

Basisbildung wirkt. Wie wirkt Basisbildung?



E i n e i n t e r n a t i o n a l e F o r s c h u n g s ü b e r s i c h t

Basisbildung wirkt. Wie wirkt Basisbildung?

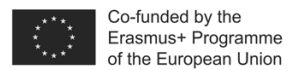
Eine internationale Forschungsübersicht

Autorin | Birgit Aschemann

Herausgegeben von | Bundesministerium für Bildung und Frauen,
Abteilung Erwachsenenbildung II/5
A-1014 Wien | Minoritenplatz 5 | www.bmbf.gv.at
Telefon 01 53120-0 | November 2015

Lektorat | Mag.^a Martina Zach
Umschlaggestaltung | Robert Radelmacher
Layout und Satz | Karin Klier, Bureau Cooper

© 2015
ISBN: 978-3-902959-07-2



Vorwort

„Adult basic education has done a lot with a little.“

(Juliet Merrifield 1998)

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Übersicht über empirische Forschungsliteratur als Sammlung und Auswertung internationaler Belege für Wirkung und Nutzen von Basisbildungsangeboten für Erwachsene.

Die leitende Fragestellung der Wirkung dieser Bildungsangebote schließt sowohl ökonomische und arbeitsmarktpolitische als auch persönliche, soziale und gesellschaftliche Aspekte mit ein und klammert den zeitlichen Horizont nicht aus.

Aus der Fülle an internationalen Quellen und trotz unterschiedlichster Methoden, Forschungsansätze und Definitionen von Begrifflichkeiten wie „Basisbildung“, „Basiskompetenzen“ oder „Programmerfolg“ gelingt der Autorin eine schlüssige Extraktion von Beweisen zur tatsächlichen Wirksamkeit als auch von Erkenntnissen und Hinweisen dazu, wie Angebote und Maßnahmen zu erwachsenengerechter Basisbildung erfolgreich und nachhaltig umgesetzt werden und gelingen können.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: Hintergrund und Ziel	7
2	Methodische Vorbemerkung	9
2.1	Zu den existierenden Evidenzen	9
2.2	Zu den Researchwegen	12
2.3	Zu den Konzepten von „Basisbildung“ und „Wirkung“	13
3	Die Wirkungen (Erträge, Benefits, Returns) der Basisbildung	17
3.1	Basisbildung als Teil der Erwachsenenbildung	17
3.1.1	Ökonomische Benefits der Erwachsenenbildung	18
3.1.2	„Wider Benefits“ der Erwachsenenbildung	19
3.2	Auswirkungen des aktuellen Basisbildungsniveaus	24
3.3	Basisbildungsprogramme wirken – wie, wann und worauf?	27
3.3.1	Die Wirkungen der Basisbildung in österreichischen Evaluationen	27
3.3.2	Internationale Überblicksarbeiten zur Wirkung von Basisbildungsprogrammen	29
3.3.3	Langzeitstudien zu den Wirkungen von Basisbildungsprogrammen	34
3.4	Erfolgsbedingungen: What works?	38
4	Wie wirkt Basisbildung? Zusammenfassung und Konsequenzen	43
4.1	Zusammenfassung	43
4.2	Konsequenzen für die Politik	44
4.3	Konsequenzen für die Forschung	46
5	Literatur	49

1 Einleitung: Hintergrund und Ziel

Das Recht auf Alphabetisierung ist eine zentrale Komponente des in der Deklaration der Menschenrechte festgeschriebenen Rechts auf Bildung und damit selbst ein Menschenrecht. Literalität (Lese- und Schreibfähigkeit) unterstützt und bedingt die menschliche Fähigkeit, die eigene Lebensrealität zu interpretieren und mit zu gestalten. Dabei ist Literalität nicht nur Ausgangsbasis, sondern auch Werkzeug für den weiteren Erwerb von Wissen und Fertigkeiten. Sie ermöglicht Teilhabe und letztlich eine fortschreitende Emanzipation der Menschheit, ist also mehr als eine verwertbare Fertigkeit (vgl. Ribolits 2007). Als Menschenrecht sind diese Basiskompetenzen unabhängig von ihrem Nutzen für alle Menschen zu garantieren (vgl. UNESCO Institute for Lifelong Learning 2013).

Gleichzeitig wird im unvollständigen Basisbildungsstand der nationalen Bevölkerungen ein gravierendes und folgenreiches Problem gesehen, für dessen Bekämpfung Programme implementiert und Gelder bereitgestellt werden. Was diese Programme und Gelder bewirken (können), ist eine legitime Frage. Es besteht zunehmender Druck, mit diesen Mitteln effizient zu arbeiten – und die gegebene Effizienz gut zu belegen.

Im Zuge der forcierten Bemühungen um arbeitsmarktrelevantes Lernen entsteht auch für Basisbildung, Allgemeinbildung und Schlüsselkompetenzen ein verstärkter Nachweisbedarf. So wird es international immer geläufiger, im Bildungsbereich Monitoringsysteme zu implementieren und Fördermittel nach Leistungsmaßen zuzuweisen – ein Trend, der vor der Erwachsenenbildung nicht Halt macht (und in den USA schon 1998 mit dem „Adult Education and Family Literacy Act“ deutlich wurde).

Der Aufruf zur Effizienz bedeutet auch, dass Mittel nur für die wirksamsten Maßnahmen einzusetzen sind. Basisbildungsprogramme müssen sich als leistungsfähig erweisen und ihren Nutzen demonstrieren. Unterschiedliche Politikbereiche konkurrieren um Förderungen, und nicht nur die Basisbildung hat den Anspruch, für die künftige gesellschaftliche Entwicklung von zentraler Bedeutung zu sein. „*Literacy interventions are thus under pressure to demonstrate impact.*“ (Carpentieri 2013, S. 544)

Empfehlungen zur Finanzierung und Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung konzentrieren sich mitunter auf Lobbying und weniger auf Evidenzen (vgl. beispielhaft EAEA/DAEA/ENAEA 2014a). Das greift zu kurz, wo EntscheidungsträgerInnen selbst Begründungen für Mittelzuweisungen benötigen: Hier sind Nachweise über Wirkungen gefragt. Mit fehlenden Belegen ist die Gefahr eines zögerlichen Mitteleinsatzes verbunden (vgl. UNESCO Institute for Lifelong Learning 2013, S. 95).

Gleichzeitig bringt die Messung der konkreten Ergebnisse und Wirkungen von Basisbildungsprogrammen besondere methodische Herausforderungen mit sich (siehe Kap. 2.1). Infolge dieser methodischen Probleme sind verlässliche Belege zu den Wirkungen der Basisbildung eher rar.

Ein Mangel an guten Evidenzen in diesem Bereich ist jedoch dramatisch, da es auf Grund unzureichender Informationen zu Irrtümern bei bildungspolitischen Entscheidungen kommen kann. Umso wichtiger ist es, die vorhandenen Evidenzen auch über nationale Grenzen hinaus auszuwerten und zugänglich zu machen – insbesondere in einem kleineren Land, das eine ausreichende eigene Forschung kaum zu leisten vermag. In dieser Situation können internationale Ergebnisse zum Nutzen der Basisbildung auch für Österreich hilfreich sein, wenn sie indirekt Erkenntnisse für die österreichische Basisbildung enthalten.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Österreich mit der Initiative Erwachsenenbildung über ein Basisbildungsprogramm verfügt, das im internationalen Vergleich alle Qualitätskriterien erfüllt: Es handelt sich um ein landesweit kohärentes Programm mit einer klaren gesetzlichen Grundlage, einer spezifischen Ausbildung für BasisbildnerInnen, einer zentralen Qualitätssicherung und einer guten Einbettung in das nationale LLL 2020-Programm. Kostenlose Angebote für die Teilnehmenden, integrierte Beratungsleistungen und ein Fokus auf die Bedürfnisse der Lernenden sind gesichert. Die Anbietereinrichtungen sind in einer Plattform vernetzt, und die Finanzierung wurde 2015 entsprechend den PIAAC-Bedarfsberechnungen aufgestockt (vgl. Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung 2015, S. 13f.). Entsprechend einer aktuellen Eurydice-Publikation gibt es derart elaborierte Basisbildungsprogramme erst in England, Schottland und Deutschland, mit Einschränkungen auch in Malta, Holland und Belgien (vgl. European Commission/EACEA/Eurydice 2015, S. 80f.).

Es kann also angenommen werden, dass positive Effekte von Basisbildungsangeboten, die sich beispielsweise in internationalen Reviews nachweisen lassen, auch auf Österreich mit seinem Basisbildungsprogramm übertragbar sind.

In der vorliegenden Arbeit werden internationale Belege für die Wirkungen von Basisbildungsangeboten im Erwachsenenalter gesammelt, ausgewertet und geordnet dargestellt. Der Nutzen der Basisbildung soll damit aufgezeigt und spezifiziert werden. Die leitende Fragestellung lautet: Wie wirken Basisbildungsangebote für Erwachsene – wann, für wen, und unter welchen Bedingungen?

2 Methodische Vorbemerkung

2.1 Zu den existierenden Evidenzen

Grundsätzlich unterscheiden sich die bestehenden Forschungsarbeiten zur Basisbildung zunächst hinsichtlich ihrer Blickrichtung: Sie fragen

- nach dem Basisbildungsstand zu einem bestimmten Zeitpunkt *oder*
- nach dem Kompetenzerwerb im Erwachsenenalter *oder*
- nach Auswirkung einzelner Programme *oder*
- nach den gemeinsamen Erkenntnissen aus zahlreichen Quellen,

und sie definieren dabei „Basisbildung“ und „Basiskompetenzen“ (und deren Ausprägungen) ebenso unterschiedlich wie „Programmerfolg“.

Herausforderungen bei Erhebungen des Basisbildungsstands

Unter den bekannten, groß angelegten Forschungen zur Basisbildung illustrieren viele vor allem das Problem und geben kaum oder keine Hinweise auf Lösungen. Das trifft auf große Korrelationsstudien wie den ALL (Adult Literacy and Lifeskill Survey), den IALS (International Adult Literacy Survey) und auf PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) zu. Gemessen wurden hier Literacy Levels oder die Anzahl der Personen mit Basisbildungsbedarf (unabhängig davon, ob die entsprechenden Kompetenzen in der Kindheit oder im Erwachsenenalter erworben wurden).

Mit diesen Erhebungen konnte eine gewisse Standardisierung und Vergleichbarkeit erreicht werden, jedoch waren sie mit einer Reduktion des Basisbildungs-Konzepts verbunden. Parallel dazu werden Basiskompetenzen weiterhin unterschiedlich erhoben: Generelle Haushaltsbefragungen (ähnlich dem Mikrozensus) stehen neben nationalen Literacy Surveys, testbasierten Literacy Surveys oder auch Online Self-Assessments. In einer UNESCO-Studie von 2013 berichteten weltweit knapp 75% von 118 Ländern über Schwierigkeiten bei der diesbezüglichen Datensammlung. Fehlende Ressourcen und/oder ExpertInnen, fehlende Standardisierungen und Definitionen, fehlende Zugänge zu Befragten(gruppen), Schwierigkeiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit, unkoordiniertes Vorgehen, fehlende Genauigkeit und Validität der Ergebnisse waren die Hauptprobleme. Das UNESCO Institut folgerte: „*Literacy rates are largely based on simplistic and unreliable data and methods.*“ (vgl. UNESCO Institute for Lifelong Learning 2013, S. 35)

Unterschiede bei der Evaluierung von Basisbildungsangeboten

Auch wo es um Interventionen, also Basisbildungsprogramme und ihre Effekte und Wirkmechanismen geht, ist die Forschung bislang eher bruchstückhaft, auf den englischsprachigen Raum konzentriert und methodisch nicht befriedigend. Erhebungsmethoden und zugrundeliegende Konzepte unterscheiden sich auch hier.

Um die existierenden Arbeiten angemessen zu berücksichtigen, sind diese hinsichtlich folgender Parameter zu unterscheiden:

- Was wurde gemessen? (Outputs oder Outcomes, und welche?)
- Wann und wie wurde gemessen? (Kurzzeit- vs. Langzeiteffekte; Querschnitt vs. Längsschnitt?)
- Welche Referenzwerte gibt es für die Ergebnisse? (woher stammen Vergleichswerte? Gab es Kontrollgruppen?)
- Wurden echte Wirkungen oder nur Zusammenhänge erhoben? Sind Kausalaussagen zulässig?
- Wie wurde Erfolg definiert und erhoben? (wurden für individuelle Fortschritte und für Programmerfolge die gleichen Kriterien herangezogen?)

Generelle Probleme bei der „Messung“ von Basisbildung

Es sei an dieser Stelle dahingestellt, ob ein Messen des unmittelbaren Lernerfolgs tatsächlich die geeignete Variable zur Erfolgsfeststellung von Basisbildungsangeboten darstellt (mehr dazu in Kap. 4.3). Ungeachtet dessen stellen sich einer solchen Lernerfolgsmessung in der Basisbildung folgende Probleme in den Weg:

- Es liegen zu wenig (gute) Messinstrumente vor, die zwischen den unteren Kompetenzstufen im Literalisierungsprozess differenzieren. So wird z.B. PIAAC dafür kritisiert, die Kompetenzunterschiede im unteren Bereich zu wenig sichtbar zu machen. Für den deutschsprachigen Raum ist mit der Level-One Studie diesbezüglich eine etwas bessere Situation gegeben.¹
- Es besteht die Gefahr der Entmutigung durch zu frühe Testungen bei bildungsbenachteiligten Personen. Erwachsene mit Basisbildungsbedarf haben oft überdurchschnittlich hohe Prüfungsängste (vgl. Grotlüschen/Bonna 2006, S. 7f.). Wo – wie in der Basisbildung – ein Hauptziel in einer langfristigen Beteiligung an Lern- und Bildungsprozessen besteht, kann ein frühzeitiger Leistungstest dem Erreichen dieses Ziels diametral entgegenstehen, wenn er an negative Schulerfahrungen erinnert. Die wissenschaftlich gestützte Basisbildung hat daher Kompetenzfeststellungsverfahren von eher qualitativer Natur entwickelt, die sich an den subjektiven Lernzielen orientieren und auch kleinschrittige Erfolge sichtbar machen (für eine Übersicht vgl. ebd. S. 14-30). Daten, die über Portfolios oder dgl. erhoben werden, sind geeignet, um langfristig die Motivation der Lernenden zu fördern. Für einen quantifizierenden Vergleich oder eine aggregierte Auswertung zu Forschungszwecken sind sie jedoch nicht unmittelbar verwendbar.

Relevantes zur Interpretation der Ergebnisse

Generell ist zu sagen, dass sich die Forschungsliteratur im Bereich der Basisbildung – abgesehen von Großerhebungen wie PIAAC – vorwiegend auf Beispiele aus England, aus den USA und aus Kanada stützt. Diese Verzerrung ist vor allem der dominanten Publikations-

¹ Hier wurde gezielt die Lese- und Schreibfähigkeit auf der niedrigsten Kompetenzstufe („Level One“) ermittelt; dabei wurden auch Bezüge zum International Adult Literacy Survey IALS (einer Vorgängerstudie zu PIAAC) hergestellt. Als Folge liegen Items zur differenzierten Erhebung der unteren Kompetenzbereiche (Alpha-Levels) in Teilkompetenzen vor (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012).

sprache Englisch geschuldet, aber auch der Tatsache, dass in vielen Ländern große Basisbildungsprogramme und die Mittel für kostspielige Langzeitstudien fehlen. Einschlägige Forschungen aus Deutschland, die seit 2007 deutlich forciert wurden², haben in größere Reviews kaum Eingang gefunden, da sie vorwiegend auf Deutsch publiziert wurden (vgl. Carpentieri 2014). Wenngleich Erkenntnisse aus dem englischsprachigen Raum auch für andere Länder wichtig sind, ist ihre unmittelbare Übertragbarkeit nicht gesichert, und ihr Entstehungshintergrund ist bei der Interpretation zu berücksichtigen.

Ein weiterer wichtiger Punkt zur Ergebnisinterpretation betrifft Aussagen über Kausalbeziehungen („Variable x führt zur Wirkung y“). Gerade Kausalbeziehungen sind als Forschungsergebnis besonders wertvoll, aber auch besonders schwer nachzuweisen (randomisierte Kontrollgruppen in experimentellen Designs sind beim vorliegenden Thema nicht möglich). Um mit den Worten eines Kollegen zu sprechen:

„Beginnen muss ich mit einer Warnung. Wir haben Daten [...] fast nur aus Querschnittsuntersuchungen und kaum aus Längsschnitten. Und auch aus den Längsschnittstudien gewinnen wir nur Korrelationen, also anders als aus Experimenten *keine Kausalaussagen*. Viele Zusammenhänge kann man deshalb in beiden Richtungen kausal interpretieren, etwa wenn in einem Querschnitt Lesekompetenz und Berufserfolg korrelieren. Aber auch wenn wir in einem Längsschnitt eine hohe Lesekompetenz mit 15 [Jahren] und ein hohes Einkommen mit 35 [Jahren] feststellen, was schon rein zeitlich eine bestimmte Wirkungsrichtung nahelegt, dürfen wir nicht vergessen, dass ein dritter Faktor – z.B. der sozioökonomische Status der Eltern – ursächlich für beide Faktoren sein kann.“ (Brügelmann 2008, S. 36)

Serien von Querschnittsstudien können zwar auch etwas über Zeitverläufe aussagen, arbeiten jedoch mit unterschiedlichen Samples und können zu Kausalaussagen noch weniger beitragen als Längsschnittuntersuchungen. Diese wiederum sind von Stichprobenausfällen begleitet, die zum Teil zu systematischen Verzerrungen führen – was Kontrollgruppen so wichtig macht. Mit Vergleichsgruppen und Triangulierungen (also der Kombination mehrerer Erhebungsperspektiven) versucht man sich methodisch zu behelfen (Reder/Bynner 2009). Auch ist es in guten Arbeiten üblich, Variablen wie die sozioökonomische Herkunft rechnerisch zu kontrollieren. Je nachdem, wie bewusst mit diesen Fragen umgegangen wird, unterscheidet sich der Wert der Studien und der daraus ableitbaren Aussagen.

Trotz der Tatsache der nicht sicher nachweisbaren Kausalität ist die vorhandene Forschungsliteratur von Kausalaussagen durchzogen. Die vorliegende Arbeit ist diesbezüglich keine gänzliche Ausnahme, versucht jedoch Kausalaussagen nur dort abzuleiten, wo wirklich entsprechende Forschungsmethoden eingesetzt wurden. Außerdem werden Arbeiten mit besonders hochwertigen Lösungen für die angesprochenen Probleme ausführlicher vorgestellt und ihre Ergebnisse in den Kapiteln 3 und 4 stärker gewichtet. Auf Arbeiten mit unzureichenden Lösungen wird in der Darstellung verzichtet oder es wird explizit auf die entsprechenden Einschränkungen hingewiesen.

² In Deutschland wurden in den Jahren 2008-2012 im Rahmen des Förderschwerpunkts „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ über 100 Einzelprojekte vom Bundesministerium für Bildung und Forschung mit einer Summe von 30 Mio. Euro finanziert; 2012 startete ein neuer (mit 20 Mio. Euro finanzierter) Schwerpunkt für „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (vgl. Müller 2012).

