



INSTITUT FÜR
INNOVATION UND
TECHNIK

Bericht zur ex-ante Evaluation einer Nachfolmaßnahme für die AlphaDekade

Léna Krichewsky-Wegener, Melanie Erckrath

Impressum

Institut für Innovation und Technik
in der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH
Steinplatz 1
10623 Berlin

www.iit-berlin.de

Autor:innen

Dr. Léna Krichewsky-Wegener, Dr. Melanie Erckrath
Mit der Unterstützung von Prof. Dr. Maurice De Greef (Artéduc)

Bildnachweis: corund – stock.adobe.com

Berlin, November 2025

Diese Studie wurde vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ, vormals Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) beauftragt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Herausgeber.

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

Inhalt

1	Einleitung	3
2	Standortbestimmung und Entwicklungsbedarfe der AlphaDekade	6
	2.1 Die Problemdefinition: Geringe Literalität und Grundkompetenzen bei Erwachsenen in Deutschland	6
	2.2 Die Ziele der AlphaDekade.....	8
	2.3 Die Veränderungsprozesse: Ressourcen, Maßnahmen und Akteure der AlphaDekade.....	11
	2.4 Die (theoretischen) Wirkungsannahmen.....	14
	2.5 Die Kontextfaktoren und Risiken	15
	2.6 Zwischenfazit	16
3	Handlungsoptionen und Argumente für die Gestaltung von Nachfolgemaßnahmen zur AlphaDekade	18
	3.1 Zur Notwendigkeit einer nationalen Strategie für die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener	18
	3.2 Strategische Ebene: übergreifende Ziele.....	19
	3.2.1 Zielgruppen.....	19
	3.2.2 Literalitätsverständnis	23
	3.3 Prozess-Ebene: Governance	26
	3.3.1 Zusammenarbeit relevanter Akteure	26
	3.3.2 Stimme der Lernenden.....	30
	3.3.3 Monitoring	31
	3.4 Operative Ebene: Fördermaßnahmen des Bundes	33
	3.4.1 Forschung.....	33
	3.4.2 Angebote und Schnittstellen aus der Lernendenperspektive heraus denken	36
	3.4.3 Bildungsökosysteme	40
	3.4.4 Professionalisierung.....	41
	3.4.5 Öffentlichkeitsarbeit	43
4	Fazit und Handlungsempfehlungen	45
5	Literaturverzeichnis	52
	ANHANG I. Zehn Thesen im Überblick	59
	ANHANG II. Gute Praxis aus dem Ausland	62
	1. Von „ <i>Literacy as a skill</i> “ zu „ <i>Multiliteracy</i> “: Beispiele und Argumente für ein ganzheitliches Literalitätsverständnis	62
	2. Das Konzept von Zielgruppen hinterfragen.....	64
	3. Flexible Lernwege und ganzheitliche Beratung.....	67

4. Offene Lernumgebungen, leseförderliche Umwelten und niedrigschwellige Angebote.....	70
5. Strategieentwicklung und Programmsteuerung	73
6. Professionalisierung und Qualitätssicherung	76
7. Forschung, Evaluation und Monitoring.....	78
8. Internationale Zusammenarbeit	81

1 Einleitung

Die Bund-Länder-Initiative „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (AlphaDekade) verfolgt im Zeitraum 2016 bis 2026 das Ziel, die Schriftsprachkompetenz und das Grundbildungsniveau Erwachsener in Deutschland zu erhöhen. Durch zahlreiche Fördermaßnahmen und Aktivitäten werden die Themen Alphabetisierung und Grundbildung in der öffentlichen Wahrnehmung gestärkt, neue Erkenntnisse zu Literalität im Erwachsenenalter gewonnen und neue Chancen für Menschen mit geringer Literalität eröffnet. Im Rahmen der AlphaDekade sind ebenfalls Strukturen und Prozesse entstanden, um die Abstimmung der Akteure auf den verschiedenen Ebenen (Bund, Länder und Kommunen) und aus der Wirtschaft, Bildung, Wissenschaft und Zivilgesellschaft zu verbessern. Die im März 2023 veröffentlichte Evaluation der AlphaDekade zeigt gleichwohl Entwicklungspotenziale auf, die unter anderem die Kooperation von Bund und Ländern, das ganzheitliche Zusammenwirken von Akteuren im Sozialraum und eine verstärkte Evidenz- und Transferorientierung auf regionaler Ebene betreffen (Durdel et al., 2023). Trotz günstiger Entwicklungen, wie sie die Leo-Studie 2018 am Beispiel der sinkenden Anzahl gering literalisierter Personen für den Zeitraum 2010 bis 2018 berichtet, zeichnet sich auch nach 2026 noch ein dringender Handlungsbedarf ab, um diesem Personenkreis bessere Chancen auf Teilhabe zu ermöglichen (Grotlüschen et al., 2019).

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ, vormals Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF) wurde von Oktober 2023 bis August 2024 eine ex-ante Evaluation zur Vorbereitung von Nachfolgendermaßen zur AlphaDekade durchgeführt. Diese verfolgt folgende Ziele:

- Die Begründung des fortbestehenden staatlichen Handlungsbedarfs in Bezug auf die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener
- Die Ableitung möglicher Ziele für Nachfolgendermaßen zur AlphaDekade
- Die Formulierung von Empfehlungen bezüglich strategischer Ansätze und Förderinstrumente.

Mittels einer Dokumentenanalyse und eines internationalen Experten-Hearings wurden zunächst eine Standortbestimmung zur Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland vorgenommen und gute Praxisbeispiele sowie Denkipulse aus dem europäischen und dem OECD-Raum eingeholt. Die Ergebnisse der international vergleichenden Analyse wurden in zehn Thesen zur Entwicklung von Nachfolgendermaßen für die AlphaDekade verdichtet. Anknüpfend an diese Thesen wurden 33 nationale Expert:innen aus Wissenschaft, Praxis und Politik zu Entwicklungs- und Optimierungsbedarfen im Handlungsfeld befragt.

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der ex-ante Evaluation zusammen, die im Laufe des Jahres 2025 um relevante Erkenntnisse einer Evaluation der Startphase der Förderrichtlinie „Grundbildungspfade“ ergänzt werden (vgl. Krichewsky-Wegener u.a., 2025). Den Ausgangspunkt der Analyse bildet die Standortbestimmung auf Grundlage vorangegangener Evaluationen und Berichte zur AlphaDekade (Kapitel 2). Daraus resultieren offene Fragen, die in Form von Thesen und Argumenten zur Entwicklung der Nachfolgemassnahmen zur AlphaDekade beantwortet werden (Kapitel 3). Abschließend werden die Ergebnisse zusammengeführt und kontextualisiert (Kapitel 4). Im Anhang werden die Beispiele guter Praxis aus dem Ausland aufgeführt, die in den Thesen eingeflossen sind und im Rahmen der nationalen Konsultation auf ihre Transferierbarkeit auf Deutschland hin untersucht wurden (Anhang I und II).

Die empirischen Untersuchungen und Analysen folgen dem Verständnis öffentlicher Förderprogramme, wie die AlphaDekade eines darstellt, als Konkretisierung einer *Theory of Change* bzw. einer Wirkungslogik. Die Wirkungslogik eines Programms stellt eine Verbindung zwischen den durch ein Programm vorgenommenen Aktivitäten und den intendierten Veränderungen her (Stein & Valters, 2012). Teile einer *Theory of Change* bleiben oftmals implizit und nehmen beispielsweise die Form von unausgesprochenen Annahmen über kausale Zusammenhänge an. Die Wirkungslogik eines Förderprogramms muss also in der Regel empirisch rekonstruiert werden. Ist sie einmal expliziert, stellt die *Theory of Change* eine Grundlage sowohl für die Evaluation eines bestehenden Programms als auch für den Vergleich zwischen verschiedenen Programmen dar. Auf die Zukunft gerichtet können mit den Kategorien der *Theory of Change* ebenfalls die Schlüsselfragen zur Entwicklung eines neuen Förderprogramms bearbeitet werden.

Die Kernelemente einer *Theory of Change* sind folgende:

- **Die Problemdefinition:** Welches Problem soll durch das Programm gelöst bzw. gelindert werden und welche Ursachen werden hierfür adressiert?
- **Die Ziele:** Ausgehend von dem Problem, was soll erreicht werden und wie wird Erfolg sichtbar?
- **Der Veränderungsprozess:** Über welche Prozessketten kommt man von den eingesetzten Ressourcen und Aktivitäten hin zu den kurz-, mittel- und langfristigen Ergebnissen?
- **Die (theoretischen) Wirkungsannahmen:** Welche allgemeinen und ggf. impliziten Annahmen begründen die gewählten Veränderungsmechanismen?

- **Die Kontextfaktoren und Risiken:** In welchem Kontext erfolgt die Implementierung des Programms? Welche internen und externen Risiken gibt es bei der Umsetzung und Zielerreichung des Programms?

Anhand dieser fünf Kategorien bzw. Fragen wurden für die Standortbestimmung und die Bestimmung der Entwicklungsbedarfe zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland die im Zusammenhang mit der AlphaDekade stehenden Evaluationsberichte, Studien und Monitoringberichte ausgewertet.

Die genannten Kategorien dienten ferner der Analyse von Strategien und Programmen in fünf Fokuländern, die nach einer systematischen Durchsicht der Alphabetisierungsstrategien in den EU- und OECD-Ländern als für Deutschland besonders interessant identifiziert wurden: Belgien (Flandern), Finnland, Irland, Schweden und die Schweiz. Die zentralen Ergebnisse dieser Länderanalyse werden im Anhang II thematisch zusammengefasst.

Als Bund-Länder-Initiative mit aktiver Beteiligung der Zivilgesellschaft ist die AlphaDekade ein komplexes Gebilde, das auf verschiedenen Ebenen des Systems der Erwachsenenbildung wirkt. Zur Entwicklung von Nachfolgemaßnahmen zur AlphaDekade wird der Fokus primär auf die Policy-Ebene gelegt. Empfehlungen bezüglich strategischer Ziele und Fördermaßnahmen richten sich in erster Linie an das BMBFSFJ.

2 Standortbestimmung und Entwicklungsbedarfe der AlphaDekade

2.1 Die Problemdefinition: Geringe Literalität und Grundkompetenzen bei Erwachsenen in Deutschland

Die Ergebnisse der ersten LEO - Level-One Studie von 2011 zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus Erwachsener in Deutschland werden häufig als Auslöser bzw. als wichtige Begründung für die Vereinbarung des Grundbildungspaktes zwischen Bund und Ländern, der Nationalen Strategie und schließlich der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade) 2016-2026 aufgeführt (Frieling & Löffler, 2021). Die Erhebungen aus dem Jahr 2010 zeigten, dass rund 7,5 Millionen Menschen im Alter von 18-64 Jahren von funktionalem Analphabetismus betroffen waren (Alpha-Level 1-3) (Grotlüschen & Riekmann, 2012). Die Folgestudie aus dem Jahr 2018 kommt zu einer etwas geringeren Summe von **6,2 Millionen Betroffenen, das entspricht einem Anteil von 12,1% der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland** (Grotlüschen et al., 2019). Geringe Literalität geht häufig mit einem niedrigeren Qualifikationsniveau, prekären Beschäftigungsverhältnissen, geringerer Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten und insgesamt einer erhöhten Vulnerabilität einher. Der beobachtete Rückgang der geringen Literalität zwischen 2010 und 2018 scheint zumindest teilweise statistisch bedingt zu sein, da die Stichprobe die acht ältesten Jahrgänge der 2011 veröffentlichten Studie nicht mehr beinhaltete. Diese zeichneten sich durch eine kürzere Schulbildung aus, als die nachrückenden Jahrgänge (Grotlüschen & Buddeberg, 2022). Die CiLL-Studie aus dem Jahr 2014 schätzte die Zahl der Erwachsenen mit „geringen bis basalen Lesekompetenzen“ unter den 66-80-Jährigen auf 4,5 Millionen ein (Friebe et al., 2014; Klemm et al., 2023). Mit Blick auf die PISA-Ergebnisse 2022 scheint das Phänomen der geringen Literalität jedoch auch bei den jüngeren Generationen aktuell zu sein (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). Die Teilnahme an Weiterbildungen hat sich in der Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen zwischen 2010 und 2018 nicht signifikant erhöht und lag 2018, bezogen auf die letzten 12 Monate, bei 28,1% statt durchschnittlich 46,9% in der Gesamtbevölkerung (Grotlüschen & Buddeberg, 2022). Zugleich nehmen die Anforderungen an Grundkompetenzen in Beruf und Alltag eher zu, insbesondere unter dem Einfluss der Digitalisierung. Die zuletzt veröffentlichten Ergebnisse der neuen OECD-Studie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) weisen insgesamt auf eine Stagnation hin, die möglicherweise mit Krisen wie der Pandemie und dem Ukraine-

Konflikt im Zusammenhang stehen (Grotlüschen u.a., 2025). Vor diesem Hintergrund erscheint der **Handlungsbedarf in Bezug auf die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland nach wie vor hoch.**

Ausgangspunkt für die AlphaDekade war die von allen Akteuren geteilte Überzeugung, „dass Alphabetisierung und Grundbildung die Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben, für lebenslanges Lernen sowie für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe“ sind und daher für alle Beteiligten eine wichtige Aufgabe darin besteht, **„möglichst viele Bürgerinnen und Bürger zu erreichen, die durch Bildungsangebote ihre Schreib- und Lesekompetenzen verbessern können“** (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz, 2016). Der gewählte Ansatz fokussiert auf kompensatorische Maßnahmen, insofern als die primäre Zielgruppe der AlphaDekade nur Erwachsene mit geringer Grundbildung umfasst. Schulpflichtige Kinder und Jugendliche werden nicht adressiert und auch der Erhalt von Grundkompetenzen für Risikogruppen steht nicht im Vordergrund der Initiative.

Zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung gering literalisierter Erwachsener werden durch Fördermaßnahmen und Aktivitäten auf Bundesebene folgende mögliche Hindernisse adressiert:

- Mangelnde Motivation der Zielgruppe, sich an Bildungsmaßnahmen zu beteiligen, sowie mangelnde Information über bestehende Angebote;
- Tabuisierung und Stigmatisierung geringer Literalität;
- Unzureichende Unterstützung der Lernenden durch Institutionen und das soziale und berufliche Umfeld;
- Mangel an passenden Angeboten für verschiedene Zielgruppen (z.B. in Bezug auf Lernort und -zeit, Lernmedien, Anforderungsniveau, Qualität, Lernbegleitung und -beratung).

Im Rahmen der AlphaDekade wird somit die **unzureichende Beteiligung gering literalisierter Erwachsener an formellen und non-formalen Bildungsangeboten als Kernproblem** formuliert, dessen Lösung zur angestrebten Erhöhung des Grundbildungsniveaus und zur Reduzierung geringer Literalität führen soll. Zugleich wird ein **Forschungsbedarf** formuliert in Bezug auf die Ursachen geringer Literalität, die Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen im Erwachsenenalter und die Wirkungen von Bildungsmaßnahmen. Bisherige Forschung bestätigt den Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Literalität bzw. Grundbildungsniveau (Desjardins, 2020). Lese-

und Schreibpraxis in beruflichen oder Alltagssituationen sind ein weiterer Faktor, der Kompetenzzuwächse im Erwachsenenalter teilweise erklärt – weitere Faktoren sind jedoch noch unbestimmt und begründen einen bestehenden Forschungsbedarf, insbesondere auf der Grundlage longitudinaler Erhebungen (Lechner, 2023).

Im Rahmen der AlphaDekade wird der **Schwerpunkt auf die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen** gelegt. Grundkompetenzen in Mathematik werden ebenfalls in den Fördermaßnahmen abgedeckt, werden jedoch seltener und weniger prominent in den Programmdokumenten explizit erwähnt. Die Vermittlung weiterer Grundkompetenzen, wie z.B. digitale, finanzielle oder gesundheitsbezogene Grundkompetenzen, wird stets im Zusammenhang mit der Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen gestellt. Während die Fördermaßnahmen zu Beginn der AlphaDekade primär die Zielgruppe auf Alpha-Level 1 bis 3 adressierte, erweitert die letzte Bekanntmachung zur Förderrichtlinie „Grundbildungspfade“ die Zielgruppe auf Erwachsene auf der Kompetenzstufe Alpha-Level 4.

Der inhaltliche Fokus der AlphaDekade ist auch **im Zusammenhang mit anderen Förderprogrammen** zu sehen, von denen sich die Fördermaßnahmen abgrenzen, wie beispielsweise Förderprogramme zur Vermittlung von **Deutsch als Fremdsprache** im Rahmen der Integrationspolitik oder Förderprogramme zur **Vermittlung digitaler Kompetenzen** oder Programme und Maßnahmen zur **beruflichen Aus- und Weiterbildung**.

In Bezug auf die verwendeten Begriffe wurde bereits in Programmdokumenten, wie von der Forschung empfohlen, eine Abkehr von den Begriffen des „funktionalen Analphabetismus“ hin zum Begriff der „geringen Literalität“ vollzogen. Es gibt jedoch keine explizit als Leitbild deklarierte Definition von Literalität oder Grundbildung für die AlphaDekade. Eine Rückschau auf verschiedene, im Rahmen der AlphaDekade geförderte Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, offenbart eine große Diversität an Literalitätsdefinitionen, die sich jeweils auf unterschiedliche (Lern-)Theorien berufen und sich in unterschiedlichen pädagogischen Ansätze ausdrücken (Zeuner, 2023).

2.2 Die Ziele der AlphaDekade

Die AlphaDekade wird von dem Ziel geleitet, „geringe Literalität zu verringern und das Grundbildungsniveau zu erhöhen“. Dieses Hauptziel wird im Grundsatzpapier aus dem Jahr 2016 in sieben untergeordneten Zielen differenziert:

- **Kompetenzen verbessern:** Die Lese- und Schreibkompetenzen sowie das Grundbildungsniveau Erwachsener mit Deutsch als Erstsprache und länger in Deutschland lebende Migrant:innen sollen durch eine höhere Weiterbildungsbeteiligung verbessert werden.
- **Öffentlichkeitsarbeit verstärken:** Die allgemeine Öffentlichkeit und das unmittelbare Umfeld Betroffener sollen für die Bedeutung und Notwendigkeit der Alphabetisierung sensibilisiert werden. Zugleich sollen auch die Möglichkeiten für Betroffene und ihr Umfeld verbessert werden, sich zu informieren und beraten zu werden.
- **Forschung ausbauen:** Die Forschungslage zur Alphabetisierung soll zu folgenden Themen ausgebaut werden: Ursachen und Verbreitung des funktionalen Analphabetismus innerhalb einzelner Bevölkerungsgruppen; Prävention von funktionalem Analphabetismus; Lernhemmnisse, Lernmotivation, lernfördernde Maßnahmen und Erreichbarkeit von funktionalen Analphabeten; geeignete Didaktik in den Lernangeboten je nach Zielgruppe; geeignete Didaktik für gemeinsame Lernangebote für Menschen mit der Erst- und Zweitsprache Deutsch; die Evaluierung der Lernangebote; die Erforschung der Wirksamkeit einzelner Projekterfahrungen für eine breite Umsetzung vor Ort.
- **Lernangebote erweitern:** Neue Lernangebote sollen entwickelt und bewährte Ansätze verbreitet werden, insbesondere auch unter Nutzung digitaler Instrumente.
- **Personal von Weiterbildungsanbietern professionalisieren.**
- **Strukturen aufbauen, weiterentwickeln und verbreiten,** insbesondere durch die Verankerung der Alphabetisierung und Grundbildung als Querschnittsthema öffentlicher Verwaltungen und öffentlicher Förderprogramme anderer Politikbereiche sowie durch bessere Zusammenarbeit und Vernetzung der Akteure.
- **Wirksamkeit erfassen** durch ein Monitoring.

Diese Ziele wurden in den Arbeitsprogrammen und in den Leitdokumenten für die einzelnen Fördermaßnahmen weiter konkretisiert und mit Maßnahmen verknüpft. Die Ziele entsprechen auch in hohem Maße der Problembeschreibung, wie sie aus Programmdokumenten hervorgeht. Für die Festlegung von Nachfolgemaßnahmen zur AlphaDekade stellt sich jedoch die Frage, inwieweit diese Ziele ergänzt, präzisiert oder stärker priorisiert werden sollten.

Die Ziele der AlphaDekade sind nicht mit Indikatoren und Terminen bestückt, die unmittelbar eine Zielerreichungs- bzw. Wirkungsevaluation auf Programm- oder Maßnahmenebene ermöglichen. Für die Programmevaluation 2022 wurden daher Indikatoren entwickelt, die

Aktivitäten bzw. Produkte auf Projektebene abbilden und Einschätzungen der Projektverantwortlichen hinsichtlich der Wirkungen bei der Zielgruppe oder im Bereich der Erwachsenenbildung wiedergeben. Für das Monitoring erhebt die Koordinierungsstelle ihrerseits Projektdaten und aggregiert diese auf Programmebene.

Die 2022 durchgeführte Evaluation der AlphaDekade schließt auf eine weitgehende Kohärenz zwischen den Zielen und Maßnahmen der AlphaDekade auf Bund- und Landesebene (interne Kohärenz). Nichtsdestotrotz wird von den Autor:innen noch mehr Transparenz hinsichtlich sowohl der Ziele als auch der Maßnahmen empfohlen, um die Anschlussfähigkeit der Projektförderung an die Strukturen und Strategien der Länder zu gewährleisten. Für die Kohärenz zwischen den Zielen der AlphaDekade und anderer Bundesinitiativen und -programme stellt die Evaluation fest, dass Verzahnungen und strategische Kooperationen insbesondere mit der Nationalen Weiterbildungsstrategie und dem Bundesprogramm Mehrgenerationenhaus realisiert sind (externe Kohärenz). Zugleich wird noch **Entwicklungspotenzial gesehen, besonders an den Schnittstellen zu Strukturen und Maßnahmen der Arbeitswelt, der freien Wirtschaft, der Aus- und Weiterbildung und der Arbeitsmarktförderung**. Eine Untersuchung der Synergiepotenziale mit ausgewählten Bundesprogrammen liegt bereits im Evaluationsbericht vor (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Potenziell komplementäre Bundesprogramme und -initiativen zur AlphaDekade

	Netzwerk	Koordination	Zugänge	Transfer
Bundesprogramm zum „Aufbau von Weiterbildungsverbänden“ (BMAS)	x	x	x	
Lernen vor Ort – Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement (BMBF)		x		x
Initiative Bildungsketten – von der Schule ins Berufsleben (BMBF)	x			
JOBSTARTER plus (BMBF)	x		x	x
Initiative Neue Qualität der Arbeit (BMAS)	x			x
Bundesprogramm Mehrgenerationenhäuser (BMFSFJ)			x	
Strategie Soziale Stadt – Nachbarschaften stärken, Miteinander im Quarter (BMWSB)			x	

Quelle: Durdel et al. (2022, S. 106).

2.3 Die Veränderungsprozesse: Ressourcen, Maßnahmen und Akteure der AlphaDekade

Zur Erreichung der Ziele der AlphaDekade setzen der Bund und die Länder unterschiedliche Maßnahmen in ihren jeweiligen Zuständigkeitsbereichen um. Zivilgesellschaftliche Organisationen und Expert:innen aus der Wissenschaft sind an der Steuerung der Initiative beteiligt. Die Bundesregierung hat 180 Millionen Euro für die Umsetzung der AlphaDekade veranschlagt. Diese fließen in vier Förderrichtlinien („Forschung“, „Arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung“, „Lebensweltliche Alphabetisierung und Grundbildung“ sowie „Grundbildungspfade“) und Einzelvorhaben ein, beispielsweise zur Öffentlichkeit, zur Gewinnung neuer empirischer Daten über geringe Literalität oder zur Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien.

Eine teilweise Ausdifferenzierung der Zielgruppen und damit auch der gesellschaftlichen Herausforderungen, die in der AlphaDekade adressiert werden, erfolgt auf der Ebene der einzelnen Fördermaßnahmen:

- Die **Projektförderung zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung** richtet sich an Erwerbstätige und zielt primär auf die Weiterbildung geringqualifizierter Arbeitskräfte. Laut LEO-Studie 2018 sind rund 62,3% der gering literalisierten Erwachsenen erwerbstätig, weitere 12,9% sind arbeitssuchend. Hier soll insbesondere dem Fachkräftemangel entgegengewirkt und die Chancen der Betroffenen auf eine dauerhafte Beschäftigung erhöht werden.
- Die **Projektförderung zur lebensweltorientierten Grundbildung** adressiert Erwachsene in allen Lebenslagen mit Muttersprache Deutsch bzw. Menschen mit Migrationshintergrund, die bereits Deutschkenntnisse besitzen. Hier stehen die gesellschaftliche Teilhabe und Kompetenzen zur selbständigen Bewältigung des Alltags im Vordergrund.
- Die **Förderrichtlinie „Grundbildungspfade“** adressiert, im Unterschied zu den beiden anderen, explizit auch Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache und Menschen mit dem Kompetenzniveau Alpha-Level 4.

Von Seiten des Fördermittelgebers Bund gibt es keine darüberhinausgehenden präzisen Vorgaben in Bezug auf die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen, die letztlich von den geförderten Angeboten profitieren sollen. **Vielmehr wird den Akteuren selbst überlassen, in ihrem eigenen Handlungskontext Bedarfe festzustellen und Konzepte zur Schließung von Angebotslücken zu erproben.** Eine teilweise Eingrenzung erfolgt de facto durch die Existenz anderer Programme, die Grundbildung für bestimmte Zielgruppen wie Menschen mit geringen Deutschkenntnissen, Auszubildende oder junge Erwachsene

ohne abgeschlossene Schulbildung adressieren. Insgesamt zeichnet sich die AlphaDekade die Zielgruppen betreffend also durch eine große Offenheit aus.

