

Abschätzung des Bedarfs für ein Kompetenzzentrum im Bereich der Grundbildung in Südtirol

Teilbericht Literaturstudie

Hermann Atz, Elena Vanzo

Bozen, 2025



Atz, H. & E. Vanzo (2025): Abschätzung des Bedarfs für ein Kompetenzzentrum im Bereich der Grundbildung in Südtirol. Teilbericht Literaturstudie. Bozen: apollis.

Interne Projektnummer: 1174

Projektleitung: Helmuth Pörnbacher

Forschungsteam: Hermann Atz, Elena Vanzo

Bozen 2025.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
1 Ausgangslage	7
2 Ziele der Untersuchung	8
3 Aufbau und methodische Zugänge	9
4 Themen und Fragestellung der Literaturstudie	10
5 Was ist Grundbildung?	11
6 Messung von Grundbildung	14
7 Ursachen und Risikofaktoren	20
8 Primärer, sekundärer und funktionaler Analphabetismus (geringe Literalität)	23
8.1 Definition funktionaler Analphabetismus	23
8.2 Ländervergleich	24
9 Verletzbarkeit und Literalität	26
10 Numeralität (Numeracy) und andere Kompetenzen der Grundbildung	28
10.1 Numeralität und adaptives Problemlösen	28
10.2 Digitale Grundbildung	30
10.3 Finanzielle Grundbildung	31
10.4 Politische Grundbildung	34
10.5 Gesundheitsbildung (Health Literacy)	35
11 Akteure, Angebotsformate, Lehrmaterialien	36
11.1 Programme	36

11.2	Didaktische Konzepte	37
11.3	Lernportale	37
11.4	Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung	38
12	Adressaten von Grundbildung	40
12.1	Anzahl und Zusammensetzung von Personen mit geringer Literalität	40
12.2	Erreichbarkeit der Zielpersonen	42
12.3	Finanzielle Grundbildung	43
13	Wirkungen und Wirkungsmessung	46
14	Ein Südtiroler Kompetenzzentrum für Grundbildung	47
15	Literatur	49

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Wortwolke "Grundbildung".....	11
Abbildung 2:	Inhalte und Kompetenzen der Grundbildung.....	12
Abbildung 3:	Geringe Literalität nach Herkunftssprache.....	21
Abbildung 4:	Wirkfaktoren auf Lese- und Schreibkompetenz.....	22
Abbildung 5:	Ebenen de Analphabetismus.....	23
Abbildung 6:	Ergebnisse der PIIAC-Studie 2023 – Literalität.....	25
Abbildung 7:	Ergebnisse der PIIAC-Studie 2023 – Alltagsmathe- matische Kompetenz.....	29
Abbildung 8:	Ergebnisse der PIIAC-Studie 2023 – Kompetenz im adaptiven Problemlösen.....	30
Abbildung 9:	Begriffsdschungel im Themenbereich Finanzielle Grundbildung (Mania/Tröster 2015, 14).....	31
Abbildung 10:	Grundstruktur des Kompetenzmodells "Finanzielle Grundbildung" im Projekt CurVE (Mania/Tröster 2014, 141).....	33
Abbildung 11:	Produktarten der Produktdatenbank PAG nach An- zahl.....	38
Abbildung 12:	Thematische Bereiche der Produktdatenbank PAG.....	39
Abbildung 13:	Ausmaß geringer Literalität in Deutschland - LEO 2018.....	40
Abbildung 14:	Personen mit geringer Literalität nach Schulab- schluss - LEO 2018.....	41
Abbildung 15:	Zielgruppenspezifische Vertiefungen in den Kompe- tenzdomänen (Mania/Tröster 2015, 35).....	44

1 Ausgangslage

Seit Herbst 2022 führt der KVV in Zusammenarbeit mit dem Amt für Weiterbildung ein Projekt im Bereich der Grundbildung durch, speziell im Bereich der Schreib- und Lesekompetenz für deutschsprachige Erwachsene („Besser lesen und schreiben“¹). Die Nachfrage nach Leistungen im Rahmen dieses Projektes, aber auch die Erfahrungen bei anderen Weiterbildungen zeigen, dass es in Südtirol zwar fast keine primären Analphabeten, sehr wohl aber eine nennenswerte Anzahl an sogenannten funktionalen² Analphabeten gibt. Allerdings liegen keine spezifischen Studien vor, die den Anteil dieser Personen für Südtirol abschätzen.

¹ <https://bildung.kvv.org/de/aktuelles/basisbildung-1047.html>; abgerufen am 18.9.2024

² Diese Unterscheidung beruht auf der Tatsache, dass sich Lese-, Schreib- und Rechengrundkompetenzen im Laufe des Lebens weiterentwickeln und nicht nach Abschluss des Schulbesuchs stabil bleiben: diese Entwicklung kann auch ein Abbau der Fähigkeiten sein und zu sogenannten funktionalen Analphabeten führen. Die OECD definiert funktionalen Analphabetismus folgendermaßen: “A person is illiterate who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life. A person is functionally illiterate who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community’s development.” (www.unesco.de/154.html).

2 Ziele der Untersuchung

Der KVV und das Amt für Weiterbildung greifen den in der Ausgangslage benannten Befund auf und denken darüber nach, ein Kompetenzzentrum für die Grundbildung in Südtirol aufzubauen, oder dieses Weiterbildungsfeld in einer anderen Art und Weise zu stärken. Sinnhaftigkeit und Bedarf eines solchen Schwerpunkts müssen allerdings noch genauer untersucht werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, das Thema Grundbildung theoretisch zu vertiefen und südtirolspezifische Überlegungen zum Bedarf anzustellen. Als Ergebnis dieser Bedarfsanalyse soll klar sein

- was man heutzutage in einem Land wie Südtirol als Grundbildung verstehen soll,
- bei welchen Aspekten der Grundbildung ein besonderer Bedarf besteht,
- wer diesen Bedarf eigentlich bestimmt,
- an welche Zielgruppen sich Angebote zur Verbesserung von Kompetenzen im Bereich der Grundbildung sich wenden,
- welche bewährten institutionellen und pädagogischen Ansätze es für die Vermittlung dieser Kompetenzen gibt,
- wie sich diese Ansätze am besten in die Südtiroler Weiterbildungslandschaft integrieren lassen.

3 Aufbau und methodische Zugänge

Die oben allgemein formulierte Zielsetzung kann über folgende Themenfelder und spezifische Zielsetzungen detaillierter gefasst werden:

1. Konzepte, Terminologie, zentrale Befunde
2. Best-Practice-Beispiele
3. Südtirol: Einschätzung des Phänomens, Übersicht über Akteure und Initiativen

Die drei genannten Themenfelder sollen methodisch mit zwei Zugängen bearbeitet werden:

- eine **Literaturstudie** soll leicht zugängliche Studien und Forschungsarbeiten zur Fragestellung sichten, zentrale Konzepte organisch darstellen, die Organisationsstruktur von ausgewählten Alphabetisierungsprogrammen (etwa die „AlphaDe-kade“ in Deutschland)³ nachzeichnen und Beispiele für Bildungsangebote zur Minderung des Phänomens darstellen;
- eine Reihe von **10 Experteninterviews** mit Personen, die sich entweder direkt mit dem Thema beschäftigen oder aber durch ihre Tätigkeit indirekt mit dem Thema in Kontakt gekommen sind (Arbeitsvermittler/innen, Kursleiter/innen in, Bildungsexpertinnen,...), soll lokale Besonderheiten herausarbeiten.

Dieser Teilbericht berichtet über die Ergebnisse der Literaturstudie, die den Fokus auf die Darstellung zentraler Konzepte, einschlägiger Terminologie und wichtiger Befunde legt.

³ <https://www.alphadekade.de>

4 Themen und Fragestellung der Literaturstudie

Ein Überblick über das Phänomen mangelnder Grundkompetenzen bei bestimmten Personengruppen soll den Untersuchungsgegenstand genauer fassen und einschlägige Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Literatur wiedergeben. Im Vordergrund steht dabei nicht die Aufarbeitung des letzten Standes der Forschung, sondern eine organische Darstellung des Phänomens:

- Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten soll man als Grundkompetenz bezeichnen, also als Kompetenzen, die für viele alltägliche Aufgaben notwendig sind?
- Auf welche Ziele und Interessen ist Grundbildung gerichtet?
- Welche Personengruppen sind davon betroffen?
- Wie kommt es dazu?
- Wie kann man das Phänomen messen?
- Welche Daten gibt es aus anderen Ländern?
- Wie kann man das Phänomen in der Gesellschaft, also die Inzidenz, valide messen?⁴

⁴ Vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012, Grotlüschen et al. 2021

5 Was ist Grundbildung?

Grundbildung ist eine Erweiterung des Begriffs Alphabetisierung. Bei letzterer geht es ausschließlich um Schreib- und Lesefähigkeiten, heute auch oft als *Literacy* oder Literalität bezeichnet. Aber für diese *Literacy* gibt es laut UNESCO ein limitiertes und ein erweitertes Konzept. Im erweiterten Sinn bezeichnet *Literacy* u.a. Rechenfähigkeit (*Numeracy*), Grundfähigkeiten im IT-Bereich (*Digital Literacy*), Gesundheitsbildung (*Health Literacy*), finanzielle Grundbildung (*Financial Literacy*), soziale Grundkompetenzen (*Social Literacy*).

Einen visuellen Eindruck dieses umfassenden Begriffs von Grundbildung vermittelt die nachstehende Wortwolke.



Abbildung 1: Wortwolke "Grundbildung"

Quelle: Riekmann/Euringer 2016

Mit der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung sind auch die als Grundbildung einzustufenden Kompetenzen einem steten Wandel unterworfen. Es bietet sich daher an, den Begriff offen und dynamisch zu definieren:

„Minimalvoraussetzungen an Wissensbeständen, Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen, die für Orientierung und aktives Handeln in der Gesellschaft notwendig sind. Grundbildung hat zum Ziel, insbesondere bildungsbenachteiligten und lernungsgewohnten Menschen Lernen zu ermöglichen. Grundbildung ist vom inhaltlichen Umfang her kein feststehend definierter Begriff, da gesellschaftliche Anforderungen und individuelle Lebenslagen steter Entwicklung unterliegen.“ (Döbert 1999)⁵

⁵ Zitiert nach Riekmann/Euringer 2016

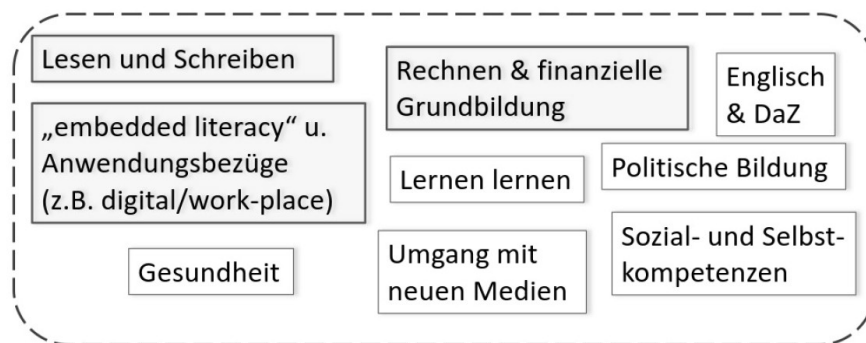
Im Jahr 2014 konstatiert Birte Egloff:

Allgemein lässt sich eine Verschiebung von der Thematik des „funktionalen Analphabetismus“ hin zum Thema „Grundbildung“ beobachten. Während der erste Begriff überwiegend auf Lesen und Schreiben bezogen ist, ist Grundbildung (oder Basisbildung) weiter gefasst und beinhaltet all jene konkreten Anforderungen, die zur Teilhabe an einer Gesellschaft vorausgesetzt werden. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen geht es dabei z. B. auch um grundlegende Kenntnisse im Bereich von Fremdsprachen (z. B. Englisch), von (digitalen) Informations- und Kommunikationstechnologien (informationstechnische Grundbildung bzw. digital literacy), von Gesundheit und Ernährung (health bzw. food literacy) sowie Finanzen und Ökonomie (financial literacy bzw. ökonomische Grundbildung).⁶

Damit stellt sich die Frage, wie Grundbildung von Allgemeinbildung abgegrenzt wird.

In den letzten Jahren sind neben den inhaltlichen Lernfeldern zu nehmen bestimmte Schlüsselkompetenzen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, wie die nachfolgende Darstellung veranschaulicht.

Dimension 1: Inhalte und Kompetenzen



(vgl. Euringer 2016, S. 133ff.)

Abbildung 2: Inhalte und Kompetenzen der Grundbildung

Neben Lesen, Schreiben und Rechnen lassen sich insgesamt folgende Inhaltsbereiche der Grundbildung differenzieren (vgl. Egloff, 2014; Tröster & Schrader, 2016, S. 49)⁷:

- (digitale) Informations- und Kommunikationstechnologien bzw. Medien (*Digital Literacy, Media Literacy, Computer Literacy*),

⁶ Egloff 2014, S. 104

⁷ Zitiert nach Winkens 2023, S. 21

- Gesundheit (*Health Literacy*),
- Ernährung (*Food Literacy*),
- Finanzen (*Financial Literacy*),
- Politik (*Civic Literacy*),
- Fremdsprachen (mindestens Englisch).