Insgesamt wurde vorrangig nach „**guten Evidenzen**“ gesucht, welche

- die Wirkungen (Outputs, Outcomes, Impact) in ihrer Breite mit einbeziehen
- ausreichend lang über einen unmittelbaren Kursabschluss hinausschauen
- nach einer Verknüpfung von Angebotsformen und Ergebnissen fragen
- auf umfangreiche Stichproben zurückgreifen
- ein Vergleichsszenario (für Nicht-TeilnehmerInnen) mit einschließen
- möglichst subjektive und objektivierte Erfolgseinschätzungen umfassen
- möglichst qualitative und quantifizierte Daten mit einbeziehen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ermöglichen weitere Schlussfolgerungen für eine geeignete Forschungsmethodik, die in Kap. 4.3 ausgeführt sind.

2.2 Zu den Researchwegen

Folgende deutschsprachige Literaturdatenbanken wurden durchsucht:

- <http://www.alphabetisierung.de> (Literaturdatenbank von Alphabetisierung.de)
- http://www.archive.nrw.de/weitereArchive/stiftungs_und_verbandsarchive/ArchivundDokumentationszentrumfuerAlphabetisierungundGrundbildung/bestaende/index.php (Archiv und Dokumentationszentrum für Alphabetisierung und Grundbildung)
- <http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/alpha/> (Alphaportal des DIE) → Suchbegriffe: „Ertrag“, „Effizienz“, „Nutzen“, „Wirkung“, „Auswirkungen“, „Evaluation“, „Review“, „Outcome“, „Output“, „Benefit“
- FIS-Bildung (www.fis-bildung.de) → Suchbegriff „Grundbildung“, kombiniert mit „Ertrag“, „Outcome“, „Output“, „Effizienz“, „Nutzen“, „Wirkung(en)“, „Evaluation“, „Verwertung“, „Volkswirtschaft“; weitere Suchbegriffe: „Bildungsverwertung“, „Ausbildungsverwertung“, „Weiterbildungsertrag“, „Weiterbildungserträge“, „Wider Benefits“

Folgende englischsprachige Literaturdatenbanken wurden durchsucht:

- ERIC Datenbank → Suchbegriffe „adult literacy“, „adult basic education“, jeweils kombiniert mit „longitudinal study“; weitere Suchbegriffe: „adult literacy“ kombiniert mit „outcome“, „return“, „benefit“, „impact“; „adult basic skills“ kombiniert mit „outcome“, „return“, „benefit“, „impact“
- EBSCO-Host: Suchstrategien analog zur ERIC- und FIS-Recherche

Folgende internationale Organisationen oder Netzwerke wurden für die Recherche mit einbezogen:

- Eurydice
- CEDEFOP
- OECD
- UNESCO bzw. UNESCO Institute for Lifelong Learning

- CONFINTEA
- Centre for Research on Lifelong Learning based on Indicators and Benchmarks (CRELL)
- Centre for the Economics of Education; EENEE Network of European Experts on Economics of Education

Weiters wurden nationale Evaluations- und Motingdaten aus Österreich herangezogen.

Zusätzlich wurden Hintergrundstudien und Policy Papers aus dem Kontext der ET2020-Arbeitsgruppe „Adult Learning“ 2014-15 verwendet; davon ausgehend wurde nach dem Schneeballsystem weiter gesucht.

Für wertvolle zusätzliche Quellenhinweise gilt mein herzlicher Dank Dr. Günter Hefler, Mag. Robert Titelbach und Jon D. Carpentieri, MSc.

2.3 Zu den Konzepten von „Basisbildung“ und „Wirkung“

Die für diese Arbeit herangezogenen Studien basieren auf (expliziten und impliziten) Konzepten von „Basisbildung“ und „Wirkung“, die einleitend skizziert werden.

Konzepte von „Basisbildung“

Die existierenden Konzepte von Basisbildung bzw. Literalität sind heterogen. Die englischen Begriffe „literacy“, „basic skills“, „adult basic education“ oder sogar „second chance education“ oder „key competences“ benennen das Handlungsfeld, ohne international eindeutig definiert zu sein (European Commission/EACEA/Eurydice 2015). Das erschwert sowohl Aussagen über Literalisierungsgrade als auch andere Vergleiche von Forschungsergebnissen noch weiter (die aufgrund von verschiedenen Angebotsformen und unterschiedlichen Forschungssettings ohnedies schwierig sind). Dabei sind all diese Begriffe aufgeladen mit Bedeutungen, Traditionen, Diskursen und Zukunftsoptionen.

„Literacy“ meint vorrangig Lesen und Schreiben (Alphabetisierung), und ihr erforderlicher Grad ist relativ zur aktuellen umgebenden Kultur definiert. Die UNESCO definierte Literacy schon früh als die Fähigkeit, gedrucktes oder geschriebenes Material in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen zu verstehen, zu erzeugen oder für die Kommunikation zu nutzen. Numeracy (als Zahlenverständnis und mathematisches Basiswissen) wird von Literacy begrifflich unterschieden.

Nach Lind 2012 (zit. nach: UNESCO Institute for Lifelong Learning 2013) sind mittlerweile fünf unterschiedliche Konzepte von Literacy in Verwendung: 1) Literacy als Set kognitiver Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen), 2) Literacy als angewandte situationsabhängige Kompetenz (z.B. in der Familie oder am Arbeitsplatz), 3) Literacy als Summe von (kontextgebundenen) sozialen-kulturellen Praktiken, 4) Literacy als Fähigkeit zur Problemlösung (um die eigenen Ziele zu erreichen) und 5) Literacy als Werkzeug kritischer Reflexion und sozialer Veränderung.

Vieles spricht dafür, Literacy nicht einfach als transportable Fertigkeit zu sehen, sondern als Prozess, der in sozialen Kontexten stattfindet und von sozialen Normen und sozialem Kapital beeinflusst wird („social practice approach“). Dass „Basisbildung“ das Konzept der Alphabetisierung als Begriff weitgehend abgelöst hat, verweist ebenso darauf, sie als eingebettete, kontextualisierte Fähigkeit und Teil sozialer Prozesse zu begreifen. Demnach gibt es auch verschiedene „Literacies“ und „Numeracies“ je nach Kontext (vgl. stellvertretend: Ivanic et al. 2006), was einer normierenden Definition entgegensteht.³

In der dominanten englischsprachigen Literatur wird Basisbildung vielfach als „adult literacy and numeracy“ (ALN) oder in neueren Arbeiten als „adult literacy and basic skills education“ übersetzt. Dabei werden die enthaltenen Begriffe der „Skills“ und der „Education“ in der österreichischen Erwachsenenbildung mit einem Beiklang assoziiert, der ihnen in der englischsprachigen Literatur weniger eindeutig anhaftet. Ein Pendant zum Skills-Begriff fehlt nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch in Holland oder Frankreich – der Begriff ist durch Fähigkeiten/Fertigkeiten nicht eindeutig abgedeckt. Ursprünglich stark auf Anwendungsprozeduren und konkrete Aufgaben bezogen, wird „Skills“ mittlerweile im englischen Sprachraum inflationär verwendet und zunehmend auf die Bedeutung von Kompetenzen ausgedehnt (vgl. Winch 2011).

Auch CEDEFOP (2008, zit. nach European Commission/EACEA/Eurydice 2015) fasste zunächst Literacy und Numeracy als „basic skills“ zusammen und erweiterte dann die Liste um „new basic skills“ wie IKT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, kommunikative Fähigkeiten, Entrepreneurship und andere. Damit wird letztlich das Spektrum der 8 EU-Schlüsselkompetenzen inkludiert – die Begriffe überlappen, und der Begriff der „basic skills“ verliert weiter an Prägnanz.

In Einzelfähigkeiten ausgedrückt, meint Basisbildung in internationalen Quellen vor allem Lesen/Schreiben und Alltagsmathematik, in vielen neueren Quellen auch den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien. Auch in politischen Papieren wie dem Mandat zur ET2020-Arbeitsgruppe „Adult Learning“ 2014/15 wird „basic skills“ als literacy, numeracy, digital skills definiert (vgl. European Commission 2014). Die PIAAC-Definition ist demgegenüber verengt, allerdings auch nur für die Testung geeignet: In der Praxis ist Schreiben weiterhin Bestandteil der Grundkompetenzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Basisbildung in vielen aktuellen englischsprachigen Arbeiten im Sinne von „adult literacy and basic skills education“ für Bildungsangebote verwendet wird, die auf Lesen/Schreiben, Rechnen und IKT abzielen. Sprachunterricht in der Zweitsprache ist dabei häufig inkludiert (LLN = language, literacy and numeracy), andere Inhalte jedoch nicht (vgl. stellvertretend Carpentieri 2014). Zu dieser horizontalen Begriffsabdeckung gibt es in der Literatur weitgehenden Konsens, und sie ist Basis der meisten englischsprachigen Forschungsarbeiten, die für die vorliegende Studie herangezogen wurden.

³ Didaktisch entspricht dieser Erkenntnis in Basisbildungsangeboten ein Trend zur Kontextualisierung und Individualisierung. Basisbildung als soziale Praxis zu verstehen bedeutet auch, authentische Lernanlässe zu finden und mit authentischen Materialien zu arbeiten.

In der österreichischen Basisbildungs-Programmlinie der Initiative Erwachsenenbildung kommen politische Bildung und Lernkompetenz inhaltlich dazu. Das entspricht einem ganzheitlichen Verständnis von Basisbildung, wie es 1997 in Hamburg auf der UNESCO-Weltkonferenz zum Lernen Erwachsener formuliert wurde⁴ – und weniger dem aktuellen europäischen Mainstream. Die in Österreich vertretene Interpretation von Basisbildung kommt damit der „Adult Basic Education“ nahe, einem Terminus, der eher in der akademischen Literatur verwendet wird und weniger in EU-Papieren oder Evaluationsstudien. „Adult Basic Education“ lässt Bildung und damit auch einen emanzipatorischen Gehalt mit anklingen und ist tendenziell weiter gefasst als „Basic Skills“.

Hinsichtlich der vertikalen Definition (also der Levels) von Basisbildung ist zunächst festzuhalten, dass Literalität keine dichotome Variable, sondern ein Kontinuum ist. In vielen Ländern wurden oder werden im Zuge der nationalen Qualifikationsrahmen Literacy Levels diskutiert. Die EU High Level Group of Experts on Literacy schlägt drei Kompetenzstufen vor, die weitgehend äquivalent zu den den PISA-Levels sind, nämlich 1) basale Literalität, 2) funktionale Literalität und 3) multiple Literalität – wobei letztere von der OECD bzw. der Europäischen Kommission als Minimalvoraussetzung für lebenslanges Lernen gesehen wird (zit. nach Unesco Institute 2013, S. 26). Im deutschsprachigen Raum haben die Kompetenzstufen der „Level-One Studie“ hierzu Beachtung gefunden, weil sie ein Messinstrument für die unteren Kompetenzstufen (Alpha-Levels) liefern (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012).

Auch hinsichtlich der vertikalen Definition (also der Levels) von Basisbildung gibt es in der österreichischen Basisbildung eine Besonderheit: „Basisbildung“ wird in internationalen Arbeiten meist für Bildungsangebote bis zum Zielniveau des Pflichtschulabschlusses (lower secondary education) verwendet. Mit dieser Definition wird auf eine große Breite an unterschiedlichen nationalen Praktiken in den EU-Ländern verwiesen, sodass ein einheitlicher Level keineswegs idente Realitäten bezeichnen muss. Wenn der Pflichtschulabschluss in einem Mitgliedsstaat nach einer anderen Schulstufe erfolgt als in einem anderen, impliziert dies auch, dass in den beiden Ländern nach dem Pflichtschulabschluss unterschiedliche Kompetenzen zu erwarten sind.

Außerdem dürfte in Ländern, wo die Hochschulreife langsam zur sozialen Norm wird, künftig auch die Definition von Basisbildung bis hinauf zum Level der Studienberechtigung ausgedehnt werden (eine dahingehende Tendenz wird aus den USA berichtet, vgl. Carpentieri 2014).

Wenn die österreichische Initiative Erwachsenenbildung in eigenen Programmlinien zwischen Basisbildung und Pflichtschulabschluss unterscheidet (und insofern die Basisbildung vom Pflichtschulabschluss entkoppelt sieht), so unterstützt das eine Praxis, die Lernenden mit geringeren Kompetenzlevels durch eine eigene didaktische Herangehensweise gerecht wird. Gleichzeitig entspricht diese österreichische Definition im vertikalen Aspekt nicht der internationalen Begriffsverwendung, was bei der Interpretation der vorgestellten internationalen Ergebnisse zu berücksichtigen ist.

⁴ „Grundbildung für alle bedeutet, dass Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben, als Einzelne oder in der Gemeinschaft ihr Potenzial zu entfalten.“ (vgl. UNESCO Institute for Education 1997, Übersetzung zitiert nach Grotlüschen/Linde 2007).

Konzepte von „Wirkung“

Zugrundeliegende Konzepte von „Wirkung“ werden in den vorliegenden Forschungsarbeiten oft weniger explizit abgehandelt als die zugrundeliegende Literacy- oder Skills-Definition.

Während in Kursevaluationen häufig die TeilnehmerInnenzufriedenheit als Hauptkriterium der „Wirkung“ erhoben wird, können ForscherInnen auf der Suche nach Effizienzbelegen im Grunde nur mit Lernzuwächsen (Lernergebnissen) als Wirkungsbeleg zufrieden sein – möglichst erhoben in einem Forschungsdesign, das näherungsweise Kausalaussagen erlaubt.

Auch die zeitliche Perspektive hinsichtlich der „Wirkung“ ist unterschiedlich: Dem Blick auf unmittelbare Outputs steht der Blick auf längerfristige Outcomes gegenüber.

Traditionelle Outputs wie Teilnehmeraten und Abschlussquoten kommen ohne klassische „Messungen“ bei Kursabschluss aus und können mit Erhebungen zur TeilnehmerInnenzufriedenheit und zu den subjektiven Veränderungen ergänzt werden.

Outcomes sind dagegen längerfristige Effekte und implizieren kausale Zusammenhänge mit einer Teilnahme als Ursache und einer darauffolgenden Veränderung als Wirkung. Während ältere (Evaluations-)Studien fast nur In- und Output erhoben haben, erlebt die Erhebung von Outcomes und Impact mit Fokus auf Programmwirksamkeit zunehmend eine Konjunktur.⁵

Dabei können die Outcome-Interessen der Lernenden und die der Politikverantwortlichen unterschiedlicher Natur sein und entweder stärker im persönlichen oder stärker im wirtschaftlichen Bereich liegen. Unter der Humankapital-Perspektive interessieren vorrangig Outcomes wie Skills, Beschäftigungsstatus bzw. Arbeitsmarkterfolg und Einkommen. Unter einer psychosozialen (oder Sozialkapital-)Perspektive interessieren vorrangig Outcomes wie Selbstwert, soziales Vertrauen und Sicherheit und Gesundheit, also die „Wider Benefits“ des Lernens. Auch die langfristige Weiterbildungsmotivation ist als Outcome-Variable zu berücksichtigen (siehe Kapitel 4.3). Erstaunlich ist, dass es immer wieder „what works“-Studien gibt, die ihre Konzepte von „Wirkung“ oder „Gelingen“ nicht deklarieren. In diesen Fällen ist oft nur der unmittelbare Leistungszuwachs gemeint.

⁵ Manchmal wird noch zwischen Outcomes und Impact unterschieden, wobei Impact noch breiter gefasst wird und z.B. Auswirkungen im gesellschaftlichen Umfeld betrifft. Das Konzept der „Wider Benefits“ inkludiert diese Impacts ebenfalls. In der vorliegenden Arbeit werden (wie auch in vielen englischsprachigen Arbeiten) die Begriffe Outcome und Impact synonym verwendet.

3 Die Wirkungen (Erträge, Benefits, Returns) der Basisbildung

Kapitel 3 als Kernstück dieser Arbeit enthält Ergebnisse zu den Wirkungen von Basisbildung und ist folgendermaßen aufgebaut:

- Basisbildung wird als Teil der Erwachsenenbildung aufgefasst. Alle erwiesenen Effekte von Erwachsenenbildungsangeboten sollten sich auch als Effekte von Basisbildungsangeboten zeigen. Damit ist zwar kein direkter Wirkungsnachweis, aber ein deutlicher Richtungshinweis für die Wirkungen der Basisbildung verbunden. Daher wird zunächst auf die Benefits der Erwachsenenbildung eingegangen.
- Es folgen internationale Untersuchungen zum Literalisierungsstand und seinen Auswirkungen. Diese Querschnittsuntersuchungen belegen Zusammenhänge zwischen dem Basisbildungsniveau und diversen anderen Variablen (sind jedoch nicht speziell auf Basisbildungsprogramme für Erwachsene bezogen).
- Forschungen zu Basisbildungsprogrammen für Erwachsene sind rarer und damit auch kostbarer. Sie werden als nächstes vorgestellt, wobei Arbeiten aus Österreich die Einleitung bilden.
- Es folgen Literature Reviews, welche jeweils einen Überblick über einschlägige Studien zu den Effekten von Basisbildungsangeboten geben und mit dieser Bündelung von Ergebnissen verdichtete Informationen liefern.
- Langzeitstudien sind besonders rar, aber in der Regel sehr aussagekräftig. Sie stellen die wertvollste Informationsquelle für weitere Entscheidungen dar, weil sie noch am ehesten Kausalaussagen ermöglichen. Ihre Darstellung bildet den Abschluss in Kapitel 3.

3.1 Basisbildung als Teil der Erwachsenenbildung

Wenn im Folgenden die Effekte der Erwachsenenbildung überblickshaft diskutiert werden, sind damit selbstverständlich noch keine konkreten Wirkungsnachweise für die Basisbildung verbunden. Dennoch ermöglicht es dieser Überblick, das Panorama möglicher Wirkungen von Basisbildungsangeboten und -programmen in seiner Breite zu erfassen, und ist damit richtungsweisend für die weiterführenden Recherchen.

Ergebnisse zu den Effekten der Erwachsenenbildung werden üblicherweise entweder nach dem jeweiligen Bildungssegment (z.B.: freie Erwachsenenbildung, berufliche Weiterbildung, betriebliche Weiterbildung) oder nach der Art der Effekte (z.B.: Lernergebnisse, Humankapital-Outcomes, psychosoziale Outcomes) gruppiert. Es scheint an dieser Stelle für den österreichischen Kontext nicht nützlich, zwischen Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu unterscheiden. Stattdessen wird für die folgende Darstellung schwerpunkthaft zwischen ökonomischen Benefits (Humankapital) und weiteren Benefits (Sozialkapital, Gesundheit und Wohlbefinden) unterschieden. Das entspricht den beiden gängigsten Forschungs- und Beschreibungssträngen.

3.1.1 Ökonomische Benefits der Erwachsenenbildung

Schon in einer älteren (methodisch komplexen) Arbeit aus Deutschland konnte anhand eines großen Datensatzes nachgewiesen werden, dass sowohl Produktivität als auch Einkommen mit einer Weiterbildungsteilnahme steigen – die Produktivität noch mehr als das individuelle Einkommen (vgl. Kuckulenz/Zwick 2003).

Auch eine neuere österreichische Studie zu den individuellen Weiterbildungserträgen von TeilnehmerInnen an WIFI-Kursen weist anhand einer Stichprobe von über 1.100 Personen eindrucksvolle Einkommenseffekte nach (siehe Schmid 2008): KursabsolventInnen haben etwa ein Jahr nach dem Kursbesuch im Durchschnitt ein um 11% höheres Einkommen als vor Kursteilnahme (bei der weiterbildungsinaktiven Kontrollgruppe betrug die Steigerung nur 5%). Hier ist zwar die Kausalität nicht eindeutig (vermutlich unterscheiden sich weiterbildungsaktive Personen auch in anderen Variablen wie Motivation oder Engagement von den Inaktiveren), aber ein Fünftel aller KursteilnehmerInnen brachte ihre Einkommenssteigerung mit dem Kurs in Verbindung. Länger dauernde Weiterbildungen generieren dem Autor zufolge höhere Einkommenseffekte.

