

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung in den Medien

Erwachsenenbildung

vhs Hessischer
Volkshochschulverband

wbv

E-Journal Einzelbeitrag
von: Anke Grotlüschen, Kim Laura Pedersen

Die Medienberichterstattung über PIAAC in neun Ländern

Erwachsenenbildung ist im Diskurs nur selten
repräsentiert

aus: Erwachsenenbildung in den Medien (HBV2603W)
Erscheinungsjahr: 2026
Seiten: 10 - 20
DOI: 10.3278/HBV2603W002

Die Veröffentlichung der PIAAC-Ergebnisse löste 2024 eine Welle an Medienberichten aus. Der Diskurs hätte die Erwachsenenbildung ähnlich thematisieren können wie die Schulbildung seit den PISA-Studien. Die PIAAC-Diskurse hatten bisher leider geringe politische Auswirkungen. Stellenweise wurden damit sogar Schulreformen legitimiert. Dieser Artikel untersucht deshalb, welche Problemstellungen die aktuellen Diskurse in neun Ländern hervorbringen. Die jeweils problematisierten Themen weichen zwar voneinander ab, doch es gibt zwei Gemeinsamkeiten: Gering literalisierte Erwachsene werden als Problem dargestellt und Erwachsenenbildung bleibt unerwähnt. Regierungen erkennen Probleme oft nicht an, während nichtstaatliche Institutionen für mehr Erwachsenenbildung eintreten.

The release of the PIAAC results in 2024 sparked a wave of media reports. The discourse could have brought adult education into focus in a similar way to how School education has been addressed since the PISA studies. Unfortunately, the PIAAC discourses have had little political impact so far. In some cases, they were even used to justify school reforms. This article therefore examines which problem areas are emerging in current discourses across nine countries. While the specific issues vary, there are two commonalities: adults with low literacy skills are portrayed as a problem, and adult education remains unmentioned. Governments often fail to recognize the problems, while non-governmental institutions advocate for more adult education.

Schlagnote: Literalität; PIAAC; MEDIAAC; Kompetenzen;
Erwachsenenbildung; Literacy; Competencies; Adult Education
Zitiervorschlag: Grotlüschen, Anke & Pedersen, Kim Laura
(2026). Die Medienberichterstattung über PIAAC in neun Ländern:
Erwachsenenbildung ist im Diskurs nur selten repräsentiert.
Hessische Blätter für Volksbildung, 76(3), 10-20. Bielefeld: wbv
Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2603W002>



Die Medienberichterstattung über PIAAC in neun Ländern

Erwachsenenbildung ist im Diskurs nur selten repräsentiert

ANKE GROTLÜSCHEN, KIM LAURA PEDERSEN

Zusammenfassung

Die Veröffentlichung der PIAAC-Ergebnisse löste 2024 eine Welle an Medienberichten aus. Der Diskurs hätte die Erwachsenenbildung ähnlich thematisieren können wie die Schulbildung seit den PISA-Studien. Die PIAAC-Diskurse hatten bisher leider geringe politische Auswirkungen. Stellenweise wurden damit sogar Schulreformen legitimiert. Dieser Artikel untersucht deshalb, welche Problemstellungen die aktuellen Diskurse in neun Ländern hervorbringen. Die jeweils problematisierten Themen weichen zwar voneinander ab, doch es gibt zwei Gemeinsamkeiten: Gering literalisierte Erwachsene werden als Problem dargestellt und Erwachsenenbildung bleibt unerwähnt. Regierungen erkennen Probleme oft nicht an, während nichtstaatliche Institutionen für mehr Erwachsenenbildung eintreten.

Stichwörter: Literalität; PIAAC; MEDIAAC; Kompetenzen; Erwachsenenbildung

Abstract

The release of the PIAAC results in 2024 sparked a wave of media reports. The discourse could have brought adult education into focus in a similar way to how school education has been addressed since the PISA studies. Unfortunately, the PIAAC discourses have had little political impact so far. In some cases, they were even used to justify school reforms. This article therefore examines which problem areas are emerging in current discourses across nine countries. While the specific issues vary, there are two commonalities: adults with low literacy skills are portrayed as a problem, and adult education remains unmentioned. Governments often fail to recognize the problems, while non-governmental institutions advocate for more adult education.

