

Erhebliche Kompetenzunterschiede im Erwachsenenalter nach Bildungsgruppen: Ergebnisse von PIAAC 2012

Maehler, Débora B.; Massing, Natascha; Helmschrott, Susanne; Rammstedt, Beatrice; Staudinger, Ursula M.; Wolf, Christof

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Maehler, D. B., Massing, N., Helmschrott, S., Rammstedt, B., Staudinger, U. M., & Wolf, C. (2014). Erhebliche Kompetenzunterschiede im Erwachsenenalter nach Bildungsgruppen: Ergebnisse von PIAAC 2012. *Informationsdienst Soziale Indikatoren*, 52, 1-5. <https://doi.org/10.15464/isi.52.2014.1-5>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Inhalt

Erhebliche Kompetenzunterschiede im Erwachsenenalter nach Bildungsgruppen	1
9. Internationale Konferenz „Social Monitoring and Reporting in Europe“	5
Hohes subjektives Wohlbefinden von Migranten in Dänemark und der Schweiz	6
Großeltern sind in Europa die wichtigste Form nichtelterlicher Kinderbetreuung	10
Social Monitoring and Reporting in Europe – Neues Web-Portal des ZSI	14
The Quality of Life Conference	15
37. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Veranstaltungen der Sektion Soziale Indikatoren	16

Erhebliche Kompetenzunterschiede im Erwachsenenalter nach Bildungsgruppen

Ergebnisse von PIAAC 2012

Eine zentrale Aufgabe von Bildungssystemen ist es, Grundkompetenzen etwa im Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln, und damit Schülerinnen und Schüler auf ihren weiteren Lebensweg vorzubereiten. Insbesondere Ergebnisse der PISA-Studie haben gezeigt, dass in Deutschland der Besuch unterschiedlicher Schularten mit deutlichen Unterschieden in verschiedenen Kompetenzbereichen einhergeht. Es ist daher auch bei Personen im Erwachsenenalter zu erwarten, dass zwischen formaler Bildung und Grundkompetenzen ein starker Zusammenhang besteht. Empirische Belege für diese Annahme liefern frühere Studien zu Kompetenzen von Erwachsenen (Lehmann 1997; Wölfel et al. 2011). Dabei ist davon auszugehen, dass formale (Aus-) Bildung und Kompetenzen sich gegenseitig verstärken: Einerseits vermitteln Schule und Ausbildung grundlegende Kompetenzen, andererseits werden Personen mit defizitären Grundkompetenzen das Ausbildungssystem mit größerer Wahrscheinlichkeit früher verlassen. Zusätzlich ist ein indirekter Effekt des Bildungssystems zu erwarten: In seinem Rahmen werden Einstellungen, zum Beispiel zum Lernen und zum Lesen gefördert, die in späteren Lebensabschnitten die Wahrscheinlichkeit steigern, dass Personen sich weiterbilden und so ihre Kompetenzen aufrechterhalten und ausbauen (OECD 2013).

Die von der OECD initiierte Studie PIAAC, das „Programme for the Assessment of Adult Competencies“, dient der Erfassung grundlegender Kompetenzen der 16- bis 65-Jährigen im internationalen Vergleich¹. An der ersten PIAAC-Erhebung, die 2012 durchgeführt wurde, beteiligte sich neben 23 weiteren Ländern auch Deutschland (vgl. OECD 2013; Rammstedt 2013). Damit liegen erstmals seit 1994 (IALS; Lehmann 1997) wieder international vergleichbare Kompetenzmessungen für Erwachsene in Deutschland vor.²

Wir konzentrieren uns in diesem Beitrag auf die in PIAAC erfasste Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz. Diese Grundkompetenzen sind für die erfolgreiche Bewältigung von Alltagsanforderungen in der heutigen Gesellschaft von hoher Bedeutung (vgl. OECD 2013; Rammstedt 2013). Unter Lesekompetenz wird das Verstehen, die Nutzung und das Interpretieren von geschriebenen Texten

verstanden (vgl. Zabal et al. 2013). Erfasst wurde diese in PIAAC zum Beispiel mit Aufgaben, die das Lesen und Verstehen eines Medikamentenbeipackzettels beinhalten oder das Lesen einer Stellenanzeige in einem Onlineportal. Bei der alltagsmathematischen Kompetenz geht es um die erfolgreiche Auseinandersetzung mit mathematischen Anforderungen im Alltag, also das Abrufen, Verwenden und die Interpretation mathematischer Informationen (vgl. Zabal et al. 2013). Aufgaben in diesem Bereich können z. B. das Einschätzen eines Sonderangebots oder die Interpretation in einer Grafik beinhalten.

