

Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz: zur Relevanz der Bestimmung eines Mindestniveaus in der Alphabetisierung

Euringer, Caroline; Heinemann, Alisha M.B.; Bonna, Franziska

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

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

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Euringer, C., Heinemann, A. M., & Bonna, F. (2014). Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz: zur Relevanz der Bestimmung eines Mindestniveaus in der Alphabetisierung. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2, 29-38. <https://doi.org/10.3278/REP1402W029>

Nutzungsbedingungen:

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

Terms of use:

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



Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz

Zur Relevanz der Bestimmung eines Mindestniveaus in der Alphabetisierung

von: Euringer, Caroline; Heinemann, Alisha M.B.; Bonna, Franziska

DOI: 10.3278/REP1402W029

Erscheinungsjahr: 2014
Seiten 29 - 38

Schlagnworte: Alphabetisierung, Berufsbildungspolitik, Kompetenzen, Kompetenzmessung, internationaler Vergleich

Das Thema Literalität Erwachsener hat nicht zuletzt aufgrund der in den letzten Jahren durchgeführten OECD-Vergleichsstudien IALS, ALL und PIAAC auf internationaler und nationaler Ebene an Bedeutung gewonnen. Die Folge war eine Reihe von bildungspolitischen Entwicklungen, insbesondere bezüglich der Forderung und Finanzierung von Literalität. Der vorliegende Beitrag gibt anhand von Länderberichten einen international-vergleichenden Einblick in die hierzu geführte Diskussion seit der IALS-Studie. Daran anschließend wird unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der leo.-GER-Verlinkungsstudie speziell für Deutschland die Frage diskutiert, bis zu welchem Kompetenzniveau Literalität in angemessener Weise zu fordern sei.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Euringer, C./Heinemann, A./Bonna, F.: Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz. Zur Relevanz der Bestimmung eines Mindestniveaus in der Alphabetisierung. In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsfors

Caroline Euringer/Alisha M.B. Heinemann/Franziska Bonna

Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz

Zur Relevanz der Bestimmung eines Mindestniveaus in der Alphabetisierung

1. Literalität im internationalen Diskurs

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*-Studie (PIAAC) am 8. Oktober 2013 rückte das Thema Literalität Erwachsener in den internationalen Fokus. Die Ergebnisse machen erneut deutlich, dass der Erwerb grundlegender Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen auch in den modernen Wissensgesellschaften keineswegs für alle Menschen eine Selbstverständlichkeit darstellt. Mit PIAAC konnte aktuell ein weiteres Mal bestätigt werden, dass ein nicht unbedeutender Anteil der Bevölkerung lediglich geringe Literalität aufweist und infolge dessen nur begrenzt in der Lage ist, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (vgl. OECD 2013, S. 28f.). Die Begrifflichkeit der Literalität wird dabei kontrovers diskutiert und umfasst in einigen Fällen nur Lesen und Schreiben, in anderen hingegen auch Rechnen, den Umgang mit neuen Technologien oder das Lernen lernen. Erweitert um Themen wie etwa politische Bildung und Gesundheitsbildung wird Literalität gegenwärtig auch unter dem Terminus der Grundbildung diskutiert. Gefordert wird jedoch – unabhängig von der unterschiedlichen Ausgestaltung der Inhalte – in jedem Fall eine umfassendere Bereitstellung, Förderung und Finanzierung von Literalitätsangeboten mit dem Ziel, die Literalitätskompetenzen in der Bevölkerung zu verbessern. Allerdings: Diese Erkenntnisse sind keineswegs neu. Bereits seit den 1990er Jahren führt die *Organisation for Economic Co-Operation and Development* in regelmäßigem Abstand internationale Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz Erwachsener durch: den *International Adult Literacy Survey* (IALS 1994/1998) und den *Adult Literacy and Life Skills Survey* (ALL 2005). Die Ergebnisse waren denen aus PIAAC ähnlich. Im Unterschied zu PIAAC wurden diese allerdings nicht in vergleichbarem Ausmaß in den internationalen Diskurs getragen und die Resonanz innerhalb der Teilnahmeländer war relativ unterschiedlich. Während es in einigen Ländern seit Ende der 1990er Jahre durchaus zu bildungspolitischen Konsequenzen und Entwicklungen hinsichtlich der Finanzierung und Förderung von Literalität kam, wurden die Ergebnisse von IALS und ALL in anderen Ländern höchstens am Rande oder gar nicht thematisiert – so auch in Deutschland. Hier konnte erst 2011 mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der *leo. – Level-One Studie* (im Folgenden: leo.-Studie) (Grotlischen/Riekman 2012) zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland das

Thema Literalität Erwachsener auf der bildungspolitischen Agenda platziert werden. Bildungspolitische Konsequenzen bezüglich der Finanzierung, Förderung und Definition von Literalität werden erst seitdem verstärkt diskutiert.