Keywords: Literacy; PIAAC; MEDIAAC; Competencies; Adult Education

1 Einleitung: Die Medienberichterstattung zur Veröffentlichung des zweiten PIAAC-Zyklus

Das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) untersucht Grundkompetenzen Erwachsener und ist eine der umfassendsten Studien der Erwachsenenbildung. Man kann mit gutem Grund erwarten, dass daraus Empfehlungen entstehen, die durch die Bildungspolitik aufgegriffen werden (St. Clair 2016). Deshalb analysiert dieser Artikel den zugehörigen öffentlichen Diskurs¹. Auf Grundlage des poststrukturalistischen „What’s the Problem Represented to be“ (WPR)-Ansatzes von Bacchi (2012) werden die medialen Problemrepräsentationen nach der Veröffentlichung von PIAAC 2023 in Chile, England, Deutschland, Irland, Israel, Kanada, Portugal, der Schweiz und den USA untersucht. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet: Was wird in den betrachteten Ländern jeweils als Problem dargestellt? Diese Frage wird durch zwei Teilfragen konkretisiert:

1. Wie unterscheiden sich die Länder in ihrer Problemdarstellung nach der Veröffentlichung von PIAAC?
2. Wie gehen Regierungen nach der Veröffentlichung von PIAAC mit Problemen um?

Der Beitrag beginnt mit einer theoretischen Verortung, gefolgt von einem Literaturüberblick.

2 Theoretischer Rahmen: poststrukturalistische Analyse

Die Grundlage für die Analyse bildet der WPR-Ansatz von Bacchi (2012, S. 21) als Instrument, um politische Diskurse kritisch zu hinterfragen. Von formulierten Lösungsmöglichkeiten könne, so Bacchi, auf die Problemvorstellungen geschlossen werden (ebd.). Ausgehend davon nehmen die Autorinnen an, dass Diskurse von Akteur:innen beeinflusst werden und außerdem ihre eigene Dynamik entwickeln. In Anlehnung an Cort und Larson (2015) verbindet dieser Artikel daher Diskurstheorie mit einem Verständnis von handelnden Subjekten mit Interessen. Dadurch, dass einflussreiche Akteur:innen öffentlich auf PIAAC-Ergebnisse reagieren, bringt der Diskurs bestimmte Themen hervor, während andere unterrepräsentiert bleiben (Bacchi 2012).

1 Wir danken der Claussen-Simon-Stiftung für die partielle Förderung der Analysephase.

3 Befunde zur PIAAC-Medienberichterstattung des ersten Zyklus

Nach dem ersten PIAAC-Zyklus 2012–2018 entstanden erste Wirkungsanalysen (St. Clair 2016) und auch Diskursanalysen. Hamilton zeigte gemeinsam mit Forschenden aus den beteiligten Ländern, dass die Country Notes der OECD nationale Diskurse beeinflussen (Hamilton 2018). Milana et al. (2023, S. 200) analysierten Zeitungsartikel zur PIAAC-Berichterstattung in Dänemark, Italien und dem Vereinigten Königreich und fanden neben länderspezifischen Kontexten zugleich Gemeinsamkeiten, etwa einen Schwerpunkt auf „business and competitiveness perspectives, as well as on a need for reforms to primary and secondary education“ (ebd., S. 201). Ebenfalls mit dem WPR-Ansatz, mit geringerem Fokus auf Medienberichterstattung, analysierten Calderón, Guadalupe und Thériault (2024, S. 66) den Diskurs in Chile und Peru: Sie zeigen eine geringe Wertschätzung und unzureichende Finanzierung von Jugend- und Erwachsenenbildung; die Teilnahme an PIAAC folge meist nicht bildungsbezogenen Motiven und habe kaum Auswirkungen auf Erwachsenenbildung. Cort und Larson (2015) konzentrierten sich auf Dänemark; mit dem WPR-Ansatz identifizierten sie Problemstellungen und Strategien der beteiligten Akteur:innen: Erwachsenenbildung wird nicht auf die politische Agenda gesetzt, stattdessen soll PIAAC Grundschulreformpläne legitimieren.

Diese Studien zeigen, dass PIAAC kaum für Erwachsenenbildung wirksam wird. Daran schließt die vorliegende Analyse in neun Ländern an.

4 Methodologie: Länderauswahl, Datenerhebung und Analyse

Die Datenbasis umfasst die Medienberichterstattung in neun Ländern im Anschluss an die Veröffentlichung des zweiten PIAAC-Zyklus am 10. Dezember 2024. Die Länderauswahl ist durch Kooperationen der Autorinnen mit Forschenden in diesen Ländern begründet.