Unsere zentrale Frage lautet, inwieweit die grundlegende Lesekompetenz sowie alltagsmathematische Kompetenz von Erwachsenen mit ihrem Bildungsabschluss variieren. Dabei werden wir zunächst nationale Ergebnisse präsentieren, die wir in einem zweiten Schritt in einen internationalen Kontext stellen.

Je höher der Bildungsabschluss, desto größer die Grundkompetenz

In Grafik 1 wird die durchschnittliche Lesekompetenz von Personen in Deutschland differenziert nach dem jeweils höchsten Bildungsabschluss dargestellt. Personen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung noch in einer Ausbildung befanden, wurden aus der Betrachtung ausgeschlossen.

Wie erwartet zeigen die Ergebnisse, dass die mittlere Lesekompetenz mit der Höhe des Abschlusses zunimmt. Personen, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, erreichen mit 198 Punkten im Mittel die vergleichsweise niedrigsten Lesekom-

petenzwerte. Personen mit Hauptschulabschluss und Lehre erzielen im Durchschnitt Lesekompetenzwerte von 244 Punkten, Personen mit Realschulabschluss und Lehre oder Ausbildung erreichen 267 Punkte und Personen mit (Fach-) Abitur und Lehre bzw. Ausbildung 297 Punkte. In Bezug auf die alltagsmathematische Kompetenz zeigt sich das gleiche Muster (vgl. Grafik 2).

Grundlegende Kompetenzen werden vor allem im Schulsystem erworben

Vergleicht man Personen mit und ohne Ausbildung so zeigt sich, dass die untersuchten grundlegenden Kompetenzen vor allem im allgemeinbildenden Schulsystem erworben

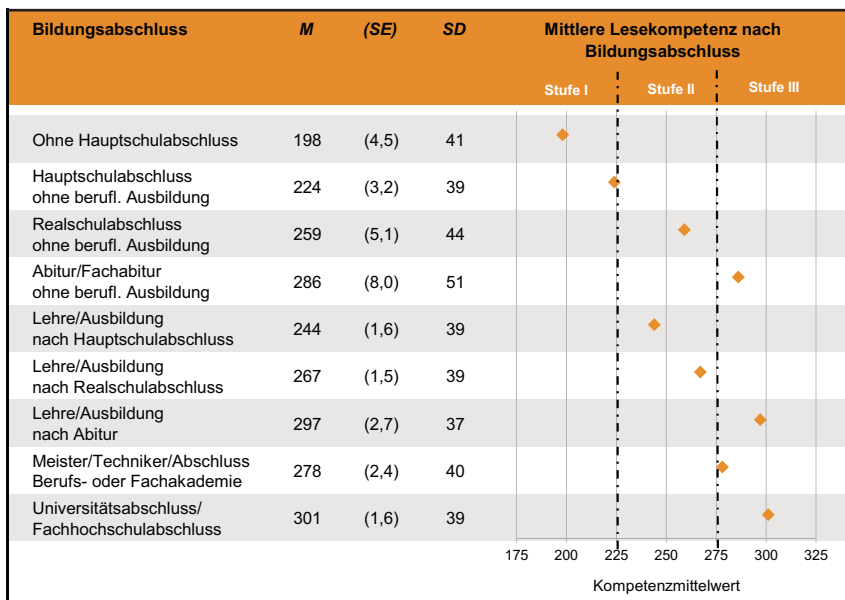
werden. Zwischen einer Person mit Hauptschulabschluss ohne weitere Ausbildung und einem Abiturienten ohne Ausbildung liegen durchschnittlich 62 Lesekompetenzpunkte und 68 Punkte der alltagsmathematischen Kompetenz. Personen ohne und mit Lehre bzw. Ausbildung unterscheiden sich bei gleichem allgemeinbildenden Abschluss dagegen um höchstens 20 Lesekompetenzpunkte bzw. 32 Punkte auf der Skala der alltagsmathematischen Kompetenz. Der Unterschied zwischen Abiturienten ohne Ausbildung und solchen mit einem abgeschlossenen Studium erreicht mit 15 bzw. 26 Punkten eine ähnliche Größenordnung. Dabei muss hier offen bleiben, zu welchen Teilen diese Unterschiede durch einen Kompetenzerwerb in Ausbildung und Studium und zu welchen Teilen diese Unterschiede durch Selektionseffekte erklärt werden können.

