eine passende Aus- oder Weiterbildung bzw. Beschäftigung zu finden.[4]

Beim **Anerkennen von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen** ist Finnland führend und alle rund 370 beruflichen Qualifikationen – Grundqualifikationen (52), weiterbildende Qualifikationen (190) und Qualifikationen für Berufsspezialisierung (132) – sind kompetenzorientiert beschrieben bzw. können über formale berufliche Aus- und Weiterbildung oder durch „Kompetenzprüfungen" erreicht werden. Im Rahmen dieser Kompetenzprüfungen werden berufliche Kompetenzen am Arbeitsplatz, z.B. in Form von

[4] Anfang September 2016 wurde von Kanzler Kern im ORF-Sommergespräch eine mögliche Ausweitung der Zielgruppe auf junge Erwachsene bis 25 Jahre in den Raum gestellt; allerdings war bei Abschluss der vorliegenden Studie (Anfang September 2016) noch nicht klar, ob dieser Vorschlag des Kanzlers rasch in die Ausgestaltung der Maßnahme einbezogen werden wird.

konkreten Arbeitsaufgaben, vorgeführt und von AssessorInnen bewertet; um die Qualität der Anerkennung gewährleisten zu können, wird in Finnland sehr viel Wert auf die Unterstützung bzw. die Ausbildung der PrüferInnen gelegt und ein verpflichtendes Ausbildungsprogramm für diese entwickelt. Qualifikationen bzw. Teilqualifikationen können flexibel – in Form von einzelnen oder mehreren Modulen – erreicht werden und durch Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen wird diese Form des Lernens unterstützt und anerkannt. Durch die Möglichkeit Qualifikationen basierend auf einzelnen Modulen zu erreichen, ist der Lernaufwand zunächst überschaubar und kann durch das Einbeziehen von verschiedenen Lernsettings – neben formal eben auch non-formal oder informell – schneller zu Teilqualifikationen führen. Vor allem für gering Qualifizierte kann das Anerkennen von non-formal und informell erworbenen Wissen ein erster Schritt zum Sichtbarmachen der vorhandenen Kompetenzen sein, der durch eine klare Verbindung zu beruflichen Qualifikationen aufzeigt, dass eine formale Anerkennung möglich ist. Außerdem kann Selbstvertrauen und Motivation aufgebaut werden, da vielen gering Qualifizierten oft gar nicht bewusst ist, wie viel Wissen und Kompetenzen sie aufweisen bzw. dass dieses Wissen auch für eine berufliche Qualifikation relevant ist bzw. anerkannt werden kann.
Für Österreich sind in der vorliegenden Studie zwei Fallbeispiele zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen angeführt, die jedoch – im Gegensatz zu Finnland – immer nur einzelne Berufe, v.a. Lehrberufe, betreffen und ein Anerkennen der Kompetenzen bzw. ein Nachholen des Lehrabschlusses unterstützen sollen. In diesem Bereich könnte in Österreich noch deutlich mehr angeboten und Kompetenzmatrizen nicht nur für einzelne Berufe, sondern für alle (rund 200) Lehrberufe entwickelt werden.

In Österreich wird im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung sehr viel im Bereich Basisbildung und Nachholen des Pflichtschulabschlusses angeboten, eventuell könnte noch stärker in Richtung einer Höherqualifizierung gedacht werden, um Personen, die sich an Basisbildung beteiligt haben, einen Anreiz und Angebote zu bieten, kontinuierlich an Weiterbildung teilzunehmen. In den USA wird an den Community Colleges in diese Richtung gearbeitet, wo Basisbildung oft in Kombination mit der Vermittlung von beruflichen Kompetenzen umgesetzt wird sowie auch Möglichkeiten zur Anerkennung von einzelnen Kursen für eine **post-sekundare Ausbildung** – z.B. im Anschluss an die Kurse zur Verbesserung von Grundkompetenzen – bieten. Oft werden Basisbildungskurse an Community Colleges angeboten, wodurch TeilnehmerInnen an diese Lernumgebung herangeführt und darauf vorbereitet werden, den Übergang von Basisbildung zu post-sekundarer Ausbildung besser zu meistern. Dafür wurden eigene *„career pathway bridges“* an Community Colleges installiert, die Wege für einen gelungenen Übergang aufzeigen bzw. den Zugang zum College erleichtern sollen.

Sind gering Qualifizierte einmal an Weiterbildung interessiert bzw. nehmen sie daran teil, ist es wiederum sehr wichtig, dass sie lange genug daran teilnehmen, damit sich ihre Kompetenzen tatsächlich verbessern. Auch für diesen Aspekt gibt es in den vorgestellten Fallstudien einige Beispiele, wie dies gelingen kann: Durch kontinuierliche **Beratung** und Unterstützung der TeilnehmerInnen – aber auch der Unternehmen, wenn es sich um Lernen am Arbeitsplatz handelt: Dabei sollte v.a. darauf geachtet werden, individuell und flexibel für die jeweilige Situation Aus- und Weiterbildungen anzubieten und diese auch klar mit beruflichen Perspektiven zu verknüpfen, da dadurch die Sinnhaftigkeit und die Ziele der Weiterbildung schneller erkennbar sind. Aber auch das Schaffen einer zentralen Ansprechstation oder -person, wie z.B. an einigen Community Colleges in den USA, kann „bildungsferne“ Zielgruppen dabei unterstützen, sich in einer neuen Lernumgebung zurechtzufinden und alle benötigten Informationen, z.B. zu Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten, zentral anzubieten bzw. Beratungsgespräche verpflichtend

vorzusehen. Insbesondere Personen mit fehlendem „sozialen Kapital“ an Colleges können dadurch unterstützt werden, sich am College zurechtzufinden und z.B. eine post-sekundare Ausbildung abzuschließen, wenn ihnen fehlendes informelles Wissen explizit weitergegeben wird. Eventuell könnte auch in Österreich noch stärker an einem gelungenen Übergang von Basisbildung in weiterführende Aus- und Weiterbildung gearbeitet und für Personen mit geringen Kompetenzen die Durchlässigkeit zwischen Basis-, beruflicher und höherer Bildung verbessert werden. So können sich z.B. in Finnland Personen, die eine der rund 370 beruflichen Qualifikationen erworben haben, auch an einer Fachhochschule oder Universität einschreiben – eine bessere Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und akademischen Ausbildung wäre sicher auch in Österreich begrüßenswert, v.a. wenn im Hinblick auf Digitalisierung und Industrie 4.0 der Drang zu Höherqualifizierung weiter steigt.

Weiters wird in den USA sehr stark mit quantitativen Daten gearbeitet, wobei kontinuierlich Informationen zu den TeilnehmerInnen an Basis- und Erwachsenenbildung gesammelt werden. Dabei muss allerdings auch darauf geachtet werden, dass es durch die Koppelung der staatlichen Finanzierung an die Steigerung von Kompetenzniveaus der TeilnehmerInnen dazu kommen kann, dass Personen zu Beginn zu gering eingestuft werden – damit sie jedenfalls höhere Kompetenzen bei einer Testung nach der Kursteilnahme aufweisen; oder dass vor allem jene Personen als TeilnehmerInnen ausgewählt werden, denen die besten Chancen zur erfolgreichen Teilnahme prognostiziert werden und die somit bevorzugt aufgenommen werden. Beide Varianten zeitigen negative Auswirkungen, da bei zu geringer Anforderung in den Kursen TeilnehmerInnen dazu geneigt sind abzubrechen, da sie bei Unterforderung keinen Sinn in der Teilnahme sehen; bei bevorzugter Aufnahme der am besten geeigneten KandidatInnen besteht wiederum die Gefahr, dass insbesondere jene herausfallen, die den größten Bedarf beim Verbessern der Grundkompetenzen aufweisen und somit am meisten von einer Kursteilnahme profitieren könnten. Ein Mehr an quantitativen Daten zu den Auswirkungen von Aus- und Weiterbildung wäre begrüßenswert. In Österreich wird in vielen Bereichen mit Evaluationen gearbeitet, um herauszufinden, ob die TeilnehmerInnen von den Kursen profitiert haben. In den USA werden jedoch noch deutlich mehr Daten miteinander verknüpft, z.B. zu Gehalt, beruflichen Positionen und generell zum Karriereverlauf, die für ForscherInnen interessante Ansatzpunkte für Studien hinsichtlich einer längerfristigen Wirkung von verschiedenen Aus- und Weiterbildungsangeboten darstellen könnten.

Insgesamt hat sich im Rahmen der Studie gezeigt, dass vor allem **Outreach-Aktivitäten**, d.h. wo und wann können gering Qualifizierte erreicht und für eine mögliche Weiterbildung interessiert werden, sehr wichtig sind. Diese können in unterschiedlicher Form realisiert werden, z.B. durch Mundpropaganda von ehemaligen TeilnehmerInnen oder KursleiterInnen, durch groß angelegte Medienkampagnen oder durch regelmäßige Informations-veranstaltungen in Unternehmen vor Ort oder in Gemeindezentren. Insbesondere bei gering Qualifizierten muss darauf geachtet werden, dass die Sinnhaftigkeit der Weiterbildung klar wird, weshalb Kooperationen mit Unternehmen durchaus geeignet sein können diese Zielgruppe zu erreichen. Wobei allerdings nicht nur die gering Qualifizierten von der Weiterbildung überzeugt werden müssen, sondern auch die Unternehmen selbst über die Vorteile einer Weiterbildung für diese Zielgruppe informiert werden müssen.

1 Einleitung

1.1 Hintergrund der Studie

Die im „*Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC)“ erhobenen Kompetenzen – Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasierte Problemlösekompetenz – sind als Schlüsselkompetenzen zentrale Voraussetzungen, um berufsspezifische Kompetenzen im Ausbildungs- und Hochschulsystem, am Arbeitsplatz oder durch Weiterbildungen erwerben, erhalten und weiterentwickeln zu können.
In modernen Gesellschaften liegen viele und zunehmend komplexe Informationen in schriftlicher Form vor, wodurch die Fähigkeit geschriebene Texte lesen und verstehen zu können ein zentraler Bestandteil des täglichen Lebens ist. Lesekompetenz ist nicht nur für verschiedene Tätigkeiten im Berufs- und Alltagsleben zentral, sondern auch eine grundlegende Voraussetzung sich aktiv eigenes Wissen anzueignen und am lebenslangen Lernen teilnehmen zu können. Durch die technologischen Entwicklungen hat sich das Leseverhalten in den letzten Jahren stark verändert und neue Medien (wie E-Mail, SMS, soziale Netzwerke etc.) werden neben herkömmlichen Printmedien zunehmend stärker genutzt – wobei PIAAC eine der ersten Erhebungen ist, die Lesekompetenz im Kontext von Print- und Digitaltexten abgetestet hat.

Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung ist eines der Ziele der österreichischen LLL-Strategie bis 2020 (von 13,7 % 2010 auf 20 % im Jahr 2020). Für geringer Qualifizierte – die weniger an „schulähnlichen“ Formaten der Weiterbildung teilnehmen – wäre informelles Lernen am Arbeitsplatz oder in der Freizeit eine Möglichkeit zur stärkeren Beteiligung. Personen mit geringen Lesekompetenzen sind in Österreich stark in den Erwerbsprozess integriert, sie sind keine Randgruppe (laut PIAAC gibt es rund 970.000 Menschen mit geringen Lesekompetenzen). Dies macht deutlich, dass Betriebe eine wichtige Rolle bei der Verbesserung der Kompetenzen dieser Gruppe spielen (könnten). Die Ergebnisse aus PIAAC lassen darauf schließen, dass Arbeitsplätze, in denen die unterschiedlichen Kompetenzen nur selten angewandt werden, einen Abbau bzw. Verlust von Kompetenzen begünstigen. Gleichzeitig kann durch den internationalen Vergleich aufgezeigt werden, wo Stärken und Schwächen liegen, wo Verbesserungsbedarf besteht und welche Rolle Basisbildung und Angebote zu *Literacy* für Erwachsene spielen kann. Interessant ist in diesem Kontext des internationalen Vergleichs, dass sich bei PIAAC zeigt, dass z.B. in Finnland und Schweden Personen in Anlernberufen signifikant öfter kurze Mitteilungen oder Briefe lesen als in Österreich. Dies lässt auf Handlungsspielräume in der Arbeitsorganisation schließen, die auf Weiterbildungspotentiale z.B. bei gering Qualifizierten – die häufig beim AMS als KundInnen anzutreffen sind – hinweisen.

1.2 Methodik

Die folgende methodische Vorgehensweise liegt der Studie zugrunde:

Datenanalyse

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die Daten der Erhebung von Schlüsselkompetenzen Erwachsener, dem „Programme for the International Assessment of

Adult Competencies (PIAAC)“ in Bezug auf die Lesekompetenz detailliert ausgewertet. Dabei erfolgte der Vergleich der Ergebnisse von Österreich mit den Resultaten in Deutschland, Finnland, den Niederlanden, Schweden und den USA. Diese Länder wurden für die vertiefende Analyse ausgewählt, da sie in Bezug auf das Modul zu *Literacy* teilweise bessere Ergebnisse erzielen als Österreich – vor allem sind hier Finnland, die Niederlande und Schweden anzuführen; andere Länder, wie Deutschland und die USA, liegen bei *Literacy* ähnlich wie Österreich und können im Vergleich Hinweise dafür bieten, welche in letzter Zeit entwickelte, unterstützende Maßnahmen und Angebote zu besserer Basisbildung und Lesekompetenz beitragen können. Neben dem Modul zu *Literacy* und verschiedenen Variablen zur Nutzung von Lesekompetenzen in Beruf und Freizeit wurden auch einzelne Variablen zu Lernstrategien vergleichend ausgewertet. Der länderübergreifende Vergleich berücksichtigte diverse sozioökonomische Faktoren, wie Geschlecht, Alter, Ausbildung, beruflicher Status und Berufsgruppen.

Literatur- und Internetrecherche

Im Rahmen der Literatur- und Internetrecherche wurden verschiedene Fallbeispiele von Maßnahmen und Initiativen gesammelt, die Lesekompetenzen und Basisbildung bei gering Qualifizierten fördern.
Dabei wurde zunächst zu allen sechs Ländern eine kurze Literaturrecherche durchgeführt, um basierend auf den Ergebnissen drei Länder auswählen zu können, die näher untersucht wurden.
Für die drei ausgewählten Länder wurden Fallstudien zu Projekten aus dem Bereich *Literacy* und Unterstützung von Basisbildung in der Erwachsenenbildung recherchiert; dabei handelt es sich vor allem um formalisierte Angebote, die auf die Zielgruppe der gering Qualifizierten abzielen.

Qualitative Interviews

Ergänzend zur Recherche der Fallstudien wurden mit ExpertInnen bzw. VertreterInnen von ausgewählten Projekten bzw. Angeboten qualitative Interviews (telefonisch) geführt oder Nachfragen per E-Mail gestellt, um zusätzlich zu den recherchierten Informationen detailliertere Angaben zu ausgewählten Fallstudien bereitstellen zu können.

Fallstudien

Basierend auf den erhobenen Informationen im Rahmen der Literatur- und Internetrecherche sowie der qualitativen Interviews mit ExpertInnen bzw. VertreterInnen von Projekten und Maßnahmen wurden kurze Fallstudien dargestellt. Diese bieten jeweils einen Überblick über den Hintergrund des Projekts, die involvierten AkteurInnen sowie den Inhalt und die Zielsetzung der Maßnahme. Soweit Evaluationen vorhanden sind, wird auf die Ergebnisse und Erfahrungen der einzelnen Projekte eingegangen bzw. werden generell Schlussfolgerungen gezogen. Die Fallstudien wurden u.a. nach den folgenden Kriterien ausgewählt: häufige Nennung in der Fachliteratur, Empfehlungen von ExpertInnen, mit denen Interviews geführt wurden, sowie vorliegende Evaluationen zu den Programmen – auch wenn oft nicht alle Detailergebnisse aus den Evaluationen öffentlich zugänglich waren.

2 Lesekompetenz im Rahmen von PIAAC

2.1 Begriffsklärung *Literacy*

Der theoretische Rahmen für die Lesekompetenz lehnt sich in PIAAC an das angelsächsische Konzept von *Literacy* an sowie die entsprechenden Konzepte der Vorgängerstudien *International Adult Literacy Survey (IALS)* in den 1990er Jahren und *Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)* 2003 und 2006 (Jones et al. 2009, Kirsch 2001). Jedoch ergaben sich seit diesen großen Erhebungen in den 1990er und zu Beginn der 2000er Jahre einige neue Entwicklungen hinsichtlich der Verwendung von E-Mail oder digitalen Medien, die in die PIAAC-Erhebung einbezogen wurden; daher wurde die Definition des *Literacy*-Begriffs erweitert, um auch neue Formen von Texten, wie eben digitale Texte, miteinbeziehen zu können (Jones et al. 2009, 7).

PIAAC definiert *Literacy* als Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um sich am Leben in der Gesellschaft zu beteiligen, eigene Ziele zu erreichen, vorhandenes Wissen weiterzuentwickeln und das eigene Potential zu entfalten.[5] Lesekompetenz umfasst eine Reihe von Teilkompetenzen wie geschriebene Wörter und Sätze erkennen oder komplexe, geschriebene Texten verstehen, interpretieren oder beurteilen zu können (Statistik Austria 2013, 21).

Die drei Facetten, die bei *Literacy* – ähnlich wie bei der alltagsmathematischen Kompetenz und der Problemlösefähigkeit im Kontext neuer Technologien – unterschieden werden, sind

- Inhalte, im Sinne von unterschiedlichen Texteigenschaften
- kognitive Prozesse, die zur Bewältigung von unterschiedlichen Leseanforderungen benötigt werden, und
- Kontexte, die verschiedene Lesesituationen umfassen (Rammstedt 2013, 33f.).

Zentrale Aspekte der Facetten sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 1
Facetten von *Literacy*: Inhalte, kognitive Prozesse und Kontexte

INHALTE: Texteigenschaften
Medium • *Print*: gedruckter Text, wobei ein Text, der auf einer ausgedruckten Seite so aussieht wie auf einem Bildschirm, auch in der digitalen Variante als Printtext bezeichnet wird. • *Digital*: Text, der in elektronischer Form vorliegt (z.B. Text auf einer Internetseite), kann Hyperlinks beinhalten, Textnavigation erfordern oder interaktiv sein (z.B. in Blogs, bei denen die jüngsten Einträge nicht verständlich sind, wenn bisherige Beiträge nicht gelesen wurden).
Format • *Kontinuierlich*: fließender Text, typischerweise in Sätzen und Absätzen gegliedert (z.B. Zeitschriftenartikel, Erzählungen oder E-Mails) • *Nicht-kontinuierlich*: Typografische bzw. gestaltende Elemente werden zur Organisation der Information genutzt, wobei sich Texte in ihrer Struktur unterscheiden: - Matrizenform: einfache, kombinierte, sich kreuzende oder ineinander verschaltete Listen

[5] „*Literacy is understanding, evaluating, using and engaging with written texts to participate in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential* (Jones et al. 2009, 8)."

(z.B. Tabellen oder eine Fernsehprogrammübersicht)
    - Grafische Dokumente: prägnante visuelle Zusammenfassung von Informationen (z.B. Balkendiagramme)
    - Lokalisierende Dokumente: visuelle Darstellung räumlicher Informationen (z.B. Landkarte)
    - Dokumente mit Eingabefunktion: Texte, die einen Eintrag erfordern (z.B. Formulare)
    - Kombinierte Dokumente: Kombination verschiedener Strukturen in demselben Text
- *Gemischt*: Text enthält kontinuierliche als auch nicht-kontinuierliche Segmente (z.B. Zeitungsartikel mit Grafiken, Internetseite mit Verlinkungen zu anderen Seiten).
- *Multiple Texte*: Texte, die aus der Kombination unterschiedlicher Einzeltexte entstehen.

KOGNITIVE PROZESSE: verschiedene Leseanforderungen
• *Informationen in einem Text suchen und identifizieren*: Dabei geht es um einfache Aufgaben, bei denen nur eine Information aus dem Text benötigt wird, bis hin zu komplexen Prozessen, die mehrfache Wiederholungen und tiefgehendes Textverständnis erfordern. • *Integrieren und interpretieren*: Textsegmente zueinander in Beziehung setzen und ihre Bedeutung erfassen, um z.B. Kausalzusammenhänge zu erkennen und einen Text in seiner Gesamtheit zu erfassen. • *Bewerten und reflektieren*: erfordert die Einbeziehung von Wissen, Ideen und Wertungen jenseits des Texts; beinhaltet auch Textverständnis auf einer Metaebene, z.B. ob der/die AutorIn mit dem Text manipulative Absichten verfolgt.
KONTEXTE
• *Arbeit und Beruf*: Informationen, die sich generell mit Berufen beschäftigen, z.B. Arbeitssuche oder finanzielle Aspekte einer Stelle • *Privates Umfeld*: Familie und zu Hause, Gesundheit und Sicherheit, Finanzen, Verbraucherschutz, Freizeit und Ähnliches • *Gesellschaft*: Soziales Engagement, BürgerInnenschaft, z.B. informiert sein über lokale Aktivitäten • *Aus- und Weiterbildung*: z.B. Informationsmaterial zu Weiterbildungsmöglichkeiten

Quelle: Rammsted 2013, 34; Jones et al. 2009, 10ff.

Basierend auf diesen zentralen Facetten wurden Aufgaben entwickelt, um das Konstrukt von *Literacy* umfassend abzubilden, wobei die Facetten systematisch variiert wurden. Dabei wurde vor allem Augenmerk daraufgelegt, dass unterschiedliche Schwierigkeitsgrade mit den Aufgaben abgedeckt, authentische und alltagsnahe Texte verwendet und auf die Angemessenheit für verschiedene Kulturen geachtet wurde.

2.2 Messen von *Literacy*

Die Schwierigkeit von Aufgaben zu *Literacy* liegt darin begründet, wie leicht oder schwer der/die LeserIn einen Bezug zwischen der Aufgabenstellung und den Inhalten des Textes herstellen kann. Generell muss dafür der Textinhalt verstanden werden, was umso leichter ist, je einfacher Syntax und Wortschatz ausfallen, je kohärenter ein Text ist und je deutlicher für die Aufgabe benötigte Informationen sichtbar und explizit im Text enthalten sind. Bei schwereren Aufgaben müssen hingegen komplexe Schlüsse gezogen und für die Aufgabe relevante Informationen von konkurrierenden, d.h. scheinbar relevanten, aber tatsächlich irrelevanten, Informationen unterschieden werden. Eine zusätzliche Schwierigkeit können konkurrierende Informationen darstellen, wenn sie prominent im Text platziert sind, z.B. am Anfang oder Ende (Rammstedt 2013, 35).

Typische Eigenschaften und Anforderungen der unterschiedlichen *Literacy*-Kompetenzstufen sind in Tabelle 2 überblicksmäßig zusammengefasst. *Literacy* ist als ein Fähigkeitskontinuum zu verstehen, wobei Aufgaben mit steigendem Schwierigkeitsgrad zu lösen sind. Personen, die einer bestimmten Kompetenzstufe zugeordnet sind, können zumindest die Hälfte der Aufgaben dieser Kompetenzstufe positiv bewältigen (Statistik Austria 2013, 20).

Tabelle 2
Überblick zu *Literacy*-Kompetenzstufen

Kompetenzstufen	**Punkte**	**Beschreibung von typischen Aufgaben der jeweiligen Kompetenzstufe**
Kompetenzstufe unter I	0 - 175	• Kurze Texte • Bekannte Themen • Gesucht werden konkrete, einzelne Informationen • Nur Basisvokabel werden benötigt
Kompetenzstufe I	176 - 225	• Kurze Texte • Unterschiedliche Textformate (digital, gedruckt, Fließtext etc.) möglich • Wenig ablenkende Informationen vorhanden • Nur Basisvokabel werden benötigt
Kompetenzstufe II	226 - 275	• Einfache Schlussfolgerungen sind nötig • Zwei oder mehr Informationen müssen zur Lösung einbezogen werden • Navigieren in digitalen Texten
Kompetenzstufe III	276 - 325	• Mehrere Informationen müssen identifiziert, interpretiert bzw. bewertet werden • Mehrere Arbeitsschritte sind notwendig • Ablenkende Informationen sind immer, auch in größerem Ausmaß vorhanden
Kompetenzstufe IV	326 - 375	• Mehrere Arbeitsschritte sind notwendig • Anwenden von zugehörigem Hintergrundwissen • Komplexe Schlussfolgerungen sind notwendig
Kompetenzstufe V	376 - 500	• Beinhaltet mehrere komplexe Texte • Sehr komplexe Schlussfolgerungen sind notwendig • Synthese von verschiedenen Konzepten notwendig • Anwenden von zugehörigem Hintergrundwissen

Quelle: Statistik Austria 2013, 21

Diese unterschiedlichen Kompetenzstufen sind somit zentrales Element der PIAAC-Erhebung und ermöglichen eine differenzierte Darstellung von unterschiedlichen Ausprägungen von *Literacy* im internationalen Vergleich; darauf wird im folgenden Kapitel 3 näher eingegangen.

3 Vergleichende Gegenüberstellung von PIAAC-Ergebnissen für Österreich, Deutschland, Finnland, Niederlande, Schweden und USA

Für die vorliegende Untersuchung wurden - neben Österreich - die folgenden Länder ausgewählt: Deutschland, Finnland, die Niederlande, Schweden und die USA. Einige Länder wurden vor allem deshalb gewählt, da sie bei der Lesekompetenz deutlich bessere Ergebnisse als Österreich aufweisen, z.B. Finnland, die Niederlande oder Schweden; andere Länder, wie Deutschland und die USA, weisen ähnliche Werte auf und sind im Hinblick auf jüngere Entwicklungen zur Unterstützung von Lesekompetenz bei Erwachsenen interessante Vergleichsländer. Dabei wurden neben bereits veröffentlichten OECD-Daten zum Modul „*Literacy*" Auswertungen ausgewählter Variablen zu Lesekompetenz und *Learning Strategies* (Lernstrategien) vorgenommen, analysiert und vergleichend gegenübergestellt.

Ziel der vergleichenden Gegenüberstellung der Ergebnisse der PIAAC-Erhebung in den Ländern Deutschland, Finnland, den Niederlanden, Österreich, Schweden und den USA zu den Bereichen „*Literacy,* Lesekompetenzen und Lernstrategien" ist es, basierend auf der Datenanalyse in einem zweiten Projektschritt einzelne Länder mittels Literaturrecherche, Fallbeispielen und qualitativer Interviews näher zu untersuchen, um einen Einblick zu Angeboten der Erwachsenenbildung im Bereich *Literacy* und Basisbildung geben zu können und Empfehlungen für mögliche Weiterentwicklungen in Österreich ableiten zu können.

Beim Vergleich der Ergebnisse über verschiedene OECD-Länder hinweg muss darauf geachtet werden, dass mit PIAAC eine sehr diverse Population untersucht wurde: Befragte haben ihre schulische Ausbildung ab den 1950er bis zum Ende der 1990er Jahren begonnen. In diesem halben Jahrhundert ist es zu immensen Veränderungen gekommen, die z.B. die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungssystemen, regionale und nationale Wirtschaftssysteme in den untersuchten Ländern betrifft sowie auch Veränderungen bei den sozialen Normen und Erwartungen oder in der Frage der Zuwanderung (Statistics Canada 2013, 8). Weiters ist wichtig zu beachten, dass PIAAC eine Querschnittsuntersuchung ist, d.h. Personen werden nur zu einem bestimmten Zeitpunkt untersucht und es kann daher keine Aussage darüber getroffen werden, ob die beobachteten Effekte mit unterschiedlichen Sozialisationsumständen und/oder biologischen Veränderungen mit dem Alter verbunden sind: So haben Veränderungen im Bildungssystem, der Arbeitswelt oder auch des Gesundheitsverhaltens Einfluss auf Kompetenzentwicklung und -erhalt; gleichzeitig zeigen aber auch biologisch bedingte Alterseffekte, dass einerseits das kulturell geprägte Wissen und die Lebenserfahrung zunimmt, die Schnelligkeit der Verarbeitung von neuen bzw. die gleichzeitige Verarbeitung mehrerer Informationen und logisches Denken aber abnehmen können (Rammstedt 2013, 78).

Die folgende Tabelle 3 zeigt die prozentuale Verteilung der *Literacy*-Kompetenzwerte für die vergleichend gegenübergestellten Länder sowie den OECD-Durchschnitt, wobei für jedes Land auch die Personen ohne Kompetenzmessung ausgewiesen werden, für die zumeist aus sprachbedingten Gründen keine Kompetenzwerte ermittelt werden konnten[6].

[6] Bei PIAAC gab es einige Personen, die aufgrund von Sprachproblemen, Lese-/Schreibschwierigkeiten, Lern- oder geistiger Behinderung nicht an der Befragung teilnehmen konnten. In den meisten Ländern liegt deren Anteil bei 0 bis 2 %, in den hier untersuchten Ländern ist nur in den USA der Anteil mit 4,2 % deutlich höher, weshalb auch darauf hinzuweisen ist, dass die Ergebnisse für die USA mit Vorsicht interpretiert werden müssen (Rammstedt 2013, 41).

In allen analysierten Ländern verfügt eine deutliche Mehrheit über *Literacy* im mittleren Kompetenzbereich, d.h. zumindest zwei Drittel der erwachsenen Bevölkerung sind auf den Stufen II und III anzutreffen. Die meisten Personen finden sich auf Stufe III ein – von 34,2 % in den USA bis zu 41,7 % in Schweden. In Österreich liegen Stufe III und II mit 37,3 % bzw. 37,2 % im Vergleich mit den anderen Ländern deutlich näher beieinander.

Auffallend ist, dass in allen Ländern nur sehr wenige Personen die höchste Kompetenzstufe V erreichen: von 0,3 % in Österreich bis 2,2 % in Finnland, der OCED-Durchschnitt liegt bei 0,7 %, d.h. nur ein sehr geringer Anteil der Bevölkerung ist in der Lage sehr komplexe Leseanforderungen zu bewältigen.

Kompetenzstufe IV erreichen im OECD-Durchschnitt 11,1 %, auch hier führt Finnland mit 20 %, aber auch die Niederlande (16,8 %) und Schweden (14,9 %) liegen deutlich über dem OECD-Durchschnitt (11,1 %). In den USA (10,9 %), Deutschland (10,2 %) und Österreich (8,2 %) finden sich deutlich weniger Personen ein, die lange und schwierige, in Abgrenzung zu Stufe V aber etwas weniger komplexe Texte verarbeiten können.

In allen Ländern findet sich ein nicht unerheblicher Teil im unteren Bereich von *Literacy* ein: auf oder unter Stufe I. Personen auf diesen Kompetenzstufen können nur kurze Texte mit sehr einfachem Wortschatz und mit übersichtlicher Struktur lesen und verstehen. Im OECD-Durchschnitt sind 15,5 % hier anzutreffen, in Österreich liegt der Wert mit 15,3 % knapp darunter, in Deutschland und den USA mit 17,5 % darüber. Finnland weist mit 10,7 % den geringsten Wert auf, gefolgt von den Niederlanden mit 11,7 % und Schweden mit 13,3 %.

Tabelle 3
Literacy der erwachsenen Bevölkerung nach Kompetenzstufen

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV**		**Stufe V**		**Ohne Kompetenzmessung**	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Österreich	2,5	(0,3)	12,8	(0,7)	37,2	(0,9)	37,3	(0,9)	8,2	(0,5)	0,3	(0,1)	1,8	(0,2)
Finnland	2,7	(0,2)	8,0	(0,5)	26,5	(0,9)	40,7	(0,8)	20	(0,6)	2,2	(0,3)	0,0	(0,0)
Deutschland	3,3	(0,4)	14,2	(0,7)	33,9	(1,0)	36,4	(0,9)	10,2	(0,6)	0,5	(0,2)	1,5	(0,2)
Niederlande	2,6	(0,3)	9,1	(0,5)	26,4	(0,7)	41,5	(0,8)	16,8	(0,6)	1,3	(0,2)	2,3	(0,2)
Schweden	3,7	(0,3)	9,6	(0,6)	29,1	(1,0)	41,6	(0,9)	14,9	(0,6)	1,2	(0,2)	0,0	(0,0)
USA*	3,9	(0,5)	13,6	(0,7)	32,6	(1,2)	34,2	(1,0)	10,9	(0,7)	0,6	(0,2)	4,2	(0,2)
OECD-Durchschnitt	3,3	(0,1)	12,2	(0,1)	33,3	(0,2)	38,2	(0,2)	11,1	(0,1)	0,7	(0,0)	1,2	(0,0)

Anmerkung: Länder sind absteigend sortiert nach ihrer mittleren Lesekompetenz. Der OECD-Durchschnitt beinhaltet alle an PIAAC beteiligten Länder außer Zypern. Ohne Kompetenzmessung = Anteil Personen, die aus sprachlichen Gründen nicht an der Befragung teilgenommen haben. SE = Standardfehler.
* Land hat einen auffällig hohen Anteil an Personen ohne Kompetenzmessung; diese Ergebnisse sind nur mit Einschränkung zu interpretieren.
Quelle: OECD: PIAAC 2012; Rammsted 2013, 42

Neben der prozentualen Verteilung der Kompetenzstufen sind die Mittelwerte zu *Literacy* in den Ländern ein wichtiger Indikator zur Identifikation von nationalen Unterschieden. Die folgende Tabelle zeigt die Mittelwerte und Streuungen im Ländervergleich, wobei die Länder absteigend nach ihrem Mittelwert sortiert sind. Signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegen dabei Finnland, die Niederlande und Schweden, während die Ergebnisse für

Deutschland, die USA und Österreich nur gering unter der mittleren *Literacy* im OECD-Durchschnitt, statistisch aber signifikant darunterliegen. Die durchschnittliche *Literacy* liegt in Deutschland, den USA und Österreich somit auf Stufe II, in Finnland, den Niederlanden und Schweden hingegen auf Stufe III.

Tabelle 4
Mittelwerte und Streuung von *Literacy*

					Perzentile					
	M	*SE*	*SD*	*SE*	5%	10%	25%	75%	90%	95%
Österreich	269	(0,7)	44	(0,5)	194	213	242	300	323	336
Finnland	288	(0,7)	51	(0,8)	200	224	258	322	347	362
Deutschland	270	(0,9)	47	(0,6)	186	206	239	304	328	341
Niederlande	284	(0,7)	48	(0,6)	196	219	256	317	341	355
Schweden	279	(0,7)	51	(0,8)	188	215	251	313	338	351
USA*	270	(1,0)	49	(0,8)	182	204	238	305	330	344
OECD-Durchschnitt	273	(0,2)	47	(0,1)	190	212	245	305	329	342

Anmerkung: Länder sind absteigend sortiert nach ihrer mittleren Lesekompetenz. Der OECD-Durchschnitt beinhaltet alle an PIAAC beteiligten Länder außer Zypern. Ohne Kompetenzmessung = Anteil Personen, die aus sprachlichen Gründen nicht an der Befragung teilgenommen haben. SE = Standardfehler.
* Land hat einen auffällig hohen Anteil an Personen ohne Kompetenzmessung; diese Ergebnisse sind nur mit Einschränkung zu interpretieren.
Quelle: OECD: PIAAC 2012; Rammstedt (2013), 44

Neben den Mittelwerten zu *Literacy* ist weiters interessant, wie stark *Literacy* in den untersuchten Ländern variiert. Die Standardabweichung (SD) zeigt an, wie groß die Kompetenzunterschiede innerhalb der Bevölkerung sind, wobei diese für Finnland und Schweden bei 51 Punkten liegt, in Österreich bei 44 Punkten. Die Streuung scheint unabhängig vom jeweiligen Mittelwert zu sein, da sowohl Finnland mit einem hohen Mittelwert, als auch die USA mit einem geringeren Mittelwert eine ähnlich hohe Standardabweichung (51 bzw. 49 Punkte) aufweisen.
Anschaulicher wird die Streuung, wenn auch die Perzentile analysiert werden, wobei kurze Perzentilbänder eine geringe Variation der Kompetenzwerte bedeuten und lange Pernzentilbänder auf eine größerer Variation hinweisen. Werden die schwächsten Perzentile (5 %) mit den stärksten (95 %) verglichen, zeigt sich, dass Finnland einen Unterschied von 162 Punkten zwischen den besten und den schlechtesten 5 % der Befragten aufweist, in den Niederlanden sind es 159 Punkte, in Schweden 163 Punkte, in Deutschland 155 Punkte, in den USA 162 Punkte und in Österreich 142 Punkte. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 152 Punkten. Das bedeutet, dass in Österreich die Variation zwischen den Kompetenzwerten der Personen mit sehr hohen Werten (95 %) und jenen mit sehr geringen Werten (5 %) geringer ausfällt als in den anderen untersuchten Ländern, d.h. in der Bevölkerung finden sich vergleichsweise geringere individuelle Unterschiede als z.B. in Schweden, Finnland oder den USA.

3.1 *Literacy* differenziert nach sozioökonomischen Faktoren

In einem ersten Schritt des länderübergreifenden Vergleichs werden sozioökonomische Faktoren, wie Geschlecht, Alter, Ausbildung, beruflicher Status und Berufsgruppe für das PIAAC-Modul *Literacy* näher betrachtet und vergleichend gegenübergestellt.

3.1.1 Geschlecht

In bisher durchgeführten internationalen Studien wie ALL oder IALS zu Grundkompetenzen im Erwachsenenalter konnten keine substantiellen geschlechtsspezifischen Unterschiede nachgewiesen werden (Statistics Canada, OECD 2005). Der geringe festgestellte Zusammenhang zwischen Geschlecht und Grundkompetenz wird mit dem Bildungsniveau, der geschlechtstypischen Berufswahl oder einer unterschiedlichen Computervertrautheit bei Frauen und Männern in Verbindung gebracht (Wölfel et al. 2011; Statistics Canada, OECD 2005). Bei Erhebungen zu Grundkompetenzen bei Jugendlichen, wie z.B. PISA, haben sich jedoch deutlich auffälligere Unterschiede zwischen den Geschlechtern gezeigt: Burschen weisen durchwegs bessere Ergebnisse bei Mathematik auf, Mädchen im Bereich Lesen (Klieme et al. 2009).
Bei PIAAC zeigt sich kein einheitlicher Trend über die Länder hinweg: In den meisten Ländern weisen Männer bei *Literacy* leicht bessere Werte auf als Frauen, in Finnland jedoch haben Frauen einen höheren Mittlerwert als Männer (siehe Tabelle 5). Interessant ist, dass in den meisten der hier untersuchten Länder der Unterschied zwischen den Geschlechtern höher als der OECD-Durchschnitt (1,9) liegt: So weisen Männer in den Niederlanden einen um 6,1 Punkte höheren Mittelwert auf als Frauen, in Deutschland sind es 5,1 Punkte und in Österreich 4,1.

Tabelle 5
Mittelwert *Literacy*, nach Geschlecht differenziert

	Männer		**Frauen**		**Unterschied**	
	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Differenz	S.E.
Österreich	271,5	(1,0)	267,4	(0,9)	4,1	(1,3)
Finnland	286,0	(1,2)	289,1	(1,0)	-3,2	(1,8)
Deutschland	272,3	(1,2)	267,2	(1,2)	5,1	(1,5)
Niederlande	287,1	(1,1)	280,9	(0,9)	6,1	(1,4)
Schweden	280,9	(1,1)	277,5	(1,1)	3,3	(1,7)
USA	270,2	(1,2)	269,5	(1,3)	0,7	(1,5)
OECD-Durchschnitt	273,7	(0,2)	271,8	(0,2)	1,9	(0,3)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Bei der Darstellung der Ergebnisse nach Kompetenzstufen differenziert (Tabelle 6 und 7) zeigt sich, dass – abgesehen von Finnland – auf den Stufen IV und V prozentuell mehr Männer anzutreffen sind als Frauen. Gleichzeitig sind auf der Stufe unter I in Österreich, Finnland und den Niederlanden jeweils etwas mehr Männer anzutreffen als Frauen. Auch der OECD-Durchschnitt liegt für Männer bei Stufe unter I sowie I jeweils prozentuell leicht über jenem der Frauen.
Insgesamt zeigen sich aber nur geringe Geschlechterdifferenzen und diese sind durch andere Merkmale, wie Ausbildung, Berufswahl oder geschlechtsspezifische Segregation erklärbar (siehe dazu OECD 2012).

Tabelle 6
Literacy, Frauen

	Unter Stufe I		Stufe I		Stufe II		Stufe III		Stufe IV/V	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	2,4	(0,4)	13,5	(0,9)	39,1	(1,4)	35,9	(1,3)	7,3	(0,5)
Finnland	2,3	(0,4)	7,4	(0,7)	26,1	(1,2)	41,8	(1,1)	22,4	(0,9)
Deutschland	3,6	(0,6)	15,0	(1,0)	34,9	(1,2)	35,5	(1,2)	9,2	(0,7)
Niederlande	2,5	(0,4)	9,9	(0,7)	28,6	(1,1)	40,6	(1,0)	16,2	(0,8)
Schweden	4,2	(0,5)	9,8	(0,8)	28,9	(1,3)	42,0	(1,2)	15,1	(1,0)
USA	3,9	(0,6)	12,8	(0,9)	33,9	(1,4)	35,1	(1,2)	10,6	(0,9)
OECD-Durchschnitt	3,2	(0,1)	12,1	(0,2)	34,3	(0,3)	38,3	(0,3)	10,8	(0,2)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle 7
Literacy, Männer

	Unter Stufe I		Stufe I		Stufe II		Stufe III		Stufe IV/V	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	2,5	(0,5)	12,2	(0,9)	35,3	(1,3)	38,7	(1,2)	9,5	(0,7)
Finnland	3,0	(0,4)	8,5	(0,7)	26,9	(1,0)	39,6	(1,1)	21,9	(1,0)
Deutschland	3,0	(0,5)	13,5	(1,0)	32,9	(1,4)	37,3	(1,2)	12,0	(0,9)
Niederlande	2,6	(0,4)	8,3	(0,7)	24,3	(1,0)	42,3	(1,4)	20,1	(1,1)
Schweden	3,2	(0,4)	9,4	(0,9)	29,2	(1,3)	41,2	(1,5)	17,1	(1,0)
USA	3,9	(0,5)	14,3	(1,0)	31,1	(1,6)	33,3	(1,3)	12,4	(0,9)
OECD-Durchschnitt	3,4	(0,1)	12,2	(0,2)	32,3	(0,3)	38,1	(0,3)	12,8	(0,2)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

3.1.2 Alter

Generell ist festzustellen, dass Kompetenzentwicklung u.a. stark von der gesellschaftlichen Sozialisation sowie Veränderungen im nationalen Bildungssystem und der Arbeitswelt über die Jahrzehnte beeinflusst wird: je ältere eine Person ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie niedrigere Kompetenzwerte aufweist (Statistics Canada, OECD 2005; Wölfel et al. 2011).
Über die Länder hinweg zeigt sich, dass die älteste Kohorte der 55- bis 65-Jährigen die jeweils geringsten Mittelwerte bei *Literacy* aufweisen; weiters ist zu beobachten, dass die zweitjüngste Altersgruppe (25- bis 34-Jährige) die jeweils besten Ergebnisse erzielt und somit auch über der jüngsten Gruppe der 16- bis 24-Jährigen liegt. Interessant ist beim Vergleich der jüngsten mit der ältesten Kohorte, dass die Differenz in Finnland mit 37 Punkten besonders hoch ausfällt, in den USA mit 8,6 Punkten hingegen nur sehr gering – was mit einer früheren Weiterentwicklung des Bildungssystems in den USA im Vergleich mit Finnland zusammenhängen kann, wo große Reformen in den 1970er Jahren eingeleitet wurden. In vielen Ländern – abgesehen von den USA – zeigt sich auch bei den Altersgruppen der 45- bis 54-Jährigen und 55+, dass es bei der „jüngeren“ dieser beiden Kohorten zu einer deutlichen Zunahme beim Mittelwert von *Literacy* kommt, d.h. hier können in Europa

einsetzende Reformen im Bildungssystem bzw. der einsetzende Trend zur Höherqualifizierung beobachtet werden (Stichwort „Bildungsexpansion“ in den 1960er und 1970er Jahren).

Tabelle 8
Mittelwert *Literacy*, nach Altersgruppen differenziert

	16-24 Jährige		**25-34 Jährige**		**35-44 Jährige**		**45-54 Jährige**		**55-65 Jährige**		**Differenz Jüngste - Älteste**	
	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Differenz	S.E.
Österreich	277,7	(1,5)	279,8	(1,5)	274,6	(1,7)	266,2	(1,4)	249,8	(1,6)	27,9	(2,1)
Finnland	296,7	(1,9)	308,9	(1,7)	298,8	(2,1)	283,6	(1,8)	259,7	(1,4)	37,0	(2,5)
Deutschland	278,9	(1,6)	281,3	(1,8)	275,3	(1,6)	263,6	(1,7)	253,6	(1,7)	25,3	(2,2)
Niederlande	294,6	(1,6)	298,1	(2,0)	294,0	(1,8)	277,2	(1,7)	260,8	(1,6)	33,8	(2,3)
Schweden	282,8	(1,7)	290,0	(1,9)	287,4	(1,8)	276,0	(1,7)	262,4	(1,3)	20,4	(2,2)
USA	271,5	(2,0)	275,5	(2,0)	273,4	(1,8)	265,9	(1,7)	262,9	(1,5)	8,6	(2,1)
OECD-Durchschnitt	279,6	(0,4)	284,1	(0,4)	278,9	(0,3)	267,9	(0,3)	255,2	(0,3)	24,4	(0,5)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Auch die Ergebnisse nach Kompetenzstufen differenziert (siehe Anhang A, Tabelle A.1 bis A.5) zeigen deutlich schlechtere Ergebnisse für die Altersgruppe 55+: Diese erreicht in Österreich nur zu 1,9 % Kompetenzstufe IV und V, in den USA sind es immerhin 8,5 %, in Schweden 6,2 % und in den Niederlanden und in Finnland jeweils 6 %.

3.1.3 Ausbildung

Viele Kompetenzen und Fähigkeiten werden im Rahmen von formaler Bildung entwickelt. Daher kann davon ausgegangen werden, dass ein höheres Bildungsniveau mit besseren Ergebnissen bei *Literacy* verbunden ist. Allerdings stellt sich dabei die Frage, ob hier das höhere Ausbildungsniveau den Ausschlag gibt oder Personen mit höherer Ausbildung andere Erfahrungen machen und z.B. in Berufen arbeiten, in denen sie mit herausfordernden Aufgaben konfrontiert sind und ihre Kompetenzen weiterentwickeln, oder auch Möglichkeiten zur Weiterbildung in Anspruch nehmen können.
Weiters ist zu beachten, dass auch die Geburtskohorte sowie die soziale Herkunft stark mit dem erreichten Bildungsniveau zusammenhängen.

Um Vergleiche zu Kompetenzdifferenzen nach verschiedenen Bildungsabschlüssen anstellen zu können, wurden die nationalen Bildungsabschlüsse anhand der ISCED-Klassifikation eingeordnet; aufgrund einer verbesserten Vergleichbarkeit über Länder hinweg wird im folgenden nach drei Ausbildungsniveaus differenziert: unter Sekundarstufe II (ISCED 1, 2 und 3C kurz), Sekundarstufe II (ISCED 3A, 3B, 3C lang und 4) sowie tertiär (ISCED 5A, 5B und 6).
Bei Vergleichen über Ländergrenzen hinweg muss allerdings auch beachtet werden, dass die unterschiedlichen nationalen Bildungssysteme einen Teil der Länderunterschiede erklären können: So könnte angenommen werden, dass allgemeinbildende Systeme, d.h. Bildungssysteme, bei denen die Vermittlung von allgemeinen Wissensinhalten und Kompetenzen im Vordergrund stehen, die in PIAAC gemessenen Schlüsselkompetenzen

effektiver vermitteln als Systeme, die stärker berufsspezifische Kompetenzen im Fokus haben, wie z.B. im Rahmen des dualen Systems bzw. einer verstärkten Berufsbildung.

Laut dem jährlich veröffentlichten OECD-Bericht „Education at a Glance“ kann die Ausrichtung der meisten Bildungssysteme im Hinblick auf die Sekundarstufe II vereinfacht in drei Gruppen zusammengefasst werden:

- Länder mit Ausrichtung „Allgemeinbildung“, bei der mehr als 60 % der SchülerInnen in der Sekundarstufe II allgemein bildende Ausbildungsgänge besuchen, z.B. USA.
- Länder mit Ausrichtung „schulische Berufsbildung“, bei der mehr als 40 % der SchülerInnen schulische oder duale Berufsbildungsgänge besuchen, wobei von diesen weniger als 20 % in einer dualen Ausbildung sind, z.B. Schweden, Finnland.
- Länder mit einer Kombination aus „schulischer und dualer Berufsausbildung“, wobei mehr als 40 % der SchülerInnen schulische oder duale Berufsbildungsgänge besuchen, von denen mehr als 20 % der SchülerInnen eine duale Ausbildung absolvieren, z.B. Deutschland, Österreich, Niederlande (OECD 2013a, 28f.).

Tabelle 9 zeigt im Ländervergleich die Verteilung nach diesen drei Ausbildungsniveaus und macht deutlich, dass es starke Variationen zwischen den Ländern gibt: So weisen in den USA und Finnland 36 % der Bevölkerung einen tertiären Abschluss auf, in Österreich hingegen nur 17 %. Im mittleren Bildungsniveau sind in Österreich 60 % der Bevölkerung anzutreffen, in den Niederlanden hingegen nur 38 %. Wobei die Niederlande mit 31 % in der niedrigen Bildungsstufe den höchsten Anteil ausweisen – in den USA sind es mit 15 % nicht einmal halb so viele.

Tabelle 9
Ausbildungsniveaus – Länderübersicht

	Unter Sekundarstufe II		**Sekundarstufe II**		**tertiär**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	23	(0,3)	60	(0,3)	17	(0,1)
Finnland	20	(0,4)	44	(0,5)	36	(0,4)
Deutschland	17	(0,5)	53	(0,7)	30	(0,6)
Niederlande	31	(0,6)	38	(0,7)	31	(0,5)
Schweden	24	(0,4)	48	(0,6)	28	(0,4)
USA	15	(0,3)	50	(0,5)	36	(0,4)
OECD-Durchschnitt	24	(0,1)	45	(0,1)	31	(0,1)

Quelle: Rammstedt (2013), 209

Über alle Länder hinweg erreichen Personen mit tertiärem Bildungsniveau im Mittel höhere *Literacy*-Kompetenzwerte als Personen mit mittlerem oder niedrigem Bildungsabschluss, wobei auch hier die Differenzen wieder unterschiedlich ausfallen: In den USA, wo besonders viele Personen über einen tertiären Abschluss, und im Ländervergleich wenige über ein geringes Bildungsniveau verfügen, fällt die Differenz mit 67,4 Punkten besonders hoch aus, wobei der Mittelwert für Personen mit geringem Bildungsniveau mit 230,3 Punkten besonders niedrig ausfällt. In den europäischen Ländern ist in Schweden und den Niederlanden die Differenz mit 58 bzw. 57 Punkten deutlich höher als in Österreich (51), Deutschland (48,6)

oder Finnland (48,5). Interessant ist, dass in den Niederlanden, die einen besonders hohen Anteil an Personen mit geringem Bildungsabschluss aufweisen (31 %), diese einen im Vergleich sehr guten Mittelwert von 253,5 Punkten erzielen.
Im Vergleich zu Personen mit Bildungsniveau unter Sekundarstufe II zeigt sich bei jenen auf tertiärem Niveau ein deutlich geringerer Unterschied bei der Lesekompetenz im Ländervergleich: der Mittelwert im OECD-Durchschnitt bei 297 Punkten – den geringsten Wert weist Deutschland mit 293 Punkten auf, den höchsten die Niederlande mit 310,5.

Tabelle 10
Mittelwert *Literacy*, nach Ausbildungsniveau differenziert

	unter Sekundarstufe II		**Sekundarstufe II**		**tertiär**		**Unterschied unter Sekundarstufe II - tertiär**	
	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Differenz	S.E.
Österreich	245,4	(1,7)	271,1	(0,9)	296,4	(1,3)	51,0	(1,9)
Finnland	260,4	(1,9)	282,1	(1,2)	308,8	(1,1)	48,5	(2,2)
Deutschland	244,4	(2,3)	265,2	(1,0)	293,0	(1,3)	48,6	(2,3)
Niederlande	253,5	(1,4)	287,5	(1,2)	310,5	(1,2)	57,0	(1,9)
Schweden	247,6	(1,6)	279,7	(1,0)	305,6	(1,2)	58,0	(2,1)
USA	230,3	(2,1)	261,7	(1,2)	297,7	(1,5)	67,4	(2,4)
OECD-Durchschnitt	245,8	(0,4)	271,6	(0,2)	297,0	(0,3)	51,2	(0,4)

Anmerkung: unter Sekundarstufe II beinhaltet ISCED 1, 2 und 3C short. Sekundarstufe II beinhaltet ISCED 3A, 3B, 3C long sowie ISCED 4. Tertiär beinhaltet ISCED 5A, 5B und 6.
Quelle: OECD: PIAAC 2012

Werden die Ergebnisse nach Lesekompetenzstufen betrachtet (siehe Tabellen A.6 bis A.8), zeigt sich, dass in manchen Ländern die Ergebnisse für Personen mit niedrigem Bildungsniveau (unter Sekundarstufe II) besonders schlecht ausfallen: So sind in den USA in dieser Gruppe 14,9 % unter Lesekompetenzstufe I und weitere 30,8 % auf Stufe I anzutreffen. Auch Deutschland liegt hier mit 9,4 % und 26,9 % über dem OECD-Durchschnitt und deutlich schlechter als Länder wie Finnland, die Niederlande oder Schweden. Österreich liegt knapp unter bzw. über dem OECD-Durchschnitt mit 6,8 % unter Stufe I und 24,2 % auf Stufe I. Diese geringen Lesekompetenzen bei Personen mit niedrigem Bildungsabschluss sind besonders problematisch, da sie oft zu einer erschwerten Arbeitsmarktsituation bzw. -integration beitragen. Daraus können sich weniger Möglichkeiten ergeben grundlegende Kompetenzen in der Arbeit weiterzuentwickeln, wodurch sich niedrige Grundkompetenzen mit geringen Chancen gegenseitig verstärken.

3.1.4 Beschäftigungsstatus

Der Erwerbsstatus wurde bei den OECD-Auswertungen nach erwerbstätig und nicht-erwerbstätig[7] sowie nach Geschlecht differenziert. In allen untersuchten Ländern können

[7] In den OECD-Tabellen zum Erwerbsstatus wird nicht zwischen „arbeitslos“ und „nicht-erwerbstätig“ unterschieden, da sich aufgrund der hohen Schwankungsbreite (basierend auf den geringen Fallzahlen) bei den arbeitslosen Personen in vielen Ländern kein signifikanter Unterschied zwischen diesen zwei Gruppen feststellen lässt.

deutlich bessere Ergebnisse für Personen, die im Erwerbsprozess stehen, festgestellt werden als für Personen, die nicht-erwerbstätig sind; auch zeigt sich, dass außer in Finnland in den untersuchten Ländern Männer ein wenig bessere Ergebnisse erzielen als Frauen.

Bei den Erwerbstätigen zeigt sich, dass in Finnland 25,2 % der Frauen und 24,8 % der Männer *Literacy*-Kompetenzstufen IV und V erreichen. Auch die Niederlande (mit 19,1 % bzw. 21,8 %) und Schweden (mit 17,3 % bzw. 18,7 %) liegen sehr gut. Österreich weist im Ländervergleich auf den höchsten Stufen IV und V die geringsten Werte auf (Frauen: 8,3 %; Männer: 10,3 %) und liegt auch jeweils unter dem OECD-Durchschnitt.
Bei den niedrigen Kompetenzstufen unter I und I liegt Deutschland mit 2,1 % unter Stufe I und 13,6 % auf Stufe I bei den Frauen besonders schlecht; auch bei den Männern weist Deutschland hier mit 2,5 % (unter Stufe I) und 12,7 % (Stufe I) schlechte Werte auf, wird jedoch noch von den USA mit 3,8 % (unter Stufe I) und 14,4 % (Stufe I) überholt. Österreich liegt bei den Männern knapp unter dem OECD-Durchschnitt und weist somit leicht bessere Werte auf, bei den Frauen sind jedoch auf Stufe I mit 12,1 % mehr Personen anzutreffen als in den meisten anderen Ländern (mit Ausnahme von Deutschland).

Tabelle 11
Literacy, Frauen erwerbstätig

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV/V**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	1,8	(0,5)	12,1	(0,9)	38,0	(1,5)	39,9	(1,6)	8,3	(0,7)
Finnland	1,2	(0,4)	5,2	(0,8)	23,9	(1,4)	44,6	(1,3)	25,2	(1,0)
Deutschland	2,1	(0,5)	13,6	(1,1)	34,9	(1,5)	39,1	(1,4)	10,3	(0,9)
Niederlande	1,7	(0,4)	7,7	(0,7)	26,0	(1,3)	45,4	(1,3)	19,1	(1,0)
Schweden	2,1	(0,4)	7,2	(0,8)	27,9	(1,4)	45,5	(1,5)	17,3	(1,3)
USA	3,2	(0,6)	11,7	(0,9)	33,7	(1,6)	39,3	(1,7)	12,1	(1,1)
OECD-Durchschnitt	2,2	(0,1)	10,5	(0,2)	33,7	(0,3)	41,3	(0,3)	12,4	(0,2)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle 12
Literacy, Männer erwerbstätig

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV/V**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	2,2	(0,4)	10,9	(0,9)	34,9	(1,4)	41,7	(1,5)	10,3	(0,8)
Finnland	1,9	(0,4)	6,5	(0,6)	24,9	(1,1)	41,9	(1,3)	24,8	(1,1)
Deutschland	2,5	(0,4)	12,7	(1,0)	33,6	(1,4)	38,8	(1,3)	12,4	(0,9)
Niederlande	2,0	(0,4)	7,3	(0,8)	24,3	(1,2)	44,5	(1,5)	21,8	(1,1)
Schweden	2,7	(0,5)	8,3	(0,9)	28,0	(1,5)	42,3	(1,8)	18,7	(1,2)
USA	3,8	(0,6)	14,4	(1,1)	31,8	(1,9)	36,5	(1,5)	13,5	(1,1)
OECD-Durchschnitt	2,8	(0,1)	11,3	(0,2)	32,2	(0,3)	39,9	(0,3)	13,8	(0,2)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Bei den Nichterwerbstätigen ist Finnland Spitzenreiter: nicht-erwerbstätige Frauen erreichen mit 14,8 % Stufe IV und V und liegen damit sogar über den Werten bei den erwerbstätigen Frauen in Österreich, Deutschland und den USA. Österreich liegt bei den höchsten Kompetenzstufen auch bei den Nichterwerbstätigen im Ländervergleich mit 5,1 % bei den Frauen und 7,3 % bei den Männern am schlechtesten (sowie auch jeweils unter dem OECD-

Durchschnitt). Gleichzeitig liegen in Finnland 6,4 % der nicht-erwerbstätigen Männer unter Stufe I und weisen neben den Niederlanden mit 6,5 % die höchsten Werte auf. Interessanterweise zeigen sich bei den Nicht-Erwerbstätigen in Schweden bei den Frauen sehr schlechte Werte (mit 10,6 % unter Stufe I und 17,9 % auf Stufe I), bei den Männern sind die Werte deutlich geringer und damit besser (5 % unter Stufe I und 14,1 % Stufe I). Deutschland liegt bei den nicht-erwerbstätigen Frauen mit 7,9 % unter Stufe I und 20,1 % Stufe I ebenfalls nicht gut und jeweils über dem OECD-Durchschnitt, bei den nicht-erwerbstätigen Männern (mit 5,9 % unter Stufe I sowie 19,1 % Stufe I) auch im negativen „Spitzenfeld" der untersuchten Länder.

Tabelle 13
Literacy, Frauen nicht erwerbstätig

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV/V**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	4,3	(1,0)	18,3	(2,0)	44,8	(2,6)	27,4	(2,4)	5,1	(1,0)
Finnland	5,5	(1,2)	13,7	(1,5)	32,3	(2,4)	33,7	(2,0)	14,8	(1,7)
Deutschland	7,9	(1,8)	20,1	(2,3)	37,4	(2,3)	27,8	(2,3)	6,8	(1,3)
Niederlande	5,2	(1,5)	17,3	(2,1)	38,4	(2,4)	30,2	(2,1)	8,9	(1,3)
Schweden	10,6	(1,9)	17,9	(2,4)	32,0	(2,4)	31,1	(2,1)	8,3	(1,4)
USA	6,6	(1,4)	18,6	(2,2)	40,1	(2,3)	27,1	(2,5)	7,6	(1,5)
OECD-Durchschnitt	5,9	(0,2)	16,7	(0,4)	37,5	(0,5)	32,4	(0,4)	7,4	(0,3)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle 14
Literacy, Männer nicht erwerbstätig

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV/V**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	4,1	(1,5)	18,5	(2,5)	39,9	(2,9)	30,1	(2,7)	7,3	(1,5)
Finnland	6,4	(1,2)	14,6	(1,9)	33,0	(2,4)	32,8	(2,1)	13,2	(1,6)
Deutschland	5,9	(1,8)	19,1	(2,7)	32,0	(3,5)	31,8	(2,8)	11,1	(1,9)
Niederlande	6,5	(1,7)	15,5	(2,3)	28,2	(2,7)	36,0	(3,0)	13,3	(2,1)
Schweden	5,0	(1,1)	14,1	(2,4)	34,9	(3,1)	36,2	(2,9)	9,7	(1,7)
USA	6,1	(1,9)	19,0	(3,2)	38,9	(3,3)	25,6	(2,8)	10,5	(2,0)
OECD-Durchschnitt	5,9	(0,3)	16,4	(0,5)	34,7	(0,6)	33,6	(0,6)	9,3	(0,4)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

3.1.5 Berufsgruppen

Da verschiedene Berufe unterschiedliche Möglichkeiten bieten Kompetenzen anzuwenden bzw. zu entwickeln, kann von einem klaren Zusammenhang zwischen Berufsgruppe und *Literacy* ausgegangen werden. Um Unterschiede nach Berufsgruppen im Ländervergleich übersichtlich darstellen zu können, wurden diese in vier große Gruppen zusammengefasst:

- Qualifizierte Beschäftigung umfasst z.B. leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft; TechnikerInnen und gleichrangige nicht-technische Berufe.

- Teilqualifizierte Beschäftigung – Angestellte beinhaltet z.B. SachbearbeiterInnen, Büroangestellte, Dienstleistungsberufe und VerkäuferInnen.
- Teilqualifizierte Beschäftigung – ArbeiterInnen umfasst z.B. Fachkräfte in den Land- und Forstwirtschaft, Fischerei; Handwerks- und verwandte Berufe; Anlagen- und MaschinenbedienerInnen sowie -montiererInnen.
- Unqualifizierte Beschäftigung - Anlernberufe

Bei einer vergleichenden Gegenüberstellung der erzielten Mittelwerte in den untersuchten Ländern zeigt sich, dass Österreich mit 236,4 Punkten bei den Anlernberufen den schlechtesten Wert erzielt und auch deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegt (250); auch die USA liegen mit einem Mittelwert von 239,4 Punkten klar darunter.
Auffallend ist, dass in Finnland zwischen den Anlernberufen und der teilqualifizierten Beschäftigung – ArbeiterInnen nur ein sehr geringer Unterschied beim Mittelwert vorliegt: dieser beträgt nur 0,6 Punkte; auch liegen die Anlernberufe in Finnland mit 272,6 Punkten über den ermittelten Werten für die teilqualifizierte Beschäftigung – ArbeiterInnen in allen anderen untersuchten Ländern und teilweise sogar noch über den Werten für teilqualifizierte Beschäftigung – Angestellte (höher als in Österreich, Deutschland und den USA). Aufgrund dieses hohen Wertes bei den Anlernberufen fällt in Finnland die Differenz zwischen Anlernberufen und qualifizierter Beschäftigung mit 36,7 Punkten am geringsten aus; hohe Differenzen zeigen sich in Österreich (53,6 Punkte), Schweden (53,4 Punkte) sowie den USA (52,7 Punkte). Auffallend ist auch, dass die Differenz innerhalb der Berufsgruppen im Ländervergleich sehr hoch ausfällt und vor allem bei den Anlernberufen sehr ausgeprägt ist: hier zeigt sich eine Differenz von 36,2 Punkten (siehe Tabelle 15).