Diese Studie versteht unter *Medienberichterstattung* u. a. OECD Country Notes, wissenschaftliche Pressemitteilungen, Mitteilungen der Ministerien sowie Beiträge in sozialen Medien und Massenmedien. Der Fokus liegt auf 117 Textbeiträgen, Formate wie Radio oder Podcasts wurden nicht berücksichtigt. Die Dokumente sind durch Länderkürzel, Medienkategorie und Dokumentnummer (z. B. CA-MM1) belegt. Die Kategorien umfassen Massenmedien (MM), soziale Medien (SM), Politik/Wissenschaft (PW) und Pressemitteilungen (PM). Mehrfachverweise werden in Ziffern angegeben, z. B. (18 Einträge/in sieben Dokumenten/aus drei Medienkategorien). Der Korpus wurde gemeinsam mit Masterstudierenden erstellt und diskutiert. Sowohl der Korpus als auch die Befunde wurden durch Forschende der jeweiligen Länder validiert.

Ähnlich wie die bisherigen Studien nutzt auch diese Analyse Bacchis Fragensystematik. Allerdings wird nicht von *politischen Lösungen* auf die darin *repräsentierten Probleme* geschlossen, weil der Korpus aus Medienberichten direkt benannte Problemfelder enthält. Die Analyse konzentriert sich auf die folgenden zwei von sechs WPR-Fragen zur kritischen Prüfung:

1. „What’s the ‚problem‘ (...) represented to be in a specific policy or policy proposal?“
2. „What is left unproblematic in this problem representation? Where are the silences? (...)“ (Bacchi 2012, S. 21).

Die Daten wurden in MAXQDA nach Ländern und Art der Kategorie sortiert. Dargestellte Probleme wurden manuell und länderspezifisch entlang von Bacchis Frage 1 kodiert. Für die Frage 4 wurde analysiert, was nicht thematisiert wurde. Dem folgte eine Überprüfung und selektive Kodierung entlang der dominanten *Problemrepräsentationen der Länder*. Für eine *länderübergreifende Analyse* wurde der Datenkorpus nach Typen der Probleme geordnet. Für die *Analyse der Regierungspositionen* wurde der Korpus mit einem Fokus auf Regierungsmitteilungen und offizielle Positionierungen sortiert.

5 Befunde – niedrige Kompetenzen als das dargestellte Problem

Im weiteren Verlauf folgen zunächst die länderspezifischen Problemdarstellungen und dann die Reaktionen der Regierungen. Die Darstellungen folgen in jedem Land der Häufigkeit und Deutlichkeit der Problematisierungen. Die Hierarchie der jeweils dominanten Themen im Diskurs ist verschieden – in manchen Ländern steht Schule an erster Stelle, in anderen wird die Rankingposition oder werden die Bundesländer (Provinces) vorrangig diskutiert. Geringe Literalität wird in allen Ländern prominent diskutiert, aber nicht immer an allererster Stelle.

5.1 Chile – Niedrige grundlegende Kompetenzen im einzigen lateinamerikanischen Land in PIAAC 2023

Schulabschlüsse gelten als zentrales Problem (18/7/3), dies zeigt sich in Massenmedien (CL-MM3; CL-MM4), sozialen Medien (CL-SM3) und Pressemitteilungen des Bildungsministeriums (CL-PW2). Höhere Schulbildung wird implizit mit besseren Lesekompetenzen verbunden. Mehrere Beiträge (7/5/3) problematisieren niedrige und leicht sinkende Lesekompetenzen. Die Regierung verweist darauf, dass der durchschnittliche Kompetenzrückgang im OECD-Mittel größer sei als in Chile (CL-PW1) und hebt Verbesserungen in der alltagsmathematischen Kompetenz hervor: Der Anteil der Personen auf Stufe 1 und darunter sank von 62 auf 58 Prozent (OECD Country Note). Zeitungen wie *El Mercurio* und *La Tribuna* betonen dennoch die enttäuschenden Kompetenzstufen (CL-MM1; CL-MM2). Sowohl das Ministerium als auch Massen- und soziale Medien diskutieren Chile als einziges lateinamerikanisches Land im zweiten Zyklus und problematisieren PIAAC, da Vergleiche mit wohlhabenderen OECD-Län-

dern als unfair gelten und regionale Vergleichsmöglichkeiten fehlen. Erwachsenen- und Weiterbildung wurde weitgehend nicht erwähnt, doch *Ex Ante* veröffentlichte eine Karikatur einer Abendschule der Arbeiterbewegung aus den Jahrzehnten der latein-amerikanischen Alphabetisierungsbewegungen mit dem Kommentar „Chile déjà vu“.