Die Evaluation der Fördermaßnahmen des Bundes im Rahmen der AlphaDekade hebt den zahlreichen und vielfältigen Output der geförderten Projekte hervor. Durch Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten stehen den Praxisakteuren innovative und qualitativ hochwertige Konzepte, Strategien und Materialien zur Ansprache, Beratung und Sensibilisierung der Zielgruppe, ausgearbeitete Lernangebote sowie Konzepte und Fortbildungen für Lehrende zur Verfügung. Mit der zuletzt hinzugekommenen Förderrichtlinie zu den „Grundbildungspfaden“ werden zusätzlich Kooperationen auf lokaler bzw. regionaler Ebene gestärkt und damit Impulse zur Strukturentwicklung gesetzt. Insgesamt bewertet der Evaluationsbericht den Beitrag der Fördermaßnahmen zur Zielerreichung als positiv. Vollzugs- und Maßnahmenwirtschaftlichkeit der BMBF-geförderten Maßnahmen im Rahmen der AlphaDekade werden ebenfalls positiv bewertet. Nichtsdestotrotz werden Optimierungspotenziale identifiziert, insbesondere um die Projektergebnisse in die Breite zu tragen und langfristige Wirkungen zu erzielen.

Die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern hat durch die AlphaDekade einen Rahmen bekommen, der für eine positive Entwicklung im Vergleich zu vorherigen nationalen Strategien beigetragen hat (Durdel et al., 2022, S. 122). Durch die Nationale Weiterbildungsstrategie sind zusätzliche Foren für den Informationsaustausch und die Koordinierung entstanden, beispielsweise in Bezug auf die Professionalisierung des Bildungspersonals. Nichtsdestotrotz wird im Evaluationsbericht **eine frühzeitigere und breitere Information bzw. Einbeziehung der Länder in Förderentscheidungen des Bundes** empfohlen, um insbesondere die Anschlussfähigkeit der Vorhaben zu sichern und Voraussetzungen für eine nachhaltige Verankerung der Ergebnisse nach Ende der Projektförderung durch den Bund zu ermöglichen. Zugleich wird eine **systematische Beschreibung der Strukturen in den Ländern** gefordert, um Akteuren auf der Bundesebene eine bessere Entscheidungsgrundlage zu sichern. Konkrete Handlungsempfehlungen werden im Evaluationsbericht in Anlehnung an andere Bund-Länder-Programme formuliert.

Der Transfer von Projektergebnissen in andere Kontexte bzw. Regionen, ihre langfristige Verankerung in der Praxis sowie ggf. ihre Skalierung stellen eine wichtige Herausforderung der Projektförderung dar. Im Evaluationsbericht werden an dieser Stelle Schwächen identifiziert, denen aus Sicht des Evaluationsberichtes durch praxisorientierte Verbundforschung und Implementationsforschung sowie durch die Schaffung von Transferstrukturen begegnet werden könnte. Die Förderung eines Meta-Vorhabens in der Förderrichtlinie

„Grundbildungspfade“ greift diese Empfehlungen auf. Andere Untersuchungen weisen jedoch auch auf strukturelle Barrieren hin, wie beispielsweise die Beschäftigungs- und Finanzierungsverhältnisse in der Grundbildung, die bisher noch nicht adressiert sind (Klemm et al., 2023).

Im Evaluationsbericht wird ein Handlungsbedarf zur Stärkung der Schnittstellen zwischen verschiedenen Akteuren in den Regionen, Kommunen und Sozialräumen herausgearbeitet, um Menschen in ihren Lebensräumen besser zu erreichen und zu unterstützen. **Die Förderrichtlinie „Grundbildungspfade“ greift die Empfehlungen unmittelbar auf, indem sie die Vernetzung der Akteure, die Verbreitung guter Praxis und die Schließung von Angebotslücken im Rahmen von Pilotprojekten anstrebt.** Der Projektstart und die Evaluation möglicher Wirkungen steht jedoch noch aus und die Frage, inwieweit im Rahmen der Projekte entwickelten Lernpfade in andere Regionen transferierbar sind, bleibt somit offen.

Mit der LEO-Studie 2018 wurden neue Daten über die geringe Literalität bei Erwachsenen in Deutschland erhoben, die vielfach auch in die Politikgestaltung eingeflossen sind. Der Zeitraum der Erhebung lag jedoch noch vor der Corona-Pandemie, die den Bedarf an Grundkompetenzen zur Alltagsbewältigung, insbesondere bezogen auf digitale Kompetenzen, mutmaßlich erhöht hat. **Regelmäßige nationale Erhebungen bleiben erforderlich, um den Handlungsbedarf zu bewerten und richtungsweisende Impulse für die Politik- und Maßnahmengestaltung zu erhalten.** Die LEO-Studie stellte 2018 fest, dass weniger als 1% der gering literalisierten Erwachsenen ein Angebot zur Alphabetisierung oder Grundbildung in Anspruch genommen hatten (Grotlüschen et al., 2020). Über Auslöser für Kursbeteiligungen und die Hintergründe der Nicht-Beteiligung ist trotz einiger explorativer Studien noch wenig bekannt (vgl. erste Ergebnisse des DiAnA-Projektes FKZ-W1477FO¹; Pape, 2018; Drecoll, 2022 und Bremer & Pape, 2016). Auch die Erfassung der Gründe für die Nichtbeteiligung an Weiterbildungen in der LEO-Studie bringt nur begrenzte Erkenntnisse, da ein großer Teil der gering literalisierten Befragten keine der im Fragebogen angebotenen Begründungen als zutreffend betrachtete (Dutz & Bilger, 2020). Darüber hinaus weist der Evaluationsbericht darauf hin, dass in den vom Bund geförderten Projekten zur arbeitsplatz- und lebensweltorientierten Alphabetisierung in der Regel keine **Wirkungsforschung** durchgeführt wurde. Entsprechend begrenzt ist das Wissen darüber, **welche der entwickelten Ansätze und Instrumente besonders wirksam sind, welche für einen Transfer geeignet sind und welche Bedingungen hierzu berücksichtigt werden müssen.** Zu

¹ siehe https://www.uni-muenster.de/EW/ife/arbeitsbereiche/EB_WB/projekt_diana_6/planungshilfe/informieren/direkte_ansprache/teilnahmebarrieren_und_motive_nicht_teilnehmender/index.html (letzter Zugriff 14.03.2024)

einer stärkeren Evidenzorientierung zukünftiger Projekte und einer fruchtbaren Zusammenarbeit von Forschung und Praxis könnten darüber hinaus auch besonders qualitative und partizipative Forschungsansätze beitragen, wie sie bereits von einigen Vorhaben erprobt wurden (Zeuner, 2023).

2.4 Die (theoretischen) Wirkungsannahmen

Verschiedene Wirkannahmen liegen der AlphaDekade zugrunde. Diese beziehen sich teilweise auf den Gegenstand des Programms – die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – und teilweise auf die Wirkungsmechanismen der einzelnen Förderinstrumente.

Bezogen auf die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener ist eine zentrale Annahme des Programms, dass kontextgebundene (d.h. an der Arbeit oder der Lebenswelt orientierte) formale und non-formale Lernangebote geeignete Mittel sind, Grundkompetenzen bei Erwachsenen zu stärken. Daran anknüpfend besteht die Annahme, dass bessere Grundkompetenzen zu einer höheren sozialen Teilhabe führen, beispielsweise in Form einer höheren Beteiligung an Weiterbildungen, besseren Chancen am Arbeitsmarkt, höherer Wahlbeteiligung, besserer Gesundheitsvorsorge usw. Diese Annahmen werden unter anderem durch Wirkungsstudien aus verschiedenen Ländern gestützt (Segers et al., 2023). Darauf beruhen die verstärkten Anstrengungen, einerseits Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse auszubauen und zu verbessern und andererseits, die Zielgruppe über vorhandene Angebote zu informieren und zu einer Kursteilnahme zu motivieren. Demgegenüber spielen in der AlphaDekade die Unterstützung literaler Praktiken im Alltag und damit auch das informelle Lernen eine untergeordnete Rolle – obwohl Forschungsergebnisse zeigen, dass besonders für Erwachsene literale, numerale und digitale Praktiken im Alltag sowohl positiv auf die Verbesserung der Grundkompetenzen wirken als auch als Schutzfaktor Kompetenzverluste verhindern (Mallows & Litster, 2016; Pullman & Krejčík, 2021; Wicht et al., 2021; Wicht et al., 2019).

Bezogen auf die Wirkung der Fördermaßnahmen liegen zwei zentrale Annahmen dem Wirkmodell der AlphaDekade zugrunde. Zum einen liegt der Forschungsförderung die Annahme zugrunde, dass Forschungsergebnisse durch politische Entscheidungsträger:innen und durch Praxisakteure aufgegriffen werden, wodurch im Endeffekt die Zielgruppen besser erreicht und die Qualität der Lernangebote verbessert werden. Um diesen **Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis** zu unterstützen, zielen bestimmte Maßnahmen wie Veranstaltungen und wissenschaftliche Begleitungen auf Vernetzung und auf die Verbreitung

wissenschaftlicher Ergebnisse ab. Zum anderen gründet die Projektförderung in der arbeitsorientierten- und lebensweltorientierten Grundbildung auf die Annahme, dass innovative **Projektergebnisse durch die Praxisakteure in ihren Strukturen verankert** werden und bestenfalls durch ihre eigene Ausstrahlungskraft von nicht-geförderten Einrichtungen übernommen und angepasst und auf diese Weise **in die Breite getragen** werden. Unterstützungsmaßnahmen sind hierfür beispielsweise die Produktdatenbank Alphabetisierung und Grundbildung² der Veranstaltungen. Die Ergebnisse der Evaluation 2022 stellen diese Annahmen nicht in Frage, weisen jedoch klar auf die damit einhergehenden Herausforderungen hin, die mit strukturellen Merkmalen der Erwachsenenbildung in Deutschland wie der vornehmlich projektgebundenen Förderung und die Heterogenität der Strukturen auf dem Bundesgebiet zusammenhängen.

2.5 Die Kontextfaktoren und Risiken

Eine Reihe von Kontextfaktoren wirken auf die Gestaltung der AlphaDekade und müssen daher bei der Weiterentwicklung des Programms zwingend beachtet werden. Dies sind insbesondere folgende strukturelle Gegebenheiten, die in absehbarer Zukunft bestehen werden:

- Die **Verteilung der Zuständigkeiten zwischen Bund, Länder und Kommunen** begrenzt den Handlungsspielraum des BMBFSFJ bzw. der Bundesregierung in der Erwachsenenbildung und macht eine enge Abstimmung zwischen den politischen Akteuren erforderlich. Die Qualität der Zusammenarbeit wird dabei maßgeblich durch die institutionellen Rahmenbedingungen und die über die Zeit gewachsenen Vertrauensbeziehungen zwischen den Beteiligten beeinflusst. Bisherige Erfolge in der Alphabetisierung und Grundbildung sind nicht zuletzt auch auf die gewachsenen Governance-Strukturen der AlphaDekade, der Zusammenarbeit im Kontext der Nationalen Weiterbildungsstrategie und das persönliche Engagement der Beteiligten zurückzuführen, die es in Zukunft weiter zu pflegen gilt.
- Die **Heterogenität der Bildungslandschaft** in der Erwachsenenbildung, die neben Grundbildungszentren und Volkshochschulen auch viele, teilweise sehr kleine, privatrechtliche Bildungseinrichtungen umfasst, schafft im Gegensatz zu zentralisierten und stark formalisierten Systemen keine guten Voraussetzungen für eine staatliche top-down Steuerung (Kuper & Schemmann, 2023). Auch hier sind daher Vernetzungen und

² siehe <https://alpha-material.de/> (letzter Zugriff 13.03.2024)

Kooperationsstrukturen sowie Information und Anreizmechanismen auf allen Ebenen eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung des Handlungsfeldes.

- **Prekäre Beschäftigungsverhältnisse** und die Rolle des Ehrenamtes sowie ein durch Fachkräftemangel ausgelöster Wettbewerb um Lehrkräfte wirken sich negativ auf die Professionalisierung des Personals in der Alphabetisierung und Grundbildung aus. Die Wirkung projektgebundener Finanzierungen ist tendenziell ebenfalls durch Personalwechsel begrenzt.

Über diese strukturellen Bedingungen hinaus wirken auch konjunkturelle Faktoren als Chancen oder Risiken auf die künftige Gestaltung der Nachfolgemaßnahmen zur AlphaDekade aus. Zu berücksichtigen sind etwa folgende Entwicklungen:

- **Der sich allgemein verschärfende Fachkräftemangel** sollte das Interesse der Arbeitgeber an der Grundbildung von gering literalisierten Beschäftigten bzw. Erwachsenen im Erwerbsalter stärken, insofern als die Verbesserung der Grundkompetenzen auch eine Voraussetzung für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung darstellt.
- **Die große Anzahl an Personen nicht-deutscher Herkunftssprache** unter den gering literalisierten Erwachsenen weist auf den Bedarf hin, neben bzw. im Anschluss an Integrationskurse und Kursen für Deutsch als Fremdsprache auch Angebote für diese Zielgruppe im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung anzubieten.
- **Die Digitalisierung im Arbeitskontext und im Alltag** stellt eine Bedrohung für Zielgruppen dar, die nicht über ausreichende digitale Grundkompetenzen verfügen, beispielsweise unter den Älteren und gering qualifizierten Beschäftigten.
- **Mögliche Kürzungen im Bundeshaushalt** werfen die Frage auf, wo die begrenzten Ressourcen mit dem größtmöglichen Effekt eingesetzt werden können.

2.6 Zwischenfazit

Zusammenfassend weist die Rekonstruktion der Wirkungslogik der AlphaDekade und ihre Analyse auf der Grundlage vorangegangener Evaluationen und wissenschaftlicher Publikationen einerseits auf die Errungenschaften des Programms, andererseits aber auch auf das Fortbestehen der Probleme, die damit adressiert werden. Geringe Literalität und Grundbildung bei Erwachsenen bleiben eine wichtige gesellschaftliche Herausforderung. Entwicklungstrends wie der demographische Wandel und damit einhergehender Fachkräftemangel, die Digitalisierung, Migration und extremistische Tendenzen in der Bevölkerung ver-

schärfen die Problemlage. Anknüpfend an identifizierten Schwachstellen und Entwicklungsbedarfe des Programms lassen sich folgende Themen und Fragen für die Weiterentwicklung der Aktivitäten des BMBFSFJ in diesem Handlungsfeld ableiten:

- Welche **Zielgruppen** sollten im Fokus stehen bzw. welche Prioritäten sollten handlungsleitend sein?
- Welche **Definition von Literalität und Grundbildung** sollte als Leitbild die Ausrichtung der künftigen Maßnahmen bestimmen?
- Welche **innovativen Ansätze** sollten gefördert werden?
- Wie können die **Verstetigung und der Transfer von Innovationen** für eine größere Breitenwirksamkeit unterstützt werden?
- Wie kann die **Zusammenarbeit an Schnittstellen** und über Governance-Ebenen hinweg weiter verbessert werden?
- Wie können die **Qualität und Professionalisierung** im Handlungsfeld weiter gestärkt werden?
- Welche **Forschungsbedarfe** bestehen und welche Forschungsansätze erscheinen besonders vielversprechend?
- Wie können **Monitoring und Evaluation** für eine evidenzbasierte Politik im Handlungsfeld gestärkt werden?

Im folgenden Kapitel werden zehn Thesen vorgestellt, die auf Grundlage der international vergleichenden Analyse von Strategien und Ansätzen zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener sowie auf der Grundlage des internationalen Expert Hearings entwickelt wurden und erste Antworten auf diese Fragen bieten. Für jede These werden jeweils Handlungsoptionen und Argumente zur Konkretisierung unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Befragung nationaler Expert:innen formuliert.

3 Handlungsoptionen und Argumente für die Gestaltung von Nachfolgemaßnahmen zur AlphaDekade

3.1 Zur Notwendigkeit einer nationalen Strategie für die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

Die im Rahmen der internationalen und nationalen Konsultationen befragten Expert:innen stimmen darin überein, dass nach Ablauf der AlphaDekade neue Maßnahmen für die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener ergriffen werden müssen. Der Handlungsbedarf lässt sich, wie in Kapitel 3.2 geschildert, von den Ergebnissen nationaler und internationaler Erhebungen wie PIAAC, PISA sowie aus der LEO-Studie ableiten. **Trotz positiver Entwicklungen bei der Literalität Erwachsener, wie sie die zweite LEO-Studie belegt, bleibt geringe Literalität auch bei jüngeren Erwachsenen ein verbreitetes Phänomen.**

Die grundsätzliche Notwendigkeit, weiterhin und möglicherweise auch verstärkt in die Grundbildung Erwachsener zu investieren, lässt sich jenseits ethischer Argumente auch mit Blick auf den Beitrag begründen, den Grundbildung und Alphabetisierung individuell und gesamtgesellschaftlich leisten. Auf der Grundlage vorhandener Kosten-Nutzen- und Wirkungsstudien lassen sich insbesondere **positive Wirkungen in Bezug auf Arbeitsmarktposition und Einkommen, Gesundheit, soziale Integration, bürgerschaftliches Engagement und allgemeine Lebenszufriedenheit belegen** (vgl. Dorgan, 2009; Newton, 2016; Segers et al., 2023).

Vor diesem Hintergrund wurde von den befragten nationalen Expert:innen die Notwendigkeit hervorgehoben, eine neue Strategie auf Bundesebene bzw. als Bund-Länder-Initiative zu verabschieden. Als Hauptargument wurde die **Signalwirkung genannt, die von dem Engagement der Bundesregierung auf die Länder** ausgeht. Auf praktischer Ebene wurde konkret darauf hingewiesen, dass eine Bund-Länder-Initiative wie die AlphaDekade einen wichtigen **Bezugspunkt für Verpflichtungsermächtigungen in den Ländern** darstellt. Darüber hinaus wurden die Sichtbarkeit des Themas in der Öffentlichkeit und die Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten, die sich durch eine nationale Strategie ergeben, als große Vorteile gewertet.

3.2 Strategische Ebene: übergreifende Ziele

3.2.1 Zielgruppen

Bei der Entwicklung einer zukünftigen neuen nationalen Alphabetisierungs- und Grundbildungsstrategie stellt sich die Frage nach den Adressaten bzw. den Zielgruppen, die mit Fördermaßnahmen angesprochen werden sollten. Auf der Grundlage der international vergleichenden Analyse und des internationalen Experten-Hearings wurde hierzu folgende These formuliert:

Tabelle 2: These I - Zielgruppen

These I. In Deutschland sollten die Voraussetzungen geschaffen werden, dass alle erwachsenen Personen mit bedarfsgerechten Lernangeboten zur Weiterentwicklung ihrer Grundkompetenzen erreicht werden.

Grundkompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen aber auch im Umgang mit digitalen Technologien sind ein Schlüssel zur Teilhabe. Sie sind erwiesenermaßen auch eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen, dessen Bedeutung angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen wie Fachkräftemangel oder globaler Umwelt- und Sicherheitsrisiken stetig zunimmt. Daher sollten neue Wege gefunden werden, die Gruppe der gering literalsierten Erwachsenen zu erreichen und Angebotslücken systematisch zu schließen.

Dieser breite Ansatz, der die Strategie zwar eindeutig im Bereich der Weiterbildung und des Lernens im Erwachsenenalter verankert aber keine Zielgruppen per se ausschließt, wird von den befragten nationalen Expert:innen unterstützt.

Folgende Argumente werden hierbei aufgeführt:

- Die völkerrechtliche Festlegung von **Bildung als Menschenrecht** fordert den Staat auf, Maßnahmen zu ergreifen, die ein qualitativ hochwertiges und zugängliches Grundbildungsangebot für alle Erwachsenen gewährleisten.³ Auch wenn nur wenige Länder ein Recht auf Grundbildung gesetzlich verankern, wie beispielsweise Schweden, so lassen sich auch aus den 17 Globalen Nachhaltigkeitszielen für die Bundesregierung die Verpflichtung ableiten, darauf hinzuwirken, dass alle Erwachsene lesen, schreiben und rechnen können.⁴
- Im Zusammenhang mit Flucht- und Migrationsbewegungen, aber auch vor dem Hintergrund einer zunehmend mehrsprachigen Gesellschaft, erscheint eine **künstliche Trennung zwischen Muttersprachler:innen und Menschen mit Deutsch als Zweit- oder**

³ Siehe Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 und Art. 13 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte.

⁴ Siehe Ziel 4.6: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen“.

Fremdsprache nicht gerechtfertigt. Ein breiter strategischer Ansatz wirkt integrativer und spricht alle Menschen an, die in ihrer bisherigen Bildungsbiographie nicht die benötigten Grundkompetenzen entwickeln konnten, unabhängig von ihrer Herkunft.

- Ein breiter Ansatz trägt zudem der Tatsache Rechnung, dass **Zielgruppenzugehörigkeiten in der Praxis nicht eindeutig zu definieren sind.** Er wirkt dem Risiko entgegen, Menschen mit Grundbildungsbedarfen aufgrund unklarer Zuständigkeiten auszugrenzen. Insbesondere Menschen, die trotz ihrer Grundbildungsbedarfe wirtschaftlich und sozial so weit integriert sind, dass sie nicht an staatlichen Fördermaßnahmen oder Unterstützungsangeboten partizipieren, werden häufig nicht mit bedarfsgerechten Angeboten angesprochen.
- Ein breiter Ansatz bietet die notwendige **Offenheit, um auf gesellschaftlichen Wandel und lokale Besonderheiten zu reagieren.** Aufgrund der hohen Heterogenität der gering literalisierten Erwachsenen sollte den Praxisakteuren die Möglichkeit eingeräumt werden, Bedarfe selbst zu identifizieren und adäquate Unterstützungsangebote zu entwickeln bzw. anzupassen.
- Ein breiter strategischer Ansatz bedeutet in der Konsequenz zum einen den Ausbau bzw. die Stärkung von **Strukturen für ein nachhaltiges Grundangebot an Erwachsenenbildung**, das für jeden bzw. jede verfügbar, zugänglich, annehmbar und bedarfsgerecht ist.⁵ Zum anderen leitet sich daraus die Forderung ab, kurz- und mittelfristig Angebotslücken gezielt zu schließen und **bisher nicht erreichte Erwachsene mit Grundbildungsbedarfen stärker in den Fokus** zu nehmen. Dies kann am besten durch Fördermaßnahmen erreicht werden, die Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen adressieren. Besonderer Bedarf wurde von den nationalen Expert:innen bei folgenden Menschen gesehen:
 - **Im Anschluss an Integrationskurse** besteht für Menschen, die neu nach Deutschland gezogen sind, häufig noch ein Bedarf an weiterführenden Kursen, insbesondere zur Schriftsprache (allgemein und berufsspezifisch). Einschätzungen bezüglich der Verfügbarkeit von Konzepten und Lehr-/Lernmaterialien sowie der Weiterbildungsbedarfe bei Kursleitenden gehen auseinander. Einigkeit besteht hingegen in Bezug auf die unzureichende Zusammenarbeit an der Schnittstelle zwischen den verschiedenen Akteuren (z.B. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Ausländerbehörden, Migrationsberatungsstellen). Darüber hinaus wird auch Optimierungsbedarf bei der

⁵ Diese Kriterien des sogenannten a-A-Schemas (*available, accessible, acceptable, adaptable*) werden vom UN-Sozialausschuss als maßgeblich bei der Bereitstellung eines Grundbildungsangebotes betrachtet (UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1999)).

Ansprache durch bisherige Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit gesehen (siehe Punkt 3.4.5).

- **Familien mit Kindern** sollten aus Sicht der befragten Expert:innen aus doppeltem Grund stärker als bisher adressiert werden. Zum einen ist die Lernmotivation von gering literalisierten Erwachsenen im Zusammenhang mit der Kindererziehung häufig besonders hoch, so dass Menschen in dieser Lebensphase über eine gezielte Ansprache eher erreichbar sind. Zum anderen lassen sich hier auch präventive Wirkungen erzielen, indem auf ein lernförderliches Umfeld für die Kinder hingewirkt wird. Generationsübergreifende Interventionsprogramme haben sich international als sehr erfolgreich erwiesen (Nickel, 2014). Mit der AlphaDekade wurden bereits Forschungs- und Entwicklungsmaßnahmen zur „*Family Literacy*“ entwickelt, die teilweise die von Nickel (2007) formulierten Desiderata aufgreifen. Aus Sicht der Befragten besteht jedoch weiterhin Handlungsbedarf, um diese Ansätze in die Breite zu tragen.
- **Beschäftigte bzw. Arbeitssuchende mit geringer Grundbildung** sollten aus Sicht aller befragten Expert:innen verstärkt im Fokus künftiger Fördermaßnahmen stehen. Fachkräftemangel aber auch Digitalisierung und sich verändernde Anforderungen am Arbeitsplatz begründen das Erfordernis, sowohl aus Sicht der Individuen als auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht, diese Gruppe mit passenden Angeboten anzusprechen. Zudem ist die Mehrheit der gering literalisierten Erwachsenen im Erwerbsalter abhängig beschäftigt, so dass Betriebe und öffentliche Arbeitgeber wichtige Orte der Ansprache darstellen (Nienkemper & Grotlüschen, 2016). Aufbauend auf den Projektergebnissen der Förderrichtlinie zur arbeitsorientierten Grundbildung wird der Handlungsbedarf vor allem in der Entwicklung (berufs- bzw. branchenspezifischer) Konzepte, der Qualifizierung des Bildungspersonals, neuer Konzepte zur Ansprache von Betrieben und potenziellen Lernenden und neuer Ansätze zur besseren Zusammenarbeit an den Schnittstellen zwischen Betrieben, Jobcentern und Bildungsanbietern gesehen.
- **Junge Erwachsene am Übergang zum Beruf** unterscheiden sich von anderen Beschäftigten und Arbeitssuchenden durch ihre mögliche Einbindung im Berufsbildungssystem sowie durch das Vorhandensein spezifischer Unterstützungsstrukturen und altersspezifischer Förderangebote. Bei den Befragten herrscht keine Einigkeit darüber, inwieweit diese Gruppe im Rahmen einer künftigen Alphabetisierungs- und Grundbildungsstrategie durch spezifische Fördermaßnahmen adressiert wer-

den sollte. Potenzial wird in diesem Zusammenhang beispielsweise nicht-schulischen Bildungsanbietern zugesprochen, die junge Erwachsene mit häufig negativen Schulerfahrungen wieder an das Lernen heranführen können. Zudem erscheint unter einem Kosten-Nutzen-Aspekt die Investition in junge Erwachsene besonders lohnend. Gegen eine explizite Förderung dieser Gruppe im Rahmen von Nachfolgemaßnahmen zur AlphaDekade spricht das Argument, begrenzte Haushaltsmittel für die Erwachsenenbildung nicht auf diese Gruppe zu fokussieren, um eine möglicherweise ineffiziente Doppelförderung zu vermeiden.