Vor dem Hintergrund, dass in einigen anderen Ländern infolge von IALS bereits seit Ende der 1990er Jahre bildungspolitische Diskussionen zu einer angemessenen Finanzierung und Förderung von Literalität geführt wurden, möchte dieser Beitrag einen vergleichenden Blick in andere Länder werfen. Dies geschieht zunächst anhand einer Zusammenfassung von Länderberichten aus Großbritannien, USA, Kanada, Australien und Norwegen, in denen die jeweilige Bildungspolitik und Praxis vorgestellt werden. Diese Länderberichte wurden von Literalitätsforschern und -forscherinnen der jeweiligen Länder erstellt, durch deren fachliche Einschlägigkeit das jeweils gezeichnete Bild durchaus als ein realistisches eingeschätzt werden kann.¹ Daran anschließend wird die aktuelle bildungspolitische Situation zur Förderung und Finanzierung von Literalität in Deutschland dargestellt und unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der leo.-GER-Verlinkungsstudie diskutiert. Letztere setzt sich mit der Frage auseinander, wie sich die deutschen Alpha-Levels in ihrer Schwierigkeit zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) verhalten.

2. IALS und die Folgen – ein Blick in andere Länder

Der IALS, der im Zeitraum von 1994 bis 1998 unter Zusammenarbeit der OECD und Statistics Canada in mehr als 20 Ländern durchgeführt wurde, gilt als die erste internationale Vergleichsstudie zu Literalitätskompetenzen Erwachsener. Grundlage hierfür war die Entwicklung von Testaufgaben zum Lesen (*Prose Literacy* und *Document Literacy*) und Rechnen (*Quantitative Literacy*), die eine Zuordnung von Kompetenzen in eine fünfstufige Skala ermöglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass in allen Ländern zwischen 25 Prozent und 75 Prozent der erwachsenen Bevölkerung geringe Literalitätskompetenzen aufweisen (IALS Level 1–2). Ungefähr 15 Prozent der Bevölkerung erreichen sogar lediglich IALS Level 1 und sind damit besonders gefährdet, den gesellschaftlichen Anforderungen in Alltag und Beruf nicht zu genügen und so von gesellschaftlichen Teilhabeprozessen ausgeschlossen zu werden (vgl. OECD/Statistics Canada 2000, S. xiii).

Neben der erstmals international-vergleichenden Ausrichtung erweitert die IALS-Studie im Unterschied zu einigen früheren Ansätzen zudem den Blick auf die Literalität Erwachsener. Literalität erscheint nicht mehr vorrangig als ein dichotomes Konstrukt, nach dem eine Person abhängig von den gesellschaftlichen Mindestanforderungen entweder literat oder illiterat ist. Literalität wird vielmehr als ein Kontinuum mit aufeinander aufbauenden Stufen gefasst. In diesem Konstrukt ist auch höhere Literalität mit

1 Die Länderberichte entstanden 2011 im Rahmen des vom *Centre for Literacy* veranstalteten „*Fall Institute*“ und sind online abrufbar unter www.centreforliteracy.qc.ca/node/1445.

eingeschlossen (vgl. Grotlüschen 2011, S. 14). Im IALS wird Literalität in fünf Stufen unterteilt, denen Personengruppen entsprechend ihres Literalitätsniveaus zugeordnet werden können: Während Level 1 und 2 für (zu) geringe Literalität stehen, wird Level 3 von der OECD als Mindestniveau verstanden, um mit den gesellschaftlichen Anforderungen in Alltag und Beruf zurechtzukommen (vgl. OECD/Statistics Canada 2000, S. xi). Level 4 und 5 zeigen eine höhere Literalität an.