5.2 England – Überqualifikation und Effekte der Live-Veröffentlichung in London

Die international live gestreamte PIAAC-Pressekonferenz in London führte zu intensiver medialer Berichterstattung. Massenmedien zitieren Schleichers Plädoyer für berufliche Bildungswege und non-formales Lernen als Alternativen zum akademischen Weg und heben sein Argument hervor, dass wirtschaftliche Produktivität von Kompetenzen abhängt (zehn Einträge). *The Independent*, *The Mirror* und *Financial Times* betonten die hohe Quote als „overqualified“ eingestufte(r) Erwachsener (37 Prozent gegenüber 23 Prozent im OECD-Durchschnitt). *Skills mismatch* wurden in anderen Ländern im Gegensatz zu England (20/9/3) kaum aufgegriffen. Regionale Unterschiede, die in anderen Ländern noch nicht veröffentlicht waren, bilden hier die zweitgrößte Kategorie. Der Anteil gering qualifizierter Erwachsener ist, so *The Standard*, „still stubbornly high“, bei etwa 20 Prozent (Lese- und/oder alltagsmathematische Kompetenz) und ist seit 2012 stabil. Englands früh veröffentlichte Ergebnisse zu sozio-emotionalen Kompetenzen und Literalitätspraktiken lösten keine sichtbare Reaktion in Massen- oder sozialen Medien aus.

5.3 Deutschland – Sozialer Status und wachsende Spreizung

Deutschland hielt parallel zum OECD-Livestream eine Pressekonferenz mit der nationalen Projektleitung Rammstedt ab; diese wurde in Massenmedien anschließend oft interviewt. Gemeinsam mit Schleicher prägte sie den öffentlichen Diskurs und stellte den sozioökonomischen Status als zentrale Ursache niedriger Lesekompetenz heraus (27/18/3). Ein weiteres dargestelltes Problem ist, dass Deutschland das größte Kompetenzgefälle zwischen Erwachsenen mit niedriger und hoher elterlicher Bildung aufweist und dass sich diese Unterschiede deutlich vergrößern. Schule und frühkindliche Bildung werden eingehend diskutiert, insbesondere von der neu gewählten Bundesregierung. Erwachsenen- und Weiterbildung werden vereinzelt erwähnt, z. B. von einem Arbeitgeberverband (DE-MM18). Der Anstieg des Anteils der Personen auf Lesekompetenzstufe 1 und darunter (von 18 auf 20 Prozent) ist statistisch nicht signifikant und wurde kaum thematisiert, obwohl mehrere Beiträge auf den Anteil Erwachsener mit geringen Grundkompetenzen verwiesen. Die Projektleiterin hob zudem den Anstieg des Anteils von Personen *unterhalb* Stufe 1 von 3 Prozent auf 7 Prozent hervor und forderte in der institutseigenen Pressemitteilung eine bessere sprachliche Förderung (DE-PW2). Die gezielte Pressekommunikation verhinderte, dass in der Zeit des Bundestagswahlkampfes in Deutschland Zuwanderung als zentrales Problem gerahmt wurde. Stattdessen wurde der öffentliche Fokus auf die wachsenden Unterschiede in Einkommen und Kompetenzen gelenkt.

5.4 Irland – Gestiegen, aber stabil; Rolle von Smartphones

Der Anteil gering literalisierter Erwachsener liegt 2023 bei 21 Prozent (2012: 18 Prozent). Die OECD kommuniziert dies im Länderbericht als *stabil*. Im öffentlichen Diskurs dominiert jedoch die Darstellung der *National Adult Literacy Agency (NALA)*, deren Mitteilung zufolge der Anteil gering literalisierter Erwachsener *gestiegen* sei (z. B. IE-MM1). Dabei ist das dargestellte Problem die Auswirkung auf den Alltag (12/5/3), insbesondere hinsichtlich alltäglicher Texte (IE-MM3). Diese konkrete Problematisierung ist nur in Irland zu finden. Schleichers Beiträge aus dem Livestream werden zitiert: Er Sorge sich, so die *Irish Times*, dass Menschen mit geringen Lesekompetenzen zu „naive consumers of prefabricated content“ würden (IE-MM1). Das hier dargestellte Problem ist digitale Des- und Fehlinformation im Kontext künstlicher Intelligenz (KI) und bei der Nutzung von Smartphones (IE-MM1). Die *Irish Times* folgt Schleichers Argumentation: Die Nutzung sozialer Medien erhöhe die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen bevorzugt Inhalte lesen, die ihre Sichtweisen bestätigen, statt sich mit unterschiedlichen Perspektiven auseinanderzusetzen. Obwohl *NALA* in sozialen Medien und klassischen Medien stark präsent ist, wird Erwachsenen- und Weiterbildung kaum erwähnt, weder als Problem (z. B. chronische Unterfinanzierung) noch als Lösungsmöglichkeit.