Ähnliche mikroökonomische Zusammenhänge der Weiterbildungsaktivität mit dem Einkommen und auch mit der Beschäftigungssituation sind durch zahlreiche Studien belegt (vgl. FiBS/DIE 2013). Der Effekt von Weiterbildungen auf das Einkommen wird dabei sehr unterschiedlich beziffert; große quantitative Unterschiede kommen durch die Heterogenität der Angebote zustande. Es werden in der Forschungsliteratur beispielsweise 3% oder 4% Einkommensertrag pro Woche Weiterbildung angegeben (vgl. ebd. S. 10). In der Wirtschaftskrise nimmt allerdings auch die Korrelation zwischen Erstausbildung und Weiterbildungsbeteiligung zu.

Das „What Works Centre for Local Economic Growth“ an der London School of Economics veröffentlichte verdichtete Aussagen aus Impact-Evaluationen mit dem Ziel, die Kosteneffizienz von Policies zu fördern. In einem Review zu „Employment Training“ wurden 71 Evaluationen aus England und anderen OECD-Ländern verarbeitet; unter „Employment Training“ wurden dabei Weiterbildungen ganz allgemein verstanden, wobei spezielle Angebote für MigrantInnen ausgeschlossen waren. Das Ergebnis: In rund der Hälfte der verarbeiteten Evaluationsstudien konnte ein positiver Effekt von Weiterbildung auf Beschäftigung oder Einkommen eindeutig belegt werden; ein weiteres Drittel der Studien kam diesbezüglich zu gemischten Ergebnissen (vgl. What Works Centre for Local Economic Growth 2014). Dieses Ergebnis verweist auch auf die Existenz von Arbeiten, die zu weniger eindeutigen Ergebnissen kommen – gerade was Einkommen und Beschäftigung betrifft:

Carpentieri und Vorhaus (2010) führen beispielsweise an, dass die ökonomischen Erträge höherwertiger (tertiärer) Ausbildungen eindeutig nachweisbar sind, während dieser Zusammenhang auf niedrigen Qualifikationsstufen geringer ausfällt oder sogar fehlt. Die direkte Weiterbildung am oder für den Arbeitsplatz führt zwar zu Einkommenszuwachsen, aber dafür werden von den Betrieben oft auch die „optimalen“ KandidatInnen ausgewählt (Selektionseffekt).

Für Lernende ist die Hoffnung auf ökonomische Erträge häufig ein wesentlicher Teil ihrer Weiterbildungsmotivation. Auch volkswirtschaftlich und EU-politisch wird seit vielen Jahren mit den ökonomischen Effekten der Bildung auf die Wirtschaftsleistung argumentiert, und entsprechende Forschungen wurden beauftragt. Die Kausalkette „Aus/Weiterbildung – Arbeits-

markterfolg – Wirtschaftswachstum – Wohlstand“ ist eine Leit-Argumentation, und die Bedeutung der Erwachsenenbildung für die Herausbildung von Humankapital ist unhinterfragt.⁶

Für den Sektor Erwachsenenbildung sind Belege für solche makroökonomischen Zusammenhänge wesentlich. So ist beispielsweise nachweisbar, dass in Ländern mit höherer Weiterbildungsbeteiligung auch die Wachstumsraten höher sind – bzw. umgekehrt (vgl. Dohmen et al. 2013, zit. nach UNESCO Institute for Lifelong Learning 2013). Eine CEDEFOP-Studie von 2012 belegt sogar hoch signifikante Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Teilnahme an Erwachsenenbildungs-Angeboten (und auch der Teilnahme von Beschäftigten an CVET-Angeboten) einerseits und dem Innovationsindex andererseits, und zwar EU-weit (vgl. CEDEFOP 2012).

3.1.2 „Wider Benefits“ der Erwachsenenbildung

„A large body of literature suggests that education is strongly associated with a variety of social outcomes, such as better health, stronger civic and social engagement, and reduced crime. [...] More importantly, from a political perspective, education has shown to be a relatively cost-effective means of improving health and reducing crime.“ (OECD 2010a)

Dieses Zitat – im Originaltext vorrangig auf Schulbildung bezogen – bringt auch die Forschung zu den nicht-monetären Benefits der Erwachsenenbildung auf den Punkt.

Der Wider Benefits-Ansatz sucht nach empirischen Belegen dafür, wie Individuen, Gruppen und die Gesellschaft von Bildung – und damit auch von Weiterbildung – profitieren (vgl. Manninen 2013, S. 26). Dafür werden als Belege oft Selbsteinschätzungen von KursteilnehmerInnen herangezogen.

Mehrere umfassende und ausreichend aktuelle Literature Reviews sammeln und sichten die belegten „Wider Benefits“ der Erwachsenenbildung und beziehen insgesamt mehrere hundert Einzelstudien mit ein. Drei dieser Reviews werden im Folgenden kurz vorgestellt und inhaltlich zusammengefasst; aufgelistet wurden nur Zusammenhänge mit der Weiterbildungsbeteiligung, die mehrfach belegt sind.

Bei den drei Übersichtsarbeiten handelt es sich

- um einen Review des „Centre for Research on the Wider Benefits of Learning“, der 2011 im Rahmen des Projekts „ELLI – European LLL Indicators“ erstellt wurde (Akermann/Vorhaus/Brown 2011),
- einen Review der Londoner Forscher Carpentieri und Vorhaus zum „Social value of further education in adult learning“ aus dem Jahr 2010 und
- einen Review von McLeod und Straw (2010), welcher den Schwerpunkt auf Basisbildung legt.

⁶ In ihrer Umkehrung wird diese Kausalkette mit einem Bedrohungspotenzial verbunden, etwa wenn die „hohen Kosten der geringen Bildungsleistung“ für den Schulbereich untersucht werden (vgl. OECD 2010b), wenn über die „ökonomischen und sozialen Kosten des Analphabetismus“ geschrieben wird (vgl. Cree/Kay/Steward 2012) oder wenn Schleicher (2014) für den Erwachsenenbereich formuliert: „Kontinuierlich schlechtere Bildungsleistungen sind gleichbedeutend mit einer permanenten Rezession.“ (Schleicher 2014, S. 04-1).

Demnach hängt die **Weiterbildungsbeteiligung nachweislich mit folgenden Variablen** zusammen:

1. Mehr Selbstvertrauen, ein verbesserter Selbstwert und ein positiveres Selbstbild bilden insgesamt die am häufigsten berichtete Veränderung.
2. Positivere Einstellungen zum Lernen und konkrete Verhaltenseffekte für die weitere Lernbeteiligung gehen damit einher – ein erhöhtes Selbstvertrauen hinsichtlich eigener Lernprozesse zeigt sich in höherer Motivation zum Weiterlernen und Teilnahme an weiteren Kursangeboten.
3. Gesundheitseffekte: Ein direkter Zusammenhang zwischen der Dauer und Häufigkeit von Lernphasen mit gesundheitlichen Parametern und dem Gesundheitsverhalten (wie etwa Nichtrauchen, Sport, Vorsorgeuntersuchungen oder gesunde Ernährung) sind belegt – und das nicht nur bei gesundheitsbezogenen Weiterbildungen, sondern unabhängig vom Inhalt. Auch die psychische Gesundheit zeigt einen Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung.
4. Verbesserte Sozialkompetenz und spürbare Effekte auf das nahe Umfeld der Lernenden, z.B. auf die Familiensituation, die Kinder und die unmittelbare Nachbarschaft sind gegeben. Dazu gehört eine verbesserte Fähigkeit, die eigenen Kinder für die Schule zu unterstützen, sowie verbesserte Alltagskompetenzen verbunden mit der Fähigkeit, mehr zum Familienleben beizutragen.
5. Nicht-monetäre individuelle Arbeitsmarkteffekte bestehen in einem größeren Wohlbefinden und besseren Bewältigungsmöglichkeiten (mehr Erfolg, bessere Integration) am Arbeitsplatz.
6. Soziales Wohlbefinden, sozialer Zusammenhalt und aktives Engagement für die Gemeinschaft: Der Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme und erhöhtem Engagement in zivilen oder sozialen Zusammenhängen gilt auch für freizeitbezogene Kurse und hier vor allem für Geringqualifizierte. Die Weiterbildungsteilnahme trägt zu einem höheren Sozialkapital (einer besseren Vernetzung) bei; allein das Zusammentreffen in Kursen selbst fördert neue Kontakte, aus denen zunehmendes soziales Vertrauen erwachsen kann. Zusammenhänge mit Kooperationsbereitschaft, Vertrauen und Toleranz sind ebenso nachweisbar wie der Zusammenhang mit geringerer Kriminalität.
7. Lebenszufriedenheit und Glück, Optimismus, und Wohlbefinden: Aus dem (mittlerweile geschlossenen) „Centre for Research on the Wider Benefits of Learning“ stammen Belege dafür, dass die Teilnahme an Erwachsenenbildungsangeboten gerade auch für Geringqualifizierte mit Zunahme von Wohlbefinden und Optimismus verbunden ist. Eine insgesamt positivere Lebenseinstellung wurde in Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung vielfach berichtet.

Als Ergebnis eines EU-Projekts mit Beteiligung von 10 Ländern ist in den letzten Jahren auch die **„BeLL-Studie“** bekannt geworden, wobei BeLL für „Benefits of Lifelong learning“ steht.

Unter der Leitung des DIE und des Leibniz-Zentrums für LLL wurden die Benefits der Teilnahme an Angeboten der freien Erwachsenenbildung untersucht. Mit 8.646 Fragebögen und in 82 Interviews wurden Weiterbildungs-TeilnehmerInnen aus Spanien, England, Deutschland, der Schweiz, Italien, Finnland, Tschechien, Rumänien, Slowenien und Serbien befragt. Im Fragebogen wurden 35 Statements zu potenziellen Veränderungen vorgegeben, und es wurde

um eine Einschätzung ersucht, inwiefern diese in Zusammenhang mit der Teilnahme an einem Angebot der freien Erwachsenenbildung aufgetreten sind. Die Statements bilden folgende Konzepte bzw. Variablen ab: Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeit, Toleranz, Vertrauen, soziale Netzwerke, Sinnerleben, zivilgesellschaftliches Engagement und entsprechende Kompetenz, psychisches Wohlbefinden, arbeitsbezogene Verbesserungen, Gesundheit, Gesundheitsverhalten, Familie, veränderte Ausbildungserfahrungen. Die Ergebnisse belegen eine Fülle von Benefits einer Weiterbildungsteilnahme, so etwa bessere Gesundheit und einen gesünderen Lebensstil, neue soziale Netzwerke, ein gesteigertes Wohlbefinden, eine größere Motivation zum Weiterlernen etc. – und das über alle Kursbereiche hinweg (vgl. BeLL-Konsortium 2014). Weiterbildung bringt demzufolge neben dem Wissenserwerb auch positive Konsequenzen für die persönliche Lebensqualität und das soziale Umfeld mit sich.

Auch intergenerationelle Erträge der Weiterbildung, also positive Auswirkungen des elterlichen Lernens auf die Kinder, sind nachgewiesen (vgl. CEDEFOP 2011).

Gemäß einer deutschen Telefon-Umfrage mit rund 1.000 Personen wird der Zusammenhang von Weiterbildung mit subjektivem Glück und Wohlbefinden von Geringqualifizierten noch stärker gesehen als von Hochqualifizierten (vgl. Schleiter 2007).

Belegt sind also positive Zusammenhänge mit ökonomischen Outcomes, Wohlbefinden, Gesundheit, sozialem Verhalten und ziviler Beteiligung. Die Zusammenhänge der Weiterbildungsbeteiligung mit nicht-ökonomischen Variablen sind scheinbar noch eindeutiger als die mit ökonomischen Variablen.⁷

Von einem Co-Autor der BeLL-Studie stammt folgende zusammenfassende Darstellung der Benefits der Erwachsenenbildung in Verbindung mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen:

Abb. 1: Wider Benefits of Learning und gesellschaftliche Herausforderungen

(aus: Manninen 2013, S. 28)

Herausforderungen	Was bringt die freie EB den Menschen?
Globalisierung	Sprachkenntnisse, kulturelle Kompetenzen
Aktives staatsbürgerliches Engagement	Gemeinschaftsgefühl, gesellschaftliches Engagement
Sozialkapital	Netzwerke, Selbstvertrauen
Lebenslanges Lernen	Lernmotivation, Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten, Freude am Lernen, Lernkompetenz
Beschäftigungsfähigkeit	Praktische Fähigkeiten, IT-Kompetenz, Allgemeinbildung, Wohlbefinden am Arbeitsplatz
Gesundheit	Körperliches Wohlbefinden
Geistige Gesundheit	Geistiges Wohlbefinden, Wohlbefinden am Arbeitsplatz und im Alltag, Lebensqualität

⁷ Dieser Anschein kann allerdings durch die Erhebungsmethodik verstärkt werden: Während Belege für ökonomische Effekte oft auf Messungen basieren, beruhen Aussagen zur den Wider Benefits häufig auf (gemittelten) subjektiven Selbsteinschätzungen und sind damit anfällig für sozial erwünschte Antworten.

Monetäre Äquivalente der „Wider Benefits“

Nimmt man die belegten „Wider Benefits“ ernst, so kann der Nutzen der Erwachsenenbildung unter anderem im sozialen und mentalen Kapital gesehen werden.⁸ Dieser Nutzen kann in Kursen und Programmen auch unabhängig von Leistungszuwächsen gegeben sein.

Gelingt es, die angeführten Effekte seriös monetär zu bewerten, dann wird ihre Bedeutung in vollem Umfang klar und dementsprechend auch geschätzt. Wenn es beispielweise möglich wäre, mit den Wirkungen von Basisbildungskursen in nennenswertem Umfang Betreuungszeiten in Krankenanstalten oder Haftanstalten einzusparen, dann erscheint Basisbildung plötzlich ausgesprochen effizient. Die entscheidende Frage dafür lautet: Was würde ein ähnliches Ergebnis kosten, wenn es beispielsweise im medizinischen, extramuralen Bereich (oder im Strafvollzug) erzielt wird?

Versuche, Derartiges zu beziffern, gab es für die Erwachsenenbildung schon seit Beginn des Jahrhunderts von Feinstein und unterschiedlichen KollegInnen (vgl. FiBS/DIE 2013). Sie geben beispielsweise an, die Kosten für Verbrechen aus Armut würde sich in England und Wales um einen Betrag von 10 Mio. bis 320 Mio. Pfund jährlich reduzieren, würde nur 1% der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter seinen (geringen) Ausbildungsstand um 2 Niveaustufen anheben können. Ähnliche Kalkulationen liegen für die Behandlungskosten von Depressionen und andere Variablen vor.

Kombiniert mit schlüssigen Detailberechnungen, ist das für die Erwachsenenbildung eine eher neue und ungewohnte Argumentation, der aber nicht weniger seriöse Methoden zugrunde liegen können als in anderen Ansätzen.

Der Ansatz der Sozialrendite (Social Return on Investment, SROI) ermöglicht es generell, sozialen Benefits monetäre Werte zuzuordnen (vgl. Nicholls/Lawlor/Neitzert/Goodspeed 2009). Der Ansatz dient der Bewertung eines gesellschaftlichen Mehrwerts und misst die durch eine Maßnahme verursachten Vorteile, auch wenn die entsprechenden Mittel nicht direkt für den jeweiligen Impact ausgegeben wurden. Die Bewertung durch Geldeinheiten („Monetarisierung“) erfolgt anhand von Kosten-Nutzen-Analysen, und die (anhand der Berechnungen prognostizierte) Sozialrendite wird in der Regel auf einen Wert (bzw. eine Spanne) pro ausgegebenem Euro umgerechnet. Dafür sind Annahmen nötig, die anhand von Evaluationsergebnissen und der einschlägigen Fachliteratur getroffen werden und seriöserweise eher konservativ angesetzt werden sollten. Es sollen z.B. nur jene Effekte monetarisiert werden, für die aus Evaluation oder Sekundärliteratur eindeutige Zusammenhänge belegt sind, und eventuell müssen Personengruppen ausgeschlossen werden, die nur indirekt profitieren. Den Kern einer SROI-Analyse stellt eine begründete Bewertung der einzelnen Effekte dar. Nach dieser Bewertung wird den geleisteten Investitionen (im Nenner) der geschaffene gesellschaftliche Mehrwert (im Zähler) gegenübergestellt und so der SROI-Koeffizient berechnet, der ab einem Wert von 1 eine positive gesellschaftliche Rendite anzeigt. Die Methode ist aufwändig und im Bildungskontext noch vergleichsweise neu. Als nachvollziehbares, online verfügbares Beispiel möge die SROI-Analyse von „Balu und du“ dienen (vgl. Péron/Baldauf 2014).

⁸ Das Konzept des „mentalen Kapitals“ umfasst die Summe der kognitiven und emotionalen Ressourcen eines Individuums, einschließlich seiner kognitiven Fähigkeiten, seiner Flexibilität und Effizienz beim Lernen, seiner emotionalen Intelligenz sowie seiner Resilienz angesichts von Stress (vgl. Kirkwood et al. 2008, S. 7).

Abb. 2: Schematische Darstellung zum SROI-Koeffizienten (aus: Péron/Baldauf 2014, S. 19)

Für monetäre Bewertungen selbst wurden mehrere nachvollziehbare Methoden entwickelt. Ein Ansatz besteht im „Willingness to pay for“- oder WTP-Ansatz. Dafür werden Personen gebeten, finanziell zu bewerten, wie viel ihnen der Effekt einer Leistung oder eines Services in einem hypothetischen Setting wert wäre, wie viel sie also bereit wären, dafür zu bezahlen. Für die Erwachsenenbildung würde das beispielsweise bedeuten, dass man nach Leistungen im Bereich Gesundheit, Soziales etc. (also nach den „Wider Benefits“) fragt. Diese Methode wurde um 2010 in mehreren Studien in Asien eingesetzt. Will man auf diese Weise seriöse Ergebnisse errechnen, setzt das erstens voraus, dass der konkrete Impact der Weiterbildung auf Gesundheit oder soziale Beziehungen etc. bekannt ist, und zweitens, dass die befragten Personen diesbezüglich klare Vorstellungen von ihren persönlichen Präferenzen und Prioritäten haben. Beides ist nicht einfach sicherzustellen. Daher ist man dazu übergegangen, die Bereitschaft zu bezahlen weniger aus Befragungsdaten, sondern vielmehr aus Verhaltensdaten (Beobachtungen) abzuleiten.