In Österreich wird der Begriff „Basisbildung“ verwendet; bezeichnet wird damit „kompensatorische, d.h. nachholende und ergänzende Bildung für Menschen, die als bildungsbenachteiligt gelten“ (Kastner 2013/2016, S. 5). Basisbildung geht über Alphabetisierung, den Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeiten hinaus (vgl. ebd.; Krenn 2013, S. 15; Fachgruppe Basisbildung 2014, S. 3) und umfasst gemäß der Definition des Programmplanungsdokuments der Initiative Erwachsenenbildung (2015) Spracherwerb sowohl in der deutschen als auch in anderen Sprachen, Rechnen, Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), Lernkompetenz und Kommunikationskompetenzen.⁸

Laut Mania/Tröster 2018 werden neben Lesen, Schreiben und Rechnen folgende weitere Inhaltsbereiche von Basisbildung unterschieden:

- (Digitale) Informations- und Kommunikationstechnologien (auch bekannt als Digital oder Media Literacy oder Computer Literacy oder Medienkompetenz)
- Gesundheit/Health Literacy
- Ernährung/Food Literacy
- Finanzen/Financial Literacy
- Politische Grundbildung/Civic Literacy
- Fremdsprachen (mindestens Englisch)

⁸ Mania/Tröster 2018, S. 09-2

6 Messung von Grundbildung

Die wichtigste internationale Erhebung im Bereich der Grundbildung von Erwachsenen ist die PIAAC-Studie – Program for the International Assessment of Adult Competencies (<https://nces.ed.gov/surveys/piaac/>, <https://www.gesis.org/piaac>, <https://www.inapp.gov.it/piaac>)

Sie erfasst drei große Themenbereiche, nämlich

- Lesekompetenz, Grundlegende Komponenten der Lesekompetenz,
- Alltagsmathematische Kompetenz, Grundlegende Komponenten der alltagsmathematischen Kompetenz,
- Adaptives Problemlösen

anhand einer Vielzahl von konkreten Fragen und Aufgaben, welche den Studienteilnehmern vorgelegt werden. Die Ergebnisse werden dann jeweils zu Kompetenzniveaus zusammengefasst und mit Personenmerkmalen verbunden, die ein sogenannter Hintergrundfragebogen erfasst. Ähnlich wie bei der bekannten PISA-Studie errechnen sich zudem Scores, die Ländervergleiche ermöglichen. Nachstehend ein Beispiel für die alltagsmathematische Kompetenz nach Kompetenzstufen.

Der Kompetenzbegriff von PIAAC unterscheidet sich von anderen Kompetenzkonzepten in der Erwachsenenbildung, beispielsweise den berufsbezogenen Kompetenzen Sozial-, Fach-, Lern-, Personal- oder Handlungskompetenz. Für PIAAC wird unter Kompetenz die Fähigkeit verstanden, in einer bestimmten Situation angemessen zu handeln, wobei die Anwendung von Wissen, die Benutzung von Werkzeugen sowie kognitive und praktische Strategien und Routinen hohe Bedeutung haben. Diese Definition beinhaltet bestimmte Überzeugungen und Werte. Dadurch führt PIAAC den Weiterbildungsdiskurs stärker an die in PISA gemessenen Kompetenzen heran, keinesfalls aber löst die neue Kompetenzmessung den Bildungsdiskurs in den Erziehungswissenschaften und der Erwachsenenbildung ab.⁹

Die zentralen Ziele werden von der OECD folgendermaßen benannt: Es geht darum, aufschlussreiche Erkenntnisse über die Qualifikationen der erwachsenen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zu erhalten und eine empirisch fundierte Grundlage für mögliche politische und soziale Interventionen, insbesondere in Bereichen der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, herauszuarbeiten.

⁹ Tippelt/Gebrande 2014, S. 107

Kompetenzmessungen bei PIAAC – genauso wenig wie bei PISA – stellen keine umfassende Erhebung von Bildung dar, wenn man darunter ein kanonisches Orientierungswissen versteht. Vielmehr werden wichtige basale Kompetenzen erhoben, mit denen man sich dann an verschiedenen Lernorten Bildungsinhalte erarbeiten kann. Insofern sind die gemessenen Kompetenzen eine Voraussetzung, um Bildung aufbauen und entwickeln zu können.¹⁰

In Deutschland ist die Referenzerhebung die sogenannte leo. - Level-One-Studie. Es handelt sich um eine von der Universität Hamburg und dem Team von Anke Grotlüschen durchgeführte Studie zur Erfassung der Lese- und Schreibkompetenzen der Deutschsprechenden erwachsenen Bevölkerung (18–64 Jahre). Dabei werden vor allem die unteren Kompetenzstufen des Lesens und Schreibens – die so genannten Alpha-Levels – differenziert. Bis jetzt gab es zwei Durchführungen im Rahmen der LEO-Studie: die erste wurde 2010, mit dem Titel „leo. – Level-One Studie“, durchgeführt, die zweite 2018 als „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“.¹¹

Auch in der zweiten Leo-Studie 2018 wurde der Fokus auf Lese- und Schreibkompetenzen erweitert. Stärker als die Vorgängerstudie aus dem Jahr 2011 widmet sie sich konkreten Fragen von Teilhabe, Alltagspraktiken und Kompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen:

- Digitale Praktiken und Grundkompetenzen
- Finanzbezogene Praktiken und Grundkompetenzen
- Gesundheitsbezogene Praktiken und Grundkompetenzen
- Politische Praktiken und Grundkompetenzen
- Schriftbezogene Praktiken im Kontext von Arbeit, Familie und Alltag
- Lese- und Schreibkompetenz im Kontext von Weiterbildung
- Lese- und Schreibkompetenz im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit

LEO 2018 basiert auf einer Zufallsauswahl von in Deutschland lebenden Personen in Privathaushalten im Alter zwischen 18 und 64 Jahren. Befragt wurden Personen, die ausreichend gut Deutsch sprechen, um einer etwa einstündigen Befragung folgen zu können. Nach der standardisierten Befragung zu verschiedenen As-

¹⁰ Tippelt/Gebrande 2014, S. 108

¹¹ Siehe https://de.wikipedia.org/wiki/LEO-Studie:_Leben_mit_geringer_Literalität, abgerufen am 4.3.2025

pekten der Lebenssituation absolvierten die befragten Personen einen Kompetenztest mit Lese- und Schreibaufgaben.¹²

Geringe Literalität bedeutet, dass eine Person allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze lesen und schreiben kann. In der Systematik der LEO-Studie wird der Bereich geringer Lese- und Schreibkompetenz mit den Alpha-Levels 1 bis 3 beschrieben.

Kompetenzen auf dem Alpha-Level 1 entsprechen der Buchstabebene. Dass jemand allenfalls auf der Ebene von Buchstaben literalisiert ist, ist in Deutschland sehr selten.

Kompetenzen auf dem Alpha-Level 2 entsprechen der Wortebene. Auf diesem Alpha-Level sind Personen in der Lage, einzelne Wörter zu lesen oder zu schreiben, sie scheitern jedoch an der Ebene von Sätzen. Selbst gebräuchliche Wörter werden beim Lesen und Schreiben oftmals Buchstabe für Buchstabe zusammengesetzt.

Kompetenzen auf dem Alpha-Level 3 entsprechen der Satzebene. Auf diesem Alpha-Level sind Personen in der Lage, einzelne Sätze zu lesen und zu schreiben, sie scheitern aber an der Ebene zusammenhängender – auch kürzerer – Texte.

Geringe Literalität umfasst diese drei Alpha-Levels.

Kompetenzen auf dem Alpha-Level 4 beschreiben eine auffällig fehlerhafte Rechtschreibung auch bei gebräuchlichem und einfachem Wortschatz.

Fast man die verschiedenen Ansätze der beschriebenen Erhebungen zusammen, dann gilt als Mindestniveau im Hinblick auf Lesen/Schreiben:

- Alpha-Level 3 / 4 (leo.-Studie)
- Level One /Level II (PIAAC – OECD)
- GER-Stufe A2/B1 (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen)

Kompetenzstufen und Mindestniveaus im Hinblick auf weitere grundlegende Kompetenzen werden in den genannten Studien nicht explizit thematisiert.¹³

Im Folgenden werden ausgewählte Testfragen aus der PIAAC-Studie 2023 wiedergegeben:¹⁴

¹² Ebenda

¹³ Riekmann/ Euringer 2016

¹⁴ Rammstedt et al. 2024

Box 2.1: Beschreibung der Stufen der Lesekompetenz

Lesekompetenz Stufe Unter I

Unter 176 Punkte

Die meisten Erwachsenen mit einer Lesekompetenz auf dieser Stufe (Unter Stufe I) können auf Satzebene den Bedeutungsgehalt erfassen. Bei einer Reihe von Sätzen mit zunehmender Komplexität können sie jeweils erkennen, ob ein Satz Sinn ergibt oder nicht. Es kann dabei darum gehen, ob ein Satz in der Realität plausibel ist (z. B. bei Sätzen, die Ereignisse beschreiben, die tatsächlich stattfinden können oder auch nicht), oder um die Beurteilung der internen Logik eines Satzes (also ob ein Satz *an sich* Sinn ergibt oder nicht). Die meisten Erwachsenen auf dieser Stufe können zudem kurze, einfache Absätze lesen und an bestimmten Stellen im Text erkennen, welches von zwei zur Auswahl stehenden Wörtern dem Satz einen Sinn verleiht und zum Rest des Abschnitts passt. Außerdem können sie auch einzelne Wörter oder Zahlen in sehr kurzen Texten identifizieren, um einfache und eindeutige Fragen zu beantworten.

Die Aufgabentexte auf dieser Stufe sind sehr kurz und beinhalten keine oder nur wenige geläufige Gliederungselemente, wie Titel oder Absatzüberschriften. Sie beinhalten weder ablenkende Informationen noch Navigationselemente, wie sie in digitalen Texten zu finden sind (z. B. Menüs, Links oder Tabs).

Aufgaben auf dieser Stufe sind einfach und geben sehr explizit an, was zu tun ist und wie dies zu tun ist. Sie erfordern lediglich ein Verständnis auf Satzebene oder über zwei einfache, direkt benachbarte Sätze hinweg. Beinhaltet der Text mehr als einen Satz, so erfordert die Aufgabenstel-

lung nur, dass Zielinformationen in Form von einzelnen Wörtern oder Satzteilen erkannt werden müssen.

Aufgabenbeispiel „Online-Banking“

Anhand einer kurzen Textnachricht von einer Bank soll die befragte Person herausfinden, wie lange ein bereitgestellter Identifizierungscode gültig ist. Die Nachricht enthält einige ablenkende Informationen: „Code“ oder „Identifizierungscode“ tauchen an drei Stellen auf. Da die Aufgabe insgesamt nur eine begrenzte Menge an Text beinhaltet und nur an einer Stelle eine Uhrzeit angegeben ist, lässt sich die richtige Antwort leicht auffinden.

Lesekompetenz Stufe I

176 bis unter 226 Punkte

Erwachsene auf Stufe I können Informationen auf einer Textseite ausfindig machen, einen relevanten Link auf einer Webseite finden und relevanten Text aus einer Auswahl möglicher Texte bzw. Textstellen identifizieren, wenn die relevante Information explizit genannt wird. Sie können die Bedeutung von kurzen Texten sowie die Struktur von Listen oder die Anordnung mehrerer Abschnitte auf einer einzelnen Seite verstehen.

Die Aufgabentexte auf Stufe I können kontinuierlich, nichtkontinuierlich oder eine Mischform aus beidem sein und dem gedruckten oder digitalen Format zugeordnet werden. Üblicherweise bestehen sie aus einer einzigen Seite, mit bis zu ein paar hundert Wörtern und beinhalten nur wenige oder keine ablenkenden Informationen. Nichtkontinuierliche Texte können eine listenartige Struktur aufweisen (z. B. die Ergebnisseite einer Suchmaschine im Internet) oder eine geringe Anzahl voneinander unabhängiger Abschnitte, ggf. mit bildlichen Darstellungen oder einfachen Schaubildern, beinhalten. Aufgaben der Stufe I enthalten einfache Fragen und geben Anhaltspunkte dazu, was getan werden soll; die Aufgaben erfordern einen einzelnen Bearbeitungsschritt. Es gibt eine direkte, recht offensichtliche Übereinstimmung zwischen der Frage und der gesuchten Information im Text, auch wenn bei manchen Aufgaben mehr als eine Information geprüft werden muss.

Aufgabenbeispiel „Stadtrad“

Die befragte Person soll einen kurzen Textausschnitt aus einer Broschüre mit Informationen zu einem Verleih von Elektrofahrrädern lesen. Die Broschüre erläutert, dass die Fahrräder an bestimmten Stationen in der Stadt stehen, wobei an jeder Station auch mehrere Stellplätze vorhanden sind. Die Aufgabe besteht darin, die angegebene Anzahl der Stellplätze in der Stadt herauszufinden. Obwohl die Information in der Broschüre explizit genannt wird, ist sie aus mehreren Gründen etwas schwieriger aufzufinden: Der Text ist länger und der Kontext ist möglicherweise nicht vertraut. Es gibt keine eindeutige Struktur (keine Überschriften etc.), die bei der Suche nach der Zielinformation als Orientierungshilfe genutzt werden könnte. Im Text kommen zudem verschiedene andere Zahlen als ablenkende Informationen vor.

Box 2.2: Beschreibung der Stufen der alltagsmathematischen Kompetenz**Alltagsmathematische Kompetenz Stufe Unter I****Unter 176 Punkte**

Erwachsene unterhalb der Stufe I zeigen ein elementares Verständnis für positive ganze Zahlen und können mathematisches Wissen abrufen und anwenden, um einschrittige Aufgaben zu lösen. Dabei werden die Informationen durch Bilder oder als einfach strukturierte Informationen in authentischen, alltäglichen Kontexten mit wenig oder keinem Text und ohne ablenkende Informationen dargestellt. Der mathematische Inhalt ist nicht formal und explizit dargestellt.