Die Entscheidung, ab wann Literalität funktional ausreichend ist oder nicht, um an gesellschaftlichen Teilhabeprozessen partizipieren zu können, ist keine rein wissenschaftliche, sondern immer auch eine politische Überlegung. Denn in Anbetracht der zentralen Argumente, dass einerseits Literalität als grundlegende, für alle Menschen zugänglich zu machende Bildung zu verstehen sei (vgl. UNESCO 2007, S. 2) und andererseits die Literalitätsstärke der Bevölkerung in einem direkten Zusammenhang mit dem Wirtschaftswachstum eines Landes stehe (vgl. Wößmann/Piopiunik 2009, S. 40), ist der Staat interessiert daran, zu klären, bis zu welchem Literalitätsniveau ein solcher Bildungsanspruch zu legitimieren ist. Eine solche Klärung steht somit häufig auch in Zusammenhang mit bildungspolitischen Konsequenzen, wie z.B. der Förderung und Finanzierung von Literalität mit dem Ziel, das Risiko mangelnder Literalität in der Bevölkerung möglichst gering zu halten und somit die Beschäftigungsfähigkeit zu sichern.

Die enge Verwobenheit von Literalität mit bildungspolitischen Interessen soll im Folgenden anhand von IALS-Länderberichten aus Großbritannien, USA, Kanada, Australien und Norwegen dargestellt werden. Dazu wird zunächst die allgemeine bildungspolitische Reaktion der Länder infolge der Ergebnisse der IALS-Studie dargestellt und anschließend die Problematik der Festlegung eines Mindestlevels an Literalität problematisiert.

2.1 Bildungspolitische Reaktionen infolge der IALS-Studie

Folgt man den Länderberichten, die einen Rückblick auf die Folgen der IALS-Studie zum Ziel haben, so lässt sich erkennen, dass die bildungspolitischen Reaktionen in den Ländern nicht allein von den konkreten Ergebnissen der Studie abhängen. Vielmehr scheint es bedeutsam zu sein, ob und wie das Thema Literalität bereits vorher in der Öffentlichkeit und Bildungspolitik wahrgenommen und diskutiert wurde.

So wurden in *Norwegen* die Ergebnisse von IALS zunächst von den zu dieser Zeit veröffentlichten Leistungsstudien über Schüler-Kompetenzen überschattet, denen das politische Interesse Anfang der 2000er Jahre verstärkt galt (vgl. Gabrielsen 2011, S. 3). Wenige Jahre später stieg das Interesse der Regierung am Thema Literalität Erwachsener wieder an. So wurde 2002 ein Rechtsanspruch Erwachsener auf kostenlose Teilnahme an Kursen auf der Ebene von Primar-, Sekundar- und oberem Sekundarabschluss etabliert. Aufgrund der Ergebnisse von IALS und der Nachfolgestudie ALL wurde 2005 zudem das Programm *Basic Skills for Working Life* zur Finanzierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen eingeführt (vgl. ebd., S. 7).

Auch in *Australien*, wo man sich bereits seit den 1980er Jahren mit dem Thema Literalität Erwachsener beschäftigte, zeigten Regierung und Wirtschaft erst mit der Veröffentlichung der ALL-Ergebnisse zehn Jahre nach IALS zunehmend Interesse, vorrangig für den Zusammenhang von Literalität und Arbeitsmarkterfolg (vgl. Mendelovits 2011, S. 2f.). Die Folge war eine Nationale Strategie von 2012 bis 2020 verbunden mit dem Ziel, die Grundkompetenzen der australischen Erwerbsbevölkerung zu verbessern (vgl. ebd., S. 3f.). Diese Grundkompetenzen reichen dabei über die reine Alphabetisierung hinaus und beinhalten die sogenannten „Core Skills“: Lernen lernen, Lesen, Schreiben, Rechnen sowie mündliche Kommunikationsfähigkeit (vgl. ebd., S. 4).