Eine Methode, die in Großbritannien als erfolversprechend diskutiert wird, wurde von Fujiwara und Campbell (2011) unter dem Begriff „Well-being Valuation (WV)“-Ansatz vorgestellt (vgl. Fujiwara/Campbell 2011; Fujiwara 2012). Dabei wird der Impact eines Services (wie z.B. Weiterbildung) auf das Wohlbefinden einer Person erhoben und erst anschließend monetarisiert. Im Bereich der Erwachsenenbildung werden dafür vier Variablen herangezogen, nämlich Gesundheit, Beschäftigung, soziale Beziehungen und ehrenamtliches Engagement. Die ForscherInnen erheben bei diesem Vorgehen z.B. zunächst die generelle Wirkung der Weiterbildung auf Gesundheit und versuchen anschließend, die mit der Weiterbildung einhergehende gesundheitliche Veränderung in ihrer Wirkung auf das Wohlbefinden zu messen. Eine Bewertung anhand individueller Prioritäten fällt damit weg, und die AutorInnen versprechen sich objektive und valide Ergebnisse.⁹

In seiner Studie zur monetären Bewertung der Wider Benefits der Erwachsenenbildung kommt Fujiwara (2012) auf diese Weise zu folgenden Ergebnissen: Für den/die durchschnittliche/n Teilnehmer/in an einem Teilzeit-Bildungsangebot für Erwachsene ergeben sich pro Jahr:

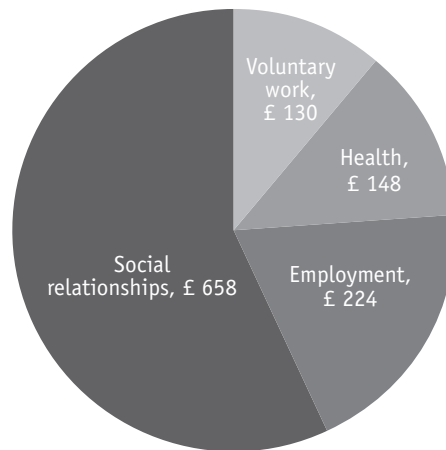
- Verbesserungen der Gesundheit, die für die Einzelperson einen Wert von £ 297 haben,
- eine höhere Beschäftigungswahrscheinlichkeit (bzw. Verbleibschance am Arbeitsplatz) mit einem individuellen Wert von £ 447,

⁹ Für nähere Informationen zu den angeführten Methoden siehe Fujiwara/Campbell (2011), für Anleitungen zur Vorgehensweise und Informationen zu weiteren Methoden im Rahmen einer SROI-Analyse siehe Nicholls et al. 2009.

- bessere Sozialbeziehungen mit einem individuellen Wert von £ 1.315 und
- eine größere Wahrscheinlichkeit zum regelmäßigen freiwilligen Engagement mit einem individuellen Wert von £ 260.

Der Autor selbst räumt ein, dass es sich hierbei um sehr pauschale Aussagen handelt, und empfiehlt eine Fortführung seines Ansatzes mit größeren Stichproben zur genaueren Differenzierung (etwa zwischen Lernenden-Gruppen). Sein Ergebnis bestätigt jedoch die hohe Bedeutung der Erwachsenenbildung für Beziehungsvariablen und damit für den sozialen Zusammenhalt.

Abb. 3: Monetarisierete Effekte eines durchschnittlichen Kurses von 1 Semester Dauer auf die Variablen Sozialbeziehungen, Beschäftigung, Gesundheit und Freiwilligenarbeit
(aus: Fujiwara 2012, S. 15)



3.2 Auswirkungen des aktuellen Basisbildungsniveaus

In diesem Kapitel werden Ergebnisse von umfassenden Querschnitterhebungen vorgestellt, die den jeweils aktuellen Literalsierungs- bzw. Basisbildungsstand erheben (unabhängig davon, in welchem Lebensalter diese Bildung erworben wurde). Dieser Basisbildungsstand wird mit anderen Variablen korreliert, um Zusammenhänge mit Lebenschancen oder ökonomischen Parametern aufzuzeigen.

Mit Lese-, Schreib- oder Rechenproblemen sind demnach konkrete Nachteile verbunden: nämlich eine erhöhte Vulnerabilität und ein erhöhtes Risiko hinsichtlich Armut, sozialer Ausgrenzung, Arbeitslosigkeit und Krankheit (vgl. UNESCO Institute for Lifelong Learning 2013).

Die World Literacy Foundation bringt die unvollständige Literalsierung der Bevölkerung weltweit mit Folgen für die Produktivität und technologische Entwicklung in Verbindung; die individuellen Auswirkungen von Analphabetismus sind dabei in entwickelten Ländern sehr ähnlich wie in Entwicklungsländern und bestehen in einem Kreislauf aus Armut mit eingeschränkten Möglichkeiten der Beschäftigung und des Einkommens und höherem Risiko für Erkrankungen, Kriminalität und Abhängigkeit von Unterstützungsleistungen (vgl. Cree et al. 2012).

Der IALS (International Adult Literacy Survey, eine Vorgängerstudie zu PIAAC) hat bereits 1995 deutlich gemacht, dass die Lesekompetenz über die untersuchten Länder hinweg unter anderem mit dem Beschäftigungsstatus und -niveau und dem Einkommen korreliert (vgl. Brügelmann 2008). Ähnliche nationale Nachweise liegen für diverse Länder aus vielen anderen Studien vor (beispielhaft: De Coulon/Marcenaro-Gutierrez/Vignoles 2007; NCVER National Centre for the Vocational Educational Research 2011).

Den groß angelegten internationalen Vergleichsstudien wie PIAAC (und den Vorgängerstudien IALS und ALL) kommt dabei aufgrund ihres Umfangs und ihrer internationalen Vergleichsmöglichkeit eine besondere Bedeutung zu. Die ersten Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12 belegen ähnliche Zusammenhänge auch für Österreich (vgl. Statistik Austria 2013):

Erwerbstätige haben in Österreich und im OECD-Schnitt höhere Kompetenzen, und umgekehrt sind Arbeitslose überproportional in der Gruppe mit niedrigen Kompetenzen vertreten (das gilt besonders für die Lesekompetenz, weniger stark auch für Mathematik und IKT/Problemlösen). Die Ausbildungsjahre (welche meist für die Lesekompetenz mitbestimmend sind) sind ein starker Prädiktor für die Beschäftigungswahrscheinlichkeit. Personen auf höherem Kompetenzniveau (Lesen, Mathematik und IKT/Problemlösen) erzielen auch signifikant höhere Einkommen. Ein streng positiver Zusammenhang zwischen dem Stundeneinkommen und der Lesekompetenz ist nachweisbar, der in Österreich noch stärker ausgeprägt ist als im OECD-Schnitt.

Für Österreich zeigt sich jedoch auch, dass andere Einflussgrößen (vor allem soziodemographische Variablen und Migration) einen noch stärkeren Einkommenseffekt haben als das Kompetenzniveau (vgl. Gächter/Krenn (2014). Insbesondere besteht ein starker Effekt der Formalqualifikation, was mit der Signalwirkung von Zertifikaten am Arbeitsmarkt (sog. Allokationseffekt) erklärt wird (vgl. Statistik Austria 2013, S. 141f.). In diese Richtung weisen auch Vertiefungsanalysen für PIAAC in Deutschland, wonach Männer mit geringen alltagsmathematischen Kompetenzen von einer Verbesserung dieser Kompetenzen am Arbeitsmarkt kaum profitieren, solange sie nicht auch einen höheren Abschluss erwerben. Die Arbeitsmarktrelevanz der Formalqualifikation ist in Österreich und Deutschland (verglichen mit anderen EU-Staaten) besonders hoch – einzig in den USA lässt sich dieser Effekt ebenfalls in ähnlicher Form nachweisen (vgl. Heisig/Solga 2015).

Auch der internationale Bericht „Education at a Glance“ von 2014 arbeitet mit den PIAAC-Daten von 2012. Er führt im „Indikator A8“ aktuelle Zahlen zum Zusammenhang des Literacy-Level mit Gesundheit, freiwilligem Engagement, Vertrauen in andere sowie Zuversicht hinsichtlich politischer Mitbestimmung an. Die Hauptergebnisse, im Original detailreich mit Daten untermauert (vgl. OECD 2014, S. 178ff): Sowohl der Bildungserfolg als auch die Lesekompetenzstufe gehen mit sozialen Outcomes einher. Dazu gehören Gesundheit, ehrenamtliches Engagement, soziales Vertrauen und politische Wirksamkeitsüberzeugung. Unter Personen mit gleichen formalen Bildungsabschlüssen haben jene mit besserer Leseleistung auch höhere soziale Erträge. Besonders hoch ist der Zusammenhang zwischen politischer Wirksamkeitsüberzeugung und Leseleistung innerhalb der Gruppe mit tertiären Abschlüssen. Unter jenen, die keinen Abschluss der Sekundarstufe 2 haben, ist der Zusammenhang zwischen Literacy-Level und Volunteering besonders hoch. In Hinblick auf soziales Vertrauen und Gesundheit scheinen Frauen noch stärker von einer Verbesserung ihrer Fertigkeiten zu profitieren als Männer.

Dieser OECD-Bericht von 2014 verweist auch auf mehrere Längsschnittstudien, welche in den USA oder Großbritannien Kausalzusammenhänge zwischen Bildung und Gesundheit, Arbeitsmarkterfolg und sozialen Erträgen aufzeigen. Die Ergebnisse dieser Längsschnittstudien werden als Argument dafür herangezogen, dass es sich bei den PIAAC-Ergebnissen nicht um Korrelationen unklarer Kausalrichtung handelt, sondern tatsächlich um Effekte der Kompetenzausprägungen.

Quantifizierungen

Auch unter den Untersuchungen zu den Auswirkungen des Literalisierungsstandes fallen jene Arbeiten auf, welche ökonomische Zusammenhänge quantifizieren und auf der Basis von Modellierungen und Hochrechnungen die wirtschaftlichen Chancen einer verbesserten Basisbildung in Zahlen übersetzen.

Relativ häufig sind hier Berechnungen der Bildungsrendite, wobei die Gesamtausgaben für Bildung mit dem durch Bildung erzeugten zusätzlichen Einkommen (Internal Rate of Return, IRR) verglichen werden. Als Beispiel sei eine britische Studie angeführt, welche die Effekte des Basibildungsniveaus auf das individuelle Einkommen anhand einer Kohorte von 2004 folgendermaßen quantifizieren konnte (vgl. De Coulon/Marcenaro-Gutierrez/Vignoles 2007): Ein höheres Literacy-Niveau im Ausmaß von einer Standardabweichung entspricht einem höheren Einkommen von rund 14%, während ein höheres Numeracy-Niveau im Ausmaß von einer Standardabweichung mit einem höherem Einkommen von 12% einhergeht (die Werte gelten nach rechnerischer Bereinigung diverser persönlicher und familiärer Einflussfaktoren). Bei ähnlichen Berechnungen zeigte sich auch: Die Rendite der Bildung auf Primarstufe ist höher als die der Bildung auf Sekundarstufe (vgl. Bergmann 2012, S. 37).

Umgerechnet auf die Wirtschaftsleistung der jeweiligen Länder ergeben sich bei dieser Berechnungsweise eindrucksvolle Größenordnungen.

So kam eine mittlerweile alte, britische Arbeit von Bynner (2001, zitiert nach Hartley/Horne 2006) anhand von Kohortenstudien mit Modellierungstechniken zum Ergebnis, dass das Erreichen der britischen Literacy- und Numeracy-Ziele von 1999 in Großbritannien mit einem jährlichen Gewinn in Milliardenhöhe einhergehen würde.

Häufig zitiert wird auch eine Aussage basierend auf einer älteren OECD-Studie, wonach eine nationale Zunahme des Literacy- und Numeracy-Levels um 1% (im International Adult Literacy Survey) im betreffenden Land zu einer Zunahme der Produktivität um 2,5% und einer Zunahme des Pro-Kopf-BIP um 1,5% führen würde (vgl. Coulombe und Tremblay 2004).

Hanushek und Woessmann (2011) führen in ihren Analysen die Wachstumsunterschiede innerhalb der OECD-Länder auf Unterschiede der kognitiven Skills zurück. Sie postulieren, dass Verbesserungen der Schulausbildung über die OECD-Länder hinweg bis 2090 einen aggregierten Zuwachs von bis zu 13,8% des (künftigen) Bruttoinlandsprodukts mit sich bringen könnten.

Auf globaler Ebene liegen Daten der World Literacy Foundation (Cree et al. 2012) vor, welche die Folgen der Lese- und Schreibprobleme Erwachsener für die Weltwirtschaft mit 1,19 Billionen US-Dollar jährlich beziffern. Dazu werden auch Berechnungen zu den aufgrund von Basisbildungsdefiziten geschätzten Kosten bzw. Verlusten pro Land angeführt, die durch-

schnittlich in Industriestaaten bei 2% des Bruttoinlandsprodukts liegen. Nach den neuesten Berechnungen wären das allein für Österreich 7,6 Milliarden US-Dollar jährlich (vgl. World Literacy Foundation 2015, S. 8).

Das sind zwar auf Annahmen bzw. Schätzungen beruhende (und damit auch untereinander etwas unterschiedliche) Aussagen. Es handelt sich jedoch immer um gewaltige Effekte in einer beeindruckenden Größenordnung, die mit ebenso großen Potenzialen und Chancen in Verbindung gebracht werden können.

3.3 Basisbildungsprogramme wirken – wie, wann und worauf?

Wenden wir uns der konkreten Wirkung von Basisbildungsangeboten zu, so sei eingangs noch einmal an die unterschiedlichen Indikatoren für „Wirkung“ erinnert (vgl. Kap. 2.4), welche auch die Evaluationen bestimmen: Diese Indikatoren reichen von TeilnehmerInnenzufriedenheit über Leistungszuwächse (Lernergebnisse) bis hin zu diversen Benefits auf der Einstellungs- oder Verhaltensebene im persönlichen, beruflichen oder gemeinschaftlichen Umfeld.

Messungen unmittelbarer Lernergebnisse in Form von Leistungstests waren bislang in Alphabetisierungs- oder Basisbildungskursen eher unüblich und werden erst in jüngerer Zeit verstärkt gefordert. Zum einen liegen zu wenig gute Messinstrumente vor, die zwischen den unteren Kompetenzstufen im Literalisierungsprozess differenzieren. Zum anderen verläuft das allgemein unterstützte Bemühen um Zertifizierungen von Lernergebnissen auf den unteren Levels zögernd, weil die Gefahr droht, dass „low level“-Zertifikate unter dem Pflichtschulabschluss eher stigmatisierend als unterstützend wirken.¹⁰ Auch didaktisch besteht eine Gefahr der Entmutigung durch zu frühe Testungen bei bildungsbenachteiligten Personen.¹¹ Es gibt hier also begründete Widerstände, die für die geringe Verfügbarkeit von Leistungsdaten in Kursevaluationen der Basisbildung mit verantwortlich sind. Das ist angesichts des vorliegenden Forschungsstandes zu berücksichtigen.

3.3.1 Die Wirkungen der Basisbildung in österreichischen Evaluationen

Als Ausgangspunkt seien hier die verfügbaren Evaluationsergebnisse aus Österreich angeführt. Sie stehen zwar empirisch auf einer weniger breiten Basis als die später vorgestellten Arbeiten (siehe Kapitel 3.3.2 und 3.3.3), entsprechen aber unmittelbar der österreichischen Situation.

Zum einen ist hier die **Evaluierung der ESF-geförderten Maßnahmen zum Operationellen Programm „Beschäftigung“ im Bereich der Erwachsenenbildung 2007-2013** zu nennen, zu der mit Stand von Oktober 2015 vier Einzelberichte und ein Synthesebericht vorliegen.

¹⁰ Die Frage der Validierung von Basisbildungsangeboten berührt immer auch die Frage, ob ein entsprechendes Zertifikat am Arbeitsmarkt einen Wert entfalten kann. Für die Skills for Life-Zertifikate wurde das auf Basisbildungsniveau in Frage gestellt. Ähnliches gilt für das finnische Programm „Noste“, dessen Zertifikate ebenfalls kurzfristig keine messbaren Verbesserungen am Arbeitsmarkt bewirken konnten.

¹¹ Gleichwohl finden sich immer wieder Berichte von Basisbildungs-Lernenden, die sich durch Prüfungen eher motivieren als abschrecken lassen – zumindest wenn diese unter Bezeichnungen wie z.B. „Rätselheft“ angeboten werden (vgl. Rosenblatt und Lehmann 2013a und 2013b). In der „Learner study“ zum Skills for Life-Programm bewertete ein beträchtlicher Anteil der Lernenden die Möglichkeit einer Abschlussprüfung positiv (vgl. Vorhaus et al. 2008). Auch Formen des elektronischen Assessments werden „überraschend gut akzeptiert“ (vgl. Grotlüschen/Bonna 2006, S. 24), wenn Feedback dazu angeboten wird.

Dabei wird schon im ersten Zwischenbericht speziell auf Ergebnisse und Wirkungen in der Basisbildung eingegangen (Steiner/Pessl/Wagner 2010, S. 123). Die Wirkungen der Basisbildungsangebote gehen demnach über Erwartungen und Teilnahmemotive hinaus und beziehen sich nicht nur auf konkrete Lernerfolge, sondern auch auf die psychosoziale Ebene: Verbesserungen hinsichtlich Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit, ein gestärktes Auftreten, eine geringere Angst vor Fehlern wurden berichtet. Damit gehen vergrößerte Handlungsspielräume und insgesamt eine höhere Lebensqualität einher. Die Absicht zum Weiterlernen wurde häufig angeführt.

In der Halbzeitbewertung wurden die Wirkungen der ESF-Qualifizierungsmaßnahmen generell beschrieben; dafür wurden die Teilnehmenden gefragt, ob sich diverse Aspekte ihres Lebens oder ihrer Fähigkeiten durch die Kursteilnahme verändert hätten. Positive Wirkungen sind für folgende Fragen belegt und liegen quantifiziert (in % Zustimmung) vor: „viel Nützliches für die Zukunft gelernt“, „nun ganz sicher, bessere Möglichkeiten für die Zukunft zu haben“, „kann nun besser alleine lernen“, „kann nun besser meine Zeit organisieren“, „Selbstbewusstsein“, „eigene Stärken kennen“ und „Freude am Lernen“. Die Veränderungen variieren je nach Kurstyp und sind in der Basisbildung und den Pflichtschulabschlusskursen besonders hoch – also in jenen Bereichen, die in internationalen Vergleichsstudien häufig als „Basisbildung“ zusammengefasst werden (vgl. Steiner/Pessl/Wagner 2011, S. 126f.).

Der Zwischenbericht 2012 enthält Ergebnisse zur Panelanalyse, für die dieselben TeilnehmerInnen zu drei verschiedenen Zeitpunkten befragt wurden (vgl. Steiner/Pessl/Wagner 2013). Das Resümee lautet, dass sich die Wirkungen der Kurse nicht nur in den klassischen Bereichen Beschäftigung oder Weiterbildung zeigen, sondern auch in Variablen wie etwa Teamwork, Lernkompetenz, Selbstbewusstsein oder Orientierung – insbesondere für MigrantInnen und Frauen.

Im Endbericht schließlich werden die Ergebnisse von 29 narrativen Interviews mit AbsolventInnen von Basisbildungs- und Hauptschulabschlusskursen vorgestellt, die auf Basis der erwähnten Panelstudie geführt wurden und auf Verbleib und Weiterentwicklung der AbsolventInnen fokussierten (vgl. Steiner/Pessl/Wagner 2015a). Zwei gegensätzliche, idealtypische Verlaufsstrukturen wurden dabei herausgearbeitet, nämlich ein umfassendes Empowerment mit einer dementsprechenden positiven Entwicklung einerseits und ein Feststecken in Begrenzung und Hilflosigkeit andererseits. Diese unterschiedlichen Entwicklungen traten weitgehend unabhängig vom Kurstyp und der Ausgangslage auf und werden mit dem Vorhandensein oder Fehlen einer umfassenden Unterstützung erklärt. Begleitende Sozialberatung und Bildungsberatung (die sich auf Lebensbereiche wie Wohnen, Gesundheit, Zugang zu Weiterbildung und Arbeitsmarkt erstreckt) zeigt sich hier als Gelingensbedingung für erfolgreiche Basisbildungsangebote.

Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung werden regelmäßig **Monitoring-Berichte** erstellt, die den Programmterfolg anhand von TeilnehmerInnenzahlen und Abschlussquoten belegen (vgl. Monitoringbeirat der Initiative Erwachsenenbildung 2012-2014).

Aufschluss über konkrete Programmauswirkungen gibt der **Evaluationsbericht zur ersten Programmperiode der Initiative Erwachsenenbildung** (vgl. Stoppacher/Edler 2014). Die Evaluation zielte u.a. darauf ab, die Zielerreichung des Programms zu überprüfen, die Effekte

für die TeilnehmerInnen zu erheben und Kosten und Nutzen ausgewählter Angebotsmodelle abzuschätzen. Methodisch basiert diese Arbeit vorwiegend auf einem qualitativen Vorgehen und ist multiperspektivisch angelegt: Es wurden qualitative ExpertInnen-Interviews, eine Onlinebefragung mit TrainerInnen und BeraterInnen, explorative Interviews mit KursleiterInnen, TrainerInnen und TeilnehmerInnen, telefonische teilstandardisierte Befragungen von ehemaligen TeilnehmerInnen, eine Zusatzauswertung von Monitoringdaten sowie Review-Interviews durchgeführt. Unter anderem wurde retrospektiv nach dem Nutzen der Teilnahme gefragt, und Effekte auf nachfolgende Aktivitäten wurden erhoben.

Hier die Hauptergebnisse: 83% der befragten ehemaligen TeilnehmerInnen waren mit dem besuchten Kurs sehr zufrieden und bewerteten ihr Kursangebot sehr gut. 93% gaben an, dass sie ihre Ziele erreicht hätten und ihre Erwartungen erfüllt wurden. Fast immer wurde über erhöhtes Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen infolge des Kurses berichtet, oft auch über Stolz. Die TeilnehmerInnen führten an, dass sich ihre Einstellung zum Lernen verbessert hätte, dass sie leichter lernen würden und auch lieber. Sie fühlten sich mehrheitlich besser über Ausbildungsmöglichkeiten informiert und hatten klarere berufliche Optionen. Viele ehemalige TeilnehmerInnen berichteten auch von positiven Effekten im Alltag und hinsichtlich Teilhabe. MigrantInnen erwähnten schwerpunkthaft ihre verbesserten Deutschkenntnisse.

Auch ein (leichter) Arbeitsmarkteffekt von Basisbildungskursen war festzustellen. Waren vor dem Kurs 30% berufstätig oder in unterschiedlichen Kursen, so standen zum Befragungszeitpunkt 34% in Arbeit oder Ausbildung. Von den erfolgreichen AbsolventInnen nahmen nach den Kursen 18% an weiterführenden Ausbildungen teil. Im Bereich Pflichtschulabschluss ist der Arbeitsmarkt- bzw. Weiterbildungsertrag der Kurse deutlich höher: Hier waren vor den Kursen 40% in Arbeit oder Weiterbildung, nach den Kursen waren es 60%. Die nachweisbare Qualifikation ist ein starker Beitrag zur Beschäftigungschance.

Methodisch ist Folgendes anzumerken: Die Aussagen zu Selbstwertgefühl, Lerninteresse, Weiterbildungsbereitschaft, Lernfähigkeit, Teilhabe, Gemeinschaftsgefühl oder Alltagsbewältigung beruhen wie in den meisten ähnlichen Arbeiten auf subjektiven Einschätzungen der ehemaligen KursteilnehmerInnen. Wie in den meisten Basisbildungskursen wird auch im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung der Lernerfolg nicht so konkret erhoben, dass eine Auswertung im Rahmen von Evaluationsstudien möglich wäre. Langzeiteffekte der Basisbildung sind in Österreich nicht oder nur ansatzweise untersucht. Etwas besser stellt sich die Forschungssituation für Deutschland dar, betrachtet man die Abschlussdokumentation des Förderschwerpunktes 2007-2012 (vgl. Projektträger im DLR 2012). Nachbefragungen stellten sich jedoch auch in Deutschland als schwierig heraus, und einschlägige Längsschnittstudien fehlen im gesamten deutschsprachigen Raum.

3.3.2 Internationale Überblicksarbeiten zur Wirkung von Basisbildungsprogrammen

Besonders Literature Reviews, die anhand von definierten Qualitätskriterien vorgehen, liefern verdichtete Informationen mit großer Aussagekraft. Solche Reviews liegen für den englischen Sprachraum in ausreichender Zahl vor. Ältere Beispiele stammen von Ziegler und Sussman

(1996), Beder (1999), Stromquist (2005), Robinson-Pant (2005a), Hartley und Horne (2006) und anderen; neuere Beispiele wurden als Basis für das vorliegende Kapitel herangezogen.

Sie kommen in Summe – verkürzt gesagt – zu folgendem Ergebnis: Während die Benefits der Basisbildung im personalen und sozialen Bereich in großer Breite und eindeutig belegt sind, sind Nachweise für Kompetenzzuwächse bzw. Lernerträge eher unzureichend, und Nachweise unmittelbarer ökonomischer Benefits (Beschäftigung und Einkommen) sind manchmal nicht möglich. Anders als die einstimmig berichteten unmittelbaren Ergebnisse auf den Selbstwert und ähnliche Variablen sind die Effekte auf Arbeitsmarktergebnisse unklarer oder erst langfristig erkennbar.

Dazu mehr Details anhand konkreter neuerer Arbeiten:

Uneindeutige Ergebnisse betreffend Leistungszuwächse

Es gibt mehrere Studien, die eindeutige Leistungszuwächse infolge von Basisbildungsangeboten belegen und hier nicht im Detail angeführt werden sollen (beispielhaft: Metcalf et al. 2009, siehe Kapitel 3.3.3).

Daneben stehen Arbeiten mit differenzierten oder sogar gegenteiligen Ergebnissen.

Eine Methodenmix-Studie zum Skills for Life-Programm (vgl. Vorhaus et al. 2008) suchte nach Output- und Impact-Maßen in Basisbildungskursen, die zu ca. einem Viertel aus Zweitsprachunterricht und ca. drei Vierteln aus Literacy- und Numeracy-Kursen bestanden. Die Kompetenzniveaus aller Lernenden-Gruppen im Programm nahmen im Durchschnitt signifikant und substanziell zu – mit Ausnahme der Schreibkompetenz der „literacy learners“. Hier gab es keine signifikanten Fortschritte. Dass Schreibkompetenz eine Ausnahme darstellt und sich hier keine Kompetenzzuwächse nach Kursen zeigen – während die Kompetenzen in Lesen, Sprechen und Mathematik messbar zunehmen – belegen auch diverse Arbeiten des britischen Forschers Greg Brooks in den Jahren 2001 bis 2009.

Wolf und Jenkins (2014) stellten die Frage, ob „Lernende“ immer lernen, und führten dazu eine Forschung zur Basisbildung am Arbeitsplatz durch. Aus der Studie geht hervor, dass nur die Lernenden mit anderen Erstsprachen als Englisch in Form von (bescheidenen) Kompetenzzuwächsen von den Kursen profitierten – für die Lernenden, die Angebote in ihrer Erstsprache Englisch besuchten, waren keine Lernerfolge nachweisbar.

Im deutschsprachigen Raum haben dazu die neueren Arbeiten von Rosenblatt und Lehmann (2013a und 2013b) Aufmerksamkeit erregt. Die beiden Autoren berichten von begrenzten Lernerfolgen in den (so bezeichneten) Alphabetisierungskursen, die in Deutschland für Menschen mit deutscher Erstsprache in Volkshochschulen angeboten werden. Diese Zielgruppe hatte zu 80% eine Sonder- oder Förderschule besucht; die Autoren schildern die Kurse von der Struktur her als fördernd in einer sehr offenen Form. Die Kurse fanden meist als Abendveranstaltungen mit einer Teilnehmendenzahl von 5-9 Personen 1-2 mal pro Woche statt, sie erlauben also Schlussfolgerungen über kleine LernerInnengruppen bei geringer gemeinsamer Lernfrequenz. Die Forscher stützen ihre Aussagen auf Selbsteinschätzungen der Kursteilnehmenden in Bezug auf ihre Lese- und Rechtschreibkenntnisse zu verschiedenen Kurszeitpunkten sowie auf die Ergebnisse einer einmaligen Testung zum Grad der Schriftbeherrschung. Es wurde keine Kontrollgruppe untersucht.

Die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen belegte beachtliche Lernerfolge hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zu lesen und zu schreiben. 70% der Befragten sagten, dass ihnen der Kurs in Hinblick auf Lesen viel oder sehr viel gebracht hätte. Hinsichtlich Schreiben war allerdings auch der Anteil ohne erhebliche subjektive Kompetenzzuwächse recht hoch (nämlich 42%), bedenkt man die Kursdauer von durchschnittlich 4 Jahren zum Befragungszeitpunkt.¹² KursteilnehmerInnen mit besseren Ausgangskompetenzen schätzten ihre Lernzuwächse höher ein.

Die Ergebnisse der Testung belegten im Wesentlichen, dass 70% der TeilnehmerInnen auf den drei untersten Alpha Levels einzustufen sind, entsprechend deren Terminologie also „funktionale AnalphabetInnen“ wären (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012, S. 18). Die Fähigkeiten waren bei den Teilnehmenden mit längerer Kursteilnahme nicht höher. Rosenblatt und Lehmann folgerten, dass die beschriebenen Alphabetisierungskurse zwar Lernfortschritte bewirken, dass diese jedoch nicht ausreichen, um für eine Mehrheit der Teilnehmenden ein Kompetenzniveau oberhalb des funktionalen Analphabetismus zu erreichen. Die Autoren führen zu ihrer Arbeit einschränkend an, dass es sich zum einen um ein Zielgruppensegment mit besonders schwieriger Ausgangslage handle, und dass zum anderen eine Ergebnisverzerrung zum Negativen hin wahrscheinlich sei: Die rascher Lernenden hatten die Kurse schneller wieder verlassen und fehlten dann in der Testung.

Die „Wider Benefits“ waren auch in diesen Kursen unbestritten – eine positive Wirkung in Hinblick auf Alltagsbewältigung, Arbeitsbewältigung, Selbstbewusstsein und Unabhängigkeit wurde beschrieben, wobei der Zuwachs an Selbstwert und Selbstvertrauen am höchsten war.

Uneindeutige Ergebnisse betreffend Arbeitsmarkteffekte

Auch in Hinblick auf Arbeitsmarkteffekte gibt es eine Reihe von Studien, welche eindeutige Erfolge belegen (beispielhaft: Bingmann/Ebert/Bell 2000; Patrignani/Conlon 2011) – und daneben Studien, welche keine derartigen Auswirkungen finden.

In einem für Irland aufbereiteten Review wurden Daten aus 8 Ländern (nämlich Australien, Kanada, Finnland, Neuseeland, Schottland, Schweden, England und den USA) verarbeitet (vgl. NALA 2011). Ob Basisbildungsangebote für Erwachsene für die Einzelnen wirklich Arbeitsmarktvorteile oder Einkommenszuwächse bewirken, war anhand der verfügbaren Evidenzen nicht zu klären. Es wurden allerdings eindeutige Belege dafür angeführt, dass solche Initiativen zu verbesserter Gesundheit, höherem Sozialkapital und größerem zivilen Engagement führen. Eine Zunahme der „Employability Skills“ wurde festgestellt, auch wenn sich das nicht unmittelbar in einer höheren Beschäftigungsquote niederschlägt.¹³

Dazu passen die Evaluationsergebnisse des umfangreichen finnischen Programms „Noste“, das als abschluss- und berufsorientiertes Programm 2003-2009 in ganz Finnland durchgeführt

¹² Die von Rosenblatt und Lehmann (2013a und 2013b) festgestellte durchschnittliche Teilnahmedauer von 4 Jahren ist zwar sehr lang, sie ist jedoch nicht nur als Indikator für die Funktion der Kurse zu verstehen, sondern muss auch in Kombination mit der geringen Kurszeit von 1-2 Abenden pro Woche interpretiert werden. Auch die sog. „Verbleibsstudie“ zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen in Deutschland kämpfte mit dem Problem, dass ehemalige KursteilnehmerInnen kaum erreicht werden konnten – unter anderem weil sich herausstellte, dass es einen klaren Zeitpunkt „nach dem Kurs“ sehr häufig nicht gab und der Kurs eine Art „biographische Konstante über Jahre und manchmal sogar Jahrzehnte bildete“ (vgl. Egloff 2011).

¹³ Der Begriff der „Employability Skills“ meint arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten, die eine konkrete Beschäftigung wahrscheinlicher machen (unabhängig vom aktuellen Beschäftigungsstatus).

wurde und kostenfreie Berufsausbildungen, Computerschulungen und das Nachholen von Pflichtschulabschlüssen sowie Basisbildungskurse für 30- bis 59-Jährige ermöglichte. Nahezu 20.000 Qualifizierungen wurden im Programm umgesetzt, und die Follow-up-Befragungen zeigten weitgehende Effekte für die Teilnehmenden, nämlich große Zuwächse an beruflicher Kompetenz, Arbeitsmotivation, Selbstwert und berufsbezogener Selbstsicherheit – ohne dass jedoch die erlangten Qualifikationen zu einem unmittelbaren Anstieg hinsichtlich Position oder Einkommen der Beschäftigten geführt hätten.

Ein ebenfalls vielzitatierter britischer Review aus dem Jahr 2011 konzentrierte sich auf Arbeiten über Literacy- und Numeracy-Angebote für über 19-Jährige ab dem Jahr 2000 (vgl. Vorhaus/Litster/Freearson/Johnson 2011). Dabei wurde die Evidenzlage für den englischsprachigen Raum hinsichtlich der persönlichen und sozialen Effekte der Basisbildung als sehr gut bezeichnet und hinsichtlich der ökonomischen Effekte als gut. Wenig lag auch hier über die Effizienz der Programme vor, und die Evidenzen zum Impact auf die Produktivität waren schwach. Es gab in Großbritannien nur unzureichende Belege für einen ökonomischen Effekt von Basisbildungs-Angeboten am Arbeitsplatz; Evidenzen zu messbaren Effekten auf Lernzuwächse oder Beschäftigung fehlten. Jedoch zeigten sich starke Belege für den positiven Effekt von Basisbildung auf die Zuversicht der Lernenden, aber es war nicht klar, ob dieses verbesserte (Selbst-)Vertrauen eine Voraussetzung für den Lernfortschritt bildet. Es waren signifikante und überzeugende Nachweise dafür vorhanden, dass a) die Teilnahme an Basisbildungs-Angeboten und b) ein höheres Kompetenzniveau einen positiven persönlichen und sozialen Effekt auf Individuen und Gemeinschaften haben. Dieser Effekt braucht oft etwas Zeit, um sich zu entwickeln, und zeigt sich außerhalb der Bildungseinrichtungen.

Eindeutige Ergebnisse bezüglich personaler und sozialer Variablen

Unabhängig von unmittelbaren Arbeitsmarkteffekten wurde bei Basisbildungs-AbsolventInnen häufig eine Zunahme der sogenannten „Employability Skills“ festgestellt, z.B. in Form einer höheren Weiterbildungsmotivation, besserer Fähigkeiten zur Stellenrecherche, sichererem Auftreten in Bewerbungssituationen, besserer Fähigkeiten zur Teamarbeit, mehr Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, besserem Zeitmanagement etc. (vgl. Metcalf et al. 2009; MacLeod/Straw 2010).

Ein Review zu Literacy und demokratischer Beteiligung (Stromquist 2005) zeigte, dass Basisbildungsprogramme mit einem größeren Interesse an nationalen und Gemeinschaftsaktivitäten verbunden sind. Dies gilt insbesondere für eingebettete Programme, die nicht nur reine Alphabetisierung anbieten, sondern einen hohen Alltagsbezug aufweisen und ein Weiterlernen begünstigen. Das häufigste unmittelbare Ergebnis dieser Programme ist ein gestiegener Selbstwert. Politische Haltungen und politisches Wissen gehören zu den weiteren belegten Ergebnissen.

Auch die Ergebnisse der Skills for Life-Strategie¹⁴ in Großbritannien weisen in eine ähnliche Richtung: In einer Evaluation dieses Programms wurden erwachsene Lernende in „College based literacy and numeracy courses“ befragt (vgl. Metcalf et al. 2009). Der Impact dieser

¹⁴ Skills for Life ist das 2001 lancierte, nationale Programm zur Verbesserung von Literacy, Numeracy und Englisch bei Erwachsenen in Großbritannien.

Kurse wurde hinsichtlich ökonomischer, persönlicher und sozialer Variablen erhoben (einschließlich Employment, Gesundheit und Erziehung der eigenen Kinder). Die Kurse hatten positive Auswirkungen auf den Selbstwert und die weitere Lernbeteiligung und bewirkten eine Zunahme an Qualifikationen sowie eine subjektiv wahrgenommene Verbesserung der Literacy- und Numeracy Skills. Weiters konnte eine Kursteilnahme mit verbesserter Gesundheit, größerer Unabhängigkeit und erweiterten Alltagsspielräumen in Zusammenhang gebracht werden. Signifikante Zusammenhänge mit der Beschäftigungssituation oder dem Einkommen fehlten (wenngleich sich mit der Qualifikation und dem Selbstwert die Employability verbesserte).

Ein aktuell vielzitiertes Review von McLeod und Straw (2010) fand in mehreren Studien Belege für folgende Auswirkungen von Basisbildungsprogrammen: ein größeres Selbstbewusstsein bei Stellenbewerbungen, ein erhöhtes Vertrauen eine Stelle zu finden, größere Erwartungen an die nächste Stelle bzw. Beschäftigung, eine gestiegene Motivation zur aktiven Arbeitssuche und verbesserte Fähigkeiten für die Stellensuche. Belege finden sich in derselben Arbeit auch für eine verbesserte Fähigkeit zur Zusammenarbeit und die Bereitschaft und Fähigkeit zur höheren Verantwortungsübernahme und Pünktlichkeit am Arbeitsplatz.

Basisbildung und Sozialkapital

Sozialkapital bildet noch vor ökonomischen Faktoren und Skills einen wichtigen Outcome der Basisbildung und beeinflusst neben anderen Kapitalformen die individuelle und nationale Situation wesentlich. *„Whereas economic capital is in people's bank accounts and human capital is in their heads, social capital inheres in the structure of their relationships.“* (Portes 1998, S. 7, zit. nach Tett/Maclachlan 2007, S. 151)

In einem australischen Literature Review wurde den Zusammenhängen von Basisbildung und Sozialkapital (als einem Teil der „Wider Benefits“) nachgegangen. Die Arbeit verweist auf das australische „Social Capital Framework“ von 2004 und diverse konkrete Indikatoren-Sets. Ziele hinter der Frage nach dem Sozialkapital sind soziale Stabilität, Integration, Gleichwertigkeit, ziviles Engagement und andere Faktoren des Wohlbefindens in einer Gemeinschaft. Eine Reihe von Studien wird angeführt, welche Zuwächse des Sozialkapitals infolge von Basisbildungskursen klar belegen (vgl. The Centre for Literacy of Quebec 2010, S. 7-9). Beispielsweise wurden in einer australischen Einzelarbeit die Auswirkungen von berufsbezogenen Basisbildungskursen auf das Sozialkapital analysiert (vgl. Balatti/Black/Falk 2006). Demzufolge sind bei 80% der TeilnehmerInnen positive Effekte hinsichtlich des Sozialkapitals festzustellen. Die Autoren argumentieren, dass die (Weiter-)Entwicklung von Humankapital immer auch eine (Weiter-)Entwicklung von Sozialkapital voraussetzt.