Für Deutschland zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen formaler Bildung und den gemessenen Kompetenzen. Die Ergebnisse bleiben auch bei Kontrolle anderer soziodemographischer Merkmale, wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, soziale Herkunft, Erwerbsstatus und Gesundheit stabil.

Starke internationale Variation der Kompetenzunterschiede nach Bildungsgruppen

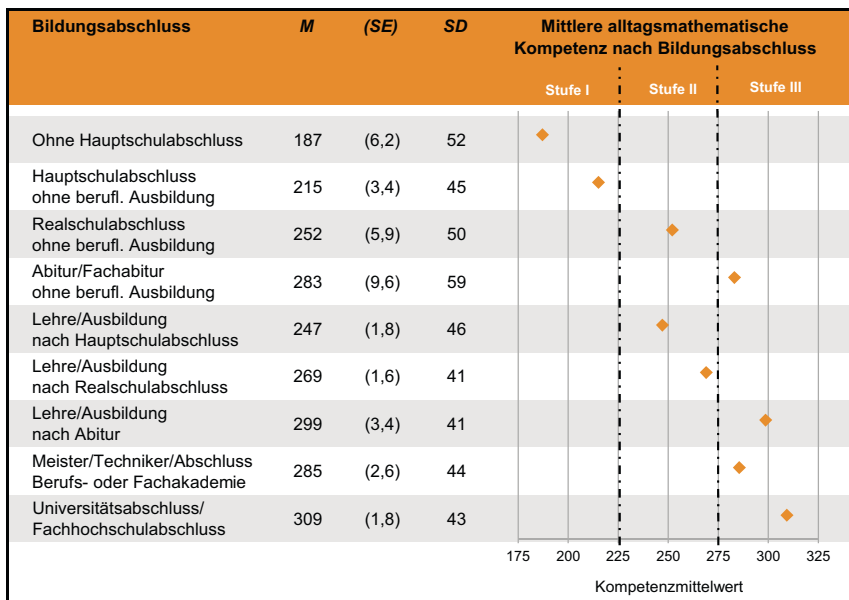
Um das Ausmaß der in Deutschland gefundenen Unterschiede zwischen Personen mit verschiedenen Bildungsabschlüssen international einordnen zu können, sollen diese Unterschiede nun für die verschiedenen an PIAAC beteiligten Länder mit ihren unterschiedlichen Bildungssystemen betrachtet und verglichen werden. Um die Kompetenzdifferenzen zwischen verschiedenen Bildungsabschlüssen vergleichen zu können, wurden die nationalen Bildungsabschlüsse anhand der internationalen Klassifikation ISCED³ eingeordnet und zu drei Stufen zusammengefasst: Niedriger Bildungsabschluss (ISCED 1, 2 und 3C; z. B. kein Abschluss oder Haupt- bzw. Realabschluss ohne berufliche Ausbildung), mittlerer Bildungsabschluss (ISCED 3A, 3B und 4; z. B. Haupt- bzw. Realabschluss mit beruflicher Ausbildung) und tertiärer Abschluss (ISCED 5A, 5B und 6; entspricht z. B. einem Meisterabschluss oder Hochschulabschluss). Außerdem werden bei den folgenden Analysen Personen in Ausbildung ihrem bisher erreichten Bildungsniveau zugewiesen. Die Verteilung der verschiedenen Bildungsniveaus (siehe Tabelle 1) variiert stark zwischen den PIAAC-Ländern: Beispielsweise haben nur 12% der PIAAC-Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Italien und nur 17% aus Österreich einen tertiären Abschluss erreicht, während in Kanada 46% und in Japan 42% einen solchen Abschluss haben. In Italien und Spanien kommen 54% bzw. 47% der Personen nicht über einen niedrigen Abschluss hinaus, während es in Kanada, Japan, Polen und den Vereinigten Staaten lediglich 15% sind.