In ähnlicher Weise zogen auch in den *USA* die Ergebnisse der IALS-Studie gegen Ende der 1990er Jahre nur kurze Zeit die Aufmerksamkeit auf sich. Während 1999 noch eine Initiative zur Stärkung der Erwachsenenbildung vorgesehen war, verbunden mit einer Anhebung der Finanzierung um 100 Millionen Dollar, nahm das politische Interesse an Literalität Erwachsener nach dem Regierungswechsel im Jahr 2001 rasch wieder ab (vgl. Pugsley 2011, S. 4f.). Die Finanzierung von Literalität wurde gekürzt und erst im Jahr 2007 nahm das bildungspolitische Interesse wieder zu, mit einer stärkeren Betonung von globaler Wettbewerbsfähigkeit (vgl. ebd., S. 1).

Auf langfristig günstigen Boden fielen die IALS-Ergebnisse hingegen in Kanada und Großbritannien. In beiden Ländern existierten bereits vorher seit einigen Jahren Studien zur Literalität Erwachsener und die Bedeutsamkeit des Themas war in den Medien, bei Interessenvertretungen und in der Bildungspolitik gesichert. In *Kanada* gab es bereits Ende der 1980er Jahre eine Finanzierung von auf Literalität bezogenen Weiterbildungsmaßnahmen in Höhe von 110 Millionen Dollar verteilt auf fünf Jahre (vgl. Rubenson 2011, S. 2). Infolge der IALS-Ergebnisse kam es 2001 hier erneut zu einer Anhebung der Finanzierung auf 173 Millionen Dollar. Im Jahr 2006 wurde schließlich die Verantwortung für die Förderung und Finanzierung von Literalität auf die Provinzen verlagert und insbesondere arbeitsmarktbezogene Literalität gefördert (vgl. ebd., S. 5f.).

In *Großbritannien*, wo bereits seit den 1970er Jahren Studien über die Kompetenzen Erwachsener durchgeführt wurden, wurden die Ergebnisse aus IALS unmittelbar politisch thematisiert. Die wichtigsten Folgen der IALS-Ergebnisse waren der Moser-Report und die daraus resultierende *Skills for Life-Strategie*, auf deren Basis ab 2001 die Finanzierung von Literalitätsmaßnahmen stetig angehoben wurde. Insgesamt wurden zwischen 2003 und 2010 etwa fünf Milliarden Pfund ausgegeben (vgl. Brooks 2011, S. 3).

Darüber hinaus unterscheiden sich die Länder nicht nur in der Finanzierung und Förderung von Literalitätsangeboten, sondern auch hinsichtlich der Definition sowie der Festlegung eines Mindestniveaus an Literalität, welches ebenfalls in Zusammenhang mit bildungspolitischen Interessen zu bringen ist.

2.2 Zur Festlegung eines Mindestniveaus an Literalität

Im Rahmenkonzept des IALS, das Literalität als *Prose Literacy*, *Document Literacy* und *Quantitative Literacy* konstruiert, wurde von der OECD festgelegt, dass IALS Level 3 als ein Mindestniveau an Literalität zu verstehen ist: Level 3 „is considered a suitable minimum for coping with the demands of everyday life and work in a complex, advanced society“ (OECD/Statistics Canada 2000, S. xi). Entsprechend spricht die OECD von sogenannten Risikogruppen, die als besonders gefährdet gelten, wenn diese Literalitätskompetenzen unterhalb von IALS Level 3 aufweisen. Trotz dieser Normierung durch die OECD lässt sich anhand der IALS-Länderberichte zeigen, dass die Festlegung eines Mindestniveaus an Literalität recht divers interpretiert und diskutiert wird:

Australien und *Kanada* orientieren sich an der Festlegung von OECD und *Statistics Canada*, indem sie den Anteil der Bevölkerung als Risikogruppe definieren, welcher nicht den IALS Level 3 erreicht. Somit weisen ca. 40 Prozent der Australier und ca. 42 Prozent der Kanadier unzureichende Kompetenzen in den drei Literalitätsdimensionen auf (vgl. Mendelovits 2011, S. 2; Rubenson 2011, S. 3).