5.5 Israel – Arabische Bevölkerung und ultra-orthodoxe Männer abgehängt

Das *Central Bureau of Statistics* und die *Bank of Israel* veröffentlichten die Daten ohne große Beteiligung des Bildungsministeriums. Stellungnahmen der Regierung waren nicht auffindbar. Geringe Kompetenzen werden als Problem für die Hightech- und KI-Entwicklung dargestellt (IL-PM1; IL-MM1). In nahezu allen Beiträgen wird jedoch der starke Lesekompetenzrückgang in der arabischen Bevölkerung als das zentrale Problem dargestellt (-26 Punkte auf der Skala von 0 bis 500). Dies wird als Hauptursache für den deutlichen Kompetenzrückgang dargestellt (19/7/3; IL-PM1; IL-MM1). Der Anteil gering literalisierter Erwachsener in Israel ist zudem von 28 Prozent (2014) auf 36 Prozent (2023) angestiegen. Kulminiert werden die geringen Lesekompetenzen der ultra-orthodoxen Bevölkerung, insbesondere der Männer, problematisiert. Schulen und Hochschulen erhalten eine zentrale Rolle im Diskurs (15/6/3). Nach *Ha'aretz* bleibt die Lücke zu den OECD-Durchschnittswerten trotz vieler israelischer Hochschulabsolvent:innen bestehen (IL-MM1). Der *Calcalist* verweist darauf, dass einige akademische Abschlüsse in Israel mit einem geringen Kompetenzwert einhergehen (IL-MM3). Lediglich eine Mitteilung betont, dass der Kompetenzverlust älterer Erwachsener Investitionen in lebenslanges Lernen erfordere (IL-PM1).

5.6 Kanada – Diskurs auf Ebene der Provinzen, sofern überhaupt vorhanden

Kanada ist das einzige Land, das Daten auf der Ebene der Provinzen erfasst (St. Clair 2016). Politische Wirkungen wurden dennoch zumindest nach dem ersten Zyklus kaum erreicht (ebd.). Die PIAAC-Diskussion des zweiten Zyklus hat sich in Kanada nunmehr weitgehend auf die Ebene der Provinzen verlagert. Der von *Statistics Canada* herausgegebene, sehr kurze Bericht weist auf deutliche Unterschiede zwischen den

Provinzen hin; die Zeitung *Le Devoir* greift dies auf. Laut offizieller Pressemitteilung schneidet Kanada insgesamt gut ab, Massenmedien betonen jedoch, dass die Weiterbildungspolitik verbessert werden müsse (CA-MM1). Ein Bluesky-Beitrag (CA-SM5) verlinkt auf einen Blogpost, der die Vernachlässigung der Grundkompetenzen kritisiert und den weitgehend ungenutzten PIAAC-Datensatz bemängelt. Ein weiteres dargestelltes Problem betrifft Zuwanderung. Neu zugewanderte Personen schneiden schlechter ab als länger im Land lebende Vergleichsgruppen. In Kanadas offizieller Präsentation und einem anderen Artikel (CA-MM2) wird die Kategorie der „established immigrants“ genutzt. Damit sind Personen gemeint, die seit zehn oder mehr Jahren im Land leben. Diese Kategorie existiert in den Diskursen der anderen Länder nicht.