Österreich bildet bei dieser Differenzierung nach Berufsgruppen in fast allen Berufsgruppen das Schlusslicht: nur bei der teilqualifizierten Beschäftigung – ArbeiterInnen weisen die USA (252,2 Punkte) und Deutschland (254,6 Punkte) sowie Deutschland bei der teilqualifizierten Beschäftigung – Angestellte (267,7 Punkte) noch schlechtere Werte auf. Bei allen Berufsgruppen bleibt Österreich auch deutlich unter dem OECD-Durchschnitt.

Auch wenn die Ergebnisse nach Kompetenzstufen analysiert werden, kann beobachtet werden (siehe Anhang Tabelle A.9 bis A.12), dass in Österreich vor allem bei den Anlernberufen und der teilqualifizierten Beschäftigung – ArbeiterInnen sehr wenige Personen auf den Stufen IV und V (3 % Anlernberufe bzw. 3,1 % ArbeiterInnen), hingegen aber viele auf unter Stufe I anzutreffen sind (10,4 % bei den Anlernberufen). Interessant ist wiederum, dass in Finnland Personen in Anlernberufen zu 15 % Kompetenzstufe IV und V erreichen (das sind deutlich mehr als in Österreich teilqualifizierte Beschäftigte – Angestellte mit 6 % und beinahe gleich viel Prozent wie bei qualifizierten Berufen in Österreich mit 15,9 %). Hier könnte im qualitativen Teil Finnland als Vergleichsland zur genaueren Analyse ausgewählt werden, um herauszufinden, welche Maßnahmen dabei unterstützen, dass die Ergebnisse über alle Berufsgruppen hinweg deutlich besser ausfallen.

Tabelle 15
Mittelwert *Literacy*, nach Berufsgruppen differenziert

	qualifizierte Berufe		**teilqualifiziert Angestellte**		**teilqualifiziert ArbeiterInnen**		**Anlernberufe**		**Differenz qualifizierte - Hilfsberufe**	
	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Mittelwert	S.E.	Diff.	S.E.
Österreich	290,1	(1,0)	268,1	(1,2)	255,6	(1,5)	236,4	(2,8)	53,6	(2,8)
Finnland	309,3	(1,1)	289,7	(1,2)	273,2	(1,8)	272,6	(2,8)	36,7	(2,8)
Deutschland	293,7	(1,3)	267,7	(1,4)	254,6	(1,9)	245,3	(2,7)	48,5	(2,9)
Niederlande	302,7	(1,0)	283,1	(1,4)	264,0	(2,2)	257,2	(3,2)	45,5	(3,3)
Schweden	302,1	(1,1)	276,5	(1,3)	267,2	(1,8)	248,7	(4,2)	53,4	(4,5)
USA	292,1	(1,3)	265,8	(1,7)	252,2	(2,2)	239,4	(3,5)	52,7	(3,5)
OECD-Durchschnitt	293,6	(0,3)	272,7	(0,3)	258,6	(0,4)	250,0	(0,6)	43,6	(0,7)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

3.2 Vergleichende Analyse einzelner Variablen zu Lesekompetenzen in Beruf und Alltag sowie Lernstrategien

Im folgenden Abschnitt des Berichts werden Variablen aus dem Hintergrundfragebogen zur Verwendung von Lesekompetenzen im Berufs- und Privatleben[8] sowie zu persönlichen Lernstrategien[9] näher untersucht und für die Länder Österreich, Deutschland, Finnland, die Niederlande, Schweden und die USA vergleichend gegenübergestellt. Dabei ist zu beachten, dass es sich dabei um Selbsteinschätzungen der Befragten handelt und diese Variablen somit nicht abgetestet wurden; auch spiegeln Informationen zur Verwendung von bestimmten Kompetenzen nicht deren tatsächliche Beherrschung wider – daher kann es im Vergleich zu den getesteten Ergebnissen zum Modul *Literacy* in Kapitel 3.1 zu unterschiedlichen Ergebnissen in den untersuchten Länder kommen.

[8] Die folgenden Variablen wurden analysiert (fett markiert sind jene, auf die im vorliegenden Bericht näher eingegangen wird): **Skill use work - Literacy - Read directions or instructions; Skill use work - Literacy - Read letters memos or mails; Skill use work - Literacy - Read newspapers or magazines; Skill use work - Literacy - Read professional journals or publications;** Skill use work - Literacy - Read books; Skill use work - Literacy - Read manuals or reference materials; Skill use work - Literacy - Read financial statements; **Skill use work - Literacy - Read diagrams maps or schematics; Skill use work - Literacy - Write letters memos or mails;** Skill use work - Literacy - Write articles; Skill use work - Literacy - Write reports; Skill use work - Literacy - Fill in forms; **Skill use everyday life - Literacy - Read directions or instructions; Skill use everyday life - Literacy - Read letters memos or mails; Skill use everyday life - Literacy - Read newspapers or magazines; Skill use everyday life - Literacy - Read professional journals or publications;** Skill use everyday life - Literacy - Read books; Skill use everyday life - Literacy - Read manuals or reference materials; Skill use everyday life - Literacy - Read financial statements; **Skill use everyday life - Literacy - Read diagrams maps or schematics; Skill use everyday life - Literacy - Write letters memos or mails;** Skill use everyday life - Literacy - Write articles; Skill use everyday life - Literacy - Write reports; Skill use everyday life - Literacy - Fill in forms;

[9] Bei den Lernstrategien wurden alle Variablen im vorliegenden Bericht behandelt: About yourself - Learning strategies - Relate new ideas into real life; About yourself - Learning strategies - Like learning new things; About yourself - Learning strategies - Attribute something new; About yourself - Learning strategies - Get to the bottom of difficult things; About yourself - Learning strategies - Figure out how different ideas fit together; About yourself - Learning strategies - Looking for additional info; About yourself - Cultural engagement - Voluntary work for non-profit organisations

Skill use at work – d.h. das Verwenden von Kompetenzen in der Arbeit – wird von der OECD (2016b) als Niveau einer Kompetenz, das im derzeitigen Beruf innerhalb eines Kompetenzbereichs beobachtet werden kann, definiert. Dies basiert auf der soziologischen Unterscheidung in „ *own skills*“ (Kompetenzen des Individuums) sowie „*job skills*“ (Kompetenzen, die einen Beruf definieren). Wobei das Verwenden von Kompetenzen in der Arbeit beide Aspekte umfasst – sowohl die Kompetenzen, die die Person mitbringt und im Beruf verwendet, als auch jene, die für die Ausübung des jeweiligen Berufs benötigt werden. Fragen zur Verwendung von Kompetenzen in der Arbeit zielen in PIAAC auf die Anforderungen des Berufs – und nicht auf die Beherrschung der Kompetenz durch die Person – ab, daher wird mit Fragen zur Häufigkeit von bestimmten Aktivitäten, wie z.B. Briefe oder E-Mails in der Arbeit lesen, gearbeitet (OECD 2016b, 65).

Bei Vergleichen zur Nutzung von Lesekompetenzen im Beruf über verschiedene Länder hinweg, ist es außerdem wichtig, die in den Ländern vorherrschenden Arbeitsorganisationen bzw. Typen von Arbeitsplätzen zu beachten. Die *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions* führt regelmäßig Erhebungen zu Arbeitsbedingungen und -organisation in der Europäischen Union durch und teilt die Arbeitsplätze in der Europäischen Union basierend auf dem *European Working Conditions Survey (EWCS)* in vier Typen ein:

1. *Discretionary learning* oder selbstverantwortetes Lernen kombiniert hohe Werte bei Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz und niedrige Werte bei Beschränkungen der Autonomie. Arbeitsplätze dieses Typs sollen das Lernen am Arbeitsplatz am umfassendsten ermöglichen.
2. *Lean production* oder Produktion in flachen Hierarchien weisen Arbeitsplätze mit umfassenden Lernmöglichkeiten auf, bei gleichzeitiger Beschränkung der individuellen Autonomie in der Arbeitsorganisation sowie hohem Ausmaß an monotonen Tätigkeiten.
3. *Taylorism* oder Taylorismus beschränkt Lernen vor allem durch die Teilung in gewöhnliche und außergewöhnliche Tätigkeiten, wobei das Bearbeiten von nicht-alltäglichen Problemen nur bestimmten Personen vorbehalten ist. Weiters ist die Autonomie der Arbeit gering und die Monotonie der Tätigkeiten hoch.
4. *Traditional* oder einfache traditionelle Arbeitsorganisation weist beschränkte Lernmöglichkeiten auf, die deutlich unter den drei oben angeführten Typen liegen. Autonomie ist wenig ausgeprägt, aber auch Monotonie ist geringer anzutreffen als beim Taylorismus und der Produktion in flachen Hierarchien (Valeyre et al. 2009, 12f.).

In den Ländern finden sich verschiedene Kombinationen dieser vier Typen ein, wobei selbstverantwortetes Lernen vor allem in Skandinavien, wie z.B. Schweden, und den Niederlanden anzutreffen ist. Auch in einigen kontinentaleuropäischen Ländern, wie Österreich oder Deutschland, aber auch Finnland ist dieser Typ der Arbeitsorganisation relativ gut vertreten.
Produktion in flachen Hierarchien sind laut EWCS vor allem in Irland und Großbritannien anzutreffen, in weniger ausgeprägter Form auch in Finnland; die USA sind nicht Teil dieser europäischen Erhebung, allerdings ist anzunehmen, dass die USA von der Arbeitsorganisation ähnlich gelagert sind wie UK und Irland, wobei auch selbstverantwortetes Lernen in einigen Branchen (z.B. im IT- oder Start-up-Bereich) in den USA häufig anzutreffen ist. Weniger anzutreffen ist *lean production* in Deutschland oder Schweden.
Taylorismus ist vor allem in den südeuropäischen Staaten vorherrschend, vor allem in Portugal und Spanien – in skandinavischen Ländern sowie den Niederlanden ist dieser Typus nur sehr gering anzutreffen. Auch die traditionelle oder einfache Arbeitsorganisation ist vor

allem in Südeuropa vertreten, in den skandinavischen Ländern hingegen sehr gering (ebenda 21f.).

Diese unterschiedlichen Typen von Arbeitsorganisation sind vor allem für die Interpretation der Ergebnisse zu den Variablen zu Lesekompetenzen und Lernstrategien, die auf Selbsteinschätzung der Befragten beruhen, zu berücksichtigen. Außerdem wurde in einer Studie der OECD (2016a) zur Verwendung von Kompetenzen basierend auf den PIAAC-Datensätzen festgestellt, dass Aspekte der Arbeitsorganisation, wie Teamarbeit, Jobrotation oder Anwendung von neuen Inhalten, einen starken Effekt auf *Literacy*, *Numercy* sowie die Verwendung von IKT und Problemlösefähigkeit haben; und dass gleichzeitig die Anwendung dieser Kompetenzen einen starken Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit aufweist (OECD 2016a, 28).

3.2.1 Anwenden von Lesekompetenzen in Arbeit und Freizeit

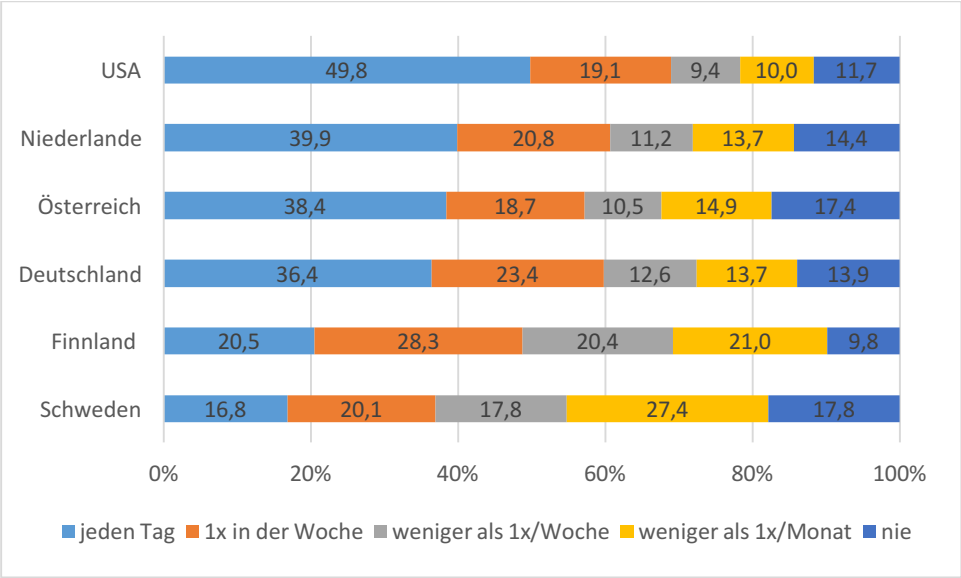
Bei der Frage nach dem regelmäßigen Lesen von kurzen Bedienungshinweisen oder Anweisungen in der Arbeit liegen die USA mit 49,8 % täglicher Verwendung deutlich an der Spitze. Die Niederlande (39,9 %), Österreich (38,4 %) und Deutschland (36,4 %) weisen ähnliche Werte auf, wohingegen Schweden (16,8 %) und Finnland (20,5 %) seltener bei der täglichen Verwendung anzutreffen sind. Wobei in Finnland trotz der geringeren Werte bei täglicher bzw. wöchentlicher Nutzung auffällt, dass deutlich weniger Personen angeben, dass sie „nie“ kurze Bedienungshinweise oder Anweisungen lesen – hier weist Finnland mit 9,8 % den niedrigsten Wert auf.

Bei einer differenzierten Betrachtung nach ***ISCO-Berufsgruppen***[10] zeigt sich, dass vor allem in Finnland die Unterschiede zwischen den Berufsgruppen am geringsten ausfallen: 5,1 % der qualifizierten Berufe geben an, dass sie „nie“ kurze Bedienungshinweise oder Anweisungen in der Arbeit lesen, und dieser Wert steigert sich bis zu den Anlernberufen auf 21,1 %. Im Vergleich dazu liegt der Wert für die qualifizierten Berufe in Österreich mit 9 % noch auf einem ähnlichen Niveau, nimmt dann aber auf 48,6 % bei den Anlernberufen zu (siehe dazu Tabelle B.1 in Anhang B).

Nach ***Geschlecht*** differenziert zeigt sich bei dieser Frage ein deutlich größerer Abstand zwischen Frauen und Männern in Österreich und Deutschland, die „nie“ kurze Bedienungshinweise oder Anweisungen in der Arbeit lesen: 20,9 % der Frauen im Vergleich zu 14,2 % der Männer in Österreich und 16,5 % der Frauen zu 11,7 % der Männer in Deutschland (siehe dazu Tabelle B.2 in Anhang B). In Schweden zeigt sich ein deutlich geringerer Unterschied von 18,5 % bei den Frauen und 17,1 % bei den Männern. In Finnland sind die Werte insgesamt niedriger mit 9,6 % bei den Frauen und 10 % bei den Männern – wobei Finnland wiederum das einzige untersuchte Land ist, in dem Frauen bessere Werte erzielen als Männer (siehe auch Kapitel 3.1.1).

[10] Zur Erklärung der vier ISCO-Berufsgruppen siehe Kapitel 3.1.5

Abbildung 1
Kurze Bedienungshinweise oder Anweisungen in der Arbeit lesen (in %)



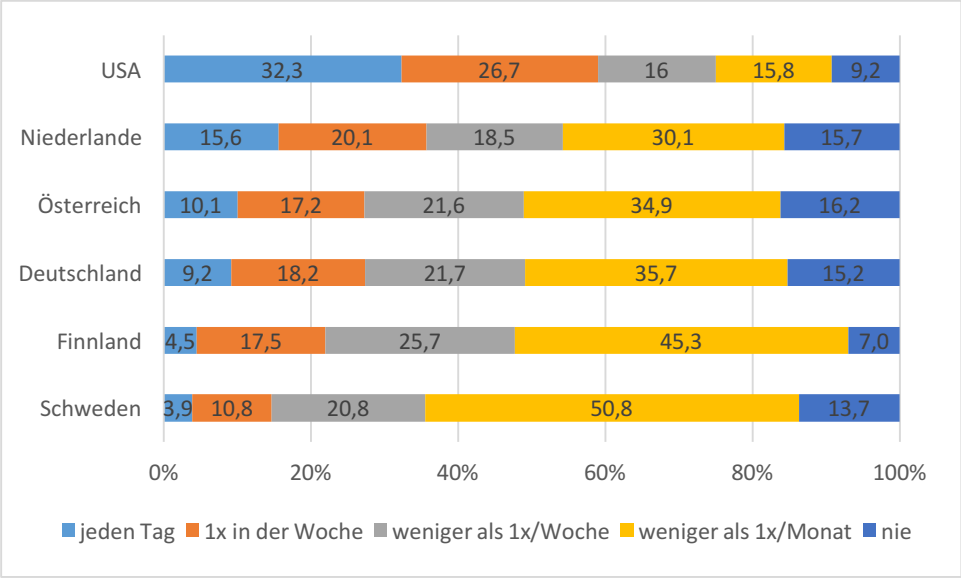
Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

Wird dieselbe Frage im Hinblick auf die Freizeit gestellt, liegen wiederum die USA (32,3 %) deutlich voran, gefolgt von den Niederlanden (15,6 %), Österreich (10,1 %) und Deutschland (9,2 %). Auch hier liegen Finnland (4,5 %) und Schweden (3,9 %) am unteren Ende der täglichen Verwendung, wobei aber Finnland wiederum bei der Kategorie „nie“ mit 7 % den geringsten Wert aufweist.

Bei einer differenzierten Betrachtung nach ***ISCO-Berufsgruppen*** fällt in der Freizeit auf, dass in Finnland der Wert jener, die „nie“ kurze Bedienungshinweise oder Anweisungen lesen, von 3,8 % bei den qualifizierten Berufen auf nur 8,6 % bei den Anlernberufen ansteigt. Im Vergleich dazu sind es in Österreich 9,5 % bei den qualifizieren Berufen und 29,7 % bei den Anlernberufen, was der größten Steigerung der hier untersuchten Länder entspricht. Interessant ist bei Berufsgruppen, dass diese in der Freizeit deutlich unterschiedliche Ergebnisse aufweisen als im Arbeitskontext: Gerade bei Anlernberufen ist erwartbar, dass Lesekompetenzen seltener im Berufsleben angewandt werden als in qualifizierten Berufen; in der Freizeit zeigt sich aber, dass das Leseverhalten nicht so stark mit den Berufen verbunden sein muss – zumindest in manchen Ländern, wie z.B. in Finnland (siehe dazu Tabelle B.3 in Anhang B).

Nach ***Bildungsniveau*** differenziert fällt auf, dass in Finnland Personen unter Sekundarstufe II 11,6 % „nie“ kurze Bedienungshinweise oder Anweisungen in der Freizeit lesen. Im Vergleich dazu sind es in den USA 19,6 %, in Österreich 23,9 %, in den Niederlanden sogar 24,4 %. Auf Sekundarstufe II sind es in Finnland nur noch 7,3 %, die „nie“ kurze Bedienungshinweise oder Anweisungen in der Freizeit lesen, in den USA 10,4 %, in Österreich sind es 15,6 %, in Deutschland 16,4 %. Bei AkademikerInnen sinken die Werte weiter, wobei die Unterschiede nicht mehr so stark ausfallen und von 8,7 % in Deutschland und Schweden bis 4,1 % in Finnland und 3,1 % in den USA reichen (siehe dazu Tabelle B.4 in Anhang B).

Abbildung 2
Kurze Bedienungshinweise oder Anweisungen in der Freizeit lesen (in %)



Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

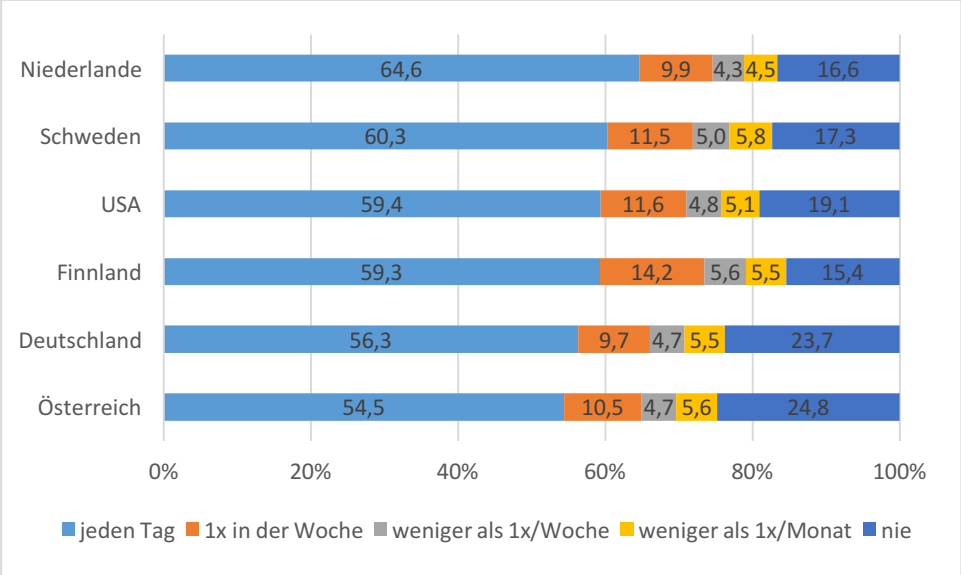
Wird nach dem Lesen von Briefen, kurzen Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit gefragt, zeigt sich, dass die Niederlande (64,6 %), Schweden (60,3 %), die USA (59,4 %) und Finnland (59,3 %) sehr stark bei der täglichen Nutzung anzutreffen sind. Deutschland und Österreich liegen auf den hinteren Plätzen – auch wenn tägliche und wöchentliche Nutzung zusammengezählt wird.

Nach ***Alter*** differenziert zeigt sich, dass vor allem bei der jüngsten Kohorte (bis 24 Jahre) sehr häufig „nie“ angegeben wurde: von 34,6 % in den USA bis 41,3 % in Schweden. Österreich weist mit 35,7 % den zweitgeringsten Wert hinter den USA auf. Dieser Wert für die jüngste Altersgruppe ist vermutlich auch deshalb höher als bei älteren Kohorten, weil jüngere Menschen oft in weniger qualifizierten Berufen beginnen und dort vermutlich weniger Briefe, Mitteillungen oder E-Mails lesen bzw. sind viele Personen in dieser Altersgruppe noch in Ausbildung und werden daher nicht zur Verwendung dieser Kompetenz im Beruf befragt. Interessant ist, dass der Wert, der in allen Ländern bei der zweitjüngsten Kohorte deutlich geringer wird, in Österreich am stärksten ansteigt: von 21,4 % bei den 25- bis 34-Jährigen auf 30,3 % bei den Personen 55+, die „nie“ Briefe, kurze Mittelungen oder E-Mails in der Arbeit lesen. In allen Alterskohorten (außer der jüngsten) ist der Wert in Österreich am höchsten und schon bei Personen zwischen 45 und 55 Jahren fällt der große Unterschied zu anderen Ländern auf: In Österreich lesen 23,9 % der Personen dieser Altersgruppe „nie“ Briefe, kurze Mitteillungen oder E-Mails in der Arbeit, in Schweden sind es 11,7% % und in Finnland nur 11 %. Auch bei 55+ sind es in Österreich mit 30,3 % deutlich mehr Personen als in Finnland mit 17 % und Schweden mit 13 % (siehe dazu Tabelle B.5 in Anhang B).

Nach ***Geschlecht*** differenziert zeigt sich, dass in Schweden und den Niederlanden Frauen und Männer deutlich öfter Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit lesen als in Österreich: in den Niederlanden geben 65,2 % der Männer und 63,9 % der Frauen an dies täglich zu tun, in Schweden sind es 57,7 % der Männer und 63 % der Frauen; in Österreich sind es hingegen nur 56,2 % der Männer und 52,6 % der Frauen. Interessant ist, dass Frauen in Österreich schlechter liegen als Männer und auch bei der Kategorie „nie“ sind Frauen in Österreich stärker anzutreffen als Männer, was in anderen Ländern nicht der Fall ist: 25,8 % der Frauen in Österreich und 23,8 % der Männer lesen „nie“ Briefe, kurze Mitteilungen oder

E-Mails in der Arbeit; in den Niederlanden sind es 15 % der Frauen und 18,1 % der Männer, in Schweden 15,8 % der Frauen und 18,8 % der Männer (siehe dazu Tabelle B.6 in Anhang B). Interessant ist dies auch, da Männer in den Niederlanden und Schweden – im Gegensatz zu Finnland – leicht bessere Werte bei der getesteten Lesekompetenz aufweisen (ebenso wie Österreich). Eventuell sind Frauen in Schweden und den Niederlanden – im Vergleich zu Österreich – stärker in Berufen anzutreffen, in denen sie diese Kompetenzen regelmäßig verwenden können bzw. lässt sich die Häufigkeit der Verwendung von einzelnen Lesekompetenzen nicht 1:1 auf die gemessene Beherrschung umlegen.

Abbildung 3
Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit lesen, (in %)



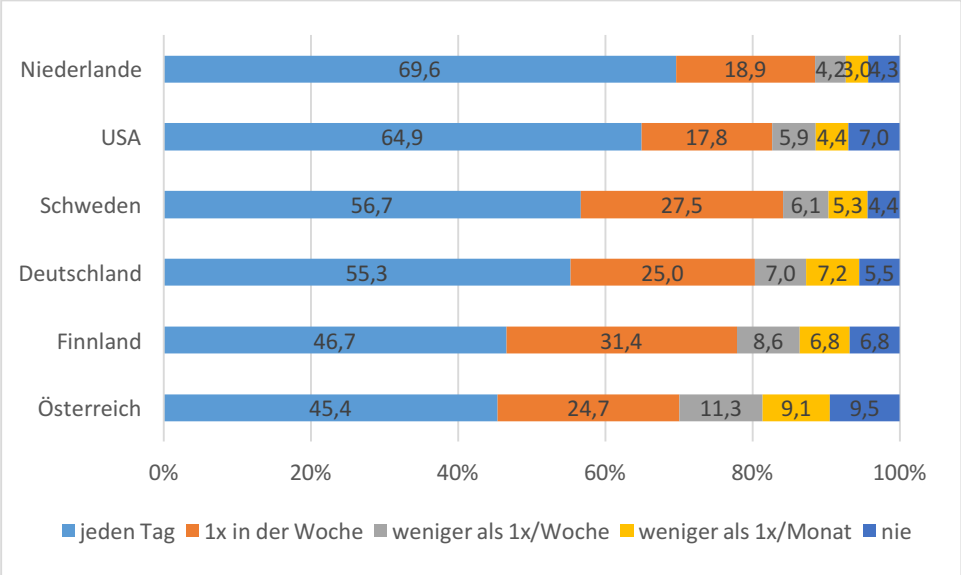
Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

Wird dieselbe Frage zur Verwendung in der Freizeit gestellt, liegen wiederum die Niederlande (69,9 %), die USA (64,9 %) sowie Schweden (56,7 %) an der Spitze. Diese Lesekompetenz wird in der Freizeit in einigen Ländern öfter täglich angewandt als im Arbeitskontext: So liegen die Werte für die tägliche Nutzung in den Niederlanden, den USA und Deutschland für die Freizeit über jenen für die Arbeit. Wird die wöchentliche Nutzung dazugerechnet, liegt das Lesen von Briefen, kurzen Mitteilungen oder E-Mails in der Freizeit in allen Ländern über jener in der Arbeit.

Differenziert nach ***ISCO-Berufsgruppen*** zeigen sich hier große Unterschiede zwischen den Ländern: So geben 77,5 % der Befragten in qualifizierten Berufen in den USA an, dass sie täglich Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Freizeit lesen, in den Niederlanden sind es 77,1 %, in Österreich 57,6 % und in Finnland 56,1 %. Bei den Anlernberufen sind es dann in den USA 49,1 %, die täglich Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Freizeit lesen, in den Niederlanden sind es sogar 54,1 %, in Finnland 41 % und in Österreich nur noch 28,7 % (siehe dazu Tabelle B.7 in Anhang B). Dabei fällt wiederum auf, dass im Vergleich zu anderen Ländern Personen in Anlernberufen in Österreich besonders geringe Werte aufweisen, was – neben geringen Werten für die Verwendung von Lesekompetenzen in der Arbeit – zu einer weiteren Verschlechterung von bereits geringen Lesekompetenzen führen kann.

Werden die Ergebnisse nach ***Alter*** differenziert betrachtet, fällt auf, dass die jüngeren Kohorten sehr häufig Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Freizeit lesen. Bei den älteren Kohorten zeigt sich, dass in Österreich ab 45 Jahre die Anzahl jener, die „nie“ angeben im Vergleich höher ausfällt: bei den 45- bis 54-Jährigen sind es in Österreich 12,8 %, in Finnland 8,8 % und in Schweden nur 4,4 %. Bei den Personen 55+ sind es in Österreich 17,9 %, in Finnland 14,5 % und in Schweden 10,1 %. Hier weisen die Niederlande mit nur 8,1 % den geringsten Wert auf (siehe dazu Tabelle B.8 in Anhang B). Somit lesen in anderen Ländern ältere Personen deutlich seltener „nie“ Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in ihrer Freizeit als in Österreich, wo auch die mittlere Lesekompetenz bei den Personen 55+ deutlich geringer ist als in den anderen Ländern (siehe Kapitel 3.1.2).

Abbildung 4
Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Freizeit lesen, (in %)



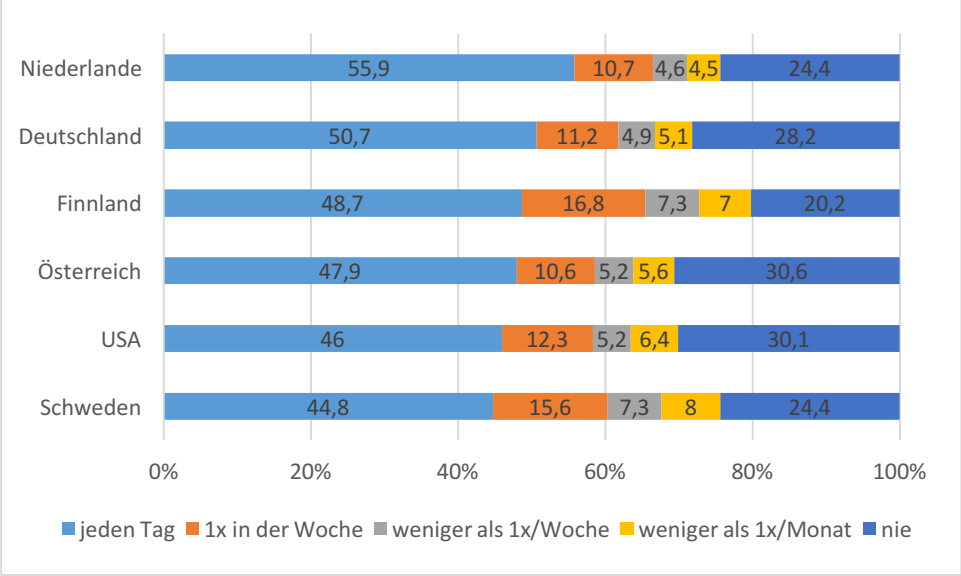
Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

Diese Frage wurde nicht nur im Hinblick auf das Lesen, sondern auch auf das Schreiben hin abgefragt, wobei das Schreiben von Briefen, kurzen Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit vor allem in den Niederlanden (55,9 %), Deutschland (50,7 %) und Finnland (48,7 %) täglich anzutreffen ist. Werden tägliche und wöchentliche Nutzung zusammengerechnet, liegt auch Schweden vor Österreich und den USA, die beide die höchsten Werte bei keinerlei Nutzung aufweisen (30,6 % bzw. 30,1 %).

Nach ***Geschlecht*** differenziert zeigt sich, dass in den Niederlanden und Deutschland Frauen und Männer deutlich öfter Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit lesen als in Österreich: in den Niederlanden geben 56,3 % der Männer und 55,4 % der Frauen an dies täglich zu tun, in Deutschland sind es 51,4 % der Männer und 50 % der Frauen; in Österreich sind es hingegen 48,9 % der Männer und 46,9 % der Frauen. Interessant ist auch, dass Frauen in Österreich wieder schlechter liegen als Männer, in Schweden, den USA und Finnland weisen Frauen bessere Werte auf als Männer.
Bei der Kategorie „nie“ liegen Frauen in Österreich ziemlich gleichauf mit den Männern: 30,7 % der Frauen in Österreich und 30,6 % der Männer schreiben „nie“ Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit; in den Niederlanden sind es 22,5 % der Frauen und 26 % der Männer, in Schweden 22,4 % der Frauen und 26,2 % der Männer. Finnland weist wiederum die geringsten Werte mit 17,9 % für Frauen und 22,9 % für Männer auf (siehe dazu Tabelle B.9 in Anhang B).

Werden die Ergebnisse nach ***Bildungsniveau*** differenziert, lässt sich feststellen, dass in Österreich Personen unter Sekundarstufe II sehr selten Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit schreiben und somit in die Kategorie „nie“ fallen: 60,8 %. Im Vergleich dazu sind es in Finnland nur 48,4 %, in Schweden 47,5 %. Die USA stechen hier mit 75,6 % „nie“ besonders hervor, wobei interessant ist, dass in den USA im Vergleich nur sehr wenige Personen (15 %) auf diesem Bildungsniveau anzutreffen sind und diese sehr häufig in gering qualifizierten Berufen arbeiten bzw. im Vergleich sehr geringe Kompetenzen aufweisen. Bei Personen auf Sekundarstufe II sinkt dieser Wert dann in Österreich um die Hälfte und liegt bei 29 %; hier liegen Finnland mit 26,7 %, Schweden mit 27,6 % auf einem ähnlichen Niveau wie Österreich – die USA sind wiederum klar voran mit 37,2 % Personen auf Sekundarstufe II, die „nie“ Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit schreiben. Bei den AkademikerInnen sinken die Werte deutlich und es sind nur noch wenige Personen anzutreffen, die „nie“ angeben: 7,8 % in Österreich, 3,9 % in Finnland, 6,3 % in Schweden und 7,9 % in den USA (siehe dazu Tabelle B.10 in Anhang B). Somit sind die Unterschiede vor allem auf den niedrigen Bildungsniveaus in manchen Ländern, wie Österreich und den USA besonders ausgeprägt, in anderen Ländern zeigen sich zwar auch Unterschiede, sind aber nicht so markant.

Abbildung 5
Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit schreiben, (in %)



Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

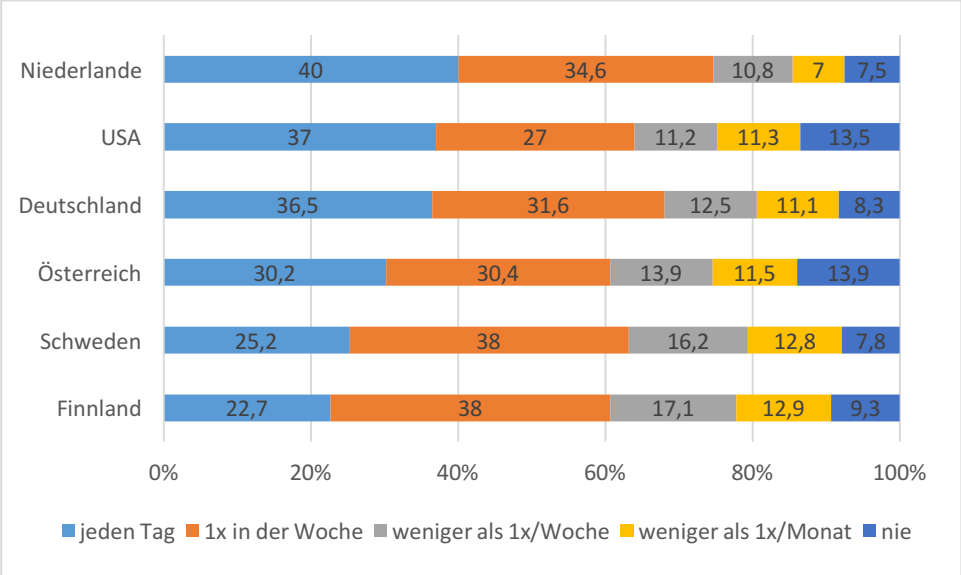
Wird dieselbe Frage im Hinblick auf die Freizeit gestellt, zeigt sich, dass die Niederlande wiederum führen (40 % täglich, 34,6 % wöchentlich), auch Deutschland liegt gut (36,5 % bzw. 31,6 %), die USA holen auf und liegen bei der täglichen Nutzung sogar auf Platz 2 (37 %). Werden tägliche und wöchentliche Nutzung zusammengerechnet, wird klar, dass Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Freizeit durchaus öfter geschrieben werden als im beruflichen Kontext. Auch das Nicht-Schreiben geht deutlich zurück und liegt bei den negativen „Spitzenreitern“ Österreich (13,9 %) und den USA (13,5 %) klar unter den Werten für den Arbeitskontext.

Werden die Ergebnisse nach ***ISCO-Berufsgruppe*** differenziert analysiert, zeigt sich, dass die Unterschiede nach Berufsgruppen zwischen den Ländern zunehmen: Bei den qualifizierten Berufen sind es in allen Ländern nur sehr geringe Prozentsätze der Befragten, die „nie“

Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in ihrer Freizeit schreiben: von 2,2 % in Deutschland bis 5,5 % in den USA – Österreich liegt bei 5,2 %, Finnland bei 2,9 %. Die Ergebnisse steigern sich bei den ArbeiterInnen auf 28,9 % in den USA und 25,7 % in Österreich, die „nie“ Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails lesen; in Schweden liegt der Wert nur bei 12,5 % und in Deutschland bei 14,5 %. Bei den Anlernberufen sinkt dieser Wert in manchen Ländern, z.B. von 16,3 % bei den ArbeiterInnen auf 9,6 % bei Anlernberufen in Finnland; auch in den Niederlanden und den USA geben weniger Personen in Anlernberufen als ArbeiterInnen an, dass sie „nie“ Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Freizeit lesen (siehe dazu Tabelle B.11 in Anhang B).

Nach ***Geschlecht*** differenziert zeigt sich beim Schreiben in der Freizeit, dass Frauen durchwegs bessere Werte erzielen als Männer, was auch im Vergleich mit derselben Frage im Arbeitskontext auffällt. In allen untersuchten Ländern geben Frauen öfter an, dass sie täglich Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in ihrer Freizeit schreiben: von 26 % in Finnland bis zu 42,3 % in den USA. Bei der Antwortkategorie „nie“ liegen die Männer in allen Ländern vor den Frauen, wobei dies in den USA mit 17,1 % besonders ausgeprägt ist (Frauen 10,1 %). Österreich weist bei „nie“ wiederum recht hohe Werte auf: 14,7 % bei den Männern und 13,2 % bei den Frauen. In Finnland sind es im Vergleich 12,4 % Männer, 6,2 % Frauen und auch Deutschland hat mit 8,9 % bei den Männern und 7,6 % bei den Frauen deutlich bessere Werte als Österreich (siehe dazu Tabelle B.12 in Anhang B).

Abbildung 6
Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Freizeit schreiben, (in %)



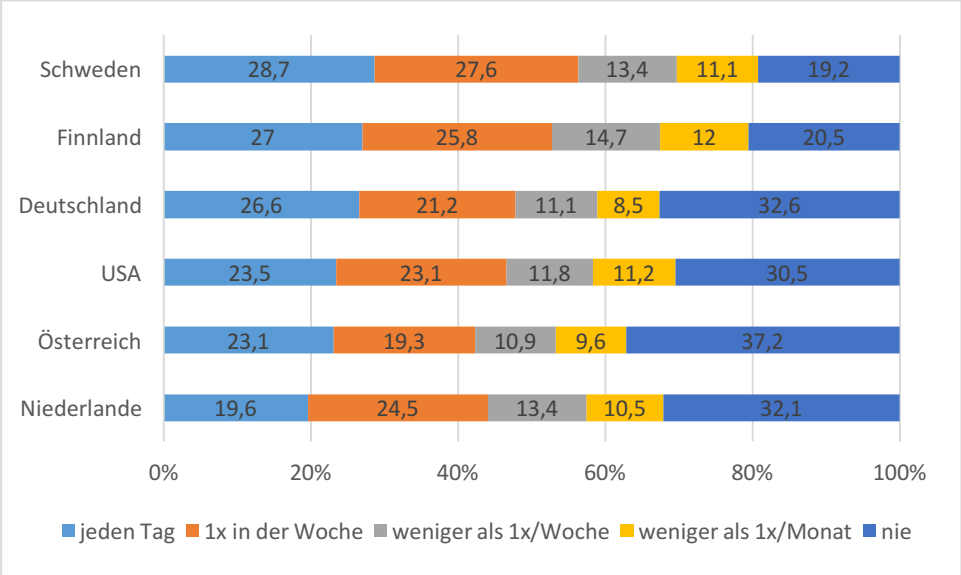
Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

Zeitungen oder Magazine werden vor allem in Schweden (28,7 %) und Finnland (27 %) täglich in der Arbeit gelesen, die Niederlande liegen bei der täglichen Verwendung deutlich zurück (19,6 %). Interessant sind auch die Nennungen bei der Antwortmöglichkeit „nie“, wo vor allem in Österreich mit 37,2 % ein hoher Anteil niemals Zeitungen oder Magazine in der Arbeit liest.

Werden die Ergebnisse nach ***Bildungsniveau*** differenziert, zeigt sich wiederum, dass die Unterschiede zwischen den Ländern vor allem auf dem niedrigen Bildungsniveau (unter Sekundarstufe II) sehr ausgeprägt sind: Die USA (68,5 %), Deutschland (66,1 %) und

Österreich (65,1 %) sind bei der Antwortkategorie „nie“ am stärksten vertreten. Im Vergleich dazu sind es in Finnland nur 47,9 % und in Schweden sogar nur 33,7 %. Auch auf Sekundarstufe II zeigen sich große Unterschiede, wobei wiederum Deutschland (37,9 %), Österreich (36,5 %) und die USA (36 %) die höchsten Werte aufweisen, wenn es darum geht „nie“ Zeitungen oder Magazine in der Arbeit zu lesen; in Finnland sind es vergleichsweise 24,8 % und in Schweden nur 21,5 %. Bei AkademikerInnen sinkt dieser Wert deutlich ab, Österreich (13,2 %), die USA (12,5 %) und Deutschland (11,5 %) sind zwar weiterhin führend, die Unterschiede zu Finnland (6,8 %) und Schweden (7,4 %) sind aber nicht mehr so ausgeprägt wie bei geringen oder mittleren Bildungsniveaus (siehe dazu Tabelle B.13 in Anhang B).

Abbildung 7
Zeitungen oder Magazine in der Arbeit lesen, in %

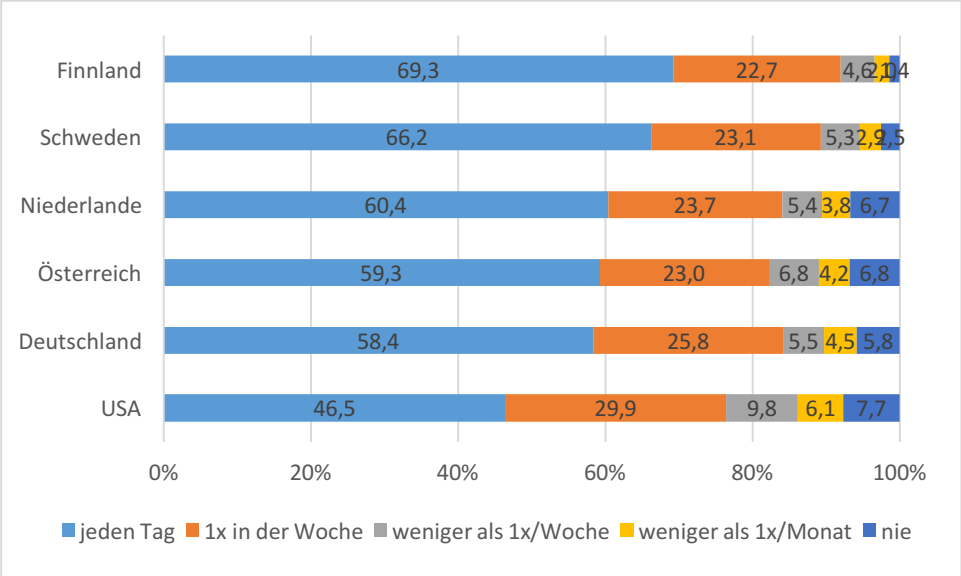


Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

Wird die Frage nach dem Lesen von Zeitungen oder Magazinen in der Freizeit gestellt, zeigt sich, dass in allen Ländern diese Form des Lesens in der Freizeit deutlich häufiger anzutreffen ist als in der Arbeit: Finnland (69,3 %), Schweden (66,2 %) und die Niederlande (60,4 %) führen hier beim täglichen Lesen von Zeitungen oder Magazinen – die USA (46,5 %) sind bei dieser Frage klares Schlusslicht.

Nach ***ISCO-Berufsgruppen*** differenziert ist wiederum interessant zu sehen, dass in manchen Ländern die Lesebereitschaft in der Freizeit nach Berufsgruppen nur sehr geringe Unterschiede aufweist, wie etwa in Finnland oder Schweden, bei anderen jedoch deutlich ansteigt (z.B. Österreich, die Niederlande oder die USA). Besonders in Finnland fallen die hohen Werte beim täglichen Lesen auf, die zwischen qualifizieren Berufen, Angestellten und ArbeiterInnen kaum variieren, wohingegen in Österreich ein Rückgang um 10 % beobachtet werden kann. Bei den Anlernberufen liegt Finnland mit 61,9 % über den österreichischen Werten für ArbeiterInnen (53,5 %) und Angestellten (60,5 %) und knapp hinter dem Wert für qualifizierte Berufe (63 %). Auffallend sind auch die hohen Werte in Österreich, den USA und den Niederlanden bei Personen in Anlernberufen, die „nie“ Zeitungen oder Magazine in ihrer Freizeit lesen: 13 % in Österreich, sogar 13,9 % in den Niederlanden und den USA – aber vergleichsweise nur geringe 2,2 % in Finnland und 3,8 % in Schweden (siehe dazu Tabelle B.14 in Anhang B).

Abbildung 8
Zeitungen oder Magazine in der Freizeit lesen, in %



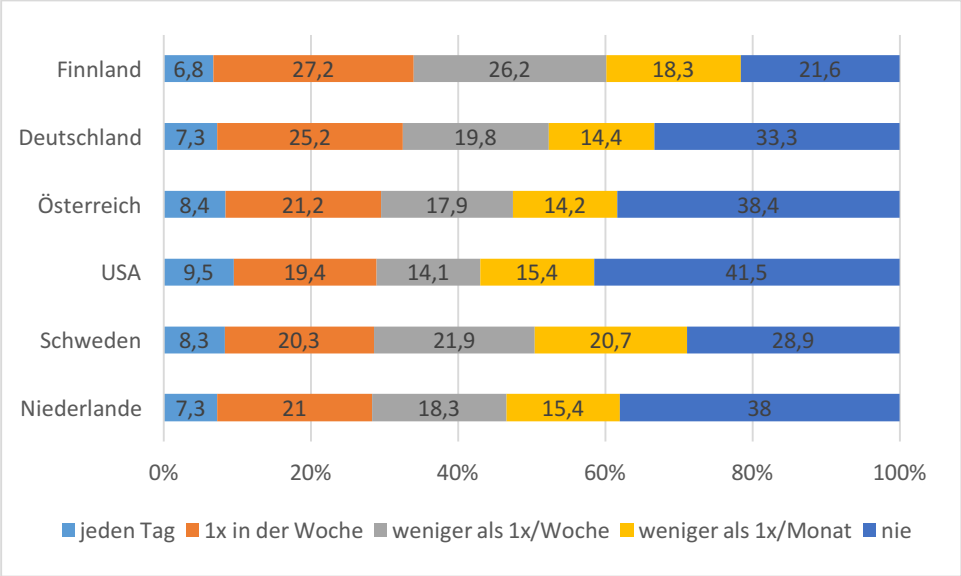
Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

Beim Lesen von Artikeln in Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Arbeit liegen Finnland (34 %) bei der täglichen bis wöchentlichen Verwendung vorn, gefolgt von Deutschland (32,5 %) und Österreich (29,6 %). Auch die anderen Länder liegen nahe beieinander. Bei der Kategorie „nie“ zeigt sich, dass 41,5 % der Personen in den USA, sowie 38,4 % in Österreich und 38 % in den Niederlanden niemals Artikel in Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Arbeit lesen.

Nach ***Geschlecht*** differenziert lesen in allen Ländern Frauen seltener Artikel in Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Arbeit als Männer – selbst in Finnland, wo bisher Frauen bei den Lesekompetenzen besser gelegen sind, sind es diesmal die Männer, die öfter Artikel in Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Arbeit täglich oder wöchentlich lesen: 38,2 % der Männer und 29,7 % der Frauen. Nur bei der „nie“-Antwortoption liegen Frauen in Finnland mit 20,5 % besser als Männer (22,6 %) und weisen in den untersuchten Ländern bei beiden Geschlechtern den geringsten Wert auf: In Österreich sind es vergleichsweise 35,4 % der Männer und 41,5 % der Frauen, die „nie“ Artikel in Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Arbeit lesen, in den USA sind es sogar 40,9 % der Männer und 42,2 % der Frauen (siehe dazu Tabelle B.15 in Anhang B).

Beim ***Bildungsniveau*** zeigen sich ähnliche Unterschiede wie bei den vorherigen Fragen: auf dem niedrigen Niveau (unter Sekundarstufe II) sind die Differenzen zwischen den Ländern am stärksten ausgeprägt: 82,4 % der Befragten in den USA lesen „nie“ Artikel in Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Arbeit, in Deutschland sind es 69,2 %, in Österreich 67,6 %. Dieser Wert ist in Finnland (54,3 %) und Schweden (50,3 %) deutlich geringer. Auch auf Sekundarstufe II sind die Unterschiede noch sehr ausgeprägt: 50,4 % in den USA, 38,1 % in Österreich und nur 24,5 % in Finnland, die „nie“ Artikel in Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Arbeit lesen. Bei den AkademikerInnen sinkt der Wert weiter, liegt in den USA aber immer noch bei 18,5 %, in Österreich bei 11,8 % und in Finnland bei 7,6 % (siehe dazu Tabelle B.16 in Anhang B).

Abbildung 9
Artikel in Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Arbeit lesen, in %

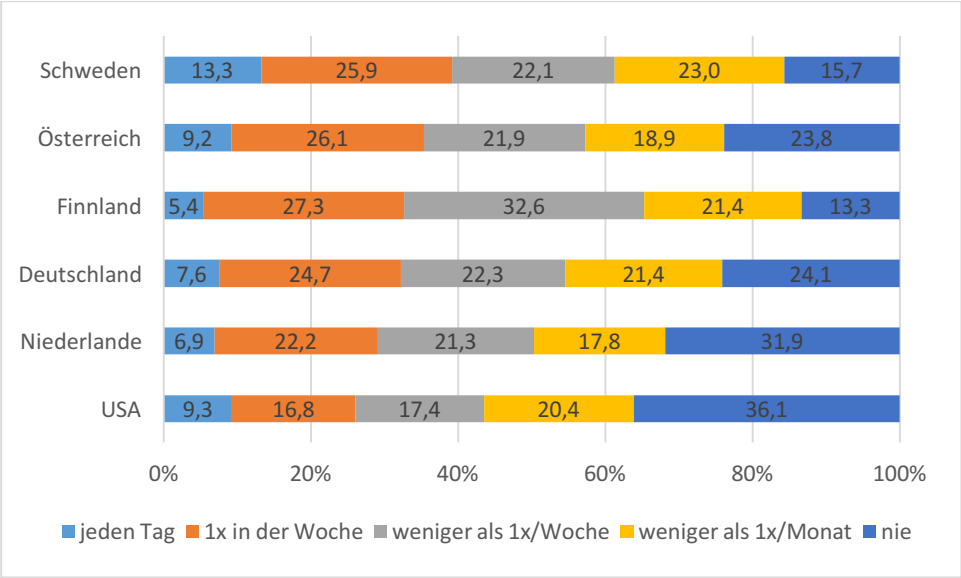


Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

Das Lesen von Artikeln in Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Freizeit ist in Schweden (39,2 %) und Österreich (35,3 %) sowie Finnland (32,7 %) und Deutschland (32,3 %) bei knapp über bzw. unter einem Drittel der Bevölkerung bis zu einmal pro Woche anzutreffen; die USA und die Niederlande liegen unter 30 % und weisen beim Nicht-Lesen mit knapp über (36,3 %) bzw. unter einem Drittel (31,9 %) die höchsten Werte auf.

Werden die Ergebnisse nach ***ISCO-Berufsgruppen*** analysiert, zeigt sich auch bei dieser Frage, dass es große Unterschiede zwischen den Ländern nach Berufsgruppen gibt, die zunehmen, je geringer qualifiziert eine Berufsgruppe definiert ist: Bei den qualifizierten Berufen reicht die Bandbreite von 5,4 % in Finnland bis 21,6 % in den USA, die „nie“ Artikel in Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Freizeit lesen. Interessant ist wiederum die Steigerung der Werte in manchen Ländern, wie in den USA, die über alle Berufsgruppen hinweg führend sind: 40,3 % bei Angestellten, 46,6 % bei ArbeiterInnen und 52,8 % bei Anlernberufen. Aber auch Österreich steigert sind von 12,3 % bei den qualifizierten Berufen, zu 24,4 % bei Angestellten, 31,1 % bei ArbeiterInnen und 47,9 % bei Anlernberufen. Finnland und Schweden weisen hingegen bei allen Berufsgruppen die geringsten Werte bei der Antwortkategorie „nie“ auf und diese nehmen auch deutlich geringer zu als in Österreich oder den USA: Finnland steigert sich um 15,1 % (5,4 % bei qualifizierten Berufen auf 20,5 % bei Anlernberufen), Schweden um 16,9 % (von 9,5 % bei qualifizierten Berufen auf 26,4 % bei Anlernberufen; siehe dazu Tabelle B.17 in Anhang B).

Abbildung 10
Artikel in Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Freizeit lesen, in %



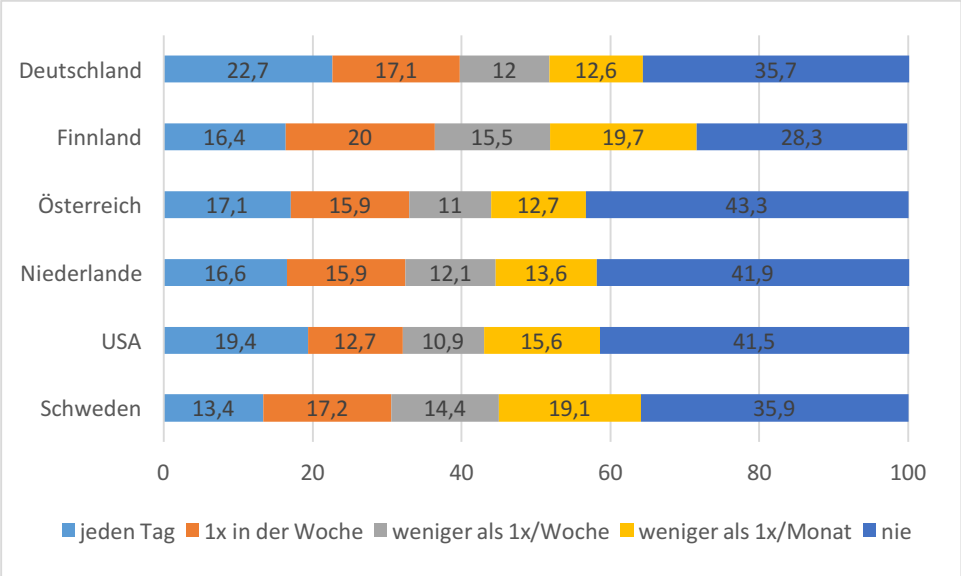
Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

Diagramme, Pläne oder Schaltpläne werden in Deutschland in der Arbeit am häufigsten täglich bis wöchentlich gelesen (39,8 %), gefolgt von Finnland (36,4 %) Österreich (33 %), den Niederlanden (32,5 %), den USA (32,1 %) und Schweden (30,6 %). Österreich führt bei jenen Personen, die angeben „nie“ Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Arbeit zu lesen (43,3 %), Finnland weist mit 28,3 % den niedrigsten Wert auf.

Nach ***Bildung*** differenziert zeigt sich, dass vor allem Personen unter Sekundarstufe II sehr häufig „nie“ angeben: Die USA führen mit 68,7 %, Österreich folgt mit 68,5 % und auch die Niederlande zeigen hohe Werte mit 67,2 %. In Finnland sind es im Vergleich nur 52,1 %, die angeben „nie“ Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Arbeit zu lesen. Die Werte für die Kategorie „nie“ sinken über die Sekundarstufe II bis zum akademischen Niveau ab, wobei sich aber weiterhin große Unterschiede zwischen den Ländern zeigen: So nennen in Finnland nur 16,3 % der AkademikerInnen, dass sie „nie“ Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Arbeit lesen, in Österreich sind es 18,5 % und in den USA 29,8 % (siehe dazu Tabelle B.18 in Anhang B).

Werden die Ergebnisse nach ***ISCO-Berufsgruppen*** analysiert, zeigt sich, dass qualifizierte Berufe selten Diagramme, Pläne oder Schaltpläne „nie“ in der Arbeit lesen: In Finnland sind es nur 13,2 %, die dies angeben, in Schweden 16,2 %, in Österreich sind es 25,1 % und in den USA 29,3 %, was ein mehr als doppelt so hoher Wert ist als in Finnland. Verständlich ist bei dieser Frage, dass Angestellte in allen Ländern deutlich häufiger angeben „nie“ Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Arbeit zu lesen als ArbeiterInnen, d.h. es zeigen sich klare Unterschiede hinsichtlich dieser Leseanforderung zwischen den beiden ISCO-Berufsgruppen (da ansonsten Angestellte oft bessere Werte bei den Lesekompetenzen aufweisen als ArbeiterInnen). Bei den Anlernberufen zeigen sich die höchsten Werte, wobei die USA hier mit 67,1 % „nie“ den geringsten Wert aufweisen, gefolgt von Finnland mit 68 %, Schweden liegt bei 77,2 % und Österreich bei 83,4 % (siehe dazu Tabelle B.19 in Anhang B).

Abbildung 11
Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Arbeit lesen, in %



Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

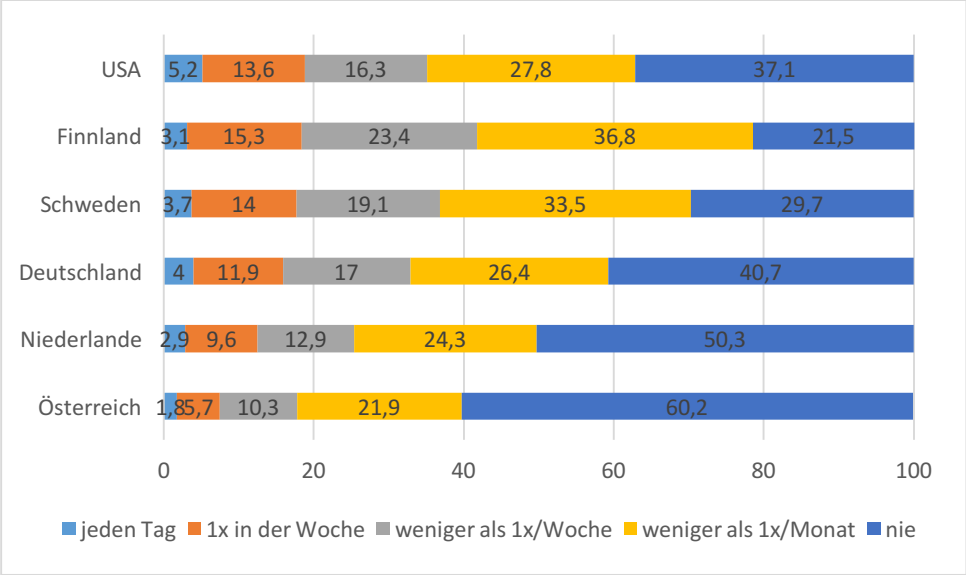
In der Freizeit werden Diagramme, Pläne oder Schaltpläne deutlich seltener studiert als im beruflichen Kontext: In den USA liegen mit 18,8 %, die dies täglich bis wöchentlich angeben, an der Spitze, gefolgt von Finnland (18,4 %) und Schweden (17,7 %). Österreich ist mit 7,5 % Schlusslicht. Auch zeigt Österreich mit 60,2 %, die „nie“ Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in ihrer Freizeit lesen, den höchsten Wert bei der Nicht-Anwendung auf; in Finnland sind es nur 21,5 %, die „nie“ angeben.

Nach ***Bildung*** differenziert zeigen sich interessante Ergebnisse, vor allem auch wenn diese mit den Ergebnissen zum Lesen von Diagrammen, Plänen und Schaltplänen in der Arbeit verglichen werden: Personen mit einem Bildungsniveau unter Sekundarstufe II geben wieder am häufigsten an, „nie“ Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Freizeit zu lesen, wobei in Österreich 73,6 % dies angeben, in den USA 57,7 % und in Finnland 32,3 %. Somit zeigen sich in Finnland und den USA geringere Werte bei dieser Kompetenz, wenn sie für die Freizeit abgefragt wird, in Österreich steigt der Wert hingegen sogar noch an (von 68,5 % „nie“ in der Arbeit). Dieser Trend zeigt sich auch bei den anderen Bildungsniveaus: In Finnland und den USA liegt der Wert für „nie“ in der Freizeit jeweils unter jenem für die Arbeit, d.h. Personen lesen Diagramme, Pläne oder Schaltpläne häufiger in der Freizeit als in der Arbeit, in Österreich hingegen liegt der Wert in der Freizeit über dem bereits hohen Wert für die Arbeit: So geben z.B. 35,6 % der AkademikerInnen in Österreich an „nie“ Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Freizeit zu lesen (in der Arbeit sind es 18,5 %), in Finnland sind es hingegen 14 % in der Freizeit (16,3 % in der Arbeit) und in den USA 21,1 % in der Freizeit (29,8 % in der Arbeit; siehe dazu Tabelle B.20 und B.18 in Anhang B).

Dieser Trend bei der Bildung zeigt sich dann in geringer ausgeprägter Form auch bei der Differenzierung nach ***ISCO-Berufsgruppe***: Die Werte zu „nie“ sind beim Lesen von Diagrammen, Plänen oder Schaltplänen in der Freizeit bei manchen Berufsgruppen geringer als für das Lesen in der Arbeit: So z.B. in den USA für qualifizierte Berufe, Angestellte und Personen in Anlernberufen, nur bei den ArbeiterInnen wird diese Lesekompetenz häufiger in der Arbeit als in der Freizeit eingesetzt. In Österreich sind jedoch bei fast allen ISCO-Berufsgruppen die Werte für die Nicht-Anwendung in der Freizeit noch höher als in der Arbeit, wobei vor allem bei den qualifizierten Berufen der Wert von 45,4 %, die „nie“

Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Freizeit lesen, im Vergleich mit den anderen Ländern sehr hoch ausfällt – nur die Niederlande sind mit 39,5 % ähnlich hoch, Schweden liegt bei 19 % und Finnland bei 12,4 %. Auch bei den Anlernberufen sind die Werte in Österreich bei „nie“ mit 78,9 % in der Freizeit sehr hoch, liegen diesmal aber unter den Werten für die Arbeit (83,4 %). In Finnland sind es hingegen nur 31,4 %, die „nie“ Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Freizeit lesen (der Wert liegt sehr deutlich unter jenem für die Arbeit mit 68 %). Somit wenden in manchen Ländern, wie z.B. Finnland, Personen in Anlernberufen deutlich häufiger Lesekompetenzen im Bereich Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Freizeit als in der Arbeit an – im Gegensatz dazu weist Österreich vor allem in der Freizeit sehr hohe Werte bei „nie“ auf (siehe dazu Tabelle B.21 und B.19 in Anhang B).

Abbildung 12
Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Freizeit lesen, in %



Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

3.2.2 Lernstrategien

Nach den Fragen zur Häufigkeit der Verwendung von Lese- und teilweise auch Schreibkompetenzen in Beruf und Alltag, werden im folgenden Kapitel einzelne Variablen vorgestellt, mit denen abgefragt wurde, in welchem Ausmaß verschiedene Lernstrategien von den Befragten angewandt werden.