Erwachsene auf dieser Stufe können:

- bis zu 20 Objekte zählen, die unterschiedlich stark strukturiert dargestellt sind (d. h. zufällig angeordnet, in Gruppen oder Reihen angeordnet)
- Ereignisse in chronologischer Reihenfolge sortieren
- ungeordnete Listen von Zahlen vergleichen, um die größte Zahl auf Basis des ganzzahligen Anteils zu identifizieren
- Daten direkt aus einem Diagramm ablesen
- Addition und Subtraktion kleiner positiver ganzer Zahlen durchführen

Aufgabenbeispiel „Umzug“

Es steht ein Umzug aus einer Fünf-Zimmer-Wohnung an. Eine Notiz des Möbelpackers gibt an, wie viele Umzugskartons für jedes der fünf Zimmer benötigt werden. Die befragte Person soll die Anzahl an Kartons berechnen, die insgesamt benötigt wird. Durch den Hinweis „insgesamt“ in der Frage wird signalisiert, dass eine Additionsrechnung erwartet wird. Es werden keinerlei überflüssige Zahlen oder ablenkende Informationen gegeben. Die zu addierenden Zahlen sind positive ganze Zahlen mit einem Wert kleiner als oder gleich 10.

Alltagsmathematische Kompetenz Stufe I**176 bis unter 226 Punkte**

Erwachsene auf Stufe I zeigen ein Verständnis für ganze Zahlen, Dezimalzahlen sowie geläufige Brüche und Prozentangaben. Sie können auf mathematische Informationen – in etwas komplexerer Darstellung und eingebettet in authentische Kontexte – zugreifen, diese verarbeiten und nutzen. Dabei ist der mathematische Inhalt explizit und nutzt informelle mathematische Bezeichnungen mit wenig Text und kaum ablenkenden Informationen. Erwachsene auf dieser Stufe können zur Lösungsfindung einfache Strategien mit ein oder zwei Schritten entwickeln.

Erwachsene auf dieser Stufe können:

- einfache räumliche Darstellungen oder einen Maßstab auf einer Karte interpretieren
- Informationen aus einer Tabelle oder Grafik identifizieren und extrahieren oder ein einfaches Balkendiagramm mit ganzen Zahlen vervollständigen
- den größten Wert in einer ungeordneten Liste identifizieren und hierbei auch den Dezimalwert berücksichtigen
- grundlegende arithmetische Operationen, einschließlich Multiplikation und Division, mit ganzen Zahlen, Geld und geläufigen ganzzahligen Prozentsätzen, z. B. 25 % oder 50 %, interpretieren und durchführen

Aufgabenbeispiel „Fahrradtour“

Eine Werbung für Fahrradtouren gibt die Kilometer an, die täglich auf einer dreitägigen Tour zurückgelegt werden sollen. Die befragte Person soll die Länge der „gesamten Tour“ in Kilometern bestimmen. Allerdings wird in der Werbung weder die „gesamte Tour“ erwähnt noch eine Gesamtdistanz angegeben. Die Person muss die vorhandenen Informationen verarbeiten und entscheiden, wie die Angaben in der Werbung zur Lösung der Aufgabe genutzt werden können. Alle Zahlen in der Aufgabe sind zweistellige positive ganze Zahlen.

Box 2.3: Beschreibung der Stufen des adaptiven Problemlösens

Adaptives Problemlösen Stufe Unter I

Unter 176 Punkte

Erwachsene auf dieser Stufe (Unter Stufe I) verstehen sehr einfache statische Probleme in klar strukturierten Umgebungen. Die Probleme beinhalten keine verborgenen Elemente, keine irrelevanten Informationen, die vom Kern des Problems ablenken könnten, und erfordern üblicherweise auch nur einen Schritt zur Problemlösung.

Erwachsene auf dieser Stufe können grundlegende kognitive Prozesse durchführen, die für die Problemlösung erforderlich sind, wenn sie explizite Hilfestellungen erhalten und sie dazu aufgefordert werden.

Aufgabenbeispiel „Produktrückgabe“

Die Aufgabe ist in eine einfache und gut strukturierte simulierte Webumgebung eingebettet. Die Webumgebung umfasst fünf Webseiten, die lediglich Bilder und wenig Text enthalten. Die einzelnen Seiten können durch Tippen auf den entsprechenden Tab aufgerufen werden. Die Tab-Bezeichnungen haben einen klaren Bezug zum Seiteninhalt.

Die Aufgabe wird von der Homepage der Website aus gestartet. Die befragte Person wird gebeten, ein Rückgabeverfahren für einen online bestellten Artikel durchzuführen. Die Problemstellung ist klar formuliert bzw. definiert und verwendet das Stichwort „Rückgabe“, das identisch ist mit der Bezeichnung einer der Webseiten-Tabs („Rückgabe“). Durch die direkte Übereinstimmung zwischen der Aufgabenstellung und der relevanten Webseite ist der Lösungsweg sehr offensichtlich. Wenn die befragte Person zur „Rückgabe“-Seite navigiert, kann nur eine Aktion auf der Seite durchgeführt werden, und zwar das Antippen einer Schaltfläche, um die Produktrückgabe zu starten.

Adaptives Problemlösen Stufe I

176 bis unter 226 Punkte

Erwachsene auf Stufe I können einfache Probleme verstehen und Lösungen hierfür entwickeln und umsetzen. Die Probleme enthalten eine begrenzte Anzahl an Elementen und wenige bis keine irrelevanten Informationen. Auf dieser Stufe sind die Lösungen einfach und der Lösungsweg besteht aus einer begrenzten Anzahl an Schritten. Probleme sind in Kontexte mit ein oder zwei Informationsquellen eingebettet und geben ein einziges, explizit definiertes Ziel vor.

Erwachsene auf Stufe I führen die folgenden kognitiven Prozesse durch:

- sie entwickeln mentale Modelle für einfache und klar strukturierte Probleme
- sie verstehen Verbindungen zwischen Aufgaben und Stimuli (d.h. das dargestellte Material, mit dem die befragte Person bei der Lösung der Aufgabe interagiert), die explizit und in gut strukturierten Umgebungen eingebettet sind
- sie lösen Probleme, die sich nicht verändern und daher auch kein adaptives Verhalten erfordern

Aufgabenbeispiel „Paketlieferung“

Die Aufgabe ist in eine einfache, gut strukturierte Umgebung mit einer begrenzten Anzahl an Elementen eingebettet. Es sind ein Lieferwagen und drei Pakete abgebildet. Die befragte Person wird aufgefordert, den Lieferwagen durch Ziehen und Ablegen (Drag & Drop) der Pakete zu beladen. Hierbei muss eine begrenzte Anzahl an Bedingungen erfüllt werden (z.B. kann der Lieferwagen nur von hinten nach vorne beladen werden und die Lieferreihenfolge der Pakete muss beachtet werden). Die Problemstellung gibt ein einziges Ziel vor und die Operatoren sind sichtbar und logisch angeordnet. Um das Problem zu lösen, muss die befragte Person ein mentales Modell der Paketbeladung und -belieferung entwickeln und mit der Abbildung des Lieferwagens und der Pakete zusammenbringen.

7 Ursachen und Risikofaktoren

Studien, welche das quantitative Ausmaß von geringer Literalität zu messen versuchen, verbinden diese Erhebungen in der Regel auch mit der Forschungsfrage nach den Ursachen und Risikofaktoren, also welche Voraussetzungen und Lebensbedingungen mit einer hohen Wahrscheinlichkeit einhergehen, über mangelnde Grundkompetenzen zu verfügen. Das soll den Blick darauf öffnen, wo die eigentlichen gesellschaftlichen, familiären und individuellen Ursachen zu suchen sind. Allerdings konzentrieren sich die hier zitierten Arbeiten auf den Kompetenzbereich Lesen und Schreiben. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass viele der aufgezeigten Phänomene auch auf andere Grundkompetenzen zutreffen.

Weltweit gibt es laut des UNESCO-Weltbildungsberichtes 2015 etwa 750 Millionen Analphabeten. Zahlenmäßig sind sie vor allem in Indien, Bangladesch, Pakistan, China und in den Ländern der Subsahara zu finden. Jedoch auch in Industrieländern ist Analphabetismus in der Gesellschaft verankert. So sind beispielsweise 14,5 % der Bevölkerung in Deutschland, 9 % in Frankreich, 8 % in Österreich und in England sogar 16 % von funktionalem Analphabetismus betroffen.

Die Ursachen für Analphabetismus sind vielfältig; gesellschaftliche und individuelle Aspekte spielen eine Rolle. „Die Landkarte des Analphabetismus deckt sich mit der Landkarte der Armut.“ Dieser vielzitierte Satz von Sven Nickel (Nickel 2002) trifft dabei auf alle Länder zu. Nickel bezieht sich hier nicht nur auf wirtschaftliche Armut, sondern auf eine Vielzahl von Ursachen. Dabei wird die Quantität und Qualität eines Schulbesuches und des Alphabetisierungsprozesses in einem Land häufig durch ökonomische Faktoren bestimmt. So fehlen der Familie oder der Gesellschaft finanzielle Mittel, um Kindern und Erwachsenen grundlegende Bildung zu ermöglichen. In armen Familien besteht häufig die Notwendigkeit, dass auch Kinder für das Familieneinkommen sorgen müssen oder dass Schulgeld, Schuluniform oder Schulmaterial von der Familie nicht bezahlt werden können. Dies trifft besonders auf kinderreiche Familien zu.¹⁵

Weitere Ursachen sind pädagogische Armut, Zwei- oder Mehrsprachigkeit in Familie und Gesellschaft, die nicht bis hin zu schriftsprachlichen Kompetenzen ausgebaut wird, geringer sozio-ökonomischer Status der Familie oder der Region, Arbeitsbelastung von

¹⁵ Seidl et al. 2018, S. 7

Kindern und somit weniger Lernzeit außerhalb der Schule, sowie soziale Vererbung von Analphabetismus.¹⁶

Eine zentrale Rolle spielt die Herkunft bzw. die Erstsprache, die jemand erlernt hat. In Deutschland weisen über 40 Prozent der Personen mit anderer Herkunftssprache geringe Literalität im Deutschen auf, dagegen nur 7 Prozent der Personen mit Deutsch als Erst- bzw. Herkunftssprache.

Abbildung 10: Anteil der gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Levels 1-3) unter Personen verschiedener Herkunftssprachen im Vergleich zwischen 2018 und 2010

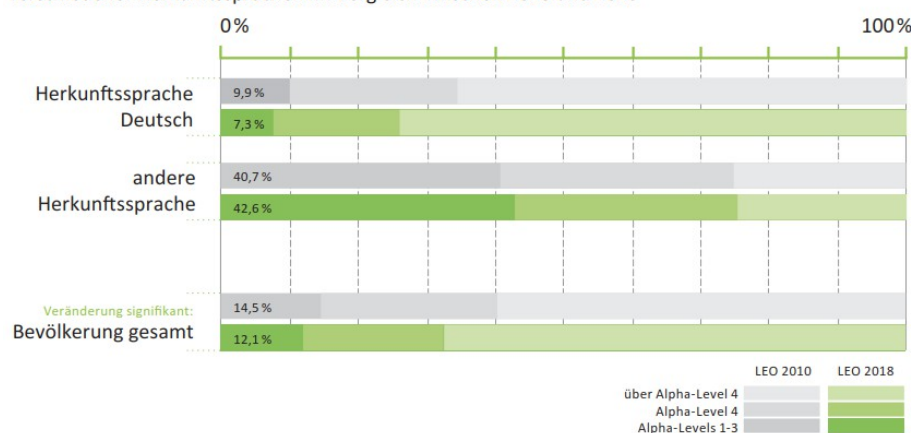


Abbildung 3: Geringe Literalität nach Herkunftssprache

Die Aneignung der Schriftsprache unterliegt einem komplexen Bedingungsgefüge, das aus einem individuellen, familiären, schulisch-unterrichtlichen und auch gesellschaftlichen Faktorenbündel besteht, die sich wechselseitig beeinflussen. Entsprechend beschreibt die empirische Bildungsforschung die Ausbildung der Les- und Schreibfähigkeit als eine sich bedingende Kombination des sozialen und kulturellen Kapitals mit kognitiven und emotional-motivationalen Merkmalen des/der Einzelnen sowie schulischen und unterrichtlichen Merkmalen.¹⁷

¹⁶ Ebenda

¹⁷ Nickel 2014, S. 13



Abbildung 4: Wirkfaktoren auf Lese- und Schreibkompetenz

Quelle: Nickel 2014, S.13

Grundsätzlich kann bei den Wirkfaktoren zwischen allgemeinen geschichtlichen Einflüssen und der jeweiligen konkreten Situation bzw. dem individuellen sozialen Umfeld unterschieden werden. In letzterem spielen die individuelle Veranlagung und Prägung, die Familie und die Bildungsinstitutionen bzw. die Erfahrungen mit schulischer Bildung zusammen.

Bildungsmaßnahmen, die mangelnde Grundkompetenzen im Erwachsenenalter ausgleichen wollen, müssen sich dieser verschiedenen Ebenen von Einflüssen und Ursachen bewusst sein, um angemessene Angebote entwickeln zu können.

8 Primärer, sekundärer und funktionaler Analphabetismus (geringe Literalität)

8.1 Definition funktionaler Analphabetismus

Von „primärem Analphabetismus“ wird gesprochen, wenn jemand nie lesen und schreiben gelernt hat.

Mit „sekundärem Analphabetismus“ ist gemeint, dass eine Person zwar das Lesen und Schreiben in der Schule erlernt, dann aber wegen fehlender Anwendung wieder verlernt habe.

„Funktionaler Analphabetismus“ (*functional illiteracy*) bedeutet, „dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängend – auch – kürzere Texte.“ (Leo-Studie 2011)¹⁸

Zeitebene	Kenntnisebene
primärer Analphabetismus	totaler Analphabetismus
sekundärer Analphabetismus	funktionaler Analphabetismus

Abbildung 5: Ebenen de Analphabetismus

Quelle: Nickel 2018

*Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen.*¹⁹

(Funktionaler) Analphabetismus ist ein relativer Begriff. Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor.