Neben oder zusätzlich zu einer Fokussierung auf Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen wurden von einigen nationalen und internationalen Expert:innen auch Priorisierungen nach anderen Merkmalen empfohlen, wobei sich Überlappungen zwischen den Kategorien ergeben können:

- **„Furthest behind first“:** Dem Beispiel Irlands folgend, wurde von einigen Expert:innen die Empfehlung ausgesprochen, Fördermaßnahmen stärker nach dem Prinzip „Furthest behind first“ auszurichten, das in der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen verankert ist. Der Fokus des Bundes sollte demnach darauf gerichtet werden, die Bedarfe der bisher am schwersten zu erreichenden und am stärksten von Marginalisierung betroffenen bzw. bedrohten gering literalisierten Erwachsenen zu erforschen und mit entsprechenden Entwicklungsmaßnahmen bedarfsgerechte Unterstützungsangebote zu etablieren. Die zugrundeliegende Annahme ist, dass Grundbildungsangebote für Menschen ohne besondere Hürden bereits vorliegen, bestimmte Gruppen jedoch nicht in der Lage sind, diese Angebote in Anspruch zu nehmen und daher besondere Unterstützung benötigen.
- **Menschen auf AlphaLevel 3 und darüber:** Mit Blick auf den Fachkräftebedarf wird von anderen Expert:innen dazu geraten, insbesondere Menschen im erwerbsfähigen Alter anzusprechen, die mit vergleichsweise wenig Aufwand bei ihrer Weiterqualifizierung unterstützt werden könnten. Bisher stand diese Gruppe nicht im Fokus der Öffentlichkeitsarbeit und der geförderten Projekte der AlphaDekade. Grundbildung als Ergänzung zu beruflichen Weiterbildungsangeboten, bzw. in diese eingebettet oder als Vorbereitung darauf, wird in diesem Kontext als wirksames und effizientes Mittel gesehen, um dem Fachkräftemangel zu begegnen und individuelle Risiken durch steigende Qualifikationsanforderungen zu minimieren.
- **Muttersprachler:innen:** Menschen mit Deutsch als Muttersprache sind häufig schwieriger zu erreichen, nicht zuletzt wegen der mit geringer Literalität einhergehenden Stigmatisierung. Daher wurde von einigen Befragten im Rahmen eines breiten Ansatzes

eine gezielte Ansprache und auf diese Gruppe zugeschnittene Angebote empfohlen. Alphabetisierung und Grundbildung sollten bei dieser Zielgruppe dazu beitragen, Ausgrenzungserfahrungen und Erfahrungen, die aus einer schwierigeren Bildungsbiographie resultieren, zu überwinden. Förderbedarf wird nicht zuletzt im Zusammenhang mit politischer Grundbildung gesehen, mit dem Ziel zur Stärkung der Demokratie beizutragen.

Insgesamt wird also ein breiter Ansatz für eine neue nationale Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener im Anschluss an die AlphaDekade empfohlen. Eine Fokussierung von Fördermaßnahmen auf Zielgruppen in bestimmten Lebenslagen steht dazu nicht im Widerspruch insofern, als dass sie dem Schließen von Angebotslücken und dem Erreichen bisher nicht erreichter Menschen bezweckt. Im Kontext begrenzter Haushaltsmittel muss der Wahl zwischen verschiedenen Handlungsoptionen letztlich eine politische Entscheidung zugrunde liegen.

3.2.2 Literalitätsverständnis

Die auf der Grundlage der internationalen Analysen entwickelte These zum Literalitätsverständnis beinhaltet die Empfehlung, ein breites Verständnis von Literalität und Grundbildung als Ausgangspunkt für eine neue Strategie zu wählen. Das Literalitätsverständnis, das der AlphaDekade 2016-2026 zugrunde liegt, kann hierzu aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

Tabelle 3: These II - Literalitätsverständnis

These II. Alphabetisierung und Grundbildung sollten von einem breiten Verständnis von Literalität geleitet werden (*Multiliteracy*).

Lese- und Schreibpraxen sind vielfältig und in verschiedene Anwendungskontexte eingebettet. Lernangebote sind besonders erfolgreich, wenn sie daran anknüpfen und Grundfertigkeiten zur Informationsverarbeitung, wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder digitale Kompetenzen, in Verbindung mit Inhalten vermitteln, die aus Sicht der Lernenden alltagsrelevant und nutzbringend sind. Multiliteracy als Leitbild einer neuen Strategie hat Implikationen auf allen Ebenen, z.B. in Bezug auf die Professionalisierung des Bildungspersonals, das Lernangebot und die Ansprache der Zielgruppen.

Im deutschen Kontext erscheint ein breites Verständnis von Literalität unstrittig. Zugleich wird von vielen Befragten der Wunsch geteilt, dieses Verständnis weiterzuentwickeln bzw. zu schärfen. Dabei lassen sich verschiedene Ansätze unterscheiden:

Ein erster Ansatz stellt **Lesen, Schreiben und Rechnen in den Mittelpunkt**. Diese Kompetenzen stellen eine Grundlage für den Erwerb weiterer Kompetenzen und für die soziale Teilhabe dar und sollten daher nicht „aufgeweicht“ werden. Maßnahmen, die keine dieser drei Grundkompetenzen adressieren, sollten dieser Perspektive folgend nicht Teil der Grundbildungsstrategie sein, da sie eine breitere Zielgruppe ansprechen und in der Regel über andere Programme und Strategien adressiert werden. Lesen, Schreiben und Rechnen sollten **in für Lernende relevanten Themenfeldern** vermittelt werden. Die vier Schwerpunktfelder, die bisher in der AlphaDekade maßgeblich sind (finanzielle, gesundheitliche, politische und digitale Grundbildung) sollten entsprechend des Vorbildes der skandinavischen Länder um die ökologische Grundbildung ergänzt werden. Darüber hinaus wird eine grundsätzliche Offenheit für neue Themen empfohlen, damit Anpassungen an dynamische gesellschaftliche Entwicklungen im Verlauf einer neuen Dekade möglich werden.

Ein zweiter Ansatz, der den ersten im Wesentlichen aufgreift und darüber hinausgeht, fordert ein neues, erweitertes Verständnis von Lesen und Schreiben. **Literalität als Praxis verändert sich**, unter anderem durch die Verfügbarkeit digitaler Technologien. Neben dem Verstehen und Erzeugen werden im Umgang mit Texten, Daten und auch Bildern zunehmend das Kontextualisieren und Hinterfragen von Inhalten wichtiger. Hinzu kommt eine zunehmend von Mehrsprachigkeit geprägte Lebensrealität, auch unabhängig vom Geburtsort oder der Nationalität. Alphabetisierung sollte daher die **Nutzung digitaler Technologien in Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten stärker in den Fokus nehmen** und **Mehrsprachigkeit** in der Lebenswelt berücksichtigen. Das Konzept der „*Multiliteracy*“, wie es in Finnland für die Definition der nationalen Alphabetisierungsstrategie genutzt wird (siehe Anhang II.1), wird von den befragten nationalen Expert:innen mehrheitlich als gute Anregung gewertet, um diesen Entwicklungen gerecht zu werden. Insbesondere richtet der Begriff die Aufmerksamkeit auf bestehende Literalitätspraxen und damit verbundene Kompetenzen der gering literalisierten Erwachsenen, auch in anderen Sprachen. Damit wird ein Wechsel von einer Defizitorientierung hin zu einer Orientierung an die Ressourcen und Potenziale der Person unterstützt. Im Sinne eines Leitbildes kann das Konzept Orientierung bieten und auch in der Praxis befruchtend wirken. Zugleich wird eine Verwendung des englischen Begriffes im deutschen Kontext eher abgelehnt, aus Sorge, dass er mehr Verwirrung als Klarheit stiften würde. Dem wird daher eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Literalität vorgezogen und eine Neudefinition ohne neue Bezeichnung.

Ein dritter Ansatz löst sich davon, Lesen, Schreiben und Rechnen in den Mittelpunkt einer künftigen neuen Strategie zu stellen. Stattdessen wird nach dem Vorbild von Ländern wie

beispielsweise Kanada die Idee unterstützt, der Strategie **eine ganzheitliche Grundbildungsdefinition** zugrunde zu legen.⁶ Diese könnte sich beispielsweise an die von der Europäischen Kommission definierten Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen orientieren (European Commission, 2019). Befürwortende eines solchen Ansatzes weisen darauf hin, dass Lesen, Schreiben und Rechnen als Grundkompetenzen für soziale und wirtschaftliche Teilhabe nicht ausreichen. Zum einen bietet ein solcher Ansatz die Chance, in den einzelnen Themenfeldern präziser zu definieren, welche Kompetenzen im Fokus stehen sollten. Eine solche Ausrichtung auf Grundbildung könnte auch der Stigmatisierung entgegenwirken, die durch Begriffe wie „geringe Literalität“ oder den in der Öffentlichkeit noch häufig damit assoziierten Begriff des (funktionalen) Analphabetismus verstärkt wird. Zum anderen wird jedoch die Gefahr gesehen, die Adressatengruppe von Fördermaßnahmen damit so stark auszuweiten, dass alle Erwachsene potenziell angesprochen werden müssten. Die Abgrenzung zu verwandten Themen wie Medien- und MINT-Bildung, Entrepreneurship und Demokratiebildung werden dadurch diffuser.

Während unstrittig ist, dass die Auseinandersetzung mit dem Literalitäts- und Grundbegriffsverständnis fruchtbar ist, gibt es unterschiedliche Positionen dazu, inwieweit **die Begriffe (verbindlich) für bestimmte Zwecke im Rahmen der Strategie operationalisiert** werden sollten:

- Als Grundlage für die Entwicklung von Angeboten und Professionalisierungsmaßnahmen, beispielsweise im Rahmen von Entwicklungsprojekten, fordern einige Akteure **eine Aktualisierung und stärkere Verbindlichkeit des DVV-Rahmencurriculums**. Vorbild für die stärkere Ausrichtung an einem gemeinsamen Curriculum können die skandinavischen Länder sein. In den skandinavischen Ländern wird das Curriculum hauptsächlich als Instrument verstanden, mit dem die Transparenz und Qualität der Bildungsangebote des formalen Bildungssystems erhöht werden kann. Es kann darüber hinaus eine Grundlage und Anknüpfungspunkt für längere Lernpfade sein, die Lernende durch sukzessive und aufeinander aufbauende Kurse führen. Kritikpunkte einer Ausrichtung von Angeboten an einem übergreifenden Curriculum sind die mögliche thematische Einschränkung und ggf. damit einhergehende Schwierigkeit, Angebote zugleich an den Bedarfen der Lernenden und dem übergreifenden Curriculum auszurichten. Aus diesem Grund wird empfohlen, das DVV-Rahmencurriculum nicht nur an einem erweiterten Literalitätsverständnis anzupassen, sondern es auch zu „verschlanken“: Es sollte

⁶ In Kanada wie auch in Australien beispielsweise gründen Grundbildungsstrategien für Erwachsene auf Kompetenzrahmen, die neben Lesen, Schreiben und Rechnen auch digitale und soziale Kompetenzen beinhalten (Australian Government, 2022; Palameta et al., 2021).

weniger detaillierte Vorgaben enthalten und somit flexibler und von größerer Reichweite sein.

- Als Grundlage für das Monitoring, aber auch für die Diagnostik, die Beratung und die Entwicklung von Angeboten befürworteten einige Befragte die Entwicklung eines **Kompetenzrahmens**.⁷ Damit würde auch eine Referenz für eine engere Abstimmung von Angeboten der Berufsbildung mit denen der Grundbildung geschaffen werden. Im Idealfall sollte ein solcher Rahmen den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) integrieren oder an diesen anschlussfähig sein. Er sollte die Zusammenarbeit von Akteuren an der Schnittstelle der Erwachsenenbildung zur Berufsbildung sowie zu den Integrationskursen erleichtern. Ein solcher Rahmen könnte ebenfalls eine Grundlage für Zertifizierungen bzw. die Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen bieten. Gegenstimmen sprechen vor allem zwei Punkte an: Zum einen würde ein Rahmen mit Kompetenzstufen suggerieren, dass Literalität und Numeralität in einem linearen Lernprozess entwickelt werden. Die Praxis zeigt jedoch, dass Lernende sehr viel komplexere Lernverläufe aufweisen, mit unterschiedlich schnellen Fort- und evtl. auch Rückschritten. Zum anderen würde ein Rahmen die Gefahr einer Defizitorientierung vergrößern, indem „Mindest-Kompetenzstandards“ definiert würden.

Zusammenfassend sprechen viele Argumente für eine Weiterentwicklung des Literalitätsverständnisses, das einer neuen Strategie zugrunde gelegt würde. Ohne die etablierten Begriffe zu ersetzen sollte ein breiteres Verständnis in die Strategie eingeschrieben werden und sich in vorhandene Instrumente wie dem DVV-Rahmencurriculum manifestieren.

3.3 Prozess-Ebene: Governance

3.3.1 Zusammenarbeit relevanter Akteure

Die Zusammenarbeit relevanter Akteure aus Politik, Verwaltung und Gesellschaft über Zuständigkeitsbereiche und Governance-Ebenen hinweg stellt in allen Ländern eine Notwendigkeit und zugleich eine Herausforderung dar.

⁷ Kompetenzrahmen sind in der Regel strukturierte und systematische Ansätze zur Identifizierung, Organisation und Bewertung von Kompetenzen. Anders als Curricula, die in der Regel viel detaillierter formuliert sind, dienen sie weniger der Planung des Unterrichtes sondern eher der Diagnostik oder der Zertifizierung. Sie sind auf Kompetenzen bzw. Lernergebnisse ausgerichtet und enthalten keine Angaben zu Lerninhalten.

Tabelle 4: These III – Zusammenarbeit relevanter Akteure

These III. Alphabetisierung und Grundbildung müssen als Querschnittsthema ressortübergreifend verankert sein („*whole government approach*“).

Gering literalisierte Erwachsene lassen sich oftmals nicht eindeutig einer Zielgruppe zuordnen, die institutionalisierten Zuständigkeitsbereichen in Verwaltungsstrukturen entsprechen würden. Daher sollte eine Alphabetisierungs- und Grundbildungsstrategie ressortübergreifend getragen werden und Akteure auf Bundes- und Länderebene durch geeignete Mechanismen bei ihrer Zusammenarbeit zur Herstellung kohärenter Strategien und Maßnahmen unterstützen.

Während alle befragten Expert:innen im Rahmen der nationalen Konsultation die positiven Entwicklung seit Etablierung der AlphaDekade hervorheben, stimmen zugleich auch alle darüber ein, dass weiterhin Verbesserungspotenziale vorhanden sind. Dabei unterscheiden sich Lösungsansätze hinsichtlich ihres Zeithorizonts und ihres Anspruchs.

Zur **Verbesserung der ressortübergreifenden Zusammenarbeit auf Bundesebene** wird ein „*whole government approach*“ nach dem irischen Modell als Vision positiv bewertet, in Bezug auf die Umsetzbarkeit in naher Zukunft jedoch als unrealistisch betrachtet. Um Alphabetisierung und Grundbildung in **einer ressortübergreifenden Strategie** zu verankern, sei politischer Wille an höchster Stelle gefordert, so wie beispielsweise für die Etablierung des Nationalen Aktionsplans „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Zweifel werden geäußert, ob momentan die Bedeutung des Themas von allen Betroffenen dafür ausreichend hochgeschätzt würde. Vor diesem Hintergrund wurde der Vorschlag gemacht, eine künftige Alphabetisierungs- und Grundbildungsstrategie eher in eine übergreifende Strategie einzubetten. Nach dem Auslauf der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) könnte dies im Rahmen einer neuen, ressortübergreifenden „Fachkräftestrategie“ geschehen – hier sei nur wichtig, auch lebensweltlich orientierte Grundbildung so zu positionieren, dass sie ebenfalls (auch wenn teilweise nur indirekt) zur Fachkräftesicherung beitrage. Im Rahmen einer solchen übergreifenden Strategie könnte das BMBFSFJ darauf hinwirken, die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener als Querschnittsthema in die Zielsetzungen anderer Ministerien und Bundesbehörden einschreiben zu lassen.

Sofern eine ressortübergreifende Strategie vorerst nicht etabliert werden kann und das BMBFSFJ die Verantwortung übernimmt, ist die **Aufrechterhaltung von Austausch- und Vernetzungsstrukturen zwischen den Akteuren** von großer Bedeutung. Nach dem Ablauf der NWS wird der Bedarf nach einem neuen Gremium geäußert, in dem sich Bund- und Ländervertreter:innen aus dem Bildungsressort aber auch den Ressorts für Arbeit und

Soziales, für Migration und zusätzlich auch für Gesundheit und Familien gegenseitig informieren und abstimmen können. Die Governance-Strukturen der AlphaDekade könnten hierfür genutzt werden, wenn andere Akteure wie beispielsweise die Bundesagentur für Arbeit und verschiedene Ministerien stärker in die Gremien und in zu schaffende thematische Arbeitsgruppen einbezogen würden. Weniger institutionalisierte und dafür flexiblere, auch digital unterstützte Austauschforen wurden ebenfalls vorgeschlagen.

Konkrete Maßnahmen für die **stärkere Koordinierung und Zusammenarbeit an den Schnittstellen**, beispielsweise mit der Bundesagentur für Arbeit (BA) und dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), sind im Rahmen verschiedener Arbeitsgruppen und Projekte bereits entwickelt worden. Im Verlauf der Interviews wurde häufig auf die noch nicht veröffentlichten Ergebnisse der entsprechenden Arbeitsgruppe in der NWS verwiesen, sowie auf Handlungsempfehlungen des HEAL-Projektes (Kolpatzik & Ehmig, 2019). Die Erfolgsaussichten für die Etablierung gemeinsam finanzierter Fördermaßnahmen von zwei oder mehr Bundesministerien, so wie sie aktuell in der Schweiz angedacht sind, werden von den befragten nationalen Expert:innen als äußerst gering gewertet.

In Bezug auf die **Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern** hat sich der Ansatz der Bund-Länder-Initiative aus Sicht der Befragten insofern bewährt, als sich im Rahmen der AlphaDekade neue Kommunikationsstrukturen, eine weitgehend positive Kommunikationskultur und ein gemeinsames Verständnis für das Themenfeld etabliert haben. Nichtsdestotrotz stoßen diese etablierten Formen der Zusammenarbeit an Grenzen, ganz besonders in Bezug auf die nachhaltige Verwertung und den Transfer von Projektergebnissen aus Forschungs- und Entwicklungsmaßnahmen des Bundes in die Regelstrukturen.

Im Ausland praktizierte Modelle der Zusammenarbeit von Bund und Kantonen (Schweiz) oder zentralen und regionalen Akteuren (Schweden, Flandern, Irland) lassen sich nicht auf Deutschland übertragen, um das Transferproblem zu lösen. So seien Ansätze, die auf Benchmarking gründen und regionale Entitäten zum Handeln bewegen, wie die „Qualitätsdialoge“ in Schweden, im deutschen Kontext politisch nicht umsetzbar. Die Idee bilateraler Vereinbarungen zwischen dem Bund und einzelnen interessierten Ländern, die beispielsweise dem Schweizer Modell zugrunde liegt, wurde hingegen in den Interviews aufgegriffen und in die Empfehlungen übernommen. Hierbei gehen die Meinungen jedoch auseinander, inwieweit die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen dafür gegeben sind.

Zur Umgehung des Transferproblems bei der klassischen Projektförderung und in einem Kontext begrenzter Haushaltsmittel wurde von einigen Akteuren vorgeschlagen, **im Sinne**

des Subsidiaritätsprinzips die Maßnahmen des Bundes noch stärker als bisher auf Ziele zu fokussieren, die von den Ländern nicht einzeln erreicht werden können. Ein besonders hoher Mehrwert der Maßnahmen des Bundes wurde in folgenden Bereichen gesehen:

- Langfristige Etablierung eines Kompetenzzentrums zur Bündelung von Expertise zu Fragen der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener und zur Unterstützung des Transfers erfolgreicher Ansätze, beispielsweise durch Beratung und Fachexpertise;
- Entwicklung eines Berufsbildes für „Grundbildner“, mit der Entwicklung entsprechender Qualifizierungswege wie zum Beispiel einem (weiterbildenden) Studiengang an einer Fernuniversität; dieser neue Beruf sollte anschließend im Tarifvertrag der Länder übernommen werden;
- Weiterführung der Öffentlichkeitsarbeit in Form von Kampagnen und Unterstützung der Akteure in den Ländern;
- Vernetzung der relevanten Akteure aus Wissenschaft, Praxis und Politik über Ebenen und Ressorts hinweg, beispielsweise durch Netzwerktreffen, Jahreskonferenzen, Vernetzung der Länder-Koordinierungsstellen;
- Forschungsförderung, auch mit dem Aspekt der Nachwuchsförderung, einschließlich der wissenschaftlichen Begleitung von Maßnahmen wie beispielsweise der Entwicklung eines Berufsbildes;
- Entwicklung neuer Monitoringinstrumente;
- Etablierung einer nationalen Plattform für frei zugängliche Lehr- und Lernmaterialien (*open educational resources*) im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, die auch offen für Projektergebnisse und Produkte anderer Förderprogramme, wie beispielsweise Erasmus+, wäre.

Mit Blick auf die Förderung von Forschungs- und Innovationsprojekten im Grundbildungsbereich durch das BMBFSFJ wird die bestmögliche Abstimmung zwischen Bund und Ländern bei der Entwicklung der Fördermaßnahmen sowie der Auswahl der geförderten Projekte gefordert. Hierfür wird zum Beispiel ein offenes Bund-Ländergremium vorgeschlagen, an dem nicht zwangsweise alle Bundesländer teilnehmen müssten, aber in dem selbstverpflichtende Absprachen mit dem Ziel einer Verstetigung jenseits der Förderdauer getroffen werden könnten.

In Bezug auf die **Einbindung gesellschaftlicher Akteure in die Governance** einer Nachfolgestrategie für die AlphaDekade wird kein Änderungsbedarf gesehen. Die bisherige Pra-

xis wird sehr positiv bewertet. Eine Möglichkeit, Akteure ohne laufende Förderprojekte einzubinden, wird in thematischen Arbeitsgruppen gesehen. Eine stärkere Einbindung gesellschaftlicher Akteure wird vielfach bei spezifischen Aufgaben befürwortet, wie beispielsweise im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, bei der Organisation von Jahrestagungen oder der Pflege von Plattformen mit OER oder Qualifizierungsangeboten.

3.3.2 Stimme der Lernenden

Während die Stimme der Lernenden und der Lehrenden in anderen Ländern aktiv in die Politikentwicklung und Maßnahmengestaltung einbezogen wird, ist dies bisher in Deutschland auf Bundesebene nicht der Fall.

Tabelle 5: These IV – Die Stimme der Lernenden und Lehrenden

These IV. Die Stimme der Lernenden und der Lehrenden sollte auf allen Ebenen einbezogen werden.

Wie am Beispiel Irlands ersichtlich, bereichert die systematische und langfristige Einbeziehung von Lernenden und Lehrenden die (Weiter)Entwicklung von Strategien und Maßnahmen in der Erwachsenenbildung. Jenseits der inhaltlichen Bereicherung können auf diese Weise auch die Akzeptanz und Bekanntheit der Angebote gefördert werden.

Die Einbeziehung der Lernenden und Lehrenden wird von den befragten Expert:innen mit Blick auf die Zuständigkeiten und Strukturen in Deutschland unterschiedlich bewertet. Herausforderungen werden vor allem im unterschiedlich stark bewerteten Mehrwert auf den verschiedenen Ebenen gesehen – zum anderen wird die Frage der Repräsentativität problematisiert.

Auf Bundesebene wird eine direkte Einbindung sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden vor allem **im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und bei Veranstaltungen zum Wissensaustausch** als sinnvoll erachtet. Bereits existierende Ansätze wie das ALFA-Mobil werden hier als besonders wirksam und auch in Zukunft förderwürdig gesehen. Bei Lehrenden wird zusätzlich auch eine Einbindung **in Maßnahmen zur Förderung der Professionalisierung** befürwortet, wie beispielsweise bei der Entwicklung eines neuen Berufsbildes. Auf strategischer Ebene wird der Mehrwert hingegeben als gering gesehen und es wurde auf die Gefahr hingewiesen, die Stimme der Lernenden als „Alibi“ zu instrumentalisieren. Inhaltlich wird bezweifelt, dass einzelne Personen in der Lage sind, grundlegend neue Erkenntnisse einzubringen – hier ist eine Evidenzbasierung anhand solider Forschungsergebnisse zielführender. Sowohl in Bezug auf Lernende und gering literalisierte Erwachsene,

die noch keine Grundbildungsangebote in Anspruch nehmen, als auch in Bezug auf Lehrende wird daher geraten, **die Einbindung von Organisationen zu bevorzugen, die deren Interessen und Bedarfe sammeln und artikulieren**. Meinungen dazu, welche Organisationen das sind und inwieweit sie diese Rolle übernehmen können oder bereits übernehmen, gingen auseinander. Insbesondere für die Vertretung von Lehrpersonen wurde darauf hingewiesen, dass der Grad der Selbstorganisation gering sei und es an geeigneten Organisationen mit einem breiten Zugang zu dieser Gruppe – einschließlich der Ehrenamtlichen und Honorarkräfte – fehle.

Auf Landesebene und auf Ebene der Bildungsanbieter wurde in den Gesprächen auf verschiedene Initiativen und Gremien hingewiesen, die sich teilweise auch explizit auf das Irische Modell als gutes Praxismodell beziehen. Insgesamt wurden viele positive Wirkungen genannt, die auch dafür sprechen solche Initiativen fortzuführen. Weiterer Handlungsbedarf wurde nicht benannt.

3.3.3 Monitoring

Um die Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenbildung zu monitoren, wurden in den vergangenen Jahren internationale Instrumente wie PIAAC und der AES etabliert. Für Deutschland wird in verschiedenen Bereichen noch Handlungsbedarf gesehen (vgl. Sekmokus et al., 2024).