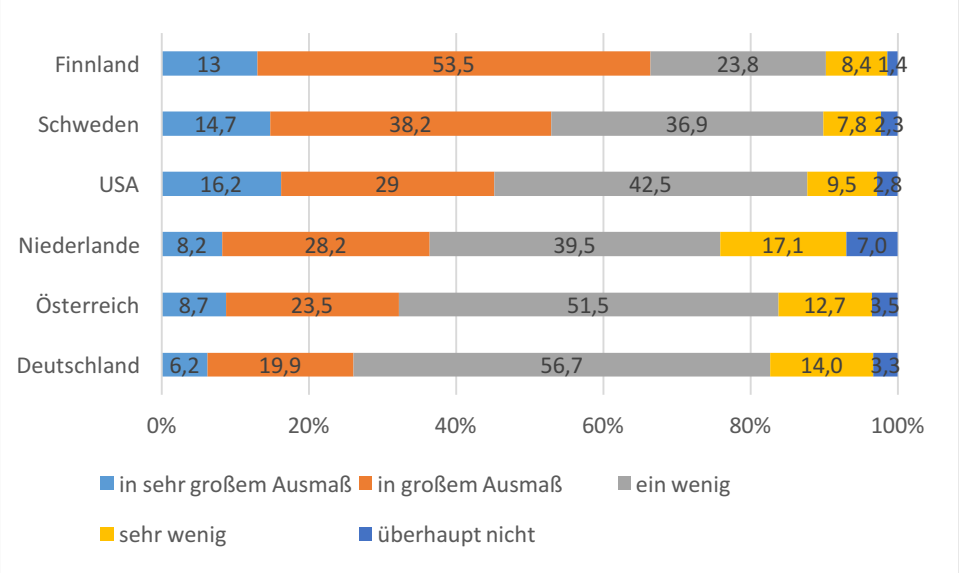
Die erste Frage beschäftigte sich mit der Umsetzung von neuen Ideen in die Realität und wird vor allem in Finnland (66,5 %) und Schweden (52,9 %) von mehr als der Hälfte der Befragten in sehr großem bzw. großen Ausmaß eingesetzt. In den Niederlanden (63,6 %) sowie Österreich (67,7 %) und Deutschland (74 %) wird diese Lernstrategie jedoch von einer klaren Mehrheit wenig bis nie angewandt.

Werden die Ergebnisse nach ***Alter*** differenziert analysiert, zeigt sich, dass – abgesehen von der jüngsten Kohorte, die etwas unter der zweitjüngsten liegt –die Zustimmungswerte ab der Kohorte 25 bis 34 Jahre leicht abnehmen. Generell zeigt sich, dass die Werte in Finnland und

Schweden über alle Altersgruppen hinweg sehr deutlich über den anderen Ländern liegen: so sind es in Finnland 72,9 % und in Schweden 56,7 % der 25- bis 34-Jährigen, die in großem oder sehr großen Ausmaß neue Ideen in die Realität umsetzen – in Österreich sind es in dieser Altersgruppe im Vergleich nur 38,4 %. Bei den Personen 55+ sinkt dieser Wert in Österreich auf 24,3 %, in Schweden sind es immer noch 49,4 % und in Finnland sogar 58,2 % (siehe dazu Tabelle B.22 in Anhang B).

Auch nach ***ISCO-Berufsgruppen*** fällt auf, dass Finnland bei den Lernstrategien bei Anlernberufen sehr gute Werte aufweist: 56,8 % geben an, dass sie in großem bzw. sehr großen Ausmaß neue Ideen in die Realität umsetzen, in Österreich sind es in dieser Berufsgruppe nur 17,1 %. Auffallend sind die schlechten Werte für die Niederlande, die mit sinkender Qualifizierung bei den Berufsgruppen stark ansteigen: So sind es bei den qualifizierten Berufen nur 2 %, die diese Lernstrategie „nie“ anwenden, bei den ArbeiterInnen sind es dann schon 13,3 % und bei den Anlernberufen 16,6 %. In Finnland liegt im Vergleich dazu der Anteil jener, die diese Lernstrategie „nie“ anwenden immer unter bzw. bei 2 % - über alle Berufsgruppen hinweg (siehe dazu Tabelle B.23 in Anhang B).
Diese schlechten Werte bei den Niederlanden zeigen sich auch deutlich, wenn nach ***Bildungsniveau*** differenziert wird, wobei vor allem Personen unter Sekundarstufe II sehr hohe Werte bei „nie“ aufweisen (15 % - im Vergleich 3,3 % in Finnland und auch nur 7,3 % in Österreich; siehe dazu Tabelle B.24 in Anhang B).

Abbildung 13
Neue Ideen in die Realität umsetzen, in %



Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

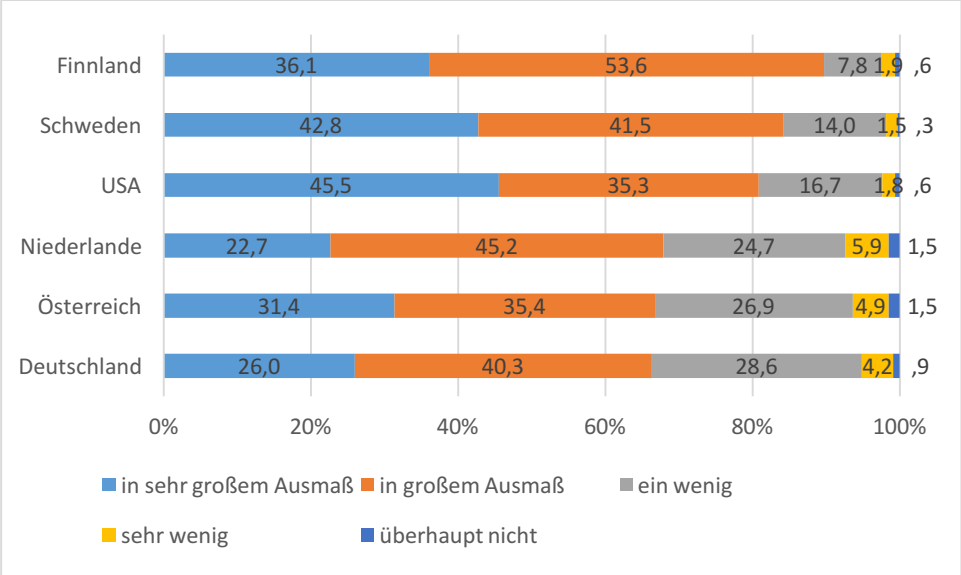
Bei der Frage, ob Personen gerne neue Dinge lernen, gibt in Finnland (89,7 %), Schweden (84,3 %) und den USA (80,8 %) eine klare Mehrheit an, dies in sehr großem bzw. großen Ausmaß zu tun. Die Niederlande (67,9 %), Österreich (66,8 %) und Deutschland (66,3 %) liegen zwar immer noch mit rund zwei Dritteln bei hohen Werten, aber doch deutlich hinter den anderen Ländern.

Bei dieser Frage zeigt sich nach ***Alter*** differenziert, dass die Begeisterung neue Dinge zu lernen mit fortschreitendem Alter abnimmt. Allerdings zeigen sich wiederum deutliche Unterschiede zwischen den Ländern, wobei manche auf einem sehr hohen Niveau starten, wie z.B. Finnland mit 95 % bei den unter 25-Jährigen bzw. 95,1 % bei den 25- bis 34-Jährigen

und dann bei den Personen 55+ schon deutlich geringere, aber mit 80,9 % immer noch sehr hohe Werte bei der Anwendung dieser Lernstrategie (in sehr großem Ausmaß bzw. großen Ausmaß) aufweisen. Andere Länder, wie z.B. Österreich, haben schon bei den Jüngeren im Vergleich geringere Werte (82,7 % unter 25 Jahre; 80,2 % 25 bis 34 Jahre) und diese sinken mit zunehmenden Alter deutlich ab (auf 61,1 % bei 54- bis 55-Jährigen und sogar nur noch 44 % bei den Personen 55+). D.h. hier kommt es in Österreich beinahe zu einer Halbierung der Zustimmung – wohingegen in Finnland nur zu einem geringeren Ausmaß die Zustimmung mit dem Alter abnimmt (siehe dazu Tabelle B.25 in Anhang B).

Auch nach ***ISCO-Berufsgruppen*** sind wieder große Unterschiede zwischen den Ländern zu beobachten: Generell liegen auch hier die Werte für Finnland und Schweden sehr gut und es zeigt sich, dass die Werte nach Qualifizierungsgrad der Berufsgruppe weniger stark abnehmen als z.B. in Österreich. Qualifizierte Berufe weisen in Finnland (93,8 %) und Schweden (89,8 %) sehr hohe Zustimmungswerte bei „in sehr großem bzw. großen Ausmaß“ auf. In Österreich sind es bei den qualifizierten Berufen 80,2 %, jedoch sinkt dieser Wert bis zu den Anlernberufen stark auf 49,8 % ab. Hier zeigt sich wiederum, dass in Finnland (87,4 %) und Schweden (83,2 %) Personen in gering qualifizierten Berufen deutlich mehr Möglichkeiten haben neue Dinge zu lernen, als jene in Österreich (siehe dazu Tabelle B.26 in Anhang B).

Abbildung 14
Gerne neue Dinge lernen, in %



Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

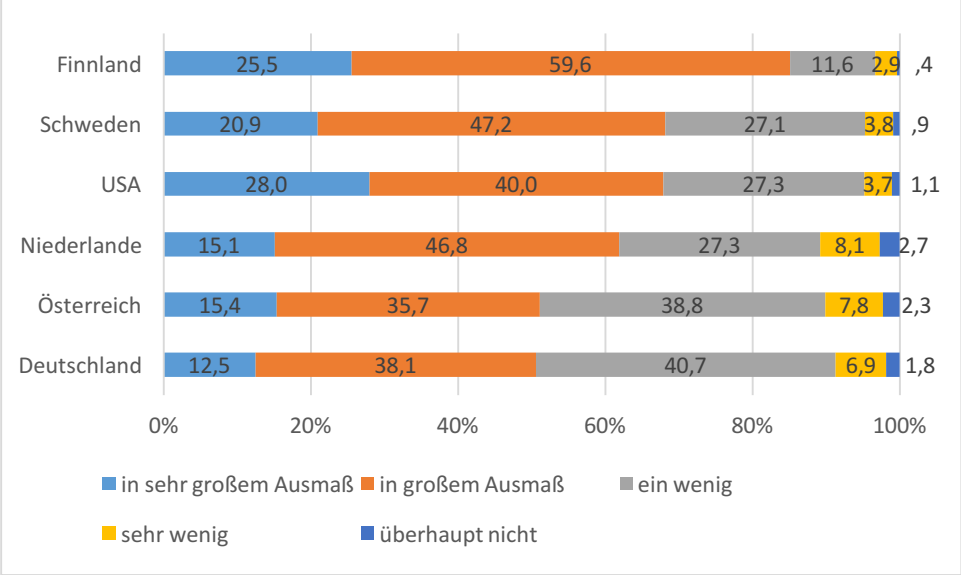
Bei der Frage, ob die Personen oft etwas Neues anwenden, ist es in Finnland (85,1 %), Schweden (68,1 %) und den USA (68 %) eine klare Mehrheit, die dies in großem bzw. sehr großen Ausmaß tut. Auch die Niederlande weisen mit 61,9 % noch eine klare Mehrheit auf. In Österreich und Deutschland sind es mit 51,1 % bzw. 50,6 % nur noch eine knappe Mehrheit, die oft neue Anwendungen ausprobieren.

Nach ***Bildungsniveau*** differenziert zeigt sich hier, dass die Häufigkeit etwas Neues anzuwenden mit steigendem Niveau ansteigt, dennoch gibt es große Unterschiede zwischen den Ländern: Finnland liegt über alle Bildungsniveaus besser als Österreich und die Niederlande – auffallend ist, dass in Finnland Personen mit niedrigem Bildungsniveau (unter Sekundarstufe II mit 72,7 %) sogar höhere Werte aufweisen als Personen mit akademischen

Abschluss in Österreich (65,9 %). In Österreich wenden nur 41,9 % der Personen unter Sekundarstufe II etwas Neues in großem bzw. sehr großen Ausmaß an, in den Niederlanden sind es 43,9 %. Dieser Wert steigert sich dann auf Sekundarstufe II in Österreich auf 50,5 %, in den Niederlanden kommt es zu einem deutlich stärkeren Anstieg auf 61,9 %. Finnland als Spitzenreiter liegt bei 83,7 %. Mit tertiärem Abschluss sind in Österreich 65,9 %, in den Niederlanden 79,8 % und in Finnland 93,3 % der Befragten anzutreffen. Somit zeigt sich in den Niederlanden eine deutlichere Steigerung von geringer zu höher Gebildeten als in den anderen Ländern, was darauf schließen lässt, dass dort Personen mit geringem Bildungsniveau deutlich weniger Chancen haben etwas Neues auszuprobieren (siehe dazu Tabelle B.27 in Anhang B).

Nach ***Alter*** differenziert zeigt sich, dass die Bereitschaft etwas Neues anzuwenden mit dem Alter abnimmt, sich aber große Unterschiede zwischen den Ländern auftun: So sind es in Finnland bei den 25- bis 34-Jährigen 90,3 %, die diese Lernstrategie in großem bzw. sehr großen Ausmaß anwenden, in den USA sind 72,5 % und in Österreich 58,7 %. Bei dieser Lernstrategie liegt der Wert für alle Altersgruppen in Finnland deutlich über der besten Altersgruppe in Österreich: So sind es in Finnland immer noch 80,3 % der Personen 55+, die diese Lernstrategie in großem bzw. sehr großen Ausmaß anwenden – in Österreich erreicht die jüngste Alterskohorte (unter 25 Jahren) mit 60,9 % den höchsten Wert, was beinahe 20 % Differenz zum schlechtesten Wert in Finnland sind. Auch sinkt der Wert in Österreich auf 37,4 % bei den Personen 55+, was den geringsten Wert der untersuchten Länder darstellt. Interessant ist, dass in den USA der Wert über die Alterskohorten nur wenig variiert: von 72,5 % bei den 25- bis 34-Jährigen auf 63,9 % bei den Personen über 55 Jahre, d.h. hier scheint es weniger Unterschiede nach dem Alter zu geben Neues anzuwenden als in anderen Ländern (siehe dazu Tabelle B.28 in Anhang B).

Abbildung 15
Etwas Neues anwenden, in %



Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

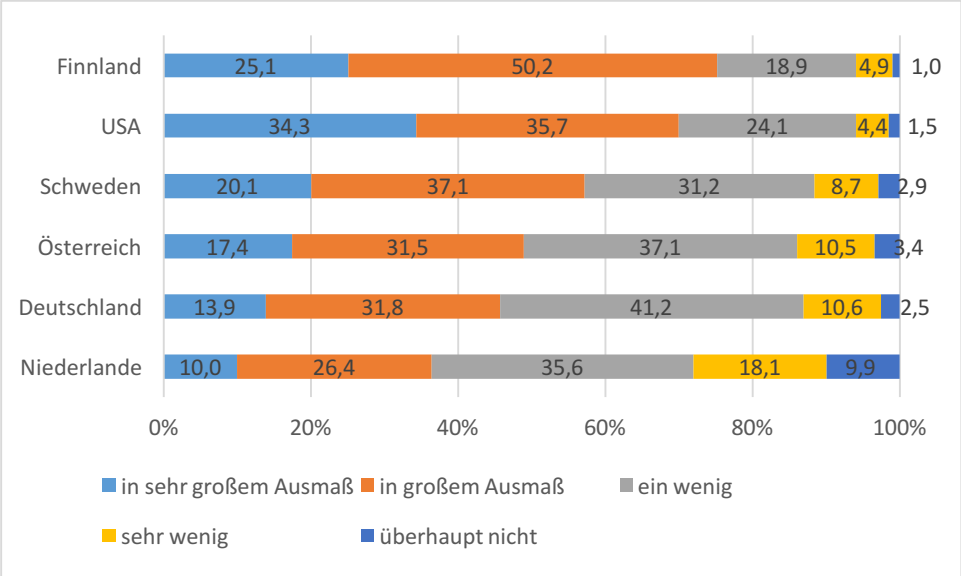
Bei der Frage nach der Lernstrategie „schwierigen Dingen auf den Grund zu gehen“ führen wiederum Finnland (75,3 %), die USA (70 %) und Schweden (57,2 %). In Österreich (51 %), Deutschland (54,3 %) und den Niederlanden (63,6 %) gibt hingegen eine Mehrheit an, diese Strategie „wenig“ bis „nie“ anzuwenden – auffallend sind die deutlich schlechteren Werte für die Niederlande, die erstmals im Ländervergleich das Schlusslicht bilden, allerdings nach

ISCO-Berufsgruppen und Bildungsniveau differenziert bereits bei den vorher abgefragten Fragen bei niedrigem Bildungsniveau bzw. Anlern- und teilqualifizierten Berufen schlechte Werte aufweisen.

Wobei bei den Niederlanden auffällt, dass nach ***ISCO-Berufsgruppen*** differenziert in der Kategorie „überhaupt nicht" – im Vergleich mit den anderen Ländern – sehr hohe Werte anzutreffen sind: selbst bei qualifizierten Berufen geben 3,5 % an, dass sie diese Lernstrategie überhaupt nicht anwenden (in den USA und Finnland sind es jeweils 0,4 %, in Schweden 0,5 %). Auch bei der teilqualifizierten Beschäftigung sind die Werte in den Niederlanden bei der Kategorie „überhaupt nicht" vergleichsweise hoch (Angestellte: 9,8 %; ArbeiterInnen: 16,5 % - in Finnland sind es nur 0,8 % bzw. 0,9 %). Bei den Anlernberufen sind es dann bereits 21 %; auch Österreich weist mit 11,5 % hohe Werte auf – in Finnland sind es nur 1,3 % der Personen in Anlernberufen, die schwierigen Dingen nie auf den Grund gehen (siehe dazu Tabelle B.29 in Anhang B).
Auch bei den Angaben zur Anwendung der Lernstrategie in großem bzw. sehr großen Ausmaß zeigt sich, dass die Niederlande deutlich abgeschlagen sind: Schon bei den qualifizierten Berufen geben nur 44,7 % an, dass sie diese Lernstrategie in großem bzw. sehr großen Ausmaß anwenden – der Wert sinkt auf 23 % bei den Anlernberufen. Demgegenüber sind es in Finnland bei den qualifizierten Berufen 78,6 % und bei den Anlernberufen immer noch 75,6 %. Auch die USA weisen gute Werte auf, die von den qualifizierten Berufen (75,7 %) zu den Anlernberufen (64,8 %) nicht sehr stark absinken. In Österreich kommt es hingegen wieder zu einer klaren Reduktion: von vergleichsweise geringen 57,3 % bei den qualifizierten Berufen auf 34,7 % bei den Anlernberufen.

Auch beim ***Bildungsniveau*** zeigt sich, dass in den Niederlanden unter Sekundarstufe II 20,4 % der Personen diese Lernstrategie überhaupt nicht anwenden, in Österreich sind die Werte mit 8 % im Vergleich hoch – in Finnland sind es z.B. nur 2,3 %. In Österreich sinken diese Werte dann aber deutlich ab (2,4 % bzw. 0,7 %), wohingegen in den Niederlanden immer noch 7,5 % der Personen auf Sekundarstufe II sowie auch 2,3 % der akademisch ausgebildeten Personen schweren Dingen nie auf den Grund gehen. In Finnland sind es zum Vergleich 0,9 % der Personen auf Sekundarstufe II und 0,3 % der AkademikerInnen (siehe dazu Tabelle B.30 in Anhang B).

Abbildung 16
Schwierigen Dingen auf den Grund gehen, in %



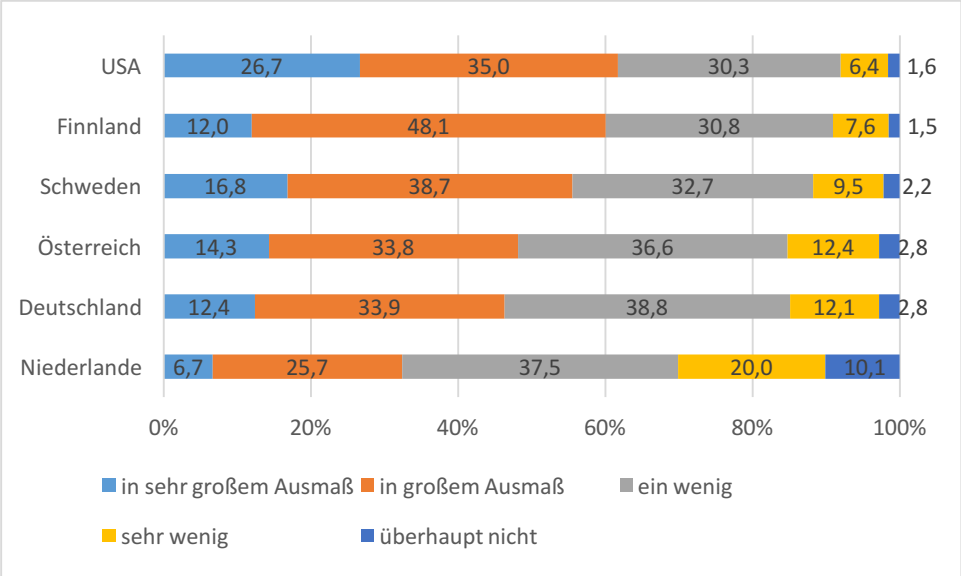
Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

Bei der Lernstrategie „herausfinden, wie verschiedene Ideen zusammenpassen“, führen die USA (61,7 %), vor Finnland (60,1 %) und Schweden (55,5 %), die diese in großem bzw. sehr großen Ausmaß anwenden. In Österreich (51,8 %), Deutschland (53,7 %) und den Niederlanden (67,6 %) wird diese Lernstrategie von der Mehrheit „ein wenig“ bis „überhaupt nicht“ eingesetzt.

Nach ***Alter*** differenziert zeigt sich, dass die Zustimmung mit dem Alter abnimmt (abgesehen von der jüngsten Altersgruppe, die unter der zweijüngsten – 25 bis 34 Jahre – liegt). In den USA sind die Unterschiede zwischen den Alterskohorten wieder deutlich geringer ausgeprägt als in Österreich: Sind bei den 25- bis 34-Jährigen 66,7 % der Befragten in den USA der Meinung, dass sie diese Lernstrategie in großem bzw. sehr großen Ausmaß anwenden, sind es in Österreich 53,9 %; dieser Wert sinkt dann in Österreich deutlich auf 38,8 % bei den Personen 55+ ab, in den USA liegt derWert für diese Altersgruppe immer noch bei 57,3 % (siehe dazu Tabelle B.31 in Anhang B).

Bei den ***ISCO-Berufsgruppen*** werden auch bei dieser Frage die Unterschiede zwischen den Ländern deutlich: Stimmen bei den qualifizierten Berufen 68,8 % in den USA und 59,3 % in Österreich zu, diese Lernstrategie in großem bzw. sehr großen Ausmaß anzuwenden, sinkt der Wert in manchen Ländern bis zu den Anlernberufen stark ab, wie in Österreich mit 28,4 %, wohingegen in den USA weiterhin 57,3 % dies angeben. Auch in Finnland gibt es ähnlich geringe Rückgänge bei den Werten von qualifizierten Berufen (66,6 %) bis zu Anlernberufen (58 %); wohingegen in den Niederlanden bereits geringe Werte bei den qualifizierten Berufen (41,3 %) weiter stark zu den Anlernberufen (21,4 %) hin absinken – hier liegen die Werte in den USA für Anlernberufe über alle ISCO-Berufsgruppen hinweg deutlich über jenen in den Niederlanden (siehe dazu Tabelle B.32 in Anhang B).

Abbildung 17
Herausfinden, wie verschiedene Ideen zusammenpassen, in %



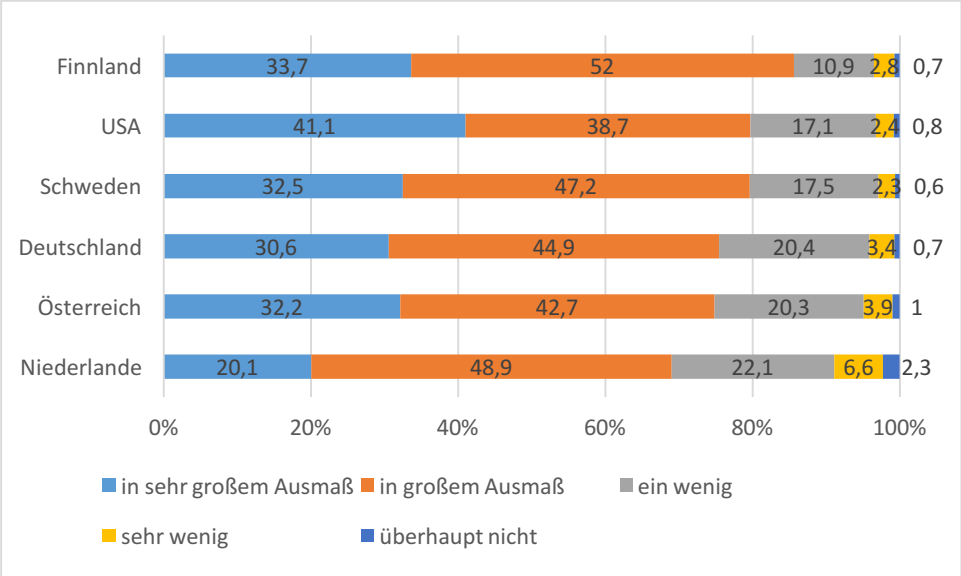
Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

Nach weiteren Informationen zu recherchieren wird wiederum vor allem in Finnland (85,7 %), den USA (79,8 %) und Schweden (79,7 %) als Lernstrategie eingesetzt. Auch in Deutschland (75,5 %) und Österreich (74,9 %) wird sie häufig angewandt – nur die Niederlande sind mit vergleichsweise geringen 69 % am Ende der analysierten Länder anzutreffen.

Nach ***Alter*** differenziert zeigt sich eine Reduktion ab der zweitjüngsten Kohorte (25 bis 35 Jahre), wobei diese wieder in manchen Ländern stärker ausgeprägt ist als in anderen. In Finnland und den USA sind die Reduktionen vergleichsweise gering ausgeprägt: von 89,5 % bzw. 84,4 % bei den 25- bis 34-Jährigen auf 81,5 % bzw. 75,5 % bei den Personen 55+. In Österreich sinkt der Wert im Vergleich zu den anderen Ländern stark: von 82 % bei den 25- bis 34-Jährigen auf 61,6 % bei den Personen über 55 Jahren (siehe dazu Tabelle B.33 in Anhang B).

Werden die Ergebnisse nach ***ISCO-Berufsgruppe*** analysiert, sind auch bei dieser Frage die Differenzen zwischen den Ländern ausgeprägt. Wobei in Österreich die stärkste Abnahme von qualifizierten Berufen zu Anlernberufen festgestellt werden kann: von 84,7 % auf 59,4 %, die diese Lernstrategie in großem bzw. sehr großen Ausmaß anwenden. In Finnland ist die Reduktion deutlich geringer ausgeprägt: von 89,8 % bei den qualifizierten Berufen auf 81,7 % bei den Anlernberufen und auch die USA weisen eine geringe Reduktion auf (qualifizierte Berufe: 85,6 %; Anlernberufe: 73,3 %; siehe dazu Tabelle B.34 in Anhang B).

Abbildung 18
Nach weiteren Informationen recherchieren, in %



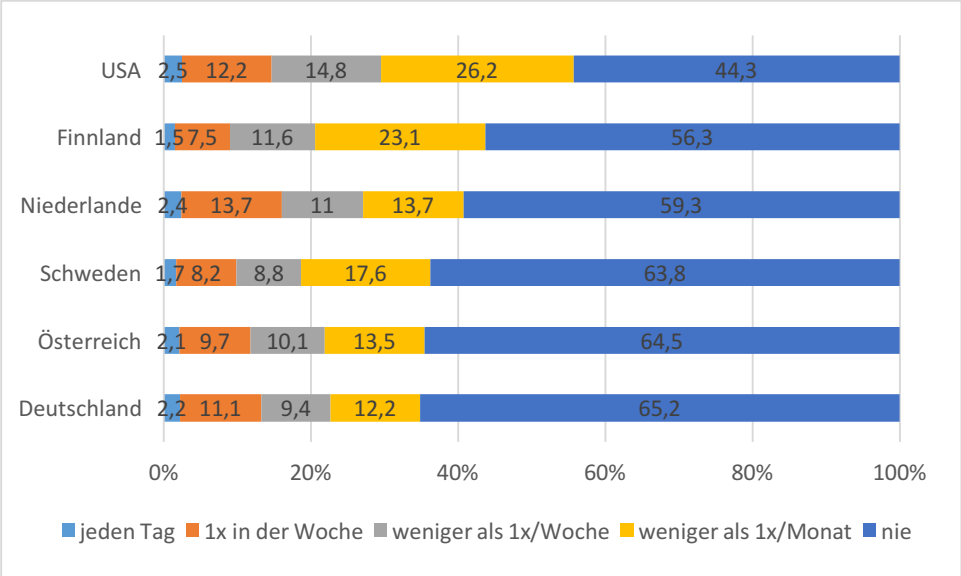
Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

Auch bei Freiwilligenarbeit, in diesem Fall für eine Non-Profit Organisation, wird viel Wissen erworben bzw. findet informelles Lernen statt. Hier führen die USA, wo die Mehrheit der Befragten freiwillige Arbeit leistet (55,7 %) – in den anderen Ländern ist jeweils die Mehrheit „nie“ an freiwilliger Arbeit für NPOs beteiligt. Interessant ist, dass die Niederlande – die bei einigen der anderen abgefragten Items zu Lernstrategien oft das Schlusslicht bildeten – im Mittelfeld liegen; Österreich und Deutschland sind am unteren Ende bei der Beteiligung anzutreffen.

Nach ***Bildungsniveau*** differenziert zeigt sich, dass die Beteiligung an freiwilliger Arbeit mit steigendem Niveau zunimmt; dennoch gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen den Ländern: Sind es in den USA nur 59,3 % der Personen unter Sekundarstufe II, die „nie“ freiwillige Arbeit für NPOs leisten, in Deutschland sind es 76,3 %, in Schweden 73,6 % und in Österreich 73 %. Diese Werte der Nicht-Teilnahme sinken dann bei AkademikerInnen auf 30,8 % in den USA, 57,2 % in Schweden, 55,9 % in Deutschland und 55,3 % in Österreich (siehe dazu Tabelle B.35 in Anhang B).

Auch bei den ***ISCO-Berufsgruppen*** zeigen sich deutliche Unterschiede: So liegt der Wert für qualifizierte Berufe in Österreich, die sich nie an freiwilliger Arbeit für NPOs beteiligen, mit 57,1 % sogar über jenem für Anlernberufe in den USA (53,8 %). In Österreich steigt der Wert für Anlernberufe auf 76,3 %, auch Deutschland (76,7 %) und Schweden (74,8 %) weisen hier hohe Werte auf (siehe dazu Tabelle B.36 in Anhang B).

Abbildung 19
Freiwillige Arbeit für Non-Profit Organisationen leisten, in %



Quelle: PIAAC 2012, eigene Auswertungen

3.3 Conclusio und Zusammenfassung der Ergebnisse zu *Literacy*, Lesekompetenzen in Alltag und Beruf sowie Lernstrategien

Werden die Ergebnisse aus dem PIAAC-Modul zu *Literacy* mit den Ergebnissen aus dem Hintergrundfragebogen zu Lesekompetenzen in Alltag und Beruf sowie persönliche Lernstrategien vergleichend gegenübergestellt, zeigt sich, dass manche Länder zwar gute Ergebnisse bei der Selbsteinschätzung der Befragten erzielen, bei der Kompetenzmessung im Vergleich aber nicht allzu gut liegen: So erzielen die USA bei den Lernstrategien sowie einzelnen abgefragten Lesekompetenzen sehr gute Werte – auch wenn nach verschiedenen Kriterien unterschieden wird, wie z.B. ISCO-Berufsgruppen oder Bildungsniveau; in den Testungen zum PIAAC-Modul zu *Literacy* zeigten sich in den USA im Vergleich mit den anderen Ländern jedoch schlechtere Werte bei der Kompetenzmessung – auch wenn nach ISCO-Berufsgruppen oder Bildungsniveau unterschieden wird. Dadurch zeigt sich, dass einerseits Selbsteinschätzung und Testung nicht dieselben Ergebnisse bringen, und andererseits dass sich die Verwendung von bestimmten Lesekompetenzen in Arbeit oder Freizeit nicht 1:1 in einen höheren Grad der Beherrschung übersetzen lässt.
Andere Länder, wie Finnland, weisen sowohl bei der gemessenen Lesekompetenz als auch bei den Angaben der Befragten zu Lesekompetenzen in Alltag und Beruf gute Werte auf und sind insbesondere bei Anlernberufen sowie Personen mit geringem Bildungsniveau führend bei der Anwendung von Lese- und Schreibkompetenzen.
In Österreich zeigen sich schlechtere Werte bei gemessener Lesekompetenz und auch bei einzelnen Variablen liegt Österreich, v.a. wenn nach ISCO-Berufsgruppe, Alter oder Bildungsniveau differenziert wird, schlechter als andere Länder.

Lesekompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung, um am beruflichen und gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Vor allem im Informationszeitalter ist das Verstehen, aber auch das kritische Hinterfragen von in einer großen Fülle vorhandenen Informationen in schriftlicher Form zentral. Österreichische Erwachsene erreichen beim PIAAC-Modul zu *Literacy* im Vergleich mit anderen Ländern ein unterdurchschnittliches

Ergebnis und nur 8,5 % der ÖsterreicherInnen erreichen die höchsten Kompetenzstufen IV und V. Gleichzeitig weisen 17,1 % nur geringe bis gar keine Lesekompetenzen auf (inkl. Personen ohne Kompetenzmessung). Generell fällt auf, dass in Österreich die Variation zwischen den Kompetenzwerten nicht so stark ausgeprägt ist wie in anderen Ländern, d.h. die individuellen Unterschiede in der Bevölkerung sind weniger stark ausgeprägt als in Schweden, Finnland oder den USA. Gleichzeitig zeigen sich in Österreich aber große Unterschiede, wenn nach verschiedenen sozioökonomischen Faktoren differenziert wird:

- ***Alter***: Bei *Literacy* ist der Rückgang in den höheren Kompetenzstufen in Österreich bei den beiden ältesten Kohorten (45 bis 54 Jahre; 55 bis 65 Jahre) im Vergleich besonders ausgeprägt. Auch in Finnland ist der Unterschied zwischen der jüngsten und der ältesten Kohorte sehr groß (37 Punkte Unterschied), wohingegen die USA nur 8,6 Punkte Unterschied aufweisen. Weiters weisen die USA in der ältesten Kohorte (55+) mit 8,5 % den höchsten Wert auf Kompetenzstufen IV und V auf.
  In Österreich zeigt sich bei den abgefragten Variablen zu Lesekompetenzen, dass diese mit dem Alter vergleichsweise stark abnehmen: Sinken die Werte in manchen Ländern nach Alter nur gering, wie z.B. in Finnland oder den USA, zeigt sich in Österreich eine stark sinkende Verwendung von Lesekompetenzen in Arbeit und Freizeit. Inwieweit das sinkende Kompetenzniveau mit steigendem Alter durch Kohorten- oder durch Alterseffekte bedingt ist, kann auf Basis von PIAAC, das eine Querschnittserhebung ist, nicht festgestellt werden. Auffallend ist jedoch, dass diese Effekte in Österreich – im Vergleich zu anderen Ländern – stärker auftreten, was eventuell darauf hinweist, dass die erwerbstätige Bevölkerung in jedem Alter stärker in Weiterbildung involviert werden sollte. Auch weist Österreich im Vergleich geringe Werte bei der Arbeitsmarktintegration von Personen 55+ auf, was auch zu sinkenden Kompetenzen beitragen kann.

- Nach dem ***Geschlecht*** zeigen sich nur geringe Unterschiede bei *Literacy* und Lesekompetenzen. Der in einigen Ländern zu beobachtende Effekt, dass Frauen ein wenig geringere Werte erreichen, hängt vor allem mit Bildungsniveau und der geschlechtsspezifischen Berufswahl zusammen. In den meisten Ländern weisen Männer eine etwas höhere mittlere Lesekompetenz auf als Frauen, in anderen Ländern, wie z.B. Finnland, zeigt sich jedoch der gegenteilige Effekt. Insgesamt finden sich bei *Literacy* nur sehr geringe bzw. keine geschlechtsspezifischen Effekte.

- ***Bildung*** und Kompetenzerwerb weisen einen sehr starken Zusammenhang auf, der auch bei Berücksichtigung von anderen Lernkontexten, wie am Arbeitsplatz oder in der Freizeit, von großer Relevanz bleibt. Jedoch ist dieser Zusammenhang sehr komplex, denn so haben bereits vorhandene Kompetenzen Einfluss auf den Abschluss einer höheren Ausbildung, aber auch andere Faktoren, wie z.B. das Bildungsniveau der Eltern oder persönliche Motivation. Auch arbeiten Personen mit höherer Bildung zu einem großen Teil in besser qualifizierten Berufen, was sich wiederum auf den Kompetenzerwerb und -erhalt von Erwachsenen auswirkt. Bei den Ergebnissen zeigt sich für Österreich, dass sich Personen mit niedrigem Bildungsniveau (unter Sekundarstufe II) besonders oft in den niedrigen Kompetenzstufen (unter I und I) einfinden und wie es scheint, auch in Beruf und Alltag ihre Lesekompetenz nur gering weiterentwickeln können. Auffallend sind auch die Unterschiede zu anderen Ländern, wie z.B. Finnland, wo Personen mit niedrigem Bildungsniveau sowohl in Beruf als auch Alltag sehr selten angeben, dass sie Lese- oder Schreibkompetenzen „nie“ anwenden. Vor allem die Unterschiede zu den USA und Österreich sind sehr stark

ausgeprägt, wo Personen unter Sekundarstufe II im Vergleich sehr oft angeben einzelne Lese- oder Schreibkompetenzen „nie“ anzuwenden. Hier wird im qualitativen Teil stärker auf gering Qualifizierte eingegangen werden.

- Bei der Messung der Kompetenzniveaus nach ***ISCO-Berufsgruppen*** zeigen sich starke Differenzen, wobei vor allem darauf hinzuweisen ist, dass in manchen Ländern Personen in Anlernberufen und ArbeiterInnen besonders schlechte Kompetenzwerte aufweisen, d.h. Personen, die oft auch ein geringes Bildungsniveau vorweisen, erhalten wenig Möglichkeiten im Beruf grundlegende Kompetenzen anzuwenden bzw. weiterzuentwickeln. Auch hier ist Österreich bei jenen Ländern anzutreffen, in denen sowohl im Beruf als auch im Alltag sehr geringe Werte bei der Verwendung von Lesekompetenzen für geringer qualifizierte Berufsgruppen anzutreffen sind. Interessant sind bei den Berufsgruppen vor allem die Fragen nach der Verwendung in der Freizeit, die ja unabhängig von der gering qualifizierten Beschäftigung Aufschluss über das Leseverhalten einer Person geben können: Dabei zeigt sich, dass in Ländern, wie Finnland, in denen Personen in Anlernberufen im Berufsleben bessere Werte bei der Verwendung von Lese- und Schreibkompetenzen zeigen, auch die Werte im Alltag deutlich besser sind. Weiters zeigt sich, dass die Differenz bei Lesekompetenzen in der Freizeit bei den Berufsgruppen in Österreich größer ist als in Finnland oder Schweden, die über die Berufsgruppen hinweg hohe Werte bei der Anwendung in der Freizeit zeigen und nur gering zwischen den Gruppen divergieren. Gerade dieses Nicht-Verwenden von Lesekompetenzen in der Freizeit führt neben geringem Anwenden im Beruf in Ländern wie Österreich und den USA zu einer weiteren Verschlechterung von bereits gering ausgeprägten Lesekompetenzen.

Bei den persönlichen ***Lernstrategien*** zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie bei *Literacy* und Lesekompetenzen in Beruf und Alltag, wobei allerdings zwei Länder herausfallen: Die USA weisen bei den Lernstrategien – im Vergleich zu den Lesekompetenzen und auch im Ländervergleich – deutlich bessere Ergebnisse auf, die sich auch nach ISCO-Berufsgruppen oder Alter vergleichsweise nur geringfügig ändern. Die Niederlande hingegen weisen einen gegenteiligen Effekt auf, sind bei den Fragen zu den Lernstrategien deutlich abgeschlagen und bilden bei einigen Fragen das Schlusslicht im Ländervergleich bzw. weisen auch bei Analysen nach Bildungsniveau bzw. ISCO-Berufsgruppen bei den jeweils gering qualifizierten Gruppen sehr schlechte Werte auf. Eventuell hängt dies mit dem hohen Anteil an Personen mit niedrigem Bildungsabschluss in den Niederlanden (31 %) bzw. dem geringen Anteil an Personen mit niedrigem Bildungsabschluss in den USA (15 %) zusammen. Gleichzeitig überrascht es doch und könnte eventuell eine kulturell bedingte Ausprägung in den USA darstellen, wo Neues auszuprobieren und Dinge zu hinterfragen möglicherweise generell stärker betont wird als in anderen Ländern.
In Österreich zeigt sich bei den Lernstrategien – ähnlich wie bei *Literacy* und den Lesekompetenzen in Beruf und Freizeit – eine deutlich sinkende Beteiligung mit steigendem Alter. Auch nach ISCO-Berufsgruppe differenziert nehmen die Werte mit sinkendem Qualifizierungsgrad der Berufsgruppe in Österreich deutlich stärker ab als in anderen Ländern; ein ähnlicher Trend zeigt sich auch bei Analysen nach Bildungsniveau.
Bei den Lernstrategien sind es vor allem Finnland (und Schweden), die sehr hohe Zustimmungswerte aufweisen, welche bei einzelnen Fragen aber – wie oben erwähnt – von den USA noch übertroffen werden.

4 Rahmenbedingungen im Bereich Basisbildung und Förderung von Lesekompetenz

Basierend auf der PIAAC-Datenanalyse (Kapitel 3), bei der sich herausstellte, dass immer noch eine erhebliche Anzahl an Erwachsenen in den untersuchten Ländern nur über eingeschränkte Lesekompetenzen verfügt, wurden in einem zweiten Projektschritt einzelne Länder mittels Literatur- und Internetrecherche, Fallbeispielen und qualitativer ExpertInneninterviews näher untersucht, um einen Einblick zu unterschiedlichen Angeboten der Erwachsenenbildung im Bereich *Literacy* und Basisbildung geben zu können. Dabei wurden sowohl formalisierte als auch non-formale Angebote als Fallbeispiele ausgewählt, wobei ein Fokus auf Initiativen und Maßnahmen gelegt wurde, die sich insbesondere an gering Qualifizierte als Zielgruppe wenden.

Diese „Kategorie" der ***gering Qualifizierten*** ist eine sehr diverse und Angebote für diese Gruppe sollten jeweils individuell auf die speziellen Lernbedürfnisse der einzelnen Person eingehen, je nachdem ob es sich um eine Person in einem gering qualifizierten Job handelt, eine/n SchulabbrecherIn, eine arbeitslose Person oder um jemanden, der/die nach einer Phase der Inaktivität – z.B. aufgrund von Betreuungspflichten – wieder in das Berufsleben einsteigen will. Oft blicken diese Personen auf negative Schulerfahrungen zurück und können mit „verschulten" Weiterbildungsangeboten wenig anfangen bzw. nur schwer erreicht werden; oft fehlt auch das Bewusstsein für vorhandene Defizite von Lesekompetenzen oder es herrscht ein Schamgefühl vor, Schwierigkeiten in diesem Bereich einzugestehen. Daher kann es sehr schwierig sein, Personen mit geringen Lesekompetenzen davon zu überzeugen an Weiterbildung teilzunehmen. Auch ist es für gering qualifizierte Erwachsene schwierig neben Arbeit und Familie Zeit für Weiterbildung zu finden bzw. frei zu machen, wodurch die Abbruchraten oft hoch sind. Weiters besteht die Problematik, dass neu erworbene Kompetenzen bei Nicht-Anwendung rasch wieder verloren gehen können, was besonders bei Personen in gering qualifizierten Berufen aufgrund von fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten sowie fehlender Anwendung im Job angetroffen werden kann; ebenfalls hinderlich können sich die fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten auf die generelle Bereitschaft zur Beteiligung an Weiterbildung auswirken, wodurch gering Qualifizierte oft nicht die Notwendigkeit sehen ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln (Windisch 2015, 8f.).

Insbesondere im Kontext von Veränderungen am Arbeitsmarkt (Stichwort Industrie 4.0), Fachkräftemangel und Alterung der Gesellschaft aufgrund des demographischen Wandels rückt die Frage der gering qualifizierten Erwachsenen stärker in den Fokus von Maßnahmen und Initiativen auf europäischer sowie nationaler Ebene. Personen mit geringen Kompetenzen im Bereich *Literacy* sind häufiger erwerbslos, arbeiten in schlecht bezahlten und oft unsicheren Berufen und weisen schlechtere Werte bei Gesundheit und Teilnahme am lebenslangen Lernen auf.

In Kapitel 3 wurden verschiedene Informationen zu *Literacy*, Lesekompetenzen und Lernstrategien für Österreich, Deutschland, Finnland, die Niederlande, Schweden und die USA präsentiert. Für eine vertiefende Analyse mittels qualitativer Methoden wurden, neben Österreich, Finnland und die USA ausgewählt: Finnland, da es in Bezug auf die Lesekompetenz deutlich bessere Ergebnisse erzielt als Österreich und über fast alle unterschiedlichen Kategorien und sozioökonomischen Kriterien klar in Führung bei den OECD-Staaten liegt. Die USA liegen bei *Literacy* von den Werten her ähnlich wie Österreich und versuchen seit einigen Jahren verstärkt Angebote im Bereich Basisbildung für Erwachsene umzusetzen; dabei verbinden sie ihre Bemühungen oft mit einer Perspektive in

Richtung post-sekundare Ausbildung bzw. konkret mit Kursen an Community Colleges. Somit können im Vergleich beide Länder interessante Hinweise dafür bieten, welche unterstützenden Maßnahmen und Angebote zu einer verbesserten Basisbildung, Lesekompetenz und Höherqualifizierung beitragen können.

Im Folgenden wird zunächst kurz auf den Begriff der gering Qualifizierten eingegangen sowie zusammengefasst werden, wer die Personen mit geringen Kompetenzen im Bereich *Literacy* laut PIAAC sind; anschließend wird auf Möglichkeiten der Vermittlung von Literacy-Kompetenz, auf Aspekte der lern- und kompetenzförderlichen Arbeit sowie kurz auf *Outreach*-Aktivitäten im Hinblick auf gering Qualifizierte hingewiesen.

4.1 Wer sind Personen mit geringen Kompetenzen im Bereich *Literacy* laut PIAAC?

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die Gruppe der gering Qualifizierten und jene der Personen mit geringen Kompetenzen, wie sie bei PIAAC identifiziert wurden, nicht ident sind. Der Begriff der gering Qualifizierten wird stark mit Qualifikation in Verbindung gebracht und bezieht sich laut Solga (2002) und Ambos (2005) auf das erreichte Niveau der formalen beruflichen Ausbildung und bezeichnet Personen ohne Berufsabschluss bzw. Berufsausbildung. Andere WissenschafterInnen wie Mörth et al. (2005) definieren den Begriff ein wenig anders bzw. sprechen von „Niedrigqualifizierten“ und sehen den Schlussabschluss als zentrales Definitionsmerkmal, wobei damit Personen mit ausschließlich bzw. ohne Pflichtschulabschluss gemeint sind. Auch kann neben der Berufsausbildung und dem Schulabschluss die tatsächliche ausgeübte Tätigkeit berücksichtigt werden, um gering Qualifizierte zu beschreiben. Gutschow (2008) verwendet den Begriff der Un- und Angelernten für formal gering qualifiziert Beschäftigte sowie für Personen mit Facharbeiterabschluss, die aber unter Facharbeiterniveau beschäftigt und somit im gering qualifizierten Bereich tätig sind. Für den folgenden qualitativen Teil mit einem Fokus auf Maßnahmen und Programme für gering Qualifizierte in Finnland, Österreich und den USA wird der Begriff der gering Qualifizierten breit angelegt und schließt alle drei oben angeführten Definitionen mit ein, da ein möglichst breites Angebot an verschiedenen Initiativen und Maßnahmen abgebildet werden soll.

Personen mit geringen Kompetenzen können ganz unterschiedliche Aus- und Weiterbildungen aufweisen und sind nicht ausschließlich in gering qualifizierten Tätigkeiten anzutreffen. Auch Personen mit geringen Kompetenzwerten im Bereich *Literacy* sind eine sehr diverse Gruppe und umfassen sowohl SchulabbrecherInnen, als auch Personen mit höheren Bildungsniveaus, viele sind in Beschäftigung, einige weisen einen Migrationshintergrund auf – von denen wiederum einige aber auch gute *Literacy*-Kompetenzen in ihrer Muttersprache mitbringen.

In ***Finnland***, wo die geringste prozentuelle Anzahl an Personen mit niedrigen Kompetenzwerten anzutreffen ist, sind es dennoch rund 400.000 Personen, die im Bereich *Literacy* sehr geringe Werte aufweisen und somit Probleme haben sehr einfache schriftliche Informationen zu verstehen (Musset 2015, 12).
Bei 22,3 % der Personen mit niedrigem Bildungsabschluss wurden Kompetenzwerte unter oder auf Stufe I gemessen. Auf einem mittleren Bildungsniveau sind es immer noch 11,2 % und auf akademischen Niveau 3,5 %. Das sind im Vergleich zu anderen Ländern sehr geringe Werte, dennoch wird auch in Finnland hinterfragt, wie Personen mit einem Abschluss der

Sekundarstufe II bzw. einem tertiären Abschluss nur unzureichende Kompetenzen im Bereich *Literacy* erwerben konnten.
In Finnland sind Personen mit geringen Kompetenzwerten im Bereich *Literacy* – im Vergleich zu anderen Ländern – seltener in Beschäftigung: nur 47,4 % auf bzw. unter Niveau I sind erwerbstätig (OECD 2013c, 6f.). Unklar ist dabei, ob die geringen Kompetenzen zur Erwerbslosigkeit führen oder ob durch die Arbeitslosigkeit vorhandene Kompetenzen abnehmen – dies kann durch eine Querschnittserhebung wie PIAAC nicht geklärt werden. Auch der Familienhintergrund und vor allem der höchste Bildungsabschluss der Eltern haben in Finnland einen großen Einfluss auf die gemessenen Kompetenzwerte, wobei dieser Effekt bei Jüngeren deutlich stärker zu beobachten ist als bei Älteren. Gründe dafür könnten entweder zunehmende Ungleichheit im Bildungssystem sein, oder aber, dass der elterliche Bildungsabschluss mit zunehmenden Alter irrelevant wird. Weiters ist auch der Migrationshintergrund in Finnland ein Kriterium, das stärker als in anderen Ländern, geringere Werte beeinflusst (Musset 2015, 19f.).

In ***Österreich*** verfügen laut PIAAC 17,1 % der Erwachsenen (16- bis 65 Jahre) über niedrige Lesekompetenz, das sind rund 970.000 Personen. Nach Geschlecht gibt es in Österreich keine signifikanten Unterschiede – im Gegensatz zu PISA, wo Mädchen deutlich bessere Ergebnisse in diesem Bereich erzielten.
Nach Alterskohorten nimmt in Österreich die Leistung schon bei der zweitältesten Kohorte (45 bis 54 Jahre) deutlich ab, ein Effekt, der sich in den anderen näher analysierten Ländern erst ab der Altersgruppe 55+ (Finnland) oder nur sehr gering zeigt (USA).
Migrationshintergrund bzw. Geburtsland ist ein starker Indikator zur Gruppe der Personen mit geringer Lesekompetenz zu zählen: Von den in Österreich Geborenen sind 1,1 % unter Stufe I und 11,2 % auf Stufe I anzutreffen, bei Personen, die im Ausland geboren wurden, sind 9,9 % unter Stufe I und 22,8 % auf Stufe I, d.h. beinahe ein Drittel der im Ausland Geborenen weisen niedrige Kompetenzwerte auf. Oft hängt dies mit mangelnden Sprachkenntnissen zusammen, da die Lesekompetenz in Deutsch gemessen wurde.
Der höchste Bildungsabschluss hat ebenfalls starke Auswirkungen auf geringe Werte bei *Literacy*: So haben rund 86.000 Personen mit maximal Pflichtschulabschluss einen Kompetenzwert von unter I (das sind knapp 31 % aller Personen mit maximal Pflichtschulabschluss), auch bei Personen mit BMS- und Lehrabschluss sind dies immer noch hochgerechnet 46.000 Menschen (16 %), wobei in dieser Gruppe vor allem die Personen mit Lehrabschluss mit 39.000 Betroffenen dominieren (Bönisch, Reif 2014, 233f.). Die Gruppe der Personen mit maximal Pflichtschulabschluss ist eine, die in Österreich besonders von Arbeitslosigkeit betroffen ist.

In den ***USA*** weisen rund 8 Millionen Erwachsene *Literacy*-Kompetenzen unter Level I und rund 28 Millionen auf Level I auf. Im Ländervergleich ist in den USA insgesamt ein größerer Anteil an Personen mit geringen Kompetenzwerten anzutreffen, wobei sich nach Alter differenziert nur wenige Unterschiede zeigen. Das spiegelt die insgesamt „jüngere“ Demographie in den USA als Einwanderungsland wider, wobei rund ein Drittel der Personen mit geringen Kompetenzen nicht in den USA geboren wurden. Aber auch im Land geborene oder schon seit langer Zeit lebende Minderheiten, wie AfroamerikanerInnen oder *Hispanics*, weisen geringere Kompetenzwerte auf als Weiße oder andere Minderheiten: Ergebnisse auf bzw. unter Level I sind bei *Hispanics* bzw. AfroamerikanerInnen vier bzw. drei Mal so häufig anzutreffen. Fast die Hälfte der Personen unter Level I sind *Hispanics*, ein weiteres Fünftel sind AfroamerikanerInnen.
Nach Geschlecht gibt es insgesamt keine signifikanten Unterschiede, wird allerdings nur die jüngste Alterskohorte (16 bis 24 Jahre) betrachtet, sind zwei Drittel der Personen mit geringen Werten junge Männer.

Im Vergleich zu anderen Ländern weisen die USA mit 15 % einen sehr geringen Wert an Personen mit geringem Bildungsniveau (unter Sekundarstufe II) auf. Vor allem für diese vergleichsweise kleine Gruppe sind die gemessenen Kompetenzwerte bei *Literacy* aber sehr schlecht: So ist der gemessene Mittelwert nur 230,3 Punkte, was deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 245,8 liegt. Dies kann u.a. in Zusammenhang mit Defiziten im Bereich der formalen Bildung gebracht werden, wo die USA auch bei PISA unter dem OECD-Durchschnitt liegen (OECD 2013b, 11)
In den USA sind rund 63 % der Personen mit geringen Kompetenzen in Beschäftigung – ein sehr hoher Wert im Ländervergleich, nur rund 10 % sind arbeitslos, weitere 26 % inaktiv. Allerdings verdienen viele Personen mit geringen Kompetenzen wenig und 40 % finden sich im unteren Fünftel bei den Einkommen ein (ebenda 32f.).

4.2 Programme und Maßnahmen zur Vermittlung von Basisbildung und *Literacy*-Kompetenz in der Erwachsenenbildung

In der Europäischen Union wurde 2011 die europäische Agenda für Erwachsenenbildung[11] verabschiedet, wobei die Mitgliedsländer ihre Bemühungen auf bestimmte Schwerpunktbereiche fokussieren und insbesondere Erwachsene angesprochen werden sollen, die ein geringes Bildungsniveau bzw. geringe Kompetenzen aufweisen.
2016 wurde die „*Skills Agenda*“ auf europäischer Ebene vorgestellt, zu der eine eigene „*Skills Guarantee“*-Strategie gehört, ein Programm für Lernende mit Basisbildungsbedarf bzw. geringen Qualifikationen, von denen es in Europa rund 64 Millionen gibt. Mehr als die Hälfte der Personen ist in Beschäftigung, allerdings ist ihre Arbeitsplatzsicherheit relativ gering. Die *"Skills Guarantee"* soll interessierten Personen einen Abschluss auf Sekundarstufe II (bzw. EQF-Level 4) ermöglichen[12]; dabei setzt die Strategie auf Assessments als Voraussetzung für individuell passende Lernangebote.[13]

Laut Europäischer Kommission, EACEA und Eurydice (2015a) können Programme zur Vermittlung von Grundkompetenzen für Erwachsene in verschiedene Typen eingeteilt werden: Sie können speziell auf die Vermittlung dieser Grundkompetenzen (Lesen, Rechnen, IT) fokussieren oder in Programme inkludiert sein, ohne diese speziell hervorzuheben; weiters können die Angebote in speziellen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen angeboten werden, am Arbeitsplatz oder in Gemeindeeinrichtungen.

[11] Siehe dazu: Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning. Online unter: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:en:PDF (2016-05-03)

[12] Allerdings werden dafür von der EU keine zusätzlichen finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt, siehe Artikel von Birgit Aschemann: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=10043 (2016-07-07)

[13] Siehe dazu: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en (2016-07-07)

Tabelle 16
Möglichkeiten der Vermittlung von *Literacy*-Kompetenz in der Erwachsenenbildung

	***Literacy*-Kompetenz speziell im Fokus**	***Literacy*-Kompetenz wird implizit vermittelt**
Aus- und Weiterbildungs-einrichtungen	Maßnahmen, die speziell für die Vermittlung von *Literacy* bzw. Lesekompetenz, Grundkompetenzen, Schlüsselkompetenzen etc. entwickelt wurden und in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen angesiedelt sind.	Maßnahmen, die *Literacy*-Kompetenzen implizit anbieten, z.B. im Rahmen von Vorbereitungskursen für weiterführende Kurse
Umsetzung außerhalb von Aus- und Weiterbildungs-einrichtungen	Maßnahmen, die speziell für die Vermittlung von *Literacy* bzw. Lesekompetenz, Grundkompetenzen, Schlüsselkompetenzen etc. entwickelt wurden und am Arbeitsplatz oder in Einrichtungen der Gemeinde angeboten werden.	Maßnahmen, die *Literacy*-Kompetenzen in verschiedenen Kontexten implizit anbieten, z.B. am Arbeitsplatz oder in Einrichtungen der Gemeinde. *Es kann sich hierbei potentiell um jegliches Lernen handeln, dass außerhalb von institutionalisierten Anbietern stattfindet.*

Quelle: European Commission et al. (2015a), 46, eigene Übersetzung

Erwachsenenbildung wird in einem sehr breiten Kontext angeboten, von formalisierten Angeboten durch Aus- und Weiterbildungseinrichtungen bis zu Programmen am Arbeitsplatz oder in Einrichtungen auf Gemeindeebene. Manche Programme wurden speziell dafür entwickelt, um gering Qualifizierte in Gemeindeeinrichtungen zu erreichen, wie z.B. SchulabbrecherInnen, Ältere, Zuwanderer oder Arbeitslose, die schwer durch formalisierte Angebote erreicht werden können. Andere Maßnahmen können im Rahmen der Arbeitsvermittlung angesiedelt sein und Grundkompetenzen im Kontext von beruflichen Kompetenzen vermitteln, um die Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern.

Damit Maßnahmen im Bereich Erwachsenenbildung erfolgreich sind, ist es notwendig, Barrieren der Teilnahme zu reduzieren und Individuen, aber auch SozialpartnerInnen und Unternehmen einen Anreiz zu bieten in Erwachsenenbildung zu investieren. In den nordischen Staaten (wie z.B. Finnland) herrscht im Vergleich mit anderen Ländern eine hohe Beteiligung an Erwachsenenbildung vor. Untersuchungen zeigen, dass Barrieren für die Teilnahme an Erwachsenenbildung für gering Qualifizierte, Ältere oder Arbeitslose aber auch in den nordischen Staaten vorhanden sind; der Unterschied liegt in den Möglichkeiten für den /die Einzelne diese Barrieren zu überwinden, wobei Desjardins und Rubenson (2009) argumentieren, dass der sozialdemokratische Wohlfahrtstaat in den nordischen Staaten Personen dabei unterstützen kann, diese Barrieren zu überwinden.
Der Wohlfahrtstaat bringt dabei verschiedene Aspekte zusammen, die benachteiligte Gruppen dabei unterstützen sollen, einen gleichberechtigten Zugang zu Lernchancen zu erreichen:

- Maßnahmen der Erwachsenenbildung sind eng mit aktiver Arbeitsmarktpolitik verbunden;
- Korporatistischer Zugang zu Erwachsenenbildung, wobei SozialpartnerInnen, Ministerien und Unternehmen gemeinsam beraten, welche Maßnahmen bzw. Schwerpunkte gesetzt werden sollen;
- Kohärente Strategie zur Beseitigung von Teilnahmebarrieren, wobei Volkshochschulen und -verbände besser auf Bedürfnisse von Personen

eingehen, die von zu stark formalisierten Angeboten weniger angesprochen werden;
- Fairness beim Zugang zu finanzieller Unterstützung: öffentliche finanzielle Unterstützung hat einen großen Einfluss auf jene, die am wenigsten an Erwachsenenbildung teilnehmen. In den nordischen Staaten wird die Teilnahme an Kursen für jene, die diese besonders benötigen z.B. durch Übernahme der Teilnahmegebühren, zusätzliche Lernunterstützung oder durch *Outreach*-Aktivitäten wie Öffentlichkeitsarbeit und Werbung unterstützt. Durch diese staatliche Unterstützung wird auch der geringen Bereitschaft von Unternehmen gering Qualifizierte weiterzubilden, entgegengewirkt (Windisch 2015, 34).

Wichtig ist es die Barrieren, die für gering Qualifizierte im Hinblick auf eine Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen bestehen, aufzuzeigen, um sie überwinden zu können. So wird z.B. bei Erwachsenen an US-Community Colleges darauf geachtet, dass diese mit verschiedenen Schwierigkeiten zu kämpfen haben: oft eine Familie finanziell unterstützen müssen, finanziellen und persönlichen Herausforderungen ausgesetzt sind, in schlecht bezahlten Jobs arbeiten, zu unregelmäßigen Arbeitszeiten arbeiten oder geringes Karrierebewusstsein aufweisen (McDonnell et al. 2014). Weiters fehlt ihnen auch oft „informelles" Wissen zum College, da sie z.B. die Ersten im Familien- und Freundeskreis sind, die auf ein College gehen. Daher sind eigene Guidance-Angebote für diese Zielgruppe entwickelt worden, damit sie alle Informationen zum College einfach erhalten können sowie eine zentrale Ansprechperson haben, an die sie sich mit Fragen, aber auch Problemen wenden können (siehe dazu Fallstudie der Initiative am Owensboro College in Kentucky, Kapitel 7.2.4).

Insgesamt können fünf verschiedene Typen von Barrieren im Hinblick auf Teilnahme am lebenslangen Lernen identifiziert werden, die insbesondere auf gering Qualifizierte zutreffen:
1.) *Situationsbezogen*: z.B. fehlende Zeit aufgrund von Arbeit oder Familie, Schwierigkeiten zum Ort der Weiterbildung zu gelangen.
2.) *Institutionell*: z.B. fehlendes Angebot, Teilnahmegebühren, Teilnahmevoraussetzungen.
3.) *Dispositionell/psychologisch*: z.B. negative Einstellung zu Lernen und Weiterbildung aufgrund von schlechten Schulerfahrungen.
4.) *Informatorisch*: z.B. fehlende Informationen zu vorhandenen Angeboten sowie Nutzen.
5.) *Finanziell*: z.B. für Transport zur Weiterbildungseinrichtung, aufgrund von geringerem Einkommen, wenn Zeit für Weiterbildung aufgewandt wird (Desjardins & Rubenson 2009, OECD 2005, Windisch 2015).