In *Norwegen* kam es hingegen zu einer Herabsetzung des Mindestniveaus auf Level 2. Auslöser dafür war der sowohl im IALS als auch in ALL relativ hohe Anteil an Personen, die Literalität unterhalb von Level 3 aufwiesen. Laut Gabrielsen war es sehr schwierig, Akzeptanz dafür zu erlangen, dass entsprechend der OECD-Vorgabe sowohl Level 1 als auch Level 2 als Indikatoren für die Risikogruppen verwendet wurden (vgl. Gabrielsen 2011, S. 3). Daher wurden nach einem etwas weicheren Ansatz nur diejenigen Personen, die in mindestens einer der drei Skalen Punktwerte auf Level 1 aufwiesen, als Risikogruppe gefasst. Die Konsequenz war eine Reduktion der von mangelnder Literalität Betroffenen von 33 auf 12 Prozent (IALS) und von 40 auf 15 Prozent (ALL) – somit Größenordnungen, die öffentlich und v.a. auch bildungspolitisch sehr viel leichter zu akzeptieren und in entsprechende Maßnahmen umzusetzen sind (vgl. ebd., S. 4).

In *Großbritannien* wurde das Mindestniveau ebenfalls auf IALS Level 2 herabgesetzt und die Risikogruppe sogar noch enger definiert als in Norwegen. Sie umfasst lediglich den Anteil der Bevölkerung, der in IALS in allen drei Domänen Literalität auf Level 1 aufweist (ca. 22% bis 23%) (vgl. Brooks 2011, S. 2). Diese Festlegung des Mindestniveaus an Literalität hatte schließlich auch Konsequenzen für die Skills for Life-Strategie, die 2001 infolge von IALS initiiert wurde: Die nationalen Curricula für Literalität und Numeralität wurden zum Zwecke der Standardisierung an die IALS-Levelgrenzen angepasst. Die Folge war eine Anhebung der britischen Levelgrenzen, so dass diese exakt zu den IALS-Grenzen passten, d.h. der IALS Level 1 entspricht dem British Entry Level und der IALS Level 2 entspricht dem British Level 1 (vgl. ebd., S. 3).

In den *USA* schließlich kam es infolge der IALS-Ergebnisse zu einer grundlegenden Kritik an der Methodologie von IALS und der Vorgängerstudie *National Adult Literacy Survey* (NALS). Ausgangspunkt war im Jahr 2001 die Vermutung, dass in

NALS eine zu hohe Lösungswahrscheinlichkeit bei der Berechnung der Kompetenzverteilung für den hohen Anteil an Personen unterhalb des Level 3 verantwortlich sei. Das Problem sei dadurch überschätzt worden (vgl. Pugsley 2011, S. 5). Die Folge war eine zunehmend methodologische Diskussion und die Entscheidung, im geplanten Haushaltssurvey *National Assessment of Adult Literacy* (NAAL) die Lösungswahrscheinlichkeit von 80 auf 62 Prozent herunterzusetzen. Zudem wurde ein neues vierstufiges Kompetenzmodell – *Below Basic, Basic, Intermediate, Proficient* – eingeführt, welches den Fokus des politischen Interesses nun verstärkt auf die 14 Prozent in der Bevölkerung lenkte, die sich auf Level 1 *Below Basic* befanden (vgl. ebd., S. 7). Eine Vergleichbarkeit der Levelgrenzen mit IALS/ALL wurde dadurch allerdings erschwert. Generell führt die unübersehbare Vielfalt an Einstufungsmodellen für Literalitätskompetenzen, die zudem mit einer großen Spannweite von Konstruktionen für das Phänomen Literalität an sich einhergeht, zu einer Intransparenz und erschwerten Vergleichbarkeit der Niveaus, was sie auch als politische Diskussionsgrundlage schwächt und angreifbar macht.

So zeigen auch die Länderbeispiele, dass die Frage nach einem Mindestniveau von Literalität in den Ländern recht unterschiedlich beantwortet wird. Nicht selten wird das von der OECD vorgeschlagene Mindestniveau von IALS Level 3 herabgesetzt auf Level 2, mit Fokus auf die Risikogruppe auf Level 1. Als Begründung hierfür werden zumeist politisch motivierte Argumente herangezogen, die wiederum in Zusammenhang mit Finanzierungsfragen zu bringen sind. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders interessant, dass die im Oktober 2013 veröffentlichte PIAAC-Studie von einer Festlegung des Mindestniveaus absieht (vgl. Sticht 2013).