Von funktionalem Analphabetismus spricht man, wenn die individuellen schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als

¹⁸ <https://www.fachstelle-grundbildung.de/funktionaler-analphabetismus.html>

¹⁹ Drecoll 1981

selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. (Egloff et al. 2011)²⁰

Dies ist gegenwärtig zu erwarten, wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet.“ (Alphabund 2010)²¹

Man unterscheidet beim funktionalen Analphabetismus drei Level:

Alpha 1: Einzelne Buchstaben lesen und schreiben

Alpha 2: Einfache Wörter Buchstabe für Buchstabe erlesen

Alpha 3: Kurze und einfache Sätze lesen und schreiben

(Alpha 4 wäre fehlerhaftes Schreiben)

8.2 Ländervergleich

Während die LEO-Studien detaillierte Daten für Deutschland liefern, ist ein Ländervergleich anhand der PIIAC-Erhebungen möglich (siehe Kapitel 6).

Dabei zeigt sich, dass hinsichtlich der Lese- und Schreibkompetenzen, dass Deutschland etwas über, Österreich etwas unter dem Mittelwert aller teilnehmenden Länder liegen. Italien bildet dagegen eines der Schlusslichter (siehe Abbildung). Das Muster wiederholt sich übrigens auch bei anderen Grundkompetenzen.

In Italien war das INAPP (Istituto Nazionale per L'Analisi delle Politiche Pubbliche) für die Durchführung von PIIAC verantwortlich. Als mögliche Gründe führt das Institut an:

- die im Ländervergleich geringe formale Bildung
- die hohen Abbruchquoten, vor allem an Universitäten und Oberschulen
- die geringe Erwerbsbeteiligung von Frauen, Personen ab 55 Jahren und Jugendlichen

In Anbetracht der Bedeutung der Berufserfahrung für die Entwicklung der in PIIAC gemessenen Kompetenzen sei es offensichtlich, dass diese strukturellen Schwächen des Arbeitsmarktes das Gesamtergebnis Italiens beeinträchtigen. Mangelhaft sei auch die „Qualität“ der verfügbaren Arbeitsplätze, die sich zudem sehr ungleichmäßig über die verschiedenen Regionen des Landes verteilen. Beschäftigungen mit niedrigen Qualifikationsanforderungen

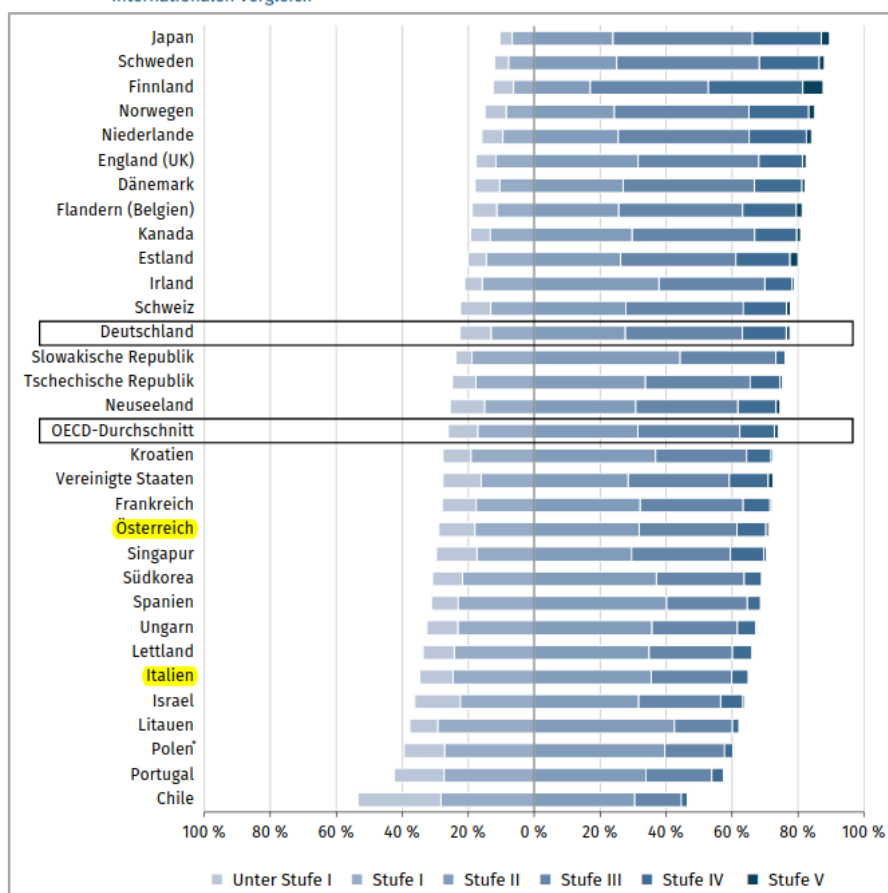
²⁰ [https://www.socialnet.de/lexikon/Alphabetisierung#:~:text=Von%20funktionalem%20Analphabetismus%20spricht%20man,2011\);](https://www.socialnet.de/lexikon/Alphabetisierung#:~:text=Von%20funktionalem%20Analphabetismus%20spricht%20man,2011);) abgerufen am 9.1.2025

²¹ Zitiert nach Nickel 2018, S. 10

und ein wenig innovatives Wirtschaftssystem erzeugten weniger Anreize für den Erwerb und die Erhaltung von Kompetenzen in der Bevölkerung.²²

Zudem wird eine unterdurchschnittliche Beteiligung der erwachsenen Bevölkerung Italiens an Weiterbildungsmaßnahmen beklagt.

Abbildung 3: Prozentuale Verteilung der Erwachsenenbevölkerung auf die Stufen der Lesekompetenz im internationalen Vergleich



Anmerkungen: Länder sind aufsteigend sortiert nach dem Anteil von Erwachsenen mit niedriger Lesekompetenz (Stufe I und darunter). * Laut OECD (2024a) sind die Ergebnisse für Polen in Zyklus 2 mit Vorsicht zu interpretieren, da es in der Stichprobe einen hohen Anteil an befragten Personen mit ungewöhnlichen Antwortmustern gibt. Weitere Anmerkungen siehe Ende der Zusammenfassung: a, b, k.

Abbildung 6: Ergebnisse der PIAAC-Studie 2023 – Literalität

Anmerkung: Länder sind aufsteigend sortiert nach dem Anteil von Erwachsenen mit niedriger Lesekompetenz (Stufe I und darunter).

Quelle: PIAAC 2023 (Rammstedt et al. 2024)

9 Verletzbarkeit und Literalität

Die Zuschreibung „funktionaler Analphabetismus“ kann für die Betroffenen stigmatisierend sein, insbesondere wenn Lese- und Schreibfähigkeiten als Voraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe und (sozialen) Inklusion angesehen werden.²³ Sie wird als Diskreditierung empfunden, der die Betroffenen mit Gegenstrategien („Stigma-Management“) begegnen, u.a. Verbergen des Makels, Hilfe vertrauter Menschen in Anspruch nehmen, eigene Bewältigungsstrategien.²⁴ Das kann durch den Begriff „Literalität“ (engl. *literacy*) bzw. „multiple Literalitäten“ (engl. *multiliteracies*) in gewissem Umfang vermieden werden.

Deshalb wurde der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ in der Wiederholung der LEO-Studie 2018 durch „geringe Literalität“ bzw. „Leben mit geringer Literalität“ ersetzt, und zwar mit folgender Begründung:

Der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ gilt als stigmatisierend und als ungeeignet für die erwachsenenbildnerische Praxis. Zudem hat die Erfahrung seit der LEO – Level-One Studie gezeigt, dass der Begriff missverständlich, da sehr stark erklärungsbedürftig und zudem in der internationalen Diskussion schwer anschlussfähig ist (vgl. Steuten 2014). Um diesem Umstand gerecht zu werden, verwendet LEO 2018 den Begriff „geringe Literalität“ bzw. „gering literalisierte Erwachsene“ – immer im Hinblick auf die dominante Literalität in Deutschland. Mit der weitergehenden Erhebung sozialer (schriftbezogener) Praktiken und Kompetenzen lassen sich in LEO 2018 gesellschaftliche Teilhabe und Teilhabeausschlüsse genauer untersuchen.²⁵

Betroffene verwenden lieber andere Bezeichnungen, etwa „Menschen mit Lese- und Schreibschwäche“, doch auch diese können als stigmatisierend erlebt werden und sind – im Sinne des „strategischen Essentialismus“ - nur dann legitim verwendbar, wenn dadurch auf Bedarfe nach Anerkennung hingewiesen wird und die jeweiligen Forderungen nach materieller Besserstellung artikuliert werden.²⁶

Ein verletzungssensibles Literalitätsverständnis wäre laut Grotlüschen (2021) demgegenüber eines, das

²³ Vgl. Grotlüschen 2021.

²⁴ Steuten 2014

²⁵ Grotlüschen et al. 2019

²⁶ Grotlüschen 2021, S. 17

- die grundsätzliche Verbundenheit und Verletzbarkeit aller Menschen voraussetzt,
- die erhöhte Ausgrenzungs- und Verletzungsgefahr aufgrund geringer Literalität aufzeigt,
- den verletzenden Diskurs um einen funktionalen Analphabetismus einstellt,
- ein Leben mit geringer Literalität anerkennt,
- die Zuschreibung einer Leidensbiographie einstellt,
- die Nichtteilnahme an Alphabetisierungskursen als subjektiv gut begründet betrachtet,
- politische Handlungsformen der Re-Signifikation und des Performativen unterstützt,
- identifiziert, welche emanzipativen Bildungsangebote von Interesse sein könnten,
- prüft, welche politischen Regelungsbedarfe auf nationaler und supranationaler Ebene bestehen,

um der Gefahr der Prekarisierung, Abdrängung und Marginalisierung zu begegnen.

Eine erreichbare und öffentlich finanzierte Angebotsstruktur ist dann unumgänglich, sofern man grundlegende Bildung als Menschenrecht anerkennt (Art. 26, UN-Menschenrechtscharta, 1948). Zudem bedarf es jedoch einer Schutzstruktur, also staatliche Regelungen, die vor Ausbeutung auf verschiedenen Ebenen schützen.²⁷

²⁷ Ebenda, S. 22

10 Numeralität (*Numeracy*) und andere Kompetenzen der Grundbildung

10.1 Numeralität und adaptives Problemlösen

Numerale Fähigkeiten, d. h. der kompetente Umgang mit unserer zunehmend quantifizierten Welt, werden international stark unter einer politischen Perspektive mit aufklärerischem Impetus analysiert. Für numerale Fähigkeiten oder Kompetenzen werden aktuell im internationalen Diskurs verschiedene Begriffe mehr oder weniger synonym verwendet, nämlich *Numeracy*, *Quantitative Literacy* und *Quantitative Reasoning*, insbesondere in der Mathematikdidaktik auch *Mathematical Literacy*.

In Deutschland repräsentiert Adam Ries (1492-1559) den volksbildnerischen und aufklärerischen Ansatz der Vermittlung von Rechenfähigkeit. Später wurde das Sachrechnen als Brücke zwischen Mathematik und der realen Welt gesehen und der Mathematikunterricht als weltfremd kritisiert. Erst Ende des 20. Jahrhunderts erfuhren gesellschaftskritische Aspekte wieder mehr Aufmerksamkeit. Diese auf gesellschaftliche Aufklärung zielenden Ansätze zu einem kritischen Umgang mit Phänomenen der uns umgebenden Welt vorwiegend unter einer zahlenmäßigen Perspektive, nehmen in der aktuellen mathematikdidaktischen Diskussion in Deutschland eine eher geringe Bedeutung ein.

Neuere Ansätze auf internationaler Ebene unterscheiden folgende zentrale Bereiche für Numeralität – *Financial Numeracy*, *Health Numeracy*, *Digital Numeracy*, *Civic Numeracy*, *Workplace Numeracy* –, die geeignet erscheinen, für die dargestellten Diskurse Anregungen zu geben.²⁸

Dieser aufklärerische Entwicklungsstrang ist bisher kaum in der Diskussion der Erwachsenenbildung über numerale Fähigkeiten und Kenntnisse rezipiert worden, obwohl in der Erwachsenenbildung die Ansätze zur Literalität und Alphabetisierung von Freire (1973) hohe Bedeutung einnehmen, der Alphabetisierung in den Dienst der Befreiung von gesellschaftlicher Unterdrückung stellte. Und das, obwohl numerale Fähigkeiten und Kenntnisse als notwendig anzusehen sind, um politische Informationen zu verstehen und um informierte Entscheidungen treffen zu können.