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass bei Erwachsenen oft dispositionelle Barrieren stark ausgeprägt sind, wie z.B. kein Interesse oder Bedürfnis an Weiterbildung aufweisen, sich Sorgen darüber machen, ob man erfolgreich an Weiterbildung teilnehmen kann oder sich zu alt für eine Teilnahme an Weiterbildung fühlen. Auch Barrieren hinsichtlich der Information sind weiterhin ausgeprägt, vor allem auch im Hinblick darauf, dass die Vorteile bzw. der Nutzen einer Teilnahme an Weiterbildung zunächst gering sein können bzw. nicht leicht zu erkennen sind (European Commission et al. 2015, Rubenson 2011). Im *Adult Education Survey* 2011 gaben mehr als 80 % der Personen, die in den letzten 12 Monaten nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, an, dass sie kein Interesse daran hätten. Dieses fehlende Interesse war vor allem bei geringer Qualifizierten stärker ausgeprägt und ist ein häufig genannter Grund für Nicht-Teilnahme, was auch mit fehlender Information zu passenden

Weiterbildungsangeboten und fehlenden Incentives zusammenhängen kann (Windisch 2015, 41).

Bei gering Qualifizierten können individualisierte Kursangebote zu größerem Erfolg führen, vor allem da es sich bei dieser Gruppe um eine äußerst heterogene handelt: Mit Hilfe von formativem Assessment kann individuell erhoben werden, welche Kompetenzen bereits vorhanden sind, um darauf aufbauend die passenden Kursangebote auswählen zu können sowie die Inhalte personalisiert zu vermitteln.
Looney (2007) identifizierte die folgenden Grundlagen für formatives Assessment:

- Diagnose der Lernbedürfnisse sowie Feststellung der Lernmotivation und -ziele;
- Entwicklung einer starken Beziehung zu den Lernenden im Kurs durch Kommunikation und Peer-Assessment;
- Verwendung von Assessment, um Informationen zum Lernfortschritt zu vermitteln sowie als Feedback für die Kursleitenden, um den Inhalt ggf. zu adaptieren.

Dabei wählen die KursleiterInnen die passenden Aufgaben aus, um die Lernenden optimal zu fördern, wobei die Entwicklung von Autonomie der TeilnehmerInnen zentral ist (Looney 2007, 373f.).

Derrick und Ecclestone (2008) analysierten formatives Assessment im Rahmen von Englischkursen für Erwachsene und identifizierten die folgenden Elemente als Beispiele für gelungenes formatives Assessment:

- Offene Kommunikation zwischen KursleiterInnen und TeilnehmerInnen, wobei das Lernen soweit wie möglich als Dialog konzipiert sein soll;
- TrainerInnen sollten ihre Kommunikationsfertigkeiten evaluieren und ausweiten, wobei sie insbesondere auf Zuhören, Verstehen, Fragen stellen sowie Feedback geben fokussieren sollen;
- Feedback soll sich auf die jeweilige Aufgabe konzentrieren, nicht auf die Person, konstruktiv und praktisch anwendbar sein sowie so schnell wie möglich gegeben werden;
- Lernatmosphäre schaffen, in der sich die TeilnehmerInnen sicher fühlen und auch etwas ausprobieren sowie Risiken eingehen können;
- Peer-Assessment und Selbst-Assessment sollen zentrale Elemente aller Lernsituationen sein;
- Kollaboratives Lernen und Diskussionen haben sich als sehr hilfreich herausgestellt (Derrick, Ecclestone 2008, 74f.)

Gering Qualifizierte durch Weiterbildungsangebote zu erreichen, stellt oft eine große Barriere dar. Daher werden spezielle ***Outreach*-Aktivitäten** eingesetzt, um diese Zielgruppe über bestehende und neue Angebote besser zu informieren und damit zu einer Teilnahme motivieren zu können. Wie schon erwähnt sehen gering Qualifizierte oft keinen Bedarf an Weiterbildungsaktivitäten teilzunehmen und es ist schwierig diese „latente“ Nachfrage in eine explizite umzuwandeln. Dies kann vor allem dann gelingen, wenn jene Organisationen einbezogen werden, an denen sich gering Qualifizierte aufhalten, wie Arbeitsplätze oder Schulen, wo es den Eltern oft an den entsprechenden Kompetenzen fehlt den Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. Auch groß angelegte Informationskampagnen, die entweder in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden, wie z.B. die Erwachsenenbildungswochen in Finnland, können gering Qualifizierte ansprechen, indem sie zum Thema sensibilisieren und Bewusstsein schaffen für die Verbesserung von geringen Grundkompetenzen; dies kann auch durch kostenlose Beratung sowie „Schnupperkurse“ unterstützt werden (ebenda 44f.). Laut

Eurydice erheben Länder selten Informationen darüber, welche Auswirkungen Informationskampagnen erzielt haben; auch da es sehr schwierig sein kann diese zu quantifizieren.

In einer Studie von Powell et al. (2004) wurden drei erfolgreiche Methoden von *Outreach*-Aktivitäten identifiziert:

1. *Mundpropaganda* durch TrainerInnen oder ehemalige TeilnehmerInnen, wobei insbesondere die vormaligen TeilnehmerInnen als eine Art „Brückenkopf" eingesetzt werden und Bekannten in ihrem Umfeld von den absolvierten Weiterbildungen erzählen, deren Inhalte beschreiben sowie andere für eine Teilnahme motivieren können.
2. *Medienkampagnen* haben sich z.B. in Finnland oder den USA als erfolgreich bei der Erreichung von Personen mit geringen Kompetenzen erwiesen; wobei vor allem über das Fernsehen gute Ergebnisse erzielt werden konnten (NALA 2011).
3. *Outreach-Programme auf Gemeindeebene*, wobei CBOs – *community based organisations*, siehe Kapitel 7.2.3 – eine wichtige Rolle bei der Information und dem Erreichen von gering Qualifizierten spielen. Im Bereich der Vermittlung von Grundkompetenzen stellen Kurse in Gemeindeeinrichtungen oftmals eine geringere Barriere dar als in stärker formalisierten Umgebungen, wie auf Colleges. Strawn (2005) stellte weiters fest, dass in den USA in Gemeinden, in denen Aus- und Weiterbildung generell positiv besetzt ist, z.B. als Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung, BewohnerInnen dieser Gemeinden eher dazu bereit sind an formalen Lernaktivitäten teilzunehmen, als BewohnerInnen in Gemeinden, in denen Bildung nicht positiv besetzt ist.

Neben „klassischen" Weiterbildungsangeboten im Bereich der Erwachsenenbildung, die in Kursen an Aus- und Weiterbildungseinrichtungen stattfinden, sind auch Programme, die außerhalb dieser Institutionen stattfinden, für gering Qualifizierte von besonderem Interesse, da sie z.B. im Betrieb oder in Gemeindeeinrichtungen angeboten und über neue Konzepte und Angebote implizit Kompetenzen erworben werden können. Eine Möglichkeit dies zu erreichen ist die **lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen** und der Arbeitsorganisation im Bereich der Einfacharbeit: Laut Dehnbostel und Elsholz (2007) sind vor allem Handlungsspielraum in der Arbeit, Partizipationschancen, Problem- und Komplexitätserfahrung, Vollständigkeit und soziale Unterstützung sowie Kommunikations- und Kooperationsintensität zentrale Aspekte von lernförderlicher Arbeit.

Tabelle 17
Kriterien lern- und kompetenzförderlicher Arbeit

Kriterien/Dimensionen	**Kurzcharakteristik**
Vollständige Handlung/ Projektorientierung	Aufgaben mit möglichst vielen zusammenhängenden Einzelhandlungen im Sinne der vollständigen Handlung und Projektmethode
Handlungsspielraum	Freiheitsgrade in der Arbeit, d.h. die unterschiedlichen Möglichkeiten kompetent zu handeln (selbstgesteuertes Arbeiten)
Problem- und Komplexitätserfahrung	Ist abhängig vom Umfang und der Vielschichtigkeit der Arbeit, vom Grad der Unbestimmtheit und Vernetzung
Soziale Unterstützung/ Kollektivität	Kommunikation, Anregungen, Hilfestellungen mit und durch KollegInnen und Vorgesetzte; Gemeinschaftlichkeit
Individuelle Entwicklung	Aufgaben sollen dem Entwicklungsstand des/der Einzelnen entsprechen, d.h. sie dürfen nicht unter- oder überfordern
Professionelle Entwicklung	Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit durch Erarbeitung erfolgreicher Handlungsstrategien im Verlauf der Expertiseentwicklung (Entwicklung von dem/der NovizIn zum/zur ExpertIn
Reflexivität	Möglichkeit der strukturellen Selbstreflexivität

Quelle: Dehnbostel und Elsholz (2007), 42

Krenn, Papouschek und Gächter (2014) fassten in ihrer Studie zur lernförderlichen Gestaltung von einfacher Arbeit für Österreich zusammen, dass „*(...) lernförderliche Arbeitsgestaltung (...) eine besondere Relevanz für gering Qualifizierte [hat], da sie ihren spezifischen Lernbedürfnissen in hohem Maße entgegenkommt. Diese sind durch eine hohe Distanz zu den klassischen, schulbildungsnahen und kursförmigen Weiterbildungsformen und einer gleichzeitigen Nähe zu praktisch orientierten und in den Arbeitsprozess integrierten Lernformen gekennzeichnet. Darüber hinaus wird die unmittelbare Sinnhaftigkeit und praktische Relevanz von Lernen im beruflichen Kontext bei lernförderlicher Arbeitsgestaltung unmittelbar erfahrbar. Dies ist gerade für die Weiterbildungsmotivation von gering Qualifizierten von zentraler Bedeutung* (Krenn et al. 2014, 121).“

In den folgenden Kapiteln (5 - 7) werden Maßnahmen und Programme in Finnland, Österreich und den USA vorgestellt, die sich vor allem an gering Qualifizierte wenden und deren Kompetenzen verbessern bzw. diese höher qualifizieren sollen. Dabei wird auf formalisierte und auch niederschwellige Angebote eingegangen, mit denen gering Qualifizierte erreicht werden sollen.

5 Finnland

5.1 Erwachsenenbildung und gering Qualifizierte

In Finnland weisen laut *Labour Force Survey* von 2013 14,1 % der Erwachsenen einen Abschluss auf Sekundarstufe I auf, weitere rund 4,9 % haben einen Abschluss unter Sekundarstufe I. Laut *Adult Education Survey* von 2011 nehmen 34,5 % der gering qualifizierten Erwachsenen in Finnland am Lebenslangen Lernen teil, was deutlich über dem EU-Durchschnitt von 21,8 % liegt.

Es gibt in Finnland keinen speziellen Strategierahmen zu Erwachsenenbasisbildung oder *Literacy*; allerdings gibt es einige öffentlich geförderte Programme, die Erwachsene dabei unterstützen Grundkompetenzen zu erwerben bzw. zu verbessern:

- Für Erwachsene, die die Grundschulbildung bzw. Sekundarstufe I nicht abgeschlossen haben, gibt es ein eigenes Programm zum Abschluss der Sekundarstufe I (*Perusopetus*). Das Bildungsministerium ist für das Programm verantwortlich, das an Schulen der Sekundarstufe II für Erwachsene oder in Volkshochschulen angeboten wird. Das Curriculum umfasst Wissen und Kompetenzen, die den letzten drei Schulstufen der Sekundarstufe I entsprechen, wurde aber speziell für Erwachsene entwickelt. *Perusopetus* kann in Voll- oder Teilzeit absolviert werden und ist modular aufgebaut. Das Programm ist für die TeilnehmerInnen kostenlos und wird durch staatliche Mittel finanziert. 2011 absolvierten rund 2.400 TeilnehmerInnen das Programm.
- Zusätzlich können Erwachsene Kompetenzen im Rahmen der freien Erwachsenenbildung *(liberal adult education)* z.B. in Erwachsenenbildungszentren, Volkshochschulen oder Sommeruniversitäten erwerben. Freie Erwachsenenbildung führt generell nicht zu anerkannten Qualifikationen, aber die Kurse können für die vorbereitende Ausbildung zu kompetenzbasierten Qualifikationen (siehe Kapitel 5.2.3) bzw. für die individuelle Erreichung dieser Qualifikationen anerkannt werden.
- Weiters gibt es noch andere Möglichkeiten Grundkompetenzen für Erwachsene zu vermitteln, wie z.B. unterschiedliche Kurse und Programme, die im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik angeboten werden, oder auch projektbasierte Initiativen, die auf europäische Förderungen zurückgreifen (European Commission et al. 2015b, 34).

In Finnland werden vom Bildungsministerium seit 1997 jeweils für fünf Jahre eigene Entwicklungspläne für Bildung und Wissenschaft vorgelegt, die die wichtigsten Ziele in den unterschiedlichen Bildungsbereichen – von frühkindlicher Erziehung bis Erwachsenenbildung – festlegen; wobei in den letzten Jahren eine verbesserte Erreichung von gering Qualifizierten durch Angebote der Erwachsenenbildung zum Thema wurde. Im letzten Bericht von 2012, der die Periode 2011-2016 abdeckt, wurde festgehalten, dass verstärkt jene Personen in Erwachsenenbildung einbezogen werden sollen, die gering Qualifiziert sind (und somit maximal über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen), wobei individuelles Zugehen und Eingehen auf diese Personengruppe notwendig ist. Dafür sollen auch weitere finanzielle Unterstützungen bzw. Möglichkeiten einen Anspruch auf Weiterbildung im Rahmen der Erwerbstätigkeit zu begründen näher überprüft werden (Ministry of Education and Culture 2012, 53f.).

5.2 Programme und Maßnahmen in Finnland

Wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt, verfügt die finnische Bevölkerung – im Vergleich mit anderen OECD-Ländern – über sehr gute Kompetenzwerte im Bereich *Literacy*. Diese basieren vor allem auf einem starken Bildungssystem, das in den 1970er Jahren eingeführt wurde; dennoch bleiben vor allem Ältere, die vor dem Einsetzen der Bildungsreformen ausgebildet wurden, aber auch eine kleinere Gruppe an jüngeren Erwachsenen „übrig", die durch das formale Bildungsnetz gefallen sind und denen Grundkompetenzen fehlen. So lag der Anteil der nicht-erwerbstätigen Jugendlichen, die weder an Bildung noch Weiterbildung teilnehmen *(Young people neither in employment nor in education and training*, *NEET)* 2015 in Finnland bei 13,1 %, in Österreich vergleichsweise bei 9,9 % (Eurostat-Abfrage 2016[14]). Weiters haben rund 600.000 Personen zwischen 15 und 64 Jahren – abgesehen von der Pflichtschule – keine weiterführende (Aus-)Bildung. Unter den 25- bis 34-Jährigen sind es rund 100.000 Personen, wobei ein gutes Drittel Frauen (37.000) und knapp zwei Drittel Männer (63.000) sind (Ministry of Education and Culture 2012, 55); daher fokussieren aktuelle Maßnahmen und Programme in Finnland derzeit stark auf die Förderung und Integration von jungen Menschen mit geringem Bildungsniveau und eine Maßnahme, die sich insbesondere an diese Zielgruppe richtet, stellt das erste Fallbeispiel für Finnland, die Jugendgarantie, dar, wobei ausführlich auf verschiedene Angebote und Programme eingegangen wird.
Weiters wird ein nationales Programm von 2003 bis 2009 näher vorgestellt, das sich insbesondere an gering Qualifizierte richtete und u.a. mit umfangreichen Outreach-Aktivitäten sowie Lernen am Arbeitsplatz arbeitete, um diese oft schwer zu erreichende Zielgruppe verstärkt in Programme einzubeziehen.
Die Kompetenzbasierten Qualifikationen sind wiederum ein Good Practice-Beispiel auf nationaler und europäischer Ebene, wie non-formal und informell erworbene Kompetenzen anerkannt und zum Erreichen einer beruflichen Qualifikation beitragen können.
Als letztes Fallbeispiel wird auf das Nordische Netzwerk zu Erwachsenenbildung eingegangen, das im nordischen Raum grenzüberschreitend zu verschiedenen Themen der Erwachsenenbildung kooperiert, Studien beauftragt und gemeinsame Richtlinien z.B. hinsichtlich der Anforderungen an ErwachsenenbilderInnen formuliert. Hier zeigt sich wiederum die verstärkte Kooperation im nordischen Raum, der auch über Sprachgrenzen hinweg gemeinsame Aktivitäten und Initiativen ermöglicht.

5.2.1 Jugendgarantie

Hintergrund des Programms

Unter dem Titel der ***Jugendgarantie*** sind viele Programme für Jugendliche in Finnland zusammengefasst, die sowohl im Bildungs- als auch Arbeitsbereich Jugendliche bzw. junge Erwachsene mit geringen Kompetenzen dabei unterstützen sollen, Zugang zu Bildung oder zum Arbeitsmarkt zu erlangen. Im Rahmen der Jugendgarantie, die 2013 gestartet wurde, arbeiten verschiedene nationale und regionale öffentliche Stellen, Unternehmen, SozialpartnerInnen und Bildungseinrichtungen zusammen. Ziel der Jugendgarantie ist es früh einzugreifen, um zu lange Arbeitslosigkeit oder Inaktivität bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu vermeiden. Jugendliche und junge Erwachsene sollen dabei unterstützt

[14] Siehe dazu: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en (2016-09-05)

werden, eine Qualifikation über die Grundausbildung hinaus zu erlangen und den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu schaffen.[15] Die Maßnahme wendet sich an junge Erwachsene bis 25 Jahre sowie AbsolventInnen einer Ausbildung unter 30 Jahre. Ab 2013 wird diesen Personen eine Arbeitsstelle, eine Ausbildung, eine Weiterbildung oder eine Rehabilitationsmaßnahme innerhalb von drei Monaten, nachdem sich die Person arbeitslos gemeldet hat, angeboten. Die Jugendgarantie beinhaltet eine „Bildungsgarantie", d.h. jedem/r, der/die die Grundausbildung beendet hat, wird ein Platz in einer allgemein oder berufsbildenden höheren Schule, eine Lehrstelle, ein Platz in einer Rehabilitationsmaßnahme oder in einer anderen Weiterbildungseinrichtung angeboten (Keränen 2012).

Die Jugendgarantie wurde initiiert, da es in Finnland viele junge Personen gibt, die

- arbeitslos sind,
- nach dem Abschluss der Grundausbildung ohne weitere (Aus-)Bildung sind,
- weder arbeiten noch in Ausbildung sind,
- aufgrund von psychischen Problemen in Invaliditätsrente sind.

AkteurInnen

Die Jugendgarantie wird von verschiedenen Ministerien unterstützt, insbesondere von Arbeitsministerium und Bildungsministerium, sowie von den SozialpartnerInnen. Aber auch lokale Institutionen, Unternehmen, Bildungsträger und Organisationen nehmen teil, somit ist die Jugendgarantie ein Beispiel für eine gelungene *Public-Private-Partnership*.

Inhalte des Programms

Die Jugendgarantie bringt verschiedene Maßnahmen und Initiativen für junge Menschen zusammen, einige sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden:
2013 wurde eine Maßnahme für Personen im Alter zwischen 20 und 29 Jahre entwickelt, die keine Qualifikation – bis auf die Grundausbildung – aufweisen. Im Rahmen dieses ***Skills Programms*** können junge Menschen eine berufliche Qualifikation oder eine berufliche Teilqualifikation erlangen. Die Ausbildung kann an einer Bildungseinrichtung oder in Form einer Lehrausbildung absolviert werden. Guidance und Beratung für junge Menschen wird verstärkt eingesetzt, damit diese sich zunächst für eine Ausbildung bewerben und dann dabei unterstützt werden diese auch abzuschließen. Das Programm ist zunächst für einen Zeitraum von 2013 bis 2016 angelegt.[16]

Weiters wurde eine ***Ausbildungsgarantie*** für junge Menschen beschlossen, wodurch jede/r AbsolventIn der Pflichtschule einen Ausbildungsplatz in einer Schule der Sekundarstufe II (allgemeinbildend oder berufsbildend), in einer Lehre oder im Rahmen einer beruflichen Wiedereingliederung oder einer anderen Form von Ausbildung erhalten soll. Ziel ist, dass Jugendliche über die Pflichtschule hinaus eine Qualifikation erlangen können, um den Übergang in Beschäftigung besser zu schaffen.[17]

---

[15] Siehe dazu: http://www.nuorisotakuu.fi/en/youth_guarantee/information/what_is_the_youth_guarantee (2016-05-09)

[16] Siehe dazu: http://www.nuorisotakuu.fi/en/youth_guarantee/education/skills_programme_for_young_adults (2016-05-03)

[17] Siehe dazu: http://www.nuorisotakuu.fi/en/youth_guarantee/education (2016-05-03)

Zusätzliche finanzielle Mittel werden für die ***Lehrlingsausbildung*** zur Verfügung gestellt: Diese wird an Bildungseinrichtungen ausbezahlt, die Lehrplätze für Jugendliche anbieten, die ihre Grundausbildung oder ihre freiwillige zusätzliche Grundausbildung im selben Jahr abgeschlossen haben. Die zusätzlichen finanziellen Mittel werden an Unternehmen bzw. Bildungseinrichtungen ausbezahlt und betragen 800 Euro pro Monat im ersten Jahr, 500 Euro im zweiten Jahr und 300 Euro im dritten Jahr. Durch diese finanzielle Unterstützung sollen zusätzlich 800 Lehrstellen für Jugendliche geschaffen werden, die ihre Grundausbildung abgeschlossen haben.[18]

Im Rahmen der Jugendgarantie sind die finnischen Arbeitsmarktservices, *TE Büros*, dazu angehalten ihre Angebote für Jugendliche zu verbessern. So muss für jede/n unter 25 Jahren und für Personen zwischen 25 und 29 Jahren, die vor kurzem ihre Ausbildung abgeschlossen haben, innerhalb von drei Monaten durchgängiger Arbeitslosigkeit eine individuell passende Möglichkeit zu Beschäftigung oder weiterer Ausbildung angeboten werden. Junge Arbeitslose erstellen dabei gemeinsam mit ihrem/r BetreuerIn im jeweiligen *TE-Büro* einen ***Beschäftigungsplan***, in dem Maßnahmen des *TE-Büros* aufgelistet sind, die dem/der jungen Arbeitslosen innerhalb der ersten drei Monate der Arbeitslosigkeit angeboten werden. Das können z.B. kurze Arbeitseinsätze sein, ein Ausbildungsplatz, ein Platz in einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme oder auch Rehabilitation. Der Beschäftigungsplan wird innerhalb der ersten zwei Wochen nach dem Melden der Arbeitslosigkeit gemeinsam mit dem/der *TE*-BetreuerIn erarbeitet, wobei durch diese gemeinsame Arbeit am Plan für beide Parteien – die arbeitslose Person und den/die BetreuerIn – der Beschäftigungsplan bindend wird.
Wenn die junge Person keine berufliche Ausbildung vorweisen kann, wird zunächst in einem ersten Schritt versucht eine passende berufliche Qualifikation zu ermitteln. Dabei werden kurze Praktika, Coaching oder berufliche Beratung und Karriereplanung eingesetzt, um die am besten geeignete Ausbildung zu eruieren. Telefonische und Online-Beratung kommen ebenfalls zum Einsatz, z.B. *Koulutuslinja,* oder Beratung via Facebook.
Weiters werden Jugendlichen Coaching bei der Arbeitsuche oder bei der Arbeit, Training für den Arbeitsmarkt, kurze Praktika sowie finanzielle Unterstützung beim Selbständig-Werden oder ein Lohnzuschuss (*Sanssi-Card*) angeboten.[19]

Für jene Jugendliche, die keine berufliche Qualifikation aufweisen, wird die Beratung durch das *TE-Büro* intensiviert, wofür in den *TE-Büros* auch deutlich mehr personelle Ressourcen bereitgestellt wurden. Damit sollen Entscheidungen rund um berufliche Planung getroffen, die Entwicklung von beruflichen Kompetenzen sowie das Finden von Beschäftigungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten in verschiedenen Phasen des beruflichen Übergangs vermittelt werden.
Weiters sollen die regionalen Arbeitsverwaltungen ein Netzwerk zu Guidance in der jeweiligen Region bereitstellen, sowie das Vorhandensein und die Qualität der Angebote im Auge behalten.[20]

Im Rahmen der Jugendgarantie werden auch ***Outreach*-Aktivitäten** gesetzt, bei denen Jugendliche erreicht werden sollen, die weder in Beschäftigung noch in Ausbildung sind. 2013 wurde 283 Gemeinden eine finanzielle Unterstützung für diese Aktivitäten gewährt – das sind rund 90 % aller finnischen Gemeinden. 2015 wurden durch *Outreach*-Aktivitäten ca. 20.000 junge Menschen erreicht, von denen rund 14.000 längerfristig Angebote in Anspruch

[18] Siehe dazu: http://www.nuorisotakuu.fi/en/youth_guarantee/education/apprenticeship_training (2016-05-03)
[19] Siehe dazu: http://www.nuorisotakuu.fi/en/youth_guarantee/work/employment_plan (2016-05-09)
[20] Siehe dazu: http://www.nuorisotakuu.fi/en/youth_guarantee/work (2016-05-09)

genommen haben. Die meisten der erreichten Jugendlichen waren zwischen 16 und 20 Jahre alt. *Outreach*-Aktivitäten können auch von Eltern, FreundInnen oder den jungen Menschen selbst initiiert werden.[21]

Auch ***Workshops mit Jugendlichen*** werden als Methode angewandt, um Jugendliche früh zu erreichen und dabei zu unterstützen, sich nach ihrer individuellen Geschwindigkeit zu entwickeln bzw. Lernaktivitäten aufzunehmen. Im Rahmen der Workshops für Jugendliche können diese verschiedene Arbeiten ausprobieren, wobei sie Beratung und Unterstützung erhalten; das soll dazu führen, dass Jugendliche für sich einen individuellen Lernweg oder Zugang zu Beschäftigung am Arbeitsmarkt finden. Workshops für Jugendliche werden in 270 Gemeinden organisiert. 2012 haben rund 14.000 junge Menschen bis 29 Jahre an solchen Workshops teilgenommen, wovon 80 % nach der Teilnahme einen Ausbildungsplatz oder eine Beschäftigung gefunden bzw. in eine weitere Maßnahme übergetreten sind.[22]

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Im Rahmen der Jugendgarantie arbeiten lokale Unternehmen, Institutionen und Organisationen zusammen, um soziale Exklusion von jungen Menschen zu verhindern und ihre Integration in den Arbeitsmarkt zu unterstützen. Regionale Netzwerke wurden etabliert, Bildungswege flexibel gestaltet und Raum für individuelle Ausrichtungen ermöglicht. Gerade diese flexiblen Ausgestaltungen und individuellen Lösungen werden als besonders positiv für eine erfolgreiche Implementierung erachtet. Aber auch (Aus-)Bildung, die klar mit bestimmten beruflichen Perspektiven verbunden ist bzw. den beruflichen Alltag einbezieht, kann dabei helfen, jungen Menschen ein kohärentes Bild von den Zielen der (Aus-)Bildung und den damit verbundenen Berufen zu vermitteln. Begleitende Beratung für junge Erwachsene, aber auch für Unternehmen, sowie einfacher Zugang zu den Programmen sind Erfolgsfaktoren, die in unterschiedlichen Projekten festgemacht werden konnten (Keränen 2012).

Das finnische Arbeitsmarktservice ist aufgrund der Jugendgarantie verpflichtet, innerhalb der ersten drei Monate einen persönlichen Entwicklungsplan für den/die arbeitslose/n JugendlicheN zu entwickeln, Bedürfnisse und Unterstützungsbedarf festzustellen sowie ein Ausbildungs- oder Beschäftigungsangebot bzw. ein anderes beschäftigungsförderndes Angebot (Schulung, Coaching, Beratung, geförderte Beschäftigung) zur Verfügung zu stellen. Im Jahr 2011 führte die Jugendgarantie in Finnland bei 83,5 % der jungen Arbeitslosen zu einer erfolgreichen Intervention innerhalb der ersten drei Monate. Die Vorteile sind in der Verkürzung der Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen sowie der Vermeidung der Folgen von längerer Absenz von Arbeit und Bildung zu finden. Der zentrale Erfolgsfaktor besteht in der kurzen Wartezeit auf ein konkretes Angebot. Jugendausbildungsgarantien sind aber weniger erfolgreich bei Jugendlichen, die schwer zu erreichen und z.B. beim Arbeitsmarktservice nicht registriert sind. Die Jugendgarantie muss aber auch als kurzfristige Maßnahme verstanden werden, die strukturelle Probleme auf dem Arbeitsmarkt nicht lösen kann (Mascherini 2012, 2f.).

Die gesetzten *Outreach*-Aktivitäten sind sehr umfangreich und ein zentrales Element jene Jugendlichen anzusprechen, die sich weder in Ausbildung noch Beschäftigung befinden: Fast

[21] Siehe dazu: http://www.nuorisotakuu.fi/en/youth_guarantee/other_services/outreach_youth_work (2016-05-09)

[22] Siehe dazu: http://www.nuorisotakuu.fi/en/youth_guarantee/other_services/youth_workshops (2016-05-09)

90 % der Gemeinden nahmen 2015 daran teil und ca. 20.000 junge Menschen konnten erreicht werden. Auch die Workshops mit Jugendlichen werden großräumig eingesetzt und viele Personen, die durch *Outreach*-Aktivitäten erreicht wurden, entscheiden sich anschließend dafür an einer der vielen Möglichkeiten der Jugendgarantie teilzunehmen. In Österreich, wo ein ähnliches Programm mit dem Schuljahr 2017/18 starten soll, sollte daher auch verstärkt Wert auf das Erreichen der Zielgruppe durch unterschiedliche Kanäle gelegt werden bzw. darauf geachtet werden jene einzubeziehen, die schwer erreicht werden können.

5.2.1.1 Ausgewählte Projekte im Vorfeld der Jugendgarantie

Im Vorfeld zur Entwicklung der Jugendgarantie wurden unzählige Projekte für die Zielgruppe der jungen Erwachsenen getestet und umgesetzt, in diesem Unterkapitel soll auf zwei Beispiele kurz eingegangen werden, die aufzeigen sollen, welche Zugänge im Vorfeld ausgewählt und angewandt wurden, die auch weiterhin im Maßnahmenrepertoire der Jugendgarantie anzutreffen sind.

Nuorten Tuki – Offene Berufsfachschulen

Im März 2010 startete in der Gemeinde Nordkarelien die Abteilung für Aus- und Weiterbildung ein Projekt mit dem Namen „*Nuorten Tuki* (Unterstützung für junge Menschen)“. Das Projekt wurde mit Geldern des ESF finanziert und sollte der steigenden Jugendarbeitslosigkeit in der Region entgegenwirken, wobei der Fokus auf NEET liegt, d.h. jungen Menschen, die weder in Beschäftigung, noch Aus- oder Weiterbildung sind.
Das Projekt arbeitete mit sogenannten offenen Berufsfachschulen, die flexible Wege zur Ausbildung für junge Menschen im Alter von 17 bis 24 Jahre anbieten, wobei generell Informationen zu bestimmten Ausbildungen vermittelt werden können, eine berufliche Ausbildung begonnen oder ein abgebrochener Bildungsabschluss nachgeholt werden kann (Keränen 2012, 3).

Viel Wert wird bei den offenen Berufsschulen auf Beratung und Guidance gelegt und verschiedene Angebote stehen zur Verfügung:

- individuelle Beratung,
- eCounselling, das Jugendlichen online zur Verfügung steht,
- Sommer Beratungsbüro, das den Jugendlichen von Juni bis Ende August zur Verfügung steht.[23]

Die BeraterInnen unterstützen die Studierenden dabei, ihre Ausbildung bzw. berufliche Entwicklung zu planen sowie beim Beantragen von finanzieller Unterstützung oder beim Vereinbaren von Probetrainings oder Schnuppertagen in verschiedenen Unternehmen. Wichtig ist, dass die Studierenden nicht allein gelassen werden und sich jederzeit einfach und unkompliziert an die BeraterInnen wenden können, wodurch auch die Abbruchraten reduziert werden sollen.

Dauer und Inhalt der Ausbildung werden individuell festgelegt und je nach TeilnehmerIn maßgeschneidert. Es können auch vorbereitende Kurse belegt werden, die u.a.

[23] Siehe dazu: http://avoinammattiopisto.ning.com/page/in-english (2016-06-01)

Grundkenntnisse in bestimmten Bereichen, wie Finnisch als Fremdsprache oder Mathematik, vermitteln. Aber auch Lernen am Arbeitsplatz kann Teil dieser vorbereitenden Kurse sein, um den Studierenden einen besseren Einblick in mögliche berufliche Ausbildungen bzw. deren beruflichen Alltag geben zu können. Für jede/n TeilnehmerIn wird ein persönlicher Studienplan festgelegt, der individuell und flexibel den Lernprozess definiert (Keränen 2012, 3f.).

Offene Berufsfachschulen ermöglichen einen einfachen Einstieg in Ausbildung sowie das Erreichen einer beruflichen Qualifikation auf Sekundarstufe II und bieten somit gering qualifizierten jungen Menschen einen Weg zum Abschluss einer beruflichen Qualifikation.

Pilotprojekt zu verstärktem Lernen am Arbeitsplatz

Das nationale Pilotprojekt zum verstärkten Lernen am Arbeitsplatz (2009-2013) wurde vom Finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen gemeinsam mit 29 Bildungsanbietern umgesetzt. Finanziert wurde das Pilotprojekt durch nationale Mittel, Ziel war die Verbindungen bzw. den Übergang von (Aus-)Bildung in den Arbeitsmarkt zu verbessern, was durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz erreicht werden sollte. Durch Lernen am Arbeitsplatz sollten TeilnehmerInnen dabei unterstützt werden, berufliche Kompetenzen im Bereich der Basisberufsbildung zu erwerben, wobei ihre individuellen Bedürfnisse und Pläne einbezogen werden sollen; weiters sollen die TeilnehmerInnen unterstützt werden, grundlegende berufliche Qualifikationen abschließen zu können sowie durch Kontakte zu Unternehmen den Übergang von (Aus-)Bildung in den Arbeitsmarkt zu erleichtern (Keränen 2012, 6).

Neben einem starken Fokus auf Lernen am Arbeitsplatz sowie einem Ausdehnen der Lernumgebung bzw. einem Ausweiten von Lerninhalten, die am Arbeitsplatz vermittelt wurden, wurde auch spezieller Wert auf begleitende Beratung und Guidance der TeilnehmerInnen gelegt; dabei wurde auch Online-Beratung sowie Social Media in der Beratung eingesetzt.

Arbeiten am Arbeitsplatz wurde sowohl in Gruppen als auch individuell umgesetzt, d.h. manche TeilnehmerInnen wurden in Gruppen zu Unternehmen geschickt, um dort arbeitsplatzbasiert zu lernen, andere wurden individuell in Unternehmen vermittelt. Beide Modelle können für die jeweiligen TeilnehmerInnen Vorteile bringen: Manche Jugendliche fühlen sich wohler, wenn sie in der Gruppe gemeinsam mit anderen lernen, andere können sich eher entwickeln, wenn sehr individuell auf sie eingegangen wird. Wobei aber auch bei den Gruppenmodellen Wert darauf gelegt wurde, dass auf Einzelne und deren Bedürfnisse flexibel eingegangen werden konnte.
Im Pilotprojekt wurden für die Gruppen, neben Grundkursen zu den curricularen Anforderungen, ein bis 52 Wochen Arbeiten am Arbeitsplatz ermöglicht, wobei zu Beginn nur kurze Einsätze in Unternehmen realisiert wurden, diese dann im Laufe des Programms in längere Perioden umgewandelt werden konnten. Dabei wurde darauf geachtet, dass sich die Phasen des Lernens am Arbeitsplatz mit dem „theoretischen" Lernen in den Bildungseinrichtungen abwechseln. Somit variiert auch im Gruppenmodell die Dauer, die die TeilnehmerInnen im Unternehmen verbringen, je nachdem welche Bedürfnisse der/die Einzelne aufweist bzw. welches Grundwissen er/sie mitbringt.[24]
Individuelle Modelle ermöglichen größere Flexibilität bei der Auswahl der Kurse sowie auf die Einzelperson ausgerichtete Lernwege. Individuelle Modelle sind vor allem für Jugendliche

[24] Siehe dazu: http://toplaaja.purot.net (2016-06-01)

geeignet, die schneller oder langsamer als andere sind bzw. die spezielle Bedürfnisse aufweisen. Aber auch für Jugendliche, die zwei Qualifikationen erwerben möchten oder vorherige Kurse abgebrochen haben und auf bereits erworbenen Wissen aufbauen können, können diese sinnvoll sein (Keränen 2012, 7f.).

Lernen am Arbeitsplatz steigert die Motivation der Jugendlichen an der (Aus-)Bildung weiter teilzunehmen, da sie schnell sehen können, wofür sie lernen bzw. herausfinden können, ob die jeweilige Berufsausbildung bzw. der berufliche Alltag ihren Vorstellungen entspricht. Auch kann der Übergang in den Arbeitsmarkt durch Kontakte zu Unternehmen, in denen gelernt wurde, erleichtert werden bzw. wissen die Unternehmen dann auch besser, was die jungen Menschen an Kenntnissen und Kompetenzen mitbringen. Gerade für gering qualifizierte Jugendliche kann Lernen am Arbeitsplatz – in Kombination mit Kursen – eine gute Möglichkeit darstellen, den Einstieg in die Aus- und Weiterbildung zu schaffen und durch praktische Arbeit festzustellen, wohin die Ausbildung führt.

5.2.2 Noste Programm

Hintergrund des Programms

Von 2003 bis 2009 wurde ein Programm zur stärkeren Beteiligung von Erwachsenen im Bereich lebenslanges Lernen umgesetzt: Noste fokussierte auf Erwachsene (30 bis 59 Jahre) und hier insbesondere auf die Gruppe der gering Qualifizierten. Ziele des Programms waren:

- Arbeitszufriedenheit und Weiterentwicklungsmöglichkeiten von gering Qualifizierten verbessern;
- Beschäftigungsquote der gering Qualifizierten erhöhen;
- Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass ältere Erwachsene an öffentlich finanzierter Weiterbildung teilnehmen;
- Beteiligung von Erwachsenen an Weiterbildung und Computerkursen erhöhen (Hulkari, Paloniemi 2008, 50f.).

AkteurInnen

Das Programm wurde vom Bildungsministerium, gemeinsam mit dem Arbeitsministerium und den SozialpartnerInnen umgesetzt. Unterstützt wurde es durch ein Netzwerk aus Bildungseinrichtungen, SozialpartnerInnen, *TE-Büros* und Unternehmen.

Inhalte des Programms

Zielgruppe des Programms waren:

- Erwachsene zwischen 30 und 59 Jahren, die in Beschäftigung waren und über keine weiterführende Ausbildung verfügen, die über die Schulpflicht hinausreicht,
- Personen mit nicht abgeschlossenen beruflichen Qualifikationen,
- Personen zwischen 25 und 59 Jahren, die keine Grundbildung oder Oberstufenschule (Sekundarstufe II) abgeschlossen haben (Haapaaari 2007, 3).

Diese Zielgruppe umfasste in Finnland rund 350.000 Personen.

TeilnehmerInnen konnten berufliche Abschlüsse, oder Teile davon, erwerben sowie auch kompetenzbasierte Qualifikationen (siehe Kapitel 5.2.3), die flexibler gestaltet werden können. Zusätzliche Unterstützung wurde jenen ermöglicht, die ihre Lernfähigkeit stärken wollten; auch begleitende Beratungsangebote wurden implementiert. Für die Kurse fielen sowohl für die TeilnehmerInnen als auch für die ArbeitgeberInnen keinerlei Kosten an (Ministry of Education and Culture 2010, 20).
Die Kurse waren stark auf Lernen am Arbeitsplatz fokussiert, wobei auch bereits erworbene Kompetenzen – z.B. im non-formalen oder informellen Kontext – anerkannt wurden (Haapaaari 2007, 4).

Wichtig waren die *Outreach*-Aktivitäten im Rahmen des Programms, vor allem zu Beginn, um ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen auf das Angebot aufmerksam zu machen. Dafür wurden u.a. direkte Kontakte, Besuche und Gespräche in Unternehmen, Interessenvertretungen und Organisationen eingesetzt. Auch Informationsveranstaltungen zu Erwachsenenbildung wurden sowohl für ArbeitnehmerInnen als auch ArbeitgeberInnen angeboten. Weiters wurden Newsletter, Zeitungsinserate, Webseiten, Broschüren und Poster zur Erreichung der Zielgruppe eingesetzt (ebenda 6).

Insgesamt konnten im Projektzeitraum (2003-2009) rund 25.700 TeilnehmerInnen erreicht werden. Vor allem die Computerkurse waren sehr beliebt und rund 9.900 Personen nahmen an diesen teil; die Kurse wurden oft als Möglichkeit gesehen, dass Personen ihre Lernfähigkeit entwickeln können sowie als Vorbereitung für das Erreichen einer beruflichen Qualifikation (Ministry of Education and Culture 2010, 21).

Auch Lernen am Arbeitsplatz bzw. das Anerkennen der so erworbenen Kompetenzen war ein wichtiger Aspekt des Noste Programms. Für gering qualifizierte Personen ist Lernen am Arbeitsplatz sinnvoll, da die Weiterbildungsaktivitäten eng mit der Arbeit und den beruflichen Tätigkeiten verbunden sind und somit schnell der Sinn und Zweck der Weiterbildung erkennbar wird. Dieses Einbeziehen des Arbeitsplatzes und der Arbeitsbedürfnisse in die Trainingsinhalte war sehr hilfreich, um gering Qualifizierte dabei zu unterstützen eine Qualifikation zu erreichen, die im Betrieb eingesetzt werden konnte; dadurch konnten sowohl ArbeitnehmerIn als auch ArbeitgeberIn von der Sinnhaftigkeit des Programms überzeugt werden. Dabei wurde vor allem auf Besuche bei Unternehmen durch TrainerInnen sowie auf das Organisieren der Arbeit nach dem Rotationsprinzip gesetzt, um einen am Arbeitsleben orientierten Ansatz in der Weiterbildung umzusetzen. Vor allem das Zusammenarbeiten von Erwachsenenbildungsinstitutionen und Unternehmen wurde als zentraler Vorteil angesehen, gering qualifizierte Personen für das Noste Programm zu gewinnen (Ministry of Education and Culture 2010, 29).

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Das Noste Programm wurde dezentral, in den Regionen Finnlands durch Netzwerke aus Bildungseinrichtungen, SozialpartnerInnen, *TE-Büros* und Unternehmen umgesetzt. Um TeilnehmerInnen zu erreichen, wurden verschiedene Kanäle genutzt, wie z.B. Firmenbesuche, Anzeigen in Zeitungen, persönliche oder telefonische Beratung, Informationsveranstaltungen in Bildungseinrichtungen oder auch die Analyse von Bildungszielen von Angestellten – wobei ein Schwerpunkt darauf gelegt wurde, jene Personen zu erreichen, die schwer zu Weiterbildung motiviert werden können, wie z.B. gering Qualifizierte. Vor allem die persönlichen Kontakte waren sehr hilfreich dabei, gering Qualifizierte anzusprechen bzw. zu

motivieren an Weiterbildung teilzunehmen: Diese haben oft Vorbehalte gegenüber Weiterbildung aufgrund von schlechten Schulerlebnissen oder weil sie Weiterbildung aufgrund ihrer oft gering qualifizierten Beschäftigung als nicht wichtig einschätzen; und gerade hier sind persönliche Gespräche sehr sinnvoll, um davon zu überzeugen vorhandene Kompetenzen anzuerkennen und auch neue Arbeits- und Lernmethoden auszuprobieren (Hulkari, Paloniemi 2008, 52f.).

Das Noste Programm wurde begleitend evaluiert, wobei dies für jedes Jahr (von 2003 bis 2009) auf nationaler Ebene von der Universität für Ostfinnland und der Universität von Tampere, auf regionaler Ebene von den dortigen Bildungseinrichtungen sowie den regionalen Behörden durchgeführt wurde. Weiters sammelte das statistische Zentralamt in Finnland Daten auf nationaler Ebene. Die abschließende Evaluation zeigte, dass bis 2009 insgesamt rund 25.700 Personen an Noste teilgenommen hatten, das waren rund 73 % der zu Beginn festgelegten zu erreichenden Zielgruppe. Weiters wurden rund 19.500 Qualifikationen sowie Teilqualifikationen abgeschlossen, worunter auch viele grundlegende PC-Kurse gezählt wurden (Antikainen 2011, 2).

Durch das Programm wurden Netzwerke zwischen Bildungsanbietern, Unternehmen und Gewerkschaften errichtet, die gemeinsam *Outreach*-Aktivitäten umsetzen sowie gemeinsame, neue Strukturen für die Umsetzung von Erwachsenenbildung aufgebaut. Der Zugang zu beruflicher Bildung für Erwachsene wurde von allen involvierten Stakeholdern als zentral anerkennt und unterstützende Maßnahmen und Beratung für einen verbesserten Zugang umgesetzt. Die Wichtigkeit von individuellen und persönlichen Zugängen zu Weiterbildung wurde erkannt sowie die Zusammenarbeit zwischen Unternehmen, Behörden und Bildungsanbietern im Rahmen des Programms gestärkt (ebenda 3). Insgesamt können die Ergebnisse des Noste Programms somit als durchaus positiv bewertet werden.

5.2.3 Kompetenzbasierte Qualifikationen *(Näyttötutkinnot)*

Hintergrund des Programms

Bereits 1993/94 wurde das finnische Curriculum für berufliche Qualifikationen reformiert und es kam zu einer Implementierung von Lernergebnisorientierung bei der Beschreibung von Qualifikationen, die auch entsprechende Assessmentkriterien, die sich am beruflichen Alltag orientieren, beinhalten. Zum selben Zeitpunkt wurde mit der Umstellung der Erwachsenenbildung hin zu kompetenzbasierten Qualifikationen *(Näyttötutkinnot)* begonnen (Finnish National Board of Education 2015, 7).
Ausgangspunkt war zunächst das geringe formale Bildungsniveau von älteren Personen, denen durch die Anerkennung von beruflichen Kompetenzen ihr Können bescheinigt werden sollte, und um ihre Mobilität, Flexibilität und Arbeitsqualität zu steigern (Reiter, Weber 2013, 48). Im Laufe der Zeit wurden aber auch der demographische Wandel, Veränderungen bei den Kompetenzanforderungen und generell Zugangsprobleme zu Arbeitskräften als Gründe für den weiteren Ausbau des Systems angeführt. 2007 wurde das Verfahren der Validierung des non-formalen und informellen Lernens durch die Einführung eines Regelungsprozesses, der sogenannten Personalisierung, im Qualifikationssystem weiter untermauert (Karttunen 2015, 190f.).

Das finnische System der kompetenzbasierten Qualifikationen bietet Erwachsenen eine flexible Möglichkeit, ihre beruflichen Kompetenzen zu zeigen, zu erneuern oder zu erhalten, oder sich für eine neue berufliche Tätigkeit vorzubereiten, wenn sich ihre Arbeitsaufgaben verändern. Das System umfasst die Anerkennung von individuellen beruflichen Kompetenzen, egal ob sie durch Arbeitserfahrung, Kurse oder andere Aktivitäten erworben wurden, d.h. es werden sowohl formal, non-formal als auch informell erworbene Kompetenzen anerkannt (Finnish National Board of Education 2013, 11).

AkteurInnen

Das Finnische Zentralamt für Unterrichtswesen beschließt und veröffentlicht die benötigten Anforderungen der verschiedenen Qualifikationen. Das Zentralamt für Unterrichtswesen setzt für jede kompetenzbasierte Qualifikation einen Prüfungsausschuss ein. ArbeitgeberInnen, ArbeitnehmerInnen und LehrerInnen bzw. TrainerInnen sowie bei Bedarf Unternehmen des Bereiches sind im Prüfungsausschuss vertreten. Die Prüfungsausschüsse überwachen und entwickeln die Durchführung der kompetenzbasierten Prüfungen, sichern ihre Qualität und stellen Zertifikaten aus (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen 2013, 4f.).
Im Rahmen der Kompetenzprüfungen arbeiten ArbeitgeberInnen, ArbeitnehmerInnen und LehrerInnen bzw. TrainerInnen eng zusammen. Dabei geht es vor allem um die Struktur der Qualifikationen sowie die Anforderungen zur Erreichung einer Qualifikation und deren Anerkennung, wobei das Bildungsministerium über die Struktur der Qualifikation entscheidet (Finnish National Board of Education 2013, 11f.).

Inhalte des Programms

Die Zielgruppe besteht aus Personen, die eine formale Qualifikation erwerben wollen und z.B. über mehrjährige Berufserfahrung verfügen und diese anerkennen lassen wollen oder den Arbeitsplatz wechseln und dafür eine neue Qualifikation erwerben möchten. Manche Personen benötigen auch nur eine Teilqualifikation (oder Qualifikationsmodul) für eine spezielle Aufgabe an ihrem Arbeitsplatz (Karttunen 2015, 191).

Kompetenzbasierte Qualifikationen können für die folgenden Bereiche erworben werden:

- ***Berufliche Grundqualifikationen*** entsprechen einem beruflichen Abschluss auf Sekundarstufe II und beinhalten die Kompetenz, die beruflichen Grundaufgaben im jeweiligen Beruf übernehmen zu können.
- ***Weiterbildende Qualifikationen*** (oder Berufsprüfungen) beinhalten die Kompetenzen, die von FacharbeiterInnen gefordert werden. Die berufliche Grundqualifikation ist Voraussetzung für diese Qualifikation und kann frühestens nach drei Jahren Berufserfahrung erworben werden.
- ***Qualifikationen für Berufsspezialisierung*** (oder Fachprüfungen) beinhalten die Beherrschung beruflicher Kompetenz auf höchstem Niveau, die in der Regel mindestens fünf Jahre Berufserfahrung voraussetzen (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen 2013, 4; Finnish National Board of Education 2013, 11; Reiter, Weber 2013, 48).

Berufliche Grundqualifikationen auf Sekundarstufe II können durch formale berufliche Aus- und Weiterbildung auf Sekundarstufe II oder durch Kompetenzprüfungen erreicht werden. Weiterbildende Qualifikationen und Qualifikationen für Berufsspezialisierung können durch Vorführen der beruflichen Kompetenzen, wie sie in den Anforderungen für eine

kompetenzbasierte Qualifikation ausgeführt sind, nachgewiesen werden – am Arbeitsplatz im Rahmen von konkreten Arbeitsaufgaben (Finnish National Board of Education 2013, 11).

Neben 52 beruflichen Grundqualifikationen werden derzeit rund 190 weiterbildende Qualifikationen und 132 Qualifikationen für Berufsspezialisierung angeboten (Finnish National Board of Education 2013, 12; Karttunen 2015, 194). Die Qualifikationen ermöglichen eine Bewerbung an Universitäten und Fachhochschulen, wodurch auch die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen (berufliche Bildung – Hochschulbildung) unterstützt wird.
Berufliche Qualifikationen sind modular aufgebaut; die Module beinhalten Einheiten, die sich an konkreten Arbeitsaufgaben aus der beruflichen Praxis orientieren (Cedefop Refernet Finland 2012, 28). Einige Beschreibungen zu beruflichen Qualifikationen sind auch auf Englisch online verfügbar[25] und zeigen, wie umfangreich diese ausfallen: Dabei wird zwischen vorgeschriebenen, spezialisierten und optionalen Modulen unterschieden, die jeweils mit Lernergebnissen die Kompetenzanforderungen und – sehr detailliert – Assessmentziele darstellen. Weiters werden Möglichkeiten berufliche Kompetenzen zu zeigen beschrieben.

Wichtige Prinzipen sind:

- Qualifikationen können unabhängig davon erworben werden, in welchem Kontext die beruflichen Kompetenzen vermittelt wurden;
- Qualifikationen oder Module einer Qualifikation können durch das Vorführen von beruflichen Kompetenzen im Rahmen von Kompetenztests nachgewiesen werden;
- Individueller Zugang zu Qualifikationen durch das Anerkennen von bereits vorhandenen Kompetenzen bzw. das Erstellen eines individuellen Plans zur Erreichung der jeweiligen Qualifikation (Finnish National Board of Education 2013, 11).

Das Recht auf Bildung ist in Finnland ein ziviles Grundrecht. Kompetenzbasierte Qualifikationen stehen allen Personen offen, unabhängig von Alter, Berufserfahrung oder (Aus-)Bildung. Personen mit umfangreichen Berufskenntnissen können ihre beruflichen Kompetenzen durch praktische Demonstrationen ohne vorbereitende Studien anerkennen lassen. Üblicherweise werden die Prüfungen jedoch nach vorbereitenden Kursen und Training abgenommen.
Für jede/n TeilnehmerIn wird ein persönlicher Plan für die Prüfung erstellt. Im Plan wird aufgezeigt, in welchen Teilen der Prüfung, d.h. wie, wo und wann, der/die TeilnehmerIn die Anforderungen der Qualifikation direkt demonstriert. Dazu wird vereinbart, wie viel und in welcher Form (z.B. durch vorbereitendes Training, in der Arbeit, durch Portfolio oder Simulationstests) der/die TeilnehmerIn zusätzlich an beruflichen Kompetenzen erwerben soll, um die Prüfung durchführen zu können. Die Prüfung selbst wird am Arbeitsplatz durchgeführt; die gezeigte Kompetenz wird von ExpertInnen für den Bereich evaluiert. Der/die TeilnehmerIn evaluiert aber auch selbst die eigene Leistung und Kompetenz, im Sinne einer Selbstevaluation (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen 2013, 5; Reiter, Weber 2013, 49f.).

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

[25] Siehe dazu: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/vocational_upper_secondary_education (2016-08-10)

Berufliche Qualifikationen kompetenzbasiert zu beschreiben hat verschiedene Vorteile aufgezeigt: Durch die Verwendung von Lernergebnissen wird die Transparenz, Vergleichbarkeit und Verständlichkeit verbessert. Weiters beschreibt ein kompetenzbasierter Ansatz die Kompetenzen des/der Inhabers/in der Qualifikation unabhängig davon, in welcher Form von Aus- oder Weiterbildung diese vermittelt wurde, und unterstützt damit eine flexible Kombination von verschiedenen Lernmöglichkeiten. Vor allem durch die Validierung und Anerkennung von vorherigem Lernen als Teil einer Qualifikation wird non-formales und speziell informelles Lernen gefördert (Finnish Board of Education 2015, 12).

Um die Qualität gewährleisten zu können, wird in Finnland sehr auf die Unterstützung der PrüferInnen gesetzt. Im Rahmen des 1995 eingeführten Qualitätssicherungsprojekts ALVAR werden die PrüferInnen unterstützt, vor allem auch da im finnischen kompetenzbasierten Qualifikationssystem davon ausgegangen wird, dass der Ablauf einer kompetenzbasierten Prüfung im Vorfeld nur schwer festgelegt werden kann. ALVAR bietet eine Testdatenbank, Schulungen von PrüferInnen sowie auch Erfahrungsaustausch und Vernetzung (Reiter, Weber 2013, 51).

Kompetenzbasierte berufliche Qualifikationen sind in der finnischen Erwachsenenbildung sehr beliebt: rund 100.000 Personen nehmen pro Jahr an entsprechenden Angeboten teil. Die Qualifikationsanforderungen haben einen Rechtsstatus und werden regelmäßig überprüft, damit sie den Anforderungen der Arbeitswelt gerecht werden (European Commission et al. 2014, 4). Detaillierte Zahlen von 2011 zeigen, dass 88.600 Erwachsene an vorbereitenden Kursen für kompetenzbasierte Prüfungen teilnahmen, von denen sich 49 % auf berufliche Grundqualifikationen vorbereiteten, 43 % auf weitebildende Qualifikationen und 8 % auf Qualifikationen für Berufsspezialisierung. 54 % der TeilnehmerInnen waren Frauen. 43.400 TeilnehmerInnen waren sogenannte „neue Studierende“, d.h. sie haben ihre Kurse im selben Jahr begonnen, 22.000 Studierenden erreichten 2011 eine volle Qualifikation (ebenda 16).

Die Zusammenarbeit zwischen VertreterInnen von ArbeitgeberInnen, ArbeitnehmerInnen sowie TrainerInnen bzw. LehrerInnen in der Durchführung und Planung der Kompetenzüberprüfungen hat sich als geeignetes Mittel zur Feststellung kompetenzbasierter Qualifikationen herausgestellt. Auch die Möglichkeit Qualifikationen modulmäßig zusammenstellen zu können, führt zu größerer Flexibilität und Individualität beim Erreichen einer Qualifikation sowie zum Einbeziehen von verschiedenen Lernumgebungen, die nicht nur formal, sondern auch non-formal und informell sein können. Gerade für gering Qualifizierte kann dieses Anerkennen von non-formal und informell erworbenen Wissens ein geeigneter erster Schritt zu weiterer Ausbildung darstellen, wenn z.B. mehrere Module einer Qualifikation mittels Anerkennung erreicht werden und nur noch einzelne zusätzliche Module für eine Teil- oder ganze berufliche Qualifikation benötigt werden. Somit wird die Schwelle zur Teilnahme an Aus- und Weiterbildung gesenkt, da zunächst einmal anerkannt wird, was der/die Einzelne bereits an Kenntnissen und Kompetenzen mitbringt, wodurch die Lerndauer deutlich reduziert werden kann. Das Anerkennen kann aber auch für das Aufbauen von Selbstbewusstsein und Motivation sehr wichtig sein, da somit auch den Personen selbst oft erstmals bewusst wird, wie viel Wissen und Kompetenz sie aufweisen bzw. dass dieses Wissen und die Kompetenzen auch für eine offiziell anerkannte Qualifikation relevant sind.

5.2.4 Nordisches Netzwerk für Erwachsenenbildung *(Nordiskt nätverk för vuxnas lärande, NVL)*

Hintergrund des Programms

Das Nordische Netzwerk für Erwachsenenbildung *(Nordiskt nätverk för vuxnas lärande, NVL)* wurde errichtet, um Erfahrungen im Bereich Erwachsenen- und Basisbildung auszutauschen, neue Kooperationen zu starten und nordische Expertise im Bereich Erwachsenenbildung weiterzuentwickeln sowie zu verbreiten. Das Netzwerk unterstützt lebenslanges Lernen in allen Sektoren sowie Qualitäts- und Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung, Professionalisierung von ErwachsenenbilderInnen, Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen sowie Guidance und Beratung. [26] Im Rahmen des NVL werden zehn ExpertInnen- sowie thematische Netzwerke und Arbeitsgruppen koordiniert, die vergleichende Studien im nordischen Raum durchführen.

AkteurInnen

Das Nordische Netzwerk für Erwachsenenbildung ist eine Initiative, die vom nordischen Ministerrat initiiert und von Vox, der Norwegischen Agentur für Lebenslanges Lernen koordiniert wird. Im Netzwerk vertreten sind Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden sowie die autonomen Regionen Aaland-Inseln, Färöer-Inseln sowie Grönland. Aus diesem Netzwerk heraus bilden sich ExpertInnennetzwerke zu verschiedenen Themen, die aus VertreterInnen von unterschiedlichen Organisationen im Bereich Erwachsenenbildung zusammengesetzt sind. So finden sich z.B. im Nordischen ExpertInnennetzwerk zu Validierung VertreterInnen der *Danish Adult Education Association*, des *National Knowledge Centre for Validation of Prior Learning,* Århus, vom *National Board of Education*, Helsinki, Vox, der *Association of Christian Folk High Schools*, Oslo, der *National Agency of Higher Vocational Education*, Västerås, sowie der *Swedish National Agency for Education* ein (NVL o.J., 19).

Inhalte des Programms

Im Bereich der Basisbildung sind drei Netzwerke des NVL besonders interessant:

- Der **Nordische Alfa-Rat** *(Alfarådet)* beschäftigt sich mit (Weiter-) Bildungsangeboten für Erwachsene mit keiner bzw. sehr geringer schulischer Bildung, deren Muttersprache keine nordische Sprache ist. Der Alfa-Rat möchte diese Zielgruppe dabei unterstützen, aktiv an gesellschaftlichen und demokratischen Prozessen teilzuhaben. Er bietet Expertise für den nordischen Ministerrat und die nordischen Länder, initiiert und koordiniert die Zusammenarbeit von AkteurInnen in diesem Feld der Erwachsenenbildung.[27] Für den Bereich der LehrerInnenausbildung wurden 2013 Kompetenzbeschreibungen für TrainerInnen, die mit der Zielgruppe Erwachsene mit nicht-nordischer Muttersprache arbeiten, finalisiert (NVL, Alfaradet 2013).[28]

[26] Siehe dazu: http://www.basicskills.eu/?page_id=1609 (2016-07-12)
[27] Siehe dazu: http://nvl.org/alfaradet (2016-07-20)
[28] Siehe dazu: http://nvl.org/Content/Kompetensbeskrivning-av-larare-i-grundlaggande-litteracitet-for-vuxna-med-andra-modersmal-an-de-nordiska (2016-07-20)

- Das **Nordische ExpertInnennetzwerk zu Validierung** *(Valideringsnätverket)* trägt zur Entwicklung der Validierung in den nordischen Ländern bei und koordiniert die Aktivitäten und Implementierung in den einzelnen Ländern. Das Netzwerk hat eine Reihe von Konferenzen organisiert und Berichte publiziert, darunter eine „Roadmap 2018" (NVL 2015a). Eine Analyse zu Validierung in der Erwachsenenbildung *(„Folkbildning and validation of key competences")* aus dem Jahr 2015 beinhaltet Fallbeispiele aus den nordischen Ländern und zeigt Möglichkeiten der Validierung auf (NVL 2015b). Das ExpertInnennetzwerk beschäftigt sich weiters mit den Themen Beratung, Qualität sowie Kompetenzentwicklung im Bereich Validierung und hat u.a. ein Mapping zu Kompetenzprofilen für die Validierungspraxis in den nordischen Ländern fertiggestellt (NVL et al. 2015).
- Das **Nordische Netzwerk für Bildung in Gefängnissen** *(Fängelseutbildning/Fengselsundervisning)* vernetzt AkteurInnen der Gefängnis-Bildungsarbeit und (Weiter-)Bildungsaktivitäten für Häftlinge sowie für Beschäftigte in Gefängnissen. 2013 wurde eine qualitative Studie zu den Bildungshintergründen, Bildungsmotiven und -bedürfnissen von Häftlingen (aus dem Irak, Polen, Russland, Serbien und Somalia) in den nordischen Gefängnissen durchgeführt.[29]

Auf die Kompetenzbeschreibungen für die Validierungspraxis in den nordischen Ländern soll im Folgenden kurz eingegangen werden, da sie bestehende Aus- und Weiterbildungen im nordischen Raum erfassen und ein gemeinsames Kompetenzprofil für ValidierungspraktikerInnen über die Ländergrenzen hinweg erstellen: Der Bericht „*Nordic Competence Profiles of Validation. Practitioners and Competence Development – A mapping project 2014-15*" zeigt die Aufgaben und Kompetenzen von Fachleuten in der Validierungspraxis im nordischen Ländervergleich auf, identifiziert Herausforderungen und formuliert Empfehlungen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung.

In Finnland sind – im Bereich der kompetenzbasierten Qualifikationen – verschiedene Fachleute involviert: ExpertInnen aus der Berufspraxis, VET-AssessorInnen und BerufsberaterInnen. Ein absolviertes Programm („SpezialistIn für kompetenzbasierte Qualifikationen") ist eine verpflichtende Voraussetzung, darüber hinaus gibt es Weiterbildungsangebote. Für die Bereiche Hochschulbildung und IVET gibt es hingegen kein verpflichtendes Programm.
Die Validierung im Bereich der kompetenzbasierten Qualifikationen wird dem Bericht zufolge als gut organisiert und strukturiert eingestuft, Handlungsbedarf – hinsichtlich Ausbildung und Qualitätssicherung – bestehe aber für die anderen Bildungssektoren, da die kompetenzbasierten Qualifikationen für den Bereich der Berufsbildung entwickelt wurden (NVL et al. 2015, 14f.).
Im Vergleich zu den anderen nordischen Ländern ist Finnland mit dem verpflichtenden Programm (für Validierungs-ExpertInnen im Bereich der kompetenzbasierten Qualifikationen) eine Ausnahme. Während in Dänemark, Island und Norwegen Weiterbildungsangebote entwickelt wurden, gibt es in Schweden kaum Weiterbildungsmöglichkeiten – nur sektorspezifische Standards für akkreditierte AssessorInnen. Generell wird im Bericht festgestellt, dass die Weiterbildungen für Validierungs-Fachleute häufiger in Form kürzerer Kurse und Seminare stattfinden und dass Bedarf an formalen Bildungsangeboten, speziell für BeraterInnen und AssessorInnen, besteht.