Tabelle 6: These V – Monitoring

These V. Monitoring sollte systematisch ausgebaut werden.

Monitoring erfüllt verschiedene Funktionen. Auf der strategischen Ebene können SMARTe Ziele (spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert) die Rechenschaftspflicht der beteiligten Akteure unterstützen und somit Verbindlichkeit und Motivation stärken. Auf der operativen Ebene tragen Monitoringdaten zu Grundbildungsangeboten und -bedarfen zu einer effizienteren Programmsteuerung bei. Internationale Erhebungen müssen in beiden Fällen durch nationale bzw. koordinierte lokale Erhebungen ergänzt werden.

In den Gesprächen mit nationalen Expert:innen wurde fast einstimmig der Bedarf nach besseren Monitoringdaten in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener geäußert. Die Informationsbedarfe, die durch das Monitoring erfüllt werden sollen, unterscheiden sich jedoch nach Handlungsebenen.

Auf der strategischen Ebene wird der Vorzug von SMARTen Zielen gesehen, um das Thema auf der politischen Agenda und im Bewusstsein der Öffentlichkeit zu halten. Bei der

Auswahl der Indikatoren wird jedoch davon abgeraten, wie in Irland oder Flandern, hauptsächlich Zielwerte für das Kompetenzniveau der erwachsenen Bevölkerung festzulegen. Diese Zahlen, beispielsweise auf PIAAC basierend, sind zu sehr von Kohorteneffekten und externen Faktoren beeinflusst, wie beispielsweise von Flüchtlingsbewegungen, um sie als (alleiniges) Erfolgskriterium einer Strategie oder einer Fördermaßnahme zu betrachten. Zudem würden sie leicht dazu verleiten, das Verständnis von Literalität und Grundbildung auf messbare Kompetenzen zu verengen. Alternativ wurde vorgeschlagen, Zielindikatoren in Bezug auf die Erreichung der Zielgruppen zu nutzen. Beispiele seien die **Weiterbildungsbeteiligung und die Weiterbildungsintention bei gleichzeitiger Nicht-Beteiligung** („*wanted but not started*“, in PIAAC). Eine Möglichkeit, das Thema stärker in der (Fach)Öffentlichkeit zu verankern und Entwicklungen aufzuzeigen, wird in einer umfassenderen Berichterstattung über **Alphabetisierung und Grundbildung im Nationalen Bildungsbericht** gesehen.

Für **die Programmsteuerung und -evaluation** sind Indikatoren zu Angeboten und Lernbedarfen auf Länder- bzw. Regionenebene von Interesse. Letzteres ist in Bezug auf Lernbedarfe mit den Daten der LEO-Studie bisher nicht möglich gewesen. Während die regelmäßige Erhebung von angebotsbezogenen Daten, beispielsweise Teilnehmerszahlen, Abbruchquoten bei Grundbildungskursen oder die Durchführung von Verbleibstudien, im Zuständigkeitsbereich der Länder liegt, gibt es einen starken Konsens darüber, dass länderübergreifend einheitliche Monitoringansätze am sinnvollsten sind. Eine enge Zusammenarbeit mit der BA wird als wichtig und zielführend erachtet. Von mehreren Seiten wurde angeregt, im Rahmen von künftigen Fördermaßnahmen des Bundes **ein Projekt zu fördern, das eine Bestandsaufnahme vorhandener Daten vornehmen und Vorschläge für gemeinsame Monitoringinstrumente** entwickeln würde. Daneben wird angeregt, öfter als bisher Wirkungsstudien und systematische Evaluationen durchzuführen, um wirksame Ansätze zu identifizieren und in die Breite zu tragen.

Die LEO-Studie bietet eine im internationalen Vergleich einzigartige Datenquelle. Die Wiederholung der Erhebung wird jedoch kontrovers diskutiert:

- Gegen eine Wiederholung spricht der damit verbundene Aufwand, der angesichts der Beteiligung Deutschlands an PIAAC als verzichtbar bewertet wird. Die PIAAC-Studie bietet den Vorteil der internationalen Vergleichbarkeit.
- Die Vorzüge der LEO-Studie liegen darin, in bestimmten Dimensionen umfassendere Ergebnisse zu liefern. So könne die LEO-Studie auch strategisch genutzt werden, um

neue Themen zu untersuchen und so sichtbar zu machen, wie beispielsweise Rechts-
extremismus, künstliche Intelligenz oder Ökologie. Eine Wiederholung alle zehn Jahre
wird als ausreichend gesehen und der Aufwand könnte dadurch reduziert werden, dass
die nächste Erhebung in Form eines Zusatzmoduls an den AES gekoppelt werden
könnte.

3.4 Operative Ebene: Fördermaßnahmen des Bundes

3.4.1 Forschung

Die deutsche Forschungslandschaft zu Themen der Alphabetisierung und Grundbildung
Erwachsener ist im internationalen Vergleich gut entwickelt, nicht zuletzt aufgrund der For-
schungsförderung im Rahmen der AlphaDekade. Nichtsdestotrotz wird weiterhin For-
schungsbedarf gesehen, der aus Sicht der befragten Expert:innen vom BMBFSFJ adres-
siert werden sollte.

Tabelle 7: These VI – Forschung

These VI. Forschung und Evaluation sollten mit multi- bzw. interdisziplinären Ansätzen und einem breiten Spektrum an qualitativen und quantitativen Methoden dazu beitragen, die Ursachen geringer Literalität besser zu verstehen und die Wirkungen von Interventionen zu verdeutlichen.

Es bestehen weiterhin Forschungsbedarfe in Bezug auf die Ursachen geringer Literalität, die Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen im Erwachsenenalter und die Wirkungen von Interventionen. Dies erfordert verschiedene fachliche Zugänge (z.B. Soziologie, Geographie oder Psychologie) und Methoden (z.B. Längsschnittuntersuchungen, Kosten-Nutzen-Analysen, Wirkungsevaluationen).

Für die Forschungsförderung durch die Bundesebene werden unterschiedliche Ziele und Argumente genannt, die jeweils unterschiedliche Implikationen bezüglich der Fördermaßnahmen haben.

Ein erstes Ziel wird im Schließen von ausgesuchten Forschungslücken gesehen, die aus Sicht des BMBFSFJ für den Erfolg einer Nachfolgestrategie zur AlphaDekade entscheidend sind. Forschungsfragen würden sich demnach vorrangig aus den Erfordernissen der Programmsteuerung und Politikgestaltung ableiten und könnten beispielsweise Themen wie Monitoring, Schnittstellengestaltung oder Berufsbilder in der Grundbildung betreffen. Förderbekanntmachungen wären entsprechend themenspezifisch und würden nur

wenige Vorhaben (z.B. 1-2 pro Jahr) fördern. Themenoffene Ausschreibungen könnten darüber hinaus die Möglichkeit bieten, einzelne Forschungsfragen aus der Wissenschaft heraus aufzugreifen. Übrige Forschungsaktivitäten müssten durch andere Fördermittel abgedeckt werden, wie zum Beispiel von der DFG oder einem Programm für empirische Bildungsforschung.

Eine andere Ausrichtung der Förderung zielt darauf ab, die breite Forschungslandschaft zu erhalten bzw. weiterzuentwickeln, um eine Grundlage für das Vorhalten von Fachexpertise möglichst landesweit zu schaffen. Durch die Förderung einer Vielzahl an (kleineren) Forschungsvorhaben könnten insbesondere Nachwuchskräfte qualifiziert und das Thema an Hochschulen und damit auch in der Lehre langfristig verankert werden. Eine Empfehlung lautet hier, bisher nicht geförderte Hochschulen bzw. Einrichtungen in weniger aktiven Regionen einzubinden. Um den Wissenstransfer in die Praxis zu unterstützen, sollten vorzugsweise Verbundvorhaben mit Praxisakteuren gefördert werden. Ein Forschungsbedarf, der sowohl von Wissenschafts- als auch von Praxisakteuren benannt wurde, betrifft interdisziplinär angelegte Vorhaben, beispielsweise von Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit, die mit qualitativen Methoden die Bedarfe, potenzielle Motivationsquellen und mögliche Ansprache von bisher nicht erreichten Zielgruppen untersuchen.

Darüber hinaus besteht weitgehend Konsens darüber, dass **die Entwicklung neuer Ansätze wissenschaftlich begleitet und in Bezug auf Wirkungen zu untersuchen ist** – für letzteres sollten längere Zeiträume ermöglicht werden, da sich Wirkungen am Ende von dreijährigen Entwicklungsprojekten häufig noch nicht messen lassen. Der Nutzen und die Umsetzbarkeit von groß angelegten Implementations- und Wirkungsstudien wird jedoch kontrovers diskutiert und sollte daher im Einzelfall geprüft werden. Die Übertragbarkeit institutionalisierter Verbleibstudien nach dem Modell des *London Learner Surveys* wird angezweifelt, sofern es keine standardisierten Angebote mit ausreichend hohen Teilnehmerschichten gibt. Am ehesten wird eine Umsetzung im Bereich der arbeitsorientierten Grundbildung als sinnvoll erachtet, mit dem Ziel Wirkungen auf Weiterbildungsaktivitäten, Karriereverläufe und Verdienst nachzuzeichnen.

Im Rahmen der nationalen Konsultation wurden **zahlreiche und vielfältige Forschungsthemen oder Forschungsfragen** erwähnt. In Bezug auf die Ursachen geringer Literalität wird auf den guten Forschungsstand in Deutschland verwiesen.⁸ Insbesondere von den befragten Praxisakteuren wird an dieser Stelle kein weiterer Forschungsbedarf artikuliert.

⁸ Es wird auf die Identifizierung von Risikofaktoren durch die LEO-Studie verwiesen, auf Forschungsprojekte der AlphaDekade wie „KogLit“ (siehe <https://www.alphadekade.de/SharedDocs/Projekte/DE/koglit/koglit?nn=217410>) und auf ältere Publikationen (vgl. Egloff et al. (2011)).

Der Schwerpunkt der Forschungsdesiderate liegt daher auf Bedarfslagen bestimmter Zielgruppen, auf Einflussfaktoren bei der Überwindung geringer Literalität sowie auf der Wirksamkeit von Interventionen. Genannt wurden folgende Themen:

- Untersuchung der Bedarfslage, Motivationen, der literalen Praxen und des Bildungsverhaltens von gering literalisierten Erwachsenen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache;
- Untersuchung der Nutzung von KI und anderer digitaler Tools für den Erwerb von Grundkompetenzen, insbesondere dem Schriftspracherwerb;
- Forschung zu den Schnittstellen zwischen relevanten bzw. zuständigen Institutionen oder Systemen und zu den Hürden, die sich dadurch für die Zielgruppen ergeben. Hier wurde auf die Kompetenz des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung verwiesen, um solche Hürden im Karriereverlauf sichtbar zu machen;
- Differenzierte Untersuchung von Motivlagen und Abbruchquoten je nach Lernort (z.B. Betrieb im Vergleich zu Bildungsträger), mit dem Ziel, neue Erkenntnisse für die Weiterentwicklung lebensweltorientierter Angebote zu gewinnen;
- Ethnographische Forschung zu Alltagsproblemen, Lernproblematiken und erfolgreichen Angeboten für bisher schwer erreichbare Zielgruppen – diese Forschung wird insbesondere in partizipativen Formaten empfohlen, mit Einbindung von Lernenden und Lehrenden und mit dem Ziel des „*Empowerments*“ der Beteiligten;
- Interventionsstudien mit Kompetenzmessungen zur Erfassung von Lernergebnissen. Ergänzend wird auch gefordert, anhand qualitativer und quantitativer Methoden über Lese- und Schreibfähigkeit hinausgehende Wirkungen von Angeboten zu erfassen, beispielsweise in Bezug auf Wohlbefinden, Einstellungen, Selbstwirksamkeit;
- Forschung und Entwicklungsprojekte zur Zusammenarbeit von Berufsschulen mit Alphabetisierungsfachkräften, mit dem Ziel bessere Ansätze für junge Erwachsene am Übergang in das Berufsleben zu entwickeln;
- Umfeldforschung, d.h. Forschung zu literalen Praxen und zum Einfluss des Umfelds auf literale Praxen, informellem Lernen und Lernmotivation. Es werden „reine“ Forschungsprojekte empfohlen, eventuell mit Probandenhonoraren aber ohne Praxispartner, die aufgrund von Interessenskonflikten die Forschungsaktivitäten einschränken könnten;
- Forschung zu neuen Anforderungen in der Grundbildung, beispielsweise durch die Nutzung von KI, durch die ökologische Transformation und den Rechtspopulismus. In Bezug auf Letzteres wird das BMBFSFJ eingeladen, sich dafür einzusetzen, dass im Rah-

men der PIAAC-Studie eine „Sonntagsfrage“ eingefügt wird, um Analysen zum Zusammenhang zwischen Grundbildung und politischen Einstellungen besser erforschen zu können;

- Kosten-Nutzen-Studien zu geringer Literalität, insbesondere im Bereich der arbeitsorientierten Grundbildung. Ansätze wie im Projekt AlphaInvest könnten hierfür ausgeweitet werden. Die Ergebnisse werden als wichtige Argumentationshilfe gesehen, um insbesondere Betriebe für das Thema zu sensibilisieren;
- Sekundäranalysen von PIAAC und anderen Daten sollten stärker gefördert werden, sofern dies nicht über andere Forschungsförderprogramme erfolgt;
- *Systematic reviews* werden ebenfalls als kostengünstiger Forschungsansatz gesehen, um den nationalen und internationalen Forschungsstand systematisch zu erheben, einschließlich angrenzender Bereiche wie der Sozialen Arbeit und Sprachförderung.

Die Vielfalt der genannten Forschungsdesiderate und die unterschiedlichen, teilweise gegensätzlichen Meinungen zu künftigen Förderzielen des Bundes im Handlungsbereich Forschung erlauben keine eindeutige Priorisierung.

Die **Vernetzung von Wissenschaft und Praxis im Rahmen der AlphaDekade-Jahreskonferenzen** wird als positiv wahrgenommen und sollte weitergeführt werden. Um Mitteleinsparungen zu ermöglichen wurde vorgeschlagen, Universitäten nach Durchführung eines Aufrufes zur Interessensbekundung mit der Ausrichtung der Jahreskonferenzen zu beauftragen.

3.4.2 Angebote und Schnittstellen aus der Lernendenperspektive heraus denken

Ein Perspektivwechsel, der Grundbildung ganzheitlich aus der Sicht des Individuums heraus denkt und gestaltet, wird sowohl international als auch in den geführten Gesprächen in Deutschland als erstrebenswert angesehen.

Tabelle 8: These VII – Lernendenperspektive

These VII. Durch einen grundlegenden Wechsel von der Angebots- zur Lernendenperspektive sollten Institutionen und Fachkräfte dabei unterstützt werden, gering literalisierte Erwachsene in unterschiedlichen Lebenslagen bedarfsgerecht anzusprechen und auf ihrem Lernweg zu begleiten.

Ganzheitliche, lernerzentrierte Lernangebote haben sich in der Praxis bewährt. Statt von eng definierten Zielgruppen auszugehen, sollten sich Angebote und pädagogisch-didaktische Ansätze an der Lebenslage der Lernenden orientieren und flexible Lernwege anbieten, einschließlich einer umfassenden und ganzheitlichen Beratungs- und Orientierungsphase. Eine enge Zusammenarbeit auf der lokalen Ebene zur Erreichung und Begleitung der Lernenden, z.B. mit psychosozialen Beratungsdiensten, stellt dabei ein wesentliches Qualitätsmerkmal dar.

Aus Sicht der befragten Praxisakteure wird die Lernendenperspektive in den Kursen und Angeboten schon weitgehend einbezogen und Lernerzentrierung wird in Bezug auf Lerninhalte und Methoden überwiegend praktiziert. Die institutionellen Strukturen sind jedoch nicht aus der Lernendenperspektive heraus gedacht, so dass insbesondere an Schnittstellen zwischen verschiedenen Institutionen und Fördermaßnahmen noch viel Handlungsbedarf besteht. Die Übertragbarkeit von Ansätzen aus Ländern, die ein stärker formalisiertes und häufig auch zentralisiertes System der Erwachsenenbildung als Deutschland aufweisen, wie die skandinavischen Länder, wird allgemein als sehr begrenzt eingeschätzt. Für das BMBFSFJ werden jedoch verschiedene Handlungsmöglichkeiten genannt, um eine Weiterentwicklung der Strukturen und Bildungsangebote hin zu mehr Lernendenzentrierung zu unterstützen.

Zunächst wird die **Zusammenarbeit von Akteuren an verschiedenen Schnittstellen** als besonders notwendig und ausbaufähig erachtet. Typische Schnittstellen bestehen auf lokaler und regionaler Ebene zwischen Bildungsanbietern, Jobcentern, sozialen Trägern, kommunaler Verwaltung, berufsbildenden Einrichtungen und Schulen. Um eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit auf lokaler Ebene zu schaffen, ist eine enge Abstimmung und Koordinierung auf Bundesebene zwischen den Bundesministerien und Bundesbehörden erforderlich. Hierfür wurde mehrfach auf konkrete Handlungsvorschläge der zuständigen Arbeitsgruppe in der NWS verwiesen. So sei beispielsweise wichtig, dass Grundbildungsbedarfe von Mitarbeitenden in Jobcentern präziser als bisher erfasst und dokumentiert würden. Es wurde zudem angeregt, die Akkreditierungskriterien für Bildungsanbieter bei verschiedenen Behörden wie der BA und dem BAMF anzugleichen. Wichtig ist zudem die Sensibilisierung der Mitarbeitenden für Fragen der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener sowie die Kenntnis über andere Akteure und ihre Angebote. Dies bildet die

Basis für ein effizientes Verweissystem. Die Förderrichtlinie „Grundbildungspfade“, einschließlich der geplanten Fortbildungsangebote des Kompetenzzentrums, wird als wichtiger Schritt in diese Richtung begrüßt. Insbesondere wird die **Initiierung bzw. der Ausbau von Grundbildungsnetzwerken** als positiv gewertet. Entsprechend wurde von einer Vielzahl an Befragten eine Ausweitung der Förderung in die Breite angeregt und, je nachdem wie die Evaluationsergebnisse der Grundbildungsnetz-Projekte ausfallen sollte, eine Anschlussförderung für deren Stabilisierung und Verstetigung.

Der Betrieb ist ein wichtiger Ort der Ansprache von gering literalisierten Erwachsenen und bietet sich zudem als Lernort an. Betriebe stellen außerdem eine wichtige potenzielle Finanzierungsquelle für die Grundbildung Beschäftigter dar. Der **Ausbau der arbeitsorientierten Grundbildung** wird daher insgesamt als wichtig erachtet. Aus Sicht der Befragten mangelt es dank der bisherigen Fördermaßnahmen nicht mehr an bewährten Ansätzen und Materialien. Lediglich für bestimmte Branchen oder Berufe gäbe es noch keine oder vergleichsweise wenig Lösungen. Der Handlungsbedarf bestehe jedoch nach wie vor zum einen in Bezug auf die Professionalisierung der Kursleitenden, zum anderen in Bezug auf die Ansprache und Gewinnung der Betriebe. Hierzu fehle es den Bildungsträgern an Ressourcen und teilweise an Erfahrung. Folgende Handlungsempfehlungen wurden abgegeben:

- Entwicklung von Weiterbildungsformaten für Kursleitende, um sie auf die Zusammenarbeit mit betrieblichem Personal vorzubereiten und ihre Fertigkeiten zur Anpassung von Kursmaterialien auf berufliche und betriebliche Gegebenheiten zu erweitern;
- Sensibilisierung von Personal in Betrieben zu Fragen der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, beispielsweise in Zusammenarbeit mit den Kammern;
- Unterstützung von Bildungsanbietern bei der Ansprache von Betrieben, zum Beispiel indem sie im Rahmen von Projekten Werbematerial erstellen, Veranstaltungen durchführen, persönliche Ansprache ermöglichen und die Entwicklung und Durchführung von Pilotkursen finanzieren können.

Der Ausbau niedrigschwelliger, lebensweltlich orientierter aufsuchender Angebote auch in bisher wenig bedachten ländlichen Regionen sowie verstärkt im Kontext von *Family Literacy* wird als wichtige Ergänzung zur arbeitsorientierten Grundbildung und als ebenso erforderlich gesehen. Durch bisherige Fördermaßnahmen seien viele wirksame Ansätze in Deutschland bereits erprobt worden, die den im Rahmen der internationalen Recherche als besonders innovativ und erfolgreich identifizierten Ansätzen in vielerlei Hinsicht ähneln. So gibt es Beispiele, in denen Lernende durch „Kümmerer“ dabei unterstützt werden, ihre Lern-

ziele zu formulieren und zu verfolgen – beispielsweise, indem sie auf Unterstützungsangebote für andere Lebensbereiche (Kinderbetreuung, Schuldnerberatung...) hingewiesen werden. Die Zusammenarbeit von verschiedenen Organisationen und Berufsgruppen, wie beispielsweise eine Verknüpfung von Bildungsangeboten mit sozialpädagogischer Beratung und Weiterbildungsberatung, wird als besonders wirksam betrachtet. Jedoch wurde vor allem von den Praxisakteuren die Herausforderung angesprochen, trotz der projektgebundenen Mittel Lernende bedarfsgerecht solange zu begleiten, bis sie ihre Lernziele erreichen. Die Idee flexibler und bedarfsgerechter Lernwege, einschließlich einer Begleitung an den Übergängen, die auch dem Konzept der Grundbildungspfade zugrunde liegt, scheiterte in der Praxis häufig an fragmentierten Angebotsstrukturen und zeitlich begrenzten, nicht aufeinander abgestimmten Finanzierungen. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Zuständigkeiten könnte die weitere bundesseitige Unterstützung von **Bildungsanbietern beim Ausbau lebensweltorientierter, aufsuchender Angebote helfen**, insbesondere weniger beachtete Regionen bzw. bisher nicht erreichte Zielgruppen zu adressieren. Solche Angebote sollten an den Erfahrungen und erfolgreichen Ansätzen anknüpfen, die im Rahmen der AlphaDekade entwickelt und erprobt wurden. Der Transfer könnte im Sinne der oben beschriebenen Forschungsbedarfe mit einer Implementationsstudie begleitet werden.

Die Idee einer **Einführung von Mikrozertifikaten nach dem finnischen Modell (skills badges)** wurde von den befragten Expert:innen unterschiedlich aufgenommen. Einerseits wurde Interesse geäußert, weil es eine Möglichkeit der Motivation von Lernenden darstellen könnte. Durch diese Form der Anerkennung für die erreichten Lernergebnisse würden Lernende möglicherweise Anreize erhalten, sich auch über die Grundbildung hinaus beruflich weiterzubilden. Andererseits wurde davor gewarnt, „Abschlüsse ohne Anschlüsse“ zu entwickeln, die keinen Wert auf dem Arbeitsmarkt hätten. Insgesamt wurde eher dafür plädiert, die Ergebnisse der für Januar-August 2024 geplanten Pilotierung in Finnland abzuwarten, bevor ein ähnliches Modell in Deutschland übertragen würde.

Die häufig **genannten Grenzen der Projektförderung und die damit einhergehenden Einschränkungen bei der Verstetigung und dem Transfer innovativer Ansätze** werden von allen Seiten bedauert. Deren Überwindung wird insbesondere im Bereich der lebensweltorientierten Grundbildung als künftiges Desiderat an die Politik herangetragen. Folgende konkrete Handlungsvorschläge wurden formuliert, deren kurzfristige Umsetzbarkeit zu prüfen wäre:

- Für den lebensweltorientierten Bereich wird die Finanzierung der Grundbildungszentren über ein Stiftungsmodell angeregt, um sie in allen Bundesländern dauerhaft zu etablieren und ihre Aktivitäten beispielsweise im Bereich der Vernetzung und Weiterbildungsberatung auszubauen.
- Ein Wettbewerb wurde vorgeschlagen, in dessen Rahmen Bildungsanbieter aufgefordert wären, die größtmögliche Zahl an gering literalisierten Erwachsenen zu erreichen und erfolgreich auf ein bestimmtes Kompetenzniveau zu bringen.
- Im Bereich der arbeitsorientierten Grundbildung wurde die Öffnung von bestehenden Programmen wie dem Job-Berufssprachkurs (Job-BSK) für alle Zielgruppen mit Sprachförderbedarf im weitesten Sinne vorgeschlagen, einschließlich gering literalisierter Menschen mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache.

3.4.3 Bildungssysteme

Ausgehend von der Feststellung, dass informelles Lernen in der AlphaDekade bisher nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt, wurde von den internationalen Expert:innen angeregt, den Blick für innovative Ansätze in diesem Bereich zu weiten.

Tabelle 9: These VIII – Bildungssysteme

These VIII. Grundbildung muss in Bildungssystemen verankert werden, die auch für schwer zu erreichende Zielgruppen vielfältige Lernformen unterstützen.

Informelles Lernen und eine im Alltag verankerte Lesepraxis spielen eine ausschlaggebende Rolle sowohl für die Prävention von geringer Literalität, beispielsweise bei älteren Menschen, als auch für die Festigung von Grundkompetenzen im Anschluss an formale Bildungsmaßnahmen. Diese Art des Lernens kann besonders durch Bildungssysteme unterstützt werden, die neben Bildungseinrichtungen auch weitere analoge und digitale, non-formale und informelle Lernorte wie Bibliotheken, Kulturorte, Vereine, digitale Medien, Lerncafés oder Arbeitsplätze umfassen.

Von Seiten der befragten nationalen Expert:innen wurde bestätigt, dass die Wertigkeit des informellen Lernens nicht ausreichend anerkannt und berücksichtigt wird und auch noch zu wenig getan wird, um Grundkompetenzen im Anschluss an die Schulpflicht weiter auszubauen bzw. zu pflegen. Folgende Anregungen wurden für das BMBFSFJ formuliert:

- **Schärfung des Bewusstseins** für die Bedeutung der Lesepraxis zum Erhalt bzw. zum Ausbau von Grundbildungskompetenzen, beispielsweise durch entsprechende Studien und Kampagnen;
- **Untersuchung der informellen Lernpraxen**, beispielsweise durch die Hilfe des Umfeldes oder von Selbstlernmaterialien und digitalen Tools, mit dem Ziel solche Praxen

durch Zusatzangebote zu unterstützen oder in Bildungsangeboten aufzugreifen und daran anzuknüpfen;

- **Stärkung von innovativen Initiativen**, die potenziell gering literalisierte Erwachsene jenseits traditioneller Lernorte zum Lesen und Schreiben animieren. Solche Projekte, die beispielsweise auch von Kulturvereinen, sozialen Trägern oder Nachbarschaftsinitiativen eingereicht werden könnten, sollten soweit beworben werden, dass sie zur Nachahmung inspirieren würden.