Grafik 1: Lesekompetenz getrennt nach höchstem Bildungsabschluss in Deutschland



Datenbasis: PIAAC 2012

Grafik 2: Alltagsmathematische Kompetenz nach höchstem Bildungsabschluss in Deutschland



Datenbasis: PIAAC 2012

Tabelle 1: Höchster Bildungsabschluss im internationalen Vergleich

Länder	Niedriger Bildungsabschluss	Mittlerer Bildungsabschluss	Tertiärer Abschluss	Mittlere Lesekompetenz		Mittlere alltagsmathematische Kompetenz	
	%	%	%	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
OECD-Durchschnitt	24	45	31	273	47	269	51
Australien	28	39	33	280	50	268	57
Flandern (Belgien) ¹	20	45	35	275	47	280	51
Dänemark	26	40	34	271	48	278	51
Deutschland	17	53	30	270	47	272	53
England/Nordirland (GB)	24	40	36	272	49	262	55
Estland	18	45	37	276	44	273	46
Finnland	20	44	36	288	51	282	52
Frankreich	28	45	27	262	49	254	56
Irland	28	40	32	267	47	256	54
Italien	54	34	12	250	45	247	50
Japan	15	44	42	296	40	288	44
Kanada	15	39	46	273	50	265	56
Niederlande	31	38	31	284	48	280	51
Norwegen	27	38	35	278	47	278	54
Österreich	23	60	17	269	44	275	49
Polen	15	59	26	267	48	260	51
Schweden	24	48	28	279	51	279	55
Slowakische Republik	21	60	19	274	40	276	48
Spanien	47	23	29	252	49	246	51
Südkorea	22	43	35	273	42	263	46
Tschechische Republik	16	67	18	274	41	276	44
Vereinigte Staaten ¹	15	50	36	270	49	253	57
Zypern ¹	22	47	32	269	40	265	47

Der OECD-Durchschnitt beinhaltet alle an PIAAC beteiligten Länder außer Zypern. Nachkommastellen liegen nicht vor.

1) Viele Personen ohne Kompetenzmessung, nur mit Einschränkungen zu interpretieren.

Datenbasis: PIAAC 2012

Im Folgenden soll jedoch nicht die erreichte Bildung bzw. die durchschnittlichen Kompetenzwerte, sondern vielmehr die durch die Bildungssysteme erzeugte *Differenz der Kompetenzen* analysiert werden. Daher ist in den Abbildungen 3 und 4 die Differenz in der mittleren Lese- bzw. alltagsmathematischen Kompetenz für die höchste und niedrigste Bildungsstufe dargestellt. Die Länder sind aufsteigend nach der Größe der Differenz zwischen Personen mit tertiärem und niedrigem Bildungsabschluss sortiert. Das heißt die Bildungssysteme der Länder, die in den Grafiken oben stehen, erzeugen verhältnismäßig wenig Ungleichheit in den Grundkompetenzen der Bevölkerung, während die Bildungssysteme der Länder, die weiter unten aufgeführt sind, verhältnismäßig viel Ungleichheit der mittleren Grundkompetenzen erzeugen.

Über alle Länder hinweg erreichen Erwachsene mit einem tertiären Bildungsabschluss im Mittel höhere Lesekompetenzen als Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss und diese wiederum höhere Kompetenzen als Personen mit niedrigem Bildungsabschluss. Die Höhe der Differenzen zwischen den verschiedenen Abschlüssen unterscheidet sich jedoch zwischen den Ländern. Im internationalen Vergleich liegt die für Deutschland gefundene Bildungsdisparität in der Lesekompetenz mit 49 Punkten im mittleren Bereich (im Vergleich

zu 51 Punkten im OECD-Durchschnitt). Insgesamt weisen die Vereinigten Staaten die stärksten Bildungsdifferenzen auf, während sich in Zypern im Bereich der Lesekompetenz die geringsten Differenzen zwischen der niedrigsten und höchsten Bildungsstufe zeigen.