[29] Siehe dazu: http://www.basicskills.eu/?page_id=1609 (2016-07-12) und http://nvl.org/Content/Educational-background-preferences-and-needs (2016-07-20)

Als Ergebnis des Berichts werden länderübergreifend Kompetenzbeschreibungen für die Validierungspraxis – von der Information über die Dokumentation, das Assessment bis hin zur Follow-up-Phase – formuliert (siehe NVL et al. 2015, 28ff.).

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Das Nordische Netzwerk für Erwachsenenbildung umfasst fünf Länder (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen, Schweden) und drei autonome Regionen (Aaland-Inseln, Färöer-Inseln, Grönland) und widmet sich verschiedenen Schwerpunktthemen. In den letzten Jahren wurden viele Studien im Bereich der Validierung von non-formalem und informellen Lernen initiiert. Interessant dabei ist, dass ein Kompetenzprofil für Fachleute in der Validierungspraxis für alle im Nordischen Netzwerk vertretenen Länder und Regionen entwickelt wurde, welches die Basis für benötigte Kompetenzen im Bereich Validierung aufzeigen soll. Wichtig ist dabei zu beachten, dass je nach Phase der Validierung die Validierungs-Fachleute eine andere Rolle einnehmen müssen und daher auch unterschiedliche Kompetenzen benötigt werden; so werden z.B. im Rahmen der Information andere Kompetenzen benötigt als in der Phase der Dokumentation oder des Assessment. In diesem Fall kann Finnland als Beispiel guter Praxis genannt werden, da im Bereich der kompetenzbasierten Qualifikationen (siehe auch Kapitel 5.2.3) ein zu absolvierender Kurs als Mindestanforderung sowie Weiterbildung für Personen, die Kompetenzen validieren, entwickelt wurden.
Generell wird die Rolle der Fachleute für Validierung als sehr wichtig angesehen, da nur mit einer professionellen Aus- und Weiterbildung dieser Personen die Relevanz und Qualität der anerkannten Kompetenzen durch ein Validierungsverfahren gewährleistet werden können.

6 Österreich

6.1 Erwachsenenbildung und gering Qualifizierte

In Österreich weisen laut EU Labour Force Survey 2013 16,9 % der Erwachsenen (25 bis 64 Jahre) den höchsten Abschluss auf Sekundarstufe I auf, weitere 0,9 % haben einen noch geringeren Bildungsabschluss. Laut *Adult Education Survey* von 2011 nehmen 24,8 % der gering Qualifizierten in Österreich an Weiterbildung teil, das sind mehr als im EU-Durchschnitt (21,8 %).

2012 wurde die **Initiative Erwachsenenbildung** (siehe Kapitel 6.2.5) gestartet, die vor allem auf der Vermittlung von Grundkompetenzen und Basisbildungsprogramme fokussiert, wie Programme für Erwachsene, die einen Abschluss der Sekundarstufe I (Pflichtschulabschluss) erreichen möchten. Es handelt sich dabei um eine gemeinsame Bund-Länder-Initiative, die durch ein Steering Committee aus VertreterInnen der Bundesländer, Ministerien, SozialpartnerInnen, Bildungseinrichtungen und ExpertInnen geleitet wird.[30]
Eine Akkreditierungsgruppe prüft die einlangenden Ansuchen hinsichtlich der Qualität und entscheidet, welche Bildungseinrichtung welche Angebote bereitstellt bzw. gefördert bekommt. Das Ziel der Initiative ist es, in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen auch nach der schulischen Ausbildung den Erwerb grundlegender Kompetenzen und Bildungsabschlüsse unentgeltlich zu ermöglichen.

Weiters gibt es seit einigen Jahren in Österreich verstärkt Maßnahmen und Programme im Bereich der Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Einige der Maßnahmen sind dabei insbesondere für gering Qualifizierte interessant, da sie z.B. zu einem Lehrabschluss führen können, wofür auch im Berufsleben erworbene Kompetenzen anerkannt werden. In Österreich gibt es zwei Verfahren zur Anerkennung:

- *Verfahren mit Verbindlichkeit*, die zu einer anerkannten Qualifikation führen, wie die außerordentliche Zulassung zur Lehrabschlussprüfung, Kompetenz mit System (siehe Kapitel 6.2.4) oder Du kannst was! (siehe Kapitel 6.2.3).
- *Verfahren ohne Verbindlichkeit*, die zu keiner anerkannten Qualifikation führen, wie der Freiwilligenpass (Schlögl 2015, 400).

6.2 Programme und Maßnahmen in Österreich

In Österreich werden verschiedene Aspekte von Basisbildung, Höherqualifizierung sowie Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen als Fallbeispiele vorgestellt. Begonnen wird zunächst mit der Ausbildungspflicht bis 18, die mit dem Schuljahr 2017/18 startet und sicherstellen soll, dass Jugendliche nach der Schulpflicht (9. Schulstufe) eine weiterführende Ausbildung oder Schule besuchen. Bei dieser Initiative kann eine Form von „Spill-over"-Effekt aus Finnland beobachtet werden, wo die Jugendgarantie schon seit einigen Jahren gegen die hohe NEET-Rate eingesetzt wird und dabei helfen soll, jungen Menschen das Erreichen eines höheres Bildungsniveaus zu ermöglichen bzw. den Übergang in den Arbeitsmarkt zu erleichtern.

[30] Siehe dazu Website der Initiative Erwachsenenbildung: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at (2016-05-03)

Eine Möglichkeit zur Höherqualifizierung in Mangelberufsbereichen wird in Form des Fachkräftestipendiums vorgestellt, das derzeit zwar im Auslaufen begriffen ist; Anfang September 2016 wurde allerdings beschlossen, das Fachkräftestipendium als Maßnahme im Kampf gegen die hohe Arbeitslosigkeit in Österreich wiederaufleben zu lassen.
Weiters werden zwei Beispiele zur Anerkennung von – auch non-formal und informell erworbenen – Kompetenzen vorgestellt: Ein Fallbeispiel aus Oberösterreich, das mittlerweile auch im Burgenland und in Salzburg zum Einsatz kommt – Du kannst was! – sowie Kompetenz mit System, eine Initiative des AMS, das Teile eines Lehrberufsprofils oder auch das Nachholen des Lehrabschlusses für ausgewählte Lehrberufe ermöglicht.
Abschließend wird die Initiative Erwachsenenbildung näher vorgestellt, die umfassende Angebote im Bereich Basisbildung für Erwachsene in ganz Österreich unentgeltlich für die TeilnehmerInnen zur Verfügung stellt.

6.2.1 Ausbildungspflicht bis 18

Hintergrund des Programms

Zwar weist die Jugendarbeitslosigkeit in Österreich im internationalen Vergleich einen geringen Wert auf und auch die NEET-Rate[31] ist im Vergleich (mit 9,9 % für 2015, Eurostat-Abfrage 2016) niedrig, doch zeigen sich in den letzten Jahren Entwicklungen am österreichischen Arbeitsmarkt, die sich auf Jugendliche negativ auswirken. So wird es für junge Menschen mit maximal Pflichtschulabschluss immer schwieriger ins Berufsleben einzusteigen bzw. sich längerfristig zu etablieren. Auch sind Jugendliche von Krisen und konjunkturellen Schwankungen stärker betroffen und die Jugendarbeitslosigkeit ist in den letzten Jahren gestiegen (Bacher et al. 2014). Laut einer Studie von Steiner et al. (2015) kann von rund 16.000 frühen AusbildungsabbrecherInnen zwischen 15 und 17 Jahren ausgegangen werden, deren Zahl durch die Ausbildungspflicht bis 18 deutlich reduziert werden soll. Beginnend mit dem Schuljahr 2017/18 soll daher jede/r Jugendliche nach der 9. Schulstufe verpflichtend eine weiterführende Schule oder Ausbildung besuchen, das betrifft somit bereits die AbsolventInnen der Pflichtschule für das Schuljahr 2016/17. Im Mittelpunkt der Ausbildungspflicht soll dabei die individuelle Unterstützung der Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse stehen.

AkteurInnen

Die Ausbildungspflicht bis 18 wird von den SozialpartnerInnen, Ländern, Bildungseinrichtungen und Unternehmen sowie mehreren Ministerien (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Bundesministerium für Bildung, Bundesministerium für Jugend und Familie, Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung

[31] Die NEET-Rate (*NEET – neither in employment nor in education and training*) ist eine Berechnungsmethode den Prozentsatz von jungen Menschen (15-24 Jahre) festzustellen und europaweit zu vergleichen, die weder in Beschäftigung sind noch in den letzten vier Wochen vor der Befragung an einer Aus- und Weiterbildung teilnehmen. Eine andere Möglichkeit ist das nationale FABA-Konzept, das für Frühe AusbildungsabbrecherInnen steht, das im Vergleich – basierend auf Daten des bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring – eine deutlich höhere Quote von 12,3 % für 2012 zeigt (siehe Statistik Austria et al. 2015).

und Wirtschaft) getragen. Eine gemeinsame Steuerungsgruppe wurde eingesetzt, die die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung gewährleisten soll.[32]

Inhalte des Programms

Die Ausbildungspflicht wird ab dem Schuljahr 2017/18 gelten, Personen unter 18 Jahren, die im Herbst 2017 nach der Schulpflicht keine weiterführende Ausbildung machen, sollen verpflichtet werden eine anderweitige Ausbildung, also eine Lehre, schulische Bildung oder eine andere Art von Qualifizierung zu beginnen; auch ein freiwilliges soziales Jahr wird als Ausbildung anerkannt. Die Pflicht betrifft zuerst die Erziehungsberechtigten, die bei der Koordinierungsstelle melden müssen, wenn ihre Kinder keine Ausbildung machen. Auch Schulen, Arbeitsmarktservice oder Lehrlingsstellen sind angehalten, eine Meldung zu erstatten, wenn die Lehre oder ein Kurs abgebrochen wird.
Hat ein/e JugendlicheR vier Monate nach Ende der Pflichtschule keine Ausbildung begonnen, wird er/sie von der Koordinierungsstelle kontaktiert und es wird ein individueller Perspektiven- und Betreuungsplan erstellt und festgelegt, wie dieser erfüllt werden soll. Dies kann z.B. Schule, Lehre, eine weiterführende Ausbildung, Teilqualifizierung oder vorbereitende Maßnahmen, Coaching oder das Nachholen eines Pflichtschulabschlusses sein (BMASK 2016, 11). In letzter Konsequenz sind auch Verwaltungsstrafen der Erziehungsberechtigten analog zur Schulpflicht geplant.[33]

Schließt ein/e JugendlicheR eine weiterführende (Aus-)Bildung vor dem 18. Geburtstag ab, endet die Ausbildungspflicht, da der Zweck – ein höherer Abschluss als Pflichtabschluss – erreicht wurde. Dies gilt auch bei verkürzter Lehrzeit oder beim Abschluss einer mindestens zweijährigen Berufsbildenden Mittleren Schule (BMASK 2016, 15).

Wichtige Maßnahmen der Ausbildungspflicht bis 18, die teilweise auch schon vor dem Schuljahr 2017/18 im Einsatz waren, sind:

- **Jugendcoaching**: Seit 2012 begleitet das Jugendcoaching junge Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf. Rund 35.500 Jugendliche nehmen jährlich daran teil. Im Rahmen der Ausbildungspflicht bis 18 soll das Jugendcoaching eine wichtige Rolle spielen und quantitativ sowie qualitativ ausgebaut werden.
- **Produktionsschulen:** Zum Teil fehlen Jugendlichen Grundkompetenzen sowie soziale Kompetenzen, um von der Schule in eine Ausbildung oder an einen Arbeitsplatz wechseln zu können. Die Produktionsschulen bieten eine Möglichkeit, diese fehlenden Kompetenzen und Fähigkeiten zu erwerben und verschiedene Ausbildungswege kennenzulernen. Österreichweit stehen über 60 Produktionsschulen mit rund 3.000 Plätzen für rund 4.000 Jugendliche jährlich zur Verfügung. Das Angebot soll sukzessive erweitert werden.
- **Ausbildungsgarantie – Überbetriebliche Lehrausbildung**: Die Ausbildungsgarantie im Rahmen der überbetrieblichen Lehrausbildung sichert jedem/r Jugendlichen, der/die eine Lehre beginnen will, einen betrieblichen oder überbetrieblichen

[32] Siehe dazu Ministerratsvorlage zur Ausbildungspflicht bis 18: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/2/1/CH3434/CMS1465216517798/ministerratsvorlage_ausbildungbis18.pdf (2016-06-24)

[33] Siehe dazu Ministerratsvorlage zur Ausbildungspflicht bis 18: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/2/1/CH3434/CMS1465216517798/ministerratsvorlage_ausbildungbis18.pdf (2016-06-24) sowie https://www.sozialministerium.at/site/Service_Medien/News_Veranstaltungen/News/Nationalrat_beschliesst_Ausbildungspflicht_bis_18 (2016-07-11)

Ausbildungsplatz zu. Für das Ausbildungsjahr 2015/2016 wurden Plätze für ca. 12.000 TeilnehmerInnen eingeplant (Kosten: € 180 Mio. durch AMS und Länder). Derzeit besuchen rund 9.000 Personen Lehrgänge und Vorbereitungskurse der überbetrieblichen Lehrausbildung.

- **Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching:** Das Beratungs- und Coachingangebot für Lehrlinge und Lehrbetriebe besteht seit Ende 2015 bundesweit. Es soll die Abbruchquote bei betrieblichen Lehren senken und das positive Ablegen der Lehrabschlussprüfung unterstützen.[34]

Besonders im Zugang zu schwer erreichbaren Jugendlichen sollte auf niederschwellige Angebote und die offene Jugendarbeit in den Ländern gesetzt werden, die zusätzlich *Outreach*-Aktivitäten initiieren könnten.

Interessant ist bei der Ausbildungspflicht bis 18, dass die Hilfsarbeit bei Jugendlichen deutlich reduziert werden soll und künftig jugendliche Hilfsarbeit nur noch erlaubt sein soll, wenn sie neben einer beruflichen oder schulischen Ausbildung ausgeübt wird oder explizit im Perspektiven- und Betreuungsplan zeitlich befristet festgelegt wurde (BMASK 2016, 15).

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Da es sich um eine Maßnahme handelt, die erst mit dem Schuljahr 2016/17 eingeführt wird, kann auf Ergebnisse noch nicht eingegangen werden. Einzelne Aspekte der Ausbildungsgarantie werden aber bereits seit längerem umgesetzt, wie Produktionsschulen und überbetriebliche Lehrausbildung, wo sich zeigt, dass die Nachfrage nach diesen Maßnahmen über die Jahre steigt und mehr Angebote bzw. Plätze für Jugendliche geschaffen wurden.

Das Jugendcoaching wurde 2013 vom IHS evaluiert, wobei festgehalten wurde, dass die Zielgruppe qualitativ und quantitativ gut erreicht wird. Generell wird eine verbesserte Einbeziehung der NEETs in die Maßnahme empfohlen, wo es eine stärkere Kooperation z.B. im Rahmen der offenen Jugendarbeit bräuchte. Insgesamt lag die Erfolgsquote der Jugendlichen bei 85 %, die fehlenden Prozent haben die Maßnahme abgebrochen oder ohne konkrete Zielvereinbarung verlassen. Bei 70 % der AbsolventInnen konnten für einzelne Problemlagen Verbesserungen festgestellt werden, wobei sich die Wirkungen vor allem im Kernbereich der Interventionen zeigen, d.h. in der Berufsorientierung, bei Motivation und Selbstbild (Steiner et al. 2013, 167f.)

In einer weiteren Studie des IHS von 2015 zur Grundlagenanalyse der Ausbildungspflicht bis 18 wurden aber auch Lücken aufgezeigt, die derzeit noch bestehen und die – hoffentlich – bei der konkreten Ausgestaltung der Ausbildungspflicht bis 18 einbezogen werden. So wurde festgehalten, dass es für spezifische Zielgruppen, wie Jugendliche mit Fluchterfahrung, psychischen Problemen oder Lernschwierigkeiten und/oder sonderpädagogischer Förderbedarf derzeit nur sehr wenige Angebote gibt – die Nachfrage aber als wachsend angesehen wird. Weiters soll das Case Management im Rahmen des Jugendcoachings weiter ausgebaut werden und – wenn möglich – eine Ansprechperson für die Jugendlichen zuständig ist, zu der eine Beziehung aufgebaut werden kann. Derzeit wechseln Ansprechpersonen oft,

[34] Siehe BMASK-Website: https://www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Arbeitsmarkt/Arbeitsmarktpolitik/Jugendliche_und_junge_Erwachsene/#intertitle-3 (2016-06-24)

wenn Jugendliche von einer Maßnahme zu einer anderen wechseln. Außerdem fehlen niederschwellige Angebote, die z.B. in Form von stundenweiser Beschäftigung für besonders schwer erreichbare, da „systemferne“, Zielgruppen einen langsamen Wiedereinstieg ermöglichen würden (Steiner et al. 2016, 191f.). In Finnland richtet sich die Jugendgarantie an eine deutlich „ältere“ Zielgruppe (bis 25 Jahre bzw. bis 30 Jahre bei vor kurzem abgeschlossener Ausbildung). Eventuell sollte in Österreich überprüft werden, ob nicht eine Ausdehnung von einzelnen Angeboten für Personen über 18 Jahre eine sinnvolle Weiterentwicklung sein könnte.[35]

6.2.2 Fachkräftestipendium

Hintergrund des Programms

Zielsetzung des Programms, das mit Juli 2013 gestartet wurde, war eine Verbesserung der Chancen am Arbeitsmarkt durch Höherqualifikation bzw. Laufbahnänderung und -verbesserung zu erreichen, wobei auf Personen, die eine Qualifikation unter Fachhochschulniveau aufweisen, fokussiert wurde. Das Fachkräftestipendium wurde zunächst für die Jahre 2016 und 2017 nicht mehr angeboten, dies wurde im Juni 2015 durch den AMS-Verwaltungsrat beschlossen; eine Wiederaufnahme wurde jedoch Anfang September 2016 als Maßnahme im Kampf gegen die hohe Arbeitslosigkeit vereinbart[36].

AkteurInnen

Finanziert wird die Maßnahme aus nationalen AMS-Mitteln. Neben dem AMS als Financier und Anlaufstelle für die Voraussetzungen zur Programmteilnahme sind Erwachsenenbildungseinrichtungen in allen Bundesländern an der Umsetzung des Programms beteiligt.

Inhalte des Programms

Zielgruppe der Maßnahme sind ArbeitnehmerInnen, die für die Dauer der Ausbildung karenziert sind, Beschäftigungslose, Beschäftigte mit einem Erwerbseinkommen bis maximal Geringfügigkeitsgrenze sowie vormals selbständig Erwerbstätige, deren Gewerbe ruht. Die Maßnahme zielt speziell auf gering und mittel Qualifizierte ab und soll durch eine höhere Qualifizierung den Mangel und spezifischen Bedarf an Fachkräften abdecken. Dadurch sollen die TeilnehmerInnen eine Beschäftigung in einem relevanten „Mangelberufsbereich“ erreichen.
Mit Hilfe des Fachkräftestipendiums sollen Personen während ihrer Ausbildung in einem Mangelberuf unterstützt bzw. die Existenzsicherung (Deckung des Lebensunterhaltes) gewährleistet sein. Außerdem sollen mit dem Fachkräftestipendium fehlende

[35] Wobei z.B. Kanzler Kern im ORF-Sommergespräch am 5. September 2016 angemerkt hat, dass er sich für eine Ausdehnung der Ausbildungspflicht auf junge Erwachsene bis 25 Jahre ausspricht. Ob dies rasch in die Ausgestaltung der Maßnahme einbezogen werden wird, war zum Abschluss der Erhebungen für diese Studie (Anfang September 2016) noch nicht klar.

[36] Siehe dazu Meldung im Mittagsjournal auf Ö1 vom 8. September 2016: http://oe1.orf.at/artikel/450890 (2016-09-08)

Ergänzungsqualifikationen, die zu einem Abschluss in einem Mangelberuf führen, nachgeholt werden können (BMASK 2014, 125, marketmind 2016, 4). Allerdings zeigte sich bei den Personen, die bereits in einem Mangelberufsbereich in Beschäftigung waren (ca. ein Drittel der TeilnehmerInnen), dass mehr als die Hälfte ihre Beschäftigung aufgeben mussten, da sie über der Geringfügigkeitsgrenze lagen oder aus zeitlichen Kapazitäten nicht beides – Arbeit und Weiterbildung – vereinbaren konnten (marketmind 2016, 84).

Mangelberufe werden vor allem für die Bereiche Bau, Holz; Elektrotechnik; Informationstechnologie; Gesundheit/Pflege sowie Metall[37] definiert. Gefördert wurden Ausbildungen, die bis spätestens Ende 2015 begonnen haben, mindestens drei Monate dauern und mindestens 20 Wochenstunden umfassen. Die maximale Förderperiode beträgt drei Jahre. Die Höhe des Fachkräftestipendiums beträgt pro Tag € 27,60 – Kranken-, Unfall- und Pensionsversicherung werden ebenfalls einbezahlt.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Eine Evaluierung im Jahr 2015 zeigt auf, dass rund 37 % der TeilnehmerInnen die Ausbildung abgebrochen haben; die Abbrüche finden v.a. in den ersten sechs Monaten der Ausbildung statt, nach einem Jahr Teilnahme wird nur noch sehr selten abgebrochen. Gründe für den Abbruch sind laut Evaluierung insbesondere Stress, Belastung oder Krankheit (23,8 %) sowie persönliche und familiäre Gründe, wie Schwangerschaft, Trennung oder Umzug (21,7 %; marketmind 2016, 47f.).
Weiters zeigt sich bei der Evaluierung, dass zwar drei Viertel der erfolgreich abgeschlossenen TeilnehmerInnen höher qualifiziert werden konnten, werden die AbbrecherInnen jeoch eingerechnet, verringert sich diese Quote auf 44 %. Das Ziel eine Berufstätigkeit in einem Mangelberuf zu erlangen, ist nur zu einem geringen Anteil erfüllt worden: Drei Monate nach Abschluss des Fachkräftestipendiums sind mehr TeilnehmerInnen arbeitssuchend als davor: Sind vor der Teilnahme rund 71 % beschäftigt, so sind es nach Abschluss des Programms nur noch 59 %; wobei ein Viertel der zuvor Berufstätigen und fast die Hälfte der Arbeitslosen keinen Job aufweist (ebenda 53f.).
Ein Großteil der Personen (85 %), die nach dem Abschluss des Fachkräftestipendiums erwerbstätig sind, arbeitet in dem Bereich, für den die Höherqualifizierung erworben wurde. Allerdings waren bereits zuvor rund ein Drittel in einem Mangelberufsbereich beschäftigt; einen besonders hohen Anteil an neu in einem Mangelberufsbereich Tätigen konnte im Fachbereich Sozial-, Kinder- und Sonderpädagogik erreicht werden.
Die TeilnehmerInnen schätzen laut Evaluierung ihre berufliche Situation nach Abschluss des Fachkräftestipendiums deutlich besser ein als davor: vor allem die Zufriedenheit mit dem Beruf, den beruflichen Tätigkeiten und Aufgaben nehmen zu. Auch das Einkommen steigt, im Durchschnitt um 30 % (ebenda 58f.).
Die Evaluierung zeigt auch, dass die Hälfte der TeilnehmerInnen ohne Fachkräftestipendium keine Weiterbildung absolviert hätte und dass das Interesse zur Teilnahme von den Personen selbst ausging und weniger von AMS-BeraterInnen: Nur ein Fünftel wurde über BeraterInnen zur Teilnahme motiviert; Gründe zur Teilnahme waren vor allem Interesse an Weiterbildung, bessere Jobchancen am Arbeitsmarkt oder auch berufliche Umorientierung aufgrund von Unzufriedenheit mit dem Staus quo (ebenda 84).

Als Empfehlungen für eine zukünftige Wiederaufnahme des Programms wurden von marketmind (2016) u.a. angeführt, dass die Zielgruppen nachgeschärft und das Angebot der

[37] Zur detaillierten Liste siehe: http://www.ams.at/_docs/001_fks_liste_2015.pdf (2016-06-24)

Umschulung für Berufstätige überdacht werden sollte, da viele ihre Berufstätigkeit während des Programms aufgeben und nach Abschluss arbeitslos sind. Daher könnten flexiblere Angebote, die besser mit einer Erwerbstätigkeit vereinbart werden können, dabei unterstützen die Berufstätigkeit weiter aufrecht erhalten zu können; dabei sollte auch die Geringfügigkeitsgrenze überdacht werden und z.B. die Teilnahme am Fachkräftestipendium für Personen geöffnet werden, die Teilzeit arbeiten. Viele Personen sind ja bereits in einem Mangelberuf tätig und wollen sich höher qualifizieren, daher wäre der Kontakt zur Praxis durchaus als positiver Beitrag zur Ausbildung zu sehen. Ob die Neuauflage des Fachkräftestipendiums in einer überarbeiteten Form in Zukunft angeboten wird, war zum Zeitpunkt des Abschlusses der vorliegenden Untersuchung (Anfang September 2016) noch nicht klar, allerdings werden Überlegungen in diese Richtung angestellt.

6.2.3 Du kannst was!

Hintergrund des Programms

Frauen und Männer ohne formal gültigen Berufsabschluss arbeiten in Österreich oft ein Leben lang als HilfsarbeiterInnen, ungeachtet ihrer non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Sie nehmen auch sehr selten an formaler Weiterbildung teil und die Frage der verbesserten Beteiligung von gering Qualifizierten an Weiterbildungsangeboten in Oberösterreich war ein Ausgangspunkt für die Umsetzung des Projekts „Du kannst was!“. Motivation für das Projekt war es, Kompetenzen von gering Qualifizierten in Österreich anzuerkennen. Das Projekt erprobte ein auf österreichische Rahmenbedingungen zugeschnittenes Modell zur Erfassung, Anerkennung und Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen und wurde zunächst in Oberösterreich umgesetzt, seit 2011 werden Pilotprojekte im Burgenland und in Salzburg umgesetzt; die folgende Beschreibung konzentriert sich auf die Erfahrungen in Oberösterreich, wo bereits 2007 mit einem Pilotprojekt begonnen wurde (Bauer 2008, 149).
Das Projekt soll dem in Oberösterreich anzutreffenden Fachkräftemangel entgegenwirken, indem Hilfskräfte zu Fachkräften ausgebildet werden sowie Personen aus dem Ausland, die oft berufliche Erfahrungen mitbringen, ihre Kompetenzen und Fertigkeiten anerkennen lassen bzw. durch gezielte Weiterbildung eventuell noch fehlende Kenntnisse erwerben können. Auch ältere Hilfskräfte, die aufgrund von oft jahrzehntelanger körperlicher Arbeit nicht mehr in der Lage sind die ursprüngliche Tätigkeit auszuüben, können sich durch Anerkennung und Aufqualifizierung zur Fachkraft ausbilden lassen.

AkteurInnen

Das Pilotprojekt wurde vom oberösterreichischen Firmenausbildungsverbund (FAV) getragen, bei dem die Arbeiterkammer OÖ, die Wirtschaftskammer OÖ sowie das Land OÖ Gründer und Mitglieder sind. Wichtig war gleich zu Beginn die Abstimmung mit den Bundesvertretungen des ÖGB und der Wirtschaftskammer sowie dem (damaligen) Ministerium für Wirtschaft und Arbeit, wodurch das Projekt von Anfang an in das bestehende Berufsausbildungsgesetz (BAG) integriert werden konnte (Bauer 2008, 149). Weiters ist auch das AMS OÖ sowie Erwachsenenbildungseinrichtungen am Projekt beteiligt.

Inhalte des Programms

Ziel des Pilotprojekts war es, die Entwicklung und Erprobung eines auf österreichische bzw. zunächst oberösterreichische Rahmenbedingungen zugeschnittenen Modells zur Erfassung, Anerkennung und Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen am Beispiel ausgewählter Berufe auszuprobieren. Dadurch sollte eine deutliche Verbesserung der Motivation und Zugangsbedingungen zur Weiterbildung für gering qualifizierte Personen in Oberösterreich erreicht werden.

Zielgruppen sind Personen, die in der Vergangenheit an keinerlei Berufsausbildung teilgenommen haben, seit mindestens 5 Jahren nicht mehr im erlernten Beruf tätig sind, MigrantIn sind, deren im Herkunftsland erworbener Berufsabschluss in Oberösterreich nicht anerkannt wird, oder Kenntnisse und Fähigkeiten in den in der Berufsliste angeführten Berufen erworben haben sowie über 22 Jahre alt sind.

Im Rahmen des Pilotprojekts wurden Verfahren zur Anerkennung und Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen für einzelne Berufe ausgearbeitet, wobei die Berufe gemeinsam mit dem AMS OÖ ausgewählt wurden: Einzelhandelskaufmann/frau, LandschaftsgärtnerIn / GrünflächengestalterIn, MetallbearbeiterIn, UniversalschweißerIn, Betriebslogistikkaufmann/frau, ProduktionstechnikerIn, TischlerIn, Koch/Köchin, ElektrotechnikerIn, IT-Technik, MaurerIn.[38]

Im Rahmen des Nachfolgeprojekts Du kannst was 2.0! wurden weitere Berufe in das Programm einbezogen (BäckerIn, Elektrotechnik, IGT-Heizungstechnik, Kunststofftechnik, Lagerlogistik und Produktionstechnik); weiters könnten generell neue Berufe mit einer Vorlaufzeit von ca. zwei Monaten angeboten werden (Eichbauer 2015).

Das Verfahren läuft in den folgenden vier Schritten ab:

Schritt 1: Zunächst werden die potentiellen TeilnehmerInnen im Rahmen eines Einstiegsgesprächs bei den ProjektpartnerInnen über Chancen und Anforderungen auf dem Weg zum angestrebten Berufsabschluss informiert.

Schritt 2: Geschulte TrainerInnen unterstützen die TeilnehmerInnen beim Feststellen der vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen der Erstellung eines persönlichen Portfolios. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den für den angestrebten Berufsabschluss relevanten informell oder non-formal erworbenen Kompetenzen. Im Anschluss daran kommt es zur ersten Performanz-Feststellung (1. Quali-Check), wobei überprüft wird, welche im Portfolio angeführten Kompetenzen anerkannt werden und ob noch Kompetenzen fehlen.

Schritt 3: Fehlendes Wissen bzw. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten können die TeilnehmerInnen durch gezielte Aus- und Weiterbildung erlangen, z.B. am WIFI, BFI oder LFI. Ziel ist ein Bildungsplan im Hinblick auf das angestrebte Ziel (den jeweiligen Beruf) bzw. die Abarbeitung der offenen Liste an noch nachzuweisenden Kompetenzen.

Schritt 4: Die Liste mit den noch nachzuweisenden Kompetenzen wird im Rahmen einer zweiten Performanz-Feststellung (2. Quali-Check) abgearbeitet und überprüft, ob nun alle benötigten Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten vorhanden sind. Die Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer OÖ überprüft gemeinsam mit den TeilnehmerInnen im Rahmen dieses 2. Quali-Checks den vorliegenden Aus- und Weiterbildungserfolg. Bei positivem Quali-Check kann der anerkannte

[38] Siehe dazu: http://www.dukannstwas.at/index.html (2016-06-22)

Berufsabschluss erreicht werden, die TeilnehmerInnen können zur außerordentlichen Lehrabschlussprüfung antreten (Bauer 2008, 154f., Eichbauer 2015).[39]

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Erste Berufsabschlüsse im Rahmen des Pilotprojekts wurden 2009 in OÖ erreicht: 72 Personen konnten einen Lehrabschluss nachholen, die Erfolgsquote lag bei 83 %. 2011 wurde das Projekt unter dem Titel „Du kannst was 2.0“ fortgeführt und ist ein fester Bestandteil des Pakets für Arbeit und Qualifizierung in Oberösterreich (Sigl et al. 2011, 2).
Von 2011 bis Jänner 2015 haben 738 TeilnehmerInnen am Projekt teilgenommen, davon sind 354 zum 2. Quali-Check angetreten, den 273 positiv absolviert haben (77,1 % Erfolgsquote). Weitere 81 TeilnehmerInnen befanden sich noch in der Phase des 1. oder 2. Quali-Checks, 189 TeilnehmerInnen haben das Programm ohne Abschluss verlassen. Hinsichtlich der Branchenverteilung sind vor allem Einzelhandel (33,5 %) und Metallbearbeitung (25,4 %) sehr häufig anzutreffen, KöchInnen (8,4 %), Betriebslogistik (6,6 %) und Elektrotechnik (5,4 %) sind deutlich seltener vertreten (Eichbauer 2015).

Verbesserungen werden noch im Hinblick auf die Kommunikation zwischen BeraterInnen, Portfolio-TrainerInnen sowie PrüferInnen gesehen, wo es noch zu mehr Austausch kommen sollte. Fehlende Sprachkenntnisse sowie längere Wartezeiten, bis die entsprechende Gruppengröße erreicht wird, wirken sich auf die Drop-Out-Quote aus – daher wird angedacht die Gruppen auf eine Mindestanzahl von vier Personen zu reduzieren, da v.a. im ländlichen Raum oft wenige TeilnehmerInnen auszumachen sind und bereits Interessierte nicht durch lange Wartezeiten demotiviert werden sollen. Da 40 % der TeilnehmerInnen einen Migrationshintergrund aufweisen, könnten eventuell begleitende Deutschkurse das Verweilen in den Kursen unterstützen und diese Personen dabei unterstützen, das Angebot bis zu einem Abschluss in Anspruch nehmen zu können.

6.2.4 Kompetenz mit System (KmS)

Hintergrund des Programms

Kompetenz mit System (KmS) ermöglicht es arbeitssuchenden Personen, im Rahmen mehrerer aufbauender Schulungsbausteine, grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten eines Berufsprofils von LehrabsolventInnen zu erlangen; weiters können sie einen formalen Lehrabschluss erwerben.
Das Angebot besteht seit 2009[40] und richtet sich speziell an Erwachsene, die maximal einen Pflichtschulabschluss vorweisen und im jeweiligen Berufsbereich bereits Erfahrungen vorweisen können. Das Programm setzt somit Elemente der Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen ein und bietet Personen die Möglichkeit basierend auf dieser Anerkennung einen formalen Berufsbildungsabschluss zu erwerben.[41]

---

[39] Siehe dazu: http://www.dukannstwas.at/DKW_4S.html (2016-06-22)
[40] Ein Pilotprojekt in Niederösterreich wurde bereite 2007 gestartet, österreichweit wird KmS ab 2009 umgesetzt.
[41] Siehe AMS-Website: http://www.ams.at/service-arbeitsuchende/angebote-frauen/kompetenz-system (2016-06-24)

AkteurInnen

KmS wird vom Arbeitsmarktservice (AMS) finanziert, umgesetzt wird es von Prospect, ibw und öibf, wobei die AMS-externe Projektleitung beim Beratungsunternehmen Prospect liegt, ibw und öibf sind vor allem für die Ausarbeitung der Kompetenzmatrizen zu den jeweiligen Lehrberufen verantwortlich.

Inhalte des Programms

Basis der Schulungen ist eine Kompetenzmatrix, die alle Inhalte des gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberufs abbildet und in Form von Lernergebnissen formuliert ist.

Kompetenzmatrizen wurden für die folgenden Lehrberufe entwickelt:

- Einzelhandelskauffrau/-mann
- Bürokauffrau/-mann
- Denkmal-, Fassaden- und GebäudereinigerIn
- Finanz-und RechnungswesenassistentIn
- EDV-Kauffrau/-mann
- Elektro- und Gebäudetechnik
- Hotel- und GastgewerbeassistentIn
- Koch/Köchin
- Restaurantfachkraft
- Gastronomiefachkraft
- Betriebslogistikkauffrau/-mann
- Speditionskauffrau/-mann
- IT-TechnikerIn
- MaurerIn
- MetallbearbeiterIn
- MetalltechnikerIn – Zerspanungstechnik (Weber 2014, 3; Hausegger 2014)

In den entwickelten Matrizen finden sich die Kompetenzbereiche, die sich aus den in den jeweiligen Ausbildungsordnungen beschriebenen Berufsbildern ergeben. Für jeden dieser Kompetenzbereiche gibt es drei Kompetenzentwicklungsstufen. Angelehnt an den Aufbau des Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) handelt es sich um aufsteigende Referenzniveaus, wobei das jeweils vorhergehende Niveau implizit im nächsten, höheren Niveau eingeschlossen ist. Das letzte Niveau in der Kompetenzmatrix entspricht dem Niveau eines Lehrabschlusses bzw. können die TeilnehmerInnen nach dessen Erreichen zur außerordentlichen Lehrabschlussprüfung antreten. Dadurch können die KmS-Matrizen relativ einfach in den zukünftigen NQR eingeordnet werden (Weber 2014, 2). Nach Nachweis der entsprechenden Praxis im Berufsfeld bzw. nach Teilnahme an weiterführenden Schulungen kann die außerordentliche Lehrabschlussprüfung abgelegt werden.

Die folgende Tabelle 18 zeigt beispielhaft einen Auszug aus der Kompetenzmatrix für den Beruf Einzelhandelskauffrau/-mann zum Kompetenzbereich 1 „Einkauf“ sowie die zunehmende Komplexität der drei Stufen „Aufgaben nach Anweisung/Anleitung erfüllen“, „Routineaufgaben des Berufsfeldes erfüllen“ sowie „berufstypische Aufgaben auch in Ausnahmesituationen selbständig und eigenverantwortlich erfüllen“.

Tabelle 18
Kompetenzmatrix Einzelhandelskauffrau/-mann (Auszug)

Aufgaben nach Anweisung/Anleitung erfüllen	Routineaufgaben des Berufsfeldes erfüllen	Berufstypische Aufgaben auch in Ausnahmesituationen selbständig und eigenverantwortlich erfüllen
Er/Sie weiß über den Beschaffungsprozess im Überblick Bescheid und kennt die wesentlichen Dokumente des Beschaffungsbereiches (z.B. Anfrage, Bestellung). Er/Sie wirkt nach entsprechender Information bei der Bedarfsermittlung und bei Routinebestellungen mit und erledigt einfache Aufgaben mit Hilfe der jeweiligen Informations- und Kommunikationstechnologien.	Er/Sie führt regelmäßig anfallende Bestellungen mit Hilfe der jeweiligen Informations- und Kommunikationsmittel durch. Er/Sie berücksichtigt dabei die rechtlichen Grundlagen für das Zustandekommen eines Kaufvertrages und kennt die betriebswirtschaftlichen Auswirkungen einer falschen Bestellung in Grundzügen. Er/Sie kennt die allgemeinen Kriterien zur Auswahl von Lieferanten und kann im Bedarfsfall an der Auswahl eines Lieferanten mitarbeiten (z.B. Angebote einholen).	Er/Sie stellt den Bedarf fest. Er/Sie ermittelt alternative Bezugsquellen. Bei der Beschaffungsentscheidung berücksichtigt er/sie sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte. Er/Sie wickelt Bestellungen im Rahmen des jeweiligen Bestellsystems ab. Das gilt für auch für anlassbezogene Bestellungen (z.B. vor Feiertagen) und individuelle Kundenaufträge.

Quelle: KmS-Matrix Einzelhandelskauffrau/-mann

Die Erstentwürfe der Kompetenzmatrizen wurden mit ExpertInnen, UnternehmensvertreterInnen, Schulungsträgern und ausgewählten AMS-Landesorganisationen überprüft und überarbeitet. Darauf basierend wurden für jeden Lehrberuf drei Schulungsbausteine für einzelne Teilmengen der Kompetenzmatrix konzipiert: KmS 1 „Basiskurs“, KmS 2 „Aufbauender Kurs“ und KmS 3 „Abschließender Kurs“. [42]
Am Anfang jedes Schulungsbausteins gibt es eine Clearing- bzw. Einstiegphase, wodurch die individuellen Ausgangsbedingungen der TeilnehmerInnen erfasst und vorhandene Kompetenzen berücksichtigt werden können.
KmS 2 und KmS 3 sind auch für Personen konzipiert, die bereits über Berufserfahrung im Feld verfügen und die je nach Vorwissen in den entsprechenden Schulungsbaustein einsteigen können. Zwischen den einzelnen Schulungsbausteinen sollten die TeilnehmerInnen im jeweiligen Berufsfeld beschäftigt sein, um die einschlägige Arbeitspraxis zu erwerben; dies stellt auch eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb des außerordentlichen Lehrabschlusses dar.
Am Ende jedes Schulungsbausteins steht ein Kompetenz-Check, bei dem überprüft wird, ob die TeilnehmerInnen die in der Matrix angeführten Kompetenzen vorweisen können. Wird dieser Kompetenz-Check positiv abgeschlossen, bekommen die TeilnehmerInnen ein Zertifikat, in dem die gesamte Kompetenzmatrix des Lehrberufs abgebildet ist, und die erworbenen Kompetenzen grün markiert sind. Die Idee dabei ist, dass dies die TeilnehmerInnen dazu motivieren soll, die nächsten Schritte zur Erreichung der noch ausstehenden Kompetenzen für den Lehrabschluss zu setzen. Weiters bietet das Zertifikat Unternehmen eine Orientierung, in welchen Bereichen sie die AbsolventInnen einsetzen können (Weber 2014, 2).

[42] Siehe AMS-Website: http://www.ams.at/service-arbeitsuchende/angebote-frauen/kompetenz-system (2016-06-24)

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Bis Ende Januar 2014 haben 1.533 Personen an einem oder mehreren KmS-Modulen teilgenommen, davon war der Großteil (1.012) Frauen. Rund 500 Personen haben eine außerordentliche Lehrabschlussprüfung basierend auf KmS bestanden.
44 % der TeilnehmerInnen sind unter 25 Jahre, 47 % zwischen 25 und 45 Jahre und 9 % sind älter als 45 Jahre. Das TeilnehmerInnen-Feedback, das das AMS regelmäßig einholt, zeigt eine hohe Zufriedenheit. Als positiv bewertet wird auch die Möglichkeit zwischen den einzelnen Schulungsbausteinen pausieren und somit z.B. außerhalb der Saison oder in Phasen der Arbeitslosigkeit weitere Module absolvieren zu können (Weber 2014, 3).

Besondere Herausforderungen für das AMS und die Schulungsträger im Zusammenhang mit der Umsetzung von KmS ist die Sicherstellung eines regelmäßigen Angebotes mit ausreichender Teilnehmeranzahl vor allem in den ländlichen Regionen sowie die Aufnahme eines Dienstverhältnisses zwischen den einzelnen Bildungsbausteinen. Als weitere Ausbaumöglichkeit zu KmS wurde angeführt, dass die Bildungsbausteine nicht nur während Phasen der Arbeitslosigkeit absolviert werden können, sondern auch ein berufsbegleitendes Angebot entwickelt werden könnte (Weber 2014, 4; Hausegger 2014).

6.2.5 Initiative Erwachsenenbildung

Hintergrund des Programms

Zentrale Angebote der Initiative Erwachsenenbildung umfassen die Bereiche Basisbildung und die Vorbereitungskurse für das Nachholen des Pflichtschulabschlusses. Die Initiative Erwachsenenbildung besteht seit 2012 als Bund-Länder-Initiative und fördert den Erwerb von grundlegenden Bildungsabschlüssen bei Erwachsenen. Ausgangsüberlegung für die Etablierung der Initiative war, dass Bildung allen Menschen offenstehen soll und daher Jugendliche und Erwachsene nach dem Ende der formalen Schulbildung unentgeltlichen Zugang zum Erwerb von grundlegenden Bildungsabschlüssen und Kompetenzen erhalten sollen.[43]

AkteurInnen

Als Bund-Länder-Initiative arbeiten einerseits das Bildungsministerium (BMB) und die Bundesländer zusammen, die gemeinsam für die Finanzierung der Angebote zuständig sind, andererseits sind nationale und regionale Bildungsträger, die Bildungsangebote entwickeln und realisieren, beteiligt. Weiters gibt es eine eigene Geschäftsstelle als Ansprechpartnerin für die Bildungsträger, eine Akkreditierungsgruppe, die die Akkreditierungsgutachten erstellt und die Vergabeentscheidungen trifft, sowie einen Monitoringberat – zur Treffsicherheit und Nachhaltigkeit der Bildungsangebote – und eine Steuerungsgruppe als Aufsichtsorgan.[44]

---

[43] Die Initiative ist als eines der wenigen österreichischen Programme bei der UNESCO als ein Good Practice Beispiel im Bereich wirksame Programme für Literacy angeführt, siehe: http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&letter=I&programme=220 (2016-07-19); ebenfalls von der UNESCO als Good Practice ausgewählt wurde das START-Projekt in den USA, siehe Kapitel 7.2.1

[44] Siehe dazu: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/ueber-uns/ (2016-07-13)

Inhalte des Programms

Die Angebote der Initiative Erwachsenenbildung können in zwei Bereiche kategorisiert werden: Basisbildung sowie Vorbereitungskurse auf den Pflichtschulabschluss.
Im Bereich der ***Basisbildung*** werden vor allem der Erwerb bzw. die Förderung von Lernkompetenz, Kompetenz in deutscher Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), Kompetenz in einer weiteren Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), Rechnen sowie Umgang mit IKT vermittelt. Das Curriculum des Basisbildungsangebots wird nicht zentral, sondern jeweils von den einzelnen anbietenden Bildungsträgern gemäß der Zielsetzung und dem Bedarf der angesprochenen Zielgruppe entwickelt. Den qualitativen Rahmen geben die Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote[45] vor. AnbieterInnen der Basisbildungskurse sind sowohl große Einrichtungen als auch kleine Organisationen, die jeweils die Inhalte speziell für die Zielgruppe anbieten; daher sind Basisbildungsangebote sehr unterschiedlich ausgestaltet und unterscheiden sich sowohl hinsichtlich Inhalt als auch Umsetzung.
Allen gemeinsam sind die ***Prinzipien für Basisbildungsarbeit***, die 2014 vom Bildungsministerium veröffentlicht wurden und die Grundlage für Lernen und Lehren der Angebote der Initiative Erwachsenenbildung darstellen. Die Anwendung dieser Prinzipien muss in den Angeboten klar erkennbar sein; die Prinzipien für Basisbildungsarbeit umfassen u.a. die folgenden Punkte:

- *Lernende in den Mittelpunkt stellen*, d.h. Bedürfnisse und Interesse der Lernenden aufnehmen und individuelle Lernpläne erstellen. Wobei nicht nur die individuellen Rahmenbedingungen, sondern auch die sozialen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen sowie der gesellschaftliche Zusammenhang berücksichtigt werden.
- *Orientierung an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen*: In der Lerneingangsphase werden die vorhandenen Kompetenzen sichtbar gemacht und die Lernenden bestimmen selbst, welche Kompetenzen sie weiter entwickeln möchten; gleichzeitig erhalten sie Unterstützung bei der Sichtbarmachung und Umsetzung.
- *Dialogisch und wechselseitiger* – und damit gleichberechtigter – *Austausch* zwischen Lernenden und Lehrenden.
- *Systematische Reflexion des Lernprozesses* schafft Klarheit über Handlung und beabsichtigte Wirkung, Lernerfolge oder Anpassungsbedarfe und damit Transparenz im Lehr-Lernprozess.
- *Orientierung an für die Lernenden relevante Inhalte und Themen*: Themen- und Lehrangebotsplanung finden in regelmäßiger Abstimmung mit den Interessen der Lernenden statt.
- *Lernsettings und Lernmaterialien spiegeln diese Orientierung wider* und werden laufend an die Lernabsichten und Themen der Lernenden angepasst; individuelles, kooperatives oder kollaboratives Lernen wird ermöglicht.
- *Systematische Reflexion der BasisbilderInnen* im Hinblick auf die eigene Bildungspraxis ist gefordert (BMBF 2014, 4f.).

Wichtig ist in diesem Kontext die Ausbildung der BasisbilderInnen, die eine zentrale Voraussetzung für qualitätsvolle Basisbildung darstellt. Die Initiative Erwachsenenbildung verweist in diesem Zusammenhang auf die folgenden Ausbildungen:

[45] Siehe dazu: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf (2016-05-03)

- Diplomlehrgang Alphabetisierung und Basisbildung (bifeb)
- Lehrgang Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen (VHS)
- Lehrgang universitären Charakters zur Ausbildung von Alphabetisierungs- und BasisbildungspädagogInnen (bifeb)
- Lehrgang zur fachspezifischen Ausbildung von BasisbilderInnen (ISOP)
- Lehrgang Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen in der Migrationsgesellschaft (Netzwerk: MIKA)
- fachspezifische Erstausbildung für BasisbilderInnen (Maiz)
- Portfolio: Anerkennungsverfahren (bifeb)[46]

Neben den Angeboten zur Basisbildung sind die ***Vorbereitungskurse auf den Pflichtschulabschluss*** der zweite große inhaltliche Bereich der Angebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung: Diese richten sich speziell an Personen, die keinen positiven Abschluss der 8. Schulstufe aufweisen, die 8. Schulstufe in manchen Gegenständen negativ abgeschlossen haben und diese Fächer absolvieren wollen, oder einen Kurs zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses begonnen, bisher aber nicht abgeschlossen haben. Bei diesem Bildungsangebot wird zunächst zu Beginn mit einer Kompetenzfeststellung sowie der Erarbeitung eines individuellen Entwicklungsplans begonnen sowie der zielgruppenadäquaten Erarbeitung eines Grundcurriculums. Weiters werden entsprechende bedarfsgerechte Vertiefungsangebote zur individuellen Förderung sowie kontinuierliche Lernbegleitung, z.B. Coaching oder sozialpädagogische Betreuung, angeboten oder auch Übergangsberatung und Schnittstellenbetreuung, z.B. zum AMS.
Die Kurse umfassen dabei vor allem allgemeinbildende Fächer, wie Deutsch, Englisch, Mathematik, aber auch Berufsorientierung und Wahlmodule zu Gesundheit, einer weiteren Sprache, Natur und Technik oder Kreativität und Gestaltung.[47] Der Kurs dauert ein Jahr und beinhaltet rund 1.000 Unterrichtseinheiten. Nach erfolgreichem Abschluss des Kurses erhalten die TeilnehmerInnen den Pflichtschulabschluss.

Die umfassenden Angebote[48] sind auf der Website der Initiative Erwachsenenbildung für ganz Österreich zu finden und werden in Basisbildung, worunter auch Sprachangebote, wie Mama lernt Deutsch oder Unterstützung für Flüchtlinge, zu nennen sind, sowie das Nachholen des Pflichtschulabschlusses unterteilt.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Initiative Erwachsenenbildung zeichnet sich durch ein umfassendes Monitoringsystem aus, das sicherstellen soll, dass die Angebote treffsicher und nachhaltig wirksam sind. Am Monitoring sind die Bildungsträger beteiligt, die Daten zu den TeilnehmerInnen und Bildungsangeboten an fixen Stichtagen (4x pro Jahr) vollständig eingeben. Der Fördergeber (Länder sowie BMBF) pflegt an denselben Stichtagen Daten zu Förderentscheidungen und -höhe ein. Darauf basierend wertet der Monitoringbeirat die Daten aus und verfasst in Zusammenarbeit mit der Geschäftsstelle einen Bericht; abschließend bewertet die Steuerungsgruppe die Ergebnisse.[49]

---

[46] Siehe dazu: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/foerderbare-programmbereiche/basisbildunggrundkompetenzen/ und https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/akkreditierung/ausbildungsmoeglichkeiten/ (2016-07-13)

[47] Siehe dazu: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/foerderbare-programmbereiche/pflichtschulabschluss/ (2016-05-03)

[48] Siehe dazu: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/bildungsangebote/ (2016-07-13)

[49] Siehe dazu: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/monitoring/ (2016-07-13)

In regelmäßig erscheinenden Monitoringberichten werden Informationen zu Basisbildung und Pflichtschulabschluss in Österreich veröffentlicht: So nahmen im zweiten Halbjahr 2015 rund 5.380 Personen an Basisbildungskursen teil, wobei die TeilnehmerInnen vor allem Migrationshintergrund aufweisen (82 %) und weiblich (zu über 58 %) sind – wobei der Anteil der Frauen im Vergleich mit dem vorherigen Halbjahr stark gesunken ist, wo er noch 71,2 % betragen hat. Weiters sind die TeilnehmerInnen jünger – 66 % sind unter 35 Jahre alt. Im 2. Halbjahr 2015 kam es zu 2.158 Abschlüssen, somit haben etwa 40 % der TeilnehmerInnen ihren Kurs erfolgreich abgeschlossen. Im selben Zeitraum wurden 657 Kurse vorzeitig abgebrochen, da entspricht ca. 12 % (Initiative Erwachsenenbildung 2016, 2f.).

An den Vorbereitungskursen für das Nachholen des Pflichtschulabschlusses nahmen im zweiten Halbjahr 2015 rund 1.896 Personen teil, wobei diese stärker männlich dominiert sind (63,4 %), Migrationshintergrund aufweisen (65,2 %) und sehr jung sind (mehr als drei Viertel sind zwischen 15 und 25 Jahren, 17 % zwischen 26 und 35 Jahren). 347 TeilnehmerInnen schlossen die Pflichtschulabschlusskurse im 2. Halbjahr 2015 ab, das entsprich 18 % der TeilnehmerInnen. Dazu kamen weitere 138 Abschlüsse aus weiterführenden Kursen oder der Programmperiode 1. 184 TeilnehmerInnen brachen die Kurse frühzeitig ab, dabei zeigte sich ein überdurchschnittlicher Abbruch bei Personen ohne Migrationshintergrund; hier wäre es angeraten zu erforschen, warum diese Gruppe schlechter erreicht bzw. in den Kursen gehalten werden kann (Initiative Erwachsenenbildung 2016, 4).

Neben diesen regelmäßigen Monitoringberichten wurde 2014 eine umfassende Evaluation des Programms durch das Institut für Arbeitsmarktbetreuung und Arbeitsmarktforschung durchgeführt, die ergeben hat, dass das Programm generell als wichtige Weiterentwicklung für eine bildungsbenachteiligte Zielgruppe angesehen wird. Befragt wurden sowohl LandesvertreterInnen als auch Verantwortliche in den Bildungsträgern, TrainerInnen, BeraterInnen und TeilnehmerInnen. Vor allem die zielgruppengerechte Angebotsgestaltung, die Vielfalt der Angebote, die Kooperation und Vernetzung sowie neue Zugänge zu den Zielgruppen wurden als positive Entwicklungen genannt; auch die ziel- und gruppendifferenzierten Lernsettings werden als pädagogische Errungenschaft angesehen. Im Hinblick auf die Akkreditierungsverfahren wurde insgesamt eine Qualitätssteigerung verzeichnet, wobei die Vorgaben und Qualitätsstandards überwiegend als wichtige Entwicklungsimpulse für die Bildungsträger erachtet wurden; auch die zusätzlichen Ausbildungsangebote für TrainerInnen und BeraterInnen wurden positiv erwähnt (Stoppacher et al. 2014, 77).
Als Schwäche wurde die Koppelung der Finanzierung an den erfolgreichen Abschluss im Bereich Pflichtschulabschluss angeführt: Dadurch ergibt sich die Gefahr, dass – bei großer Nachfrage – vor allem jene aufgenommen werden, die die besten Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss vorweisen und jene „übrig bleiben“, die weniger erfolgsversprechend erscheinen. Weiters wurde die geringe Stundenanzahl bei manchen Angeboten im Bereich Basisbildung genannt, die vor allem auf lernschwache bzw. lernungewohnte TeilnehmerInnen zutrifft: Bei Angeboten mit sehr wenigen wöchentlichen Stunden sind kaum Lernfortschritte feststellbar, daher wären intensivere Kurse auch für den Einstieg in das Lernen zielführender (ebenda 77f.).

7 USA

7.1 Erwachsenenbildung und gering Qualifizierte

In den USA gab es bereits vor PIAAC zahlreiche nationale und teilweise auch internationale Erhebungen zur Messung von Kompetenzen bei Erwachsenen. So nahmen die USA am *International Adult Literacy Survey* (IALS) teil und führten eigene nationale Testungen, z.B. den *National Adult Literacy Survey* (NALS), in den 1990er und 2000er Jahren durch. Aufgrund der Veröffentlichung der Ergebnisse des NALS wurde eine öffentliche Debatte angeregt, wie die darin festgestellten geringen Werte bei Grundkompetenzen angehoben werden könnten, wobei ein Schwerpunkt des Ansatzes eine Verbesserung des Leseunterrichts in den Schulen war, ein anderer betraf die verbesserte Vermittlung von Lesekompetenzen für Erwachsene.

In den USA gibt es ein umfangreiches System zur Erwachsenenbildung und von der Regierung unterstützte Erwachsenenbildung weist eine lange Tradition auf: Laut Thomas Sticht (2002) kann das erste nationale Programm bereits 1777 identifiziert werden, als General George Washington während des Unabhängigkeitskriegs Geistliche angewiesen hat, den Soldaten grundlegende Kompetenzen im Lesen zu vermitteln. Laut Sticht gab es in den folgenden 200 Jahren unterschiedlichste, zeitlich begrenzte Programme, 1966 etablierte die US-Regierung dann ein permanentes Erwachsenenbildungssystem, das im Laufe der Zeit verschiedenste Förderprogramme zusammenführte. 1998 wurde mit dem *Workforce Investment Act* (WIA)[50] ein bundesweites Gesetz geschaffen, mit dem mehr als 50 *Literacy*-, Beschäftigungs- und Weiterbildungsangebote in drei Budgettöpfe zusammengefasst wurden, aus denen die Einzelstaaten Geld für Angebote im Bereich Erwachsenenbildung, *Literacy* für Familien, benachteiligte Jugendliche sowie Weiterbildung am Arbeitsplatz beziehen können (Benseman, Comings 2008, 5f.).
Der WIA umfasst einen eigenen Abschnitt zu Erwachsenenbildung und *Literacy* (Title II), wobei auf die Notwendigkeit einer Partnerschaft zwischen Bundesstaat, Einzelstaaten und Gemeinden hingewiesen wird, um ein umfassendes Angebot zur Vermittlung von *Literacy* ermöglichen zu können. Erwachsene sollen dabei unterstützt werden die benötigten Kompetenzen für Beschäftigung zu erwerben, ausreichende Kompetenzen zu erhalten, um am Lernen ihrer Kinder teilhaben zu können, sowie Erwachsene dabei unterstützt werden, einen Abschluss der Sekundarstufe II zu erreichen (105th Congress 1998).
Durch die Etablierung eines „*One-Stop-Shop*" in jedem Staat wurde mittels WIA die Kooperation zwischen Beschäftigungs- und Erwachsenenbildungsprogrammen unterstützt, indem Lernenden unterschiedliche Programme aus den Bereichen *Literacy* für Erwachsene, Weiterbildung für einen spezifischen Job oder Unterstützung bei Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten angeboten werden können (ebenda 6f.).

Im Rahmen des WIA gibt es einen eigenen Schwerpunkt zum Thema Grundkompetenzen (*basic skills*), wobei die Bundesregierung die Mittel der Einzelstaaten für entsprechende Programme bezuschusst: Einzelstaaten müssen zumindest für jeden Dollar aus Bundesgeldern einen Dollar aus Einzelstaatsgeldern aufbringen, können aber auch deutlich mehr ins Budget einbringen. Die Mittel werden laut Benseman und Comings (2008) insgesamt mit rund zwei Milliarden Dollar pro Jahr beziffert. Die Programme zu Grundkompetenzen werden in drei unterschiedliche Niveaus unterteilt:

[50] Siehe dazu auch den Gesetzestext online: https://www.doleta.gov/usworkforce/wia/wialaw.pdf (2016-04-28)

1. Vermittlung von grundlegenden Lesekompetenzen für Personen, die sehr geringe Lesekompetenz aufweisen. Oft sind hier Personen mit Lernstörungen anzutreffen, die zusätzliche Unterstützung benötigen.
2. Vermittlung von Lesekompetenzen für Personen, die keine Lernschwierigkeiten haben und schon ein gewisses Basisniveau beim Lesen erreicht haben (in etwa Level II nach PIAAC). Hier geht es vor allem um Üben von Schreiben und Lesen, das zu einem verbesserten Vokabular beitragen soll. Auch Englischkurse für Nicht-Muttersprachler fallen in diese Kategorie.
3. Vorbereitungskurse für den *General Educational Development* Test (GED), der fünf Kompetenzbereiche umfasst: Schreiben, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Interpretation von Literatur und Kunst sowie Mathematik. Diese Kurse sind ein sehr häufig eingeschlagener Weg, um als Erwachsener einen Highschool-Abschluss bzw. einen äquivalenten Abschluss nachzuholen (Benseman, Comings 2008, 8).

2014 wurde der WIA durch ein neues Gesetz, den *Workforce Innovation and Opportunity Act* (WIOA), aktualisiert, um auf die neuen Herausforderungen speziell für gering Qualifizierte und Personen mit geringem Einkommen besser eingehen zu können. Aus- und Weiterbildungsprogramme sollen weiter ausgebaut werden, damit TeilnehmerInnen gute Jobs sowie Möglichkeiten zum Aufstieg erreichen können. Personen mit Benachteiligungen, Erwerbslose und junge Menschen sollen finanziell unterstützt werden, während sie an Kursen teilnehmen – sowohl durch Unterstützungsangebote als auch durch staatlich finanzierte Beschäftigungsprogramme (Bird et al. 2014, 3).

Zentral bei diesem System ist die ständige Überprüfung und Bewertung der Programme und Kurse, die mit verschiedenen Testverfahren regelmäßig evaluiert werden und von denen auch die finanzielle Förderung abhängt. Die Einzelstaaten müssen bestimmte Ziele erreichen, die vom *National Reporting System* (NRS) für Erwachsenenbildungsprogrammen definiert werden und die jährlich in einem eigenen Bericht publiziert werden. Der aktuellste auf der Website des NRS vorhandene Bericht behandelt das Programmjahr 2011/12 und stellt fest, dass rund 1,8 Millionen Menschen an Programmen der Erwachsenenbildung teilgenommen haben, die über den WIA finanziert wurden. Davon waren bundesweit 47 % in Grundbildungskursen (853.213 Personen), 13 % in Kursen zum Erreichen des Sekundarabschlusses II (231.969) und 40 % in Englischkursen (733.624) anzutreffen (U.S. Department of Education 2015, viii, 2).

Das NRS legt drei Hauptindikatoren zur Leistung fest:
1. Nachweisbare Verbesserungen nach *Literacy*-Levels bei Lesen, Schreiben und Sprechen in Englisch, Mathematik, Problemlösen, sowie Englisch als Zweitsprache. Als Benchmark gelten die sogenannten „NRS-Levels“, die üblicherweise sechs Stufen umfassen, wobei eine Stufe jeweils dem vermittelten Wissen von zwei Klassenstufen entspricht.
2. Vermittlung in, Wiedereintritt in oder Abschluss einer post-sekundaren Ausbildung, Weiterbildung, (nicht-subventionierte) Beschäftigung oder beruflicher Aufstieg.
3. Erhalt eines GED, Highschool-Abschlussdiploms oder eines anerkannten äquivalenten Abschlusses (Benseman, Comings 2008, 10).

Diese drei Indikatoren werden in weitere fünf Kernmaßnahmen heruntergebrochen:
1. *Bildungsziele*: Anteil der Erwachsenen, die das angestrebte NRS-Level abgeschlossen haben, für das sie zu Beginn des Programms eingestuft wurden. Dieser Zuwachs an Kompetenz wird mittels standardisierter Tests überprüft, die von den Einzelstaaten genehmigt wurden, z.B. *Test of Adult Education* (TABE), *Comprehensive Adult*

Student Assessment System (CASAS) oder *Massachusetts Adult Performance Test* (MAPT).
2. *Abschluss der Highschool*: Anteil der Erwachsenen mit dem Bildungsziel den Highschool-Abschluss nachzuholen und die diesen Abschluss oder ein entsprechendes Äquivalent erreicht haben.
3. *Übertritt in post-sekundare Aus- und Weiterbildung*: Anteil der Erwachsenen, die sich als Bildungsziel gesetzt haben ihre Ausbildung auf post-sekundarem Niveau fortzusetzen und dies nach Abschluss des Programms erreicht haben.
4. *Übertritt in Beschäftigung*: Anteil der erwerbslosen Erwachsenen mit einem Beschäftigungsziel, die eine Beschäftigung innerhalb von drei Monaten nach Abschluss des Programms gefunden haben.
5. *Wiedereinstieg in Beschäftigung*: Anteil der Erwachsenen, die einen Wiedereintritt ins Erwerbsleben angestrebt haben und die (a) drei Monate nach Abschluss des Programms in Beschäftigung waren und (b) auch neun Monate nach Abschluss des Programms weiterhin beschäftigt waren (Benseman, Comings 2008, 10f.; U.S. Department of Education 2015, 7f.)