3. Finanzierung und Förderung von Literalität in Deutschland

Im Unterschied zu einigen der oben vorgestellten Länder hat IALS in Deutschland zunächst keine unmittelbaren bildungspolitischen Reaktionen nach sich gezogen. So nahm Deutschland zwar in der ersten Runde der IALS-Studie teil, die Ergebnisse – 14,4 Prozent der Bevölkerung auf dem IALS Level 1 der Skala *Prose Literacy* (vgl. OECD/Statistics Canada 2000, S. 136) – wurden allerdings weder in der Bildungspolitik noch in der Öffentlichkeit zum Thema gemacht (vgl. Preißer 2004, S. 25; Gnahn 2007, S. 4). Erst nachdem durch die PISA-Studien zu Schülerkompetenzen die Aufmerksamkeit auf grundlegende Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen gelenkt wurde, gelangte auch das Thema Literalität Erwachsener zunehmend auf die bildungspolitische Agenda (vgl. Grotluschen/Linde 2007, S. 51).

Ein wichtiger Meilenstein in der deutschen Alphabetisierungs- und Grundbildungslandschaft war 2011 die im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) aufgelegten Förderschwerpunkts „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ publizierte leo.-Studie (Grotluschen/Riekmann 2012). Ziel war es, belastbare Daten zum Ausmaß des funk-

tionalen Analphabetismus in Deutschland bereitzustellen. Dazu wurden die sogenannten Alpha-Levels entwickelt. Die Alpha-Levels (Alpha-Level 1 bis Alpha-Level 5) basieren auf 78 Kann-Beschreibungen und unterteilen den IALS Level 1 in kleinere Einheiten (vgl. Heinemann 2011, S. 90f.). Auf diese Weise lässt sich die Literalität einer Person sehr viel präziser beschreiben, als es bspw. mit dichotomen Literalitätskonzepten möglich war. Die Ergebnisse der leo.-Studie zeigen: 7,5 Millionen Menschen bzw. 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland sind vom funktionalen Analphabetismus (Alpha-Level 1–3; 18 bis 64 Jahre) betroffen. Personen auf Alpha-Level 3 können zwar einzelne Sätze lesen und schreiben, sind jedoch nicht in der Lage, selbst einfache Texte sinnverstehend zu lesen und zu schreiben. Damit fehlen ihnen die Voraussetzungen, um an gesellschaftlichen Teilhabeprozessen partizipieren zu können (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012).

Ausgehend von den Ergebnissen der leo.-Studie kam es insbesondere auf bildungspolitischer Ebene in den letzten beiden Jahren zu einer Ausweitung der Förderung und Finanzierung von Alphabetisierung und Grundbildung auf Bund- und Länderebene. 2012 gab das BMBF zusammen mit der Kultusministerkonferenz (KMK) eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener bekannt und forderte alle gesellschaftlichen Gruppen auf, sich an diesem Bündnis zu beteiligen (vgl. BMBF 2012). Ziel der nationalen Strategie ist es, die Zahl der erwachsenen funktionalen Analphabeten zu reduzieren. Daraufhin richtete das BMBF im Jahr 2012 den Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ mit einem Fördervolumen von ca. 20 Millionen Euro² ein, der, wie der Name schon sagt, vor allem das Ziel verfolgt, die Teilnehmenden im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit weiterzuqualifizieren bzw. sie mithilfe der geförderten Projekte in Erwerbzusammenhänge zu bringen. Da es bei gesellschaftlicher Teilhabe jedoch um noch viel mehr als nur Beschäftigungsfähigkeit geht, sollte die Verengung des Blicks auf den Arbeitsplatz aktuell zumindest kritisch beobachtet und perspektivisch wieder geweitet werden. Auch auf Ebene der Länderregierungen werden derzeit neue Initiativen und Bündnisse zur Förderung von Alphabetisierung und Grundbildung initiiert sowie Möglichkeiten zur Finanzierung, z.B. durch die Weiterbildungsgesetze oder ESF-Mittel, ausgelotet. Dabei wird die Frage, bis zu welchem Literalitätsniveau eine Förderung und Finanzierung angemessen sei, in Deutschland derzeit unter Rückgriff auf die Ergebnisse der leo.-Studie diskutiert. Eine Förderung bis mindestens zum Alpha-Level 3 erscheint notwendig, wenn das Ziel einer Reduzierung des funktionalen Analphabetismus (Alpha-Level 1–3) erreicht werden soll. Allerdings: Ist die Förderung von Alpha-Level 1–3 ausreichend? Wirft man einen Blick zurück auf die Diskussion um ein angemessenes Literalitätsniveau in anderen Ländern (vgl. Abschnitt 2.2), so kann festgestellt werden, dass das von der OECD vorgegebene Mindestniveau von IALS Level 3 in manchen Ländern übernommen, in anderen Ländern auf IALS Level 2