Bei der alltagsmathematischen Kompetenz zeigt sich ein ähnliches Muster: Auch hier liegt die für Deutschland gefundene Disparität (64 Punkte) von Kompetenzen von Personen verschiedener Bildungsstände leicht über dem OECD-Durchschnitt (59 Punkte) und wieder weisen die Vereinigten Staaten die größten Unterschiede auf; die geringsten hier allerdings Estland.

Neben den Kompetenzunterschieden zwischen Personen mit verschiedenen Bildungsabschlüssen variiert auch die mittlere Grundkompetenz innerhalb der jeweiligen Abschlüsse zwischen den Ländern. Niedrige Bildungsabschlüsse können sich, insbesondere wenn sie mit geringen Grundkompetenzen gekoppelt sind, gesamtgesellschaftlich durch einen verhältnismäßig niedrigen Arbeitsmarkterfolg dieser Personengruppe auswirken (vgl. z. B. Hanushek/Wößmann 2011). Aus diesem Grund werden im Folgenden die Ergebnisse für die Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen genauer betrachtet.

In Bezug auf die Lesekompetenz weist die Gruppe mit niedrigen Bildungsabschlüssen Kompetenzwerte zwischen 228 (Spanien) und 269 Punkten (Japan) auf, d. h. eine Differenz von 41 Punkten. Auffallend niedrige Lesekompetenzen zeigen sich bei dieser Personengruppe neben Spanien auch für die Vereinigten Staaten, Italien, Frankreich und Kanada. Deutschland liegt hier mit 244 Punkten etwas unter dem OECD-Durchschnitt (246 Punkte).

In Bezug auf die alltagsmathematische Kompetenz entspricht das Kompetenzniveau der Personen mit niedrigem Bildungsabschluss in Deutschland dem OECD-Durchschnitt (237 Punkte). Der niedrigste Mittelwert findet sich in den Vereinigten Staaten (204 Punkte), während der höchste in Finnland vorzufinden ist (255 Punkte). Damit ist der mittlere Wert der niedrig Gebildeten in Finnland bedeutend höher als derjenige von Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss in den Vereinigten Staaten (243 Punkte).

Im Vergleich zu den niedrig gebildeten Personen finden sich zwischen den hochgebildeten Personen der verschiedenen Länder geringere Unterschiede in den Grundkompetenzen. So variiert die mittlere Lesekompetenz von Hochgebildeten beispielsweise nur um maximal 29 Punkte. Auch hier liegt Deutschland im Bereich der

Lesekompetenz (293 Punkte) etwas unter dem OECD-Durchschnitt (297 Punkte) und in der alltagsmathematischen Kompetenz etwas darüber (301 vs. 296 Punkte). Auffallend hohe Lesekompetenzen finden sich in Japan, Finnland und den Niederlanden. In der alltagsmathematischen Kompetenz erzielen hochgebildete Personen in Flandern (Belgien) und der Tschechischen Republik die höchsten Mittelwerte.

Allgemeinbildende Abschlüsse gehen mit höherer mittlerer Lesekompetenz einher als berufsorientierte Abschlüsse

Als Erklärungsversuch für die Unterschiede zwischen den Ländern könnte man die Bildungsausgaben in Betracht ziehen (OECD 2012). So könnte man beispielsweise annehmen, dass eine ausgeglichene Investition in verschiedene Bildungsbereiche

mit geringerer Bildungsdisparität einhergeht, während höhere Investitionen in den tertiären Bereich mit höheren Disparitäten zusammenhängen. Ein solcher Zusammenhang lässt sich jedoch kaum feststellen (Analysen hier nicht wiedergegeben). Die hohe Bildungsdisparität in einigen Ländern ist somit nicht anhand der Bildungsausgaben erklärbar. Allerdings muss bedacht werden, dass die von uns untersuchten Personen ihre Bildungsabschlüsse zu unterschiedlichen Zeiten erworben haben. Daher müssten die Bildungsausgaben im historischen Verlauf ins Verhältnis zu den Kompetenzunterschieden in verschiedenen Ausbildungskohorten gesetzt werden.