3.4.4 Professionalisierung

Die Professionalisierung des Bildungspersonals ist ein wichtiger Hebel und eine notwendige Voraussetzung, um im Anschluss an die AlphaDekade weiterhin Fortschritte bei der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener zu erzielen.

Tabelle 10: These IX – Professionalisierung

These IX. Die Qualität der Lernangebote muss durch die Professionalisierung des Bildungspersonals weiter gefördert werden.

Forschungsergebnisse und Beispiele in anderen Ländern heben die Schlüsselrolle der Lehrenden für den Lernerfolg hervor. Sie stellen ein Kernelement der Qualität von Grundbildungsangeboten dar. Strukturelle Probleme hemmen die Professionalisierung des Bildungspersonals in der Erwachsenenbildung und müssen durch gemeinsame Bemühungen überwunden werden.

Mehrheitlich prekäre Beschäftigungsverhältnisse, die dazu führen, dass Fachkräfte oft die Tätigkeit bzw. den Arbeitgeber wechseln, erschweren die Professionalisierung des Bildungspersonals in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Regulierungen anhand von Standards und Mindestqualifizierungen für Kursleitende werden kritisch diskutiert, weil sie den vorherrschenden Personalmangel verschärfen und durch eine „Bürokratisierung“ neue Hürden für Bildungsanbieter darstellen würden. Für die Überwindung dieser strukturellen Probleme mangelt es an übertragbaren Konzepten aus dem Ausland. Durch gemeinsame, vom Bund koordinierte bzw. unterstützte Maßnahmen, sollten jedoch weiterhin Beiträge zu einer Professionalisierung des Bildungspersonals geleistet werden. Ein besonderer Mehrwert wird von den nationalen Expert:innen durch folgende Maßnahmen erwartet:

- **Die Schaffung von gemeinsamen, von allen Bundesländern getragenen Berufsbildern.** Zwei Berufsbilder wurden als prioritär genannt: Kursleiter:in und Bildungsmanager:in. Durch die Berufsbilder soll die Attraktivität der Tätigkeit im Handlungsfeld erhöht werden. Die Berufsbilder sollten eine gemeinsame Referenz für die Entwicklung

von Aus- und Weiterbildungskonzepten bieten und perspektivisch könnten sie auch in die Tarifverträge der Länder einfließen. Für die Entwicklung wird eine wissenschaftliche Begleitung, aber auch eine aktive Einbindung von Lehrenden bzw. von Vertretungsorganisationen empfohlen.

- **Die Schaffung eines gemeinsamen, von den Ländern anerkannten modularen zertifizierten (Fort)Bildungsangebots**, das für die beiden genannten Berufsbilder hybrid oder online angeboten werden kann, beispielsweise über eine Fernuniversität.
- **Die Zusammenführung bestehender und neu zu entwickelnder Fortbildungsangebote auf einer gemeinsamen Plattform.** Folgende Themen für neu zu entwickelnde Kurzformate, vorzugsweise hybrid oder online, wurden genannt:
 - Nutzung digitaler Technologien, insbesondere auch von KI, für das Lehren und Lernen;
 - Gezieltes Training für die Alphabetisierung und Grundbildung von Menschen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, insbesondere unter dem Aspekt der Alphabetisierung im Kontext von Mehrsprachigkeit;
 - Sensibilisierung von Kursleitenden zu psychosozialen Beratungsbedarfen und -angeboten;
 - Training zur Ansprache von Betrieben und Anpassung von Lernmaterialien für arbeitsplatzorientierte Grundbildung;
 - Einführung in die Konzipierung und Umsetzung aufsuchender Grundbildungsangebote;
 - Methoden zum binnendifferenzierten Unterrichten in Grundbildungskursen.
- **Die Entwicklung von Ansätzen zur Sensibilisierung von anderen Berufsgruppen** zum Erkennen von Grundbildungsdefiziten und zielgruppengerechter Beratung, wie beispielsweise Ausbildungsleiter:innen, Personalverantwortliche, Lehrende an Berufsbildungseinrichtungen. Solche Angebote sollten in Zusammenarbeit mit Partnern wie Kammern, Berufsbildungseinrichtungen oder Lehrstühle für Berufs- und Betriebspädagogik entwickelt und verstetigt werden.
- **Die Einrichtung und langfristige Etablierung einer zentralen Plattform für OER in der allgemeinen Erwachsenenbildung, einschließlich der Alphabetisierung und Grundbildung.** Diese Plattform sollte bestehende Angebote wie die [Produktdatenbank der AlphaDekade](#) oder das [DVV-Fachportal für Alphabetisierung und Grundbildung](#) integrieren, um Doppelstrukturen zu vermeiden. Zugleich sollte sie darüber hinausgehen

und offen für Beiträge aus anderen Förderkontexten wie Erasmus+ oder Länderprogrammen sein. Für die arbeitsorientierte Grundbildung sollten Suchfunktionen auch nach Beruf- oder Branchenkriterien möglich sein. Eine Bewertungsfunktion bzw. die Verlinkung von Evaluationsergebnissen zu den einzelnen Materialien sollte ebenfalls möglich sein.

3.4.5 Öffentlichkeitsarbeit

Die Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit, die bisher im Rahmen der AlphaDekade durchgeführt wurden, werden von allen Befragten als sehr erfolgreich gewertet und entsprechen weitgehend den Ansätzen, die auch in anderen Ländern umgesetzt werden. Um den Zielen einer neuen nationalen Strategie zu dienen, gibt es jedoch auch Anpassungsbedarf.

Tabelle 11: These X – Öffentlichkeitsarbeit

These X. Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit müssen weitergeführt und weiterentwickelt werden.

Die Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit sowie möglicher Multiplikator:innen für die vielfältigen Facetten von Literalität und ihrer gesellschaftlichen Relevanz müssen weitergeführt werden. Zugleich müssen auch die Anstrengungen verstärkt werden, um durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Lebenslagen neue Zielgruppen unter den Erwachsenen mit geringer Grundbildung zu erreichen. Hierbei sollte der Fokus auf der Identifizierung und den Transfer bzw. der Ausweitung wirksamer Ansätze liegen.

Einige zentrale Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit, die im Rahmen der AlphaDekade entwickelt wurden, sollten aus Sicht der befragten Expert:innen fortgeführt werden:

- **Die bundesweite Kampagne „Lesen – mein Schlüssel zur Welt“**, sollte fortgeführt werden um das Thema in der Öffentlichkeit präsent zu halten und das Umfeld gering literalisierter Erwachsener zu erreichen. Die Kampagne solle „schlank und witzig“ sein, Fernsehen und Radio nicht vernachlässigen und mit *role models* und geeigneten Botschaften auch gezielt die Zielgruppe der Menschen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache ansprechen.
- **Das ALFA-Mobil** wird als sehr wirksam eingeschätzt, um die Zielgruppe zu erreichen und das Tabu um geringe Literalität aufzulösen. Zudem gibt es Lernenden eine Stimme und es kann als Plattform dienen, um die Lernendenperspektive bei der Konzeption anderer Öffentlichkeitsmaßnahmen einzubinden.

- **Das Projekt ALFA-Media** unterstützt Grundbildungsanbieter landesweit bei der Zielgruppenansprache und Öffentlichkeitsarbeit, beispielsweise mit einem Online-Konfigurationstool für Werbematerialien. Ein solches Angebot, das Synergien schafft, die Qualität der Öffentlichkeitsarbeit verbessert und Grundbildungsanbieter zugleich entlastet, sollte auch in Zukunft unterstützt und möglicherweise noch um Beratungsdienstleistungen erweitert werden. Durch die Einbindung von Grundbildungseinrichtungen könnten hierdurch auch allgemeine Materialien der bundesweiten Kampagne lokal verbreitet werden, beispielsweise auf Stadteilfesten.
- **Die Wartezimmerkampagne und ähnliche Ansätze** für die Sensibilisierung des professionellen Umfeldes werden ebenfalls zur Fortführung empfohlen, um schwer zu erreichende Zielgruppen über Angebote zu informieren. Neben den Gesundheitsberufen könnten auch Betriebe und soziale Träger adressiert werden.

Um Mittel zu einzusparen wurde vorgeschlagen, die Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit von Praxisakteuren wie dem Bundesverband Alphabetisierung statt von Agenturen konzipieren und umsetzen zu lassen.

4 Fazit und Handlungsempfehlungen

Die Besonderheiten des deutschen Mehrebenensystems erschweren die eins-zu-eins Übertragung strategischer Ansätze und Modelle zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener aus dem Ausland. Lediglich die Kernprinzipien bzw. die Wirkungsmechanismen, die diesen Ansätzen und Modellen zugrunde liegen, können in der Regel aufgegriffen und für die Weiterentwicklung der vorhandenen Strukturen und Maßnahmen verwendet werden. So wurden im Rahmen der AlphaDekade und darüber hinaus auf Länderebene bereits eine große Vielfalt an Lösungen entwickelt und teilweise in den Strukturen verankert, die sich unmittelbar auf „gute Praxisbeispiele“ aus dem Ausland beziehen oder die in ihren Kernprinzipien diesen ähneln. Die auf Grundlage der international vergleichenden Analyse entwickelten zehn Thesen für die Entwicklung von Nachfolgemaßnahmen zur AlphaDekade wurden in Folge des Austausches mit nationalen Expert:innen daher weiterentwickelt, teilweise verworfen oder präzisiert. Im folgenden Abschnitt werden daraus Handlungsempfehlungen an das BMBFSFJ generiert.

→ **Ein klares Engagement des BMBFSFJ für eine neue Bund-Länder-Initiative zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener**

Die befragten Expert:innen aus Praxis, Wissenschaft und Politik erwarten ein klares Engagement des BMBFSFJ für die Fortführung einer Bund-Länder-Initiative nach Ende der AlphaDekade. Zum einen müssen die Fortschritte, die beispielsweise bei der Zusammenarbeit der Akteure und bei der öffentlichen Wahrnehmung des Themas erreicht wurden, gefestigt und fortgeführt werden. Zum anderen bestehen Handlungs- und Entwicklungsbedarfe, die unter Federführung des Bundes bzw. des BMBFSFJ wirksamer adressiert werden können, als von jedem Bundesland einzeln, beispielsweise im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit oder der Professionalisierung des Grundbildungspersonals. Gesellschaftliche Teilhabe für die Betroffenen, aber zunehmend auch der Fachkräftemangel am Arbeitsmarkt, stellen wichtige Begründungen für die Notwendigkeit staatlichen Handelns dar.

→ **Gemeinsam ehrgeizige und überprüfbare Ziele setzen**

Ein hohes Maß an Konsens besteht unter den befragten internationalen und nationalen Expert:innen darüber, dass das Leitziel einer neuen übergreifenden Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener im Anbetracht der bereits erzielten Fortschritte und der aktuellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft ehrgeiziger

formuliert werden muss als bisher. Wie in der ersten These formuliert, sollten „die Voraussetzungen geschaffen werden, dass alle erwachsenen Personen mit bedarfsgerechten Lernangeboten zur Weiterentwicklung ihrer Grundkompetenzen erreicht werden“. Dies impliziert, dass „neue Wege gefunden werden, die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen zu erreichen und Angebotslücken systematisch zu schließen“. Im Ergebnis sollten positive Veränderungen unter anderem an folgenden Indikatoren erkennbar werden, die im Rahmen von PIAAC erhoben werden können:

- die absolute Anzahl und der Anteil der erwachsenen Bevölkerung mit geringer Literalität und Numeralität sollte weiter sinken;
- die Weiterbildungsquote innerhalb der Gruppe gering literalisierter Erwachsener sollte steigen;
- der Anteil der gering literalisierten Erwachsenen, die sich weiterbilden wollen, aber ihre Intention nicht konkretisieren konnten, sollte sinken.

→ **Das Literalitätsverständnis weiterentwickeln**

Ein breites Verständnis von Literalität und Grundbildung sollte handlungsleitend sein. Dieses sollte Lesen, Schreiben und Rechnen weiterhin als Kern der Strategie begreifen, zugleich aber auch aktuelle Entwicklungen wie die Digitalisierung und die Mehrsprachigkeit großer Teile der Bevölkerung berücksichtigen. Die Weiterentwicklung des Literalitätsverständnisses, das der AlphaDekade zugrunde liegt, kann sich an den Ideen der „*Multiliteracy*“ orientieren. Dies würde beispielsweise den hinterfragenden und kontextualisierenden Kompetenzen in Bezug auf die vielfältigen Textformen in sozialen Medien eine größere Bedeutung zuweisen. Die deutschen Begriffe der Literalität und Grundbildung sollten jedoch beibehalten werden. Die Anwendungskontexte, in denen Literalität vermittelt wird (z.B. Gesundheit, finanzielle Grundbildung usw.) sollten ebenfalls erweitert werden, beispielsweise um politische Grundbildung und Nachhaltigkeit. Konkret sollten folgende Maßnahmen geprüft werden:

- die Beschreibung des Verständnisses von Literalität und Grundbildung, das einer neuen Strategie zugrunde gelegt wird;
- die Aktualisierung und Weiterentwicklung des DVV-Rahmencurriculums;

- die Förderung von Entwicklungsprojekten, die bisher weniger beachtete Aspekte von Literalität und Grundbildung zum Gegenstand haben (z.B. Nachhaltigkeit und Klimaschutz, Digitalisierung und Künstliche Intelligenz, oder die Einbettung von hinterfragenden Kompetenzen in Alphabetisierungskursen).

→ **Alphabetisierung und Grundbildung ressortübergreifend als Handlungsbereiche anerkennen**

Alphabetisierung und Grundbildung werden in verschiedenen Handlungs- und Zuständigkeitsbereichen adressiert. Der Querschnittscharakter des Themas wird bereits in der Zusammenarbeit des BMBFSFJ mit anderen Ressorts und Bundesbehörden deutlich. Ein „*whole government approach*“, bei dem alle betroffenen Ressorts sich verpflichten, mit ihren jeweiligen Programmen auf die Ziele einer nationalen Strategie einzuzahlen, ist erstrebenswert. Sofern dies zunächst noch nicht umsetzbar erscheint, sollten folgende Maßnahmen ergriffen werden:

- Einbettung der neuen nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung in andere ressortübergreifende Strategien, z.B. zum Thema Fachkräftesicherung oder Lebenslanges Lernen;
- Einbeziehung von relevanten Bundesressorts und Behörden (z.B. BAMF, BA) in die Arbeit des Kuratoriums einer neuen AlphaDekade, z.B. in thematischen Arbeitsgruppen;
- Aktiver Austausch über Maßnahmen zwischen betroffenen BMBFSFJ-Referaten und zwischen dem BMBFSFJ und anderen Bundesressorts;
- Berücksichtigung von Literalität und Grundbildungsfragen in weiteren thematischen Programmen und Finanzierung von Einzelkomponenten in bestehenden Programmen, beispielsweise in den Bereichen Gesundheit, Integration, Arbeitsmarkt, Verbraucherschutz, Digitalisierung und Medienkompetenz.

→ **Die Unzulänglichkeiten der Projektförderung auffangen**

Projektförderung spielt eine wichtige Rolle, um die Entwicklung innovativer Ansätze oder Strukturen anzuregen. Die langfristige Wirkung der Projektförderung wird jedoch gemindert, wenn eine Anschlussfinanzierung für die Verstetigung und Überführung in die Regelstrukturen fehlt. Aus diesem Grund ist eine besonders enge Abstimmung zwischen Bund und Ländern von größter Bedeutung. Verschiedene Modelle sind hierfür denkbar, die teilweise,

wie in der Schweiz, auf gegenseitige Verpflichtungen des Bundes und der einzelnen Bundesländer gründen:

- Einrichtung einer offenen Bund-Länder-Arbeitsgruppe, um mit daran interessierten Ländern Absprachen für Anschlussfinanzierungen und die Verstetigung von Projekten zu treffen;
- Fortführung der engen Abstimmung von Förderrichtlinien des Bundes mit den Ländern und Prüfung der Umsetzbarkeit von Bund-Länder-Vereinbarungen für die Verstetigung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten;
- Langfristiger Aufbau eines Kompetenzzentrums für Alphabetisierung und Grundbildung mit dem Ziel, die Übertragung bewährter Ansätze aus Innovationsprojekten durch Beratung und Fachexpertise zu unterstützen;
- Prüfung der Möglichkeit und Notwendigkeit einer Förderung in zwei Phasen bei strukturbildenden Fördermaßnahmen wie beispielsweise den „Grundbildungspfaden“.

→ **Mehr gering literalisierte Erwachsene bedarfsgerecht ansprechen**

Bisher nehmen trotz steigender Kursteilnehmendenzahlen nur ein Bruchteil der gering literalisierten Erwachsenen an Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung teil. Bisher nicht erreichte Erwachsene mit Grundbildungsbedarfen sollten daher stärker in den Fokus genommen werden. Dies kann zum einen durch Fördermaßnahmen erfolgen, die Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen adressieren. Zum anderen deuten Forschungsergebnisse und Erfahrungen aus der Praxis darauf hin, dass Literalitätspraxen auch außerhalb formal strukturierter Lernangebote von großer Bedeutung für die Erhöhung des Grundbildungsniveaus sein können und informelles Lernen daher besserberücksichtigt und unterstützt werden sollte. Folgende Maßnahmen könnten hierfür mit öffentlichen Mitteln gefördert werden:

- Unterstützung von Bildungsanbietern zur Entwicklung und Übertragung erfolgreicher Ansätze der lebensweltorientierten Bildung, insbesondere im Kontext der „*family literacy*“ und besonders auch für Menschen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache;
- Unterstützung von Bildungsanbietern bei der Ansprache von Betrieben, der Sensibilisierung von betrieblichem Bildungspersonal und der Pilotierung von arbeitorientierten Grundbildungsangeboten, auch für Menschen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache;

- Stärkung von innovativen Initiativen, die literale Praxis außerhalb klassischer Bildungsstrukturen fördern, dabei neue Akteure einbinden, wie beispielsweise Sport- und Kulturvereine, Stadtteilinitiativen, Betriebe und kommunale Einrichtungen, und zur Nachahmung inspirieren;
- Fortführung und Weiterentwicklung der Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit aus der AlphaDekade, unter stärkerer Berücksichtigung von Menschen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache und mit stärkerer Einbindung von Praxisakteuren für eine effiziente Konzeption und Umsetzung der Maßnahmen.

→ **Angebote und Schnittstellen aus Perspektive der Lernenden denken und gestalten**

Internationale Erfahrungen und wissenschaftliche Ergebnisse belegen die Wirksamkeit von bedarfsgerechten, ganzheitlichen und aus der Perspektive der Nutzenden bzw. der Lernenden heraus konzipierten Angebote. Dies impliziert, dass auf Ebene der Institutionen Angebote und Unterstützungsmaßnahmen stärker auf Lebenslagen als auf Zuständigkeiten der Mittelgeber auszurichten sind. So können Überschneidungen bzw. Lücken und Barrieren an den Schnittstellen zwischen Programmen und Institutionen eher vermieden werden. Auf Ebene des Lehr- und Lerngeschehens bedeutet ein solcher Perspektivwechsel, dass die Handlungskontexte, Probleme und bereits bestehenden literalen Praxen der Teilnehmenden im Lernprozess berücksichtigt werden. Solche Entwicklungen können durch unterschiedliche Maßnahmen gefördert werden:

- Kommunikation und Zusammenarbeit an den Schnittstellen beispielsweise zwischen Integrations-, Arbeitsmarkt- und Grundbildungsangeboten durch strukturelle Maßnahmen erleichtern, um somit Übergänge für lebenslanges Lernen im Sinne von „Angebotsketten“ oder „Lernpfaden“ zu erleichtern (siehe insbesondere Empfehlungen der NWS Arbeitsgruppe);
- Verweisstrukturen aufbauen bzw. stärken, indem Angebote zur Sensibilisierung von Kursleitenden und anderen Berufsgruppen (z.B. Mitarbeitende in Jobcentern, in Ausländerbehörden, bei sozialen Trägern, an Schulen usw.) für mögliche Problemlagen und vorhandene Beratungs- und Unterstützungsangebote entwickelt werden;
- Stärkung der Grundbildungszentren der Länder in ihrer Rolle als Anlaufstelle, Expertisezentren und Vernetzungsinstanz.

→ **Evidenzbasiert die Praxis und Politik weiterentwickeln**

Deutschland zeichnet sich international durch seine vergleichsweise gut entwickelte Forschungslandschaft im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener aus. Trotzdem gibt es noch Forschungsbedarfe zu Fragen, die für die Weiterentwicklung der Praxis und die Politikgestaltung relevant sind. Darüber hinaus ist für eine evidenzbasierte Programmsteuerung und Politikgestaltung die Weiterentwicklung von Monitoringssystemen von großer Bedeutung. Folgende Maßnahmen werden daher empfohlen:

- Gezielte Forschungsförderung, insbesondere in Form von Verbundprojekten mit Beteiligung von Wissenschaft und Praxis, um einerseits evidenzbasierte Praxisentwicklung und andererseits empirische Forschung zu unterstützen;
- Förderung eines Forschungsprojektes zur Entwicklung eines Monitoringsystems zur Erhebung des Bedarfs und der Angebote an Alphabetisierung und Grundbildung in den Regionen;
- Gezielte Wirkungsforschung bei Ansätzen, deren Verbreitung erfolgsversprechend erscheint;
- Weiterhin Ausrichtung von Jahrestagungen für den Praxis-Wissenschaftsdialog.

→ **Synergieeffekte bei der Professionalisierung des Grundbildungspersonals durch BMBFSFJ-Fördermaßnahmen erzielen**

In bestimmten Bereichen sind Synergieeffekte durch eine koordinierte Vorgehensweise von Bund und Ländern zu erwarten. Das BMBFSFJ kann eine koordinierende Funktion erfüllen bzw. die Federführung übernehmen und damit einen Mehrwert für alle schaffen, insbesondere bei der Professionalisierung des Bildungspersonals:

- Entwicklung eines Berufsbildes „Grundbilder:in“ mit dem Ziel einer Übernahme in Tarifverträgen;
- Entwicklung eines modularen Qualifizierungsangebots im hybriden Format auf universitärer Ebene für die Qualifizierung der „Grundbilder:in“;
- Entwicklung von Fortbildungsangeboten (online oder hybrid) für Kursleitende, beispielsweise zum Thema „Digitale Didaktik“, „Alphabetisierung für Menschen mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache“ und Sammlung bestehender Angebote auf einer zentralen Online-Plattform;
- Einrichtung und langfristige Etablierung einer zentralen Plattform für OER in der allgemeinen Erwachsenenbildung, einschließlich der Alphabetisierung und Grundbildung.

Die ex-ante Evaluation zur Vorbereitung von Nachfolgemaßnahmen zur AlphaDekade zeichnet sich gegenüber anderen ex-ante Evaluationen durch eine internationale Dimension aus. Die Identifizierung und Analyse von Ansätzen und Modellen aus dem Ausland sowie die Organisation eines internationalen Experten-Hearings wurden von den befragten nationalen Expert:innen mit großem Interesse zur Kenntnis genommen. In den Gesprächen wurde von einigen Befragten angeregt, Ergebnisse dieser international vergleichenden Analyse öffentlich zu machen und systematischer Inspiration aus dem internationalen Kontext für die Gestaltung und Umsetzung künftiger Maßnahmen einzuholen. Konkret könnte dies beispielsweise durch die Einbindung internationaler Expert:innen im Kuratorium einer Nachfolgestrategie zur AlphaDekade erfolgen. Perspektivisch wurde auch von mehreren Seiten die Idee aufgegriffen, eine engere Zusammenarbeit von Deutschland, Österreich und der Schweiz nach dem Modell des *Nordic Council of Adult Learning* zu etablieren.