²⁸ Lüssenhop/Kaiser 2021

Abbildung 3.5: Prozentuale Verteilung der Erwachsenenbevölkerung auf die Stufen der alltagsmathematischen Kompetenz im internationalen Vergleich

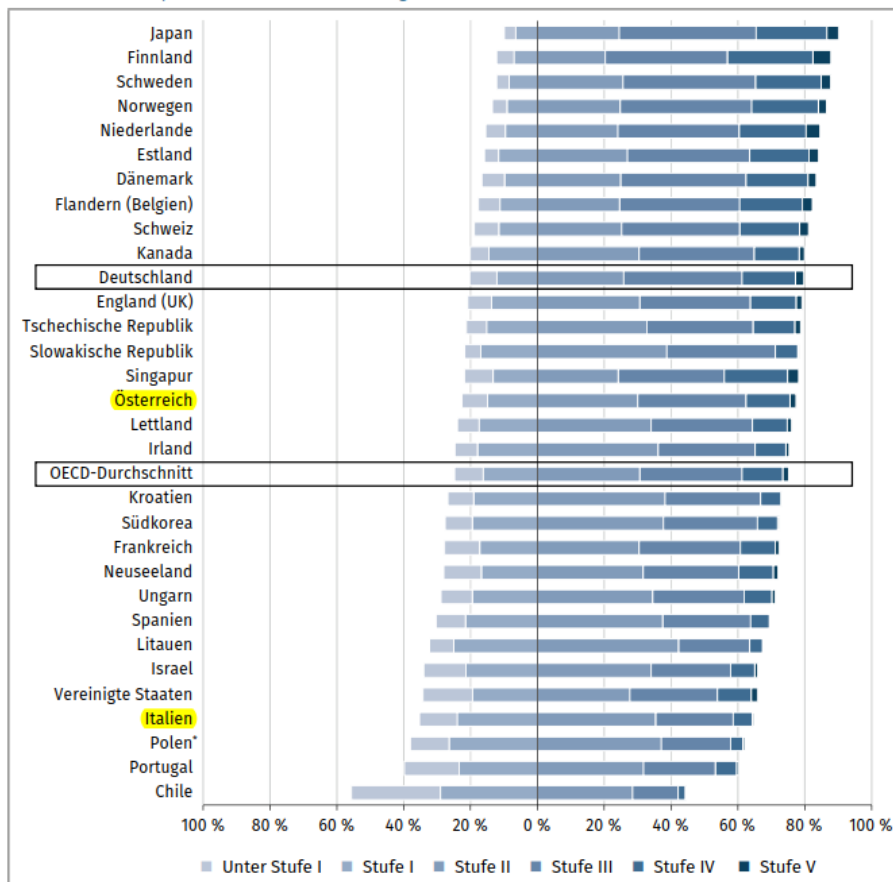


Abbildung 7: Ergebnisse der PIIAC-Studie 2023 – Alltagsmathematische Kompetenz

Anmerkung: Länder sind aufsteigend sortiert nach dem Anteil von Erwachsenen mit niedriger alltagsmathematischer Kompetenz (Stufe I und darunter).

Quelle: PIIAC 2023 (Rammstedt et al. 2024)

Abbildung 3.6: Prozentuale Verteilung der Erwachsenenbevölkerung auf die Kompetenzstufen des adaptiven Problemlösens im internationalen Vergleich

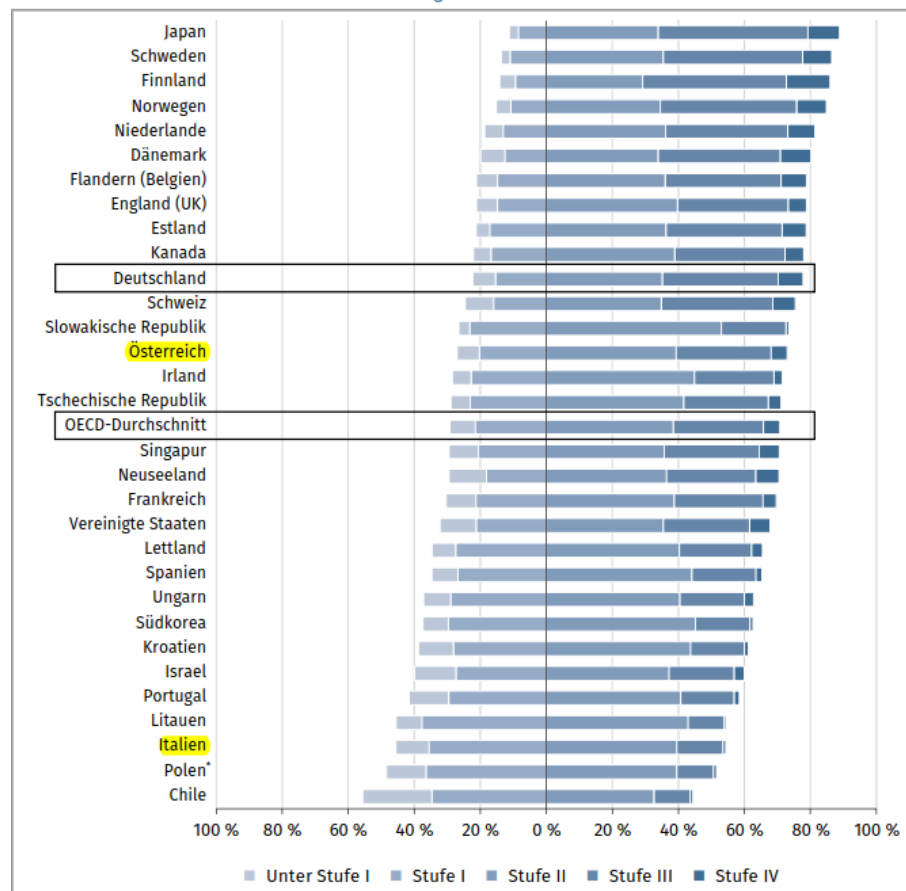


Abbildung 8: Ergebnisse der PIIAC-Studie 2023 – Kompetenz im adaptiven Problemlösen

Anmerkung: Länder sind aufsteigend sortiert nach dem Anteil von Erwachsenen mit niedriger Kompetenz im adaptiven Problemlösen (Stufe I und darunter).

Quelle: PIIAC 2023 (Rammstedt et al. 2024)

10.2 Digitale Grundbildung

Grundbildung umfasst als ein zentrales Ziel, Erwachsene in die Lage zu versetzen, ein „gelingendes“ Leben in einer Gesellschaft führen und sich an ihr beteiligen zu können. Mit einer zunehmenden Mediatisierung ist diese Teilhabe ohne medienbezogene Kompetenzen selbst bei ausreichenden Lese- und Schreibfähigkeiten gefährdet. Es bedarf daher einer digitalen Grundbildung, um Risikofaktoren des Teilhabeausschlusses entgegenzuwirken.²⁹

Ein Konzept zur digitalen Grundbildung muss sowohl die Perspektive des Subjektes einbeziehen als auch die gesellschaftlichen Anforderungen berücksichtigen.³⁰

²⁹ Koppel/Wolf 2021, S. 182

Eine digitale Grundbildung im Kontext einer tiefgreifenden Mediatisierung umfasst drei wesentliche Bestandteile:³¹

- **IT-basierte Fertigkeiten und Fähigkeiten** (information und data literacy) analog zu Lesen und Schreiben (Literacy) und Rechenfähigkeiten (Numeracy) im Sinne eines objektiv zu bestimmenden Kompetenzrahmens
- Befähigung, die **Wirkungen, Potenziale, Chancen und Risiken** digitaler Medien in allen sozialen Domänen hinreichend zu **erkennen, kritisch zu hinterfragen** und für die eigene Beteiligung in der Gesellschaft nutzen **und gestalten** zu können:
 - ◆ medienspezifische Themenfelder wie z. B. Online Hate, Fake News oder Cyberbullying
 - ◆ Digitalisierungseffekte in spezifischen Kompetenzfeldern wie der Gesundheitsbildung (z. B. ob es sinnvoll ist, einer App der Zugriff auf die eigenen digitalen Patientendaten zu geben) oder die finanzielle Grundbildung (z. B. App-basierte Sparpläne auswählen)
- **Selbstlernfähigkeit** mit und über digitale Medien als übergeordnete Schlüsselkompetenz

10.3 Finanzielle Grundbildung

Auch im Bezug auf die sogenannte Finanzielle Grundbildung gibt es eine verwirrende Vielfalt an Begriffen, die zum Teil von unterschiedlichen disziplinären Verankerungen herrührt.



Abbildung 9: Begriffsdschungel im Themenbereich Finanzielle Grundbildung (Mania/Tröster 2015, 14)

Lernangebote im Bereich Finanzielle Grundbildung werden als Beitrag zur Vermittlung notwendiger Basiskompetenzen verstanden, die eine Voraussetzung für Empowerment und gesellschaftliche Teilhabe darstellen. Hinsichtlich ökonomischer Grundbildung hebt

30 Ebenda, S. 187

31 Ebenda, S. 195

Tim Engartner (2016) neben der Beschäftigungsfähigkeit auch die Erhöhung von „Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl“ hervor.

Als Gründe für die Relevanz Finanzieller Grundbildung werden genannt:³²

- der hohe Verschuldungsgrad von Privathaushalten
- die Erfordernis privater Vorsorge
- die Komplexität der Warenwelt und der Finanzdienstleistungen.

Lange wurde nicht unterschieden zwischen

- ◆ ökonomischer und finanzieller Allgemeinbildung, die Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten bereits voraussetzt, und zwischen
- ◆ finanzieller Grundbildung im engeren Sinn, welche auch die Vermittlung der nötigen Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten umfasst.

Im Rahmen eines Projekts am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung wurde ein Konzept vorgelegt, das explizit auf Grundbildungsebene verortet wird. Die basalen Handlungsanforderungen im Umgang mit Geld werden in Form eines Kompetenzmodells Finanzieller Grundbildung beschrieben, das als didaktische Grundlage für die Entwicklung von Lernangeboten dienen soll.

Die Charakteristika dieses Kompetenzmodells sind:³³

- fokussiert auf unmittelbar lebenspraktische Anforderungen des Umgangs mit Geld im Alltag,
- bewegt sich inhaltlich und im Hinblick auf das Schwierigkeitsniveau innerhalb des niedrigsten Kompetenzbereichs, des sogenannten „Level One“, und grenzt sich damit von der finanziellen (Allgemein-)Bildung ab,
- ist theoretisch eingebettet in eine umfassende ökonomische (Grund-)Bildung, inklusive Verbraucher-, Konsumenten- und Wirtschaftsbürgerbildung sowie politische (Grund-)Bildung.

³² Mania/Tröster (2015), S. 12.

³³ Mania/Tröster (2014), S. 140.

Das Kompetenzmodell unterscheidet dabei sechs Domänen finanzieller Grundbildung:

1. Einnahmen,
2. Geld und Zahlungsverkehr,
3. Ausgaben und Kaufen,
4. Haushalten,
5. Geld leihen und Schulden,
6. Vorsorge und Versicherungen.

Innerhalb jeder Domäne werden die Alltagsanforderungen in den Dimensionen Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen beschrieben.

Kompetenzdomänen finanzieller Grundbildung	Wissen	Lesen	Schreiben	Rechnen
1. Einnahmen/Geld generieren				
2. Verwaltung/Geld und Zahlungsverkehr				
3. Ausgaben/Kaufen				
4. Haushalten/Überblick behalten				
5. Geld leihen				
6. (Alters-)Vorsorge und Versicherungen				

Abbildung 10: Grundstruktur des Kompetenzmodells "Finanzielle Grundbildung" im Projekt CurVE (Mania/Tröster 2014, 141)

Innerhalb jeder Domäne bzw. Subdomäne werden dementsprechend folgende Fragen gestellt:

- Wissen: Welche Sachverhalte und Zusammenhänge muss ich kennen und verstehen? (deklaratives Wissen)
Wie muss ich etwas tun? Wie wird die Tätigkeit ausgeführt? (prozedurales Wissen)³⁴
- Lesen: Was muss ich (quer-)lesen? Aus welchen Dokumenten muss ich Informationen entnehmen können?
- Schreiben: Was muss ich wie notieren, formulieren und ausfüllen?
- Rechnen: Was muss ich berechnen, schätzen oder überschlagen? Was betrifft den Umgang mit Zahlen und Mengen?

³⁴ Der Begriff „deklaratives Wissen“ bezeichnet Kenntnisse über Fakten, Sachverhalte und Zusammenhänge, während der Begriff „prozedurales Wissen“ das Anwendungs- und Verfahrenswissen umfasst (Remmele et al., 2013, S. 115), zitiert nach Mania/Tröster (2015), S. 25.

Damit werden Lesen, Schreiben und Rechnen nicht wie in anderen Modellierungen vorausgesetzt, sondern sind integraler Bestandteil des Modells.³⁵

10.4 Politische Grundbildung

In **demokratischen Gesellschaften**, insbesondere dann, wenn sie dem Prinzip der „partizipatorischen Demokratie“ folgen, das darauf zielt, breite Beteiligungschancen zu schaffen, innerhalb und außerhalb verfasster politischer Strukturen, ist wichtig, **dass alle gleichermaßen die Möglichkeiten der Mitwirkung haben**. Das bedeutet, dass sie Interessen klären und sich in den Prozess gestaltend mit einbringen können, der die „Regelung der allgemeinen Angelegenheiten“ hervorbringt.³⁶

Dass sich bestimmte Bevölkerungsgruppen nur wenig an den demokratischen Prozessen beteiligen können, muss nicht die Folge einer geringen Beherrschung der Schriftsprache sein. Studien haben gezeigt, dass **sich soziale Ungleichheit zunehmend in politische Ungleichheit übersetzt**. Menschen aus weniger privilegierten Schichten haben oft den Eindruck, dass ihre Anliegen kaum Berücksichtigung in politischen Entscheidungen finden (was sich zum Teil auch belegen lässt) und nehmen dann beispielsweise kaum mehr an Wahlen teil. Damit wird das für die Demokratie zentrale Prinzip der politischen Gleichheit verletzt. Es tritt eine Entfremdung zwischen (politischen) Eliten und einem Teil der Bevölkerung ein.