Alternativ könnten Unterschiede der Bildungssysteme zur Erklärung von Länderunterschieden in Bezug auf die Differenz zwischen verschiedenen Bildungsabschlüssen

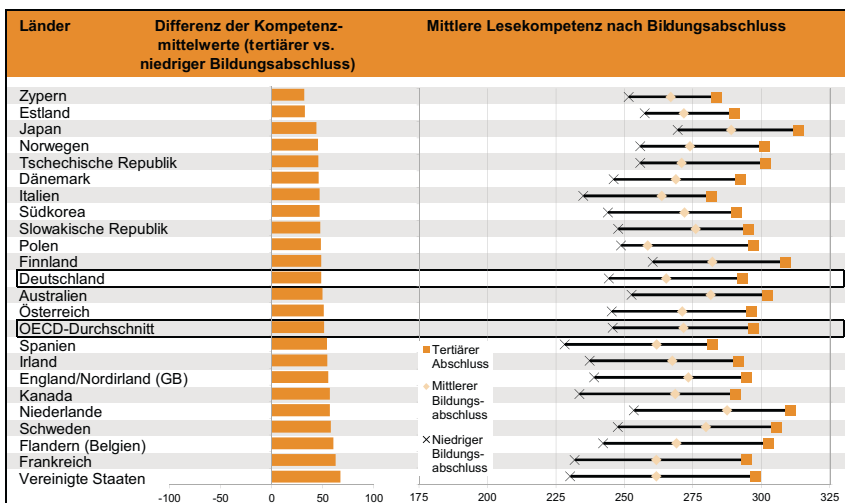
herangezogen werden (European Centre for the Development of Vocational Training 2013). So wäre beispielsweise zu vermuten, dass insbesondere allgemeinbildende Systeme (z. B. in den Vereinigten Staaten oder in Australien), also Systeme in denen die Vermittlung allgemeiner Wissensinhalte und Kompetenzen im Vordergrund steht, die in PIAAC gemessenen Grundkompetenzen effektiver vermitteln als Systeme mit einer starken beruflichen Orientierung (z. B. in Deutschland und in Österreich), bei denen die Vermittlung berufsspezifischer Kompetenzen im Fokus steht (Barone/van de Werfhorst 2011). Betrachtet man solche Unterschiede zwischen Bildungssystemen auf individueller Ebene, also danach, welche Personen einen allgemeinbildenden (akademisch orientierten) und welchen einen berufsorientierten mittleren Bildungsabschluss aufweisen, zeigt sich, dass über alle untersuchten Länder⁴ hinweg (mit Ausnahme von Kanada) Personen mit einem allgemeinbildenden Abschluss höhere mittlere Lesekompetenz erreichen als Personen mit einem berufsorientierten Abschluss. Darüber hinaus zeigt sich, dass diese Differenz in Ländern mit einem dualen Sekundarbildungssystem (z. B. Deutschland) tendenziell ausgeprägter ist als in Ländern mit einem allgemeinbildenden System (z. B. Irland). Allerdings gilt im Umkehrschluss nicht, dass die Bevölkerung in Ländern mit gering ausgeprägter beruflicher Spezifität generell höhere durchschnittliche Kompetenzen erlangen.

Resümee

Zwischen formaler Bildung und der Beherrschung von Grundkompetenzen besteht ein deutlicher Zusammenhang. Die Ergebnisse für Deutschland bestätigen, dass ein hoher Bildungsabschluss mit höheren Grundkompetenzen einhergeht. Dabei gilt, dass das Schulsystem für die Vermittlung der betrachteten Kompetenzen eine wichtigere Rolle spielt als das Ausbildungssystem oder die Universität. International zeigt sich, dass sich die Unterschiede in den mittleren Lesekompetenzen zwischen Personen mit niedrigem und mit tertiärem Abschluss stark unterscheiden. Dieser Unterschied ist in den Vereinigten Staaten sowohl für die Lesekompetenz als für die alltagsmathematische Kompetenz besonders stark ausgeprägt. In Deutschland liegt die Differenz für die Lesekompetenz knapp unter und für die alltagsmathematische Kompetenz leicht über dem OECD-Durchschnitt.