2 Zum Vergleich: Großbritannien: Skills for Life £5 Mrd.

abgesenkt wurde. Berücksichtigt man die bisherige Ausrichtung der Alpha-Levels am IALS Level 1, so wäre analog zu ermitteln, ob nicht umgekehrt eine Ausweitung der Förderung auf Alpha-Level 4 denkbar und angemessen wäre.

Die Frage eines angemessenen Mindestniveaus an Literalität wurde an der Universität Hamburg im Rahmen der leo.-GER-Verlinkungsstudie³ bearbeitet. Als Vergleichsinstrument wurde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) herangezogen, welcher mit seinen Stufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 ein international wie national anerkanntes Kompetenzmodell für Fremdsprachen (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hörverständnis) darstellt. In Deutschland gilt das Beherrschen der deutschen Sprache auf GER-Stufe B1 als ein Mindestniveau, welches das Zuwanderungsgesetz für die Einbürgerung voraussetzt. Für die Verlinkung der Alpha-Levels und der Stufen des GER wurde ein Subset von Items (nur Lesen und Schreiben) aus beiden Instrumenten von einer Personengruppe durchlaufen. Die Testdauer betrug eine Stunde. Anschließend wurde mithilfe von IRT-Linking-Methoden die Relation zwischen den Items berechnet (vgl. Kang/Petersen 2009, S. 5). Test-Items, die die statistischen Qualitätswerte nicht erreichten, wurden entfernt (hier: MNSQ von über 1.33). Zusätzlich wurde die gemeinsame Skala auf der leo.-Skala verankert. Das Sample bestand aus 441 Personen, die überwiegend eher geringe Bildungsabschlüsse aufweisen. Menschen, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben, waren im Sample enthalten, sofern sie mündlich gut genug deutsch sprachen, um die Testaufgaben zu verstehen.

Das Hauptergebnis der Verlinkungsstudie macht die Schwierigkeiten der Kompetenzstufen im Verhältnis zueinander deutlich: Lesen Alpha-Level 3 ist etwa gleich schwierig wie Lesen B1; Schreiben Alpha-Level 3 ist leichter als Schreiben B1. Auch wenn die Verlinkung keine genaue Grenzziehung leisten kann, da beide Tests in verschiedenen Kontexten entstanden sind, so bleibt dennoch festzuhalten, dass B1 beim Schreiben deutlich schwieriger ist als der Alpha-Level 3 (funktionaler Analphabetismus). Würde man also z.B. wie im Zuwanderungsgesetz den GER-Level B1 als Mindestniveau für Alphabetisierung setzen, wäre hinsichtlich des Schreibens auch der Alpha-Level 4 noch förderungswürdig.

4. Fazit

Gegenstand dieses Beitrags ist es, die Diskussion um eine angemessene Finanzierung und Förderung von Literalität im internationalen Vergleich darzustellen. Infolge der IALS-Studie kam es in einigen Ländern sowohl kurz- als auch langfristig zu einer Erhöhung des Fördervolumens. Dabei stellt die Festlegung eines Mindestniveaus von

3 Die Verlinkungsstudie wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W136702 von 2012 bis 2014 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autorinnen.