Vor diesem Hintergrund rücken vor allem Menschen aus sozio-ökonomisch bzw. sozio-kulturell benachteiligten Schichten und Milieus als Adressaten politischer Grundbildung in den Blick. Allerdings ist die Mehrheit der Erwachsenen mit geringer Literalität nicht pauschal politisch desinteressiert, wenn man einen weiten Politikbegriff zugrundelegt. Für Wahlen, die Tätigkeit der Parlamente oder politische Debatten, also institutionalisierte Politik im engeren Sinn, aber auch für ehrenamtliches Engagement lässt sich dagegen eine erhebliche Diskrepanz zwischen privilegierten und weniger privilegierten Bevölkerungsschichten feststellen. Dennoch ist das Bild, wonach Menschen mit geringer Schriftsprachbeherrschung in Bezug auf Politik und Partizipation als „defizitär“ zu betrachten und desinteressiert sind, nicht zutreffend. Insgesamt lässt sich aus den empirischen Befunden folgern, dass ein geringes Literalitätslevel zunächst wenig über generelles Interesse am Politi-

³⁵ Mania/Tröster 2018, S. 09-3

³⁶ Bremer 2021, S. 167

schen im weiteren Sinne aussagt, sondern eher über die Form und Intensität, sich daran zu beteiligen bzw. beteiligen zu können.³⁷

Politische Grundbildung für diese Zielgruppe muss noch stärker als Erwachsenenbildung insgesamt **Subjektivperspektiven, vorhandene Ressourcen und die Erfahrungen im sozialen Nahraum** zum Ausgangspunkt nehmen, ohne sich darauf zu beschränken. Für Lehrende bedeutet das, ein besonderes Sensorium für die Alltags- und Problemlagen zu entwickeln. Die Ausgestaltung einer politischen Grundbildung sollte sich an einem **emanzipatorischen Bildungsbegriff** orientieren, der darauf zielt, Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung auch auf politische Beteiligung hin auszurichten.

10.5 Gesundheitsbildung (Health Literacy)

Die Ziele der Health Literacy sind sehr umfassend. So geht es um die Förderung des Schriftspracherwerbs und die (Weiter-)Entwicklung von Gesundheitskompetenzen, die insgesamt eine stärkere Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ermöglichen sollen und so die Lebens- und Einkommenssituation verbessern (siehe Döbert/Anders 2016). Aus der Debatte um Health Literacy leitet sich daher „eine ganzheitliche Grundbildung ab, die auch auf die Selbstbefähigung und das kritische Hinterfragen von Gesundheitsinformationen abzielt“ (Wist/Schulze 2013, S. 25).

Im Anschluss an Don Nutbeam (2000) werden zumeist drei hierarchisch aufeinander aufbauende Kompetenzstufen der Health Literacy differenziert:

- funktionale,
- interaktive,
- kritische.

Für den Bereich der Grundbildung ist vor allem die funktionale Ebene von Health Literacy bedeutsam, die basale Fähigkeiten in den Bereichen Lesen und Schreiben beinhaltet, die für die Bewältigung von gesundheitsbezogenen Alltagssituationen, wie das Lesen von Packungsbeilagen, notwendig sind (vgl. Nutbeam 2000, S. 263).³⁸

³⁷ Ebenda, S. 174f

³⁸ Mania/Tröster 2018, S. 09-6

11 Akteure, Angebotsformate, Lehrmaterialien

11.1 Programme

Deutschland: AlphaDekade „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“³⁹

Die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (AlphaDekade) ist eine gemeinsame Initiative von Bund, Ländern und gesellschaftspolitischen Partnern. Ziel ist es, im Zeitraum von 2016 bis 2026 die Schriftsprachkompetenz zu verbessern und das Grundbildungsniveau Erwachsener zu erhöhen. Dazu gehören nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch soziale Fähigkeiten, Problemlösekompetenzen, Medienkompetenzen und Kommunikationsfähigkeit. Angesichts der voranschreitenden Entwicklungen in allen Lebensbereichen sind und bleiben Alphabetisierung und Grundbildung elementare Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes und von Teilhabe geprägtes Leben.

Österreich: Level Up – Erwachsenenbildung⁴⁰

Level Up - Erwachsenenbildung (vormals Initiative Erwachsenenbildung) steht für die Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene. Ihr Ziel ist es, in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen auch nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase den Erwerb grundlegender Kompetenzen und Bildungsabschlüsse unentgeltlich zu ermöglichen.

Italien: Grundbildungsprogramme sind in die Gesamtstrategie der Erwachsenenbildung integriert.

Begrifflich spricht man von *analfabetismo funzionale e bassi livelli di qualifica* sowie von *competenze chiave per la cittadinanza e l'occupabilità* (basic skills, skills for life).

Der nationale Strategieplan aus dem Jahr 2021 (*Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta*) beschreibt das Zusammenwirken der verschiedenen Institutionen und formuliert allgemeine Richtlinien der Erwachsenenbildung. Im Gegensatz zu den oben genannten Programmen in Deutschland und Österreich stellt er keine zusätzlichen Finanzmittel zur Verfügung.⁴¹

³⁹ https://www.alphadekade.de/de/home/home_node.html; abgerufen am 25.2.2025

⁴⁰ https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/level-up-erwachsenenbildung.php; abgerufen am 25.2.2025

Zentrale Akteure sind:

- Bildungsministerium (Ministero dell'Istruzione e del Merito) für die Ausrichtung und Koordinierung der Bildung, insbesondere auch der Erwachsenenbildung,
- INAPP (Istituto Nazionale per L'Analisi delle Politiche Pubbliche) für die Formulierung, Beobachtung und Evaluierung der Programme und Maßnahmen der Erwachsenenbildung,
- INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa), das mit EPALE eine europäische Plattform für professionelle Erwachsenenbildner bereitstellt.⁴²

11.2 Didaktische Konzepte

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Etablierung verschiedener Inhaltsbereiche der Grundbildung noch am Anfang steht. So werden die Themen Finanzen/Finanzielle Grundbildung, Politik/Politische Grundbildung, Gesundheit/Health Literacy sowie Ernährung/Food Literacy zwar diskutiert und es gibt auch vereinzelte Projekte; im Zentrum des Diskurses um Alphabetisierung und Grundbildung stehen letztlich jedoch überwiegend Alphabetisierungskurse und die Förderung des Lesens und Schreibens (Stand 2018).⁴³

Didaktische Konzepte zu den genannten zusätzlichen Inhaltsbereichen der Grundbildung gibt es noch relativ wenige, vor allem nicht für die Erwachsenenbildung.

11.3 Lernportale

Auf dem Lernportal [ich-will-lernen.de](http://www.ich-will-lernen.de) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (DVV) finden Sie neben den Bereichen „Lesen, Schreiben, Rechnen“ und Schulabschlüsse auch den Lernbereich „Leben und Geld“ mit sehr vielen Aufgaben zu den Themen Konsum, Arbeit, Haushalt, Banken, Vorsorge und Schulden: www.ich-will-lernen.de

Lehrmaterialien zum Thema Finanzielle Grundbildung:
<https://wb-web.de/dossiers/alphabetisierung-und-grundbildung/grundbildung/financial-literacy/lehrmaterialien-zur-finanziellen-grundbildung.html>

⁴¹ <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/Piano-adulti-versione-def.pdf>; abgerufen am 25.2.2025

⁴² <https://www.indire.it/progetto/epale/>; abgerufen am 25.2.2025

⁴³ Mania/Tröster 2018, S. 09-6

11.4 Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung

Das Projekt PAG hat sich zur Aufgabe gemacht, die „seit 2007 entstandenen und qualitativ vertretbaren Lehrmaterialien aus Deutschland und bis zu 80 Prozent der Materialien aus dem deutschsprachigen Ausland aufzunehmen“ (ebd.). Grund dafür sind eine Vielzahl an Produkten der Alphabetisierung und Grundbildung mit unterschiedlichen Themen, die bisher nicht an einem gemeinsamen Ort gesammelt, „sinnvoll klassifiziert und nach qualitativen Kriterien bewertet“ werden (AlphaDekade, 2019b).

Mit einer solchen Datenbank können Praktikerinnen und Praktiker wie Lehrpersonal, Planende in Bildungseinrichtungen, Mitarbeitende in Verbänden, Projektmitarbeitende und Bildungspersonal in Unternehmen elektronische Medien zur Planung, Vorbereitung und Durchführung von Angeboten im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, gefiltert nach verschiedenen Kriterien, finden (<https://alpha-material.de>).

Die Datenbank wurde in verschiedenen Schritten entwickelt und dann in eine digitale Infrastruktur transformiert (vgl. AlphaDekade, 2019b). Sie ist im zweiten Halbjahr 2022 gestartet. Insgesamt umfasst sie sieben Oberkategorien, ein gutes Drittel davon sind Lehr-Lernmaterialien.

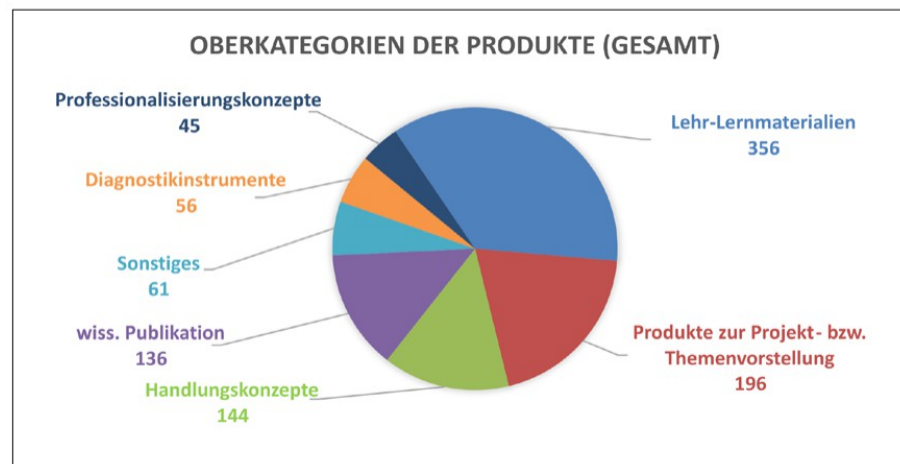


Abbildung 4: Oberkategorien mit absoluten Anteilen an den Produkten in der PAG (gesamt)

Abbildung 11: Produktarten der Produktdatenbank PAG nach Anzahl

Inhaltlich geht es vor allem um „arbeitsorientierte Grundbildung“ und „Lesen und Schreiben“, also Alphabetisierung im engeren Sinn. Auffallend ist, dass die anderen Inhaltsbereiche wie Finanzielle Grundbildung und Family Literacy nur sehr gering vertreten sind.

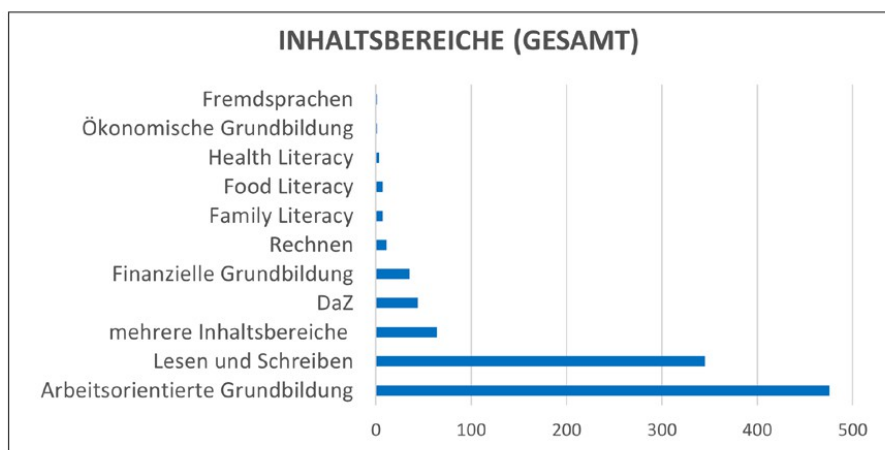


Abbildung 5: Inhaltsbereiche mit absoluten Anteilen an den Produkten in der PAG (gesamt)

Abbildung 12: Thematische Bereiche der Produktdatenbank PAG

12 Adressaten von Grundbildung

12.1 Anzahl und Zusammensetzung von Personen mit geringer Literalität

Wie vielen Menschen sind von mangelnder Grundbildung betroffen und um welche soziale Gruppen handelt es sich dabei?

Die erste leo.-Studie (LEO-Level-One Studie 2011) hat ergeben: 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland lesen und schreiben so schlecht, dass sie als funktionale Analphabetinnen und Analphabeten gelten müssen (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012). Davon haben 3,1 Millionen eine andere Erstsprache als Deutsch (Video).⁴⁴

Laut LEO-Studie 2018 betrifft dies in Deutschland ca. 12,1% der Erwerbsbevölkerung Deutschlands (18-64 J.) bzw. 6,2 Mio. Menschen.⁴⁵ Von den 6,2 Millionen gering literalisierten Erwachsenen sind 3,3 Millionen (52,6%) in Deutsch sprechenden familiären Umfeldern aufgewachsen sind. Rund 2,9 Millionen (47,4%) haben zu nächst eine andere Sprache als Deutsch erlernt.

Tabelle 1: Anteile der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18-64 Jahre) nach Alpha-Levels (2018)

Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
Geringe Literalität	Alpha 1	0,6 %	0,3 Mio.
	Alpha 2	3,4 %	1,7 Mio.
	Alpha 3	8,1 %	4,2 Mio.
	Alpha 1 bis 3	12,1 %	6,2 Mio.
Fehlerhaftes Schreiben	Alpha 4	20,5 %	10,6 Mio.
	über Alpha 4	67,5 %	34,8 Mio.
Summe		100 %	51,5 Mio.

Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18-64 Jahre), n=7.192, gewichtet, Abweichung von 100% und Abweichungen bei den absoluten Zahlen sind rundungsbedingt.