Alle Einzelstaaten müssen diese Indikatoren verwenden bzw. können sie auch noch weitere Indikatoren festlegen. Die Testungen erfolgen üblicherweise zu Beginn und am Ende des Kurses; zu Beginn wird der Test vor allem auch eingesetzt, um die TeilnehmerInnen in die passenden Kurse mit dem für sie jeweils individuell festgestellten Niveau zu vermitteln. Viele Staaten bevorzugen es die TeilnehmerInnen zu Beginn so niedrig wie möglich einzustufen, da die finanzielle Unterstützung vom Erreichen der Bildungsziele bzw. der oben angeführten Indikatoren abhängt (Benseman, Comings 2008, 11), was sich als nicht förderlich für die Lernmotivation herausstellen kann, da auch Unterforderung zu Lernfrustration führt.

Die folgende Tabelle zeigt die Prozentzahl der jeweils erreichten Indikatoren nach den Kernmaßnahmen differenziert.

Tabelle 19
Nationale Indikatoren Erwachsenenbildung

	2009/10	2010/11	2011/12	Gesamtzahl alle 3 Jahre
Bildungsziel (NRS Level Basis- und Sekundarbildung)	40 %	42 %	43 %	1.326.797
Bildungsziel (NRS Level Englisch als Zweitsprache)	44 %	44 %	46 %	1.110.204
Highschool-Abschluss	52 %	61 %	61 %	468.894
Übertritt in post-sekundare Aus- und Weiterbildung	60 %	56 %	58 %	144.867
Übertritt in Beschäftigung	49 %	48 %	47 %	231.395
Wiedereinstieg in Beschäftigung	64 %	62 %	66 %	247.466

Quelle: U.S. Department of Education 2015, ix

7.2 Programme und Maßnahmen in den USA

In den USA werden Angebote zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und Erwachsenenbildungsangebote im Bereich *Literacy* oft in einer kombinierten Form

angeboten. Mit dem *Workforce Investment Act* (WIA) von 1998 wurde ein bundesweites Gesetz geschaffen, mit dem mehr als 50 *Literacy*-, Beschäftigungs- und Weiterbildungsangebote in drei Budgettöpfe zusammengefasst wurden, aus denen die Einzelstaaten Geld für Angebote im Bereich Erwachsenenbildung beziehen können. Der WIA fokussiert auf die Unterstützung von *Literacy* in Familien und auf die Vorbereitung einzelner für Beschäftigung. Durch die Etablierung eines „One-Stop-Shops" in jedem Staat wird die Kooperation zwischen Beschäftigungs- und Erwachsenenbildungsprogrammen unterstützt, wodurch Lernenden unterschiedliche Programme aus den Bereichen *Literacy* für Erwachsene, Weiterbildung für einen spezifischen Job oder Unterstützung bei Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten angeboten werden (Benseman, Comings 2008, 5).

Bei Weiterbildung von Erwachsenen wird in den USA ein besonders starker Wert auf die Möglichkeit gelegt Qualifikationen auf post-sekundarem Niveau zu erlangen, da angenommen wird, dass ein Highschool-Abschluss heute – und vor allem auch in der nahen Zukunft – nicht mehr ausreichen wird, um langfristig stabil in den Arbeitsmarkt integriert zu sein.[51] Daher wird in den USA ein starker Fokus auf die Verbindung von Basisbildung mit der Möglichkeit berufliche Kompetenzen sowie *credentials* (also Leistungsnachweise, ähnlich den ECTS in Europa) zu erwerben, die an Community oder technischen Colleges für eine weiterführende Ausbildung angerechnet werden können. Ein Beispiel für ein gleichzeitiges Erwerben von Basisbildung und College-*credentials* sind Bridge-Programme, die eine Brücke zwischen Basis- und Erwachsenenbildung zu post-sekundarer Aus- und Weiterbildung schaffen sollen (siehe Kapitel 7.2.2).
In einigen der für die USA ausgewählten Fallbeispiele zeigt sich diese Verbindung von Basisbildung und beruflichen Kompetenzen sowie die Möglichkeit *credentials* für eine post-sekundare Ausbildung zu erlangen. Weiters wurde ein Programm zur Verbesserung des Leseunterrichts bei Erwachsenen ausgewählt, das evidenz- und wissenschaftsbasiert in Kombination mit innovativen Technologien und mittels kontinuierlichem Assessment der Lese- und Lernfortschritte die TeilnehmerInnen individuell unterstützen soll. Außerdem wird ein Programm vorgestellt, dass auf die Unterstützung und Beratung von Studierenden, die aus der Basis- bzw. Erwachsenenbildung auf ein College wechseln, fokussiert, da diesen oft wichtiges „informelles" Wissen zum Weiterkommen fehlt sowie eine Initiative, die speziell auf Personen mit geringem Einkommen abzielt, die nur selten an Weiterbildung teilnehmen. Schließlich wird noch auf Angebote für spezielle Gruppen von Minderheiten und die Wiedereingliederung von ehemaligen Häftlingen in den Arbeitsmarkt eingegangen sowie auf staatlich subventionierte Programme zu Lernen am Arbeitsplatz verwiesen.

7.2.1 *STudent Achievement in Reading (STAR)*

Hintergrund des Programms

Die Ergebnisse des *National Assessment of Adult Literacy* (NAAL) von 2003 zeigten einerseits, dass in den USA große Fortschritte in der Bildung in allen Altersgruppen festzustellen waren, andererseits aber auch, dass es immer noch eine große Anzahl an Personen gibt, die nur sehr geringe Lesekompetenz aufweist und nicht in der Lage ist, am

[51] Es gibt z.B. Studien, die davon ausgehen, dass bereits ab 2018 64 % der Berufe in den USA einen höheren Abschluss als den Highschool-Abschluss voraussetzen werden (Carnevale et al. 2010). Bird et al. (2014) führen aus, dass im Jahr 2020 bereits für zwei Drittel aller Stellen in den USA ein post-sekundarer Abschluss notwendig sein wird (Bird et al. 2014, 6).

Arbeitsmarkt komplexere Anforderungen zu bewältigen. Als ein Grund für die schlechten Ergebnisse bei Erwachsenen wurde die Nicht-Anwendung von evidenz- und wissenschaftsbasiertem Leseunterricht in Kombination mit innovativen Technologien angeführt, die in den (Weiter-)Bildungseinrichtungen nicht bzw. zu wenig eingesetzt wurden. Weiters wurde festgestellt, dass viele Lernende die Teilnahme an Kursen zur Verbesserung von Lesekompetenz abgebrochen haben, da sie mit der Vermittlung der Inhalte nicht zufrieden bzw. nicht ausreichend motiviert waren weiter am Kurs teilzunehmen. Dies war die Ausgangslage für die Entwicklung des STAR-Projekts, das Erwachsene mittels evidenzbasierten Leseunterricht *(evidence-based reading instruction – EBRI)* dabei unterstützen soll, Lesekompetenzen zu erwerben und sie somit für post-sekundare und tertiäre (Aus-)Bildung vorbereiten soll. Dabei fokussiert STAR auf die Weiterbildung von TrainerInnen an Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie den Einsatz von evidenzbasierten Lernmethoden und Technologien, die zu besseren Ergebnissen der Lesekompetenz bei Erwachsenen führen sollen (Frank 2012, 9).[52]

AkteurInnen

Das STAR-Trainingsnetzwerk wird geleitet von Kratos Learning, einer privaten Organisation, die vor allem für die Entwicklung der Weiterbildungsinhalte für TrainerInnen sowie deren Verbreitung verantwortlich ist. Das Netzwerk setzt sich aus ExpertInnen, politischen EntscheidungsträgerInnen, PraktikerInnen, WissenschafterInnen und TrainerInnen im Bereich Leseunterricht zusammen. Das Projekt wird vom *U.S. Department of Education* und den jeweils teilnehmenden Einzelstaaten finanziert (UNESCO 2012). Das *Office of Vocational and Adult Education* und darin die *Division of Adult Learning and Literacy* sind für das Projekt auf der föderalen Ebene verantwortlich und nehmen z.B. die Inhalte der Weiterbildungseinheiten ab.
Eine Pilotphase wurde 2005-2006 in sechs Staaten durchgeführt, 2016 sind 21 Staaten am STAR-Projekt beteiligt.[53]

Inhalte des Programms

Das Programm fokussiert auf TrainerInnen im Bereich der Erwachsenenbasisbildung, *Adult Basic Education (ABE*), die dabei unterstützt werden sollen, evidenzbasierten Leseunterricht abzuhalten, der den Erwachsenen hilft ihre Lesekompetenz zu verbessern.
Dabei werden die Methoden des evidenzbasierten Leseunterrichts zunächst in verschiedenen Weiterbildungseinheiten in den Staaten, die an STAR teilnehmen, an die TrainerInnen vermittelt. Das Trainingspaket beinhaltet den im Rahmen des STAR-Projekts entwickelten Toolkit, der Leseunterricht für Erwachsene deutlich verbessern soll; das Training besteht aus vier Modulen:

1. *Nationales Trainings- und Technikpaket* beinhaltet Online-Lernen sowie technische Unterstützung vor Ort beim Aufsetzen des Trainingspakets. Darin inkludiert sind drei jeweils zwei Tage dauernde Einheiten zu diagnostischem Assessment sowie 13,5 Tage für technische Assistenz vor Ort sowie über Telefon.

[52] Siehe dazu: https://www.startoolkit.org/about/ (2016-07-07)
[53] Siehe dazu: https://www.startoolkit.org/partners/ (2016-07-07)

2. *STAR TrainerInnen-Zertifizierungspaket* ist eine einjährige Trainingseinheit, um eigene zertifizierte STAR TrainerInnen in den Einzelstaaten auszubilden. Dabei werden train-the-trainer Einheiten eingesetzt, ebenso Coaching und Online-Portfolios.
3. *Einzelstaat-Expansionspaket* bedeutet, dass zertifizierte TrainerInnen ihr Wissen in den Einzelstaaten an TrainerInnen in den nationalen Bildungseinrichtungen weitergeben, d.h. diese ausbilden.
4. *STAR-Coachingpaket* ist eine Unterstützung für KandidatInnen für zertifizierte TrainerInnen durch Coaching vor Ort, gemeinsames Training sowie technische Unterstützung (UNESCO 2012).

Im Rahmen der Weiterbildung erhalten die TeilnehmerInnen Unterstützung bei der Anwendung von evidenzbasiertem Leseunterricht, sowohl vor Ort als auch virtuell. **Evidenzbasierter Leseunterricht** beinhaltet Methoden, die sich in der Arbeit mit Erwachsenen und der Verbesserung ihrer Lesekompetenz als besonders hilfreich erwiesen haben. Wobei diese Methoden sowohl durch wissenschaftliche Studien und Daten als auch durch Übereinstimmung von ExpertInnenmeinungen, die die Ergebnisse untersucht haben, als erfolgreich eingestuft werden können – wichtig ist dabei, dass die Ergebnisse überprüfbar und valide sind. Aus Studien von Kruidenier (2002) und McShane (2005) wurde im Rahmen des STAR-Projekts abgeleitet, dass für eine erfolgreiche Vermittlung von Lesekompetenz bei Erwachsenen die folgenden Punkte besonders relevant sind:

- Einschätzung der Stärken und Schwächen der Lernenden für jeden Aspekt des Lesens (Worterkennung/Dekodieren, Wortschatz, Leseflüssigkeit, Textverständnis);
- Einbeziehen dieser Einschätzungen in die Auswahl der Methoden, sowohl auf Programm- als auch Klassenzimmerebene;
- Systematisches und explizites Unterrichten mit klaren und eindeutigen Erklärungen der TrainerInnen und Möglichkeiten für die Lernenden das Erlernte unter Anleitung zu üben und anzuwenden;
- Methoden anwenden, die Lernende maximal einbeziehen und zur Teilnahme motivieren;
- Lernaktivitäten setzen und Lernmaterial verwenden, die von den Lernenden als relevant eingeschätzt werden;
- Begleitendes Monitoring und Evaluation der Effektivität der Unterrichtsmethoden (Kruidenier 2002, McShane 2005).

Im Hinblick auf Leseunterricht für Erwachsene kann zwischen den folgenden Varianten von Assessment unterschieden werden:

- *Diagnostisches Assessment* gibt detaillierte Informationen zu vorhandenen Kompetenzen sowie zu Kompetenzbereichen, die weiterentwickelt werden sollen;
- *Formatives Assessment* beinhaltet die Information, auf welche Kompetenzen im Rahmen der Weiterbildung besonders fokussiert werden soll;
- *Rechenschaftsbezogenem Assessment* zeigt für die Öffentlichkeit und die Fördergeber auf, welche Programme und Ansätze bei Erwachsenen funktionieren (Lesgold, Welch-Ross 2012, 246).

Im Rahmen des Projekts werden TrainerInnen und ProgrammadministratorInnen dabei unterstützt, die Ergebnisse von diagnoseorientiertem Assessment im Hinblick auf Lesekompetenz anzuwenden und somit individuelle Stärken und Schwächen ihrer Lernenden ausmachen zu können; darauf basierend können sie den Unterricht gestalten, wie z.B. Kleingruppen zusammenstellen, sowie die Fortschritte der Lernenden beobachten und

dokumentieren. Durch dieses individuelle Berücksichtigen der jeweiligen Situation bzw. der Vorkenntnisse und Interessen soll der Verbleib von TeilnehmerInnen in den Kursen verbessert und die Drop-out-Rate deutlich verringert werden. Da die TrainerInnen in den vier zentralen Aspekten für die Vermittlung von Lesekompetenz – Worterkennung, Wortschatz, Leseflüssigkeit und Textverständnis – unterrichtet wurden, können sie auf diese bei Erwachsenen jeweils unterschiedlich anzutreffenden Kompetenzen eingehen und individuell fördern (Frank 2012, 5ff.).

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Ergebnisse von Evaluationen aus den Einzelstaaten zeigen, dass das STAR-Projekt positive Auswirkungen auf die professionelle Entwicklung der TrainerInnen durch das Anwenden neuer Methoden im Leseunterricht für Erwachsene zeitigt. Dadurch konnte auch eine durchschnittlich längere Verweildauer von Erwachsenen in den jeweiligen Kursen beobachtet werden. Vor allem in der Erwachsenenbasisbildung ist die oft zu kurze Verweildauer von TeilnehmerInnen ein Problem, da Lesekompetenz erst über einen längeren Zeitraum nachhaltig aufgebaut bzw. verbessert werden kann (Lesgold, Welch-Ross 2012). Evaluationen aus den Einzelstaaten zeigen weiters verbesserte Lesekompetenz bei den TeilnehmerInnen, die mit evidenzbasierten Methoden, wie z.B. diagnoseorientiertem Assessment, unterrichtet wurden, wobei für jeden Aspekt des Lesens (Worterkennung, Wortschatz, Leseflüssigkeit, Textverständnis) bessere Ergebnisse erzielt werden konnten (UNESCO 2012).

Neben diesen positiven Ergebnissen ist allerdings auch darauf hinzuweisen, dass die Implementierung von STAR mit einem sehr großen organisatorischem Aufwand verbunden ist, da zunächst TrainerInnen weitergebildet werden müssen, bevor mit der tatsächlichen Arbeit mit den Erwachsenen begonnen werden kann. Dies bringt organisatorische und finanzielle Herausforderungen mit sich – wenn in etablierten Einrichtungen neue Strukturen aufgebaut werden – sowie einen zu Beginn auch sehr großen Abstimmungs- und Kommunikationsaufwand (Frank 2012, 9f.).

Interessant ist bei diesem Projekt, dass der Fokus zunächst sehr stark auf den TrainerInnen liegt, denen im Rahmen einer intensiven Weiterbildung umfassende Kenntnisse zu evidenzbasiertem Leseunterricht vermittelt werden, die dann in einem nächsten Schritt bei den KursteilnehmerInnen zur Anwendung kommen und dort zu besseren Ergebnissen in der Lesekompetenz von Erwachsenen führen. Wie die Evaluation zum Programm in Minnesota gezeigt hat, sind vor allem die Kompetenzen der TrainerInnen in der Vermittlung von evidenzbasiertem Leseunterricht sowie das Anwenden von diagnoseorientiertem Assessment durch STAR deutlich gestiegen. Bei den Angeboten für Erwachsene war evident, dass Kurse in großen Einrichtungen mit unterschiedlichen TrainerInnen, die für die einzelnen Aspekte des Lesens zuständig sind, sehr gute Ergebnisse gezeitigt haben; in eher ländlichen Gegenden, in denen oft nur ein/e TrainerIn für Kurse zu allen Aspekten des Lesens zuständig war bzw. oft auch Lernende mit sehr unterschiedlichen Niveaus in einem Kurs zusammengespannt wurden, werden jedoch schlechtere Ergebnisse verzeichnet, die oft keine Unterschiede zu Nicht-STAR-Projekten aufweisen (Frank 2012, 20f.).

7.2.2 *Career Pathway Bridges*

Hintergrund des Programms

Viele Community Colleges[54] in den USA sehen sich mit dem Problem konfrontiert, dass sie Studierende unterrichten, die oft über sehr geringe Grundkompetenzen verfügen. So ergab eine Studie von Bailey at al. (2010) dass mehr als 50 % der rund 250.000 StudienanfängerInnen an Community Colleges in den USA zumindest einen Förderkurs aufgrund von zu geringen Kompetenzen besuchen mussten, wovon ca. ein Drittel Kurse speziell für Lesen absolvierten. Weiters nehmen über 2,5 Millionen Menschen jährlich an Kursen zu Basisbildung für Erwachsene an Community Colleges, Gemeindezentren oder Highschools teil. Viele dieser TeilnehmerInnen sind in gering qualifizierten Jobs anzutreffen oder arbeitslos und nur wenige schaffen den Übergang von Basiskursen zu Kursen auf College-Niveau an den besuchten Community Colleges (Zeidenberg et al. 2010, 1).
Um Lernende in Basisbildung dabei zu unterstützen, in weiterführende Kurse auf College-Niveau überzutreten und diese auch erfolgreich abzuschließen, sind sogenannte *Career Pathway Bridges* (grob übersetzt: Brücken für Karrierepfade) eine derzeit vor allem an Community Colleges häufig anzutreffende Methode, um die Vermittlung von Grundkompetenzen mit beruflichen Kompetenzen zu kombinieren und in der Folge in eine post-sekundare Ausbildung überzuführen. Der Begriff wurde an einem technischen College in Wisconsin geprägt und bedeutet eine Erweiterung des Karrierepfadkonzepts in dem Sinn, dass es speziell auf Studierende (Erwachsene und Jugendliche) mit geringen Kompetenzen abzielt. Die „Brücken" beziehen sich dabei auf gezielte Programme zur Vermittlung von Grundkompetenzen oder Englischkenntnissen für Studierende mit geringen Kompetenzen, wobei aber gleichzeitig Inhalte zur beruflichen Ausbildung vermittelt werden.

AkteurInnen

Beteiligt sind an diesen Programmen – neben den jeweiligen Community Colleges, technischen Colleges – Unternehmen aus dem lokalen Umfeld wie auch weitere wichtige AnsprechpartnerInnen im jeweiligen Sektor, für den *Career Pathway Bridges* angeboten werden, wie z.B. Gewerkschaften, LeiterInnen von HR-Abteilungen, Gemeindeorganisationen oder Stiftungen, die oft finanzielle Unterstützung bereitstellen.

Inhalte des Programms

Es gibt viele verschiedene Ausprägungen dieser *Career Pathway Bridges*, die folgenden gemeinsamen Kriterien sind anzutreffen:

- *Kombination aus Grundkompetenzen und beruflichen Inhalten*: wie z.B. Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen, Englischkenntnissen sowie spezifisches berufliches Wissen und Kompetenzen, unterstützt durch umfassende Unterstützungsangebote für Studierende.
- Grundkompetenzen und Englischkenntnisse werden im Rahmen von beruflichen Inhalten *kontextualisiert* und verfestigen sich somit mehr.
- Verwendung von *neuen oder adaptieren Lehrplänen*, in denen Lernziele – sowohl für den akademischen als auch den beruflichen Teil der Ausbildung –

[54] Community Colleges – früher auch Junior Colleges genannt – sind öffentlich finanzierte Einrichtungen und bieten großteils zweijährige akademische Ausbildungen an. Viele Community Colleges bieten neben diesen – im Vergleich zu anderen Colleges oder Universitäten – kurzen zweijährigen akademischen Ausbildungslehrgängen auch Kurse zur Vorbereitung auf den GED oder zum Nachholen von Grundkompetenzen an. Auch technische Abschlüsse und Zertifikate werden angeboten, ebenso wie ein kleines Angebot an vierjährigen akademischen Ausbildungen.

festgelegt sind, die wiederum auf die nächste Brücke der weiteren Ausbildung verweisen.
- *Neue Methoden anwenden*: z.B. Team-Teaching in Kursen, in denen Grundkompetenzen und berufliche Kompetenzen gemeinsam vermittelt werden, sowie Studierende in Peergruppen zusammenfassen, um gemeinsames Lernen zu unterstützen.
- *Unterstützung der Studierenden* durch umfassende Angebote, wie z.B. eine zentrale Ansprechperson, welche die Studierenden umfassend zu Stipendien und weiteren Angeboten berät, aber auch bei Schwierigkeiten als Ansprechperson zur Verfügung steht.
- *Kontakt zu lokalen Unternehmen und AkteurInnen in der Gemeinde herstellen*, die bei der Entwicklung der Brücken und Karrierepfade eingebunden sind, damit die Studierenden nach Abschluss ihrer Aus- und Weiterbildung konkrete Möglichkeiten zum Übertritt in den Arbeitsmarkt vorfinden, d.h. es wird von Anfang an darauf geachtet, dass Angebote in Bereichen bzw. Sektoren entwickelt werden, in denen in der Region steigende Nachfrage nach Arbeitskräften zu erwarten ist oder bereits besteht (Strawn 2011, 1f.).

Dabei werden regelmäßig standardisierte Tests eingesetzt, um herausfinden zu können, auf welchem Niveau sich die einzelnen Studierenden befinden und sie in die passenden Programme vermitteln zu können.

Das **I-BEST Programm** *(**I**ntegrated **B**asic **E**ducation and **S**kills **T**raining)* ist eine seit vielen Jahren bestehende Initiative im Staat Washington und verbindet die Vermittlung von Grund- mit beruflichen Kompetenzen, indem eine Lehrkraft für Grundkompetenzen und eine Lehrkraft für berufliche Inhalte zumindest 50 % der Unterrichtszeit gemeinsam unterrichten. Dabei hat sich herausgestellt, dass es sehr wichtig ist, dass diese beiden gemeinsam unterrichtenden Personen gut zusammenarbeiten, um eine gut funktionierende Einheit bilden zu können. Die Studierenden an insgesamt fünf technischen und 29 Community Colleges in Washington erhalten für die Kurse zu den beruflichen Inhalten Leistungspunkte (ähnlich den ECTS in Europa) auf College-Niveau.
Durch diese kombinierte Vermittlung der Inhalte sollen Studierende in Basisbildungskursen dabei unterstützt werden, neben Grundkompetenzen auch berufliche Kompetenzen und Kenntnisse zu erlangen; dadurch, dass die beruflichen Inhalte mit Leistungspunkten anerkannt werden, soll dazu beigetragen werden, dass die Studierenden in einem weiteren Schritt Zertifikate und weiterführende Abschlüsse auf College-Niveau erreichen. Auch Unterstützungsangebote sind ein wichtiger Bestandteil des I-BEST Programms, womit Drop-out-Quoten reduziert werden sollen; damit sind z.B. eigene Angebote für Studierende gemeint, die zusätzlich Unterstützung brauchen – sei es beim Lernen oder im sozialen Umfeld am College. I-BEST bietet Kurse in den Bereichen Pflege und Gesundheit, IT sowie Automobiltechnik an und erhält staatliche Fördermittel; allerdings sind die Fördermittel oft nicht ausreichend und finanzielle Unterstützung von Stiftungen ist daher ebenfalls notwendig (Zeidenberg et al. 2010, 1; Wachen et al. 2010, 2f.).

Eine andere Form von *Career Pathway Bridges* kann in Minnesota angetroffen werden, wo im Rahmen des Programms **FastTRAC** an Community Colleges sogenannte *pre-bridges* eingesetzt werden, die ganz zu Beginn eingesetzt werden und Studierende in Basisbildungskursen Inhalte wie Berufsberatung in speziellen Sektoren oder allgemeine Konzepte und Terminologie näher zu bringen. So kann z.B. eine „*pre-bridge*“ im Gesundheitsbereich grundlegende medizinische Terminologie vermitteln und Exkursionen zu Arbeitsplätzen im Gesundheitsbereich umfassen, wo einzelne Berufe näher vorgestellt werden

können. Die Inhalte in einer „*pre-bridge*“ werden üblicherweise nur von den Lehrkräften aus der Basisbildung vermittelt, entweder innerhalb von Basisbildungskursen oder entwicklungspolitischer Bildung.
Career Pathway Bridges auf höheren Niveaus sind inhaltlich stärker fokussiert, da sie Studierende dabei unterstützen sollen spezielle berufliche Programme (idealerweise mit einem Zertifikat) abzuschließen; diese Brücken werden wiederum gemeinsam von Basisbildung- und beruflichen Lehrkräften in Form von Team-Teaching umgesetzt.
2010 konnte FastTRAC eine Million Dollar an Förderung für verschiedene Programmpartnerschaften aufstellen. Kooperationen wurden mit *Ramsey County Workforce Investment Board, HealthPartners, Presbyterian Homes, Saint Paul College* und *Saint Paul Public Schools Adult Basic Education* initiiert (Foster et al. 2011, 10; Strawn 2011, 2).

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Der Ansatz der *Career Pathway Bridges* wird oft als positives Beispiel für eine verbesserte Kooperation zwischen höherer Bildung, Basis- und Berufsbildung angesehen, wobei auch die Bedürfnisse der Unternehmen in die Entwicklung der Curricula einbezogen werden, da gezielt für den lokalen Arbeitsmarkt ausgebildet wird.

Eine umfassende Evaluationsstudie zu *Career Pathway Bridges* stammt von der Columbia University aus dem Jahr 2010, die das I-BEST Programm (*Integrated Basic Education and Skills Training)* des *Washington State Board for Community and Technical Colleges* (SBCTC) untersucht hat.
Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass es für TeilnehmerInnen an I-BEST zu 56 % wahrscheinlicher ist Leistungspunkte für das College zu erwerben als für Personen, die an einem anderen Basisbildungsprogramm teilnehmen. Für 26 % der TeilnehmerInnen ist es wahrscheinlicher ein Zertifikat oder einen anderen Abschluss zu erlangen als für Nicht-TeilnehmerInnen und die TeilnehmerInnen erreichen um 19 % bessere Ergebnisse bei Tests zu den vermittelten Grundkompetenzen (Strawn 2011, 2).
Es wurden aber auch Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Programms abgegeben, wobei vor allem der Übergang von den Basisbildungskursen zu den College-Kursen als wichtiger Zeitpunkt identifiziert wurde: Dabei ist es besonders wichtig, die Barrieren klar zu benennen und aufzuzeigen, wie diese überwunden werden können, da es an dieser Stelle zu Schwierigkeiten für die Studierenden kommen kann – vor allem für jene, die wenig „soziales Kapital“ besitzen und zusätzliche Unterstützung beim Wechsel an ein College benötigen (siehe Initiative am *Owensboro Community and Technical College* in Kentucky, Kapitel 7.2.4). Auch sollten die Studierende bei diesen Übergängen die benötigten Kompetenzen für den Besuch von College-Kursen mitbringen, d.h. es sollte auch zu einer Überprüfung der erworbenen Kompetenzen kommen, um nicht Einzelne zu überfordern, die eventuell noch Nachjustierungsbedarf bei Grundkompetenzen aufweisen (Wachen et al. 2012, 3).

Career Pathway Bridges führen dazu, dass Studierende in Basisbildung *credentials* für Colleges erwerben können und somit schneller einen Abschluss erreichen können; gleichzeitig können auch jene Studierende, die in bestimmten Kompetenzen Nachholbedarf aufweisen, mit ihrem Studium am College beginnen und gleichzeitig Zusatzkurse für die zu vertiefenden Kompetenzen besuchen. *Career Pathway Bridges* können auch dazu beitragen, dass Studierende in Basisbildungskursen stärker ins Zentrum der technischen und Community Colleges gestellt werden und auf deren Bedürfnisse besser eingegangen werden kann. Durch die Anbindung an den regionalen Arbeitsmarkt bzw. dessen Anforderungen kann auch der Übergang in das Erwerbsleben erleichtert werden. Mittels *pre-bridges* kann vor Beginn der

post-sekundaren Kurse am College herausgefunden werden, ob ein Berufsfeld das passende ist, indem z.B. Exkursionen, Besuche in Unternehmen oder Schnuppertage – wie bei FastTRAC – ermöglicht werden.

7.2.3 *Washington State's Basic Food Employment and Training Program (BFET)*

Hintergrund des Programms

In den USA ist das *SNAP Employment and Training Programm (E&T)* ein wichtiger Teil von *Supplemental Nutrition Assistance Program* (SNAP), früher besser bekannt als Lebensmittelmarken. Im Rahmen dieses Programms werden BezieherInnen von SNAP verschiedene Möglichkeiten zu Weiterbildung, Training und Beschäftigung angeboten, die ihnen dabei helfen sollen neue Kompetenzen zu erlernen oder Erfahrung in bestimmten Bereichen zu sammeln, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen.
Das *U.S. Department of Agriculture's Food and Nutrition Service* (FNS) stellt das Budget für das Programm SNAP E&T bereit, wobei alle Bundesstaaten der USA eigene Programme anbieten müssen. In Washington ist dies das sogenannte *Washington State's Basic Food Employment and Training Program* (BFET), das eines der robustesten SNAP E&T Programme in den USA und ein wichtiger Teil des staatlichen Arbeitskräfteentwicklungssystems ist. Das Programm wurde 2005 mit einem Pilotprojekt gestartet (Mohan 2014, 1).

AkteurInnen

Neben dem *U.S. Department of Agriculture's Food and Nutrition Service*, das föderale Mittel zur Verfügung stellt, ist das BFET eine Public-Private-Partnership, wobei auch einzelstaatliche und lokale Einrichtungen sowie private SponsorInnen Mittel einbringen. Als UmsetzungspartnerInnen sind Community Colleges, technische Colleges und sogenannte *community-based organisations* (CBO), das sind Organisationen in den Gemeinden, beteiligt; wobei 29 Community und fünf technische Colleges in Washington State sowie 33 CBOs in 18 Bezirken teilnehmen (Mohan 2014, 1).

Inhalte des Programms

Das Ziel von BFET ist es, Personen mit niedrigem Einkommen, die selten an Aus- und Weiterbildung teilnehmen, dabei zu unterstützen finanziell (vom Staat) unabhängig zu werden und Beschäftigung aufzunehmen bzw. die bestehende Arbeitssituation zu verbessern. BFET ist ein Angebot, das freiwillig in Anspruch genommen werden kann; es gibt aber auch Anreize dieses anzunehmen, wie z.B. längerer Anspruch auf Leistungen aus SNAP. SNAP-BezieherInnen werden auf BFET üblicherweise durch ihre BetreuerInnen bei SNAP aufmerksam gemacht, an Community Colleges oder in den CBOs.
BFET Dienstleistungen beinhalten Unterstützung bei der Jobsuche und Vermittlung, Aus- und Weiterbildung, Kompetenztraining und Unterstützungsangebote, wie Kinderbetreuung, Transport oder Kleidung. Diese Angebote werden von Community oder technischen Colleges sowie CBOs zur Verfügung gestellt und TeilnehmerInnen können gleichzeitig Angebote von verschiedenen Anbietern in Anspruch nehmen, d.h. sie können z.B. an Weiterbildung an

einem Community College teilnehmen, während ein CBO bei Case Management, Jobsuche oder bei der Sicherung des Arbeitsplatzes unterstützt (Seattle Jobs Initiative 2014, 24f.).

Die Teilnahme am Programm beginnt üblicherweise mit einem Assessment durch den/die BetreuerIn – entweder an einem Community College oder CBO – wobei die Karrierewünsche, Fertigkeiten, Fähigkeiten, familiäre Verpflichtungen und andere berufsspezifischen Assets oder Barrieren bewertet werden. Daran anschließend werden nächste Schritte empfohlen, um die vorher identifizierten Barrieren zu überwinden. Dann erarbeiten BetreuerIn und TeilnehmerIn gemeinsam einen individuellen, schriftlichen Beschäftigungsplan (*Individual Employment Plan)* und eine Einschätzung im Hinblick auf die *Employability* des/der Einzelnen, basierend auf den individuellen Interessen und Bedürfnissen.
Der Fokus des Programms liegt auf der Vermittlung von Basisbildung in Kombination mit beruflicher Weiterbildung, wobei den TeilnehmerInnen dabei geholfen werden soll durch verbesserte Kompetenzen in besser bezahlte Beschäftigungsverhältnisse zu gelangen, sodass sie finanziell vom Staat unabhängig werden. Knapp 50 % der TeilnehmerInnen an BFET nehmen an beruflicher Weiterbildung teil, wobei sich diese vor allem an speziellen Sektoren und Branchen des jeweiligen regionalen Arbeitsmarkts orientieren, d.h. es wird ein spezieller Fokus auf jene Bereiche gelegt, in denen MitarbeiterInnen gesucht werden. Ca. ein Fünftel der TeilnehmerInnen nimmt an Kursen zur verbesserten Jobsuche und ein weiteres Fünftel an mehreren Dienstleistungen gleichzeitig teil. Weitere 8 % sind in Basisbildungskursen anzutreffen, wobei 1 % an GED bzw. Highschool-Abschlussprogrammen teilnimmt, ein weiteres Prozent nimmt an Kursen zum Aufbau von genereller Arbeitsmarktfähigkeit teil (Seattle Jobs Initiative 2013, 3).

Die Teilnahme am Programm stieg seit dem Pilotprojekt 2005 um das zehnfache an, wodurch im Laufe der Zeit sehr viele weitere Colleges und CBOs in die Partnerschaft eintraten. Mit Dezember 2013 waren 53.000 Personen in BFET. Rund 10 % aller BezieherInnen von SNAP nehmen jedes Jahr an BFET teil. Die jährlichen Kosten beliefen sich im Jahr 2013 auf $ 29,9 Millionen (Mohan 2014, 4).

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Teilnahme – und auch Nicht-Teilnahme – am Programm muss von den anbietenden Institutionen genau dokumentiert werden. Die Anbieter müssen zunächst prüfen, ob eine Fördermöglichkeit gegeben ist und daran anschließend werden monatliche sogenannte Case Management-Notizen erstellt. Dabei wird die Nicht-Teilnahme im Hinblick auf das Case Management und die Verrechnung genau dokumentiert. Da es sich um ein freiwilliges Programm handelt, geht es dabei vor allem darum, dass für Personen, die nicht mehr am Programm teilnehmen, keine Kosten verrechnet werden. Auch wenn AbbrecherInnen nicht von SNAP ausgeschlossen werden, können sie von zukünftiger Teilnahme an BFET ausgeschlossen werden.
Weiters werden auch monatliche Fortschrittsberichte erstellt und vierteljährliche zusammenfassende Berichte. Auch nach Abschluss des Programms werden Daten zur Beschäftigung (z.B. Vollzeit, Teilzeit, Gehalt etc.) der TeilnehmerInnen gesammelt. Aufgrund all dieser gesammelten Daten konnte im Rahmen einer Evaluation zu den Jahren 2007-2011 festgestellt werden, dass rund 60 % der TeilnehmerInnen ein Jahr nach Abschluss des Programms in Beschäftigung sind, zwei Jahre nach Abschluss sind es knapp 70 %. Auch das Gehalt steigt: auf durchschnittlich $ 11,44 pro Stunde für Personen, die an beruflicher Weiterbildung teilnahmen – oder umgerechnet um durchschnittlich $ 4.100 mehr im Jahr (im

Vergleich zum Einkommen vor der Teilnahme an BFET). Im Durchschnitt erzielten alle TeilnehmerInnen einen Stundenlohn von $ 11 (Mohan 2014, 3f.; Seattle Job Initiative, 4).

BFET-Innovationen laut Mohan (2014) sind:

- Durch BFET wurde die Kooperation zwischen Colleges und CBOs deutlich vertieft, wodurch die Barrieren zu Weiterbildung, denen SNAP-BezieherInnen gegenüberstehen, besser überwunden werden können, da es Ansatzmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen gibt.
- TeilnehmerInnen der beruflichen Weiterbildung werden konkret für vorhandene lokale „Skill Gaps" ausgebildet. D.h. durch die Partnerschaft mit lokalen Einrichtungen und Unternehmen können Curricula entwickelt werden, die Kompetenzen vermitteln, die am lokalen Arbeitsmarkt nachgefragt werden; dadurch gelingt auch der Übergang in Beschäftigung besser.
- BFET sammelt unterschiedliche Daten zu TeilnehmerInnen (auch zu ehemaligen) durch die Koppelung von verschiedenen Datenbanken, wie z.B. des *Washington State Department of Social and Health Services* sowie deren AuftragnehmerInnen oder das Case Management System von Partneragenturen. Dadurch werden detaillierte Daten zu den Auswirkungen der verschiedenen Angebote gesammelt, da auch Informationen zur Beschäftigung und Gehalt der (ehemaligen) TeilnehmerInnen erfasst werden.

Was laut Mohan (2014) noch verbessert werden könnte ist, dass derzeit keine Förderung für Arbeitseinsätze in Betrieben oder Weiterbildung am Arbeitsplatz angeboten wird; diese könnte für die verbesserte Vermittlung von Kompetenzen durchaus einen Mehrwert aufweisen.

7.2.4 Unterstützung von Studierenden aus der Basisbildung am *Owensboro Community and Technical College*

Hintergrund

Ein wichtiger Aspekt der Programme zum Erreichen von post-sekundaren Qualifikationen in den USA ist die Unterstützung von Studierenden, die aus der Erwachsenen- bzw. Basisbildung auf das College wechseln. Gerade diese Gruppe braucht oft zusätzliche Unterstützung, da ihnen das „soziale Kapital" fehlt, weil weder Eltern noch KollegInnen oder FreundInnen auf dem College waren und daher z.B. Informationen zu verschiedenen Förderangeboten nicht auf dieser informellen Ebene weitergegeben werden können. Daher entstanden an verschiedenen Community und technischen Colleges in den letzten Jahren spezifische Unterstützungsangebote für diese Zielgruppe, eines davon wird im Folgenden kurz vorgestellt.

Inhalte des Programms

Zur Unterstützung von Studierenden aus der Basisbildugn wurde eine eigene Abteilung am College eingerichtet, die Abteilung für *Workforce Solutions* am Owensboro Community und technischen College in Kentucky, die ein breites Angebot an Unterstützungsdienstleistungen für Studierende bietet, die von der Erwachsenen- bzw. Basisbildung an das College wechseln. Die Abteilung fasst unterschiedliche Angebote zusammen, wie Erwachsenenbildungs- und

Weiterbildungsangebote, Personalentwicklungsprogramme sowie Arbeitserfahrungen in Betrieben vor Ort. Ziele der verschiedenen Angebote sind, die Studierenden auf das College oder die Arbeit vorzubereiten und den Übergang so einfach wie möglich zu gestalten:

- Unterstützung bei akademischen Fragen, wie z.B. der Zusammenstellung des Stundenplans oder wie sich der/die Einzelne in den Collegeprozessen zurechtfinden kann;
- Finanzelle Unterstützung, z.B. Information zu und konkrete Hilfestellung beim Einreichen von Anträgen zur Studienfinanzierung;
- Unterstützung bei persönlichen Anliegen und Fragen, z.B. zu Gesundheit oder Familie;
- Karriereentwicklung in Kooperation mit lokalen Organisationen, die z.B. beim Lebenslauf erstellen helfen, Bewerbungsgespräche simulieren oder bei der Stellensuche in elektronischen Medien unterstützen (McDonnell et al. 2014, 12f.).

Weiters bietet das Owensboro College eine/n Erfolgscoach (*designated success coach*) an, der/die die Studierenden dabei unterstützt fürs College umfassend vorbereitet zu sein und alle Programme kennt, die für die Studierenden von Interesse sein könnten. Das Owensboro College hat festgestellt, dass es eine spezifische Person für diese Anliegen braucht, da Studierende sonst nicht über alle Prozesse und Möglichkeiten am College Bescheid wissen und „verloren" gehen können.

Wichtig ist auch, dass die *Workforce Solution Unit* eng mit allen anderen Abteilungen zur Unterstützung der Studierenden zusammenarbeitet. Dafür wurde ein eigenes START Zentrum am Campus errichtet, das zentral gelegen ist, d.h. die Abteilung für finanzielle Unterstützung, die Bücherei sowie Cafeteria und Assessmentcenter sind in unmittelbarer Nähe.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Eine neue Organisationsform an einem College zu etablieren ist nicht einfach. Zu Beginn des Prozesses wurde daher darauf geachtet, dass die Unterstützung von Personen in Führungspositionen vorhanden war, um die beteiligten Personen über die Änderungen zu informieren und davon zu überzeugen. Nach der Umorganisation sehen die am Campus Beschäftigten die Vorteilen, nicht mehr allein vor sich hinzuarbeiten, sondern sich mit KollegInnen austauschen zu können, die sich mit ähnlichen Fragestellungen beschäftigen (McDonnell 2014, 13f.).
Für die Studierenden zeigen sich klare Vorteile, vor allem für jene, die auf nicht-traditionellen Wegen auf das College gefunden haben, und z.B. aus Basisbildungskursen kommen. Gerade für diese Gruppe ist zusätzliche Unterstützung wichtig, damit sie sich am College gut zurechtfinden und umfassend über die unterschiedlichsten Förderprogramme und -maßnahmen Bescheid wissen sowie eine Ansprechperson für alle Fragen und Anliegen haben.

7.2.5 *Earn + Learn*, Detroit

Hintergrund des Programms

Earn + Learn ist ein Programm, das auf junge Männer von Minderheiten, vormals Inhaftierte sowie Langzeitarbeitslose und Veteranen fokussiert. Die USA weisen eine der weltweit

höchsten Inhaftierungsraten pro EinwohnerInnen auf und vor allem junge farbige Männer sind überproportional betroffen. Programme diese jungen Männer dabei zu unterstützen Basisbildung nachzuholen sowie weitere Fertigkeiten zu erwerben, sind in den USA in allen Staaten anzutreffen, *Earn + Learn* in Detroit soll beispielhaft für viele andere Angebote angeführt werden.
2011 wurde Phase I gestartet, die zwei Jahre dauerte, im Herbst 2014 wurde Phase II begonnen, die bis Frühjahr 2017 dauert. *Earn + Learn* verwendet einen klienten-fokussierten Case Management-Ansatz, um Barrieren zu Bildung und Arbeit zu überwinden und zielt darauf ab, Basisbildung zu verbessern sowie die Teilnehmer für Weiterbildung zu interessieren und sie mit konkreten Berufen in Kontakt zu bringen.[55]

AkteurInnen

Southwest Solutions, eine Hilfsorganisation im Raum Detroit, ist die führende Organisation von *Earn + Learn*.
Southwest Solutions und *Focus:HOPE* bieten Weiterbildung, unterstützende Dienstleistungen sowie Arbeitsplatzentwicklung an. *Forgotten Harvest and Hopeful Harvest, the Detroit VA Medical Center, MSU's Institute of Agricultural Technology, the State of Michigan Veterans' Services Division* und *Southwest Economic Solutions Earn + Program* mit finanzierten Fördergeldern des *Michigan Department of Rural & Economic Development* stellen die Weiterbildung von KandidatInnen für die wachsende Nahrungsmittelindustrie sicher. Für den Transportbereich sind die *U.S. Truck Driving Training School – Truck Driver Training* am Projekt beteiligt; weitere Weiterbildungseinrichtungen sind das *Detroit Training Center* sowie *Detroiters Working for Environmental Justice.*
Finanzielle Unterstützung kommt von der *W.K. Kellogg Foundation* sowie von der *New Economy Initiative for Southeast Michigan*. *Earn + Learn* wird somit aus öffentlichen und privaten Mitteln finanziert.[56]

Inhalte des Programms

Personen, die im Raum Detroit leben und geringe Einkommen erzielen, können an *Earn + Learn* teilnehmen, wenn sie einen der folgenden Punkte erfüllen:

- männliche Jugendliche einer Minderheit (18-24 Jahre)
- ehemalige Häftlinge (Erwachsene)
- Langzeitarbeitslose
- Veteranen

Hinsichtlich der Kompetenzen ist kein GED-Abschluss notwendig, Mathematik- und Lesekenntnisse sollten auf dem Niveau der 6. Schulstufe vorhanden sein.[57]

Earn + Learn bietet Aus- und Weiterbildungen für Berufe in wachsenden Berufsbereichen im Großraum Detroit, wie Transport, Bau, Produktion, IT, Gesundheit und Pflege, Gebäudemanagement, Schwerindustrie sowie Nahrungsmittelproduktion und -distribution.
Zu Beginn des Programms wird ein komplettes Assessment und Screening der vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen vorgenommen, um individuell die nächsten Aus- und

[55] Siehe dazu: http://www.swsol.org/earn-learn/ (2016-06-28)
[56] Siehe dazu: http://www.earnandlearn.org/partners/ (2016-06-28)
[57] Siehe dazu: http://www.earnandlearn.org/eligibility/ (2016-06-28)

Weiterbildungsschritte setzen zu können. Während des gesamten Programms wird mittels Case Management Unterstützung für die TeilnehmerInnen angeboten sowie deren Fortschritte festgehalten; Unterstützung wird auch in Form von Transport, Kleidung oder Werkzeug angeboten oder durch persönliches Job-Coaching und Mentoring. Für Personen, denen grundlegende Kompetenzen fehlen, werden Kurse zu grundlegenden Mathematik-, Lese-, Schreib- und Computerkenntnissen sowie zur Arbeitsmarktfähigkeit oder zur Vorbereitung auf den GED angeboten.[58]
Gestartet wird bei den Kursen mit einer vierwöchigen Vorbereitungsphase, in der die *job readiness* unterstützt wird, daran anschließend folgt ein achtwöchiger Basiskurs, um Grundkenntnisse für die jeweilige Branche erwerben zu können.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

In Phase I des Programms (2011-2013) waren 19 % der TeilnehmerInnen ehemalige Häftlinge; weitere 24 % waren langzeitarbeitslos. 29 % hatten keinen Highschool-Abschluss, 4 % hatten nicht einmal die Mittelschule abgeschlossen. 57 % waren zwischen 18 und 24 Jahren alt, davon waren 14 % ehemalige Häftlinge.
Insgesamt nahmen an Phase I 1.100 Personen teil, davon haben 719 ein zusätzliches berufliches Training erhalten, das 83 % abgeschlossen haben.
In Phase I wurden $ 1,4 Millionen für ArbeitgeberInnen zur Verfügung gestellt, die subventionierte Stellen bereitstellten, weitere $ 3,5 Millionen gingen an Weiterbildungseinrichtungen, die die TeilnehmerInnen mit den benötigten Kompetenzen ausstatteten.[59]

874 TeilnehmerInnen beendeten ein vierwöchiges Trainingsprogramm rund um das Thema *job readiness* und erzielten alle vier der folgenden Befähigungsnachweise: *International Business Training Association's Certified Business Professional (CBP)* Zertifikat, a *Michigan Occupational Safety Hazard Administration (MI-OSHA)* Zertifikat sowie Erste-Hilfe- und Herz-Lunge-Wiederbelebung-Zertifikate.
642 subventionierte und 420 nicht-subventionierte Stellen konnten vermittelt werden; 48 % der Personen, die an Kursen zur Verbesserung der Arbeitsmarktfähigkeit (*job readiness*) teilgenommen hatten, konnten auf eine nicht-subventionierte Stelle vermittelt werden. 53 % der Personen, die in nicht-subventionierte Stellen vermittelt wurden, waren auch 180 Tage nach Antritt der neuen Stelle noch in diesem Job tätig.
Generell kann zur Wiedereingliederung von ehemaligen Häftlingen angeführt werden, dass dies eine sehr schwere Aufgabe ist, da viele sehr geringe Grundkompetenzen aufweisen und in den Gefängnissen selbst sehr wenig an Bildungsarbeit durchgeführt wird. Nach der Entlassung aus dem Gefängnis stellen ArbeitgeberInnen ungern Personen dieser Zielgruppe an – einerseits aufgrund der geringen Kompetenzen, andererseits basierend auf der Annahme, dass diese nicht ausreichend rehabilitiert wurden und daher ein Rückfallrisiko vorhanden sein könnte. Daher sind subventionierte Stellen oft die einzige Möglichkeit ehemaligen Häftlingen eine Chance auf einen Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt geben zu können.
Somit sollten für die Zielgruppe der ehemaligen Häftlinge die Basisbildung bereits vor der Entlassung, d.h. in den Gefängnissen, intensiviert werden, um die Wiedereingliederung in die

[58] Siehe dazu: http://www.earnandlearn.org/get-jobs/ (2016-06-28)
[59] Siehe dazu: http://www.earnandlearn.org/wp-content/uploads/2015/03/E-L-Outreach-Flyer-Phase-I-II-Overview.pdf (2016-06-28) sowie http://www.swsol.org/earn-learn-program-featured-in-magazine-article/ (2016-06-28)

Gesellschaft und den Arbeitsmarkt zu unterstützen. Auch könnte mehr in Aufklärungskampagnen investiert werden, um Vorteilen entgegenzuwirken.

7.2.6 Staatliche Unterstützung von Lernen am Arbeitsplatz

Hintergrund

Im Jänner 2014 wurde von Präsident Obama und Vizepräsident Biden eine Überprüfung der staatlich unterstützten Programme zu Lernen am Arbeitsplatz und Weiterbildung[60] in Auftrag gegeben, um herauszufinden, was funktioniert und was nicht. Da die staatlichen Programme die ArbeitnehmerInnen mit den entsprechenden Fertigkeiten und Kompetenzen ausstatten sollen, die die Unternehmen nachfragen, wurde eine groß angelegte Überprüfung – unter Beteiligung von verschiedenen Ministerien, wie Arbeit, Bildung, Wirtschaft, Gesundheit, und verschiedenen nationalen Agenturen – gestartet (U.S. Department of Labor et al. 2014, 5).

Weiterbildung findet in den USA vor allem am Arbeitsplatz statt: rund ein Viertel der ArbeitnehmerInnen geben an, dass sie Weiterbildung im Unternehmen in Anspruch nehmen und rund 70 % der Unternehmen bieten Weiterbildung für ihre Angestellten an, vor allem für Personen im Management bzw. im mittleren qualifizierten Bereich.
Aber auch im gering qualifizierten Bereich profitieren ArbeitnehmerInnen von Weiterbildung und Basisbildungsprogrammen, die am Arbeitsplatz angeboten werden, auch da Personen mit geringen Kompetenzen weniger an Weiterbildung teilnehmen als Personen mit höheren Kompetenzwerten: So zeigt sich bei PIAAC, dass rund 21 % der Personen mit den geringsten Werten im Bereich Literacy an Weiterbildung am Arbeitsplatz teilnehmen, aber 69 % der Personen mit den höchsten Werten (ebenda 7).

Inhalte und Beispiele

Verschiedene Maßnahmen wurden in den letzten Jahren entwickelt, um Lernen am Arbeitsplatz – auch für gering Qualifizierte – mit staatlichen Mitteln zu unterstützen; einige sollen in diesem Abschnitt kurz vorgestellt werden.

Staatlich subventionierte betriebliche Ausbildung ist ein Ansatz, um die von Unternehmen nachgefragten Kompetenzen mit der Kompetenzentwicklung der ArbeitnehmerInnen in Einklang zu bringen. Ein typisches Beispiel dafür ist, wenn Unternehmen für neu eingestellte MitarbeiterInnen für einen gewissen Zeitraum, z.B. sechs oder neun Monate, einen Teil der Lohnkosten ersetzt bekommen, um die Kosten für die betriebliche Ausbildung auszugleichen. Auch wenn es keine gesetzliche Vorgabe gibt, den/die ArbeitnehmerIn nach Ablauf der bezuschussten Beschäftigung im Unternehmen zu halten, ist dies oft der Fall (U.S. Department of Labor et al. 2014, 8).

Registrierte Lehrlingsausbildung ist eine umfassende, formale Ausbildung am Arbeitsplatz, die eine enge Kooperation zwischen Unternehmen, Gewerkschaften und Ausbildungseinrichtungen voraussetzt. Das Programm wurde 1937 installiert, 2010 waren rund 450.000 Personen in einer solchen Ausbildung.

[60] Da auf Aspekte der Weiterbildung, wie Erwerb von post-sekundaren Qualifikationen, bereits weiter oben eingegangen wurde, wird in diesem Kapitel der Fokus auf Lernen am Arbeitsplatz gelegt.

Registrierte Lehrlingsausbildung wird vom *Employment and Training Administration's Office of Apprenticeship* (OA) innerhalb des U.S. Department of Labor (DOL), in Zusammenarbeit mit den *State Apprenticeship Agencies* (SAAs) durchgeführt. Lehrlingsausbildungen können von einem bis sechs Jahre dauern und werden für rund 1.000 Berufe angeboten – vom/von der InstallateurIn, über ElektrikerIn bis zu PflegehelferIn oder Justizwache (ebenda).

Staatlich subventionierte Beschäftigung und Weiterbildung ist eine andere Form von subventionierter betrieblicher Ausbildung, wobei hier der Fokus auf der finanziellen Unterstützung von Arbeitserfahrung liegt, vor allem im öffentlichen bzw. Non-Profit Bereich. Diese Programme sind üblicherweise an bestimmte Zielgruppen adressiert, wie Arbeitslose oder BezieherInnen von Sozialleistungen.
Einige dieser Programme konzentrieren sich dabei auf die Unterstützung von ehemaligen Gefangenen, eine in den USA im Vergleich zu Europa sehr große Gruppe von 2 Millionen, von denen jährlich rund 700.000 freikommen. Diese Personen haben mit großen Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt zu kämpfen – oft auch, weil sie sehr geringe Kompetenzlevels sowie fehlende soziale Kompetenzen aufweisen. Eine Evaluation des *Center for Employment Opportunities* in New York City zeigte, dass ein evaluiertes Programm zu geringeren Rückfallquoten bei vormaligen Häftlingen führte. Allerdings ergab die Studie auch, dass die positiven Effekte bei Beschäftigung und Einkommen nach Abschluss des Programms nicht beibehalten werden konnten und die Rückfallquoten sich nicht signifikant von Nicht-TeilnehmerInnen unterschieden; wobei sich aber auch zeigte, dass dieser „Rückfall" oft auf Verletzung der Bewährungsauflagen basierte und nicht durch neue Straftaten ausgelöst wurde (Redcross et al. 2010).

Sektorale Beschäftigungs- und Weiterbildungsstrategien werden mittlerweile in mehr als der Hälfte der Einzelstaaten angeboten. Dabei werden sektorale Weiterbildungsstrategien im Rahmen von Partnerschaften aus Unternehmen, öffentlichen Stellen, Weiterbildungsinstitutionen sowie Arbeits- oder Gemeindeorganisationen gemeinsam entwickelt, die zumeist einen Fokus auf eine bestimmte Industrie bzw. einen Sektor haben. Diese sektoralen Weiterbildungsstrategien beschäftigen sich mit derzeitigen und zukünftigen Kompetenzlücken (*skills gaps*), bieten eine Plattform, um sich untereinander in einem Sektor direkt auszutauschen, führen zu einer verbesserten Zusammenarbeit von staatlichen und lokalen Programmen sowie Ressourcen, die für ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen angeboten werden, oder behandeln Themen in mehreren Firmen und ermöglichen dadurch neue Lösungswege, die einzelne Firmen nicht einschlagen können (z.B. aufgrund von limitierten Ressourcen oder zu wenigen TeilnehmerInnen an Weiterbildungsprogrammen; Woolsey, Groves 2013).

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Evaluationen zu staatlich subventionierter betrieblicher Ausbildung über mehrere Jahrzehnte haben gezeigt, dass diese Form der Ausbildung durchwegs positive Effekte auf Beschäftigung und Einkommen aufweist (U.S. Department of Labor et al. 2014, 8).
Eine Evaluation zur registrierten Lehrlingsausbildung der Ergebnisse aus 10 Staaten stellte fest, dass TeilnehmerInnen ein deutlich höheres Einkommen erzielen als Nicht-TeilnehmerInnen (Reed et al. 2012).

Subventionierte Beschäftigung zeigt bessere Evaluationsergebnisse, wenn berufsspezifische Weiterbildung und anschließende Stellenvermittlung im Programm integriert angeboten werden. So ergab eine Evaluation aus dem Jahr 2009 (Bloom et al.), dass im Rahmen der

Philadelphia's Transitional Work Cooperation, die langjährige bzw. potentiell langjährige BezieherInnen von Sozialleistungen in Beschäftigung gebracht hat, TeilnehmerInnen 18 Monate nach Teilnahme am Programm höhere Einkommen sowie damit zusammenhängend eine Reduktion im Bezug von Sozialleistungen erzielen als Personen in einer Kontrollgruppe (Bloom et al. 2009).

Sektorale Beschäftigungs- und Weiterbildungsstrategien werden seit rund zwei Jahrzehnten in Teilen der USA umgesetzt und führten dazu, dass vor allem Arbeitslose und Personen mit geringen Kompetenzen zielgerichtet weitergebildet und mit ArbeitgeberInnen im jeweiligen Sektor in Kontakt treten. Eine Evaluation, die drei verschiedene Organisationen zufällig ausgewählt und deren Ergebnisse analysiert hat, kommt zu dem Schluss, dass die TeilnehmerInnen, die an Vorbereitungs-, Grundkompetenzkursen, Case Management oder Unterstützung bei der Vermittlung teilgenommen haben, zwei Jahre nach Abschluss der Kurse durchschnittlich um 18 % mehr verdienen, eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen in bezahlter Beschäftigung zu stehen sowie mehr Stunden arbeiten als Personen in der Kontrollgruppe (Maguire et al. 2010). Weiters bestätigte diese Studie auch die Ergebnisse von anderen Evaluationen, dass Unternehmen von Kooperationen mit Weiterbildungseinrichtungen profitieren: So gaben 2009 in einer Umfrage in Pennsylvania 84 % der Unternehmen, die an einer solchen Partnerschaft beteiligt waren, an, dass sie einen signifikanten Zuwachs in der Produktivität beobachten konnten. In einer Studie 2008 in Massachusetts führten Unternehmen in sektoralen Partnerschaften an, dass die Personalfluktuation um 41 % und Beschwerden von KundInnen um 23 % reduziert werden konnten (Woolsey, Groves 2013).

8 Schlussfolgerungen und Conclusio

Lesekompetenz ist eine zentrale Voraussetzung, um am beruflichen und gesellschaftlichen Leben teilhaben sowie selbst Wissen – z.B. im Rahmen von lebenslangen Lernen (LLL) – erwerben zu können. Die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung ist in Österreich ein Ziel der nationalen LLL-Strategie bis 2020, wobei insbesondere mehr Wert auf das Erreichen von gering Qualifizierten gelegt werden sollte. Wie die PIAAC-Datenanalyse zu *Literacy* und Lesekompetenzen sowie Lernstrategien gezeigt hat, gibt es in Österreich insbesondere bei Personen mit geringem Bildungsniveau (unter Sekundarstufe II) sowie in Anlernberufen bzw. bei ArbeiterInnen großes Potential die vorhandenen Kompetenzen zu verbessern, da diese Gruppen im Vergleich mit den anderen analysierten Ländern oft deutlich schlechtere Kompetenzwerte aufweisen.
Kompetenzen und Fähigkeiten werden oft im Rahmen von formaler Bildung entwickelt, wobei davon ausgegangen werden kann, dass ein höheres Bildungsniveau bessere gemessene Werte bei *Literacy* mit sich bringt. Gleichzeitig arbeiten Personen mit höherem Bildungsniveau zumeist in besser qualifizierten Berufen, sind dort oft mit herausfordernden Anforderungen konfrontiert und können öfter Weiterbildung in Anspruch nehmen. Das Erreichen von gering Qualifizierten bzw. deren Teilnahme an Basis- oder Erwachsenenbildung ist in vielen Ländern eine große Herausforderung, wobei in der vorliegenden Studie einige interessante Ansätze im Rahmen der Fallbeispiele aufgezeigt wurden, wie diese angesprochen und (auch längerfristig) zur Teilnahme motiviert werden können.

Erwachsene, die Grundkompetenzen erwerben bzw. vorhandene Kompetenzen verbessern wollen, stehen verschiedenen Herausforderungen gegenüber. Dabei kann es sich um systemimmanente Herausforderungen handeln, wie z.B. unzureichende budgetäre Mittel, die für Erwachsenenbildung im Bereich Erwerb von Grundkompetenzen bereitgestellt werden: So führen Foster et al. (2011) an, dass im Durchschnitt pro Jahr in den USA $ 560 Millionen für Basisbildung von gering qualifizierten Erwachsenen zur Verfügung gestellt und damit rund 2,4 Millionen Personen erreicht werden. Dabei gibt es schätzungsweise rund 93 Millionen Erwachsene, die geringe Kompetenzen aufweisen und Angebote für Basisbildung bzw. für Förderungen in diesem Bereich nutzen könnten. Auch steigt der Bedarf für Angebote im Bereich Basisbildung, da es 2011 in 49 Einzelstaaten Wartelisten für die Teilnahme an entsprechenden Kursen gegeben hat und diese Wartelisten immer länger werden – in vielen Staaten warten Personen bis zu einem Jahr oder länger, bevor sie einen Kurs beginnen können.[61] Auch in Österreich gibt es in ländlichen Regionen oft längere Wartezeiten, bis für einen Kurs ausreichend TeilnehmerInnen gefunden werden. Dabei wäre es wichtig darauf zu achten, dass Interessierte nicht allzu lange auf einen Kurs warten müssen, damit nicht schon vor Kursbeginn das Interesse an Weiterbildung aufgrund von fehlenden Kurskapazitäten wieder erlischt.

Neben systemimmanenten Herausforderungen gibt es aber auch jene, die mit den Lernenden selbst zusammenhängen und z.B. situationsbezogen sind, wie fehlende Zeit aufgrund von Arbeit und Familie oder Schwierigkeiten an den Ort der Weiterbildung zu gelangen, oder dispositionell, wie negative Einstellungen zu Lernen und Weiterbildung aufgrund von schlechten Schulerfahrungen. Diese vorhandenen, unterschiedlichen Barrieren müssen besser

[61] Interessant sind auch Zahlenvergleiche zu den Ausgaben: So wurde 2007/08 pro TeilnehmerIn an Basisbildung (Erwachsene und Jugendliche) in den USA rund $ 700 bis $ 900 im Jahr aufgebracht; im Vergleich dazu werden für eine/n SchülerIn in der Grundschule bzw. Sekundarstufe I im selben Zeitraum $ 10.041 pro Person und Jahr ausgegeben (Foster et al. 2011, 3).

verstanden werden, um überwunden werden zu können, und einige Strategien wurden im Rahmen der Fallbeispiele identifiziert, die dabei unterstützen können:
Innovative Lernmethoden, wie **gemeinsames Vermitteln von Grund- und beruflichen Kompetenzen**, können schnelleres Lernen unterstützen, das durch die Verbindung zum konkreten beruflichen Tun deutlich macht, warum Weiterbildung sinnvoll ist. Dabei geht es darum, dass die Inhalte in einem anwendungsorientierten Kontext vermittelt werden, sodass die TeilnehmerInnen rasch sehen können, dass sich ihre Grundkompetenzen verbessern und wofür diese benötigt werden. Vor allem an Community Colleges in den USA wird dieses Verbinden in der Vermittlung von Grundkompetenzen mit beruflichen Kompetenzen angewandt; gleichzeitig wird an vielen Community und auch technischen Colleges ein Konnex zur beruflichen Welt durch Trainings oder Praktika sowie Arbeitseinsätze in Unternehmen in der Umgebung hergestellt, was als *career pathway brigdes* bezeichnet wird. Insbesondere für gering Qualifizierte kann ein praxisorientierter Ansatz erfolgversprechend sein, da nicht isoliert in einem Kursraum Grundkompetenzen nachgeholt werden, sondern praktische Erfahrungen in Unternehmen gesammelt und die Vorteile von verbesserten Grundkompetenzen im beruflichen Kontext sichtbar werden. Gleichzeitig verfestigen sich Inhalte, wenn sie in einer praktischen Umgebung ausgeübt werden, oft besser, als wenn diese nur in einem schulischen Kontext vermittelt werden. Auch für arbeitssuchende gering Qualifizierte kann eine solche Verbindung zur beruflichen Praxis ein Weg zurück in den Arbeitsmarkt darstellen.