Interessant ist auch eine nationale schottische Studie mit über 600 Lernenden bei unterschiedlichen Bildungsanbietern, die in zwei Phasen durchgeführt wurde und die beobachteten Veränderungen im Sozialkapital genauer beforscht. Hinterlegt mit den Konzepten von „Bonding“ und „Bridging“ wurde eine Zunahme von Vertrauen, Involviertheit und Selbstvertrauen festgestellt – konkret wahrnehmbar z.B. bei Telefonaten, Kontaktaufnahmen mit unbekanntem Gruppen oder beim öffentlichen Sprechen (vgl. Tett/Maclachlan 2007).

Etwa seit der Jahrtausendwende taucht Sozialkapital auch in wirtschaftlichen und politischen Bilanzen auf; die Messung von Sozialkapital nimmt (zusammen mit der entsprechenden Methoden- und Theorienentwicklung) langsam zu.

Sozialkapital betrifft nicht nur die sozialen Netzwerke einzelner, sondern in einem umfassenden Sinn auch die Beziehungen der Menschen untereinander und die Art, wie diese Beziehungen (Kooperationen, Unterstützungsformen) das Leben in der jeweiligen Gemeinschaft beeinflussen. Dementsprechend werden Nachbarschaftsbeziehungen und unterstützende Netzwerke, soziales und ziviles Engagement sowie Gefühle von Sicherheit und Zugehörigkeit als Indikatoren herangezogen. Wichtige Elemente des Sozialkapitals bestehen in geteilten Werten und Bedeutungen, die wiederum das Vertrauen und die Reziprozität untereinander fördern. Während die Bedeutung von Humankapital in Form von Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Wirtschaftserfolg unbestritten ist, kann dieses Humankapital ohne Sozialkapital weder generiert noch zum Nutzen der Gesellschaft eingesetzt werden. Daher wird die Entwicklung von Sozialkapital zunehmend als ein zentrales Ziel von Basisbildung anerkannt.

3.3.3 Langzeitstudien zu den Wirkungen von Basisbildungsprogrammen

In diesem Abschnitt werden die für Kausalaussagen besonders wichtigen Langzeitstudien vorgestellt, unter denen länger angelegte Panelstudien (Messwiederholungen bzw. wiederholte Befragungen mit denselben Personen) einen besonderen Stellenwert einnehmen, weil sie noch am ehesten Kausalaussagen ermöglichen (siehe Kapitel 2.1). Lange Erhebungszeiträume und der Einsatz von Kontrollgruppen machen Langzeitstudien allerdings aufwändig und damit kostspielig, sodass sie selten erstellt werden können und ihre Ergebnisse von besonderem Wert sind.

Langzeitstudien zu Literacy- und Numeracy-Angeboten gibt es (ebenso wie Querschnittsstudien) schon lange. Ältere Beispiele aus diversen Regionen stammen von Griffin et al. 1997; Bingman et al. 2000; Sheehan-Holt/Smith 2000; Burchfield et al. 2002a und 2002b).

Schon 2000 wurde eine US-amerikanische Langzeitstudie veröffentlicht, die sich mit den subjektiven Lernerträgen der Basisbildung beschäftigt und von der „Tennessee Longitudinal Study of Adult Literacy“ ausgeht. Die Studie belegte ein breites Set an positiven Auswirkungen von Basisbildungskursen, nämlich eine höhere finanzielle Zufriedenheit, umfassende Selbstwertzuwächse, ein höheres Engagement in der jeweils lokalen Gemeinschaft und positive Veränderungen bei drei von acht „Literacy Practices“. Sogar eine höhere Beschäftigungsquote war nachweisbar. Die von den Lernenden selbst beschriebenen Verbesserungen konzentrierten sich auf Veränderungen im Selbstwert einerseits und eine veränderte Lese-/Schreib-/Rechenpraxis im Alltag andererseits (vgl. Bingman/Ebert/Bell 2000).

Kürzere Verlaufserhebungen belegten tendenziell Effekte, wie sie schon anhand der Querschnittsarbeiten beschrieben wurden: Eindeutigen personalen und sozialen Kompetenzzuwächsen stehen unsichere Befunde hinsichtlich Leistungszuwächsen und Arbeitsmarkteffekten gegenüber. Als Beispiel sei die Evaluation der Schottischen „Adult Literacy and Numeracy“-Strategie angeführt (vgl. Tett et al. 2006). Lernende und Unterrichtende aus 9 Regionen in Schottland wurden befragt und qualitative und quantitative Daten erhoben; knapp 400 Personen wurden dafür zweimal interviewt. Dazwischen wurden von den Lernenden unterschiedliche Angebote für Basisbildung genutzt. Deutliche Veränderungen ergaben sich hinsichtlich Selbstwert (hier der stärkste Effekt), aber auch hinsichtlich Sozialkapital (Nachbarschaftsbeziehungen) und anderen Variablen.

2009 erschien eine erste Zusammenschau von Längsschnittuntersuchungen aus Großbritannien und den USA zum Thema „geringe Lese- und Rechenkompetenzen“ (vgl. Reder/Bynner 2009). Der Fokus war dabei auf wirksame Angebote gerichtet, und es wurden sowohl quantitative Designs (wie statistische Modellierungen) als auch qualitative Designs (wie Biografieforschungsansätze) mit einbezogen.

Auf die Langzeit-Evaluation des Skills for Life-Programms von Metcalf et al. (2009) wurde bereits im vorigen Abschnitt hingewiesen; es handelt sich um eine Forschung mit erwachsenen Lernenden in „College based literacy and numeracy courses“ über drei Jahre hinweg, in der auch eine Kontrollgruppe (ohne Kursbesuch) befragt wurde. Begonnen wurde die Erhebung mit einer Lernenden-Stichprobe von rund 2.000 und einer Kontrollgruppe von 2.250 Personen, wobei es im Laufe der Untersuchung zu beträchtlichen Stichprobenausfällen kam. Die Studie belegt die positiven Auswirkungen der Kurse auf Selbstwert und Weiterlernen, aber auch auf subjektive und objektive Kompetenzzuwächse.

Ein wichtiges Ergebnis dieser Arbeit besteht in Erkenntnissen zu den veränderten Alltagsaktivitäten der AbsolventInnen. Die Kurse können die Unabhängigkeit und den Alltagsspielraum erhöhen – sie hatten Auswirkungen auf alle Alltagsaktivitäten, welche Literacy und Numeracy erfordern. Drei Viertel der Befragten haben in den drei darauffolgenden Jahren noch weitere Kurse besucht; Alltagsspielräume und -praxen wurden erweitert. Wegen dieser hohen darauffolgenden Weiterbildungsbeteiligung und der veränderten Literacy- und Numeracy-Praxis wird argumentiert, dass auch ohne unmittelbar messbare ökonomische Impacts solche langfristig zu erwarten wären: Bei Bildungsbenachteiligten müsse von einer längeren Zeitspanne ausgegangen werden, bis sich Bildung „rentiere“.

Eine auf längere Zeiträume angelegte Evaluation des Skills for Life-Programms scheint diese These zu bestätigen und weist nach einem größeren Untersuchungszeitraum auch noch Einkommens- und Beschäftigungseffekte des Skills for Life-Programms nach (vgl. Patrignani/Conlon 2011): In dieser Arbeit wurden drei große Datensätze zusammengeführt und mit Modellierungstechniken und einem näherungsweise kontrafaktischen Szenario gearbeitet. KursabsolventInnen wurden nicht mit Weiterbildungsinaktiven, sondern mit KursabbrecherInnen verglichen. Dabei konnten Daten aus dem „Individual Learner Record“ (Zeitraum von 2003-2006) mit (gleichzeitigen und späteren) Einkommens- und Beschäftigungsdaten sowie Daten über staatliche Unterstützungsleistungen verrechnet werden. Eine enorme Stichprobengröße ist die Folge. Das Ergebnis weist positive Effekte von Qualifikationssteigerungen auf das längerfristige Einkommen und die individuellen Arbeitsmarkterträge aus, und zwar nur für AbsolventInnen, nicht für AbbrecherInnen. Dabei gab es Unterschiede hinsichtlich des Qualifikationsniveaus. Auf dem niedrigsten Qualifikationslevel bringt eine zusätzliche (bzw. erste) Qualifikation demnach einen Einkommenszuwachs von ca. 3%, der über die darauffolgenden sieben Jahre stabil bleibt; bei den höheren Qualifikationsniveaus steigen die Einkommen in den Folgejahren weiter. Die Beschäftigungszunahmen aufgrund der Qualifikationen werden auf dem niedrigsten Qualifikationslevel mit 1-4% angegeben. Auch die Abhängigkeit von staatlichen Unterstützungsleistungen war bei AbsolventInnen des niedrigsten Qualifikationslevels signifikant reduziert. Eine spezifische Auswertung der Skills for Life-Kurse zu Literacy und Numeracy wurde zusätzlich durchgeführt, wiederum mit einer Berechnung für bis zu sieben Jahre nach Kursabschluss: Hier sind ebenfalls signifikante positive Effekte einer Teilnahme am Skills for Life-Programm auf Einkommen und Employ-

ment ausgewiesen. Dabei zeigen sich auf der niedrigsten Kompetenzstufe vor allem kurzfristige Einkommenseffekte bei Literacy-Kursen und langfristige Einkommenseffekte bei Numeracy-Kursen. Schon auf der nächsthöheren Kompetenzstufe zeigten sich Einkommenseffekte für Literacy- und Numeracy-Kurse, die in den sechs darauffolgenden Jahren stetig zunahm. Auch hinsichtlich der Arbeitsmarktbeteiligung (Beschäftigungssituation) gab es schon auf der untersten und noch mehr auf der nächst höheren Kompetenzstufe signifikante prozentuelle Zunahmen infolge der Kurse, die schon ab dem zweithöchsten Level in den sieben Folgejahren weiterhin anstiegen.

Dass sich die Ergebnisse von Metcalf et al. (2009) und Partignani/Conlon (2011) auf den ersten Blick widersprechen, ist nicht allein auf die längeren Wirkzeiträume der Kurse in der Untersuchung von 2011 zurückzuführen. Die Methodik mit der wesentlich größeren Stichprobe in der jüngeren Arbeit ist auch eher dafür geeignet, kleinere Zusammenhänge signifikant werden zu lassen.

Die wohl wichtigste Langzeitstudie wird im Folgenden ausführlicher vorgestellt – sie ist ausreichend aktuell, mit einer Dauer von neun Jahren langfristig angelegt, hatte nur geringe Stichprobenausfälle zu verzeichnen und konnte auf zahlreiche Kontrolldaten zurückgreifen; außerdem kombinierte sie Selbsteinschätzungs- und Testdaten, erfüllt also alle wichtigen methodischen Kriterien. Es handelt sich um eine US-amerikanische Arbeit, die als „Longitudinal Study of Adult Learning“ bekannt wurde (vgl. Reder 2009, 2010 und 2012).

Die „Longitudinal Study of Adult Learning“ (LSAL) wurde von Reder über neun Jahre hinweg im Bundesstaat Oregon durchgeführt, und zwar mit einem großen Sample von erwachsenen High School-Dropouts, die teilweise an Literacy- oder Numeracy-Kursen teilnahmen, teilweise nicht (die Zufallsstichprobe hatte eine Umfang von 1.000 Personen).

Zentrale Forschungsfragen betrafen dabei die weitere Entwicklung der Basiskompetenzen nach der Schule bzw. dem Schulabbruch, die Muster für eine weitere (Bildungs-) Teilnahme, die Lebensereignisse, welche mit dem weiteren Lernen verbunden waren und die Auswirkungen der weiteren Kompetenzentwicklung auf individuelle soziale und ökonomische Faktoren.

Die TeilnehmerInnen waren zu Beginn 18-44 Jahre alt (Durchschnitt 28 Jahre) und überwiegend (aber nicht nur) englischsprachig, zur Hälfte Männer und Frauen, und ca. 90% des Samples nahmen bis zum Ende an der Studie teil. Es wurden sechs Wellen von Interviews und mehrere Tests durchgeführt. „Literacy“ wurde einerseits durch Interviewdaten zur laufenden Praxis erhoben, außerdem durch Selbsteinschätzungen sowie durch Assessments (ähnlich PIAAC).

Hier die Hauptergebnisse: Die Fähigkeiten Lesen, Schreiben und Mathematik veränderten sich nach Verlassen der Schule langsam aber kontinuierlich im Sinne einer Zu- oder Abnahme, was von vielen Faktoren abhängt. Diverse Lebensereignisse hatten einen Einfluss auf die Veränderungen der Basisfähigkeiten, z.B. bedeutete eine Arbeitsaufnahme auch eine höhere Wahrscheinlichkeit besser zu lesen, Elternschaft war verbunden mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit öfter zu lesen, eine neue Partnerschaft war verbunden mit einer erhöhten Praxis in Alltagsmathematik, etc. Jüngere Erwachsene zeigten die höchsten Kompetenzzuwachs-

raten, Ältere verloren eher ihre Skills. Die „Literacy-Maße“ waren untereinander korreliert: Bei höherer Kompetenz (Fertigkeit) war auch die praktische Aktivität höher bzw. umgekehrt.

Bis zur Welle 5 hatten fast 50% der Teilnehmenden an einem Basisbildungsprogramm teilgenommen, häufig mit Unterbrechungen. Über 70% der Teilnehmenden hatten selbstständig gelernt. Die meisten, die weiterlernen wollen, nutzten beide Wege: Kursteilnahme und Selbststudium. Wenn TeilnehmerInnen später besser abschnitten als NichtteilnehmerInnen, dann taten sie das, weil die Kurse ihre tägliche Praxis im Umgang mit Schrift und Zahlen verändert hatten. Die Kurse selbst erzeugten kaum unmittelbare Kompetenzzuwächse, sondern veränderten die Alltagspraxis (was wiederum langfristig Kompetenzzuwächse bewirkte).

Diese veränderte Alltagspraxis war als signifikanter Effekt nachweisbar: Bei den TeilnehmerInnen gab es nach den Kursen eine signifikant höhere Alltagsfrequenz für Lesen, Schreiben und Mathematik als bei den NichtteilnehmerInnen. Eine Kursteilnahme bewirkt intensivere Alltagspraxis, vor allem dann, wenn in den Kursen mit authentischen Materialien und entsprechenden Lernmethoden gearbeitet wurde.

Ähnliches war bereits im Kontext des „National Adult Literacy Survey“¹⁵ festgestellt worden – in einer Forschung mit erwachsenen TeilnehmerInnen von Literacy-Angeboten, die sich gezielt mit Lernenden mit sehr geringen Lese-Schreibkompetenzen befasste (vgl. Sheehan-Holt/Smith 2000). Dabei wurde kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Teilnahme an einem solchen Programm (oder der Art des Programms oder der Aktualität der Teilnahme) und den „literacy skills“ gefunden. Allerdings gab es einen positiven Zusammenhang zwischen der Teilnahme und der täglichen Literacy-Praxis. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Programme nicht unmittelbar zum Erwerb der intendierten Fähigkeiten führten, dass aber die erwachsenen TeilnehmerInnen erfolgreich motiviert wurden, Zeitungen, Bücher und Arbeitsdokumente im Alltag zu lesen.

Die Arbeiten von Reder bestätigen die Theorie, wonach Praxis die Leseleistung verbessert („Practice Engagement Theory“): Mehr Lesen und Schreiben im Alltag führt auf die Dauer – nämlich nach fünf bis sechs Jahren – zu signifikanten Verbesserungen. Dieser Effekt war auch bei Kontrolle diverser anderer Variablen nachweisbar.

Außerdem hatte die festgestellte Weiterentwicklung der Grundkompetenzen nachweisliche Auswirkungen auf Beschäftigung und Einkommen – es gibt nach Reder einen starken Zusammenhang zwischen Kompetenzstand und Kompetenzzuwachs einerseits und mit Beschäftigung und Einkommen andererseits.

Die Studie beansprucht einen Geltungsbereich weit über die USA hinaus und führt Belege aus anderen Ländern an, welche die Ergebnisse untermauern. Ihre Bedeutung besteht außerdem darin, dass sie das Fehlen von Erfolgsnachweisen bei kurz angelegten Evaluationen erklärt und relativiert.

¹⁵ Der NALS ist eine umfassende Erhebung zum Literalisierungsstand in englischer Sprache bei US-amerikanischen Erwachsenen aus dem Jahr 1992.

3.4 Erfolgsbedingungen: What works?

Im Bemühen, große Mengen an Forschungsergebnissen übersichtlich zusammenzufassen, wurden bisher eher überblicksartig Ergebnisse zur Frage „(wie) wirkt Basisbildung?“ zusammengestellt. Solche überblicksartigen, pauschalierenden Aussagen können der Fülle unterschiedlicher Programme und Angebote naturgemäß nicht gerecht werden und keine differenzierenden Aussagen liefern.

Dabei zeigen die bisher vorgestellten Befunde, dass so gut wie alle Basisbildungsprogramme Effekte auf Selbstwert, Lernmotivation, Teilhabe und andere soziale Parameter hervorbringen, dass es aber deutliche Unterschiede gibt, was die unmittelbaren Lernzuwächse und ökonomischen Erträge von Basisbildungsangeboten betrifft. Basisbildung – so viel ist bereits klar – wirkt etwas anders, als das vielfach erwartet wird.

Die jeweiligen Erträge aus Basisbildungskursen sind außerdem individuell unterschiedlich und hängen auch von individuellen Faktoren ab, wie etwa dem Selbstkonzept als Lernende/r. In ganz Europa besteht die Tendenz, dass Frauen häufiger an Kursen teilnehmen und auch häufiger lesen, und dass MigrantInnen eher teilnehmen als Menschen ohne Migrationserfahrung (vgl. Carpentieri 2014). Weiters ist mehrfach belegt, dass für die weitere Entwicklung der Basiskompetenzen das ursprüngliche Ausgangsniveau dieser Kompetenzen besonders einflussreich ist – wer schon viel kann, lernt mehr dazu (Reder/Bynner 2009; Alamprese 2009). Wie gut im Rahmen der Basisbildungsangebote auf diese (nicht primär „programmseitigen“) Problematiken eingegangen wird und welche Unterstützungsformen angeboten werden, entscheidet mit über den Programmerfolg. Eine hohe Zielgruppenkenntnis sowie zielgruppenspezifische Angebote sind gefordert.

Für eine gute Wirkung hinsichtlich der Lernergebnisse ist die konkrete Ausgestaltung der Angebote ausschlaggebend. Die programmseitigen Gelingensbedingungen in Hinblick auf Lernerfolge und Arbeitsmarkerträge wurden und werden zunehmend untersucht und sind Gegenstand neuerer Politikempfehlungen.

In mehreren neueren Studien wurden Gelingensbedingungen für Basisbildungskurse ausgearbeitet. In einem detaillierten und strukturierten Review aus dem Jahr 2005 gibt es bereits eine Übersicht an Erfolgsbedingungen mit einer Auflistung von Einzelbelegen für jedes Kriterium (vgl. Benseman/Sutton/Lander 2005). Das „What Works Centre for Local Economic Growth“ fasste 2014 auf der Basis von 71 Wirkungsevaluationen aus Großbritannien und anderen OECD-Ländern die wichtigsten Gelingensbedingungen zusammen. Der internationale Review von McLeod und Straw (2010) enthält ebenfalls eine Zusammenführung erwiesener Gelingensbedingungen, und ein aktuelles OECD-Arbeitspapier (vgl. Windisch 2015) nimmt die Frage der wirksamen Maßnahmen für Personen mit geringen Lese- und Rechenkompetenzen in den Fokus.