5.7 Portugal – Niedrig im Ländervergleich, aber nicht im innerstaatlichen Trend

Die Veröffentlichung in Portugal fand unter Beteiligung der Bildungs- und Arbeitsminister:innen sowie der nationalen Projektverantwortlichen und der OECD-Managerin statt. Problematisiert wird die Position als zweitletztes Land im Ranking, niedriger als Spanien und Italien und lediglich besser als Chile (12/4 MM, SM). Geringe Lese- und alltagsmathematische Kompetenzen werden thematisiert: 40 bis 42 Prozent der erwachsenen Bevölkerung erreichen die niedrigsten Kompetenzstufen (7/5/3). Der Diskurs in den sozialen Medien zeigt Enttäuschung gegenüber der Regierung; dies basiert jedoch nur auf vier Beiträgen (PT-SM 1–6). Portugal nahm erstmals an PIAAC teil und hatte daher keine Möglichkeit, seine Leistungen über die Zeit zu vergleichen. Andere Trenddaten, wie die PISA-Erfolgsgeschichte bis 2018, deuten auf eine deutliche Verbesserung der Lesekompetenzen hin. Wie in Israel und England werden tertiäre Abschlüsse als nicht mit den tatsächlichen Kompetenzen korrespondierend diskutiert (OECD Country Note). Erwachsenenbildung wird hingegen erneut nicht thematisiert.

5.8 Schweiz – Kürzungen oder keine Kürzungen in der Grundbildung Erwachsener

Die Schweiz beteiligte sich nicht an PIAAC-Zyklus 1, aber an den Vorgängerstudien: an der *Adult Literacy and Lifeskills Survey* (ALL) (2005) sowie an der *International Adult Literacy Survey* (IALS) (1990er-Jahre). In ALL waren die Anteile Erwachsener auf Stufe 1 oder darunter mit 14 bis 16 Prozent (Schweizer Bundesamt für Statistik, 2005) etwas geringer als heute; aktuell gelten rund 22 Prozent als gering literalisiert. Die Studien sind nicht formal verknüpft, doch ein erheblicher Teil der Testaufgaben stimmt überein. Dies könnte auf einen Anstieg geringer Lesekompetenzen hinweisen. Die Regionen und Sprachgebiete unterscheiden sich laut Berichterstattung kaum (CH-PW1). Als Problem dargestellt wird vor allem das Schulsystem: Personen ohne obligatorische Abschlüsse schneiden häufiger niedrig ab (14/5/2). *Economie Suisse* schlussfolgert: „Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Schulen frühzeitig das nötige Rüstzeug vermitteln müssen, um solide Grundkompetenzen für den späteren Erfolg sicherzustellen.“ (CH-MM3). Intensiv erörtert werden Kürzungsankündigungen im Bereich der Grund-

bildung Erwachsener (CH-PW1; CH-SM1). Mehrere nichtstaatliche Organisationen kommentieren die Veröffentlichung auf LinkedIn mit Forderungen nach angemessener Finanzierung, während das Ministerium eine gezielte Mittelverteilung ankündigt. Sprache wird häufiger thematisiert als Zuwanderung, da Personen mit einer der Testsprachen als Erstsprache besser abschneiden, doch beide Aspekte hängen eng zusammen (CH-MM2). Insgesamt werden Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen ausgiebig diskutiert, wobei drohende finanzielle Kürzungen ein Kernthema sind.

5.9 USA – Vielleicht die letzte Bildungsstudie für eine lange Zeit

Auf die Wahlen in den USA im November 2024 folgten die PIAAC-Veröffentlichung im Dezember und die Amtseinführung der neuen Regierung im Januar 2025. Niedrige und sinkende Kompetenzen werden als zentrales Problem dargestellt (16/8/3): Der Anteil der Erwachsenen auf Lesekompetenzstufe 1 und darunter stieg von 19 Prozent (2012) auf 28 Prozent, und die USA sanken im Ranking von Platz 16 auf 28. Wachsende Ungleichheit und eine zunehmende Spreizung der Kompetenzen werden als Ursachen für geringe Kompetenzen diskutiert (9/5 MM, OECD Country Note). Das *Wall Street Journal* stellt fest: „The least educated workers are falling behind on basic skills“ (US-MM3). Der übrige Diskurs variiert: *Education Week* interviewte die Statistikerin Peggy Carr, die bestehende Unterschiede im Hinblick auf „race“ und Herkunft (*born in country*) thematisiert und „Diversität“ als einen von mehreren Gründen für geringe Leistungen identifiziert (US-MM1). Das *Center for Health Journalism* kritisiert, dass englischsprachige Lesekompetenz als universell verstanden wird. Drei Bluesky-Einträge verweisen auf die Präsidentschaftswahlen und die Gefahr, Desinformation nicht zu erkennen. Geringe Lesekompetenzen werden als Grund für die Wahl einer rechtspopulistischen Regierung dargestellt (US-SM5): „People keep trying to figure out why Trump has so many followers. This helps explain it“ (US-SM1). Diese Problematisierung geringer Lesekompetenzen im Zusammenhang mit der Wahl einer rechtspopulistischen Regierung ist im internationalen Vergleich einzigartig.