5 Literaturverzeichnis

- Alig, M. & Götsch, K. (2022). Lernstuben - eine neue Lernumgebung für Erwachsene im Kanton Zürich (Schweiz). In *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 233–242).
- Andersson, P. & Muhrman, K. (2022). Swedish vocational adult education in the wake of marketisation. *International journal for research in vocational education and training*, 9(1), 19–22. <https://doi.org/10.25656/01:24363>
- Australian Government. (2022). *National Foundation Skills Framework: 2022 to 2032*. <https://www.dewr.gov.au/foundation-skills/resources/draft-national-foundation-skills-framework>
- Bremer, H. & Pape, N. (2016). Adressat/inn/en-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung. In *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 144–164).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung: Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf
- UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (1999). *Implementation of the international Covenant on economic, social and cultural rights: General Comment No. 13 (Twenty-first session, 1999): The right to education (article 13 of the Covenant) (E/C.12/1999/10)*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/Download.aspx?symbolno=E%2FC.12%2F1999%2F10
- Desjardins, R. (2020). *PIAAC Thematic Report on Adult Learning: OECD Education Working Paper No. 223*. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/piaac_thematic_report_on_adult_learning.pdf
- Dorgan, J. (2009). *A cost benefit analysis of adult literacy training: Research report*. National Adult Literacy Agency (NALA). <https://www.nala.ie/wp-content/uploads/2019/08/A-cost-benefit-analysis-of-adult-literacy-training-research-report-2009.pdf>

- Drecoll, F. (2022). *Lernende in der betrieblichen Grundbildung: Zur Rekonstruktion der Gründe für Lernwiderstände und Lernen gering literalisierter Beschäftigter*. Springer Fachmedien.
- Durdel, A., Benker, E., Henkel, A. I., Reichwald, H., Rohwer-Kahlmann, T. & Schütte, A.-K. (2022). *Evaluation BMBF-geförderter Maßnahmen im Rahmen der AlphaDekade: Abschlussbericht*. <https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/Evaluationsbericht/Evaluationsbericht-AlphaDekade.html?nn=219544#download=1>
- Durdel, A., Schütte, A.-K., Benker, E., Henkel, A. I., Reichwald, H. & Rohwer-Kahlmann, T. (2023). *Evaluation BMBF-geförderter Maßnahmen im Rahmen der AlphaDekade. Abschlussbericht*. https://www.alphadekade.de/SharedDocs/Downloads/DE/files/Evaluationsbericht/Evaluationsbericht-AlphaDekade.pdf?__blob=publication-File&v=2
- Dutz, G. & Bilger, F. (2020). Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 323–352). (Erstveröffentlichung 2020)
- Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P. & Rüsseler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bestimmung, Verortung, Ansprache* (S. 11–31). Bertelsmann. <https://doi.org/10.25656/01:6532>
- Europäische Kommission. (2018). One-Stop-Shop Guidance Centres for young people (Ohjaamo). <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19409&langId=en>
- European Commission. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Feller, R., Schwegler, C., Bourdin, C. & Büchel, K. (2022). IIZ-Projekt: «Förderung der Grundkompetenzen – Schnittstellen und Qualität»: Bericht zuhanden der Co-Projektleitung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und des Staatssekretariats für Migration (SEM). https://www.iiz.ch/?action=get_file&language=de&id=24&resource_link_id=209

- Finnish National Agency for Education. (2023). *National Literacy Strategy 2030: Finland - the most multiliterate country in the world in 2030*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/Finland_National_literacy_strategy_2030.pdf
- Flandern. (2017). *Het Strategisch Plan Geletterdheid 2017-2024*. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/strategisch-plan-geletterdheid-2017-2024>
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie "Competencies in Later Life" (CiLL)*. W. Bertelsmann Verlag.
https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/64238/ssoar-2014-friebe_et_al-Kompetenzen_im_hoheren_Lebensalter_Ergebnisse.pdf?sequence=1&lnkname=ssoar-2014-friebe_et_al-Kompetenzen_im_hoheren_Lebensalter_Ergebnisse.pdf
- Frieling, G. & Löffler, C. (2021). Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. *Lernen und Lernstörungen*, 10(4), 187–189. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000352>
- Fuchs, C. (2021). *Tussentijdse evaluatie najaar 2021: Monitoring Strategisch Plan Geletterdheid 2017-2024*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/strategisch-plan-geletterdheid-tussentijdse-evaluatie-rapport.pdf>
- Government of Ireland. (2021). *Adult Literacy for Life: A 10-year adult literacy, numeracy and digital literacy strategy*. https://www.solas.ie/f/70398/x/b78324692b/15607_all_strategy_web.pdf
- Grotlüschen, A., Essert, S., Dutz, G., Buddeberg, K. & Skowranek, K. (2025): *LEO PIAAC 2023 – Level One im deutschsprachigen Raum. Broschüre*. DOI 10.25592/uhhfdm.17831
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2022). *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. wby; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018-Leben mit geringer Literalität. In *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64).
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 - Leben mit geringer Literalität: Pressebroschüre*. Universität Hamburg.

<https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2022/09/LEO2018-Presseheft.pdf>

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

Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hrsg.). (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. wbv Media. <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/grundbildung-in-der-lebenswelt-verankern.html>

Kanton Zürich Bildungsdirektion. (2023). *Projekt Lernstuben Leitfaden 2023*. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/weiterbildung-hoehere-berufsbildung/grundkompetenzen/projekt_leitfaden_lernstuben_2023.pdf

Klemm, U., Müller, H. & Walther, A. (2023). *Grundbildungszentren in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*. <https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Weiterbildung/20231213-Studie-Grundbildungszentren-Deutschland-12-2023-final.pdf>

Kolpatzik, K. & Ehmig, S. C. (2019). *Health Literacy im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung: Empfehlungen*. https://www.alphadekade.de/SharedDocs/Downloads/DE/weitere_dokumente/empfehlungen-heal.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Krichewsky-Wegener, L., Baumann, F.-A. & Erckrath, M. (2025). *Bericht zur begleitenden Evaluation des Förderschwerpunkts "Grundbildungspfade" der AlphaDekade*. Institut für Innovation und Technik in der VDI/VDE-IT GmbH.

Kuper, H. & Schemmann, M. (2023). *Institutionen der Weiterbildung: Lehrbücher für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv Publikation utb.

Küster, L. (2014). Multiliteralität. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43(2), 3–11.

Lechner, C. M. (2023). Patterns and Predictors of Literacy and Numeracy Development During Adulthood: Insights from Two Longitudinal Assessment Surveys. In Weinert, S., Blossfeld, G.J., Blossfeld, HP. (Hrsg.): *Education, Competence Development and Career Trajectories. Methodology of Educational Measurement and Assessment* (S. 87–112). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-27007-9_4

- Määttä, M. (2018). *One-Stop Guidance Center: Ready to offer multi-agency services for the young*. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/162148/OneStopGuidance.pdf?sequence=5>
- Mallows, D. & Litster, J. (2016). Literacy as supply and demand. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(2), 171–182. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0061-1>
- Mufic, J. (2022). Discursive Effects of "Quality" Talk During a Quality Audit in Swedish Municipal Adult Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 1–13.
- National Adult Literacy Agency. (2014). *Annual Report 2014*. <https://www.nala.ie/wp-content/uploads/2019/08/NALA-Annual-Report-2014.pdf>
- National Adult Literacy Agency. (2022). *NALA 1980 - 2020. A Living History*. <https://www.nala.ie/publications/nala-1980-2020-a-living-history/>
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Newton, J. (2016). *Foundation skills policy contexts and measures of impact*. National Centre for Vocational Education Research. https://www.ncver.edu.au/__data/assets/pdf_file/0018/83151/Foundation-skills-policy-contexts-and-measures-of-impact.pdf
- Nickel, S. (2007). Family Literacy in Deutschland: Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In M. Elfert & G. Rabkin (Hrsg.), *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy.: Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. (S. 65–84). Klett.
- Nickel, S. (2014). Family Literacy: Familienorientiertes Lernen im Kontext von Grundbildung. In R. Valtin (Hrsg.), *DGLS-Beiträge: Bd. 16. Lesekompetenz nachhaltig stärken: Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (S. 201–213). Dt. Ges. für Lesen und Schreiben.
- Nienkemper, B. & Grotluschen, A. (2016). Heft 2: Erreichbarkeit und Kompetenznutzung von Erwachsenen mit niedrigerer Lesekompetenz: Sekundäranalysen aus PIAAC. Universität Hamburg. <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2023/01/nienkemper-grotlueschen-erreichbarkeit-und-kompetenznutzung.pdf>

- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers.* <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 Country Note Deutschland.* https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_DEU_German.pdf
- Palameta, B., Nguyen, C., Lee, W., Que, H. & Gyarmati, D. (2021). *Research report to support the launch of Skills for Success: Structure, evidence, and recommendations.* Social Research and. <https://www.srdc.org/wp-content/uploads/2022/07/sfs-srdc-final-report-en.pdf>
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis: Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen.* Waxmann. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2468065
- Plant, H. & Stevenson, A. (2022). *Review of National Strategies for Adult Basic Skills: Review and case studies.* <https://learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2022/10/National-Strategies-for-Adult-Basic-Skills.pdf>
- Pullman, A. & Krejčík, L. (2021). Literacy, Numeracy, and Digital Practices at Home Among NEET Individuals in Germany. *Zeitschrift für Pädagogik*(1), 133–152. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/zeitschriften/zeitschrift_fuer_paedagogik/artikel/46090-literacy-numeracy-and-digital-practices-at-home-among-neet-individuals-in-germany.html
- Schiepers, M., Gillard, E., Strobbe, L. & Vandommle, G. (2017). *Geletterdheid in Vlaanderen gewikt en gewogen.* <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/geletterdheid-in-Vlaanderen-gewikt-en-gewogen.pdf>
- Segers, M., Greef, M. de, Nijhuis, J. & Visser, M. H. (2023). Measuring the Impact of Literacy Programs on Social Inclusion, Health and Labour Market Participation: A Study of a Dutch Program. *Andragoške studije*(1), 97–123. <https://cris.maastrichtuniversity.nl/en/publications/measuring-the-impact-of-literacy-programs-on-social-inclusion-hea>
- Sekmokas, M., Larsson, L., Roberts, A., Erlach, E. von, Guo, Y. & González, G. R. (2024). *Updated framework for monitoring adult learning: Enhancing data identification and indicator selection* (OECD Education Working Papers Nr. 317). <https://doi.org/10.1787/02bbacdc-en>

- Skolverket. (2000). The foundation for lifelong learning: A comparative international study of adult skills in understanding and using printed and written information. <https://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A259420&dswid=-1183>
- Stein, D. & Valters, C. (2012). *Understanding Theory Of Change in international development*. Justice and Security Research Programme.
- Wicht, A., Durda, T., Krejčík, L., Artelt, C., Grotlüschen, A., Rammstedt, B. & Lechner, C. M. (2021). Low Literacy is not Set in Stone: Longitudinal Evidence on the Development of Low Literacy During Adulthood. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(1), 109–132.
- Wicht, A., Reder, S. & Lechner, C. M. (2019). Sources of Individual Differences in Adults' Digital Skills. In Proceedings of the Weizenbaum Conference 2019 "Challenges of Digital Inequality - Digital Education, Digital Work, Digital Life". <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/62600>
- Windisch, H. C. (2015). Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention. *OECD Education Working Papers* No. 123. https://read.oecd-ilibrary.org/education/adults-with-low-literacy-and-numeracy-skills_5jrxnjdd3r5k-en#page1
- Zeuner, C. (2023). Grundbildungs- und Alphabetisierungsforschung: Perspektivverschiebung und -erweiterungen. In Pabst, A. & Pape, N. (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung* (S. 169–198). <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3278/9783763974030>

ANHANG I. Zehn Thesen im Überblick

Auf der Grundlage der gesammelten Praxisbeispiele aus dem Ausland und anknüpfend an die Handlungsempfehlungen, die im Rahmen des internationalen Experten-Hearings ausgesprochen wurden, wurden zehn Thesen zur Entwicklung von Nachfolmaßnahmen zur AlphaDekade formuliert.

Strategische Ebene: übergreifende Ziele

I. In Deutschland sollten die Voraussetzungen geschaffen werden, dass alle erwachsenen Personen mit bedarfsgerechten Lernangeboten zur Weiterentwicklung ihrer Grundkompetenzen erreicht werden.

Grundkompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen aber auch im Umgang mit digitalen Technologien sind ein Schlüssel zur Teilhabe. Sie sind erwiesenermaßen auch eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen, dessen Bedeutung angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen wie Fachkräftemangel oder globaler Umwelt- und Sicherheitsrisiken stetig zunimmt. Daher sollten neue Wege gefunden werden, die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen zu erreichen und Angebotslücken systematisch zu schließen.

II. Alphabetisierung und Grundbildung sollten von einem breiten Verständnis von Literalität geleitet werden (*Multiliteracy*).

Lese- und Schreibpraxen sind vielfältig und in verschiedene Anwendungskontexte eingebettet. Lernangebote sind besonders erfolgreich, wenn sie daran anknüpfen und Grundfertigkeiten zur Informationsverarbeitung, wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder digitale Kompetenzen, in Verbindung mit Inhalten vermitteln, die aus Sicht der Lernenden alltagsrelevant und nutzbringend sind. Multiliteracy als Leitbild einer neuen Strategie hat Implikationen auf allen Ebenen, z.B. in Bezug auf die Professionalisierung des Bildungspersonals, das Lernangebot und die Ansprache der Zielgruppen.

Prozess-Ebene: Governance

III. Alphabetisierung und Grundbildung müssen als Querschnittsthema ressortübergreifend verankert sein („*whole government approach*“).

Gering literalisierte Erwachsene lassen sich oftmals nicht eindeutigen Zielgruppen zuordnen, die institutionalisierten Zuständigkeitsbereichen in Verwaltungsstrukturen entsprechen würden. Daher sollte eine Alphabetisierungs- und Grundbildungsstra-

ategie ressortübergreifend getragen werden und Akteure auf Bundes- und Länder-ebene durch geeignete Mechanismen bei ihrer Zusammenarbeit zur Herstellung kohärenter Strategien und Maßnahmen unterstützen.

IV. Die Stimme der Lernenden und der Lehrenden sollte auf allen Ebenen einbezogen werden.

Wie am Beispiel Irlands ersichtlich, bereichert die systematische und langfristige Einbeziehung von Lernenden und Lehrenden die (Weiter)entwicklung von Strategien und Maßnahmen in der Erwachsenenbildung. Jenseits der inhaltlichen Bereicherung können auf diese Weise auch die Akzeptanz und Bekanntheit der Angebote gefördert werden.

V. Monitoring sollte systematisch ausgebaut werden.

Monitoring erfüllt verschiedene Funktionen. Auf der strategischen Ebene können SMARTe Ziele (spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert) die Rechenschaftspflicht der beteiligten Akteure unterstützen und somit Verbindlichkeit und Motivation stärken. Auf der operativen Ebene tragen Monitoringdaten zu Grundbildungsangeboten und -bedarfen zu einer effizienteren Programmsteuerung bei. Internationale Erhebungen müssen in beiden Fällen durch nationale bzw. koordinierte lokale Erhebungen ergänzt werden.

Operative Ebene: Fördermaßnahmen des Bundes

VI. Forschung und Evaluation sollten mit multi- bzw. interdisziplinären Ansätzen und einem breiten Spektrum an qualitativen und quantitativen Methoden dazu beitragen, die Ursachen geringer Literalität besser zu verstehen und die Wirkungen von Interventionen zu verdeutlichen.

Es bestehen weiterhin Forschungsbedarfe in Bezug auf die Ursachen geringer Literalität, die Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen im Erwachsenenalter und die Wirkungen von Interventionen. Dies erfordert verschiedene fachliche Zugänge (z.B. Soziologie, Geographie oder Psychologie) und Methoden (z.B. Längsschnittuntersuchungen, Kosten-Nutzen-Analysen, Wirkungsevaluationen).

VII. Durch einen grundlegenden Wechsel von der Angebots- zur Lernendenperspektive sollten Institutionen und Fachkräfte dabei unterstützt werden, gering literalisierte Erwachsene in unterschiedlichen Lebenslagen bedarfsgerecht anzusprechen und auf ihrem Lernweg zu begleiten.

Ganzheitliche, lernerzentrierte Lernangebote haben sich in der Praxis bewährt. Statt von eng definierten Zielgruppen auszugehen, sollten sich Angebote und pädagogisch-didaktische Ansätze an der Lebenslage der Lernenden orientieren und flexible Lernwege anbieten, einschließlich einer umfassenden und ganzheitlichen Beratungs- und Orientierungsphase. Eine enge Zusammenarbeit auf der lokalen Ebene zur Erreichung und Begleitung der Lernenden, z.B. mit psychosozialen Beratungsdiensten, stellt dabei ein wesentliches Qualitätsmerkmal dar.

VIII. Grundbildung muss in Bildungsökosystemen verankert werden, die auch für schwer zu erreichende Zielgruppen vielfältige Lernformen unterstützen

Informelles Lernen und eine im Alltag verankerte Lesepraxis spielen eine ausschlaggebende Rolle sowohl für die Prävention von geringer Literalität, beispielsweise bei älteren Menschen, als auch für die Festigung von Grundkompetenzen im Anschluss an formale Bildungsmaßnahmen. Diese Art des Lernens kann besonders durch Bildungsökosysteme unterstützt werden, die neben Bildungseinrichtungen auch weitere analoge und digitale, non-formale und informelle Lernorte wie Bibliotheken, Kulturorte, Vereine, digitale Medien, Lerncafés oder Arbeitsplätze umfassen.

IX. Die Qualität der Lernangebote muss durch die Professionalisierung des Bildungspersonals weiter gefördert werden.

Forschungsergebnisse und Beispiele in anderen Ländern heben die Schlüsselrolle der Lehrenden für den Lernerfolg hervor. Sie stellen ein Kernelement der Qualität von Grundbildungsangeboten dar. Strukturelle Probleme hemmen die Professionalisierung des Bildungspersonals in der Erwachsenenbildung und müssen durch gemeinsame Bemühungen überwunden werden.

X. Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit müssen weitergeführt und weiterentwickelt werden

Die Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit sowie möglicher Multiplikator:innen für die vielfältigen Facetten von Literalität und ihrer gesellschaftlichen Relevanz müssen weitergeführt werden. Zugleich müssen auch die Anstrengungen verstärkt werden, um durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Lebenslagen neue Zielgruppen unter den Erwachsenen mit geringer Grundbildung zu erreichen. Hierbei sollte der Fokus auf die Identifizierung und den Transfer bzw. die Ausweitung wirksamer Ansätze liegen.

ANHANG II. Gute Praxis aus dem Ausland

1. Von „*Literacy as a skill*“ zu „*Multiliteracy*“: Beispiele und Argumente für ein ganzheitliches Literalitätsverständnis

International ist eine Engführung des Literalitätsverständnisses auf die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben beobachtbar („*literacy as a skill*“), die in engem Zusammenhang mit der Verwertbarkeit dieser Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt steht („*functional literacy*“). Dieses Verständnis von Literalität ist unmittelbar mit den Bemühungen verknüpft, Mindestanforderungen für Grundkompetenzen zu definieren und ermöglicht international vergleichbare Kompetenzmessungen bei bestimmten Bevölkerungsgruppen, wie beispielsweise den 18-64-Jährigen in PIAAC. Aus verschiedenen Gründen wurde diese Definition von Literalität im Rahmen des internationalen Hearings kritisch diskutiert. Ihre Engführung birgt die Gefahr einer Stigmatisierung und Ausgrenzung der Menschen, die diesen Mindestanforderungen nicht entsprechen. Eine Ressourcenorientierung, die ein breites Verständnis von Literalität voraussetzt und Literalitätspraxen im Alltag aufspürt („Literalität als soziale Praxis“), um daran anknüpfend aus Sicht der Lernenden relevante und nutzenbringende Lernangebote zu entwickeln, wurde hingegen als vielversprechender gesehen (vgl. für den deutschen Fachdiskurs dazu auch Zeuner, 2023). Die folgenden zwei Länderbeispiele zeigen verschiedene Möglichkeiten, Literalität zu definieren und daraus strategische Rückschlüsse zu ziehen.

Finnland: *Multiliteracy* als Leitbild

Finnland definiert „*Multiliteracy*“ (Multiliteralität) als Kernelement seiner neuen Strategie. In der *National Literacy Strategy 2030* wird Multiliteralität verstanden als „*capacity to work with texts in different situations and to use ways of reading suitable for different situations*“ (Finnish National Agency for Education, 2023). Multiliteralität arbeitet mit einem breiten Textverständnis, das nicht nur das geschriebene Wort, sondern auch Ton, graphische Elemente, Bilder und bewegte Bilder umfasst. Es umfasst darüber hinaus die Fähigkeit zu einem kritischen Umgang mit Texten und eine Bewusstheit für die Kontextualität von Texten (Kultur, Intentionen der Autoren usw.). Multiliteralität in diesem Sinne deckt verschiedene Formen von Literalität ab, beispielsweise Datenliteralität, Gesundheitsliteralität, Finanzielle Literalität, die alle gleichermaßen wichtig und bedeutsam sind. Multiliteralität legt den

Grundstein für Teilhabe in der Gesellschaft und verhindert Exklusion (Küster, 2014; The New London Group, 1996).⁹

Kernargument für die Wahl dieses breiten Literalitätsverständnisses, das Lese- und Schreibkompetenzen stets in einen Kontext setzt, ist die Veränderung der praktischen Anforderungen im Zuge der Digitalisierung: „*New technologies will change the everyday life, work and, inevitably, reading habits. In everyday life, each person will be faced with increasingly complex texts ranging from novels to social media updates. Readers should be able to understand all such texts and assess them critically. Such posts may include fake news disguised as information. The scope of literacy has expanded, and, therefore, today, we talk about multi-literacy skills.*“¹⁰

Dieses breite Literalitätskonzept hat verschiedene Implikationen, beispielsweise:

- Literalität ist keine Mindestanforderung, die einmal erfüllt werden kann, um sich anschließend anderen Themen zuzuwenden. Dementsprechend richten sich die Maßnahmen zur Implementierung der Strategie nicht nur an gering literalisierte Erwachsene, sondern schließen auch Maßnahmen zur Förderung der Lesepraxis und Diversifizierung der Literalität („*a reading way of life*“) in jedem Lebensbereich und Alter ein, u.a. durch künstlerische Bildungsangebote, Förderung von Lesepraxis in Freizeiteinrichtungen und im öffentlichen Raum.
- Lernangebote sollen lernerzentriert konzipiert werden, indem sie an den vorhandenen Literalitätspraxen anknüpfen und Kompetenzen anwendungsorientiert vermitteln. Das Konzept der Multiliteracy fließt in ein Rahmencurriculum für die Erwachsenenbildung zum Thema Literalität ein, an den sich Bildungseinrichtungen orientieren, um lokale Curricula zu entwickeln.
- Digitale Kompetenzen („*digital literacy*“) sind eingebettet in jedem Grundbildungsangebot.

Flandern (Belgien): Eine pragmatische Definition von Literacy

In Flandern wurde für die Strategie zur Alphabetisierung 2017-2024 die vergleichsweise knappe und auf Fähigkeiten (*skills*) fokussierte Definition von Literalität aus der ersten Strategie von 2013 als Grundlage behalten, sie wird jedoch je nach Kontext und Zielgruppe

⁹ Multiliteralität wurde in den 90er/2000er Jahren von der New London Group (1996) als pädagogisch didaktisches Konzept angesichts der durch Globalisierung und Digitalisierung angestoßenen gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen entworfen (Küster, 2014, S. 4). Unter Anerkennung von Pluralität und Diversität zielt das Konzept darauf, Lernende auf die „Herausforderungen des beruflichen, öffentlichen und privaten Lebens vorzubereiten“ und den Einzelnen zu sozialer Teilhabe und Partizipation zu befähigen. Zentrales Element des Ansatzes ist, Lernende zu einem „selbstbestimmten Umgang mit Texten unterschiedlicher sprachlicher und medialer Verfasstheit zu verhelfen“ (Küster, 2014, 5).

¹⁰ siehe <https://okm.fi/en/-/kansallinen-lukutaitofoorumi-vastaamaan-lukutaidon-ja-lukuinnon-haasteeseen> (letzter Zugriff 19.12.2023)

weiterentwickelt und konkretisiert. Ausgangspunkt ist folgende Formulierung: „Lese- und Schreibfähigkeit umfasst die Fähigkeiten, Informationen zu erwerben, zu verarbeiten und gezielt zu nutzen. Das heißt, in der Lage zu sein, mit Sprache, mit Zahlen und mit grafischen Daten umzugehen sowie Informations- und Kommunikationstechnologien zu nutzen“ (Flandern, 2017). Diese Vorgehensweise folgt den Empfehlungen eines von der Regierung beauftragten Syntheseberichtes zur Alphabetisierung (Schiepers et al., 2017). Die Definition sollte demnach je nach Kontext und Ebene angepasst werden können, um verschiedene Zwecke bestmöglich zu erfüllen. Auf der Ebene der Lernenden (Mikroebene) sollte die Definition die Erfassung von individuellen Lernbedarfen und -fortschritten ermöglichen und Literalität als soziale Praxis berücksichtigen. Auf der Meso-Ebene sollten unterschiedlich breite Definitionen je nach Handlungskontext gewählt werden, wobei zum Beispiel kulturelle Faktoren und Anwendungskontexte oder Merkmale von Zielgruppen (z.B. Mehrsprachigkeit) berücksichtigt werden. Auf der Policy-Ebene wird Literalität als „Containerbegriff“ wenig spezifisch definiert und orientiert sich an internationalen Definitionen und Operationalisierungen wie sie z.B. in PIAAC zur Bildung von Indikatoren konkretisiert wurden.

Die Begründung für die gewählte pragmatische Vorgehensweise liegt in der Komplexität des Begriffes und der Feststellung, dass ein Konsens angesichts der verschiedenen Perspektiven und Verwendungskontexte des Begriffes nicht in Reichweite sei. Als „Containerbegriff“ könne Literalität mit unterschiedlichen Bedeutungen gefüllt werden und so gesellschaftliche Entwicklungen aufgreifen.

2. Das Konzept von Zielgruppen hinterfragen

Die betrachteten europäischen Länder bringen unterschiedliche Perspektiven auf die Bestimmung von Zielgruppen für Alphabetisierungs- und Grundbildungsprogramme ein, die sich nach dem Grad der Offenheit bzw. Fokussierung unterscheiden lassen. Während manche Länder klare Schwerpunkte setzen, wie beispielsweise Flandern, heben insbesondere skandinavische Länder das Recht jedes Individuums auf die Weiterentwicklung seiner Grundkompetenzen hervor. Im Rahmen des Experten-Hearings wurde das Konzept der Zielgruppe von den Expert:innen grundsätzlich hinterfragt, da in der Praxis häufig überlappende Bedarfe und „Zugehörigkeiten zu Zielgruppen“ bestehen. Wenn Angebote und Zuständigkeiten zu streng nach Zielgruppen definiert werden, würden Individuen wegen mangelnder Koordinierung an den Schnittstellen oftmals nicht adäquat unterstützt. Vor allem in den nordischen Ländern werden daher lernerzentrierte Ansätze verfolgt, die unabhängig

von einer „Zielgruppenzugehörigkeit“ das Individuum und seine Lebenssituation als Ausgangspunkt nehmen.