Das Einbeziehen von **Anforderungen des lokalen Arbeitsmarkts** in die Entwicklung der Kursangebote wird in verschiedenen Ländern angewandt: Vor allem in den USA wird die regionale Nachfrage nach Arbeitskräften bei der Ausbildung von gering Qualifizierten berücksichtigt sowie darauf geachtet, bereits während der Ausbildung Kontakte zu Unternehmen vor Ort zu etablieren. Durch das Einbeziehen der Bedürfnisse vor Ort werden die TeilnehmerInnen für Berufe ausgebildet, die in der Umgebung nachgefragt werden und können sich gute Chancen ausrechnen, nach Abschluss der Ausbildung den Übergang in den Arbeitsmarkt zu schaffen bzw. eine bessere Stelle zu finden. Gleichzeitig bekommen die TeilnehmerInnen einen besseren Eindruck vom jeweiligen Berufsfeld, für das sie ausgebildet werden, und können somit schneller entscheiden, ob dieses ihren Vorstellungen entspricht. Und auch die Unternehmen bekommen durch Praktika eine Gelegenheit potentielle neue MitarbeiterInnen kennenzulernen und einschätzen zu können, ob diese für das Unternehmen geeignet sind bzw. ob sie noch weitere Kurse besuchen sollen.
Auch in Österreich wird mit den *AMS Standing Committee on New Skills* regelmäßig erhoben, welche Aus- und Weiterbildungsanforderungen Unternehmen in ausgewählten Branchen[62] haben, um auf diese Anforderungen in der Planung der Weiterbildungsangebote für Arbeitslose besser eingehen zu können. Eventuell könnte noch stärker auf Kooperationen mit Unternehmen gesetzt werden, indem z.B. arbeitssuchende TeilnehmerInnen an Weiterbildungskursen Praktika oder Schnuppertage in Unternehmen in der Region absolvieren könnten. Im Gegenzug für die Kooperation der Unternehmen könnten deren Bedarf und zukünftige Anforderungen für den regionalen Arbeitsmarkt zielgerichtet in die Entwicklung von Weiterbildungsinhalten vor Ort einfließen. Anfang September 2016 wurde im Rahmen eines Arbeitsmarktpakets – das u.a. die Wiedereinführung des Fachkräftestipendiums brachte – beschlossen, dass die „Arbeitsplatznahe Qualifizierung“ in Unternehmen verstärkt angeboten werden soll. Diese Maßnahme, bei der erwerbslose Personen, neben einer theoretischen Ausbildung, eine praktische Ausbildung in

[62] Für die folgenden Branchen wurden *Standing Committees on New Skills* installiert: Bau und Bauökologie; Büro und Verwaltung; Chemie und Kunststoff; Elektrotechnik, Elektronik und Telekommunikation; Energie und Umwelttechnik; Handel; Maschinen, Kfz, Metall; Tourismus und Wellness.

Ausbildungsbetrieben absolvieren können, soll dem Fachkräftemangel vorbeugen und in Zukunft ausgebaut werden, wobei konkret für betriebliche Anforderungen ausgebildet wird. Auch in Finnland werden viele Maßnahmen und Initiativen als *Public-Private-Partnership* umgesetzt, wobei die Anforderungen aus den Unternehmen berücksichtigt werden und in die Ausgestaltung der Programme einbezogen werden; weiters wurden regionale Netzwerke etabliert, die bei der Integration in den Arbeitsmarkt unterstützen sollen. Auffallend ist, dass in Österreich und Finnland Maßnahmen und Programme sehr stark mit Geldern der öffentlichen Hand initiiert und finanziert werden, wohingegen in den USA bei vielen Initiativen private Stiftungen oder SponsorInnen – neben einer öffentlichen Basisfinanzierung – große Teile der finanziellen Mittel bereitstellen.

Auch im Rahmen der finnischen Jugendgarantie können Jugendliche durch Trainings bei Unternehmen ein klareres Bild von einzelnen Berufen bekommen. In Finnland wurde in den letzten Jahren insbesondere auf die Zielgruppe der **jungen Menschen mit geringen Kompetenzen** bzw. mit maximal Pflichtschulabschluss fokussiert, für die unterschiedliche Maßnahmen entwickelt wurden. Obwohl Finnland bei PIAAC (und auch bei PISA) zu den Ländern mit den besten Ergebnissen zählt, gibt es immer noch einen vergleichsweise hohen Anteil an SchulabbrecherInnen bzw. gestaltet sich aufgrund der schwächelnden Konjunktur in den letzten Jahren der Einstieg ins Erwerbsleben für junge Menschen zusehends schwieriger und die Jugendarbeitslosigkeit ist mit rund 20 % zweieinhalbmal so hoch wie die Arbeitslosenrate insgesamt (Musset 2015, 53). Im Rahmen der Jugendgarantie wird insbesondere der Lehrlingsausbildung verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet sowie einem besseren Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt, wobei auch mit Praktika und Trainings direkt in Unternehmen gearbeitet wird. Auch hier kann ein stärkerer praxisorientierter Zugang helfen, bei dem jungen Menschen Grundkompetenzen und berufliche Kompetenzen gemeinsam vermittelt werden. Bei der finnischen Jugendgarantie kann eine Form von „spill-over"-Effekt nach Österreich beobachtet werden, wo ab dem Schuljahr 2017/18 allen Jugendlichen bis 18 Jahre eine Aus- und Weiterbildung angeboten wird. Diese Ausbildungspflicht wendet sich insbesondere an jene Jugendlichen, die weder in Ausbildung noch Beschäftigung sind und über den Pflichtschulabschluss hinaus keine weitere Aus- oder Weiterbildung absolviert haben. Dadurch soll verhindert werden, dass Jugendliche Beschäftigung auf Hilfsarbeiterniveau annehmen, anstatt eine höhere Ausbildung zu absolvieren, da in Zukunft Hilfsarbeit für Jugendliche nur noch erlaubt sein soll, wenn sie neben einer beruflichen oder schulischen Ausbildung ausgeübt wird. Im Gegensatz zu Finnland zielt die Ausbildungspflicht bis 18 in Österreich nur auf Personen bis 18 Jahre, wohingegen in Finnland Personen bis max. 30 Jahre Maßnahmen der Jugendgarantie in Anspruch nehmen können. Daher könnte es für Österreich interessant sein, bei Evaluierungen zur neuen Ausbildungspflicht die Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen nicht außer Acht zu lassen bzw. darauf einzugehen, ob für diese Altersgruppe noch weitere Möglichkeiten zu Aus- und Weiterbildung angeboten werden sollten, da manche Jugendliche eventuell ein wenig länger brauchen, um für sich einen passenden Weg zur Ausbildung bzw. Beschäftigung zu finden.[63]

Personen mit geringen Kompetenzen wird in Österreich bisher wenig Unterstützung angeboten, ein post-sekundares Bildungsniveau zu erreichen bzw. ihren Zugang zu

[63] In einem ORF-Interview zu Beginn September 2016 wurde von Kanzler Kern angeführt, dass er sich eine Ausdehnung der Ausbildungspflicht auf junge Erwachsene bis 25 Jahre wünschen würde; dies kann – basierend auf den durchgeführten Erhebungen in Finnland – durchaus begrüßt werden. Allerdings war zum Abschluss der Untersuchung für diese Studie (Anfang September 2016) noch nicht klar, ob dieser Vorschlag des Kanzlers in die Ausgestaltung der Maßnahme rasch einbezogen werden wird.

entsprechenden Programmen zu erleichtern. Dieser Übergang könnte reibungsloser und transparenter gestaltet werden – egal, ob ein/e StudierendeR aus der Basis- oder Erwachsenenbildung, von einem Trainings- und Weiterbildungsprogramm kommt. In den USA wird seit einigen Jahren sehr stark in Richtung **post-sekundare Aus- und Weiterbildung** gedrängt, da angenommen wird, dass in der nahen Zukunft ein Highschool-Abschluss für viele Berufe nicht mehr ausreichend sein wird und eine langfristige bzw. stabile Integration in den Arbeitsmarkt vor allem über steigende Bildungsniveaus erreicht werden kann. Daher kommt es bereits bei der Vermittlung von Grundkompetenzen zu einer Verbindung mit einer möglichen zukünftigen, post-sekundaren Ausbildung, da in vielen dieser Programme angeboten wird, *credentials* – d.h. Leistungsnachweise – für das College zu erwerben. Auch wird in vielen Maßnahmen eine Zusammenarbeit zwischen CBOs – das sind Gemeindeorganisationen –, Community oder technischen Colleges eingegangen, wodurch TeilnehmerInnen früh an diese Lernumgebung herangeführt werden.
Auch in Finnland ist die Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung deutlich weiterentwickelt als z.B. in Österreich: Dort können Personen, die eine der rund 370 beruflichen Qualifikationen erworben haben, an Universitäten oder Fachhochschulen studieren. In Österreich könnte der Zugang für Personen aus der Basisbildung, aber auch der beruflichen Bildung, insbesondere aus der Lehre und den berufsbildenden mittleren Schulen, zu post-sekundaren bzw. akademischen Aus- und Weiterbildungen noch deutlich verbessert bzw. der Übertritt zusätzlich unterstützt werden.

Fortschritte im beruflichen Weiterkommen sind für gering Qualifizierte oft langsam und erst nach einer gewissen Zeit zu erkennen: Zu Beginn eines Kurses wird z.B. auf die Verbesserung der Lese-, Schreib- oder Rechenkompetenz fokussiert, welche grundlegende Kenntnisse für berufliche Entwicklung sind. Allerdings ist dies für die Lernenden selbst oft nicht so klar ersichtlich bzw. dauert es eine gewisse Zeit, bis Karriereziele, die zu Beginn einer Weiterbildung definiert wurden, erreicht werden können. Aufeinander folgende Programme, die über Jahre andauern können, sind für gering Qualifizierte teuer, da aufgrund der für die Arbeit fehlenden Zeit Löhne und Gehälter sowie wichtige Arbeitserfahrung verloren gehen können; allerdings dauern viele Programme über Jahre an, insbesondere wenn mit besonders geringen Kompetenzen gestartet wird, was sich negativ auf die Persistenz auswirken kann. So brechen viele Lernende ihre Weiterbildung ab, noch bevor sie ein höheres Level an Kompetenzen erreichen. In einer Studie von 2007 wurde festgestellt, dass in den USA die meisten Erwachsenen 30 bis 80 Stunden in einem Programm verbleiben, wohingegen mindestens 100 bis 150 Stunden notwendig wären, um ihre Kompetenzen zumindest um eine Niveaustufe zu heben (Tamassia et al. 2007).
Konnten gering Qualifizierte einmal erreicht werden, d.h. nehmen sie an Basis- oder Weiterbildungskursen teil, muss daher sehr darauf geachtet werden, dass sie in diesen Kursen bleiben und nicht vorzeitig abbrechen: Insbesondere im Bereich des Leseunterrichts stellen sich Erfolge oft erst sehr langsam ein und der konkrete Nutzen für die TeilnehmerInnen, z.B. im beruflichen Kontext, wird erst nach einer längeren Zeit sichtbar. Daher ist es besonders wichtig darauf zu achten, TeilnehmerInnen auf unterschiedlichen Wegen **zum Verbleib** im Kurs zu **motivieren**: Das einfache Erreichen des Kurses, z.B. durch Anbindung an den öffentlichen Verkehr, sowie eine ansprechende Umgebung werden oft von TeilnehmerInnen positiv bewertet, d.h. eine leicht zu erreichende Örtlichkeit, an der sich die Personen gerne aufhalten bzw. wohin sie auch nicht allzu lange brauchen, kann sich positiv auf die Persistenz auswirken. Auch Unterstützungsangebote, wie Freifahrten mit den öffentlichen Verkehrsmitteln oder Kinderbetreuung während des Kurses, sowie begleitende Beratung für die TeilnehmerInnen wirken motivierend und können zu einer anhaltenden Teilnahme beitragen.

Personen mit geringen Kompetenzen fehlt oft das „soziale Kapital“ sich in einer post-sekundaren Aus- oder Weiterbildung die nötigen Informationen und Unterstützung selbst zu organisieren: Daher benötigen sie **umfassende und koordinierte Beratung und Unterstützung**, um erfolgreich Programme zur Verbesserung von Grundkompetenzen abzuschließen und idealerweise in weiterführende Kurse an Community oder technischen Colleges überzutreten. Wichtig ist dabei, dass diese Beratungseinheiten verbindlich besucht werden müssen und dass es konkrete Ansprechpersonen für die Lernenden gibt, an die sie sich wenden können. Auch eine verbesserte Zusammenarbeit von unterschiedlichen Stellen, die Unterstützung in diesem Bereich für Studierende anbieten, ist zu beachten, um einerseits Doppelgleisigkeiten zu verhindern, und andererseits die KursteilnehmerInnen umfassend über alle vorhandenen Möglichkeiten informieren zu können (McDonnell et al. 2014).
Im Rahmen der Beratung können z.B. Ziele der Weiterbildung sowie Schritte diese zu erreichen definiert werden. Dieses klare Aufzeigen von Zielen kann die Motivation steigern, da damit für die TeilnehmerInnen selbst klarer wird, warum sie an der Weiterbildung teilnehmen und was sie damit erreichen wollen – sowohl kurzfristig als auch längerfristig. Somit ist auch der Beratungsprozess ein zentrales Element, um Drop-Out-Raten zu reduzieren: Zu Beginn sollte ein persönliches Gespräch zwischen BeraterIn und Interessierten stattfinden, in dem neben einem ersten Erheben der vorhandenen Kompetenzen auch die Beweggründe der zukünftigen WeiterbildungsteilnehmerInnen erhoben und Hintergrundinformationen erfasst werden. Insbesondere diese erste Phase ist zentral, um Lernende nicht zu verlieren und vor allem der persönliche Kontakt zu dem/der BeraterIn hat sich als sehr positiv erwiesen, der insbesondere bei gering Qualifizierten nicht durch reine Online-Angebote ersetzt werden kann. Auch sollte Information über vorhandene Angebote transparent weitergegeben und verschiedene Optionen aufgezeigt sowie auch mögliche Rückschläge frühzeitig angesprochen werden.
Gleichzeitig sollte auch Wert auf realistische Ziele und Einschätzungen zum Lernerfolg gelegt werden, damit sich ausbleibende schnelle Erfolge nicht demotivierend auswirken. Weiters kann das Eingehen auf persönliche Interessen bzw. Anforderungen im beruflichen Kontext dazu beitragen, dass Lernende Freude am Lernen verspüren und negative Lernerfahrungen aus dem schulischen Kontext ablegen können. Auch pädagogische Methoden, wie gemeinsames Lernen in der (Peer-)Gruppe, Team-Teaching, das zusätzliche Verwenden von Technologien, wie Online-Lernen, oder das individuelle Einbeziehen der unterschiedlichen Lernfortschritte im Verlaufe des Kurses können sich positiv auf die Teilnahme auswirken (Lesgold, Welch-Ross 2012, 243f.).

Gering Qualifizierte sind eine sehr heterogene Zielgruppe und ihre Anforderungen an Basis- und Weiterbildung sind sehr unterschiedlich. Eine Möglichkeit auf Unterschiede einzugehen ist sensibles Screening und Bewerten der bereits vorhandenen Kompetenzen einzusetzen, um einerseits bereits vorhandene Kompetenzen aufzuzeigen und wertzuschätzen, andererseits um die Personen in die passenden Kurse vermitteln zu können, wo sie weder unter- noch überfordert sind. Im Bereich der **Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen** ist im Ländervergleich Finnland führend, wo schon in den 1990er Jahren begonnen wurde berufliche Qualifikationen lernergebnisorientiert zu beschreiben sowie Verfahren entwickelt wurden non-formal und informell erworbene Kompetenzen formal anzuerkennen. Eine Modularisierung der Kursinhalte wird in Finnland im Rahmen der kompetenzbasierten Qualifikationen als Möglichkeit angeboten, Teile von beruflichen Qualifikationen, z.B. durch Anerkennung von bereits vorhandenen Kompetenzen oder durch Kompetenznachweise am Arbeitsplatz, validieren zu können. Dies kann vor allem für gering Qualifizierte interessant sein, die aufgrund von Arbeitserfahrung Kompetenzen aufweisen, die bisher aber nicht anerkannt wurden. Weiters unterstützt dieser modulare Zugang dabei flexible Wege zu Aus- und Weiterbildung anzubieten. Auch in Österreich wird in manchen

Programmen und Initiativen modular gearbeitet, wie z.B. bei Kompetenz mit System, wo ebenfalls Teilbereiche für einzelne Lehrberufe modular erworben werden können. Ein klarer Unterschied ist allerdings, dass in Finnland sämtliche berufliche Qualifikationen kompetenzbasiert beschrieben und anerkannt werden können, wohingegen dies in Österreich derzeit nur für einige wenige Lehrberufe möglich ist. Eine Ausweitung der vorhandenen Möglichkeiten auf weitere Berufe, z.B. zunächst einmal auf alle rund 200 Lehrberufe, kann daher klar empfohlen werden.
In den USA wird im Vergleich zu Finnland und Österreich nur sehr wenig im Bereich der Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen angeboten; dies scheint explizit kein großes Thema in der Gestaltung von Maßnahmen zu sein. Dennoch werden einzelne Aspekte, wie ein genaues Erheben und Bewerten der vorhandenen Kompetenzen auch in den USA angewandt, allerdings ohne die in Europa entwickelten Methoden zur formalen Anerkennung von non-formal oder informell erworbenen Wissen. Zu Beginn der Kurse für Erwachsene wird eine Bewertung der vorhandenen Kompetenzen vorgenommen, um die Personen in die für sie geeigneten Bildungsangebote vermitteln zu können. Dabei zeigt sich allerdings das Problem, dass manche KursanbieterInnen es bevorzugen, die TeilnehmerInnen geringer einzustufen als basierend auf den tatsächlichen Kompetenzen anzunehmen wäre, da die öffentliche Förderung von einer Steigerung der Kompetenzniveaus im Rahmen des Kurses abhängt; dies kann sich allerdings fatal auswirken, wenn Personen sich dadurch unterfordert fühlen und den Sinn der Weiterbildung für sich nicht erkennen können.
Im Bereich des Assessments von Kompetenzen sind die USA sehr aktiv – wobei es aber auch hier vor allem um die in formalen Kursen erworbenen Kompetenzen, d.h. um das Bewerten von formalen Lernen, geht. Es wird eine große Menge an Daten und Informationen bereits in der Schule gesammelt, wo regelmäßig Kompetenzerhebungen stattfinden, und ebenso bei den Angeboten zur Erwachsenenbildung eingesetzt werden. Es zeigt sich aber die Schwierigkeit, dass diese Form des Assessment, die üblicherweise von Schulstufen ausgeht und Fortschritte über diese Schulstufen misst, bei Erwachsenen z.B. im Bereich Leseunterricht an ihre Grenzen stößt, da Erwachsene einerseits sehr heterogene Voraussetzungen mitbringen und andererseits ihre Lesekompetenz sehr unterschiedlich weiterentwickeln; somit bräuchte es andere bzw. neue Messmethoden, um Fortschritte bei Erwachsenen akkurat darstellen zu können.

Im Bereich des diagnostischen und formativen Assessment ist außerdem zentral, dass die TrainerInnen entsprechende Aus- und Weiterbildungen erhalten, um diese kompetent anwenden zu können. In den USA wurde im Rahmen des STAR-Projekts, das in 21 Einzelstaaten zum Einsatz kommt, genau auf diesen Aspekt fokussiert, damit Lernende entsprechend ihrer vorhandenen und sich entwickelnden Kompetenzen im Bereich Lesen optimal gefördert werden können. Die **Weiterbildung der TrainerInnen** ist dabei ein wichtiger Aspekt der Maßnahme, da es gerade im Bereich der Leseförderung einen großen Unterschied machen kann, ob TrainerInnen verschiedene Methoden des evidenz-basierten Leseunterrichts anwenden (siehe STAR-Projekt in den USA in Kapitel 7.2.1) oder nicht.
Auch in Österreich und Finnland wird der Aus- und Weiterbildung der TrainerInnen, BeraterInnen sowie ExpertInnen für Validierung große Aufmerksamkeit geschenkt: In Finnland wurde ein grenzüberschreitender Vergleich der Anforderungen von ExpertInnen für Validierung im nordischen Raum vorgenommen. Dabei hat sich gezeigt, dass in diesem Bereich in den nordischen Staaten noch mehr Initiativen gesetzt werden müssten; wobei Finnland im Vergleich zu den anderen nordischen Staaten führend ist und eigene Mindestanforderungen definiert hat. In Österreich setzt vor allem die Initiative Erwachsenenbildung mit vielen Angeboten im Bereich Basisbildung und Nachholen des

Pflichtschulabschlusses für die TrainerInnen neue Möglichkeiten sich aus- und weiterbilden zu lassen, um auf eine bildungsferne Zielgruppe besser eingehen zu können.

Eine Zielgruppe, die in den USA angesprochen wird und in Österreich oder Finnland eher weniger im Fokus steht, sind ehemalige Häftlinge. Für sie werden verschiedene Programme angeboten, um eine Wiedereingliederung in die Gesellschaft zu ermöglichen bzw. sie dabei zu unterstützen oft nicht vorhandene Grundkompetenzen zu erwerben. In den USA kommen pro Jahr rund 700.000 ehemalige Häftlinge frei und insbesondere junge Männer von Minderheiten – Afroamerikaner und *Hispanics* – sind stark betroffen; diese jungen Männer wieder in die Gesellschaft einzugliedern, stellt eine große Schwierigkeit dar, auch da in den Gefängnissen selbst nur sehr selten sinnvolle Weiterbildung angeboten wird. Nach der Entlassung wird zunächst mit *job readiness*-Programmen gearbeitet, um ehemalige Häftlinge auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, aber auch Grundkompetenzen müssen oft von einem sehr geringen Niveau ausgehend aufgebaut werden. Generell bleibt die Schwierigkeit eine Stelle in der freien Wirtschaft – im Gegensatz zu staatlich subventionierten, zeitlich befristeten Beschäftigungsprogrammen – zu finden und zu behalten, da diese Gruppe mit Vorurteilen zu kämpfen hat.

Das systematische **Erheben von Daten** zu Angeboten für gering Qualifizierte könnte in Österreich noch ausgebaut werden bzw. könnte auch bei Angeboten, die sich nicht speziell an diese Zielgruppe wenden, diesen aber grundsätzlich offenstehen, ermittelt werden, welchen Barrieren gering Qualifizierte gegenüberstehen. Hier zeigt sich, dass in den USA bereits umfassende Daten – auch über den Abschluss eines Programms hinaus – zu den TeilnehmerInnen gesammelt und ausgewertet werden. Auch in Österreich werden die Angebote im Bereich der Initiative Erwachsenenbildung regelmäßig und umfassend evaluiert – Angaben zum weiteren Karriere- und Erwerbsverlauf ehemaliger TeilnehmerInnen sind allerdings nicht Teil der Untersuchungen. Aus wissenschaftlicher Sicht sind solche Daten sehr interessant, aus Datenschutzgründen kann aber auch hinsichtlich klarer Einschränkungen argumentiert werden. Gerade in kleinen Ländern, wie Österreich oder Finnland, können relativ leicht auch in anonymisierten Datensätzen Einzelpersonen oder Unternehmen ausgemacht werden; dennoch wäre es sinnvoll bei Studien und Analysen zur Wirksamkeit von Maßnahmen und Programmen, diese Informationen berücksichtigen zu können. Dafür müssten allerdings detailliertere Informationen, z.B. in Österreich im Erwerbskarrierenmonitoring, erfasst werden, um besser abbilden zu können, welche Maßnahmen und Programme von Personen besucht wurden, um mögliche längerfristige Karriereverläufe analysieren zu können.
Neben den Daten zum weiteren Beschäftigungsverlauf der TeilnehmerInnen an Kursen könnte auch in Österreich noch mehr in Richtung Kompetenzüberprüfung nach Abschluss eines Kurses nachgedacht werden, um zu sehen, welche Kompetenzen sich weiterentwickelt haben bzw. wo es noch Nachbesserungsbedarf gibt. Dadurch könnte besser überprüft werden, welche Kurse bei welcher Zielgruppe gute Ergebnisse erzielen, um für die Weiterentwicklung der Angebote evidenzbasierte Empfehlungen ableiten zu können.

9 Literaturverzeichnis

105th Congress (1998): Public Law 105-220. Workforce Investment Act. Online unter: https://www.doleta.gov/usworkforce/wia/wialaw.pdf (2016-04-28)

Ambos, Ingrid (2005): Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Nationaler Report. Online unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/ambos05_01.pdf (2016-08-18)

Andreß, Hans-Jürgen; Krüger, Anne (2006): Ausstiege aus dem unteren Einkommensbereich. Institutionelle Hilfeangebote, individuelle Aktivitäten und soziale Netzwerke. Berlin

Antikainen, Ari (2011): NOSTE Programme. Online unter: http://wanda.uef.fi/~anti/publ/uudet/NOSTE%20gellis.pdf (2016-05-31)

Bacher, Johann; Braun, Julius; Burtscher-Mathis, Simon; Dlabaja, Cornelia; Lankmayer, Thomas; Leitgöb, Heinz; Stadlmayr, Martina; Tamesberger, Dennis (2014): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“, Sozialpolitische Studienreihe, Band 17, Online unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-412576 (2016-06-24)

Bailey, Thomas; Jeong, Wook Jeong; Cho, Sung-Woo (2010): Student progression through developmental sequences in community colleges. In: Community College Research Center Brief. No. 45, September 2010, 1-6. Online unter: http://www.sjsu.edu/advising/docs/Bailey_2010.pdf (2016-07-21)

Bauer, Fritz (2008): Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen für den Beruf. Perspektiven des oberösterreichischen Pilotprojekts „Du kannst was!“. In: WISO Kurzberichte 2008/1, 146-160

Benseman, John; Comings, John (2008): Case Study: United States. Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills. OECD publishing. Online unter: http://www.oecd.org/unitedstates/40046717.pdf (2016-04-27)

Bertelsmann Stiftung (Hg.; 2015): Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann. Gütersloh

Bird, Kisha; Foster, Marcie; Ganzglass, Evelyn (2014): New opportunities to improve economic and career success for low-income youth and adults: Key provisions of the Workforce Innovation and Opportunity Act (WIOA)

Bloom, Dan; Rich, Sarah; Redcross, Cindy; Jacobs, Erin; Yahner, Jennifer; Pindus, Nancy (2009): Alternative Welfare-to-Work Strategies for the Hard-to-Employ. Testing Transitional Jobs and Pre-Employment Services in Philadelphia. Executive Summary. Online unter: http://www.mdrc.org/sites/default/files/Alternative%20Welfare-to-Work%20Strategies.pdf (2016-05-18)

BMASK (2014): Basisinformationsbericht. Arbeitsmarktpolitik – Institutionen, Verfahren, Maßnahmen. Berichtsjahr 2013/14. Online unter: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/5/2/CH3434/CMS1450440107704/arbeitsmarktpolitik_basisbericht_2013_2014.pdf (2016-06-24)

BMASK (2016): Fragen und Antworten zur Ausbildung bis 18. Online unter: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/8/2/8/CH3434/CMS1465216452207/ausbildung_bis_18_pdfua.pdf (2016-07-20)

BMBF (2014): Prinzipien und Richtlinien der Basisbildung. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Online unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf (2016-07-13)

Bönisch, Markus; Reif, Manuel (2014): Niedrige Lesekompetenz in Österreich. In: Statistik Austria (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien, 226-255

Carnevale, Anthony; Smith, Nicole; Strohl, Jeff (2010): Help wanted. Projections of jobs and education requirements through 2018. Georgetown University. Centre for Education and the Workforce. Online unter: https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/12/fullreport.pdf (2016-05-18)

Cedefop Refernet Finland (2012): VET in Europe. Country Report Finland. Online unter: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2012/2012_CR_FI.pdf (2016-06-01)

Clymer, Carol; Conway, Maureen; Freely, Joshua; Maguire, Sheila; Schwartz, Deena (2010): Tuning In to Local Labor Markets: Findings From the Sectoral Employment Impact Study. Online unter: http://ppv.issuelab.org/resource/tuning_in_to_local_labor_markets_findings_from_the_sectoral_employment_impact_study (2016-05-18)

Dehnbostel, Peter; Elsholz, Uwe (2007): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. Chancen für die betriebliche Weiterbildung? In: Dehnbostel, Peter; Elsholz, Uwe; Gillen, Julia (Hg): Kompetenzerwerb in der Arbeit – Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin, 35-48

Derrick, Jay; Ecclestone, Kathryn (2008): Teaching, learning and assessment for adults. Improving foundation skills. English-language literature review. Online unter: https://www.oecd.org/edu/ceri/40046731.pdf (2016-07-26)

Dorr, Andrea; Enichlmair, Christina; Heckl, Eva; Ziegler, Petra (2015): IKT-Kompetenzen im Fokus der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Initiativen und Good Practices für Niedrig- und Mittelqualifizierte vor dem Hintergrund von PIAAC: Österreich im internationalen Vergleich. AMS report 117. Online unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_117.pdf (2016-07-26)

Eichbauer, Christian (2015): Projekt „Du kannst was!“. In: Englmann, Bettina; Zsoldos, Bernadette; Börger, Stefan (2015): Tagungsdokumentation: Können und Kennen – Berufsanerkennung in Europa. Online unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2015_Tagung_Koennen_und_Kennen_Berufsanerkennung_in_Europa-10_06_2015.pdf (2016-07-20)

European Commission, Cedefop, ICF International (2014): European Inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Country report: Finland. Online unter: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87057_FI.pdf (2016-06-01)

European Commission, EACEA, Eurydice (2015a): Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report. Luxembourg. Online unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN.pdf (2016-04-27)

European Commission, EACEA, Eurydice (2015b): Adult Education and Training in Europe: Programmes to Raise Achievement in Basic Skills. Eurydice Report. Luxembourg.

Finnish National Board of Education (2013): Competence-based qualification guide. Online: http://oph.fi/english/publications/2013/competence-based_qualification_guide (2016-05-31)

Finnish National Board of Education (2015): Inspiring and Strengthening the Competence-based Approach in all VET in Finland - Support Material for Implementation. Online unter: http://www.oph.fi/download/167400_inspiring_and_strengthening_the_competence-based_approach_in_all_VET_in_finl.pdf (2016-06-01)

Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen (2013): Kompetenzprüfungen. Berufliche Qualifikationen flexibel und individuell zu erreichen! Online unter: http://www.oph.fi/download/131408_kompetenzprufunge_broschure.pdf (2016-05-31)

Foster, Marcie; Strawn, Julie; Duke-Benfield, Amy Ellen (2011): Beyond basic skills. State strategies to connect low-skilled students to an employer-valued postsecondary education. Online unter: http://www.clasp.org/resources-and-publications/files/Beyond-Basic-Skills-March-2011.pdf (2016-05-11)

Frank, Margaret (2012): A report on the Minnesota (MN) STudent Achievement in Reading (STAR) project.

Glover, Robert; King, Christopher (2010): Sectoral Approaches to Workforce Development: Toward an Effective U.S. Labor-Market Policy. In: Human Resource Economics and Public Policy: Essays in Honor of Vernon M. Briggs, Jr., Charles J. Whalen, ed. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research, 215-252.

Gutschow, Karin (2008): Abschlussbezogene Qualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter als betriebliches Handlungsfeld. Abschlussbericht. Online unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_34110.pdf (2016-08-18)

Haapaaari, Kaija (2007): The Noste Programme 2003-2007. Powerpoint Presentation. Online unter: http://www.slideserve.com/ulf/the-noste-programme-2003-2007-funding-ministry-of-education (2016-05-31)

Hausegger, Gertrude (2014): Kompetenz mit System. Folienvortrag. Online unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Gertrude-Hausegger_Kompetenz_mit_System.pdf (2016-07-20)

Hefler, Günter; Markowitsch, Jörg (2014): Arbeitsplatzlernen und Lesekompetenz im internationalen Vergleich. In: Statistik Austria (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien, 126-147

Hulkari, Kirsti; Paloniemi, Susanna (2008): The NOSTE programme promoting lifelong learning for low-educated older workers in Finland. In: Cedefop (2008): Innovative learning measures for older workers. Online unter: www.cedefop.europa.eu/files/5178_en.pdf (2016-05-09), 50-63

Iller, Carola; Mayerl, Martin; Schmid, Kurt (2014): Kompetenzentwicklung und informelles Lernen am Arbeitsplatz. In: Statistik Austria (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien, 148-166

Initiative Erwachsenenbildung (2015): Monitoring – Executive Summary zum 1. Halbjahresbericht 2015. Online unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/ExSum_Bericht_HJ1_2015_16_02_15.pdf (2016-05-03)

Initiative Erwachsenenbildung (2016): Monitoring – Executive Summary zum 2. Halbjahresbericht 2015. Online unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/ExSum_Bericht_HJ2_2015_16_06_08.pdf (2016-07-21)

Jones, Stan; Gabrielsen, Egil; Linnakylä, Pirjo; Megherbi, Hakima; Sabatini, John; Tröster, Monika; Vidal-Abarca, Eduardo (2009): PIAAC literacy: A conceptual framework. OECD education working paper Nr. 34. Paris. Online unter: http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp(2009)13 (2016-03-30)

Karttunen, Anni (2015): Länderstudie Finnland. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann. Gütersloh, 190-229

Keogh, Helen (2009): The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, Northern America and Israel. Regional Synthesis Report. Online unter: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_paneurope_synthesis_en.pdf (2016-05-09)

Keränen, Henna (2012): Young People within Services. Best Practices for the Promotion of the Youth Guarantee. Online unter: http://www.nuorisotakuu.fi/files/37738/hyvien_kaytantojen_kasikirja_en.pdf (2016-05-31)

Kirsch, Irwin (2001): The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding what was measured. Research report Nr. RR-01-25. Princeton. Online unter: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf (2016-03-30)

Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hg.) (2009): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster Online unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3526/pdf/DIPF_PISA_ISBN_2450_PDFX_1b_D_A.pdf (2016-03-31)

Krenn, Manfred (2010): Gering qualifiziert in der „Wissensgesellschaft“ – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung. Forba-Forschungsberich 2/2010. Online unter: http://www.forba.at/data/downloads/file/383-FB%202-2010%20LLEGQUA.pdf (2016-08-18)

Krenn, Manfred; Papouschek, Ulrike; Gächter, August (2014): Die Verbesserung der Erwerbschancen gering Qualifizierter durch lernförderliche Gestaltung einfacher Arbeit. Endbericht zum Forschungsprojekt. Online unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bmask_FORBA_Endbericht_LEGEA2014.pdf (2016-06-22)

Kruidenier, John (2002): Literacy assessment in adult basic education. San Francisco

Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2014): Das österreichische Modell der Formation von Kompetenzen im Vergleich. Auswertungen für den PIAAC-ExpertInnenbericht. Forschungsbericht. Online unter: http://www.equi.at/dateien/IHS-PIAAC.pdf (2016-08-31)

Lesgold, Alan; Welch-Ross, Melissa (eds.; 2012): Improving Adult Literacy Instruction. Options for Practice and Research. Washington D.C. Online unter: http://www.nap.edu/read/13242/chapter/1 (2016-07-05)

Looney, Janet (2007): Formative Assessment in Adult Language, Literacy and Numeracy. In: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, volume 14, number 3, Nov 2007, 373-386

Magazin erwachsenenbildung.at (2007): Basisbildung – Herausforderungen für den Zweiten Bildungsweg. Ausgabe Nr. 1. Update Juli 2007

Marketmind (2016): Evaluierung Fachkräftstipendium 2015. Endbericht. Online unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2016_evaluierungFKS_mm_Endbericht.pdf (2016-08-09)

Mascherini, Massimiliano (2012): Youth Guarantee: Experiences from Finland and Sweden. Online unter: http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2012/42/en/1/EF1242EN.pdf (2016-06-24)

Mayerl, Martin; Schlögl, Peter (2015): Länderstudie Österreich. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann. Gütersloh, 383-450

McDonnell, Rachel; Soricone, Lisa; Sheen, Monique (2014): Promoting persistence through comprehensive student support. Online unter: http://www.jff.org/sites/default/files/publications/materials/Promoting-Persistence-Through-Comprehensive-Student-Supports%20_031814.pdf (2016-05-11)

McShane, Susan (2005): Applying research in reading instruction for adults: First steps for teachers. Washington, DC

Ministry of Education (2008): Unesco – National Report of Finland. Online unter: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Finland.pdf (2016-05-09)

Ministry of Education and Culture (2010): Noste Programme 2003-2009. Final report. Online unter: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm08.pdf?lang=en (2016-05-09)

Ministry of Education and Culture (2012): Education and Research 2011-2016. A development plan. Online unter: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm03.pdf (2016-05-31)

Mohan, Lavanya (2014): SNAP Employment and Training. Washinton's Food Employment & Training Program (BFET). Online unter: http://www.clasp.org/resources-and-publications/publication-1/Washingtons-Basic-Food-Employment-Training-Program-BFET-3.pdf (2016-05-12)

Mörth, Ingo; Ortner, Susanne; Gusenbauer, Michaela (2005): Niedrigqualifizierte in Oberösterreich - der Weg in die Weiterbildung. Abschlussbericht. Online unter: https://www.jku.at/kuwi/content/e102255/e102257/WeiterbildungBuch.pdf (2016-08-18)

Musset, Pauline; Bloem, Simone; Fazekas, Mihály; Field, Simon (2013): A Skills beyond School Review of Austria, OECD Reviews of Vocational Education and Training. Online unter: http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en (2016-08-30)

Musset, Pauline (2015): OECD Skills Studies. Building Skills for All: A Review of Finland. Policy insights on literacy, numeracy and digital skills from the survey of adult skills

NALA (2011): A literature review of international adult literacy policies. Dublin. Online unter: https://www.nala.ie/sites/default/files/publications/A%20Literature%20Review%20of%20International%20Adult%20Literacy%20Policies%20110311_1.pdf (2016-07-05)

Niedermair, Gerhard (Hg.; 2011): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen. Schriftreihe für Berufs- und Betriebspädagogik 5. Linz

Niedermair, Gerhard (Hg.; 2015): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Schriftreihe für Berufs- und Betriebspädagogik 9. Linz

NVL (o.J.): Challenges in the work of recognition/validation of prior learning in the Nordic countries. Online unter: http://www.nordvux.net/Portals/0/Gdrive/_dokumenter/2014/challenges_www.pdf (2016-07-21)

NVL (2015a): Validation and the value of competences. Road Map 2018. Online unter: http://nvl.org/Portals/0/rapporter/NVL_report_Roadmap_01122015.pdf?ver=2016-01-12-150609-867 (2016-07-13)

NVL (2015b): Folkbildning and validation of key competences. Online unter: http://nvl.org/Portals/0/_dokumenter/2016/NVL_Folkbildning_key_competences_090316_www.pdf (2016-07-21)

NVL, Alfaradet (2013): Description of teachers competence in initial and functional literacy for adults with non-Nordic mother tongues. Online unter: http://www.nordvux.net/Portals/0/_dokumenter/2013/english_brochure_for_copying.pdf (2016-07-21)

NVL, NVR, Nordplus (2015): Nordic competence profiles of validation. Practitioners and competence development. A mapping project 2014-15. Online unter: http://nvl.org/Portals/0/DigArticle/13412/Competenceprofiles_2015_eng.pdf (2016-07-21)

OECD, Statistics Canada (2000): Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey. OECD Publishing. Online unter: https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf (2016-08-30)

OECD (2005): Promoting adult learning. OECD Publishing. Online unter: http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/8105141e.pdf?expires=1462953705&id=id&accname=ocid72024251&checksum=2F687545D5738BAB2B3826B51FBE2CAB (2016-05-11)

OECD (2012): Closing the gender gap. Act now. Online unter: http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/close-the-gender-gap-now_9789264179370-en (2016-03-31)

OECD (2013a): Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en (2016-04-19)

OECD (2013b): Time for the U.S. to Reskill? What the survey of adult skills says. OECD Skills Studies.

OECD (2013c): Country Note Finland. Online unter: http://www.oecd.org/site/piaac/Country%20note%20-%20Finland.pdf (2016-04-27)

OECD, wbv (2015): Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren. Online unter: https://www.bmbf.de/files/OECD_Education_at_a_Glance_2015.pdf (2016-08-30)

OECD (2016a): Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies. Online unter: http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en (2016-07-01)

OECD (2016b): Employment Outlook 2016. Online unter: http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-en (2016-07-07)

Oivo, Tuija (2013): Youth Guarantee 2013. Final version. Online unter: http://www.tem.fi/files/34025/Social_guarantee_for_youth_2013.pdf (2016-05-31)

Powell, Robert; Smith, Robert; Reakes, Angharad (2004): Basic skills and Key Skills: A Review of International Literature. Research Report. Online unter: https://www.nfer.ac.uk/publications/WBK01/WBK01_home.cfm (2016-07-05)

Rammsted, Beatrice (Hg.; 2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Online unter: http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf (2016-03-30)

Redcross, Cindy; Bloom, Dan; Jacobs, Erin; Manno, Michelle; Muller-Ravett, Sara; Seefeldt, Kristin; Yahner, Jennifer; Young, Alford; Zweig, Janine (2010): Work After Prison. One-Year Findings from the Transitional Jobs Reentry Demonstration. Executive Summary. Online unter: http://www.mdrc.org/sites/default/files/Work%20After%20Prison%20ES.pdf (2016-05-18)

Reed, Debbie; Yung-Hsu Liu, Albert; Kleinman, Rebecca; Mastri, Annalisa; Reed, Davin; Sattar, Samina; Ziegler, Jessica (2014): An Effectiveness Assessment and Cost-Benefit Analysis of Registered Apprenticeship in 10 States. Final Report. Online unter: https://wdr.doleta.gov/research/FullText_Documents/ETAOP_2012_10.pdf (2016-05-18)

Reiter, Andrea; Weber, Friederike (2013): Kompetenzanerkennung 2020. Institutionelle Anbindung von Systemen der Anerkennung von Kompetenzen. Recherchebericht im Auftrag der AK Wien. Online unter: http://www.prospectgmbh.at/wp/wp-content/uploads/2014/11/Recherchebericht_Kompetenzanerkennung_2020.pdf (2016-06-09)

Rubenson, Kjell; Desjardins, Richard (2009): The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model, Adult Education Quarterly, 59 (3), 187-207

Rubenson, Kjell (2011): Barriers to participation in adult learning. In: Rubenson, Kjell (ed.): Adult learing and education, 216-224

Schlögl, Peter; Iller, Carola; Gruber, Elke (2014): Teilnahme und Teilnahmechancen an formaler und nicht-formaler Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. In: Statistik Austria (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien, 82-97

Seattle Jobs Initiative (2013): Beyond the headlines. At a glance: Jobs, workers & the economy. Online unter: http://www.seattlejobsinitiative.com/wp-content/uploads/BeyondHeadlines_JUNE2013.pdf (2016-05-12)

Seattle Jobs Initiative (2014): Washington State's Basic Food Employment & Training Program. Online unter: http://www.seattlejobsinitiative.com/wp-content/uploads/SJI_BFET_June2014.pdf (2016-05-12)

Sigl, Viktor; Rabmer-Koller, Ulrike; Gerstofer, Birgit (2011): Von der Hilfskraft zur Fachkraft: „Du kannst was!" Arbeitsmarktinitiative von Land OÖ, AMS OÖ und FAV OÖ. Online unter: https://www.land-oberoesterreich.gv.at/Mediendateien/LK/PK_Sigl_6.5.2011_Internet.pdf (2016-06-22)

Solga, Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit" in Bildungsgesellschaften: Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht. Working Paper 1/2002. Berlin. Online unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/ausbildungslosigkeit_ungelernte_NWG_Solga_WP1_2002.pdf (2016-08-18)

Statistics Canada, OECD (2005): Learning a living: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey. Paris. Online unter: http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34867438.pdf (2016-03-31)

Statistik Austria (2013): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2012. Online unter: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&pubId=661&sectionName=Bildung%2C+Kultur (2016-03-30)

Statistik Austria (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Online unter: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&pubId=690&sectionName=Bildung%2C+Kultur (2016-03-30)

Statistik Austria, AMS, BMASK (2015): Ergebnisse aus dem Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) im Auftrag von BMASK und AMS für die Schuljahre 2008/09 bis 2010/11. Online unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/BibEr_Bericht_2015.pdf (2016-07-11)

Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Wagner, Elfriede; Karaszek, Johannes (2013): Evaluierung „Jugendcoaching“ - Endbericht. Studie im Auftrag des BMASK. Online unter: http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Evaluierung-Jugendcoaching-IHS.pdf (2016-06-24)

Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Karaszek, Johannes (2015): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalyse zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe. Online unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/IHS-endbericht_18_ausbildung_studie-2015.pdf (2016-07-20)

Stöger, Eduard; Peterbauer, Jakob (2014): Informell, nicht-formal, formal – die Bedeutung der Lernorte für die PIAAC-Schlüsselkompetenzen und die berufliche Handlungsfähigkeit. In: Statistik Austria (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien, 98-125

Stoppacher, Peter; Edler, Marina; Reinbacher-Fahrner, Karin (2014): Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung. Online unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Evaluation_Abschlussbericht.pdf (2016-06-24)

Strawn, Clare (2005): Social Capital Influences on Lifelong Learning. Proceedings of the 3rd CRLL Conference, 550-558

Strawn, Julie (2011): Farther, Faster. Six promising programs show how career pathway bridges help basic skills students earn credentials that matter. Center for postsecondary and economic success. Online unter: http://www.clasp.org/resources-and-publications/files/Farther-Faster.pdf (2016-05-11)

Sturm, René; Ziegler, Petra (2014): Erwerbslosigkeit und Kompetenzerosion. Zu einer differenzierten Betrachtungsweise der PIAAC-Ergebnisse von "erwerbslosen" Personen in Österreich. Online unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/09_MEB-23-2014-Sturm_Ziegler.pdf (2016-07-26)

Tamassia, Claudia; Lennon, Marylou; Yamamoto, Kentaro; Kirsch, Irwin (2007): Adult Education in America: A First Look at Results from the Adult Education Program and Learner Surveys. Online unter: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/ETSLITERACY_AEPS_Report.pdf (2016-05-18)

UNESCO (2012): Effective Literacy Practice. STudent Achievment in Reading (STAR). Online unter: http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=112 (2016-07-07)

U.S. Department of Education. Office of Career, Technical, and Adult Education (2015): Adult Education and Family Literacy Act of 1998. Annual Report to Congress, Program Year 2011–12. Online unter: http://www.nrsweb.org/docs/OCTAEAEFLA2011-12.pdf (2016-04-28)

U.S. Department of Labor, U.S. Department of Commerce, U.S. Department of Education, U.S. Department of Health and Human Services (2014): What works in job training. A synthesis of the evidence. Online unter: https://www.dol.gov/asp/evaluation/jdt/jdt.pdf (2016-05-11)

Valeyre, Antoine; Lorenz, Edward; Carton, Damien; Csizmadia, Péter; Gollac, Michel; Illéssy, Miklós; Makó, Csaba (2009): Working conditions in the European Union: Work organisation. Dublin

Wachen, John; Jenkins, Davis; Van Noy, Michelle (2010): How I-BEST works: Findings from a field study of Washington State's Integrated Basic Education and Skills Training Program. Online unter: http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/how-i-best-works-findings.pdf (2016-07-21)

Wachen, John; Jenkins, Davis; Belfield, Clive; Van Noy, Michelle (2012): Contextualised College Transition. Strategies for Adult Basic Skills Students: Learning from Washington State's I-BEST Program Model. Online unter: http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/i-best-program-final-phase-report.pdf (2016-07-05)

Weber, Friederike (2014): Kompetenz mit System (KmS). Ein innovatives Instrument des AMS zur Heranführung von Personen mit maximal Pflichtschulabschluss an formale Berufsbildungsabschlüsse. Online unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo271.pdf (2016-06-29)

Windisch, Hendrickje (2015): Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention. OECD. Education Working Papers, No. 123. Online unter: http://dx.doi.org/10.1787/5jrxnjdd3rk-en (2016-04-06)

Wölfel, Oliver; Christoph, Bernhard; Kleinert, Corinna; Heineck, Guido (2011): Gelernt ist gelernt? Grundkompetenzen von Erwachsenen. IAB-Kurzbericht 5/2011. Online unter: http://doku.iab.de/kurzber/2011/kb0511.pdf (2016-03-31)

Woolsey, Lindsey; Groves, Garret (2013): State Sector Strategies Coming of Age: Implications for State Workforce Policymakers. Online unter: http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/2013/1301NGASSSReport.pdf (2016-05-18)

World Economic Forum (2016): The Futur of Jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. Executive Summary. Online unter: http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf (2016-08-30)

Zabal, Anouk; Martin, Silke; Massing, Natascha; Ackermann Daniela; Helmschrott, Susanne; Barkow, Ingo; Rammsted, Beatrice (2014): PIAAC Germany 2012. Technical report. Online unter: http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/TechnicalReport-ebook.pdf (2016-03-30)

Zeidenberg, Matthew; Cho, Sung-Woo; Jenkins, Davis (2010): Washington State's Integrated Basic Education and Skills Training Program (I-BEST): New Evidence of Effectiveness**.** CCRC Working Paper No. 20. Online unter: http://www.postsecondaryresearch.org/conference/PDF/NCPR_Panel3_Zeidenberg%20Cho%20Jenkins.pdf (2016-05-11)

Tabellenanhang A

LITERACY

Tabelle A.1
Literacy, Männer und Frauen (16-24 Jahre)

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV/V**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	2,0	(0,6)	10,0	(1,2)	31,7	(1,8)	44,2	(2,0)	11,3	(1,4)
Finnland	1,4	(0,5)	4,3	(1,0)	21,8	(2,3)	48,2	(2,0)	24,4	(1,6)
Deutschland	1,5	(0,5)	11,6	(1,4)	30,0	(2,0)	42,4	(2,4)	14,0	(1,4)
Niederlande	1,0	(0,4)	4,0	(0,9)	24,5	(1,7)	48,5	(2,0)	20,9	(1,7)
Schweden	2,2	(0,6)	7,3	(1,0)	29,2	(2,1)	46,5	(2,4)	14,8	(1,4)
USA	1,8	(0,7)	11,6	(1,4)	36,9	(3,0)	34,6	(2,5)	9,4	(1,4)
OECD-Durchschnitt	1,7	(0,1)	9,0	(0,3)	31,8	(0,5)	43,9	(0,5)	12,6	(0,3)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle A.2
Literacy, Männer und Frauen (25-34 Jahre)

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV/V**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	2,1	(0,6)	8,4	(1,1)	30,7	(1,9)	44,2	(1,9)	12,6	(1,3)
Finnland	1,3	(0,5)	3,4	(0,8)	15,1	(1,7)	42,8	(2,1)	37,4	(1,6)
Deutschland	2,2	(0,8)	11,2	(1,3)	27,3	(1,6)	41,6	(1,7)	16,3	(1,5)
Niederlande	1,5	(0,6)	6,5	(1,2)	18,7	(1,5)	43,7	(2,4)	27,7	(2,3)
Schweden	5,0	(0,7)	5,9	(1,2)	20,1	(1,7)	44,7	(2,2)	24,4	(1,7)
USA	3,8	(0,8)	12,1	(1,5)	29,7	(2,2)	35,7	(2,1)	15,3	(1,6)
OECD-Durchschnitt	2,4	(0,1)	8,6	(0,3)	27,2	(0,4)	42,6	(0,4)	17,7	(0,3)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle A.3
Literacy, Männer und Frauen (35-44 Jahre)

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV/V**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	2,3	(0,6)	11,8	(1,4)	31,9	(1,6)	41,5	(1,9)	10,7	(1,0)
Finnland	2,2	(0,7)	4,8	(0,8)	20,4	(1,8)	43,0	(2,0)	29,5	(1,6)
Deutschland	2,6	(0,6)	12,3	(1,3)	32,1	(2,0)	37,3	(1,9)	13,6	(1,2)
Niederlande	1,6	(0,5)	7,1	(1,0)	20,5	(1,5)	43,4	(1,9)	24,8	(1,7)
Schweden	3,9	(0,8)	8,2	(1,2)	23,0	(1,9)	42,1	(2,3)	22,9	(1,6)
USA	2,9	(0,9)	13,7	(1,5)	30,7	(2,3)	33,9	(1,9)	14,0	(1,3)
OECD-Durchschnitt	2,7	(0,1)	10,3	(0,3)	30,3	(0,4)	40,5	(0,4)	14,9	(0,3)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle A.4

Literacy, Männer und Frauen (45-54 Jahre)

	Unter Stufe I		Stufe I		Stufe II		Stufe III		Stufe IV/V	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	2,1	(0,5)	13,5	(1,3)	41,5	(1,7)	35,2	(1,8)	6,1	(0,9)
Finnland	3,5	(0,7)	7,7	(1,0)	27,8	(1,5)	41,8	(1,6)	19,2	(1,3)
Deutschland	4,6	(0,8)	16,3	(1,3)	35,0	(1,7)	35,5	(1,7)	7,7	(1,1)
Niederlande	3,7	(0,8)	10,0	(1,2)	28,6	(1,6)	41,4	(1,8)	13,7	(1,4)
Schweden	3,8	(0,8)	9,9	(1,2)	31,1	(2,3)	41,8	(2,1)	13,4	(1,3)
USA	5,7	(1,0)	14,4	(1,4)	31,8	(1,8)	34,4	(1,8)	10,1	(1,2)
OECD-Durchschnitt	3,9	(0,2)	13,4	(0,3)	36,0	(0,4)	36,0	(0,4)	9,5	(0,2)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle A.5
Literacy, Männer und Frauen (55+ Jahre)

	Unter Stufe I		Stufe I		Stufe II		Stufe III		Stufe IV/V	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	3,8	(1,0)	20,3	(1,8)	49,1	(2,4)	22,1	(2,1)	1,9	(0,5)
Finnland	4,1	(0,7)	16,6	(1,3)	42,0	(1,5)	31,3	(1,3)	6,0	(0,6)
Deutschland	4,7	(1,2)	18,8	(2,1)	43,8	(2,3)	27,1	(1,7)	3,3	(0,8)
Niederlande	4,5	(0,8)	16,5	(1,4)	38,0	(1,9)	32,3	(1,8)	6,0	(0,8)
Schweden	3,6	(0,8)	15,7	(1,7)	40,5	(2,1)	34,0	(1,8)	6,2	(0,9)
USA	5,2	(0,9)	15,8	(1,5)	34,1	(2,2)	32,5	(1,8)	8,5	(0,9)
OECD-Durchschnitt	5,5	(0,2)	18,7	(0,3)	40,4	(0,4)	29,2	(0,4)	4,8	(0,2)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle A.6
Literacy, unter Sekundarstufe II

	Unter Stufe I		Stufe I		Stufe II		Stufe III		Stufe IV/V	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	6,8	(1,1)	24,2	(1,7)	42,8	(2,1)	23,9	(2,0)	2,2	(0,6)
Finnland	6,4	(0,9)	15,9	(1,7)	36,5	(2,4)	32,5	(2,2)	8,6	(1,0)
Deutschland	9,4	(1,4)	26,9	(2,0)	35,1	(2,0)	23,7	(2,0)	4,9	(1,0)
Niederlande	6,6	(0,7)	19,8	(1,4)	38,6	(1,5)	30,4	(1,5)	4,3	(0,7)
Schweden	8,8	(1,1)	19,7	(2,0)	41,1	(2,4)	27,2	(1,7)	3,2	(0,8)
USA	14,9	(2,2)	30,8	(2,3)	36,7	(2,2)	15,4	(1,5)	2,3	(0,9)
OECD-Durchschnitt	8,7	(0,2)	23,0	(0,4)	39,6	(0,4)	24,9	(0,4)	3,5	(0,2)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle A.7
Literacy, Sekundarstufe II

	Unter Stufe I		Stufe I		Stufe II		Stufe III		Stufe IV/V	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	1,5	(0,3)	11,5	(0,8)	39,9	(1,2)	39,7	(1,3)	7,4	(0,6)
Finnland	2,4	(0,4)	8,8	(0,7)	30,3	(1,4)	41,9	(1,4)	16,6	(1,1)
Deutschland	2,9	(0,6)	15,5	(1,1)	39,5	(1,4)	34,7	(1,2)	7,5	(0,7)

Niederlande	1,2	(0,3)	6,2	(0,8)	28,3	(1,3)	47,8	(1,5)	16,4	(1,0)
Schweden	2,1	(0,4)	8,1	(0,8)	31,6	(1,5)	46,2	(1,5)	12,0	(0,8)
USA	3,3	(0,5)	16,7	(1,0)	41,3	(1,8)	32,6	(1,3)	6,2	(0,8)
OECD-Durchschnitt	2,1	(0,1)	11,7	(0,2)	37,9	(0,3)	39,7	(0,3)	8,6	(0,2)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle A.8
Literacy, tertiär

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV/V**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	0,4	(0,2)	3,5	(0,9)	23,7	(1,7)	50,9	(1,9)	21,5	(1,4)
Finnland	0,9	(0,3)	2,6	(0,5)	16,5	(1,1)	43,6	(1,4)	36,3	(1,2)
Deutschland	0,6	(0,3)	5,3	(0,7)	24,9	(1,6)	48,9	(1,6)	20,3	(1,3)
Niederlande	0,4	(0,2)	2,5	(0,6)	13,7	(1,0)	47,8	(1,5)	35,7	(1,5)
Schweden	1,9	(0,3)	3,5	(0,6)	14,7	(1,2)	45,9	(1,5)	34,1	(1,5)
USA	0,7	(0,2)	3,7	(0,6)	22,7	(1,4)	48,6	(1,6)	24,3	(1,6)
OECD-Durchschnitt	0,7	(0,1)	4,1	(0,1)	22,4	(0,3)	49,4	(0,4)	23,4	(0,3)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle A.9
Literacy, Anlernberufe

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV/V**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	10,4	(2,1)	28,3	(3,3)	41,8	(3,5)	16,5	(2,4)	3,0	(1,2)
Finnland	4,9	(1,5)	11,6	(2,1)	32,2	(2,9)	36,3	(2,9)	15,0	(2,0)
Deutschland	7,2	(2,0)	26,6	(3,4)	40,0	(3,8)	22,1	(2,5)	4,1	(1,3)
Niederlande	7,9	(1,8)	19,4	(2,7)	32,0	(2,9)	32,0	(2,7)	8,2	(1,5)
Schweden	11,9	(2,5)	20,2	(4,2)	32,3	(4,1)	28,9	(3,4)	6,7	(2,1)
USA	11,0	(2,2)	28,3	(3,2)	36,6	(3,5)	20,8	(2,6)	3,3	(1,2)
OECD-Durchschnitt	8,0	(0,4)	21,6	(0,6)	38,2	(0,7)	27,1	(0,6)	5,0	(0,3)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle A.10
Literacy, teilqualifizierte Beschäftigung – ArbeiterInnen

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV/V**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	3,4	(0,8)	18,7	(1,6)	45,7	(2,2)	29,2	(1,9)	3,1	(0,7)
Finnland	3,0	(0,8)	11,6	(1,3)	35,2	(1,9)	38,2	(1,7)	12,0	(1,3)
Deutschland	4,4	(0,9)	19,9	(1,7)	43,3	(2,4)	28,9	(2,0)	3,6	(0,8)
Niederlande	4,6	(1,2)	15,0	(2,2)	37,2	(3,2)	35,9	(2,7)	7,3	(1,5)
Schweden	3,9	(1,1)	12,1	(1,6)	38,8	(2,4)	37,1	(2,1)	8,0	(1,2)
USA	6,3	(1,2)	19,5	(2,4)	44,4	(2,9)	25,1	(2,4)	4,6	(1,0)
OECD-Durchschnitt	4,6	(0,2)	17,1	(0,4)	41,2	(0,5)	31,6	(0,4)	5,4	(0,2)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle A.11

Literacy, teilqualifizierte Beschäftigung – Angestellte

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV/V**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	1,2	(0,4)	12,9	(1,1)	42,7	(1,8)	37,2	(1,8)	6,0	(0,8)
Finnland	0,8	(0,3)	6,3	(0,8)	28,6	(1,6)	45,0	(1,9)	19,3	(1,2)
Deutschland	2,2	(0,6)	15,0	(1,2)	37,7	(1,7)	37,1	(1,6)	8,0	(0,9)
Niederlande	1,4	(0,5)	8,4	(1,1)	30,0	(1,4)	45,5	(1,6)	14,7	(1,2)
Schweden	2,4	(0,5)	10,1	(1,0)	31,9	(2,0)	44,5	(2,1)	11,0	(1,1)
USA	3,4	(0,7)	14,9	(1,2)	37,8	(2,2)	35,9	(1,9)	8,0	(1,2)
OECD-Durchschnitt	2,0	(0,1)	11,6	(0,3)	36,9	(0,4)	39,9	(0,4)	9,5	(0,2)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabelle A.12
Literacy, qualifizierte Beschäftigung

	Unter Stufe I		**Stufe I**		**Stufe II**		**Stufe III**		**Stufe IV/V**	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Österreich	0,4	(0,2)	4,5	(0,6)	27,9	(1,7)	51,3	(1,7)	15,9	(1,1)
Finnland	0,9	(0,3)	2,6	(0,5)	16,4	(1,1)	43,6	(1,5)	36,4	(1,2)
Deutschland	0,4	(0,2)	4,8	(0,8)	25,5	(1,5)	49,0	(1,6)	20,3	(1,4)
Niederlande	0,5	(0,2)	3,8	(0,5)	18,9	(1,2)	47,6	(1,3)	29,0	(1,1)
Schweden	0,7	(0,2)	3,3	(0,5)	19,5	(1,1)	47,9	(1,3)	28,5	(1,2)
USA	1,0	(0,3)	6,0	(0,7)	25,2	(1,3)	46,5	(1,7)	21,3	(1,5)
OECD-Durchschnitt	0,7	(0,1)	5,1	(0,2)	25,1	(0,3)	48,2	(0,4)	21,0	(0,3)

Quelle: OECD: PIAAC 2012

Tabellenanhang B

Auswertungen zu Variablen Lesekompetenzen und Lernstrategien

Tabelle B.1
Kurze Bedienungshinweise oder Anweisungen in der Arbeit lesen, nach ISCO-Berufsgruppen differenziert

qualifizierte Berufe	Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
jeden Tag	44,0%	22,5%	39,9%	44,6%	14,9%	54,0%
1x in der Woche	22,4%	31,1%	27,9%	23,8%	22,8%	22,6%
weniger als 1x/Woche	11,0%	22,5%	13,7%	12,0%	20,2%	9,8%
weniger als 1x/Monat	13,6%	18,9%	11,9%	11,8%	27,4%	8,8%
nie	9,0%	5,1%	6,7%	7,7%	14,7%	4,9%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte	Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
jeden Tag	39,3%	22,3%	34,9%	38,7%	17,4%	47,3%
1x in der Woche	16,4%	29,4%	22,8%	19,0%	18,6%	18,9%
weniger als 1x/Woche	10,3%	18,7%	13,2%	10,6%	16,5%	8,8%
weniger als 1x/Monat	15,4%	19,7%	15,8%	16,3%	28,3%	11,4%
nie	18,5%	9,9%	13,3%	15,4%	19,3%	13,5%
teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
jeden Tag	33,3%	17,7%	40,1%	41,3%	21,3%	51,6%
1x in der Woche	19,2%	25,3%	21,1%	18,0%	18,7%	14,4%
weniger als 1x/Woche	11,1%	19,7%	12,3%	11,2%	16,8%	9,5%
weniger als 1x/Monat	15,9%	23,8%	13,0%	13,4%	25,6%	10,5%
nie	20,5%	13,5%	13,5%	16,1%	17,6%	14,0%
Anlernberufe	Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US

	jeden Tag	22,7%	11,8%	17,1%	17,7%	13,7%	34,8%
	1x in der Woche	7,9%	19,6%	12,0%	12,7%	10,4%	11,3%
	weniger als 1x/Woche	7,6%	18,6%	6,6%	7,7%	11,6%	8,3%
	weniger als 1x/Monat	13,2%	28,9%	14,0%	15,8%	28,2%	10,6%
	nie	48,6%	21,1%	50,2%	46,1%	36,1%	35,0%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.2
Kurze Bedienungshinweise oder Anweisungen in der Arbeit lesen, nach Geschlecht differenziert