„Wirksame Programme“ wurden in derartigen Untersuchungen meist als wirksam hinsichtlich der Leistungszuwächse (Lernerträge) oder der sozio-ökonomischen Erträge definiert. Manchmal inkludiert „Erfolg“ auch eine erwiesenermaßen große Motivation und Persistenz bei den Lernenden.

In den genannten Studien wurden folgende Gelingensbedingungen (oder Charakteristika erfolgreicher Programme) festgestellt:

- **Motivation und Lernenden-Akquise:** Das Erkennen des Lernbedarfs und die Motivation zur Weiterbildungsbeteiligung sind die erste (und vielleicht größte) Hürde. Sie erfordert aktive Bewusstseinsbildung und Motivation durch Kampagnen, Information und Guidance, aber auch durch soziale Netzwerke und am Arbeitsplatz. Besonders bei LernanfängerInnen ist ein individualisiertes Einstiegsangebot vor Kursen wichtig. Persönliche Lernmotive (wie die Fähigkeit als Elternteil oder Großelternanteil) sollen ebenso angesprochen werden wie berufliche, und für die Einstiegshürde „Scham“ braucht es bewusste Strategien. Für eine durchgehende Kursteilnahme sind meistens die ersten drei Wochen des Kurses entscheidend, daher ist gerade dann Information, Beratung und Guidance wichtig. Besonders schwer zu erreichende Zielgruppen profitieren sehr von einer vertieften Beratung; Familien und Communities der Lernenden sollen möglichst eingebunden werden. Auch gute Programme erreichen ohne geeignete Outreach-Maßnahmen ihre Zielgruppen nicht. Für diese Akquise sind NGOs (die ohnehin Zugang zu den Zielgruppen haben) und ArbeitgeberInnen (die ohnehin Arbeitskräfte mit Weiterbildungsbedarf beschäftigen) zentral.
- **Lernenden-Bindung und Dropout-Prävention:** Es ist wichtig, die Kombination von formalen bzw. nicht-formalen mit informellen Lernphasen zu fördern. Kurse mit intermittierenden Aus- und Wiedereinstiegsmöglichkeiten und Lernberatungen für Selbstlernphasen sind mit besseren Erfolgen verbunden. Blended Learning-Angebote werden in diesem Kontext empfohlen und können in der Basisbildung mit Email- oder Telefon-Unterstützung durchgeführt werden. „Drop-outs“ sollten die Möglichkeit zum „Drop-in“ (Wiedereintritt) bekommen. Drop-out soll nicht von vornherein als Scheitern gesehen werden, da es aus Sicht der Lernenden häufig Sinn macht. Eine kontinuierliche Begleitung und Beratung ist wichtig. Zugleich werden aktive Strategien zur Lernenden-Bindung (retention strategies) empfohlen.
- **Freiwillige Teilnahme und Kostenfreiheit:** Es gibt eindeutige Belege dafür, dass ein unfreiwilliger Kursbesuch nur wenig Lernertrag mit sich bringt, z.B. sollen Sozialleistungen nicht von Kursbesuchen abhängig gemacht werden. Freiwillige Teilnahme gilt auch als Erfolgsbedingung für das Lernen am Arbeitsplatz. Zugleich stellt finanzielle Armut (ebenso wie Bildungsarmut) eine Teilnahme-Barriere dar. Good Practice-Beispiele aus Finnland und aus Schweden zeigen, dass kostenfreie und arbeitsplatzbezogene Angebote sowie regionalisierte Angebote für den Erfolg von Literacy-Programmen wichtig sind.
- **Das Schaffen von ungestörten Lernzeiten und -räumen** im Erwachsenenleben soll unterstützt werden. Dahingehende Maßnahmen haben meist mit der Bewältigung von Alltags-Hindernissen zu tun, z.B. mit der Kinderbetreuung während der Kurszeiten, mit der Erreichbarkeit des Kursortes oder mit dem Vermeiden von Verdienstentgang. Alle diesbezüglichen Unterstützungen erhöhen den Programmerfolg. Einstiegsberatung und begleitende Sozialberatung sind besonders wichtig.
- **Ausreichend lange Lernzeiten und Nachwirkzeiten:** Policies und Programme brauchen vor allem Zeit, um eine messbare Wirkung zu entfalten (vgl. NALA 2011). In mehreren Längsschnittstudien war die Kursbesuchsdauer positiv mit dem Kompetenzzuwachs korreliert. Lesen, Schreiben und Rechnen sind keine Fähigkeiten, die sich in einer einmaligen Anstrengung (Crashkurs) erlernen lassen, sondern sie brauchen Geduld, konstante

Motivation und das Überwinden von Hindernissen (vgl. Carpentieri 2014). Oft bedarf es noch lange nach Kursende einer veränderten Literacy-Praxis im Alltag, um spürbare bzw. messbare Wirkung zu entfalten.

- **Kursdauer und Kursintensität:** Für Kurse am Arbeitsplatz ist belegt, dass unter 100 Stunden Dauer kein nennenswerter Leistungszuwachs erfolgt; besser noch sollten über 300 Unterrichtsstunden eingeplant werden. Außerdem ist die Kursfrequenz (Kursintensität) bedeutsam: Die Abbruchquoten sind bei jenen Angeboten höher, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und dabei nur wenige Wochenstunden aufweisen. Dahingegen gibt es bei Kompaktkursen mit einem dichteren Kursprogramm weniger Abbrüche.
- **Qualifikationen der Unterrichtenden:** Hoch qualifizierte Unterrichtende sind von großer Bedeutung. Zugleich stellt die Qualifizierung der Unterrichtenden eine Herausforderung dar: Spezialausbildungen für Basisbildung mit Erwachsenen sind international bislang (noch) rar, und in manchen Ländern wird diese Arbeit überwiegend von Freiwilligen ausgeführt. Dem (richtig) geschulten Personal wird jedoch eine zentrale Rolle zugeschrieben. Neben einer spezifischen Ausbildung sind auch ausreichende Vorbereitungs- und Weiterbildungszeiten wesentlich.
- **Formatives Assessment und Bestätigung:** Es ist wichtig, die Lernenden zu bestätigen und ihre Teilerfolge deutlich zu machen. Auch kleine Schritte sollen sichtbar gemacht werden, und individuelle Lernziele der Teilnehmenden sollen dabei berücksichtigt werden. Flexible und innovative Assessment-Formen können die Lernenden unterstützen. Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass dies mit Programmserfolgen korreliert.
- **Zielgruppenspezifität und Individualisierung:** Zielgruppenspezifische Angebote sind ein Kriterium erfolgreicher Programme. Es gibt eine hohe Diversität innerhalb der Erwachsenen mit Basisbildungsbedarf, und unterschiedliche Zugänge sind nötig: Geringqualifizierte ArbeiterInnen, arbeitsmarktferne Mütter, junge SchulabbrecherInnen oder MigrantInnen profitieren von unterschiedlichen Angebotsformen. Weiters sind Programme erfolgreicher, die der Diversität innerhalb der Gruppen durch hohe Individualisierung Rechnung tragen: Individuelle Lernpläne und Lernberatung/-begleitung helfen, die Bedürfnisse der Lernenden im Fokus zu halten; dazu gehört eine individuelle Einstandsdiagnostik. Eine Berücksichtigung von individuellen Ressourcen und Problemlagen erhöht den Kurserfolg.
- **Erwachsenengerechte Settings und erwachsenengerechte Didaktik:** Nicht-schulische Settings sollen bevorzugt werden. Ein erwachsenengerechter Unterricht berücksichtigt die Erkenntnisse der Andragogik und bietet einen Lernkontext, der auf dem jeweiligen Vorwissen der Lernenden aufbaut, kontextualisiert ist und die Lernenden in ihrem Austausch unterstützt. Ein starker Alltagsbezug und eine abwechslungsreiche Didaktik sind Gelingensbedingungen in Basisbildungsprogrammen.
- Zugleich sind für **eingebettete Programme**, die in die Berufsausbildung integriert sind, hohe Erfolge belegt. Diese hohen Erfolgsraten gelten unter der Voraussetzung, dass die Basisbildung auch dort von spezifisch geschulten BasisbildnerInnen vermittelt wird und nicht von den Lehrenden, die für berufliche Inhalte zuständig sind. Derartige Programme waren bis vor kurzem noch eher rar und wurden in den letzten Jahren verstärkt implementiert.
- **Mehrsprachige TutorInnen** sind eine Gelingensbedingung in zweitsprachlichen (ESOL- bzw. DaF-)Kursen, wie anhand mehrerer Quellen belegt ist. Die Verwendung der Erst-

sprache der Lernenden (wenn auch nur für Rückfragen im Unterricht) wurde als Kriterium für den Erfolg nachgewiesen.

- In **kontextualisierten Lernangeboten** oder mit authentischen Materialien werden größere Lernerfolge erzielt. Noch besser sei es, in „authentischen Kontexten“ zu lernen. Als besonders wirksam haben sich Basisbildungsprogramme im Familienkontext (family literacy) und Basisbildungsprogramme am Arbeitsplatz (workplace literacy) erwiesen.

Für **family-literacy-Programme** gibt es eine ganze Reihe von Studien, welche die signifikanten positiven Auswirkungen belegen – oft noch deutlicher für die Kinder als für die Eltern. Zu beachten ist dabei, dass diese Programme vergleichsweise kostengünstig sind (und meist weniger Opportunitätskosten anfallen als am Arbeitsplatz). Ihre Effizienz sollte dementsprechend beurteilt werden.

Basisbildung am Arbeitsplatz (workplace literacy) steht zunehmend im Fokus der EU-Politik. Angebote am Arbeitsplatz können auch Personen erreichen, die sonst nicht an Kursen teilnehmen würden. Dabei brauchen auch diese Angebote genug Lernzeit, eine freiwillige Teilnahme und Arbeitsbedingungen, unter denen die neuen Fähigkeiten bald eingesetzt werden können. Für Basisbildung am Arbeitsplatz gilt, dass sie von allen Managementebenen mitgetragen und Teil einer langfristigen Personalplanung sein muss, um zu wirken. Eine Durchführung während der Arbeitszeit ist als Erfolgsbedingung belegt.

- **Die Anschlussfähigkeit und konkrete Möglichkeiten zum Weiterlernen** nach Kursabschluss haben sich als weitere Erfolgsfaktoren erwiesen. Konkrete Lernangebote und Guidance zu Kursende sind dafür wichtig; das inkludiert auch arbeitsmarkt- und arbeitsplatzbezogene Beratung. Unter diesem Gesichtspunkt werden auch Akkreditierungen und Zertifizierungen sowie eine modulare Kursgestaltung empfohlen.
- **Vernetzung und Zusammenarbeit von Kursanbietern, Betrieben und regionalen Stakeholdern** sind charakteristisch für erfolgreiche Programme, weil diese Kooperationen eine wirksamere Unterstützung der Lernenden ermöglichen. Diese Vernetzung soll bereits ab der Angebotsplanung erfolgen und kann durch Schlüsselpersonen oder One stop-Shops unterstützt werden.
- Erwiesene Kriterien für einen Programmerfolg bestehen auch in einer ausreichenden und langfristigen **Finanzierung**, die idealerweise auf mehreren Säulen ruht und Programmstabilität ermöglicht. Ein unterstützender politischer Kontext mit einer klaren **nationalen Strategie** gehört dazu.

4 Wie wirkt Basisbildung? Zusammenfassung und Konsequenzen

4.1 Zusammenfassung

Die Auswirkungen von Basisbildungsangeboten sind heterogen und umfassend, und es gibt eine Fülle von Belegen dafür (die sich in ihrer Qualität unterscheiden). Große internationale Vergleichsstudien messen Zusammenhänge mit dem jeweiligen Literalisierungsstand, unabhängig davon, in welchem Alter die entsprechenden Kompetenzen erworben werden. Die Effekte von Basisbildungsangeboten und -programmen für Erwachsene wurden in zahlreichen Einzelstudien erhoben und in Literature Reviews zusammenfassend ausgewertet, wobei die verarbeiteten Studien oft wenig über Kompetenzzuwächse aussagen. Für die Abschätzung von echten Effekten der Basisbildung (also für Kausalzusammenhänge) kommt den selteneren Langzeitstudien eine besondere Bedeutung zu, die mit Vergleichsgruppen und Kontrollvariablen valide Aussagen über Programmauswirkungen liefern.

Auf dieser Basis lässt sich inhaltlich Folgendes zusammenfassen:

Belege für die Wirksamkeit der Basisbildung lassen sich auf den Ebenen der Lernerträge, der ökonomischen Erträge und der personalen und sozialen Erträge finden. Literacy wird als Schlüssel für weiteres Lernen gesehen. Der Zusammenhang zwischen dem Basisbildungsstand und dem ökonomischen Wachstum wird als stark bezeichnet, und die ökonomischen Chancen einer verbesserten Alphabetisierung in Europa werden mit hohen Summen beziffert (vgl. European Commission 2012).

Gleichzeitig ist einzuräumen: Die psychosozialen Outcomes (Wider Benefits) sind eindeutiger belegt als die ökonomischen Outcomes. Kompetenzzuwächse sind oft, aber nicht immer mit Basisbildungskursen verbunden; sie zeigen sich eher langfristig als unmittelbar nach Kursabschluss. Individuelle Arbeitsmarkteffekte auf Beschäftigung und Einkommen sind ebenfalls oft, aber nicht immer nachweisbar. Inwieweit diese Effekte tragend werden, hängt von individuellen Faktoren und von den Charakteristika der einschlägigen Basisbildungsprogramme ab (siehe Kapitel 3.4).

Klar ist auch: Basisbildung wirkt etwas anders, als das üblicherweise erwartet (und gemessen) wird – sie wirkt „länger“ und „breiter“ als gedacht. Ihre Benefits sind umfassend und langfristig.

Basisbildung wirkt länger.

Basisbildung ist ein Langzeitprojekt, das oft erst über das vermehrte Lesen, Schreiben und Rechnen im Alltag eine messbare Wirkung entfaltet. Es gilt weiterhin, was die Autorin einer kleineren Langzeitstudie aus Kanada schon früh folgerte: „*Literacy is not a quick fix*“ (Smith 1998). Lernerfolge erfordern nicht nur ausreichende (und ausreichend intensive) Kurszeiten, sondern auch entsprechend lange „Nachwirkzeiten“ des informellen Weiterlernens.

Methodisch hochwertige Langzeitstudien (siehe Kapitel 3.3.3) belegen den „practice engagement effect“ und zeigen: Eine Kursteilnahme führt weniger zu einem direkten Kompetenzzuwachs als vielmehr zu einer gesteigerten (Lese-/Schreib-/Rechen-)Praxis im Alltag. Dieser Effekt ist es auch, der noch viele Jahre nach einer Kursteilnahme Kompetenzzuwächse bewirkt. Angesichts dessen ist klar, dass klassische summative Evaluationen zu Kursende die Effekte der Basisbildung in ihrer langfristigen Ausprägung systematisch unterschätzen. Wenn sich in derartigen Evaluationen nur unzureichende Lernergebnisse zeigen, so ist das mit großer Wahrscheinlichkeit durch die ungeeignete Erhebungsmethodik mit verursacht. Ebenso klar ist, dass Investitionen in die Basisbildung zwar nachhaltig wirken, dass die Erfolge solcher Investitionen jedoch nicht immer in ein und derselben Regierungsperiode nachweisbar sind.

Basisbildung wirkt breiter.

Die Effekte von Basisbildungsangeboten sind erwiesenermaßen deutlich umfassender als die in den Kursen intendierten Lernergebnisse – sie bestehen in einer nachhaltigen Stärkung der ganzen Person. Diverse nicht-kognitive Ergebnisse treten im Zuge einer Kursteilnahme auf und wirken danach weiter. Dazu gehören beispielsweise Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und ein verändertes Selbstkonzept sowie eine veränderte Alltagspraxis. Positive Auswirkungen auf Gesundheit, soziales Engagement und die eigene Elternschaft sind belegt und reichen bis in Familien und Gemeinschaften hinein. Sie betreffen in Summe gesehen die soziale Sicherheit, das Sozialkapital und das mentale Kapital der Staaten und ihrer Gemeinschaft.

In vielen Studien zeigte sich ein Gewinn an Selbstvertrauen als der stärkste nachweisbare Effekt von Basisbildungsangeboten. Selbstvertrauen mag auf den ersten Blick keinen quantifizierbaren Wert haben, trägt aber über Motivationseffekte auch zum wirtschaftlichen und sozialen Erfolg bei (vgl. European Commission 2012). Gerade den selbstbild-bezogenen Outcomes wie Selbstwirksamkeit, Selbstwert und Selbstvertrauen kommt eine Art Schlüssel-funktion für die weitere Lernbeteiligung und die weiteren Lernerfolge zu. In der Folge sind später (weitere) ökonomische Effekte möglich – die Benefits der Basisbildung sind potenziell kumulativ.

Die angeführten nicht-kognitiven Ergebnisse sind auch in Kursen nachzuweisen, in denen sich zu Kursende kein unmittelbarer Leistungszuwachs messen lässt.

Studien, welche die hier angeführten Effekte in monetäre Äquivalente übersetzen, machen die volle Bedeutung dieser Zusammenhänge deutlich (siehe Kapitel 3.1.2 und 3.2). Unter Berücksichtigung dieser Berechnungen ist die Schlussfolgerung der Europäischen „High Level Group of Experts on Literacy“ eindeutig zu unterstreichen: *„Investments in literacy make economic sense.“* (European Commission 2012, S. 26)

4.2 Konsequenzen für die Politik

Konkrete Gelingensbedingungen für erfolgreiche Basisbildungsangebote wurden in Kapitel 3.4 zusammengefasst und sind als Empfehlungen für nationale Basisbildungsprogramme zu verstehen.

Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die Wirkungen der Basisbildung „länger“ (langfristiger) und „breiter“ (umfassender, aber auch indirekter) sind als erwartet. Bildungsangebote auf dem grundlegenden Level von Literacy und Numeracy sind als Praxisimpulse zum Weiterlernen aufzufassen und entfalten ihre Auswirkungen oft erst langfristig. Außerdem bringen sie zahlreiche persönliche Veränderungen mit Effekten auf das soziale Umfeld mit sich, die indirekt (über Selbstwert, Motivation, Teilhabe usw.) weitere, kumulative Wirkungen nach sich ziehen.

Für die Politik bedeutet dies: **Basisbildung wirkt über Politikzyklen (Regierungsperioden) und über Politikfelder (Ministerien) hinaus.** Das macht ihre ausreichende finanzielle Sicherung nicht einfacher.

Die Dynamik ist folgende: Erhebungen wie PIAAC produzieren eine große Menge internationaler Vergleichsdaten und haben einen starken bildungspolitischen Einfluss. Auf die in derartigen Studien festgestellten Kompetenzdefizite reagiert die europäische Politik mit Maßnahmen, die auf kurzfristige Leistungszuwächse abzielen. Diese Leistungszuwächse fallen jedoch in den anschließenden Evaluationen oft geringer aus als intendiert (vgl. Carpentieri 2015), da viele Evaluationen weder langfristige Auswirkungen noch die indirekte Rendite der psychosozialen Erträge erfassen. Evaluationen summieren oft nur kurzfristige Lernerträge und passen insofern zu simplifizierenden Interventionsmodellen, wonach lang bestehende komplexe Probleme mit einer schnellen und einfachen Lösung behoben werden sollen. Die Effekte einer Lösung, welche (der Komplexität und Dauer des Problems entsprechend) erst längerfristig und auf Umwegen wirkt, werden mit solchen Modellen nicht erfasst. Dennoch haben diese Evaluationsmodelle eine gewisse Macht und treiben Programme und Angebote in eine bestimmte Richtung. Ironischerweise werden Basisbildungsprogramme mit Zunahme ihrer Bedeutung auch immer stärker solchen Modellen unterworfen (vgl. Carpentieri 2013).