5.10 Reaktionen der Regierungen auf Probleme

Im Anschluss an die länderspezifischen Befunde werden nun die Reaktionen der Regierungen ausgewertet. Manche Regierungen äußerten sich wenig zu PIAAC, jedoch waren die meisten bei der Veröffentlichung präsent und an den offiziellen Mitteilungen beteiligt. Die Stellungnahmen zeigen, dass Regierungen dazu neigen, Verbesserungen hervorzuheben (Chile) und diese als eigene Leistungen darzustellen. Gut abscheidende Länder wie Kanada und die Schweiz vermelden PIAAC-Ergebnisse als gute Nachricht, auch wenn nichtstaatliche Organisationen auf hohe Anteile gering qualifizierter Erwachsener hinweisen. Regierungen schlecht abscheidender Länder neigen dazu, negative Befunde nicht als Problem zu akzeptieren und stattdessen z. B. auf eine zurückbleibende Teilgruppe zu verweisen (Israel). Wenige Monate nach der Veröffentlichung in den USA entließ die Trump-Regierung die Bildungsstatistikerin Peggy Carr und kann sich fortan der Problematik geringer Literalität entziehen.

Die Nichtanerkennung geringer Kompetenzen Erwachsener und der Erwachsenenbildung als Problem folgt einer politischen Logik: Ohne Problem besteht kein Förderbedarf.

5.11 Diskussion, Limitationen und Implikationen

Die große Zahl der einbezogenen Länder bedeutet, dass nicht alle Aspekte des länder-spezifischen Diskurses abgedeckt werden können. Die Länderauswahl folgt keiner theoriegestützten Begründung aus der Literalitätsforschung (z. B. unterschiedliche Literalitätspolitiken in post-sowjetischen und westlichen Ländern, Vélis 1990). Weitere Länderanalysen scheinen deshalb sinnvoll.

Formale Erwachsenenbildung (z. B. nachholende Schulabschlüsse oder Aufstiegsfortbildungen) oder non-formale Erwachsenenbildung (z. B. Kurse, Lehrgänge und Seminare) wurde länderübergreifend in den Massenmedien kaum berücksichtigt; dies bestätigt die frühere Forschung (z. B. Cort & Larson 2015). Ein möglicher Grund könnte sein, dass die Daten zur Erwachsenenbildung erst im Juli 2025 veröffentlicht wurden (OECD 2025). Die medial dargestellten Probleme folgen den Pressemitteilungen der Ministerien und Projektleitungen. Das spiegelt die Reihenfolge wider, in der statistische Daten in der Erstkommunikation präsentiert werden. Diese Reihenfolge orientiert sich an der PIAAC-Variablenliste, in der formale Schulbildung vorn steht. Da Variablen zur Erwachsenenbildung² im Dezember 2024 noch gar nicht publiziert wurden, fehlen sie im Diskurs. Wir halten es für notwendig, die Variablen der Erwachsenenbildung in künftigen PIAAC-Veröffentlichungen deutlich prominenter zu platzieren, z. B. direkt nach formaler Schulbildung.

Es ist daher sinnvoll, vonseiten der Erwachsenenbildung die Kooperation mit OECD und nationalen Projektmanagements zu stärken. Dadurch kann man die Verantwortlichen darauf hinweisen, dass die Fachgesellschaft der Erwachsenenbildung erwartet, dass die Berichtslegung geändert wird. Weiter kann man fordern, dass die Ministerien gefragt werden, welche Antworten sie mit Blick auf die Erwachsenenbildung in die Pressemitteilung setzen möchten. Die Verantwortlichen im deutschen Referat für Allgemeine Bildung im Bildungsministerium haben sich stark dafür eingesetzt, die Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung in der deutschen Pressemitteilung wenigstens zu nennen. Das ist anerkennenswert und muss ausgebaut werden.

Die verantwortliche Kommunikation von Bildungsstatistiken ist u. E. eine wichtige Aufgabe der Wissenschaft. Wenn ein aufgeheizter Wahlkampf das Thema Zuwanderung hochspielt, ist umsichtige und differenzierte Kommunikation hochrelevant. Mit PIAAC ist es gelungen, rechtzeitig mit differenzierten Analysen zu klären, dass soziale Herkunft der zentrale Prädiktor für (geringe) Literalität ist und nicht die Zuwanderung. Es kommt dann darauf an, solche Befunde auch gegen die journalistische Frage nach der Rolle von Migration aktiv durchzusetzen.