Literalität eine besondere und folgenreiche Herausforderung dar: Das Mindestniveau versucht zu klären, bis zu welchem Literalitätsniveau der Staat eine für alle Menschen zugängliche Alphabetisierung zu gewährleisten hat. Während in den Ländern, in denen die IALS-Studie einen starken Einfluss hatte, das Mindestniveau am IALS Level 3 bzw. 2 festgemacht wurde, dominiert in der deutschen Diskussion die Orientierung am funktionalen Analphabetismus (Alpha-Level 1–3). Mit Bezug auf die Ergebnisse der Verlinkungsstudie konnte gezeigt werden, dass mindestens auch der Alpha-Level 4 als förderungswürdig zu verstehen ist. Alpha-Level 4 entspricht hinsichtlich der Schwierigkeit ungefähr dem GER-Level B1, welcher im Zuwanderungsgesetz als Mindestniveau Deutsch für die Einbürgerung herangezogen wird. Angesichts der im Rahmen der nationalen Strategie geplanten Initiativen und Projekte zur Verbesserung der Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland bleibt zu hoffen, dass auch der Alpha-Level 4 bei der Förderung und Finanzierung berücksichtigt wird. Als handlungsleitendes Ziel bleibt bestehen, dass mehr Menschen über die Möglichkeit verfügen müssen, ihre Literalität zu verbessern und an gesellschaftlichen Teilhabeprozessen zu partizipieren. Gerade auch mit Blick auf die im Oktober 2013 veröffentlichten PIAAC-Ergebnisse stellt sich die Frage nach einem Mindestniveau erneut. Denn hier wird im Gegensatz zum IALS explizit von der Festlegung eines Mindestniveaus abgesehen. Dieses ließe sich, so Sticht (2013), nicht eindeutig aus dem Kompetenzmodell der OECD ableiten. Gleichzeitig kommt es allerdings – und das ist auch in Deutschland festzustellen – zu einer Verengung des Blicks auf eine an den Anforderungen des Arbeitsplatzes orientierte Literalität. Anstelle der Definition eines Mindestniveaus wird stattdessen von *Over-Skilled und Under-Skilled* gesprochen (OECD 2013, S. 170). Die Gefahr hierbei ist jedoch letztlich auch eine Verengung von finanzieller Förderung auf eine nur noch für den Arbeitsmarkt relevante Literalität, so dass Aspekte von darüber hinausweisender gesellschaftlicher Partizipation und persönlicher Weiterentwicklung aus dem Fokus geraten. Die Frage nach einem angemessenen Mindestniveau von Literalität ist damit aktueller denn je.

Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016. URL: www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung%281%29.pdf
- Brooks, G. (2011): A tale of IALS's influence (or not) in the UK. URL: www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Brooks_England%20Country%20Story.pdf
- Gabrielsen, E. (2011): IALS in Norway. URL: www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Gabrielsen_Norway-CountryStory.pdf
- Gnahs, D. (2007): Ein PISA für Erwachsene? Dokument aus der Reihe „DIE FAKTEN“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/gnahs0701.pdf
- Grotlüschen, A. (2011): Zur Auflösung von Mythen: Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K.D. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster, S. 13–39

- Grotlüschen, A./Linde, A. (2007): Literalität nach der Schulzeit: Kooperation von Primarstufe, Lehrerbildung und den Grundbildungsangeboten der Erwachsenenbildung. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 48–56
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster
- Heinemann, A.M.B. (2011): Alpha-Levels, Iea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K.D. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster, S. 86–107
- Kang, T./Petersen, N. (2009): Linking Item Parameters to a Base Scale. In: ACT Research Report Series. URL: www.act.org/research/researchers/reports/pdf/ACT_RR2009-2.pdf
- Mendelovits, J. (2011): A slow burn: the impact of IALS in Australia. URL: www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Mendelovits_A%20slow%20burn.pdf
- OECD (2013): OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. URL: http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf
- OECD/Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey. URL: www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf
- Preißer, R. (2004): Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS: Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch internationale Vergleichsstudien. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 25–33
- Pugsley, R. (2011): IALS in the US: A Rippling Impact on Literacy Policy. URL: www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Puglsey_US.pdf
- Rubenson, K. (2011): An examination of IALS and its influence of adult literacy in Canada. URL: www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Rubenson_Canada.pdf
- Sticht, T. (2013): Better Equity and Fewer Unsupported Inferences Coming in the PIAAC. URL: <https://community.lincs.ed.gov/bulletin/new-data-about-adult-literacy-around-world-piaac>
- UNESCO (2007): Experts' Consultation on the Operational Definition of Basic Education, 17-18 December 2007: Conclusions. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180253E.pdf>
- Wöbmann, L./Piopiunik, M. (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh. URL: www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30280_30281_2.pdf