Lesebeispiel zu Tabelle 1:
„Die Lese- und Schreibkompetenz von ...“

Abbildung 13: Ausmaß geringer Literalität in Deutschland - LEO 2018

Weiteres zentrales Ergebnis der leo.-Studie 2011 war, dass die Zusammensetzung der Adressatengruppe weitaus heterogener ist, als gängige Vorstellungen zum funktionalen Analphabetismus erwarten ließen. 80% haben einen Schulabschluss, 57% sind erwerbstätig, nur 15% leben allein. Falsche Klischees stammen aus

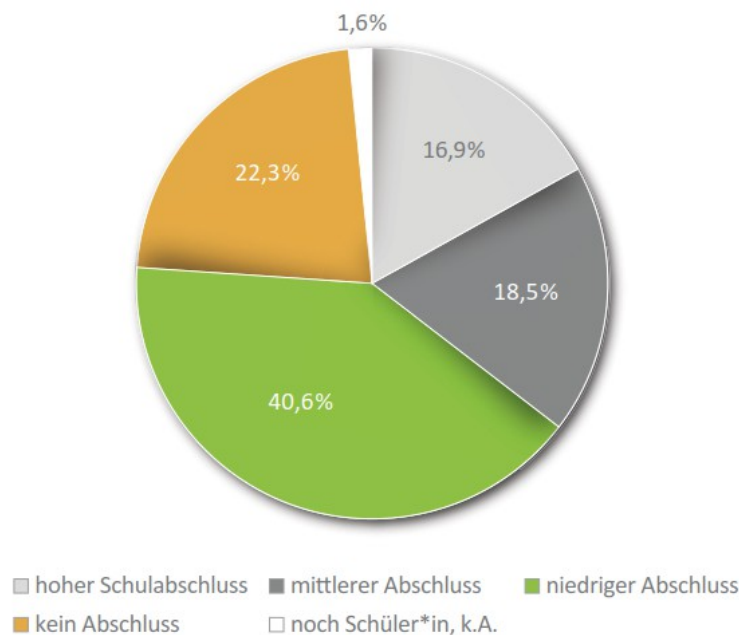
⁴⁴ https://www.youtube.com/watch?v=LSu_K736Ojo; abgerufen am 9.1.2025

⁴⁵ <https://www.fachstelle-grundbildung.de/funktionaler-analphabetismus.html>; abgerufen am 9.1.2025

früheren Studien an Teilnehmenden an Grundbildungskursen (haben meist etwas bessere Schreib- und Lesekompetenzen).

Fast zwei Drittel der Adressaten haben keine oder niedrige formale Bildungsabschlüsse, aber immerhin ein Drittel mittlere oder höhere Schulbildung.

6,2 Millionen gering literalisierte Erwachsene:
Anteile von Personen mit verschiedenen Schulabschlüssen



Lesebeispiel zu Abbildung 5:
„22,3 Prozent der gering
literalisierten Erwachsenen
haben die Schule ohne
Abschluss verlassen.“

Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.
Basis: Gering literalisierte, Deutsch sprechende Erwachsene (18-64 Jahre), n=867, gewichtet.
Abweichung von 100% ist rundungsbedingt.

Abbildung 14: Personen mit geringer Literalität nach Schulabschluss - LEO 2018

Als Folge wurde die nationale Strategie in Deutschland ab 2012 von reiner Alphabetisierung auf Grundbildung ausgedehnt und durch die Förderlinie „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung“ ergänzt. Bis 2025 läuft noch die „Dekade der Alphabetisierung“.

Rechenbeispiel für Südtirol (nur Deutschsprachige):

- Bevölkerung im Alter von 18-64 Jahren: ca. 330.000
- davon mit Deutsch sprechendem Umfeld: ca. 220.000
- davon 7 Prozent mit geringer Literalität: **ca. 15.000 Zielpersonen.**

Allerdings könnte es sinnvoll sein, einen Teil von Personen mit anderer Herkunftssprache einzubeziehen, nämlich jenen, der zumin-

dest im Mündlichen über gute Kenntnisse der deutschen Sprache verfügt, dennoch aber große Lücken im Lesen und Schreiben in dieser Sprache aufweist. Zahlenmäßig lässt sich diese Gruppe nicht abschätzen, es könnte sich jedoch um mehrere tausend Personen handeln.

12.2 Erreichbarkeit der Zielpersonen

Die Erreichbarkeit der Zielpersonen ist eine zentrale Frage für die Grundbildung. Dafür ist vor allem das unterstützende Umfeld wichtig. Man spricht in diesem Zusammenhang von doppelten Adressaten: „Da die Betroffenen durch Programme und Ankündigungstexte selbst nur schwer zu erreichen sind, adressieren Bildungseinrichtungen die Betroffenen selbst sowie Personen in ihrem Umfeld.“ Anstöße zur Teilnahme an Weiterbildung stammen aber mehrheitlich nicht aus dem betrieblichen, sondern aus dem privaten Umfeld.⁴⁶

Die gezielte, breite Ansprache von potenziellen Teilnehmenden sowie die Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für ihre Rolle als Vermittler- und Vertrauensperson spielen beim Thema Literacy und Grundbildung eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Die Gewinnung von Teilnehmenden stellt eine große Herausforderung dar. Verschiedene wissenschaftliche Untersuchungen verweisen auf eine große Diskrepanz zwischen potenziellen und tatsächlichen Teilnehmenden an Grundbildungsangeboten und Alphabetisierungskursen. Das in der allgemeinen Erwachsenenbildung übliche, bloße Ausschreiben eines Kurses oder die Werbung mit Programmheften über Online-Datenbanken und Printmedien reichen nicht aus, um die Zielgruppe zur Teilnahme zu motivieren. Stattdessen sind mündliche Kommunikationskanäle vorrangig, und es wird eine persönliche, direkte Ansprache empfohlen.

Für diese aufsuchenden und motivierenden Formen der Ansprache sind Personen aus dem sozialen und beruflichen Umfeld von potenziellen Teilnehmenden als Vermittler- oder Vertrauenspersonen besonders geeignet. Die Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren kann das Ziel haben, diese auf ihre Rolle als Vermittler- und Vertrauensperson vorzubereiten und auf deren „Brückenfunktion“ für den Zugang zu Bildungsangeboten hinzuweisen. Kurz gesagt: Eine Sensibilisierung kann „Türöffner“ dafür sein,

⁴⁶ Grotlüschen et al. 2014, S. 119

sich mit dem Thema zu befassen und zukünftige Bildungsangebote zu entwickeln.⁴⁷

12.3 Finanzielle Grundbildung

Mögliche Zielgruppen von Angeboten im Bereich Finanzielle Grundbildung sind laut Mania/Tröster 2015:

- Ratsuchende aus der Schuldnerberatung
- Familien
- Beschäftigte im Niedriglohnsektor
- Teilnehmende in Alphabetisierungskursen
- geringqualifizierte Menschen mit Migrationshintergrund
- Empfänger von Sozialleistungen
- „bildungsferne“ Ältere
- Menschen mit Behinderungen.

Sensibilisierungsmaßnahmen im Bereich Finanzielle Grundbildung sollten sich an Personen richten, deren beruflicher Alltag Verbindungen zu diesem Themenfeld aufweist. Das sind zum Beispiel Mitarbeitende der Sozial- und Schuldnerberatung, Jobcenter und Arbeitsagenturen, Familienzentren und Kitas, Verbraucherbildung, Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, Betriebe mit gering qualifizierten Beschäftigten.⁴⁸

Für solche Sensibilisierungsmaßnahmen findet man konkrete Konzepte, z. B. „Finanzielle Grundbildung: Bedarfe erkennen und handeln Ein Workshop-Konzept zur Sensibilisierung von Fachkräften in Bildung, Beratung und Betreuung“.⁴⁹

⁴⁷ <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/ansprache-und-sensibilisierung-notwendig-im-kontext-von-literacy>; abgerufen am 24.2.2025

⁴⁸ <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/ansprache-und-sensibilisierung-notwendig-im-kontext-von-literacy>; abgerufen am 24.2.2025

⁴⁹ Schwarz et al. 2015

Domäne	Zielgruppe	inhaltliche Vertiefung in einem konkretem Angebot
1. Einnahmen	Empfänger von Transferleistungen	Grundsicherung
	Selbstständige	Selbstständigkeit, Existenzgründung
2. Geld und Zahlungsverkehr	junge Erwachsene, Durchschnittsverdiener	Geldanlage, Finanzprodukte, Bankensystem
	Ältere	Online-Banking
3. Ausgaben und Kaufen	Familien, Durchschnittsverdiener, junge Erwachsene	Ökologie/Ethik Vertragsrecht Konsumententscheidungen
	Empfänger von Transferleistungen, Geringverdiener	Anbieterwechsel, Angebotsvergleich, Ermäßigungen, Befreiungen und Vergünstigungen
4. Haushalten	junge Erwachsene, Familien	Mehrpersonenhaushalt, Risiko- und Krisenmanagement, Haushaltsbuch, Haushalten, Ablage und Ordnungssysteme, Familiengründung, günstiges Kochen
5. Geld leihen und Schulden	Überschuldete, Ratsuchende in der Schuldnerberatung	Überschuldung/Insolvenz (Pfändungsschutzkonto, Umgang mit Gläubigern, Rechte und Pflichten)
	Geringqualifizierte und Geringverdiener	Kredit, Eigentum
6. Vorsorge und Versicherungen	junge Erwachsene, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer	Altersvorsorge, Umgang mit Lebensrisiken (notwendige und empfehlenswerte Versicherungen), Vermögensbildung

Abbildung 15: Zielgruppenspezifische Vertiefungen in den Kompetenzdomänen (Mania/Tröster 2015, 35)

Die Erfahrungen verschiedener Projekte zeigen, dass sozialraumorientierte Ansätze geeignet sind, um sogenannte bildungsferne Menschen zu erreichen. Der sozialraumorientierte Ansatz hat viele Gemeinsamkeiten mit den Konzepten der aufsuchenden Bildungsarbeit und einem Wechsel von einer Komm- zur Geh-Struktur.

Bei der Suche nach Kooperationspartnern bei der Entwicklung von Angeboten im Bereich Finanzielle Grundbildung ist die Beantwortung folgender Fragen nützlich:⁵⁰

- Welche Einrichtungen kenne ich, die bereits Angebote zu dem Thema Umgang mit Geld machen?
- Welche Einrichtungen in der Nähe haben Zugang zu sogenannten „bildungsfernen Zielgruppen“?
- Welche Betriebe des Niedriglohnsektors gibt es vor Ort?
- Welcher Arbeitgeber beschäftigt möglicherweise Geringqualifizierte?
- Welche Schuldnerberatungsstellen gibt es in der Umgebung?

⁵⁰ Mania/Tröster 2015, S. 40

Vor der Planung von Bildungsmaßnahmen ist zu klären, für welche Adressatengruppe das Angebot entwickelt werden soll und welches Format sich dafür am besten eignet. Folgende Fragen können zielführend sein:

- Wer ist die Zielgruppe?
- Welche Interessen hat die Zielgruppe?
- Was sind mögliche Barrieren für die Zielgruppe?

Es kann hier keine einheitliche bzw. generelle Empfehlung für ein jeweilig passendes Format zu einer Zielgruppe gegeben werden, da dies individuell und einrichtungsspezifisch betrachtet werden muss. Soll bspw. ein Angebot im Bereich der Familienbildung stattfinden, kann sich als Format eine Elternwerkstatt mit integriertem Frühstück am Vormittag anbieten. In der arbeitsplatzorientierten Grundbildung bietet sich als Format ein Workshop am Arbeitsplatz an, der möglichst während der Arbeitszeit stattfinden sollte. Wenn Anonymität gewährt werden soll, kann das Angebot alternativ auch an einer Bildungseinrichtung stattfinden. Das Format eines Seminars oder einer Lernwerkstatt hat sich für Ratsuchende der Schuldnerberatung bewährt. Geeignete Formate sind Workshops, Lernwerkstätten, Lerncafés, Seminare etc., die möglichst keine Assoziationen an Schule hervorrufen, da Schule oft negativ erinnert wird und dies eine Lernbarriere darstellen kann.⁵¹

⁵¹ Ebenda, S. 87

13 Wirkungen und Wirkungsmessung

Birgit Aschemann hat in einer eigenen Studie mit dem Titel „Basisbildung wirkt. Wie wirkt Basisbildung?“ internationale Belege für die Wirkung von Basisbildungsangeboten im Erwachsenenalter gesammelt, ausgewertet und geordnet dargestellt (siehe Aschemann 2015). Sie kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die Effekte von Basisbildungsangeboten erwiesenermaßen deutlich umfassender sind, als die in den Kursen intendierten Lernergebnisse. Dazu gehören Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und ein verändertes Selbstkonzept sowie eine veränderte Alltagspraxis. „Positive Auswirkungen auf Gesundheit, soziales Engagement und die eigene Elternschaft sind belegt und reichen bis in die Familien und Gemeinschaften hinein. Sie betreffen in Summe gesehen die soziale Sicherheit, das Sozialkapital und das mentale Kapital der Staaten und ihrer Gemeinschaft. [...] Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die Wirkungen von Basisbildung ‚länger‘ (langfristiger) und ‚breiter‘ (umfassender, aber auch indirekter) sind als erwartet“ (Aschemann 2015, S. 44f.). Schwieriger, weil auch Langzeitstudien fehlen, sind die ökonomischen Effekte nachzuweisen. Basisbildung ist ein Langzeitprojekt, das oft erst über das vermehrte Lesen, Schreiben und Rechnen im Alltag eine messbare Wirkung entfaltet.⁵²

⁵² Jenewein 2018. S. 07-6

14 Ein Südtiroler Kompetenzzentrum für Grundbildung

Der Begriff *Kompetenzzentrum* greift sehr hoch. In Deutschland gibt es beispielsweise ein „Kompetenzzentrum GrundbildungsPFA-DE“, dessen Aufgabe es ist, die regionale Entwicklungs- und Transferarbeit von zehn Projekten modellhafter Grundbildungspfade mit Service und Forschung zu unterstützen. Durch Vernetzung und Austausch entstehen dabei wechselseitige Lernmöglichkeiten zwischen den Projekten und dem Kompetenzzentrum. Ziel ist, dass innovative Angebote und Strukturen regional verstetigt und über die Förderperiode hinaus gesichert werden.