Männer		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	41,4%	20,9%	39,8%	41,9%	17,5%	50,6%
	1x in der Woche	20,7%	29,3%	24,1%	22,5%	21,0%	19,8%
	weniger als 1x/Woche	10,8%	19,9%	12,5%	10,9%	18,6%	9,2%
	weniger als 1x/Monat	13,0%	19,9%	11,9%	11,7%	25,8%	9,6%
	nie	14,2%	10,0%	11,7%	13,0%	17,1%	10,8%
Frauen		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	35,2%	20,1%	32,6%	37,6%	16,1%	49,0%
	1x in der Woche	16,6%	27,3%	22,5%	18,8%	19,2%	18,4%
	weniger als 1x/Woche	10,3%	20,9%	12,7%	11,5%	17,1%	9,6%
	weniger als 1x/Monat	17,0%	22,1%	15,8%	16,0%	29,1%	10,5%
	nie	20,9%	9,6%	16,5%	16,1%	18,5%	12,6%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.3
Kurze Bedienungshinweise oder Anweisungen in der Freizeit lesen, nach ISCO-Berufsgruppen differenziert

qualifizierte Berufe	Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US

	jeden Tag	9,3%	4,2%	8,0%	13,1%	1,7%	26,6%
	1x in der Woche	17,2%	16,2%	15,8%	21,0%	8,7%	29,0%
	weniger als 1x/Woche	25,1%	29,3%	26,3%	22,4%	22,1%	21,1%
	weniger als 1x/Monat	38,9%	46,6%	40,1%	33,2%	57,7%	18,3%
	nie	9,5%	3,8%	9,9%	10,3%	9,8%	5,0%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	10,1%	5,1%	8,4%	16,5%	5,1%	37,3%
	1x in der Woche	18,2%	19,1%	20,8%	20,2%	12,3%	26,5%
	weniger als 1x/Woche	21,2%	23,2%	20,3%	16,9%	19,2%	13,3%
	weniger als 1x/Monat	31,9%	45,8%	35,8%	29,3%	48,5%	14,6%
	nie	18,6%	6,8%	14,7%	17,1%	14,8%	8,3%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	jeden Tag	7,2%	2,9%	7,4%	11,0%	3,5%	23,7%
	1x in der Woche	15,7%	16,8%	17,3%	17,6%	9,6%	25,3%
	weniger als 1x/Woche	21,1%	25,1%	19,8%	14,9%	22,1%	16,3%
	weniger als 1x/Monat	35,3%	46,5%	34,1%	28,9%	51,1%	19,3%
	nie	20,7%	8,7%	21,3%	27,6%	13,7%	15,4%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	6,5%	4,4%	11,6%	19,7%	4,2%	38,0%
	1x in der Woche	11,6%	20,2%	18,8%	17,6%	11,5%	20,0%

	weniger als 1x/Woche	16,3%	22,1%	17,1%	14,6%	19,7%	10,6%
	weniger als 1x/Monat	36,0%	44,7%	28,1%	24,4%	47,4%	11,9%
	nie	29,7%	8,6%	24,4%	23,7%	17,3%	19,5%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.4
Kurze Bedienungshinweise oder Anweisungen in der Freizeit lesen, nach Bildungsniveau differenziert

unter Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	11,4%	5,2%	13,7%	17,6%	7,1%	39,3%
	1x in der Woche	16,1%	16,0%	19,5%	18,1%	13,3%	20,6%
	weniger als 1x/Woche	18,3%	21,1%	15,9%	12,8%	16,0%	10,3%
	weniger als 1x/Monat	30,3%	46,1%	28,5%	27,2%	42,7%	10,2%
	nie	23,9%	11,6%	22,4%	24,4%	20,9%	19,6%
Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	9,3%	4,4%	8,6%	15,6%	2,9%	32,3%
	1x in der Woche	17,7%	20,0%	17,7%	20,7%	9,8%	25,9%
	weniger als 1x/Woche	21,3%	24,4%	21,4%	19,6%	21,2%	15,9%
	weniger als 1x/Monat	36,0%	43,9%	35,8%	29,0%	53,0%	15,5%
	nie	15,6%	7,3%	16,4%	15,0%	13,0%	10,4%
akademisch		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	11,2%	4,4%	7,8%	13,4%	2,8%	29,3%
	1x in der Woche	17,0%	15,4%	18,5%	21,6%	10,3%	30,5%
	weniger als 1x/Woche	26,8%	29,6%	25,7%	22,9%	24,2%	18,6%
	weniger als 1x/Monat	37,3%	46,5%	39,4%	34,5%	54,0%	18,5%
	nie	7,7%	4,1%	8,7%	7,6%	8,7%	3,1%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.5
Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit lesen, nach Alter differenziert

		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
bis 24 Jahre	jeden Tag	36,8%	26,3%	33,3%	31,4%	23,7%	32,4%
	1x in der Woche	13,6%	17,4%	13,3%	13,3%	14,3%	16,8%
	weniger als 1x/Woche	5,0%	9,7%	7,0%	8,6%	8,6%	7,5%
	weniger als 1x/Monat	8,8%	9,7%	10,1%	8,6%	12,1%	8,7%
	nie	35,7%	37,0%	36,3%	38,1%	41,3%	34,6%
25 bis 34 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	56,6%	63,8%	62,7%	72,5%	64,2%	61,4%
	1x in der Woche	11,9%	14,6%	9,7%	10,5%	10,0%	11,7%
	weniger als 1x/Woche	5,2%	5,5%	5,3%	3,5%	4,9%	5,0%
	weniger als 1x/Monat	4,8%	5,3%	4,1%	4,2%	5,6%	4,1%
	nie	21,4%	10,8%	18,3%	9,3%	15,2%	17,8%
35 bis 45 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	63,2%	70,0%	62,4%	76,3%	66,7%	64,4%
	1x in der Woche	8,2%	13,6%	9,7%	7,4%	12,1%	10,3%
	weniger als 1x/Woche	4,6%	5,0%	3,9%	3,6%	4,6%	4,3%
	weniger als 1x/Monat	4,1%	3,0%	4,9%	2,4%	3,9%	4,9%
	nie	19,9%	8,5%	19,1%	10,3%	12,7%	16,1%

		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
45 bis 54 Jahre	jeden Tag	56,4%	68,1%	58,6%	70,6%	70,8%	66,3%
	1x in der Woche	10,1%	10,9%	8,0%	9,4%	10,3%	10,7%
	weniger als 1x/Woche	4,1%	4,5%	4,3%	3,2%	3,4%	4,1%
	weniger als 1x/Monat	5,5%	5,6%	5,5%	3,9%	3,8%	4,1%
	nie	23,9%	11,0%	23,5%	12,9%	11,7%	14,8%
55 plus		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	48,1%	57,1%	54,2%	63,5%	64,9%	68,4%
	1x in der Woche	10,0%	15,8%	9,7%	9,9%	11,5%	9,0%
	weniger als 1x/Woche	4,6%	4,8%	4,0%	3,6%	4,7%	3,2%
	weniger als 1x/Monat	7,0%	5,2%	4,6%	4,5%	5,9%	4,4%
	nie	30,3%	17,0%	27,4%	18,4%	13,0%	15,0%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.6
Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit lesen, nach Geschlecht differenziert

Männer		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	56,2%	57,1%	57,3%	65,2%	57,7%	57,5%
	1x in der Woche	9,5%	13,1%	9,1%	8,5%	10,7%	11,2%
	weniger als 1x/Woche	4,7%	5,5%	4,6%	3,5%	5,7%	4,4%
	weniger als 1x/Monat	5,8%	6,3%	5,7%	4,7%	7,1%	5,8%
	nie	23,8%	17,9%	23,4%	18,1%	18,8%	21,1%

Frauen		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	52,6%	61,5%	55,2%	63,9%	63,0%	61,5%
	1x in der Woche	11,5%	15,3%	10,5%	11,5%	12,4%	12,0%
	weniger als 1x/Woche	4,6%	5,7%	4,8%	5,3%	4,3%	5,2%
	weniger als 1x/Monat	5,5%	4,7%	5,3%	4,3%	4,5%	4,3%
	nie	25,8%	12,8%	24,1%	15,0%	15,8%	16,9%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.7
Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Freizeit lesen, nach ISCO-Berufsgruppe differenziert

qualifizierte Berufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	57,6%	56,1%	63,5%	77,1%	63,4%	77,5%
	1x in der Woche	27,5%	31,7%	25,4%	17,2%	27,6%	14,1%
	weniger als 1x/Woche	7,1%	6,3%	5,3%	2,8%	4,3%	3,9%
	weniger als 1x/Monat	4,6%	3,8%	4,0%	1,7%	3,1%	2,2%
	nie	3,2%	2,0%	1,8%	1,2%	1,6%	2,4%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	47,6%	51,3%	57,9%	73,7%	61,9%	66,4%
	1x in der Woche	25,0%	30,5%	23,3%	17,8%	24,1%	18,7%
	weniger als 1x/Woche	11,7%	8,1%	7,4%	3,3%	5,8%	6,6%
	weniger als 1x/Monat	8,7%	4,7%	6,9%	2,5%	4,4%	3,1%
	nie	7,1%	5,4%	4,5%	2,6%	3,8%	5,3%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US

teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	jeden Tag	30,5%	35,6%	44,8%	52,1%	45,1%	43,8%
	1x in der Woche	23,8%	32,2%	26,9%	24,5%	32,0%	24,2%
	weniger als 1x/Woche	15,7%	11,4%	8,1%	8,5%	9,5%	7,3%
	weniger als 1x/Monat	13,5%	10,5%	10,9%	5,2%	8,0%	9,7%
	nie	16,5%	10,2%	9,3%	9,7%	5,4%	15,1%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	28,7%	41,0%	44,3%	54,1%	49,7%	49,1%
	1x in der Woche	18,5%	35,3%	25,7%	24,1%	28,2%	19,7%
	weniger als 1x/Woche	16,0%	7,8%	10,1%	6,4%	6,5%	8,6%
	weniger als 1x/Monat	14,5%	6,9%	10,4%	3,4%	7,6%	8,1%
	nie	22,3%	9,0%	9,4%	12,0%	8,0%	14,6%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.8
Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Freizeit lesen, nach Alter differenziert

		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
bis 24 Jahre	jeden Tag	63,1%	51,2%	69,9%	75,6%	61,1%	64,0%
	1x in der Woche	21,1%	34,9%	21,3%	17,9%	28,0%	21,2%
	weniger als 1x/Woche	8,2%	8,9%	4,4%	3,7%	5,1%	6,4%
	weniger als 1x/Monat	3,9%	3,3%	2,1%	1,4%	3,7%	4,0%
	nie	3,7%	1,7%	2,3%	1,4%	2,1%	4,3%
25 bis 34 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US

	jeden Tag	57,2%	60,8%	68,3%	75,3%	66,3%	69,6%
	1x in der Woche	24,2%	28,9%	21,8%	17,4%	24,4%	17,0%
	weniger als 1x/Woche	8,5%	6,1%	3,8%	3,0%	5,0%	4,7%
	weniger als 1x/Monat	5,1%	2,7%	3,8%	2,3%	2,2%	3,2%
	nie	5,1%	1,6%	2,4%	2,1%	2,1%	5,6%
35 bis 45 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	43,1%	55,4%	57,3%	71,3%	59,6%	65,6%
	1x in der Woche	28,1%	31,6%	26,8%	19,7%	29,0%	17,5%
	weniger als 1x/Woche	12,7%	6,9%	6,0%	3,3%	4,1%	6,3%
	weniger als 1x/Monat	9,2%	3,3%	5,7%	3,5%	4,9%	4,7%
	nie	6,9%	2,8%	4,2%	2,3%	2,4%	5,9%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
45 bis 54 Jahre	jeden Tag	38,8%	39,1%	47,2%	66,1%	50,2%	62,1%
	1x in der Woche	24,8%	34,3%	26,5%	19,5%	31,9%	18,5%
	weniger als 1x/Woche	13,2%	9,8%	9,5%	5,1%	7,7%	5,8%
	weniger als 1x/Monat	10,4%	7,9%	9,7%	2,7%	5,8%	4,2%
	nie	12,8%	8,8%	7,1%	6,6%	4,4%	9,5%
55 plus		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	29,4%	32,8%	39,4%	61,9%	48,0%	63,2%
	1x in der Woche	24,3%	28,4%	27,2%	19,5%	24,3%	14,7%

	weniger als 1x/Woche	12,5%	10,5%	10,0%	5,6%	8,5%	6,3%
	weniger als 1x/Monat	15,9%	13,9%	13,0%	4,9%	9,1%	6,2%
	nie	17,9%	14,5%	10,4%	8,1%	10,1%	9,6%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.9
Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit schreiben, nach Geschlecht differenziert

Männer		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	48,9%	46,6%	51,4%	56,3%	43,7%	44,7%
	1x in der Woche	10,1%	16,0%	11,2%	10,3%	14,8%	11,5%
	weniger als 1x/Woche	5,3%	7,9%	5,0%	3,9%	6,9%	4,7%
	weniger als 1x/Monat	5,1%	6,7%	4,7%	3,6%	8,4%	6,2%
	nie	30,6%	22,9%	27,8%	26,0%	26,2%	32,9%
Frauen		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	46,9%	50,8%	50,0%	55,4%	45,9%	47,4%
	1x in der Woche	11,1%	17,6%	11,2%	11,2%	16,4%	13,1%
	weniger als 1x/Woche	5,1%	6,8%	4,7%	5,4%	7,7%	5,8%
	weniger als 1x/Monat	6,3%	7,4%	5,5%	5,5%	7,6%	6,6%
	nie	30,7%	17,5%	28,6%	22,5%	22,4%	27,1%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.10
Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Arbeit schreiben, nach Bildungsniveau differenziert

unter Sekundarstufe II	Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US

	jeden Tag	21,8%	20,7%	18,2%	30,3%	21,1%	8,1%
	1x in der Woche	7,0%	11,8%	9,3%	10,1%	12,4%	7,9%
	weniger als 1x/Woche	4,4%	9,0%	6,6%	4,1%	7,7%	4,5%
	weniger als 1x/Monat	6,1%	10,1%	6,4%	5,4%	11,4%	3,9%
	nie	60,8%	48,4%	59,5%	50,2%	47,5%	75,6%
Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	48,2%	34,6%	44,9%	50,9%	38,3%	36,7%
	1x in der Woche	11,3%	19,4%	10,4%	12,5%	16,4%	12,5%
	weniger als 1x/Woche	5,6%	9,8%	5,1%	6,1%	8,6%	5,3%
	weniger als 1x/Monat	5,9%	9,5%	6,1%	5,9%	9,1%	8,2%
	nie	29,0%	26,7%	33,5%	24,7%	27,6%	37,2%
akademisch		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	71,4%	72,9%	72,5%	81,2%	68,4%	68,7%
	1x in der Woche	11,8%	15,6%	13,2%	9,1%	16,1%	13,3%
	weniger als 1x/Woche	4,7%	4,1%	3,7%	3,2%	5,0%	5,3%
	weniger als 1x/Monat	4,3%	3,5%	2,9%	2,1%	4,3%	4,8%
	nie	7,8%	3,9%	7,7%	4,4%	6,3%	7,9%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.11
Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Freizeit schreiben, nach ISCO-Berufsgruppe differenziert

qualifizierte Berufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	37,1%	30,0%	40,1%	50,4%	31,4%	47,7%
	1x in der Woche	39,1%	44,2%	38,5%	34,8%	42,6%	28,9%
	weniger als 1x/Woche	12,2%	15,8%	11,8%	8,1%	15,5%	10,4%
	weniger als 1x/Monat	6,4%	7,0%	7,4%	4,3%	8,2%	7,5%

	nie	5,2%	2,9%	2,2%	2,4%	2,5%	5,5%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	31,6%	23,5%	36,9%	39,4%	25,7%	37,2%
	1x in der Woche	31,6%	42,3%	30,9%	38,6%	39,5%	28,5%
	weniger als 1x/Woche	14,3%	16,1%	14,6%	10,6%	16,1%	11,1%
	weniger als 1x/Monat	11,9%	11,4%	11,3%	7,1%	12,3%	10,8%
	nie	10,5%	6,7%	6,3%	4,3%	6,4%	12,3%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	jeden Tag	18,4%	13,1%	26,8%	21,4%	15,0%	17,3%
	1x in der Woche	22,4%	30,5%	29,6%	32,8%	31,6%	22,1%
	weniger als 1x/Woche	16,7%	19,7%	12,1%	14,8%	20,3%	14,4%
	weniger als 1x/Monat	16,9%	20,3%	17,0%	10,7%	20,7%	17,3%
	nie	25,7%	16,3%	14,5%	20,3%	12,5%	28,9%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	20,1%	19,7%	30,3%	25,3%	20,4%	25,3%
	1x in der Woche	20,2%	33,2%	23,6%	31,6%	35,8%	23,0%
	weniger als 1x/Woche	13,5%	19,3%	12,4%	14,6%	13,3%	10,7%
	weniger als 1x/Monat	18,1%	18,2%	16,9%	10,9%	18,3%	17,4%
	nie	28,1%	9,6%	16,8%	17,6%	12,2%	23,6%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.12
Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails in der Freizeit schreiben, nach Geschlecht differenziert

Männer		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	29,6%	19,4%	36,1%	38,0%	24,2%	31,5%
	1x in der Woche	30,4%	35,2%	32,5%	33,8%	36,1%	25,8%
	weniger als 1x/Woche	14,4%	18,5%	11,6%	12,1%	17,2%	12,2%
	weniger als 1x/Monat	10,8%	14,5%	10,8%	7,1%	13,8%	13,4%
	nie	14,7%	12,4%	8,9%	9,0%	8,7%	17,1%
Frauen		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	30,8%	26,0%	36,9%	42,1%	26,2%	42,3%
	1x in der Woche	30,4%	40,8%	30,8%	35,4%	39,9%	28,1%
	weniger als 1x/Woche	13,5%	15,7%	13,4%	9,6%	15,3%	10,1%
	weniger als 1x/Monat	12,2%	11,4%	11,4%	7,0%	11,7%	9,3%
	nie	13,2%	6,2%	7,6%	6,0%	6,8%	10,1%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.13
Zeitungen oder Magazine in der Arbeit lesen, nach Bildungsniveau differenziert

unter Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	11,3%	18,6%	10,9%	10,2%	26,4%	7,8%
	1x in der Woche	10,1%	13,3%	12,1%	13,5%	16,4%	7,8%
	weniger als 1x/Woche	5,7%	7,5%	5,1%	7,7%	8,6%	6,1%
	weniger als 1x/Monat	7,7%	12,8%	5,8%	8,9%	14,8%	9,9%
	nie	65,1%	47,9%	66,1%	59,7%	33,7%	68,5%

Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	22,0%	24,8%	23,3%	16,1%	26,4%	18,0%
	1x in der Woche	18,7%	21,9%	18,2%	21,0%	26,0%	20,7%
	weniger als 1x/Woche	11,8%	14,9%	10,6%	14,9%	14,1%	12,6%
	weniger als 1x/Monat	10,9%	13,5%	10,1%	13,9%	11,9%	12,7%
	nie	36,5%	24,8%	37,9%	34,1%	21,5%	36,0%
akademisch		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	37,6%	32,1%	37,8%	30,8%	33,6%	34,9%
	1x in der Woche	29,6%	34,0%	29,6%	36,8%	36,2%	30,4%
	weniger als 1x/Woche	12,8%	17,0%	14,2%	15,8%	14,9%	12,5%
	weniger als 1x/Monat	6,8%	10,1%	6,8%	7,9%	7,9%	9,6%
	nie	13,2%	6,8%	11,5%	8,7%	7,4%	12,5%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.14
Zeitungen oder Magazine in der Freizeit lesen, nach ISCO-Berufsgruppen differenziert

qualifizierte Berufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	63,0%	71,9%	64,1%	67,1%	70,9%	55,7%
	1x in der Woche	24,6%	22,8%	25,3%	22,4%	20,8%	27,0%
	weniger als 1x/Woche	5,9%	3,4%	4,5%	4,4%	5,3%	9,5%
	weniger als 1x/Monat	3,2%	1,4%	3,4%	2,9%	2,1%	4,6%
	nie	3,2%	0,4%	2,6%	3,3%	1,0%	3,2%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	60,5%	69,3%	59,8%	57,9%	67,1%	44,5%
	1x in der Woche	21,4%	23,3%	25,9%	25,7%	23,8%	32,0%

	weniger als 1x/Woche	6,0%	4,2%	5,2%	5,6%	4,6%	9,6%
	weniger als 1x/Monat	4,0%	2,1%	4,3%	4,2%	1,9%	5,8%
	nie	8,1%	1,1%	4,8%	6,6%	2,6%	8,0%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	jeden Tag	53,5%	71,3%	55,8%	53,8%	64,6%	36,2%
	1x in der Woche	22,5%	20,3%	22,9%	22,1%	23,8%	34,0%
	weniger als 1x/Woche	9,2%	5,1%	5,8%	7,4%	4,7%	10,3%
	weniger als 1x/Monat	5,4%	1,8%	6,1%	4,5%	4,6%	7,8%
	nie	9,4%	1,5%	9,3%	12,2%	2,4%	11,7%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	49,7%	61,9%	49,9%	44,4%	60,4%	33,5%
	1x in der Woche	22,7%	29,1%	28,8%	28,2%	23,6%	33,0%
	weniger als 1x/Woche	8,7%	4,4%	6,4%	6,6%	6,1%	10,9%
	weniger als 1x/Monat	6,0%	2,3%	4,1%	6,9%	6,1%	8,6%
	nie	13,0%	2,2%	10,9%	13,9%	3,8%	13,9%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.15
Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Arbeit lesen, nach Geschlecht differenziert

Männer		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	10,4%	8,7%	8,6%	9,1%	9,5%	10,2%
	1x in der Woche	22,9%	29,5%	26,7%	23,8%	22,4%	20,5%

	weniger als 1x/Woche	18,3%	23,0%	19,7%	17,4%	20,4%	14,1%
	weniger als 1x/Monat	13,1%	16,2%	13,2%	14,1%	20,4%	14,3%
	nie	35,4%	22,6%	31,9%	35,6%	27,3%	40,9%
Frauen		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	6,3%	4,9%	5,9%	5,2%	7,0%	8,8%
	1x in der Woche	19,4%	24,8%	23,5%	17,8%	18,0%	18,3%
	weniger als 1x/Woche	17,4%	29,5%	19,9%	19,4%	23,4%	14,2%
	weniger als 1x/Monat	15,3%	20,3%	15,9%	16,8%	21,1%	16,6%
	nie	41,5%	20,5%	34,9%	40,8%	30,5%	42,2%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.16
Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Arbeit lesen, nach Bildungsniveau differenziert

unter Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	5,2%	3,1%	2,9%	3,2%	4,7%	2,8%
	1x in der Woche	8,4%	15,2%	10,5%	11,3%	11,9%	5,3%
	weniger als 1x/Woche	8,9%	13,1%	7,7%	9,9%	14,2%	2,5%
	weniger als 1x/Monat	10,0%	14,3%	9,7%	10,2%	18,9%	7,0%
	nie	67,6%	54,3%	69,2%	65,4%	50,3%	82,4%
Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	6,9%	5,4%	4,9%	5,4%	6,6%	6,8%
	1x in der Woche	20,3%	21,5%	20,8%	17,6%	17,0%	14,6%
	weniger als 1x/Woche	18,6%	27,4%	19,4%	17,2%	20,6%	12,0%
	weniger als 1x/Monat	16,1%	21,2%	16,4%	17,9%	23,0%	16,2%

	nie	38,1%	24,5%	38,6%	41,9%	32,8%	50,4%
akademisch		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	16,6%	9,5%	13,0%	12,6%	13,1%	14,9%
	1x in der Woche	36,2%	37,2%	38,0%	32,4%	30,2%	29,6%
	weniger als 1x/Woche	23,8%	29,3%	24,9%	26,1%	28,1%	20,2%
	weniger als 1x/Monat	11,7%	16,4%	12,9%	16,3%	18,0%	16,8%
	nie	11,8%	7,6%	11,2%	12,6%	10,6%	18,5%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.17
Fachzeitschriften oder wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Freizeit lesen, nach ISCO-Berufsgruppe differenziert

qualifizierte Berufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	11,2%	6,4%	8,6%	8,2%	9,9%	10,0%
	1x in der Woche	31,6%	37,1%	31,8%	27,9%	29,0%	22,0%
	weniger als 1x/Woche	26,1%	33,3%	26,8%	26,6%	28,1%	21,4%
	weniger als 1x/Monat	18,9%	17,8%	21,9%	18,6%	23,5%	24,9%
	nie	12,3%	5,4%	10,9%	18,7%	9,5%	21,6%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	8,7%	3,6%	7,1%	5,7%	14,0%	9,9%
	1x in der Woche	23,4%	22,5%	22,4%	18,2%	23,5%	15,4%
	weniger als 1x/Woche	22,5%	35,8%	22,8%	18,9%	19,1%	17,0%
	weniger als 1x/Monat	21,0%	25,5%	22,7%	20,0%	25,4%	17,4%
	nie	24,4%	12,7%	25,0%	37,1%	18,0%	40,3%

		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	jeden Tag	6,8%	6,7%	7,7%	8,2%	12,9%	7,0%
	1x in der Woche	25,4%	28,0%	22,5%	20,0%	24,7%	12,9%
	weniger als 1x/Woche	18,6%	31,7%	18,9%	19,7%	19,2%	15,4%
	weniger als 1x/Monat	18,1%	19,1%	22,2%	15,7%	25,6%	18,1%
	nie	31,1%	14,5%	28,8%	36,5%	17,7%	46,6%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	8,2%	3,7%	7,3%	3,7%	17,1%	9,4%
	1x in der Woche	18,4%	16,9%	18,0%	16,5%	21,8%	7,5%
	weniger als 1x/Woche	12,3%	33,3%	11,3%	11,7%	19,9%	12,1%
	weniger als 1x/Monat	13,2%	25,7%	12,8%	14,9%	14,8%	18,2%
	nie	47,9%	20,5%	50,6%	53,3%	26,4%	52,8%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.18
Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Arbeit lesen, nach Bildungsniveau differenziert

unter Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	9,3%	12,1%	12,7%	10,7%	7,9%	11,3%
	1x in der Woche	8,5%	10,9%	9,9%	8,3%	8,4%	6,4%
	weniger als 1x/Woche	6,0%	8,9%	7,2%	6,0%	10,5%	6,4%
	weniger als 1x/Monat	7,8%	16,0%	6,9%	7,8%	14,2%	7,1%
	nie	68,5%	52,1%	63,3%	67,2%	59,0%	68,7%
Sekundarstufe II & post-sekundar (nicht-akademisch)		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US

	jeden Tag	16,9%	16,1%	21,0%	16,6%	12,3%	21,1%
	1x in der Woche	16,0%	18,9%	14,3%	14,1%	15,7%	10,4%
	weniger als 1x/Woche	10,5%	14,2%	10,7%	11,6%	13,8%	9,8%
	weniger als 1x/Monat	13,0%	18,7%	12,9%	14,0%	19,5%	14,2%
	nie	43,7%	32,2%	41,2%	43,7%	38,7%	44,5%
akademisch		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	25,1%	18,2%	29,2%	21,0%	18,3%	19,5%
	1x in der Woche	22,5%	24,2%	24,3%	23,6%	24,4%	17,4%
	weniger als 1x/Woche	17,6%	19,2%	15,8%	17,3%	17,7%	13,5%
	weniger als 1x/Monat	16,3%	22,1%	14,4%	17,4%	21,2%	19,8%
	nie	18,5%	16,3%	16,4%	20,6%	18,4%	29,8%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.19
Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Arbeit lesen, nach ISCO-Berufsgruppe differenziert

qualifizierte Berufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	22,6%	20,0%	28,1%	20,7%	19,3%	20,6%
	1x in der Woche	21,8%	26,4%	23,4%	21,5%	25,1%	17,1%
	weniger als 1x/Woche	14,1%	20,1%	16,3%	16,3%	19,6%	14,2%
	weniger als 1x/Monat	16,4%	20,4%	14,2%	17,6%	19,8%	18,9%
	nie	25,1%	13,2%	18,0%	23,9%	16,2%	29,3%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	10,1%	9,3%	14,9%	13,4%	7,9%	12,8%
	1x in der Woche	10,5%	11,9%	14,0%	9,9%	8,3%	8,7%
	weniger als 1x/Woche	8,9%	12,3%	10,8%	7,7%	8,8%	8,0%

	weniger als 1x/Monat	10,6%	22,7%	14,2%	10,5%	19,7%	13,6%
	nie	59,9%	43,8%	46,1%	58,4%	55,2%	56,9%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	jeden Tag	20,7%	23,1%	30,8%	17,9%	12,0%	33,5%
	1x in der Woche	15,8%	23,4%	15,2%	14,1%	15,3%	11,9%
	weniger als 1x/Woche	10,9%	14,2%	9,3%	11,8%	13,4%	10,3%
	weniger als 1x/Monat	11,3%	17,5%	10,5%	8,2%	18,9%	11,4%
	nie	41,2%	21,7%	34,2%	48,1%	40,4%	33,0%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	4,6%	4,1%	4,2%	3,1%	1,3%	11,0%
	1x in der Woche	4,8%	6,0%	4,4%	4,3%	5,3%	6,1%
	weniger als 1x/Woche	2,4%	8,7%	2,7%	3,0%	5,4%	4,3%
	weniger als 1x/Monat	4,7%	13,2%	6,7%	5,9%	10,8%	11,5%
	nie	83,4%	68,0%	82,0%	83,6%	77,2%	67,1%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.20
Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Freizeit lesen, nach Bildungsniveau differenziert

unter Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	1,9%	3,5%	6,0%	3,3%	4,9%	8,0%
	1x in der Woche	4,7%	14,1%	11,4%	6,9%	12,9%	9,3%
	weniger als 1x/Woche	5,9%	17,2%	11,8%	6,8%	13,7%	10,1%
	weniger als 1x/Monat	13,9%	32,9%	18,0%	15,6%	24,2%	14,9%

	nie	73,6%	32,3%	52,7%	67,4%	44,3%	57,7%
Sekundarstufe II & post-sekundar (nicht-akademisch)		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	1,4%	3,1%	3,3%	2,3%	2,9%	4,5%
	1x in der Woche	4,8%	15,0%	10,1%	9,2%	11,8%	12,3%
	weniger als 1x/Woche	9,8%	22,0%	13,7%	12,5%	17,7%	13,8%
	weniger als 1x/Monat	21,9%	37,0%	27,0%	23,1%	37,1%	26,9%
	nie	62,1%	22,8%	45,9%	52,9%	30,5%	42,5%
akademisch		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	3,4%	2,7%	4,1%	3,3%	4,0%	5,0%
	1x in der Woche	10,3%	16,3%	15,4%	12,9%	18,6%	17,3%
	weniger als 1x/Woche	17,8%	28,4%	26,0%	19,4%	26,1%	22,3%
	weniger als 1x/Monat	32,9%	38,6%	30,2%	34,5%	35,4%	34,3%
	nie	35,6%	14,0%	24,3%	29,9%	15,9%	21,1%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.21
Diagramme, Pläne oder Schaltpläne in der Freizeit lesen, nach ISCO-Berufsgruppe differenziert

qualifizierte Berufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	2,5%	3,1%	4,0%	2,4%	3,4%	4,8%
	1x in der Woche	7,7%	17,8%	14,5%	11,0%	15,3%	16,4%
	weniger als 1x/Woche	13,9%	28,9%	22,8%	16,7%	24,7%	20,2%
	weniger als 1x/Monat	30,5%	37,8%	30,9%	30,5%	37,5%	33,6%
	nie	45,4%	12,4%	27,8%	39,5%	19,0%	25,0%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US

	jeden Tag	1,0%	2,6%	3,2%	2,9%	2,6%	5,0%
	1x in der Woche	4,3%	12,3%	10,1%	8,4%	11,6%	11,1%
	weniger als 1x/Woche	7,7%	19,0%	14,6%	9,2%	15,9%	15,2%
	weniger als 1x/Monat	16,5%	37,1%	30,1%	20,9%	33,4%	25,4%
	nie	70,6%	28,9%	42,0%	58,6%	36,6%	43,3%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	jeden Tag	0,8%	3,4%	3,1%	1,5%	3,5%	4,2%
	1x in der Woche	2,8%	15,7%	9,7%	5,7%	11,2%	14,0%
	weniger als 1x/Woche	8,9%	23,3%	14,0%	10,0%	15,7%	13,3%
	weniger als 1x/Monat	19,9%	36,5%	22,5%	17,7%	32,6%	26,3%
	nie	67,6%	21,1%	50,7%	65,0%	37,2%	42,1%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	0,9%	2,2%	6,1%	4,3%	3,7%	7,2%
	1x in der Woche	3,3%	12,4%	9,0%	11,4%	14,8%	13,2%
	weniger als 1x/Woche	5,4%	18,8%	7,3%	10,3%	11,6%	10,8%
	weniger als 1x/Monat	11,5%	35,2%	14,7%	15,6%	28,5%	16,1%
	nie	78,9%	31,4%	62,9%	58,4%	41,5%	52,7%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.22
Neue Ideen in die Realität umsetzen, nach Alter differenziert

		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
bis 24 Jahre	in sehr großem Ausmaß	8,1%	12,4%	8,5%	9,1%	11,4%	16,8%
	in großem Ausmaß	26,0%	54,6%	17,9%	29,2%	36,3%	30,9%
	ein wenig	50,6%	24,7%	21,8%	36,2%	39,9%	40,6%
	sehr wenig	11,9%	7,2%	35,6%	18,1%	10,0%	8,8%
	überhaupt nicht	3,5%	1,0%	16,2%	7,5%	2,5%	3,0%
25 bis 34 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	7,8%	16,4%	10,0%	9,0%	16,8%	18,1%
	in großem Ausmaß	30,6%	56,5%	18,6%	30,9%	39,9%	30,3%
	ein wenig	48,2%	21,1%	21,6%	38,3%	33,7%	40,3%
	sehr wenig	10,5%	5,6%	35,7%	16,1%	7,2%	9,2%
	überhaupt nicht	2,9%	0,3%	14,1%	5,6%	2,4%	2,0%
35 bis 45 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	9,7%	13,7%	9,2%	8,8%	15,1%	13,2%
	in großem Ausmaß	22,8%	56,9%	18,2%	30,0%	41,8%	31,1%
	ein wenig	53,3%	21,0%	21,7%	39,3%	35,5%	44,5%
	sehr wenig	11,8%	7,7%	35,7%	17,0%	6,5%	8,0%
	überhaupt nicht	2,5%	0,7%	15,2%	4,9%	1,1%	3,2%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
45 bis 54 Jahre	in sehr großem Ausmaß	9,5%	12,0%	5,2%	7,5%	15,0%	17,2%
	in großem Ausmaß	22,7%	54,1%	17,6%	27,5%	39,1%	26,0%
	ein wenig	52,9%	23,8%	60,2%	42,7%	36,7%	44,0%
	sehr wenig	12,5%	8,6%	12,7%	16,5%	6,5%	9,6%

	überhaupt nicht	2,4%	1,6%	4,3%	5,9%	2,7%	3,3%
55 plus		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	8,2%	11,0%	6,5%	7,2%	15,3%	15,7%
	in großem Ausmaß	16,1%	47,2%	15,7%	24,2%	34,1%	27,2%
	ein wenig	52,0%	27,3%	54,9%	39,8%	38,8%	42,8%
	sehr wenig	17,2%	11,8%	18,7%	17,9%	8,8%	11,7%
	überhaupt nicht	6,5%	2,7%	4,1%	10,9%	2,9%	2,6%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.23
Neue Ideen in die Realität umsetzen, nach ISCO-Berufsgruppe differenziert

qualifizierte Berufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	12,2%	18,0%	7,6%	11,9%	19,3%	21,4%
	in großem Ausmaß	31,3%	62,0%	26,9%	38,1%	46,5%	36,7%
	ein wenig	48,7%	16,2%	56,7%	38,0%	30,0%	37,7%
	sehr wenig	6,9%	3,3%	7,7%	10,0%	3,7%	3,8%
	überhaupt nicht	0,8%	0,5%	1,1%	2,0%	0,4%	0,4%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	7,8%	12,8%	6,1%	5,5%	12,4%	15,1%
	in großem Ausmaß	22,7%	55,4%	17,3%	23,7%	38,2%	27,4%
	ein wenig	51,5%	22,8%	59,5%	43,6%	38,2%	44,7%
	sehr wenig	14,6%	8,2%	15,2%	20,8%	8,6%	10,0%
	überhaupt nicht	3,4%	0,7%	1,9%	6,5%	2,6%	2,8%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US

teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	in sehr großem Ausmaß	6,8%	7,6%	4,7%	5,3%	9,4%	13,1%
	in großem Ausmaß	19,0%	44,4%	16,0%	19,3%	30,3%	22,0%
	ein wenig	56,1%	33,2%	57,6%	39,9%	46,1%	44,6%
	sehr wenig	15,0%	12,9%	16,5%	22,3%	12,3%	15,1%
	überhaupt nicht	3,2%	2,0%	5,2%	13,3%	1,9%	5,1%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	4,8%	9,7%	4,1%	5,7%	13,3%	7,9%
	in großem Ausmaß	12,3%	47,1%	13,7%	16,3%	25,2%	20,2%
	ein wenig	51,5%	29,3%	53,3%	35,5%	45,5%	50,0%
	sehr wenig	21,9%	12,0%	22,4%	25,9%	10,1%	16,4%
	überhaupt nicht	9,5%	1,9%	6,5%	16,6%	5,9%	5,5%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.24
Neue Ideen in die Realität umsetzen, nach Bildungsniveau differenziert

unter Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	5,4%	8,7%	5,1%	4,7%	10,4%	10,4%
	in großem Ausmaß	15,4%	42,0%	14,6%	16,3%	28,4%	16,2%
	ein wenig	53,3%	30,0%	51,8%	39,0%	43,6%	43,0%
	sehr wenig	18,5%	16,0%	20,7%	25,0%	12,1%	22,9%
	überhaupt nicht	7,3%	3,3%	7,8%	15,0%	5,5%	7,4%
Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	8,3%	11,5%	5,0%	7,2%	13,9%	13,3%
	in großem Ausmaß	23,8%	51,3%	18,1%	26,8%	37,0%	25,3%
	ein wenig	52,7%	26,9%	58,8%	42,2%	38,9%	47,7%
	sehr wenig	12,4%	9,1%	15,1%	19,0%	8,2%	10,5%

	überhaupt nicht	2,7%	1,2%	3,0%	4,9%	2,0%	3,2%
akademisch		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	14,7%	17,0%	8,9%	13,1%	19,9%	22,6%
	in großem Ausmaß	33,5%	62,1%	26,1%	42,0%	48,4%	39,6%
	ein wenig	44,7%	16,7%	55,8%	36,6%	28,0%	34,9%
	sehr wenig	6,2%	3,7%	8,0%	6,9%	3,3%	2,4%
	überhaupt nicht	0,9%	0,5%	1,1%	1,4%	0,4%	0,5%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.25
Gerne neue Dinge lernen, nach Alter differenziert

		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
bis 24 Jahre	in sehr großem Ausmaß	41,5%	44,8%	36,7%	34,1%	56,6%	53,7%
	in großem Ausmaß	41,2%	50,2%	46,6%	47,0%	35,2%	32,6%
	ein wenig	14,9%	3,5%	15,2%	15,4%	7,6%	11,7%
	sehr wenig	2,2%	1,0%	1,4%	3,4%	0,6%	1,6%
	überhaupt nicht	0,2%	0,5%	0,2%	0,2%	0,0%	0,5%
25 bis 34 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	41,8%	43,8%	32,0%	29,6%	53,9%	53,9%
	in großem Ausmaß	38,4%	51,3%	47,7%	48,3%	38,8%	33,0%
	ein wenig	16,6%	4,5%	18,4%	17,8%	6,5%	11,8%
	sehr wenig	2,4%	0,4%	1,7%	4,0%	0,7%	1,0%
	überhaupt nicht	0,8%	0,0%	0,1%	0,3%	0,1%	0,2%
35 bis 45 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US

	in sehr großem Ausmaß	31,1%	38,2%	27,5%	21,9%	46,0%	45,3%
	in großem Ausmaß	37,9%	54,5%	40,0%	49,0%	41,2%	37,2%
	ein wenig	26,2%	6,7%	29,2%	24,1%	11,8%	15,8%
	sehr wenig	3,5%	0,4%	2,8%	3,9%	0,8%	1,4%
	überhaupt nicht	1,3%	0,1%	0,5%	1,1%	0,2%	0,4%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
45 bis 54 Jahre	jeden Tag	27,1%	32,7%	19,6%	17,9%	35,0%	38,5%
	in sehr großem Ausmaß	34,0%	55,6%	38,0%	44,5%	46,5%	37,9%
	in großem Ausmaß	32,3%	8,9%	35,0%	28,7%	16,1%	20,3%
	ein wenig	5,8%	2,0%	6,1%	7,4%	1,8%	2,5%
	sehr wenig	0,8%	0,9%	1,3%	1,5%	0,6%	0,8%
	überhaupt nicht						
55 plus		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	17,7%	25,4%	18,2%	13,4%	25,8%	37,3%
	in großem Ausmaß	26,3%	55,5%	31,8%	38,0%	44,7%	35,6%
	ein wenig	41,5%	13,2%	39,9%	34,5%	25,8%	23,6%
	sehr wenig	10,2%	4,7%	8,0%	10,0%	3,3%	2,6%
	überhaupt nicht	4,4%	1,2%	2,1%	4,0%	0,5%	0,9%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.26
Gerne neue Dinge lernen, nach ISCO-Berufsgruppe differenziert

qualifizierte Berufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	39,9%	43,0%	29,4%	28,2%	44,6%	49,0%

	in großem Ausmaß	40,3%	50,8%	46,6%	50,3%	45,2%	38,5%
	ein wenig	18,0%	5,5%	22,4%	19,4%	9,3%	11,4%
	sehr wenig	1,6%	0,4%	1,4%	2,0%	0,7%	1,1%
	überhaupt nicht	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	32,6%	36,9%	26,3%	19,1%	45,4%	46,3%
	in großem Ausmaß	35,4%	54,6%	40,2%	46,9%	39,3%	34,8%
	ein wenig	27,6%	6,9%	29,5%	26,8%	14,1%	17,4%
	sehr wenig	3,5%	1,4%	3,6%	6,5%	1,0%	1,3%
	überhaupt nicht	0,9%	0,3%	0,5%	0,7%	0,2%	0,2%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	in sehr großem Ausmaß	22,5%	27,9%	21,2%	17,6%	34,3%	39,1%
	in großem Ausmaß	33,0%	57,7%	35,5%	41,3%	44,1%	33,9%
	ein wenig	34,6%	11,3%	37,2%	29,5%	19,9%	23,8%
	sehr wenig	7,4%	2,7%	5,1%	7,6%	1,5%	2,7%
	überhaupt nicht	2,5%	0,4%	1,0%	4,0%	0,2%	0,6%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	21,8%	32,9%	24,8%	19,5%	50,9%	45,6%
	in großem Ausmaß	28,0%	54,5%	32,9%	34,7%	32,3%	29,2%
	ein wenig	33,5%	8,8%	31,7%	30,2%	13,4%	20,5%
	sehr wenig	12,0%	3,1%	9,4%	12,2%	3,5%	3,8%
	überhaupt nicht	4,7%	0,6%	1,2%	3,4%	0,0%	1,0%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.27
Etwas Neues anwenden, nach Bildungsniveau differenziert

unter Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	11,5%	18,2%	12,5%	9,1%	15,4%	19,4%
	in großem Ausmaß	30,4%	54,5%	31,4%	34,8%	41,1%	32,1%
	ein wenig	40,0%	19,3%	41,6%	34,6%	34,9%	34,4%
	sehr wenig	13,5%	6,9%	10,6%	14,9%	6,2%	10,6%
	überhaupt nicht	4,6%	1,1%	3,9%	6,4%	2,4%	3,5%
Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	14,0%	23,8%	10,0%	14,0%	19,9%	25,7%
	in großem Ausmaß	36,5%	59,9%	35,2%	47,9%	46,0%	38,5%
	ein wenig	41,0%	13,1%	45,5%	29,6%	29,4%	31,0%
	sehr wenig	6,6%	2,8%	7,6%	7,0%	4,1%	3,6%
	überhaupt nicht	2,0%	0,4%	1,7%	1,4%	0,6%	1,1%
akademisch		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	26,0%	31,4%	17,1%	22,4%	27,3%	34,6%
	in großem Ausmaß	39,9%	61,9%	47,2%	57,4%	54,4%	45,2%
	ein wenig	29,0%	5,6%	31,8%	17,1%	17,0%	19,1%
	sehr wenig	4,6%	0,8%	3,3%	2,6%	1,2%	0,9%
	überhaupt nicht	0,5%	0,1%	0,6%	0,5%	0,1%	0,1%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.28
Etwas Neues anwenden, nach Alter differenziert

		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
bis 24 Jahre	in sehr großem Ausmaß	18,1%	27,0%	17,4%	19,6%	21,4%	29,5%
	in großem Ausmaß	42,8%	55,6%	42,3%	48,5%	45,5%	40,8%

	ein wenig	30,9%	14,4%	34,7%	22,0%	27,2%	26,0%
	sehr wenig	6,3%	2,5%	4,3%	8,4%	5,2%	3,4%
	überhaupt nicht	1,9%	0,5%	1,3%	1,6%	0,8%	0,3%
25 bis 34 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	18,4%	28,4%	14,1%	16,9%	24,2%	31,4%
	in großem Ausmaß	40,3%	61,9%	43,5%	51,4%	46,1%	41,1%
	ein wenig	34,3%	8,8%	36,4%	22,8%	25,6%	22,6%
	sehr wenig	5,2%	0,8%	5,0%	7,2%	3,6%	3,6%
	überhaupt nicht	1,8%	0,1%	1,1%	1,8%	0,6%	1,3%
35 bis 45 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	15,3%	28,3%	11,4%	16,0%	23,4%	24,6%
	in großem Ausmaß	36,7%	60,1%	39,3%	50,2%	50,9%	42,6%
	ein wenig	38,8%	9,5%	41,8%	26,4%	21,5%	28,4%
	sehr wenig	7,5%	2,0%	5,5%	6,1%	3,5%	3,5%
	überhaupt nicht	1,6%	0,1%	1,9%	1,3%	0,6%	0,9%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
45 bis 54 Jahre	in sehr großem Ausmaß	15,4%	25,9%	10,2%	12,5%	18,7%	28,1%
	in großem Ausmaß	32,8%	59,2%	36,6%	46,3%	48,8%	37,8%
	ein wenig	41,9%	11,4%	42,7%	30,1%	29,2%	28,1%
	sehr wenig	7,6%	3,1%	8,5%	8,3%	2,5%	4,2%
	überhaupt nicht	2,2%	0,4%	2,0%	2,9%	0,8%	1,7%
55 plus		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US

	in sehr großem Ausmaß	10,3%	19,8%	11,3%	11,7%	17,6%	26,1%
	in großem Ausmaß	27,1%	60,5%	30,2%	38,6%	44,8%	37,8%
	ein wenig	46,0%	13,5%	45,9%	33,5%	31,8%	31,2%
	sehr wenig	12,5%	5,2%	10,2%	10,6%	4,3%	3,6%
	überhaupt nicht	4,1%	1,0%	2,3%	5,6%	1,5%	1,2%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.29
Schwierigen Dingen auf den Grund gehen, nach ISCO-Berufsgruppe differenziert

qualifizierte Berufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	21,4%	24,5%	15,9%	11,6%	21,0%	37,6%
	in großem Ausmaß	35,9%	54,1%	37,8%	33,1%	42,2%	38,1%
	ein wenig	37,0%	18,4%	40,1%	37,4%	29,8%	22,3%
	sehr wenig	5,0%	2,6%	5,7%	14,4%	6,6%	1,7%
	überhaupt nicht	0,7%	0,4%	0,7%	3,5%	0,5%	0,4%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	18,8%	27,4%	12,8%	9,0%	20,7%	32,4%
	in großem Ausmaß	32,1%	48,5%	30,8%	23,5%	35,9%	38,2%
	ein wenig	36,2%	19,0%	42,9%	37,0%	32,5%	22,2%
	sehr wenig	10,2%	4,2%	11,4%	20,7%	7,7%	5,3%
	überhaupt nicht	2,7%	0,8%	2,2%	9,8%	3,3%	1,8%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	in sehr großem Ausmaß	13,3%	23,2%	12,7%	9,0%	16,4%	34,2%
	in großem Ausmaß	31,4%	49,6%	32,2%	18,5%	34,9%	33,0%

	ein wenig	39,7%	20,4%	39,3%	37,3%	35,3%	25,8%
	sehr wenig	12,7%	6,0%	13,0%	18,7%	11,1%	4,7%
	überhaupt nicht	2,9%	0,9%	2,8%	16,5%	2,3%	2,2%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	10,7%	24,8%	12,5%	6,5%	15,7%	32,5%
	in großem Ausmaß	24,0%	50,8%	20,6%	16,5%	33,8%	32,3%
	ein wenig	37,2%	16,4%	47,4%	31,5%	28,9%	28,3%
	sehr wenig	16,6%	6,6%	14,6%	24,5%	13,3%	6,6%
	überhaupt nicht	11,5%	1,3%	4,9%	21,0%	8,3%	0,3%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.30
Schwierigen Dingen auf den Grund gehen, nach Bildungsniveau differenziert

unter Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	14,8%	22,5%	13,6%	7,9%	18,3%	26,1%
	in großem Ausmaß	24,8%	44,6%	22,7%	18,9%	30,2%	29,6%
	ein wenig	35,5%	21,1%	41,0%	31,2%	32,8%	30,2%
	sehr wenig	16,9%	9,5%	16,8%	21,5%	12,6%	10,2%
	überhaupt nicht	8,0%	2,3%	6,0%	20,4%	6,0%	3,9%
Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	17,3%	27,1%	13,3%	9,4%	19,9%	34,9%
	in großem Ausmaß	32,5%	49,7%	31,5%	26,5%	37,5%	35,1%
	ein wenig	38,2%	17,8%	41,7%	37,0%	31,5%	24,2%
	sehr wenig	9,7%	4,5%	11,3%	19,6%	8,5%	4,2%
	überhaupt nicht	2,4%	0,9%	2,2%	7,5%	2,7%	1,6%
akademisch		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US

	in sehr großem Ausmaß	21,7%	24,2%	15,3%	12,7%	22,0%	36,9%
	in großem Ausmaß	37,1%	53,7%	37,7%	33,9%	41,9%	39,1%
	ein wenig	35,7%	19,1%	40,5%	38,5%	29,5%	21,5%
	sehr wenig	4,8%	2,7%	5,6%	12,6%	5,9%	2,1%
	überhaupt nicht	0,7%	0,3%	1,0%	2,3%	0,7%	0,4%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.31
Herausfinden, wie verschiedene Ideen zusammenpassen, nach Alter differenziert

		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
bis 24 Jahre	in sehr großem Ausmaß	13,0%	8,6%	12,3%	5,3%	15,7%	30,1%
	in großem Ausmaß	33,6%	44,0%	32,0%	23,3%	37,2%	31,9%
	ein wenig	36,1%	36,9%	39,7%	38,1%	34,9%	27,6%
	sehr wenig	13,4%	9,1%	13,8%	23,2%	10,8%	8,6%
	überhaupt nicht	3,9%	1,4%	2,1%	10,0%	1,5%	1,7%
25 bis 34 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	15,8%	12,9%	13,7%	6,8%	18,8%	28,8%
	in großem Ausmaß	38,1%	49,6%	36,2%	28,0%	38,1%	37,9%
	ein wenig	32,8%	31,1%	38,7%	37,9%	31,5%	27,2%
	sehr wenig	11,3%	6,1%	10,0%	19,4%	9,9%	4,5%
	überhaupt nicht	2,0%	0,3%	1,5%	7,9%	1,6%	1,5%
35 bis 45 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	15,3%	10,6%	12,8%	7,8%	18,1%	25,8%
	in großem Ausmaß	36,1%	50,5%	34,6%	28,5%	40,4%	38,2%
	ein wenig	37,1%	32,2%	40,5%	39,4%	30,2%	28,3%

	sehr wenig	9,3%	5,9%	10,1%	17,2%	9,3%	6,4%
	überhaupt nicht	2,1%	0,8%	2,0%	7,0%	1,9%	1,3%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
45 bis 54 Jahre	in sehr großem Ausmaß	15,0%	12,5%	10,2%	7,0%	15,0%	25,0%
	in großem Ausmaß	33,7%	50,6%	35,2%	25,8%	40,7%	33,5%
	ein wenig	37,4%	27,8%	38,7%	37,5%	32,5%	33,3%
	sehr wenig	11,7%	6,9%	13,1%	21,5%	9,7%	6,5%
	überhaupt nicht	2,2%	2,2%	2,8%	8,3%	2,0%	1,8%
55 plus		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	11,7%	14,4%	13,5%	6,3%	16,4%	24,2%
	in großem Ausmaß	27,1%	46,1%	30,9%	22,6%	37,2%	33,1%
	ein wenig	39,5%	27,6%	36,5%	34,8%	34,5%	34,9%
	sehr wenig	17,1%	9,5%	13,9%	19,2%	8,2%	6,1%
	überhaupt nicht	4,6%	2,4%	5,3%	17,2%	3,8%	1,7%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.32
Herausfinden, wie verschiedene Ideen zusammenpassen, nach ISCO-Berufsgruppen differenziert

qualifizierte Berufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	19,5%	14,2%	14,2%	9,3%	19,5%	29,8%
	in großem Ausmaß	39,8%	52,4%	41,3%	32,0%	42,1%	39,0%
	ein wenig	33,3%	28,3%	36,7%	40,8%	31,7%	27,0%
	sehr wenig	6,9%	4,6%	6,9%	14,2%	6,3%	3,9%
	überhaupt nicht	0,6%	0,5%	0,9%	3,6%	0,5%	0,2%

teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	14,2%	12,5%	11,6%	4,8%	16,0%	24,5%
	in großem Ausmaß	34,0%	49,7%	33,7%	22,7%	40,1%	36,3%
	ein wenig	36,9%	30,4%	38,7%	37,7%	30,7%	31,3%
	sehr wenig	12,4%	6,1%	13,5%	24,1%	11,8%	6,5%
	überhaupt nicht	2,5%	1,2%	2,5%	10,7%	1,5%	1,5%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	in sehr großem Ausmaß	9,8%	8,7%	10,8%	4,7%	12,8%	27,8%
	in großem Ausmaß	32,4%	43,5%	29,4%	18,7%	35,4%	28,1%
	ein wenig	40,4%	33,9%	41,8%	34,3%	37,5%	33,5%
	sehr wenig	14,6%	11,7%	14,3%	26,2%	11,8%	6,8%
	überhaupt nicht	2,8%	2,2%	3,8%	16,0%	2,5%	3,8%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	7,5%	9,4%	13,9%	4,2%	14,0%	25,6%
	in großem Ausmaß	20,9%	48,6%	26,1%	17,2%	36,1%	31,7%
	ein wenig	42,4%	31,5%	37,8%	28,8%	32,1%	30,9%
	sehr wenig	20,8%	9,1%	18,6%	29,5%	11,3%	9,6%
	überhaupt nicht	8,4%	1,4%	3,7%	20,3%	6,5%	2,1%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.33
Nach weiteren Informationen recherchieren, nach Alter differenziert

		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
bis 24 Jahre	in sehr großem Ausmaß	36,4%	32,5%	37,4%	24,9%	35,4%	44,3%

	in großem Ausmaß	42,6%	52,6%	43,0%	47,1%	46,4%	34,1%
	ein wenig	16,8%	11,6%	17,3%	20,4%	15,6%	18,7%
	sehr wenig	2,9%	2,8%	2,1%	6,8%	2,2%	2,5%
	überhaupt nicht	1,2%	0,5%	0,2%	0,8%	0,4%	0,3%
25 bis 34 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	38,2%	37,7%	36,7%	24,0%	36,2%	45,0%
	in großem Ausmaß	43,8%	51,8%	47,2%	50,0%	46,7%	39,4%
	ein wenig	14,5%	8,8%	14,3%	18,9%	15,6%	13,1%
	sehr wenig	2,9%	1,5%	1,7%	5,9%	1,4%	1,8%
	überhaupt nicht	0,6%	0,3%	0,1%	1,3%	0,1%	0,7%
35 bis 45 Jahre		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	34,0%	36,5%	32,7%	20,1%	36,4%	43,1%
	in großem Ausmaß	44,1%	51,6%	44,4%	52,4%	44,8%	38,0%
	ein wenig	17,9%	10,2%	19,5%	21,1%	16,7%	15,7%
	sehr wenig	3,5%	1,6%	3,1%	4,1%	1,4%	2,0%
	überhaupt nicht	0,5%	0,1%	0,4%	2,3%	0,7%	1,2%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
45 bis 54 Jahre	in sehr großem Ausmaß	30,0%	32,1%	25,3%	18,8%	31,2%	38,2%
	in großem Ausmaß	43,6%	53,6%	48,1%	48,7%	48,8%	40,8%
	ein wenig	21,8%	10,8%	22,0%	22,3%	17,3%	17,5%
	sehr wenig	3,9%	2,7%	4,0%	8,0%	2,2%	2,8%
	überhaupt nicht	0,6%	0,9%	0,6%	2,2%	0,5%	0,7%

55 plus		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	23,0%	30,9%	23,7%	14,2%	24,4%	35,1%
	in großem Ausmaß	38,6%	50,6%	41,2%	46,2%	49,0%	40,4%
	ein wenig	30,0%	12,7%	27,4%	27,0%	21,6%	20,7%
	sehr wenig	6,2%	4,6%	5,7%	8,1%	3,9%	2,8%
	überhaupt nicht	2,3%	1,2%	2,1%	4,5%	1,1%	1,0%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.34
Nach weiteren Informationen recherchieren, nach ISCO-Berufsgruppen differenziert

qualifizierte Berufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	UK
	in sehr großem Ausmaß	40,6%	36,2%	35,0%	23,8%	34,2%	43,8%
	in großem Ausmaß	44,1%	53,6%	49,4%	54,7%	50,0%	41,8%
	ein wenig	14,0%	9,3%	14,3%	17,7%	14,5%	13,7%
	sehr wenig	1,2%	0,8%	1,0%	3,2%	1,1%	0,7%
	überhaupt nicht	0,1%	0,2%	0,2%	0,5%	0,2%	0,1%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	32,4%	36,2%	30,0%	18,9%	31,9%	43,0%
	in großem Ausmaß	43,8%	51,3%	46,9%	49,3%	48,9%	37,0%
	ein wenig	20,3%	9,8%	20,7%	23,5%	17,1%	16,7%
	sehr wenig	2,8%	2,2%	2,3%	7,4%	1,9%	2,6%
	überhaupt nicht	0,7%	0,4%	0,2%	0,9%	0,3%	0,8%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	in sehr großem Ausmaß	25,4%	28,3%	26,3%	14,2%	28,1%	36,6%

	in großem Ausmaß	43,0%	53,5%	42,0%	40,1%	44,6%	37,5%
	ein wenig	24,5%	12,8%	26,3%	29,0%	23,2%	20,2%
	sehr wenig	5,8%	4,6%	5,2%	11,5%	3,7%	4,2%
	überhaupt nicht	1,4%	0,8%	0,2%	5,1%	0,5%	1,5%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	in sehr großem Ausmaß	23,0%	30,6%	25,2%	13,5%	33,5%	36,6%
	in großem Ausmaß	36,4%	51,1%	38,5%	40,5%	42,2%	36,7%
	ein wenig	28,6%	13,7%	28,2%	28,1%	18,6%	23,5%
	sehr wenig	9,3%	4,1%	7,2%	12,1%	4,1%	2,7%
	überhaupt nicht	2,7%	0,5%	0,9%	5,8%	1,6%	0,5%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.35
Freiwillige Arbeit für Non-Profit Organisationen leisten, nach Bildungsniveau differenziert

unter Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	1,1%	1,2%	2,3%	2,1%	1,2%	2,0%
	1x in der Woche	6,2%	5,8%	5,5%	13,1%	4,9%	8,1%
	weniger als 1x/Woche	7,6%	8,2%	5,9%	7,7%	5,9%	12,3%
	weniger als 1x/Monat	12,1%	20,0%	10,0%	11,2%	14,4%	18,2%
	nie	73,0%	64,8%	76,3%	65,9%	73,6%	59,3%
Sekundarstufe II		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	2,4%	1,9%	1,8%	2,2%	2,1%	2,3%
	1x in der Woche	10,2%	7,2%	11,8%	13,2%	8,6%	10,5%
	weniger als 1x/Woche	10,3%	10,0%	8,6%	11,1%	9,2%	12,2%
	weniger als 1x/Monat	13,3%	22,4%	11,0%	13,5%	17,4%	25,6%
	nie	63,8%	58,5%	66,8%	60,1%	62,7%	49,4%

akademisch		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	2,6%	1,2%	2,7%	2,8%	1,3%	2,9%
	1x in der Woche	12,9%	8,9%	12,9%	15,0%	10,1%	16,3%
	weniger als 1x/Woche	13,2%	15,3%	12,8%	14,4%	10,5%	19,6%
	weniger als 1x/Monat	16,1%	25,7%	15,7%	16,3%	20,8%	30,4%
	nie	55,3%	48,9%	55,9%	51,5%	57,2%	30,8%

Quelle: eigene Auswertungen

Tabelle B.36
Freiwillige Arbeit für Non-Profit Organisationen leisten, nach ISCO-Berufsgruppen differenziert

qualifizierte Berufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	3,0%	1,4%	2,5%	2,7%	1,7%	2,6%
	1x in der Woche	11,9%	9,6%	13,5%	13,6%	10,0%	13,9%
	weniger als 1x/Woche	12,9%	15,8%	12,2%	13,1%	11,4%	18,2%
	weniger als 1x/Monat	15,2%	26,1%	15,5%	16,1%	21,0%	31,4%
	nie	57,1%	47,1%	56,2%	54,5%	55,9%	33,9%
teilqualifizierte Berufe - Angestellte		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	1,3%	1,7%	2,6%	1,6%	1,3%	3,3%
	1x in der Woche	8,2%	7,2%	10,5%	12,5%	7,0%	12,2%
	weniger als 1x/Woche	7,9%	10,4%	7,8%	10,3%	8,1%	14,7%
	weniger als 1x/Monat	13,1%	21,0%	12,8%	13,6%	16,3%	24,7%
	nie	69,5%	59,8%	66,3%	62,0%	67,4%	45,2%
		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US

teilqualifizierte Berufe - ArbeiterInnen	jeden Tag	1,9%	1,2%	1,5%	2,0%	2,4%	2,2%
	1x in der Woche	10,8%	6,0%	10,1%	10,3%	8,6%	8,0%
	weniger als 1x/Woche	11,4%	9,8%	8,8%	9,6%	7,3%	8,9%
	weniger als 1x/Monat	14,5%	25,3%	9,9%	10,3%	17,2%	28,1%
	nie	61,3%	57,6%	69,6%	67,7%	64,5%	52,7%
Anlernberufe		Österreich	Finnland	Deutschland	Niederlande	Schweden	US
	jeden Tag	0,6%	0,7%	1,7%	0,9%	1,6%	1,5%
	1x in der Woche	6,4%	6,0%	6,1%	12,6%	6,6%	9,9%
	weniger als 1x/Woche	6,6%	8,3%	8,9%	7,6%	5,7%	14,1%
	weniger als 1x/Monat	10,2%	16,2%	6,7%	12,1%	11,2%	20,6%
	nie	76,3%	68,7%	76,7%	66,8%	74,8%	53,8%

Quelle: eigene Auswertungen