Finland und Schweden: Grundbildung als Menschenrecht

Finnland verankert in seiner National Literacy Strategy 2030 das Recht auf Literalität und Lernen: „*everyone has the right to literacy and continuous learning*“ (Finnish National Agency for Education, 2023). Gleichzeitig werden Gleichheit und Gleichberechtigung hervorgehoben. Literale Fähigkeiten zu entwickeln und auszuüben steht allen unabhängig von ihrer Sprache, ihrem Familienhintergrund, dem Geschlecht, Lernschwierigkeiten, Behinderungen, Wohlstand und Wohnsitz zu. Literalität wird eng mit dem Wohlbefinden und der sozialen Teilhabe bzw. einem Gemeinschaftsgefühl verknüpft. Es ist Aufgabe des Staates und insbesondere der Kommunen, die Umsetzung des Rechts auf Literalität und Grundbildung zu gewährleisten. Ähnliches gilt in Schweden, wo jeder Erwachsene über 20 Jahren das gesetzlich verankerte Recht auf Bildung hat, die der Grund- und Sekundarschulbildung entspricht. Das Gesetz verpflichtet die Gemeinden, für ein ausreichendes Angebot an grundlegender Erwachsenenbildung zu sorgen, um die Anforderungen und Bedürfnisse der Lernenden zu erfüllen. Für die Lernenden sind die Kurse kostenfrei. Diesen Ansatz des Rechts auf Bildung verfolgen die beiden Länder auch im Rahmen des *Nordic Council of Ministers*, dessen Vision für 2030 die globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung aufgreift und auf drei Säulen aufbaut: „*a competitive, green and socially sustainable Nordic region*“.¹¹ Jenseits des Grundangebotes an Lernmöglichkeiten für alle, gibt es jedoch auch besondere Angebote für eingegrenzte Zielgruppen wie junge Erwachsene ohne Abschluss oder gering literalisierte Beschäftigte. Neben kompensatorischen Maßnahmen, die das Recht auf Bildung durch formale und non-formale Lernangebote umsetzen, spielen besonders in Finnland auch präventive Maßnahmen eine wichtige Rolle. So soll die Lust am Lesen besonders bei Kindern und Jugendlichen, aber auch bei Erwachsenen in allen Lebenslagen geweckt bzw. erhalten werden. Im internationalen Vergleich fallen skandinavische Länder durch besonders gute Ergebnisse bei PIAAC sowie einer hohen Weiterbildungsbeteiligung auch gering literalisierter Erwachsener auf¹²

¹¹ Siehe <https://www.norden.org/en/declaration/our-vision-2030> (letzter Zugriff 14.03.2024)

¹² Siehe dazu <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/605ec8b3-en/index.html?itemId=/content/component/605ec8b3-en#fig-2.6> (letzter Zugriff 15.03.2024)

Flandern: Priorisierte Zielgruppen – junge Erwachsene und Familien

Flandern geht einen anderen Weg und priorisiert bestimmte Zielgruppen. Im Strategieplan für Alphabetisierung 2017-2024 wird der Fokus auf Menschen mit Lese- und Schreibkompetenzen auf Stufe 2 und darunter (nach PIAAC) gelegt. Der Fokus liegt auf der „Verhinderung von Ausgrenzung aufgrund geringer Lese- und Schreibkompetenz“. ¹³ Zielgruppen sind dabei insbesondere junge Menschen, Familien, Arbeitssuchende und Arbeitnehmende sowie Menschen in Armut, einschließlich nicht-muttersprachlicher Personen. Im Rahmen des Experten-Hearings wurde der besondere Fokus auf die Gruppe der jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss oder Beschäftigung (*Not in Education, Employment or Training - NEETs*) hervorgehoben, dem auch im Rahmen des Programms *Edusprong* für die Erwachsenenbildung eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Die Strategie setzt sich u.a. zum Ziel, die Anzahl der Schulabgänger:innen mit ausreichenden literalen Fähigkeiten zu erhöhen und will zudem die Literalität im familiären Umfeld stärken, um generationale Kreisläufe zu durchbrechen. Die Zwischenevaluation der Strategie aus dem Jahr 2021 verweist auf die sich verschlechternden PISA-Ergebnisse Flanderns und leitet darauf den Bedarf nach größeren Anstrengungen zur Erreichung der Zielgruppe der jungen Menschen und Familien ab. In Bezug auf die Zielgruppe der in Armut lebenden Erwachsenen verzeichnet die Zwischenevaluation hingegen Fortschritte: diese würden besser erreicht und stellen einen wachsenden Anteil an den Kursteilnehmenden der Grundbildungszentren dar, unter anderem dank der stärkeren Kooperation zwischen Grundbildungszentren und Wohlfahrtsorganisationen. Insgesamt ist es jedoch aufgrund fehlender Daten, insbesondere vor Erscheinen der PIAAC-Ergebnisse 2024 schwierig, Veränderungen in der Literalität der verschiedenen Zielgruppen und der Gesamtbevölkerung zu ermitteln (Fuchs, 2021).

Irland: Priorisierung der „furthest behind“

Auch Irland setzt Prioritäten bei der Zielgruppe, indem insbesondere „*the furthest behind*“ mit den Maßnahmen erreicht werden sollen. Die Strategie *Adult Literacy for Life* (ALL) beschreibt als Zielgruppe Benachteiligte und von Exklusion bedrohte Personengruppen wie Schulabbrecher:innen, Menschen mit Behinderung, Asylsuchende, Migrant:innen sowie Minderheiten, die unter Ungleichheit und Rassismus leiden (Government of Ireland, 2021). Erhebungen haben gezeigt, dass nur 20% dieser Zielgruppe von den regionalen Bildungszentren (*Education and Training Boards*, ETB) erreicht wurden. Die Orientierung an sozialer Teilhabe als Leitziel wird in den Zielindikatoren verdeutlicht, die sich nach der Zahl der Erwachsenen mit geringer Literalität und Numeralität auf Stufe 1 nach PIAAC richten.

¹³ siehe <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/geletterdheid/plan-geletterdheid/wat-is-het-plan-geletterdheid> (letzter Zugriff 08.12.2023)

3. Flexible Lernwege und ganzheitliche Beratung

Einigkeit bestand im Rahmen des Experten-Hearings mit Blick auf die Heterogenität der Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen. Neben unterschiedlichen Lernbedürfnissen bestehen aus Sicht der Expert:innen häufig weitere Beratungs- und Unterstützungsbedarfe, die aus unterschiedlichen Lebenslagen resultieren. Dies können beispielsweise berufsbezogene Qualifizierungs- und Orientierungsbedarfe, psychosoziale Beratungsbedarfe oder gesundheitliche Einschränkungen sein. Um den individuellen Bedarfen gerecht zu werden, sind flexible Angebote mit einem ganzheitlichen Ansatz erforderlich, die sich den Bedürfnissen der jeweiligen Lernenden anpassen. Forschungsergebnisse heben dabei besonders die Bedeutung der Eingangsphase hervor, um mit den Lernenden motivierende Ziele und Lernwege festzulegen, die das Abbruchrisiko minimieren und die Anwendung des Gelernten im Alltag sicherstellen werden (Windisch, 2015). Flexible Lernwege setzen unter anderem eine ausführliche und ganzheitliche Beratung und Orientierung der Lernenden voraus. Zugleich können Module oder Microcredentials dazu beitragen, die erreichten Lernergebnisse sichtbar zu machen und für die Planung individueller Lernwege zu berücksichtigen.

Finland: Ganzheitliche Beratung in den One-Stop Guidance Centres für junge Erwachsene bis 30

Seit 2014 werden in Finnland landesweit *One-Stop-Guidance Centres* etabliert, die jungen Erwachsenen bis zum Alter von 30 Jahren verschiedene Beratungsdienstleistungen unter einem Dach anbieten. Diese ca. 70 Einrichtungen bieten persönliche Beratung sowie Beratung über digitale Kommunikationskanäle zu Fragen der Aus- und Weiterbildung, Arbeitssuche, Gesundheit, Sucht oder auch zum Wohnen an. Zudem werden finanzielle und soziopsychologische Beratung angeboten. Unter den am häufigsten beanspruchten Diensten waren 2017 Beratungsdienste zu den Themen Arbeit (35% der persönlichen Beratungen) und Aus- und Weiterbildung (23%). Die Entstehung der Zentren, ihre Arbeitsweise sowie Erfolgsfaktoren und Stolpersteine wurden bereits ausführlich dokumentiert. Evaluationen bezeugen die positiven Wirkungen der Zentren auf die Integration junger Menschen in den Arbeitsmarkt und die Aufnahme einer Aus- oder Weiterbildung (Määttä, 2018 und Europäische Kommission, 2018).

Finland: TUVA – ein lernerzentriertes Programm für junge Erwachsene ohne abgeschlossene Schulbildung

Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Sekundarschulbildung haben in Finnland die Möglichkeit an einem Vorbereitungsprogramm für die Erlangung eines allgemeinbildenden oder eines berufsbildenden Abschlusses (TUVA) teilzunehmen. Plätze werden vorrangig

an Erwachsene bis 25 Jahre vergeben, sind darüber hinaus aber auch für Ältere offen, sofern es ausreichend freie Plätze gibt. Alle Lernende durchlaufen eine Orientierungsphase (Lern- und Berufsorientierung) von mindestens zwei Wochen, die je nach individuellen Bedürfnissen auch länger dauern kann. Zusätzlich wird ein individueller Studienplan erarbeitet, der allgemeinbildende und berufsbildende Module beinhalten kann und die Möglichkeit bietet, Grundkompetenzen einschließlich Sprachkenntnisse in Finnisch/Schwedisch auszubauen, Schulabschlüsse nachzuholen und erste Erfahrungen in Schulen oder Berufsschulen zu sammeln. TUVA ist auf maximal ein Jahr ausgelegt, jedoch können Lernende auch früher in eine reguläre Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt wechseln. Das Programm wurde 2022 eingeführt und bildet einen Baustein im finnischen System der Erwachsenenbildung, die für jeden Menschen die Möglichkeit vorsieht, kostenfrei einen allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schulabschluss der oberen Sekundarstufe nachzuholen. Die Einführung des Programms wurde mit dem Ziel begründet, noch stärker als bisher auf die individuellen Ziele und Bedarfe der Lernenden einzugehen, um Abbruchquoten zu verringern und den Übergang in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit zu verbessern. Ein ähnlicher Ansatz wird in Dänemark unter dem Namen *Forberedende GrundUddannelse* (FGU) implementiert.

Finland: „National skills badges“, Microcredentials für die Erwachsenenbildung

Im Januar 2024 hat Finnland eine neue Möglichkeit geschaffen, Grundkompetenzen in der non-formalen Erwachsenenbildung anzuerkennen. Die Nationale Agentur für Bildung hat Standards für die Anerkennung von Lernergebnissen in sechs Feldern entwickelt (textbezogene Kompetenzen, numerale und finanzielle Kompetenzen, digitale Kompetenzen, Nachhaltigkeitskompetenzen, soziale und arbeitsbezogene Kompetenzen und Lernkompetenzen). Insgesamt gibt es 32 *Skills badges*, die individuell in der nationalen Datenbank KOSKI für Zertifikate und Microcredentials gespeichert werden. Diese Microcredentials dienen vorrangig dem Zweck, Lernergebnisse aus dem Bereich der Erwachsenenbildung sichtbar zu machen und damit Individuen zu motivieren, Lernangebote wahrzunehmen und ihre Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln: *„Open badges help to identify and articulate one's own skills and motivate and guide people to develop competence. This can strengthen an adult's faith in their own abilities. Open badges are a way of officially recognising competence.“*¹⁴ Da diese Microcredentials noch in der Pilotphase sind, gibt es noch keine Erkenntnisse in Bezug auf ihre Wirkungen.

¹⁴ siehe dazu <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kansalliset-perustaitojen-osaamismerkki> (letzter Zugriff: 07.03.2024)

Flandern: Offene Module für die Grundbildung Erwachsener

In der Grundbildung für Erwachsene sind Kurse in Flandern modular organisiert und folgen einem Rahmencurriculum, das in der Verordnung der Flämischen Regierung vom 19. Juli 2007 festgelegt wird.¹⁵ Es gibt jedoch die Möglichkeit für Grundbildungszentren, „offene Module“ zu konzipieren, in denen bedarfsgerecht Lerninhalte aus verschiedenen Modulen miteinander kombiniert werden. Grundsätzlich sind die Grundbildungszentren frei, die Dauer der Kurse, Zeit und Ort sowie Form (Präsenz oder *blended-learning*) für die einzelnen Module festzulegen. Damit kann flexibel auf die Bedürfnisse einzelner Zielgruppe eingegangen werden. Lernende können die einzelnen Module zertifizieren lassen und so ihre Kompetenzen sichtbar machen. Die Grundbildungszentren erhalten eine staatliche Finanzierung für die durchgeführten Kurse bezogen auf die Zahl der Teilnehmenden.

Schweden: combination education

Die schwedische Erwachsenenbildung (*Komvux*) wird durch die Kommunen verantwortet. Diese haben bei der Gestaltung der Bildungsangebote einige Freiheiten, so können etwa kommerzielle und nicht-kommerzielle Bildungsanbieter in die Angebotsstruktur einbezogen werden und/oder Kommunen bieten selbst Bildungsangebote an. Außerdem können Kommunen Angebote übergreifend organisieren und kooperieren (Mufic, 2022). Während folglich die Ausgestaltung kommunaler Erwachsenenbildung im Vergleich zwischen den Kommunen sehr unterschiedlich sein kann, so folgt das Angebot im Grundsatz der gleichen, derzeit fünfgeteilten Struktur: Schwedisch für Einwanderer¹⁶ bzw. Schwedisch als Zweitsprache, Grundbildung bzw. Bildung der Sekundarstufe I, Grundbildung/Sekundarstufe I für Erwachsene mit geistiger Behinderung, höhere Sekundarbildung, höhere Sekundarbildung für Erwachsene mit geistiger Behinderung. Zudem kann das Format der Angebote grob in drei Kategorien unterschieden werden: Präsenzangebote, digitale Angebote bzw. Fernlernen sowie arbeitsmarkt- bzw. berufsbildungsbezogene Angebote. Dabei ist insgesamt die Angebotsstruktur flexibel zu halten, d.h. etwa, dass ein ganzjähriges Angebot gewährleistet und der Einstieg für Lernende jederzeit möglich sein sollte. Zudem sollen Lernende Optionen in Bezug auf das Lerntempo und das Kursformat zur Auswahl haben, die zur individuellen Lebenssituation und den Bedürfnissen passen. Jeder und jede Lernende hat so auch Anspruch auf einen individuellen Lernplan.

¹⁵ siehe die Verordnung, online verfügbar unter <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13921> (letzter Zugriff: 07.03.2024)

¹⁶ Innerhalb des Angebots „Schwedisch für Einwanderer“ wird noch einmal unterschieden hinsichtlich der Vorbildung der Lernenden, so gibt es Kurse für Erwachsene ohne oder mit sehr geringer Literalität, Kurse für Lernende mit Grundbildungserfahrung und Kurse für Lernende mit höherer und akademischer Bildung.

Mit der 2009 gestarteten Initiative *Yrkesvux* (berufliche Erwachsenenbildung) und der in 2016 verabschiedeten Verordnung zur regionalen beruflichen Erwachsenenbildung¹⁷ hat die Bedeutung arbeitsmarktintegrierender und auf die Herausbildung beruflicher Kompetenzen ausgerichteter Bildungsangebote innerhalb der schwedischen Erwachsenenbildung deutlich zugenommen (Andersson & Muhrman, 2022). Vor diesem Hintergrund ist auch die sog. Kombinationsbildung (*Kombinationsutbildningar*) zu sehen.¹⁸ Kombinierte Bildungsgänge sind berufliche Bildungsgänge auf Niveau der Sekundarstufe II in Kombination mit Schwedisch für Einwanderer oder Schwedisch als Zweitsprache im Rahmen des schwedischen Schulsystems der Sekundarstufe II. Bei der Konzeption der Kurse sollen regionale Arbeitsmarktbedarfe berücksichtigt und in den Kommunen ansässige Unternehmen beteiligt werden. Fördermittel werden Kommunen gewährt, die ein gemeinsames Programm entwickeln.

Der berufsintegrierende Anteil der Bildungsgänge beträgt zwischen 15 und 70 Prozent. Insgesamt sollen Kursinhalte kombiniert werden, die den individuellen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. Zum Start des Programms findet eine ausgiebige Orientierungsphase statt, in der vorhandene Kompetenzen beurteilt und individuelle Lernziele festgelegt werden. Lernende erarbeiten so einen individuellen Lernplan, der im Rahmen begleitender Beratungen regelmäßig überprüft und ggf. angepasst wird. Die Nationale Bildungsagentur bietet umfassende Unterstützung für die Umsetzung der Kombinationsausbildung in Form von Trainings, Handreichungen, Austauschforen, Praxisbeispiele usw.¹⁹

4. Offene Lernumgebungen, leseförderliche Umwelten und niedrigschwellige Angebote

Lebenswelt- und Sozialraumorientierung spielen in der Grundbildung eine wichtige Rolle, um gering literalisierte Erwachsene zu erreichen. Im Rahmen der AlphaDekade wurden bereits zahlreiche Projekte gefördert, die neue Ansätze entwickelt und teilweise in Regelstrukturen verstetigt haben (Johannsen et al., 2022). Ein besonderer Aspekt bei offenen Lernorten wie Lesecafés oder Lernstuben ist der Ermöglichungsraum, den sie eröffnen – durch die verfügbaren Lernmaterialien, durch die räumliche Gestaltung und die persönli-

¹⁷ https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2016937-om-stats-bidrag-for-regional_sfs-2016-937/ (letzter Zugriff 13.03.2024)

¹⁸ <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlandas-utbildning/organisera-och-genomfora-kombinationsutbildningar-inom-komvux> (letzter Zugriff 13.03.2024)

¹⁹ siehe <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlandas-utbildning/organisera-och-genomfora-kombinationsutbildningar-inom-komvux> (letzter Zugriff 15.03.2024).

chen Begegnungen wird informelles Lernen gefördert. So sollen Menschen besonders negative Erfahrungen mit schulischem Lernen schrittweise überwinden und an strukturierte Lernprozesse schrittweise herangeführt werden. Noch einen Schritt weiter in der Loslösung von formalen Lernangeboten im traditionellen Klassenraum sind Initiativen, die die Lesepraxis im Alltag fördern und Lesefreude und Motivation unterstützen sollen.

Schweden: Leseförderliche Umwelten für den Ausbau und den Erhalt von Literalität im Erwachsenenalter

In Schweden werden vor allem die Lese- und Schreibpraxis der Bevölkerung als ausschlaggebend für die niedrige Zahl der Erwachsenen mit geringer Literalität angesehen wird – hierdurch würden Menschen ihre Kompetenzen nach der Schule weiter ausbauen bzw. aufrechterhalten. Folgende begünstigende Faktoren werden insbesondere genannt (Skolverket, 2000):

- das Engagement eines Großteils der Bevölkerung in Gewerkschaften, Studienkreisen und anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen, in denen sie Ämter übernehmen und damit Schreib- und Leseaufgaben bewältigen müssen;
- die zahlreichen und gut ausgebauten, attraktiven Bibliotheken, in die bereits Vorschulkinder regelmäßig gehen;
- die Tatsache, dass ausländische Filme und Serien im schwedischen Fernsehen und in Kinos im Original mit Untertiteln gezeigt werden;
- die hohe Beteiligung an Angeboten der Erwachsenenbildung, insbesondere bei kommunalen Anbietern.

Finnland: „Lesende Kommunen 2030“

In Finnland greift die nationale Strategie den Gedanken auf, Multiliteralität durch informelles Lernen und die Motivation zum Lesen und Schreiben im Alltag zu stärken. Zur Umsetzung der *National Literacy Strategy* wurde in Finnland das Förderprogramm „Reading municipality 2030“ aufgesetzt. Dieses bietet Gemeinden Fördermittel, um systematisch leseförderliche Aktivitäten umzusetzen und Strukturen zur Stärkung der Multiliteralität der Bewohner:innen aller Altersgruppen aufzubauen. Schlüsselakteure sind auf der kommunalen Ebene oft die Bibliotheken und Schulen, Aktivitäten richten sich an Bewohner:innen wie im Fall von Veranstaltungen oder mobilen Bibliotheken, oder auch an Bildungspersonal und anderen betroffenen Berufsgruppen, die für das Thema Alphabetisierung/Multiliteralität sensibilisiert werden sollen. Geförderte Kommunen haben sich vernetzt und tauschen auch

nach Ende der Förderung noch Erfahrungen und Materialien aus.²⁰ Eine Evaluation dieser Aktionen liegt nicht vor.

Schweiz: Lernstuben

Im Kanton Zürich wurden ab 2021 insgesamt sechs Lernstuben eingerichtet, mit dem Ziel bildungsferne Erwachsene mit Deutschkenntnissen durch ein niedrighschwelliges Angebot an das lebenslange Lernen wieder heranzuführen. In Lernstuben werden Grundbildungskurse angeboten, Workshops, aber auch Schreibdienste und Internethilfe, eine Kinderbetreuung sowie Beratung und Informationen zwecks sozialer Integration (z.B. zu Maßnahmen der Arbeits- und Alltagsintegration). Die Räume sind bewusst großzügig und einladend gestaltet, um Platz für privaten Austausch zu bieten und selbstorganisiertes Lernen zu fördern. Für die Einrichtung von Lernstuben wurde vom Kanton ein Leitfaden entwickelt, der neuen Lernstuben die Startphase erleichtert und für eine hohe Qualität sorgt. Insgesamt sollen die Lernstuben zunächst sieben Jahre aus Mitteln des Kantons und des Bundes finanziert werden. Eine Evaluation der ersten Programmphase (2021-2024) wird aktuell durchgeführt (Kanton Zürich Bildungsdirektion, 2023; Alig & Götsch, 2022).

Flandern: Jeder Ort kann Lernort werden

Grundbildungszentren bieten Betrieben, Schulen und anderen Einrichtungen an, bedarfsgerechte Grundbildungsangebote für ihre Zielgruppen zu entwickeln und in ihren Räumlichkeiten durchzuführen. Laut Zwischenevaluation der Alphabetisierungsstrategie 2017-2024 hatte die Zahl der Kooperationen mit Schulen, Wohlfahrtsorganisationen und anderen Einrichtungen von 2017 bis 2020 signifikant zugenommen. Auf Seiten der Betriebe sei ebenfalls eine Nachfrage zur Durchführung von Grundbildungskurse für Beschäftigte vorhanden, jedoch seien die Finanzierungsinstrumente ungeeignet, so dass die Nachfrage häufig nicht bedient werden könne – insbesondere sei es den Grundbildungszentren nicht möglich, schnell genug auf die Nachfrage der Betriebe nach individuell angepassten Kursangeboten zu reagieren. Zusätzlich käme es auch zu Problemen, wenn die Betriebe Lernendengruppen zusammenstellen, in denen nicht alle Individuen die Kriterien für die finanzielle Unterstützung durch öffentliche Programme erfüllen (Fuchs, 2021). Diese von der Zwischenevaluation aufgezeigte Hürden sollten in Zukunft durch den neuen Finanzierungsansatz von Edusprong behoben werden, der den Grundbildungszentren mehr Planungssicherheit und Flexibilität für die Durchführung von Grundbildungskursen bietet.

²⁰ mehr dazu auf der Seite des „Reading municipalities network“ <https://www.lukuliiketta.fi/>

5. Strategieentwicklung und Programmsteuerung

Geringe Grundbildung bei Erwachsenen ist ein wichtiges Thema in verschiedenen Politikbereichen (z. B. Arbeitsmarktpolitik, Sozialpolitik, Gesundheit, Wohlfahrt usw.). Gleichzeitig sind in dezentralisierten oder föderalen Systemen Akteure auf verschiedenen Ebenen (d. h. national, regional, lokal) an der Politikgestaltung beteiligt. In diesem Zusammenhang sind der Prozess der Politikentwicklung und die formalen Merkmale der Strategien (z. B. die Verwendung von Indikatoren) von entscheidender Bedeutung, um Rechenschaftspflicht, breite Sichtbarkeit, Eigenverantwortung aller Beteiligten und Akzeptanz in der Bevölkerung zu gewährleisten (Plant & Stevenson, 2022).

Irland: „whole-government approach“ zur Strategieentwicklung

Irland hat im Rahmen eines umfangreichen Strategieentwicklungsprozesses mit Literaturrecherchen, einer Analyse ausländischer Fallbeispiele und vielen Konsultationen eine 10-Jahres Strategie entwickelt und 2021 verabschiedet, die „*Adult Literacy for Life*“ (ALL)-Strategie. Die ALL-Strategie setzt auf der vorherigen Strategie für den Zeitraum 2010-2020 auf, sollte aber in ihrer Reichweite über diese und die Fokussierung auf den Bildungsbereich hinausgehen (National Adult Literacy Agency [NALA], 2022). Die „*Adult Literacy for Life*“ (ALL)-Strategie, die durch alle beteiligten Organisationen und betroffenen Ministerien getragen wird, hat einen übergreifenden Charakter: „*cross-Government, cross-society and cross-economy*“ (Government of Ireland, 2021). Sie identifiziert nicht abgedeckte Literalisierungsbedarfe als gesellschaftsweite und regierungsübergreifende Herausforderung. Bei der Erarbeitung und Umsetzung der ALL-Strategie wird daher ein systemorientierter Ansatz verfolgt, der neben der Regierung auch die Gesellschaft und Wirtschaft einbindet. Schnittstellen wurden sektorenübergreifend identifiziert und adressiert.²¹ Der gewählte Ansatz soll die Sichtbarkeit des Themas in der Gesellschaft erhöhen und Anknüpfungspunkte für Unterstützung in den verschiedensten Lebensbereichen sicherstellen, um alle Menschen mit entsprechenden Bedarfen zu erreichen (Government of Ireland, 2021). Die Erarbeitung und Implementierung der Strategie wurde in regierungsübergreifenden Arbeitsgruppen bzw. Komitees organisiert. Diese werden auf Leitungsebene durch das Bildungsministerium geleitet. Im Rahmen des Experten-Hearings wurde der Strategieentwicklungsprozess gelobt, jedoch wurde auf Schwächen bei der Implementierung hingewiesen: so seien Arbeitspläne nicht rechtzeitig verabschiedet worden und nicht alle beteiligten Ressorts hätten finanzielle Zusagen gemacht, so dass sie auch schwer zu Rechenschaft zu ziehen seien.