Im Kompetenzzentrum GrundbildungsPFADE haben sich Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. und Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. als Verbundpartner zusammengeschlossen.⁵³

Ein Südtiroler Kompetenzzentrum, das sich um Basisbildung in deutscher Sprache kümmert, ist sehr viel kleiner zu denken. Man steht hierzulande bei der Grundbildung für Erwachsene weitgehend am Anfang. Deshalb braucht es eine Bestandsaufnahme, was wenigstens in Ansätzen schon vorhanden ist, und eine erste Bedarfsanalyse, was notwendig wäre, um eine kontinuierliche Grundbildung für die wichtigsten Themenfelder südtirolweit anbieten zu können. Beides versucht diese Studie ansatzweise aufzuzeigen.

Anschließend ist ein finanzieller Rahmen vorzugeben und eine Entscheidung für die institutionelle Ansiedlung des Zentrums zu treffen. Darauf aufbauend kann ein Prozess der Organisationsentwicklung auf den Weg gebracht werden.

Ohne diesen Vorbedingungen vorgreifen zu wollen, lassen sich aber schon heute zentrale Aufgabenbereiche des Kompetenzzentrums benennen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- Aufbau von Know-how bezüglich aller wesentlichen Aspekte der Grundbildung: Zielgruppen, Bildungsinhalte, Weiterbildungsformate, Entwicklung von Angeboten, Ausbildung der Referentinnen, Ansprache von Adressaten, Finanzierungsmöglichkeiten usw;
- Beratung der Bildungspolitik in Bezug auf die Konzeption eines mehrjährigen Programms im Bereich der Grundbildung

⁵³ <https://www.grundbildung-wirkt.de/kompetenzzentrum-grundbildungspfade/>; abgerufen am 24.02.2025

- Vernetzung und Koordinierung der relevanten Akteure: Bildungsressorts, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Multiplikatoren⁵⁴ auf Landes- und Bezirksebene;
- Propagierung des Anliegens der Grundbildung, Sensibilisierung aller relevanten Gesellschaftsbereiche, Medienarbeit;
- Konzeption und Begleitung von Pilotprojekten der Grundbildung;
- Dokumentation, Monitoring und Evaluierung der Umsetzung von Grundbildungsmaßnahmen in Südtirol;
- Kontaktpflege und Austausch mit verwandten Einrichtungen im deutschsprachigen Ausland;
- Kontaktpflege und Austausch mit verwandten Einrichtungen in der Region, die Grundbildung in italienischer Sprache bereitstellen.

Da der KVV als Einrichtung der Erwachsenenbildung auf der gleichen Ebene steht wie andere Weiterbildungsorganisationen in Südtirol, müsste ein derartiges Kompetenzzentrum wohl institutionell eigenständig sein und/oder auf einer anderen Ebene angesiedelt werden. Idealerweise würde es wohl von einem Verbund von Einrichtungen der Erwachsenenbildung getragen.

⁵⁴ Vgl. Abschnitt 10.3 Finanzielle Grundbildung, Seite 43f.

15 Literatur

Aschemann, B. (2015): Basisbildung wirkt. Wie wirkt Basisbildung? Eine internationale Forschungsübersicht. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2015_1_wie-wirktbasisbildung_aschemann.pdf [abgerufen am 10.2.2025].

Bremer, H. (2021): „Politische Grundbildung: Begründungen und konzeptionelle Überlegungen“, in: Grotlüschen, A. [Hrsg.]: Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen. Weinheim; Basel: Beltz Juventa 2021, (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 67), S. 166-181.

CurVe (2015): Kompetenzmodell „Finanzielle Grundbildung“. (http://die-curve.de/content/PDF/DIE_Kompetenzmodell.pdf; abgerufen am 24.02.2025)

Deutscher Volkshochschul-Verband (2014): Modul 1: Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit (<https://www.grundbildung.de/downloads/schulungen/modul-1-zugaenge-zur-alphabetisierungs-und-grundbildungsarbeit-teil-1-3.pdf>)

Drecoll, F. & U. Müller, Hrsg. (1981): Für ein Recht auf Lesen: Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt: Diesterweg. ISBN 978-3-425-07935-6

Egloff, B. (2014): „Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt“, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2014. 103-106.

Egloff, B., M. Grosche, P. Hubertus & J. Rüsseler (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition [online]. In: Projektträger im Deutschen Zentrum f Luft- u Raumfahrt eV, Hrsg. Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann, S.11–31 [Zugriff am: 13.08.2021]. Verfügbar unter: doi:10.3278/6004139w011

Engartner, T. (2016): Ökonomische Grundbildung. In: Löffler, C. & J. Korfkamp (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York: Waxmann, S. 436-445.

Grotlüschen, A. (2021): „Verletzbarkeit und Literalität im 21. Jahrhundert“, in: Grotlüschen, A. [Hrsg.]: Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen. Weinheim; Basel: Beltz Juventa 2021, (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 67), S. 16-35.

Grotlüschen, A. & W. Riekman, Hrsg. (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Le-

vel-One-Studie [online]. Münster: Waxmann. PDF e-Book. ISBN 978-3-8309-2775-4. (<https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&buchnr=2775>; abgerufen am 24.2.2025)

Grotlüschen, A., K. Buddeberg, G. Dutz, L. M. Heilmann & Ch. Stammer (2021): LEO 2018 - Leben mit geringer Literalität (Public Use File). GESIS Datenarchiv, Köln.

Grotlüschen, A., K. Buddeberg, G. Dutz, L. Heilmann & Ch. Stammer (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebrochure, Hamburg. Online unter: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/>

Grotlüschen, Anke, Wiebke Riekman & Klaus Buddeberg (2014): „Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld“, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2014. S. 116-124.

Grotlüschen, A. & W. Riekman (Hrsg. 2012): Alphabetisierung und Grundbildung, Band 10. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.. Waxmann Verlag.

Jenewein, F. (2026): Sechs Jahre Basisbildung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung Wirksamkeit und Gelingensfaktoren. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien. (<https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>)

Koppel, I. & K. D. Wolf (2021): „Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. Anforderungen und Konsequenzen“, in: Grotlüschen, Anke [Hrsg.]: Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen. Weinheim; Basel: Beltz Juventa 2021, (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 67), S. 182-199.

Lüssenhop, M. & G. Kaiser (2021): „Numeralität im Wandel der Zeiten. Analyse zentraler Konzeptionen zu Numeralität und Implikationen für die Numeralitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung“, in: Grotlüschen, Anke [Hrsg.]: Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen. Weinheim; Basel: Beltz Juventa 2021, (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 67), S. 36-52.

Mania, E. & M. Tröster (2018): Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund -/ Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien. 09 (<https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>)

Mania, E. & M. Tröster (2014): Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2), S. 136-145.

Mania, E. & M. Tröster (2015): Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen. Bielefeld. (<https://www.die-bonn.de/doks/2015-oekonomische-grundbildung-01.pdf>; abgerufen am 24.02.2025)

Nickel, S. (2014): Modul 1: Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis. Volkshochschul-Verband (Hg.) (https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/pdf/D-Dd/Nickel_2014_Studientext_Alphabetisierung_Modul1.pdf)

Orrú, D. (2022): „Südtirols ABC der Analphabeten“, in salto.bz (<https://salto.bz/en/article/02022022/suedtirols-abc-der-analphabeten>; abgerufen am 12.12.2024)

Rammstedt, Beatrice, Britta Gauly, Sanja Kapidzic, Débora B. Maehler, Silke Martin, Natascha Massing, Silke L. Schneider & Anouk Zabal (2024): PIAAC 2023. Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich, Münster, New York: Waxmann.

Riekmann, W. & C. Euringer (2016): Was ist Grundbildung? Definition, Abgrenzung, Zielgruppen und Themenfelder von Grundbildung (https://www.rat-der-weiterbildung.de/wp-content/uploads/2016/04/Fachtagung-Grundbildung-Vortrag_Euringer_Riekmann.pdf; abgerufen am 12.12.2024)

Schwarz, S., H. Christiani & M. Tröster (2015): Finanzielle Grundbildung: Bedarfe erkennen und handeln. Ein Workshop-Konzept zur Sensibilisierung von Fachkräften in Bildung, Beratung und Betreuung. (www.die-bonn.de/doks/2015-alphabetisierung-01.pdf; abgerufen am 24.02.2024)

Seidl, J., G. Rauscher & U. Himmelreich (2018): Alphabetisierung in der Zweitsprache. Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München (Hg.) (https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/596_Alphabetisierung%20in%20der%20Zweitsprache%20Deutsch.pdf; abgerufen am 14.01.2025)

Streuten, U. (2014): „Literalität und Stigma“. in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2014. S. 125-135.

Tippelt, R. & J. Gebrande (2014): „PIAAC und die Folgen für die Erwachsenenbildungswissenschaft“. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2014. S. 107-115.

Winkens, M. (2023): Akteure, Akteurkonstellationen und deren Bedeutung in Konzepten der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Eine Dokumentenanalyse. (DIE RESULTATE). Bonn: DIE. (<http://www.die-bonn.de/id/41934>; abgerufen am 16.12.2024).



apollis – Institut für Sozialforschung und Demoskopie ist eine private Forschungseinrichtung, die seit 1993 empirische Untersuchungen im Auftrag öffentlicher und privater Kunden durchführt.

In Südtirol, am Schnittpunkt zweier Kulturräume gelegen, sind wir primär im regionalen Kontext tätig. Die Vorteile der Dreisprachigkeit (Deutsch, Italienisch, Englisch) werden zunehmend auch in internationalen Forschungszusammenhängen eingebracht.

Wir legen großen Wert auf Kundennähe, Praxisrelevanz, Objektivität und wissenschaftliche Sorgfalt. Eine zentrale Rolle spielt dabei die enge Zusammenarbeit mit unseren Auftraggebern und Projektpartnern, angefangen von der Formulierung der Forschungsfragen bis zur Umsetzung der Ergebnisse.

Als praxisorientiertes Forschungsinstitut nutzen wir je nach Aufgabenstellung quantitative und/oder qualitative Methoden. Unsere Methodenkompetenz und die multi-disziplinäre Zusammensetzung des Teams erlauben es uns, Fragestellungen aus den verschiedensten Themenbereichen zu bearbeiten.

Ein Überblick über unsere Leistungen findet sich unter www.apollis.it

apollis – Centro di Ricerca Sociale e demoscopia è un istituto di ricerca privato che dal 1993 conduce studi e indagini empiriche per conto di clienti sia pubblici che privati.

In Alto Adige, in quanto punto d'incontro di due culture, siamo principalmente attivi nel contesto regionale. I vantaggi del trilinguismo (tedesco, italiano, inglese) ci inseriscono in misura sempre crescente anche in contesti internazionali di ricerca.

Orientamento al cliente, rilevanza pratica, obiettività e accuratezza scientifica sono per noi di notevole importanza. La stretta collaborazione con i nostri committenti e partner, che va dalla formulazione dei quesiti di ricerca fino implementazione dei risultati, svolge quindi un ruolo centrale.

Come istituto di ricerca orientato alla pratica impieghiamo i metodi di ricerca più appropriati, quantitativi e/o metodi qualitativi, in relazione al compito ricevuto. La nostra competenza metodologica e la composizione multidisciplinare del team ci permettono di elaborare quesiti di ricerca in una molteplicità di ambiti della ricerca.

Per dare uno sguardo ai nostri servizi e prodotti si rimanda al sito www.apollis.it.

Abschätzung des Bedarfs für ein Kompetenzzentrum Grundbildung

Valutazione della necessità di istituire un Centro per le competenze di base

Steckbrief

Ausgangslage

Seit Herbst 2022 führt der KVV in Zusammenarbeit mit dem Amt für Weiterbildung ein Projekt im Bereich der Grundbildung durch, speziell im Bereich der Schreib- und Lesekompetenz für deutschsprachige Erwachsene („Besser lesen und schreiben“). Es besteht die Absicht, dieses Projekt sachlich und räumlich zu erweitern, insbesondere auch im Bereich Rechnen und Finanzielle Grundbildung.

Ziele

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, das Thema Grundbildung theoretisch zu vertiefen und südtirolspezifische Überlegungen zum Bedarf anzustellen. Im Detail geht es um eine (1) Übersicht zu Konzepten, Terminologie und zentrale Befunde, (2) Best-Practice-Beispiele und (3) eine Einschätzung des Phänomens in Südtirol.

Methode

Die drei genannten Themenfelder sollen methodisch mit zwei Zugängen bearbeitet werden:

- eine Literaturstudie zu zentralen Konzepten und relevanteren Studien (dieser Bericht);
- 10 Experteninterviews mit wichtigen Akteuren und potenziellen Multiplikatoren.

Abstract

Punto di partenza

Dall'autunno del 2022, il KVV gestisce un progetto in collaborazione con l'Ufficio Educazione permanente nel settore delle competenze di base, in particolare nell'ambito delle competenze di scrittura e lettura per gli adulti di lingua tedesca (*“Besser lesen und schreiben”*). L'intenzione è di ampliare il progetto, in particolare nelle aree della matematica e dell'educazione finanziaria di base.

Obiettivi

Lo studio mira a fornire un'analisi approfondita del tema delle competenze di base dal punto di vista teorico e fornire considerazioni specifiche sulle esigenze dell'Alto Adige. In particolare, lo studio si concentra su 1) concetti, terminologia e risultati principali, (2) esempi di buone pratiche e (3) una valutazione del fenomeno in Alto Adige.

Metodo

Le tre tematiche sopra menzionate verranno trattate metodologicamente utilizzando due approcci:

- studio della letteratura su concetti centrali e sugli studi più rilevanti (il presente report);
- 10 interviste mirate con attori chiave, esperti e potenziali moltiplicatori.