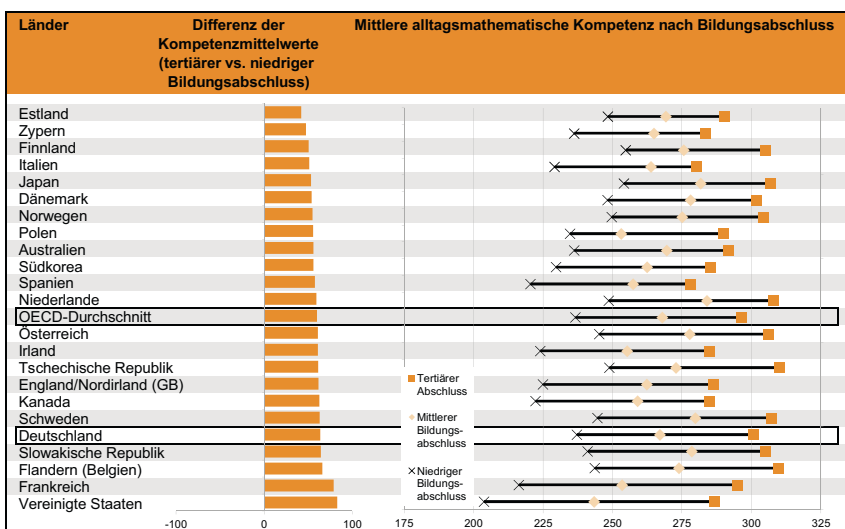
Die Aufklärung der Länderunterschiede in Bezug auf die durchschnittlich vermittelten Kompetenzen einerseits sowie die Höhe der Disparität in den Grundkompetenzen zwischen verschiedenen Bildungsstufen andererseits muss in weiterführenden Analysen erfolgen. Einfache Erklärungen, die auf die (aktuelle) Höhe der Bildungsausgaben oder auf die berufliche Orientierung der Bildungssysteme verweisen, greifen jedenfalls zu kurz.

Grafik 3: Lesekompetenz nach höchstem Bildungsabschluss im internationalen Vergleich



OECD-Durchschnitt ohne Zypern.
Datenbasis: PIAAC 2012

Grafik 4: Alltagsmathematische Kompetenz nach höchstem Bildungsabschluss im internationalen Vergleich



OECD-Durchschnitt ohne Zypern.
Datenbasis: PIAAC 2012

- 1 Für die deutschen Daten siehe <http://www.gesis.org/piaac/downloadbereich/>; für die internationalen Daten siehe <http://www.oecd.org/site/piaac/>.
 - 2 In Deutschland wurde PIAAC unter der Leitung von Beatrice Rammstedt von GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften durchgeführt. Finanziert wurde die deutsche Durchführung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Beteiligung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.
 - 3 Personen, die einen Abschluss im Ausland gemacht haben, wurden entsprechend in die ISCED-Klassifikation eingeordnet; für weitere Details siehe Maehler et al. 2013, S. 98.
 - 4 Diese Analyse bezieht die Länder Estland, Flandern (Belgien), Italien, Niederlande, Vereinigte Staaten und Zypern nicht mit ein, da für diese die Information zur Ausrichtung der Ausbildung nicht vorlag.
- Barone, C.; van de Werfhorst, H. G., 2011: Education, cognitive skills and earnings in comparative perspective. In: *International Sociology*, 26(4), S. 483–502.
- European Centre for the Development of Vocational Training, 2013: *On the way*

to 2020: Data for vocational education and training policies. Country statistical overviews (Research paper Nr. 31). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Hanushek, E. A.; Wößmann, L., 2011: The economics of international differences in educational achievement. In: E. A. Hanushek, S. Machin & L. Wößmann (Hrsg.), *Handbook of the economics of education*, Bd. 3, S. 89–200. Amsterdam: Elsevier B.V.
- Lehmann, R. H., 1997: *Wie gut können Deutsche lesen? – Neue Untersuchungsergebnisse*. In: K. Ring, K. von Trotha & P. Voß (Hrsg.), *Lesen in der Informationsgesellschaft. Perspektiven der Medienkultur*, S. 126–136. Baden-Baden: Nomos.
- Maehler, D. B.; Massing, N.; Helmschrott, S.; Rammstedt, B.; Staudinger U.M.; Wolf, C., 2013: *Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen*. In: B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012*, S. 77–126. Münster: Waxmann.
- OECD, 2012: *Education at a glance 2012. Highlights*. Paris: OECD.