²¹ HealthyIreland strategic action plan 2021-2025; National Traveller and Roma Strategy 2017-2021; Ireland's Roadmap for Social Inclusion 2020-2025; Pathways to Work Strategy 2021-2025; National Digital Strategy for Schools; National Literacy and Numeracy Strategy; National Action Plan Against Racism; Well-being Framework for Ireland

Irland: Lessons learned zur Einbindung von Lernenden in die Strategieentwicklung

Die Einbindung von Lernenden in strategische Entscheidungsprozesse ist in Irland eine länger eingeübte Praxis. Lernende in der Erwachsenenbildung sind beispielsweise Mitglieder in den 2013 geschaffenen lokalen *Education and Training Boards* (ETB) und auch im SOLAS (*Further Education and Training Authority of Ireland*) Board vertreten (NALA, 2022). NALA engagiert sich seit Jahren dafür, die Stimme der Lernenden in der Grundbildung hörbar zu machen und unterstützt Lernende mit einem Förderprogramm dabei, beispielsweise bei der Entwicklung von Qualitätsrahmen mitzuwirken oder an Ausschüssen teilzunehmen.²² Im Rahmen der Strategieentwicklung für die *Adult Literacy for Life*“ (ALL)-Strategie wurde auch die Stimme der Lernenden eingebunden. Hierzu wurde zum einen der *National Further Education and Training (FET) Learner Forum* eingebunden. Dieses Forum findet in Form einer jährlichen nationalen Veranstaltung und einer Reihe von regionalen Veranstaltungen statt, im Rahmen derer Lernende ihre Wünsche und Forderungen an die Politik artikulieren. Zum anderen wurden Fokusgruppen und Einzelinterviews mit insgesamt 42 Lernenden durch ein Forschungsteam durchgeführt. Insgesamt waren die Erkenntnisse aus Sicht von Colleen Dube (*National Adult Literacy Agency*, Experten-Hearing) nicht als bahnbrechend bewertet, weil hauptsächlich Menschen gefragt wurden, die bereits einen Weg zurück in die Erwachsenenbildung gefunden hatten. Damit konnte die Wissenslücke über Bedarfe und Barrieren der am schwierigsten zu erreichenden Zielgruppen nicht geschlossen werden. Nichtsdestotrotz habe das gewählte Vorgehen jedoch die Kommunikation und Transparenz der Strategieentwicklung positiv beeinflusst. Insgesamt wurde die Strategie im Rahmen eines sehr breiten Konsultationsprozesses entwickelt und ist leicht verständlich und sehr transparent für die Öffentlichkeit zugänglich. Auf der Ebene der ETBs wird die Einbeziehung der Lernenden als wirksamer Ansatz gesehen, um die Zielgruppen zu erreichen und Lernangebote kontinuierlich zu verbessern.

Schweiz: Zusammenarbeit von Bund und Kantonen

Auf der Grundlage des 2017 in Kraft getretenen Weiterbildungsgesetzes haben der Bund und die Kantone gemeinsam Grundsatzpapiere für die Grundbildung Erwachsener verabschiedet (aktuell für die Laufzeit 2021-2024), in denen nationale Ziele und Strategien für jeweils vier Jahre festgelegt werden. Die Umsetzung erfolgt auf der Grundlage von Programmvereinbarungen zwischen dem Bund und den jeweiligen Kantonen bzw. können sich Kantone auch zu einem Verbund zusammenschließen und eine gemeinsame Programm-

²² z.B. mit dem Student Development Fund: National Adult Literacy Agency (2014) oder <https://www.nala.ie/student-advocacy/nala-student-development-fund/> (letzter Zugriff 15.03.2024)

vereinbarung abschließen. Auf der Grundlage der Programmvereinbarung fließen Bundesmittel in die Kantone, die durch einen mindestens ebenso hohen kantonalen Beitrag ergänzt werden müssen. Damit gibt es für die Kantone einen starken Anreiz, in Grundbildung zu investieren. Die inhaltliche Zusammenarbeit zwischen dem Bund und den Kantonen sowie zwischen den Kantonen wird durch verschiedene Gremien und Instrumente gefördert, wie beispielsweise über eine vom Bund mitfinanzierte Fachstelle Didaktik und Digitalisierung zur Förderung der Qualität von Angeboten beim Dachverband Lesen und Schreiben (DVLS). Der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) ist seit 2017 durch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) beauftragt, Aktivitäten zur Erhöhung der Qualität der Weiterbildung durchzuführen (z.B. nationale Qualitätstagen). Das jährliche Monitoring der Aktivitäten der Kantone unterstützt die Programmsteuerung. Das SVEB nutzt diese Daten für ein Benchmarking, das die Kantone zusätzlich zum Handeln motivieren soll. Dieser Ansatz wird als erfolgreich angesehen. Für die nächsten vier Jahre (2025-2028) sind die finanziellen Zusagen der Kantone für die Grundbildung substantiell gestiegen und die große Mehrheit der Kantone hat eine Programmvereinbarung abgeschlossen.

Schweiz: Interinstitutionelle Zusammenarbeit von der Bundes- bis zur Gemeindeebene

Auf Bundesebene sind die Zuständigkeiten für die Grundbildung auf verschiedene Ministerien verteilt. Im Weiterbildungsgesetz werden die Strukturen und Finanzierungsmechanismen für die Grundbildungsangebote von Zielgruppen geregelt, die nicht schon durch andere Gesetze bzw. Programme adressiert werden, beispielsweise in der Berufsbildungs-, Arbeitsmarkt- oder Integrationspolitik. In der Praxis überlappen sich die Zielgruppen jedoch oftmals. Eine ressortübergreifende Zusammenarbeit wird daher im Rahmen der „interinstitutionellen Zusammenarbeit“ (IIZ) auf allen Ebenen praktiziert.²³ Im Rahmen eines vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung, Innovation (SBFI) und vom Staatssekretariat für Migration (SEM) gemeinsam beauftragten Forschungsprojektes wurde die IIZ in der Grundbildung systematisch untersucht. Im Ergebnis wurden verschiedene Handlungsempfehlungen vorgestellt, darunter die Schaffung ressortübergreifender Finanzierungsinstrumente, die von den Lernenden und ihrer Lebensumstände aus gedacht werden, statt von Zuständigkeitsbereichen heraus (Feller et al., 2022).

²³ „Unter interinstitutioneller Zusammenarbeit (IIZ) ist die Zusammenarbeit von verschiedenen Institutionen im Bereich der sozialen Sicherung und Bildung zu verstehen. Sie bezeichnet Modelle der formalen und informalen Kooperation bezüglich Strategien, operativer Prozesse, Koordination von Angeboten bis hin zur Zusammenarbeit auf Einzelfallebene. Unter IIZ wird also sowohl die Zusammenarbeit auf struktureller als auch auf Einzelfallebene verstanden.“ Siehe <https://www.zh.ch/de/soziales/sozialhilfe/sozialhilfehandbuch/flexdata-definition/13-integrationsmassnahmen/13-3-interinstitutionelle-zusammenarbeit-iiz/13-3-01-allgemeines-zur-interinstitutionellen-zusammenarbeit-iiz.html> (Zugriff 14.11.2023)

6. Professionalisierung und Qualitätssicherung

Die Qualität der Lehrkräfte ist aus Sicht der OECD die wichtigste Variable im Bildungssystem, auf die Politik einen Einfluss nehmen kann – und zugleich auch einer der wichtigsten Determinanten für den Lernerfolg (OECD, 2005).

Schweden: Qualitätsmanagement durch Dialog und Auditing

Während der 1990er Jahre wurde in Schweden die Steuerung des Bildungssystems dezentralisiert. In der Folge übernahmen die 290 schwedischen Kommunen die Verantwortung für die Schulen in ihren Zuständigkeitsbereichen, inklusive der Angebote der kommunalen Erwachsenenbildung (*municipal adult education*, MAE). Als Ausdruck einer zunehmenden Ziel- und Ergebnisorientierung der kommunalen Erwachsenenbildung stehen seit den frühen 2000er Jahren Aktivitäten mit dem Zweck der Qualitätssicherung (Evaluationen, Inspektionen, Audits) stark im Fokus (Mufic, 2022). Während die Kommunen die Erwachsenenbildung selbst gestalten können und diese somit sehr heterogen ist, findet bei der Qualitätssicherung eine enge Zusammenarbeit zwischen Kommunen und nationalen Bildungsakteuren statt, insbesondere dem Bildungsministerium und der Nationalen Bildungsagentur (*Skolverket*) (Mufic, 2022). Kernbestandteile der Qualitätssicherung sind das Nationale Qualitätssystem, Supervision und Qualitätsdialog und der regionale Dialog.

Qualitätsdialog und Supervision werden durch das schwedische Schulinspektorat vorgenommen. Supervisionen finden alle fünf Jahre oder auch häufiger statt. Dabei werden im Falle der MAE die Kommunen und nicht die einzelnen Bildungseinrichtungen auditiert. Ziel ist es zu gewährleisten, dass curriculare und gesetzliche Vorgaben und Regularien eingehalten werden. Ergebnisse der Supervisionen werden publiziert und sind öffentlich zugänglich (Mufic, 2022).

Der Qualitätsdialog hingegen findet auf Basis der Ziele und Indikatoren des Nationalen Qualitätssystems statt. Im Rahmen des Qualitätsdialogs zwischen Kommunen und Schulinspektorat werden Erfolgsfaktoren und Beispiele guter Praxis besprochen bzw. identifiziert ebenso wie Ergebnisse aus der Forschung diskutiert und auf Anwendbarkeit in der Praxis der Erwachsenenbildung geprüft. Für die Qualitätsdialoge werden auch Lernende über Interviews einbezogen. Zudem findet eine Vorbereitung der Dialoge (bis zu 30 Kommunen werden pro Durchlauf randomisiert ausgewählt) unter Einbezug von Expert:innen und Wissenschaftler:innen statt (Mufic, 2022).

Der regionale Dialog wird in erster Linie über jährliche kommunale Berichte zur Gesamtsituation der Erwachsenenbildung umgesetzt. Diese werden durch die Nationale Bildungsagentur ausgewertet und in Rücksprache mit den Kommunen reflektiert. Neben den erzielten Ergebnissen in Bezug zu den Zielen und Indikatoren des Nationalen Qualitätssystems fließen in die Qualitätsbewertung der Erwachsenenbildung in der jeweiligen Kommune so auch folgende, weitere Aspekte bzw. Größen ein: die Merkmale der jeweiligen Bildungslandschaft der Region/Kommune und Selbstbeurteilungen der Kommunen.

Irland: Weiterbildung von Lehrkräften der Grundbildung

In Irland sind Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen größtenteils Honorarkräfte, teils auch ehrenamtlich tätige Personen, so dass von einer großen Heterogenität in Bezug auf pädagogische Qualifikationen ausgegangen werden kann. Während die Professionalisierung der Lehrkräfte in der Weiterbildung vornehmlich über die ETBs läuft, bietet die *National Adult Literacy Agency* (NALA) Fortbildungen ausgerichtet auf Bedarfe im Bereich Grundbildung und Literalität an (NALA, 2022, S. 96). Darüber hinaus gibt es beispielsweise einen Referenzrahmen für die professionelle Entwicklung von Lehrenden im Bereich Numericalität, Angebote in Verbindung mit beruflicher Bildung und Handreichungen, Arbeitshilfen sowie eine Online-Lernplattform die auch von Kursleitenden zur Professionalisierung genutzt werden kann.²⁴ Ein interessantes Beispiel für die Entwicklung eines Weiterbildungsangebotes wird durch das Programm „*trauma-informed practice*“ geboten²⁵. Auf Grundlage eines in Schottland entwickelten Erhebungsinstrumentes wurden die Kenntnisse und Umgangspraktiken von Lehrkräften in Bezug auf traumatisierte Zielgruppen untersucht. Darauf aufbauend wurden kurze Online- und Präsenzkurse entwickelt. Drei Monate nach dem Kurs berichten Teilnehmende von einer größeren Sicherheit im Umgang mit traumatisierten Personen, geringerem Stress im Berufsalltag und teilweise auch einer Veränderung in der Art und Weise, wie in der Organisation über die Zielgruppe gesprochen werde.²⁶

Vereinigtes Königreich: Qualitätssicherung mit dem London Learner Survey

Der *London Learner Survey* (LLS)²⁷ stellt eine Qualitätssicherungsmaßnahme für die Erwachsenenbildung dar, die aus Mitteln des Londoner Erwachsenenbildungsfonds (*Adult Education Budget*, AEB) finanziert wird. Die *Greater London Authority* (GLA) und das Büro

²⁴ siehe https://www.learnwithnala.ie/catalog?pagename=professional_development (letzter Zugriff 13.03.2024)

²⁵ siehe <https://www.traumainformed.ie/> (letzter Zugriff 14.03.2024)

²⁶ Die Ergebnisse der Wirkungsevaluation beziehen sich nicht ausschließlich auf Lehrkräfte, sondern auch auf Teilnehmende anderer Beratungsberufe, die mit benachteiligten Gruppen arbeiten.

²⁷ siehe <https://londonlearnersurvey.co.uk/> (letzter Zugriff 12.03.2024)

des Londoner Bürgermeisters sind seit 2019 für die Verwaltung des Erwachsenenbildungsfonds zuständig und haben den LLS initiiert, um die Wirkungen von Erwachsenenbildungskursen bei den Teilnehmenden messen und informierte Entscheidungen bezüglich der Mittelverteilung treffen zu können. Administriert wird der LLS durch den Forschungsdienstleister IFF Research, die Finanzierung des Projekts erfolgt anteilig aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Zum Sample des LLS gehören grundsätzlich alle Erwachsenen, die an mit AEB-Mitteln finanzierten Kursen teilnehmen, ungeachtet der Dauer und der Inhalte der Kurse. Erreicht werden soll jährlich mindestens die Hälfte aller Kursteilnehmenden.

Der LLS ist zweistufig angelegt (*base-line* und *follow-up Survey*). So werden Lernende gebeten, in den ersten vier Wochen ihres Kurses (oder aber bis Abschluss ihres Kurses, sofern die Dauer kürzer als vier Wochen ist) den ersten Fragebogen zu beantworten. Die Bildungsanbieter sind angehalten, die Lernenden zur Teilnahme am Survey zu ermutigen, ggf. bei der Beantwortung Hilfestellung zu geben und Zeit in den Kursen zur Beantwortung der Fragen zur Verfügung zu stellen.²⁸ Fünf Monate nach Abschluss des Bildungsangebots findet eine Folgebefragung statt, die von IFF Research direkt umgesetzt wird. Der LLS ist als Online-Befragung angelegt, kann aber auch telefonisch oder in Papierform umgesetzt werden. Ein niedrigschwelliger Zugang soll zudem ermöglicht werden, indem Fragen in verschiedenen Sprachen verfügbar sind und beantwortet werden können und die beiden Befragungen jeweils nur rund zehn Minuten dauern. Eine Berichterstattung zu den Ergebnissen des LLS erfolgt jährlich.²⁹ Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen sieben auf der Londoner *Skills Roadmap* basierende, auf die sozioökonomische Situation der Lernenden ausgerichtete Outcomes: Zugang zum bzw. Einmündung in den Arbeitsmarkt, beruflicher Aufstieg und Weiterentwicklung, Teilnahme an weiteren Bildungsmaßnahmen, Verbesserung der Gesundheit und des Wohlbefindens, Verbesserung der sozialen Integration und Selbstwirksamkeit sowie Beteiligung an ehrenamtlichen Tätigkeiten.

7. Forschung, Evaluation und Monitoring

Im Rahmen des Expert-Hearings wurden die Schlüsselrolle von Forschung, Evaluation und Monitoring für die Entwicklung wirksamer Strategien und Maßnahmen zugunsten gering

²⁸ Bildungsanbieter sollen für ihre Institution einen Survey-Umsetzungsplan entwickeln und Finanzierungsentscheidungen der GLA sind an die Teilnahmequoten am Survey der Bildungsanbieter gekoppelt. Zudem werden Bildungsanbieter, die anhaltend niedrige Teilnahmequoten aufweisen, einem Monitoring durch GLA und IFF Research unterzogen, um Teilnahmehürden abzubauen. GLA und IFF Research sehen eine fortlaufende Konsultation mit den Bildungsanbietern rund um den Survey vor.

²⁹ Die Webseite <https://data.london.gov.uk/dataset/london-learner-survey> (letzter Zugriff 07.03.2023) bietet Informationen zu den Ergebnissen der Pilotbefragung aus 2021/2022.

literalisierter Erwachsener hervorgehoben. In keinem der untersuchten Länder findet Forschungsförderung in einem vergleichbaren Ausmaß wie in Deutschland statt. Einige Beispiele zeigen jedoch interessante Ansätze in Bezug auf die im Kapitel 2 identifizierten Forschungsbedarfe. Dies sind beispielsweise Untersuchungen zu den Wirkungen von Grundbildungsmaßnahmen auf soziale Integration (vgl. das in Punkt 3.6 beschriebene *London Learner Survey* und Segers et al., 2023). In Bezug auf Monitoring und Evaluation wurde von den Expert:innen vor allem von den Herausforderungen berichtet, geeignete Indikatoren zu bestimmen und Daten zu gewinnen. Darüber hinaus wurde die Notwendigkeit unterstrichen, Monitoring auf den Zweck bzw. die Adressaten der Erkenntnisse auszurichten – so seien für verschiedene Nutzergruppen wie politische Entscheidungsträger:innen oder Administrationen jeweils unterschiedliche Daten und Präsentationsformate relevant.

Finland: Wirkungsforschung mittels randomized test pilots

Zwei groß angelegte Projekte sollen in Finnland Methoden testen, um Erwachsene mit geringer Bildung zu erreichen und zur Weiterbildungsbeteiligung zu motivieren. Beide Studien sollen herausfinden, wie die Teilnahme an kontinuierlichem Lernen unter den in der Erwachsenenbildung unterrepräsentierten Gruppen erhöht werden könnte und wie sich eine Weiterbildungsteilnahme auf Beschäftigung und Einkommen auswirkt. Die erste Studie untersucht, ob Behörden die Weiterbildungsteilnahme erhöhen können, indem sie Einzelpersonen gezielte Informationen zur Verfügung stellen. Hierzu wurden Briefe mit Informationen zu Bildungsangeboten an insgesamt 50.000 Menschen von 25- bis 64 Jahren ohne Sekundarschulabschluss versendet. Ziel der zweiten Studie ist es, herauszufinden, ob die Weiterbildungsteilnahme von gering qualifizierten Erwerbstätigen erhöht werden kann, indem Maßnahmen zur Information und Beratung am Arbeitsplatz durchgeführt werden. Dabei geht es um fachliche Beratung am Arbeitsplatz und die Gestaltung bedarfsgerechter Bildungswege unter Berücksichtigung der Branche und des Weiterbildungsangebotes der Arbeitgeber. Insgesamt werden hierfür 1.200 Gruppenberatungen in kleinen und mittelständischen Unternehmen durchgeführt. Beide Studien sind als randomisierte Studien konzipiert und sollten 2025 abgeschlossen sein.³⁰

Irland und Flandern: Zielindikatoren auf Ebene der nationalen Strategie

Für das Monitoring der Zielerreichung der nationalen Strategien greifen Flandern und Irland auf PIAAC-Daten zurück, wobei in Irland u.a. nationale Wiederholungen der PIAAC-Erhebungen angedacht sind, um Daten auf regelmäßiger Basis zu generieren (siehe Tabelle). In den übrigen hier untersuchten Ländern werden strategische Ziele nicht mit Indikatoren

³⁰ siehe <https://www.etla.fi/en/research/evaluation-of-continuous-learning-experiments/> (letzter Zugriff 15.03.2024).

verknüpft. In der Schweiz wird die Entwicklung eines umfassenden Monitorings jedoch als Ziel des Grundsatzpapiers für 2021-2024 genannt. Eine Arbeitsgruppe befasst sich mit dieser Aufgabe. So wie in Flandern gibt es in der Schweiz bisher ein Monitoring auf der operativen Ebene, im Rahmen dessen Aktivitäten und Teilnehmendenzahlen für Lern- und Beratungsangebote von den einzelnen Institutionen bzw. von den Kantonen berichtet werden.

Tabelle 12: Übersicht von Zielindikatoren in den Strategien ausgewählter Länder

Flandern
<p>Der Strategieplan für Alphabetisierung 2017-2024 formuliert fünf Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Junge Menschen sollen die Sekundarstufe mit ausreichenden Lese- und Schreibkompetenzen verlassen (max. 15% schlechter als Stufe 2 in PISA; max. 5% der 16-22-Jährigen unter Stufe 2 in PIAAC); - Erhöhung der Literalität im familiären Umfeld (Senkung des Einflusses des sozioökonomischen Hintergrundes auf die Lese- und Rechenkompetenzen, Senkung der Schulabbruchquote, Erhöhung des Anteils der 20-34-Jährigen mit mindestens Sekundarschulabschluss); - Alphabetisierung von Arbeitssuchenden und Beschäftigten zur Stärkung ihrer Widerstandsfähigkeit gegenüber Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt (Anteil der gering Literalisierten an der Erwerbsbevölkerung auf max. 9% senken, PIAAC) - Alphabetisierung von Menschen die in Armut leben, um ihre gesellschaftliche Teilhabe zu stärken und sie aus der Armut herauszuholen (Anteil der Menschen mit geringer Literalität und niedrigem Einkommen auf max. 15% senken, PIAAC). - Stärkung der digitalen Kompetenz von Jugendlichen und Erwachsenen.
Irland
<p>Mit der Strategie Adult Literacy for Life soll sichergestellt werden, dass bis 2030 niemand mehr aufgrund von Lese- und Schreibschwierigkeiten ausgeschlossen, isoliert, ausgegrenzt, marginalisiert oder stigmatisiert wird. Ziel ist die Abnahme des Anteils Erwachsener mit unerfüllten</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Literalitätsbedarfen auf PIAAC Level 1 oder niedriger von 18% auf 7%; ○ Numeralitätsbedarf auf PIAAC Level 1 von 25% auf 12%; ○ Digitalen Kompetenzen von 47% auf 20% (erhoben mit DESI –Digital Economy and Society Index).

Irland: Umfassendes Monitoring der ALL-Strategie geplant

Die Zielerreichung der in der ALL-Strategie gesetzten Ziele in den Themenfeldern „Awareness, Access and Provision“ sowie „Investment and Impact“ soll mithilfe klar definierter Indikatoren regelmäßig überprüft werden, ist jedoch noch nicht umgesetzt (Aussage im Experten-Hearing). Im Rahmen des Monitorings sollen vorhandene Datenquellen, beispielsweise aus den regionalen *Education and Training Boards* oder aus der amtlichen Statistik in einem Rahmenkonzept zusammengeführt werden (Government of Ireland, 2021, S. 67). Neben

quantitativen Indikatoren, beispielsweise aus PIAAC oder DESI, sollen auch qualitative Daten zu Entwicklungsverläufen (*My Journey*) erprobt und eingebunden werden, die auch Schlüsselkompetenzen wie Kommunikation, Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit, Zielsetzung usw. erheben (ebd, S. 69). Auf der lokalen Ebene wird die Entwicklung eines Tools zur Erhebung von Literalität im Zusammenhang mit einem *Social Impact Assessment* oder einem Rahmenkonzept zur Erhebung des allgemeinen Wohlbefindens angedacht.

Flandern: Bedarfs- und Angebotserhebung im Rahmen von RegioScans

Als ersten Schritt für die Implementierung des Förderprogramms für die Erwachsenenbildung Edusprong wurden alle 17 flämische Regionen und die Stadt Brüssel aufgefordert, bis Februar 2022 einen „Regioscan“ vorzunehmen, wobei sich Regionen auch zusammenschließen konnten. Bis dato wurden 11 RegioScans umgesetzt. Dabei handelt es sich um eine Bedarfsanalyse für Erwachsenenbildung auf regionaler Ebene, wobei einerseits der Bildungsbedarf ermittelt und andererseits Bildungsangebote kartiert werden. Diese Analyse wird von einer Volkshochschule oder einem Grundbildungszentrum durchgeführt bzw. von einem Team aus verschiedenen Bildungseinrichtungen. Personalmittel für diese Arbeit werden von der Regierung bereitgestellt. Ein wichtiger Aspekt des RegioScans ist die Zusammenarbeit mit Partnern in der Untersuchungsphase, einschließlich Unternehmen, Gebietskörperschaften usw. Die Netzwerke, die in diesem Zusammenhang entstehen, sollen langfristig auch für die bessere Abstimmung der Lernangebote und die Erreichung der Zielgruppen genutzt werden.³¹ Die Ergebnisse der RegioScans werden auch für die Umsetzung und Evaluation der Strategie zur Alphabetisierung genutzt.

8. Internationale Zusammenarbeit

Im Rahmen der europäischen Zusammenarbeit gibt es Förderprogramme (z.B. ESF und Erasmus+) sowie Netzwerke und Plattformen (z.B. EPALE), die für die Erwachsenen- und Grundbildung von Bedeutung sind. Darüber hinaus zeigen die nordischen Länder den Vorteil einer engen Kooperation mit Nachbarländern zur Bündelung von Expertise und zum Praxisdialog.

Das Nordic network for adult learning (NVL)

Das Nordische Netzwerk für Erwachsenenbildung (NVL) wurde 2005 vom Nordischen Ministerrat (NCM) gegründet, in dem Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden

³¹ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/relanceplan-vlaamse-veerkracht/edusprong-een-boost-voor-volwassenenonderwijs/regioscan> (letzter Zugriff 08.12.2023)

sowie Grönland, die Färöer-Inseln und Åland vertreten sind. Das NVL wird vom NCM finanziert und derzeit von der VIA-Universität in Dänemark verwaltet. In jedem der teilnehmenden Ländern gibt es eine nationale Koordinierungsstelle, die an den Arbeiten des NVL teilnimmt und Informationen an nationale Akteure weitergibt. Das NVL fördert das lebenslange Lernen, indem es sich auf die sektorübergreifende Zusammenarbeit in den vom Nordischen Ministerrat festgelegten Schwerpunktbereichen konzentriert. Die Aufgabe des Netzwerks besteht darin, die nordische Kompetenz zu vertiefen und das gegenseitige Lernen zu fördern. NVL ist verantwortlich für die Schaffung und Leitung von thematischen Netzwerken mit dem Ziel, die Situation in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung in der nordischen Region zu erfassen und zu vergleichen. Die NVL ist bestrebt, sowohl das Bildungs- als auch das Arbeitsleben in die Verbreitung und Umsetzung einzubeziehen. Hierzu veröffentlicht es regelmäßig Newsletter, Policy Briefs und Berichte und koordiniert die Arbeit von thematischen Netzwerken, in denen beispielsweise gemeinsame Kompetenzprofile und Studiengänge für Lehrkräfte der Erwachsenenbildung oder Richtlinien und Handbücher für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen erarbeitet werden.