Dasselbe gilt für die journalistische Standardfrage, was die Schule falsch gemacht habe, wenn es so viel geringe Literalität im Erwachsenenalter gibt. Hier kommt es da-

2 Erfragt wurde z. B., ob man in den letzten zwölf Monaten an Erwachsenenbildung teilgenommen hat, wie lange diese gedauert hat, wer sie angeboten und finanziert hat, um welche Themen es ging und ob sie als nützlich eingestuft wurde.

rauf an, die Qualität der PIAAC-Studie für die Gegenwart hervorzuheben – sie ist keine Ursachenstudie, und man kann aus PIAAC keine Ableitungen über die frühere oder gegenwärtige Schule vornehmen. Vielmehr verweist sie auf aktuelle Bedarfe an Erwachsenenbildung. Das lässt sich auch proaktiv artikulieren.

Nicht zuletzt können und sollten Verbände der Erwachsenenbildung schnell und abgestimmt auf PIAAC-Veröffentlichungen reagieren; das erhöht die Chance, den Diskurs zu dominieren. Im Sommer 2026 wird die PIAAC-Sonderanalyse „Living with low literacy and numeracy“ durch die OECD veröffentlicht. Es ist sinnvoll, dass die Verbände der Erwachsenenbildung und auch die Fachgesellschaft zum Weltalphabetisierungstag am 8. September 2026 dazu Stellung nehmen. Die dargestellten Probleme unterscheiden sich zwischen den Ländern. Die Spannbreite reicht von regionalen Unterschieden (Kanada) über Überqualifikation (England) bis hin zu drohenden Mittelkürzungen (Schweiz) oder niedrigem sozioökonomischem Status (Deutschland).

Zugleich werden geringe Lesekompetenzen *überall* als Problem betrachtet, insbesondere in Kombination mit niedrigen Rangpositionen und negativen Trends. Erwachsenenbildung wird weder als Problem dargestellt, z. B. wegen geringer Teilnahmequoten, noch als Lösung erwähnt, z. B. zur Verbesserung der Kompetenzen, Steigerung von Produktivität oder sozialem Vertrauen. Letztlich tendieren Regierungen dazu, Forschungsergebnisse nicht als Probleme zu behandeln. Sie vermeiden es, Probleme zu benennen, verweisen auf Erfolge und umgehen dadurch politische Maßnahmen.

Literatur

- Bacchi, C. (2012). Introducing the ‘What’s the problem represented to be’ approach. In A. Bletsas & C. Beasley (Hrsg.), *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges* (S. 21–24). The University of Adelaide Press.
- Calderón, M.; Guadalupe, C. & Thériault, V. (2024). Taking stock of youth and adult educational policies in Chile and Peru in a changing landscape. *Studies in the Education of Adults*, 56 (1), 66–83. <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2257707>.
- Cort, P. & Larson, A. (2015). The non-shock of PIAAC – Tracing the discursive effects of PIAAC in Denmark. *European Educational Research Journal*, 14 (6), 531–548. <https://doi.org/10.1177/1474904115611677>.
- Hamilton, M. (2018). Contributing to the common good? Media coverage of the international largescale assessment of adult skills (PIAAC) in four national contexts. *Studies in the Education of Adults*, 50 (2), 167–184. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523101>
- Milana, M.; Vatrella, S.; Klatt, G.; Rasmussen, P. & Larson, A. (2023). Governing adult learning through influencing public debate: How the media use PIAAC data in Denmark, Italy and the United Kingdom. In J. Holford, P. Boyadjieva, S. Clancy, G. Hefler & I. Studená (Hrsg.), *Lifelong learning, young adults and the challenges of disadvantage in Europe* (S. 193–215). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_8.

- OECD (2025). *Trends in adult learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ec0624a6-en>.
- Schweizer Bundesamt für Statistik (2005). *Grundkompetenzen von Erwachsenen: Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills)*.
- St. Clair, R. (2016). Plus ça change: The failure of PIAAC to drive evidence-based policy in Canada. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39 (2), 225–239. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0070-0>.
- Vélis, J.-P. (1990). *Through a glass, darkly: Functional illiteracy in industrialized countries*. UNESCO.

Autorinnen

Anke Grotlüschen, Prof. Dr., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg

Kim Laura Pedersen, B. A., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 9. April 2026 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a peer review and the editorial meeting on the 9th of April 2026.