- OECD, 2013: *OECD Skills Outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Rammstedt, B., 2013: *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Wölfel, O.; Christoph, B.; Kleinert, C.; Heineck, G., 2011: *Grundkompetenzen von Erwachsenen: Gelernt ist gelernt? (IAB-Kurzbericht Nr. 05/2011)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung.
- Zabal, A.; Martin, S.; Klaukien, A.; Rammstedt, B.; Baumert, J.; Klieme, E., 2013: *Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich*. In: B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012*, S. 31–76. Münster: Waxmann.

Débora Maehler, Natascha Massing, Susanne Helmschrott, Beatrice Rammstedt, Ursula Staudinger, Christof Wolf
Tel.: 0621 / 1246-516
debora.maehler@gesis.org

The Quality of Society and Individual Quality of Life – How do they relate?

9. Internationale Konferenz „Social Monitoring and Reporting in Europe“

Villa Vigoni, 23.–25. Juni 2014

Die 9. Veranstaltung in der Reihe der seit 2006 regelmäßig in der Villa Vigoni stattfindenden „Social Monitoring and Reporting in Europe“ – Konferenzen fand vom 23.–25. Juni 2014 statt, und beschäftigte sich mit der Frage wie die Qualität von Gesellschaften bestimmt und gemessen werden kann und wie die individuelle Lebensqualität von gesellschaftlichen Qualitätsmerkmalen beeinflusst und geprägt wird. Obwohl die Unterscheidung zwischen gesellschaftlichen und individuellen Aspekten der Lebensqualität nicht neu ist, wurden daraus resultierende Fragen der Konzeptualisierung und Operationalisierung sowie der empirischen Beobachtung und Analyse bisher kaum explizit thematisiert.

Das Thema der Veranstaltung wurde in insgesamt 13 Vorträgen aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. In einer ersten Session ging es vor allem um konzeptionelle Fragen sowie um sich auf europäische Surveys (European Social Survey, European

Quality of Life Survey) stützende Beobachtungskonzepte und daraus resultierende Ergebnisse. Eine zweite Session beschäftigte sich mit verschiedenen Aspekten der Qualität von Gesellschaften – u. a. dem Wohlfahrtsstaat und der Rolle institutioneller Faktoren, „Good Governance“ und Demokratie, Sozialkapital sowie Ungleichheit und Umverteilung. Eine dritte Session widmete sich Analysen der individuellen Lebensqualität und Qualität von Gesellschaften auf der nationalen und supranationalen Ebene.

In einer abschließenden Session zu aktuellen Entwicklungen des „Social Monitoring and Reporting in Europe“ wurden verschiedene neue – nationale und supranationale – Reports und Beobachtungsinstrumente vorgestellt.

An der Konferenz nahmen knapp dreißig Teilnehmer aus insgesamt 13 europäischen Ländern teil. Neben der akademischen

Sozialberichterstattung und Lebensqualitätsforschung waren auch die amtliche Statistik (Eurostat, ISTAT, ONS), die EU-Kommission, Eurofound, die OECD sowie nationale Ministerien und politiknahe Einrichtungen vertreten. Die Veranstaltung wurde von Heinz-Herbert Noll (ehemals GESIS) in Zusammenarbeit mit der Villa Vigoni und der Europäischen Kommission (DG Employment, Social Affairs and Inclusion) organisiert, die die Konferenz auch finanziell großzügig gefördert hat.

Das Programm der Tagung ebenso wie ein inhaltliches Exposé und die Präsentationen sind über die folgende Website verfügbar: www.gesis.org/social-monitoring-reporting-europe/

Heinz-Herbert Noll
hh.noll@t-online.de