Das Ergebnis ist, dass die Effekte und Möglichkeiten der Basisbildung unterschätzt werden – mit der Gefahr, dass gerade dieser Bereich in der Folge finanziell unterdotiert und damit seiner Wirkmöglichkeiten beraubt wird. Angebote wie Bücherverleih, Lesewochen oder ähnliche drohen ihre Förderungen zu verlieren, da sie nicht anhand direkter Lernzuwächse zu evaluieren sind. Das gilt verstärkt in Krisenzeiten, in denen der Fokus auf direkten ökonomischen Benefits liegt.

Von der Basisbildung wird einerseits mehr verlangt, als sie leisten kann (nämlich noch stärkere ökonomische Effekte), und andererseits weniger, als sie leisten könnte (wenn nämlich Maßnahmen, die soziale Effekte bringen würden, aus Kostengründen eingespart werden).

Zusätzliche Schwierigkeiten entstehen, weil die Effekte (insbesondere die „Wider Benefits“) der Basisbildung über eine Reihe von Politikfeldern verteilt sind, die von ihr (indirekt) profitieren. Das kann problematisch sein, wenn „Förderer“ und „Nutznießer“ der Basisbildung nicht in den gleichen Ministerien (Sektionen, Abteilungen) arbeiten, wenn aber die Organisationseinheiten ihre Ausgaben mit einem jeweils spezifischen Ertrag rechtfertigen müssen (vgl. Carpentieri/Vorhaus 2010). Wenn die Basisbildung ihren Ertrag nur begrenzt im Bildungsbereich selbst, dafür aber zu einem nennenswerten Grad in anderen Bereichen (wie Gesundheit, Sicherheit usw.) nachweist, kann das zur Frage führen, wer die Basisbildung (mit)finanzieren soll.

Eine gute Kommunikation der Zusammenhänge und eine horizontale Kohärenz auf politischer Ebene sind daher wichtig. Der Kooperation, Kommunikation und Koordination der Ministerien, die an den Agenden der Basisbildung direkt oder indirekt beteiligt sind, kommt hohe Bedeutung zu.

Insgesamt kann den vielzitierten Belegen für die ökonomischen Effekte und den zahllosen Belegen für die nicht-ökonomischen Effekte der Basisbildung vertraut werden. Allerdings sollten diese Belege in mehrerer Hinsicht durch nationale Forschungen ergänzt werden (siehe Kapitel 4.3), um die österreichische Basisbildung durch reflexives Wissen zu stärken, zu seiner Professionalisierung beizutragen und die Gestaltung dieses Bildungssegments gut vertreten zu können.

4.3 Konsequenzen für die Forschung

Auf Basis der vorliegenden Erkenntnisse ist folgende Ausrichtung für die Forschung zu empfehlen:

Längere Forschungszeiträume

Mit der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass die längerfristigen Outcomes über die unmittelbaren Outputs von Basisbildungskursen hinausgehen. Die Erfolge der Programme sind daher nicht am Kompetenzzuwachs direkt nach dem Kurs zu messen, sondern an den darauf folgenden Veränderungen der Alltagspraxis, die ihrerseits wiederum langfristig Kompetenzzuwächse bewirken. Will man dem Charakter von Basisbildungsangeboten und ihren Wirkungen gerecht werden, sind daher Langzeitstudien erforderlich, die ihren Zweck insbesondere dann erfüllen, wenn sie über mindestens fünf Jahre angesetzt sind. Kurzfristigere Evaluationen bewirken „Evidenzen“, die zwar rechnerisch genau, aber theoretisch falsch sind. Eine Investition in eine Langzeitstudie bringt mehr Wissen über Wirkmechanismen als mehrere Kurzzeitstudien und kann insofern auch als „rentabel“ gelten.

Erweiterte Wirkungsindikatoren

Nicht nur die üblichen Forschungszeiträume, sondern auch die Forschungsgegenstände sind zu überdenken. Es macht womöglich weniger Sinn, nach einem Kurs die Kompetenzzunahme zu messen, sondern mehr Sinn, die Lese-/Schreib-/Rechen-Praxis im Alltag zu erfragen: Basisbildungsprogramme sollten auf eine veränderte Alltagspraxis abzielen, und ihre Fähigkeit zu einer solchen beizutragen sollte evaluiert werden.

Die bekannten nicht-kognitiven Effekte auf Variablen wie Selbstwert und Selbstvertrauen, Gesundheit, soziales Vertrauen und Engagement sollten in Evaluationen standardmäßig (mit-) erhoben werden. Dafür sind nicht immer Selbsteinschätzungsfragen am besten geeignet; denkbar ist auch die Verwendung bestehender Testverfahren.

Wichtig ist auch, die langfristige Weiterbildungsmotivation als Outcome-Variable und Erfolgskriterium mit zu erheben. Den Erfolg eines Lernangebots in der nachhaltigen Lernmotivation zu sehen, ist gerade in der Basisbildung sinnvoll, wo es zunächst oft um das Überwinden

von negativen Lernerfahrungen geht. Generell ist anhaltende Lernmotivation eine kostbare Ressource in einer sich weiterhin verändernden (und zunehmend digitalen) Arbeits- und Lebenswelt.

Einen weiteren sinnvollen Erfolgsindikator könnten Employability-Skills bilden, also Fähigkeiten, die eine Arbeitsmarktbeteiligung wahrscheinlicher machen (unabhängig vom realen Beschäftigungsstand). Dazu gehören etwa Selbstsicherheit, Recherche-Fähigkeiten, kommunikative Fähigkeiten, Fähigkeit zur Teamarbeit, Verantwortungsübernahme oder Zeitmanagement.

Einbinden alternativer Leistungsindikatoren

Quantifizierende Leistungsmessungen sind problematisch, wenn bekannt ist, dass Leistungstests die Lernfreude in der Basisbildung reduzieren können, und dass summative Assessments ein bloßes „Lernen für den Test“ fördern. Zugleich wird auch von positiv erlebten Leistungstests in der Basisbildung berichtet (vgl. Vorhaus et al. 2008 oder Rosenblatt/Lehmann 2013). Wegen der genannten Bedenken auf die Evaluation von Lernergebnissen (auch in Langzeitstudien) völlig zu verzichten, wäre allerdings eine unzureichende Lösung.

Die Herausforderungen bestehen hier darin, (a) gute Messinstrumente für die unteren Kompetenzstufen ausfindig zu machen (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012), (b) diese in einer motivierenden Form anzubieten, und/oder (c) die bestehenden Formen des formativen Assessment (vgl. Grotlüschen/Bonna 2006) für Evaluationen zu adaptieren bzw. nachträglich für eine Auswertung im Rahmen von Evaluationen heranzuziehen. Diese Möglichkeiten sollten genauer durchdacht werden.

Verarbeitung internationaler Forschungsergebnisse

Eine fortlaufende Aufarbeitung aktueller Ergebnisse aus der internationalen Forschung ist sinnvoll. Es liegt ein großer Fundus vor, und weitere Arbeiten zur Basisbildung werden aktuell beauftragt. Auch wo eine unmittelbare Übertragbarkeit auf den österreichischen Kontext fraglich ist, sind Hinweise mit nationalen Konsequenzen für Österreich enthalten. Die internationalen Veröffentlichungen zu verwerten ist besonders dann wichtig, wenn (a) eine entsprechende Forschungsmethodik nur mit großem Aufwand zu realisieren ist (z.B. bei Langzeitstudien) oder (b) wenn es um Inhalte (Angebote, Programme) geht, die in Österreich mangels Praxis noch kaum beforscht werden können (z.B. Basisbildung am Arbeitsplatz).

Generieren nationaler Forschungs-Ressourcen

Gleichzeitig ist es wegen der doch unterschiedlichen Bildungs- (und Arbeitsmarkt-)Systeme wichtig, die englischsprachige Forschung gezielt durch Forschung aus dem deutschsprachigen Raum zu ergänzen. Studien liefern die verlässlichsten Ergebnisse für das gesellschafts-politische Umfeld, in dem sie durchgeführt wurden. In diesem Zusammenhang wären auch nationale Machbarkeitsstudien für die Umsetzung aktueller Empfehlungen hilfreich.

Monetäre Bewertungen von Benefits

Monetäre Äquivalenzen der psychosozialen und gesundheitlichen Effekte (Wider Benefits) sollten noch konkreter und spezifischer berechnet werden – möglichst auch auf nationaler

Basis (siehe Kapitel 3.1.2). Analytische Konzepte wie SROI (Social Return on Investment) ermöglichen es, diese Benefits der Basisbildung in monetären Werten auszudrücken. Auch mit anderen Zugängen wird an neuen, ganzheitlichen Indikatoren-Sets für indirekte Wirkungen von Maßnahmen gearbeitet; die Basisbildung mit ihren zahlreichen indirekten Effekten könnte davon profitieren. Seriöse Zahlen, die belegen, um welche Größen es hier geht, könnten nicht nur Allokationsentscheidungen unterstützen, sondern auch für die Öffentlichkeitsarbeit hilfreich sein.

5 Literatur

- Akermann, Rodie / Vorhaus, John / Brown, John (2011):** The Wider Benefits of Learning. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education / Univ. of London.
- Alamprese, Judith A. (2009):** Developing Learners' Reading Skills in Adult Basic Education Programs. In: Reder, Stephen / Bynner, John (Hg.): Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research. London: Routledge (Taylor & Francis). S. 107-131.
- Ananiadou, Katerina / Jenkins, Andrew / Wolf, Alison (2004):** Basic Skills and Workplace Learning: What Do We Actually Know About Their Benefits? In: Studies in Continuing Education Vol. 26 no. 2, p. 289-308.
- Battell, Evely (2001):** Naming the Magic: Non-Academic Outcomes in Basic Literacy. Online verfügbar: www.nald.ca/library/research/magic/magic.pdf [2015-02-02]
- Balatti, Jo / Black, Stephen / Falk, Ian (2006):** Reframing adult literacy and numeracy course outcomes. A social capital perspective. Adelaide: NCVET. Online verfügbar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493887.pdf> [2015-01-31]
- Beadle, Shane (2015):** Support for the work on policy guidance on basic skills for adults. Report of findings from further literature search and analysis. Online verfügbar: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7813&type=2&furtherPubs=no> [2015-08-14]
- Beder, Hal (1999):** The Outcomes and Impacts of Adult Literacy Education in the United States. Boston: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Online verfügbar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431870.pdf> [2015-01-31]
- BeLL-Konsortium (2014):** Benefits of Lifelong Learning – BeLL. Final Report, Public Part. Online verfügbar: http://www.bell-project.eu/cms/?page_id=10 [2015-01-28]
- Benseman, John / Sutton, Alison / Lander, Josie (2005):** "Working in the light of evidence, as well as commitment." A literature review of the best available evidence about effective adult literacy, numeracy and language teaching. Auckland: The University of Auckland & UniServices Ltd.
- Bergmann, Herbert (2012):** Desk Study: Die Evaluierung von Grundbildungsvorhaben – ein Orientierungsrahmen. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ).
- Bingman, Mary Beth / Ebert, Olga / Bell, Brenda (2000):** Outcomes of Participation in Adult Basic Education: The Importance of Learners' Perspective. Boston: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Online verfügbar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437577.pdf> [2015-01-31]
- Brügelmann, Hans (2008):** Perspektiven für die Analphabetismus-Forschung: inhaltliche Schwerpunkte und methodische Anforderungen. In: Knabe, Ferdinand (Hg.): Innovative Forschung – Innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster: Waxmann. S. 29-43.
- Burchfield, Shirley / Hua, Haiyan / Baral, Dyuti / Rocha, Valeria (2002a):** A Longitudinal Study of the Effect on Integrated Literacy and Basic Education Programs on Women's Participation in Social and Economic Development in Nepal. Online verfügbar: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACR861.pdf [2015-01-29]
- Burchfield, Shirley / Hua, Haiyan / Suvo Iturry, Tania / Rocha, Valeria (2002b):** A Longitudinal Study of the Effect on Integrated Literacy and Basic Education Programs on Women's Participation in Social and Economic Development in Bolivia. Online verfügbar: datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/BOLDprep02.pdf [2015-01-29]
- Cara, Olga / Litster, Jennifer H. (2009):** Teacher Attitudes Towards the „Skills for Life“ National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills. In: Reder, Stephen / Bynner, John (Hg.): Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research. London: Routledge (Taylor & Francis). S. 132-159.
- Carpentieri, Jon D. / Vorhaus, John (2010):** The social value of further education in adult learning. In: Colleges 2020. London: ippr.
- Carpentieri Jon D. (2013):** Evidence, evaluation and the 'Tyranny of Effect Size': A proposal to more accurately measure programme impacts in adult and family literacy. In: European Journal of Education, Vol. 48, No. 4. P. 543-555.
- Carpentieri, Jon D. (2014):** Improving basic skills in adulthood: Participation and Motivation. Literature Review prepared for the European Commission Working Group on Adult Learning. Unpublished.

- Carpentieri, Jon D. (2015):** Adding new numbers to the policy narrative: Using PIAAC data to focus on literacy practices. In: Hamilton, M. / Maddox, B. / Addey, C. (Hg.): Literacy as Numbers. Cambridge: Cambridge University Press.
- CEDEFOP (2011):** The anatomy of the wider benefits of VET in the workplace. Research Paper 12. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online verfügbar: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/volltextlink_kurz.html?FIId=938515&link=http%3A%2F%2Fwww.cedefop.europa.eu%2FEN%2FFiles%2F512_en.pdf [2015-01-28]
- CEDEFOP (2012):** Learning and innovation in enterprises. Research Paper 27. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Condelli, Larry / Wrigley, Heide / Yoon, Kwang Suk (2009):** „What Works“ for Adult Literacy Students on English as a Second Language. In: Reder, Stephen / Bynner, John (Hg.): Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research. London: Routledge (Taylor & Francis). S. 132-159.
- Coulombe, Serge / Tremblay, Jean-Francois (2004):** Literacy, Human capital, and Growth. Working Paper 0407E. Ottawa: University of Ottawa, Department of Economics.
- Coulombe, Serge / Tremblay, Jean-Francois (2006):** Literacy and Growth. In: Topics in Macroeconomics Vol 6 Issue 2, pp 1-32.
- Cree, Anthony / Kay, Andrew / Steward, June (2012):** The Economic and Social Cost of Illiteracy. A Snapshot of Illiteracy in a Global Context. Final Report from the World Literacy Foundation. Melbourne/London: World Literacy Foundation.
- De Coulon, Augustin / Marcenaro-Gutierrez, Oscar / Vignoles, Anna (2007):** The Value of Basic Skills in the British Labour Market. London: Centre for the Economics of Education. Online verfügbar: <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp77.pdf> [2015-01-30]
- Dinis da Costa, Patricia / Rodrigues, Margarida / Vera-Toscano, Esperanza / Weber, Anke (2014):** Education, Adults Skills and Social Outcomes. Empirical Evidence from the Survey on Adult Skills. Joint Research Centre: JRC Science and Policy Reports. Online verfügbar: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC89591/skills_social_outcomes_piaac_final_version_pubsy.pdf [2015-01-28]
- EAEA / DAEA / ENAEA (2014a):** Awareness Raising for Adult Learning and Education ARALE. Conference Report. Online verfügbar: <http://www.eaea.org/arale> [2015-01-28]
- EAEA / DAEA / ENAEA (2014b):** ARALE Recommendations. Online verfügbar: <http://www.eaea.org/arale> [2015-01-28]
- EENEE (Hg.) (2014):** Policy Brief 5/2014: Das wirtschaftliche Argument für Bildung. Online verfügbar: http://www.eenee.de/de/dms/EENEE/Policy_Briefs/German/PolicyBrief5-2014_deutsch.pdf [2015-01-28]
- Egloff, Birte / Grotlüschen, Anke (Hg.) (2011):** Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster: Waxmann.
- Egloff, Birte (2011):** Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: Egloff, Birte / Grotlüschen, Anke (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster: Waxmann. S. 175-190.
- Eureval / Ecorys / Ramboll management (2010):** Study in the return on ESF Investment in Human Capital. Final Report. Online verfügbar: ec.europa.eu/esf/BlobServlet?docId=160&langId=en [2015-09-22]
- European Commission (2012):** EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2014):** ET2020 Working Group. Part 1: Mandate. Working Group on Adult Learning. Online verfügbar: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/wg-adult-learning-mandate_en.pdf [2015-08-20]
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015):** Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179en.pdf [2015-11-26]
- Feinstein, Leon / Sabates, Ricardo (2007):** The Public Value of Adult Learning. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Online verfügbar: <http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/Feinstein-Sabates12.pdf> [2015-02-02]
- FiBS – Forschungsinstitut für Bildung und Sozialökonomie & DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2013):** Developing the Adult Learning Sector. Lot 2: Financing the Adult Learning Sector. Final Report. Unpublished.
- Fujiwara, Daniel / Campbell, Ross (2011):** Valuation Techniques for Social Cost-Benefit Analysis: Stated Preference, Revealed Preference and Subjective Well-Being Approaches. A Discussion of the Current Issues. London: HM Treasury. Online verfügbar: <https://www.gov.uk/government/publications/valuation-techniques-for-social-cost-benefit-analysis> [2015-08-14]

- Fujiwara, Daniel (2012).** *Valuing the impact of adult learning. An analysis of the effect of adult learning on different domains in life.* Leicester: NIACE. Online verfügbar: <http://shop.niace.org.uk/valuing-impact.html> [2015-08-09]
- Gächter, August / Krenn, Manfred (2014):** Geringe Kompetenzen und ihre Folgen am Arbeitsmarkt. In: Statistik Austria (Hg.): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria. S. 312-339.
- Griffin, Patrick / Pollock, John / Corneille, Karen / Fitzpatrick, Maree (1997):** *Skilling Me Softly: The Impact of Adult Literacy Classes. Longitudinal Study of the Destination of Adult Literacy Students. Final Report.* Melbourne University. Online verfügbar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417614.pdf> [2015-01-31]
- Grotlüschen, Anke / Bonna, Franziska (2006):** Literature Review about "Improving Teaching and Learning for Adults with Basic Skill Needs through Formative Assessment" – German speaking countries. Bremen. Online verfügbar: www.oecd.org/edu/ceer/37406227.pdf [2015-08-02]
- Grotlüschen, Anke / Linde, Andrea (Hg.) (2007).** *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion.* Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke / Riekman, Wibke (Hg.) (2012):** *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Münster: Waxmann. Online verfügbar: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2014/01/9783830927754-openaccess.pdf> [2015-08-08].
- Hanushek, Eric A. / Woessmann, Ludger (2011):** How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? In: *Economic Policy* 26 (67), S. 427-491.
- Hartley, Robyn / Horne, Jackie (2006):** Social and economic benefits of improved adult literacy: Towards a better understanding. Adelaide: NCVER. Online verfügbar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495174.pdf> [2015-01-31]
- Heisig, Jan Paul / Solga, Heike (2005):** Ohne Abschluss keine Chance. WZBrief Arbeit 19. Online verfügbar: www.wzb.eu/de/publikationen/wzb-brief-arbeit [2015-01-30]
- ICF Consulting Services Limited (2015):** An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe. Studie im Auftrag der DG EMPL. London. Unpublished.
- Ivanic, Roz / Appleby, Yvon / Hodge, Rachel / Tusting, Karin / Barton, David (2006):** Linking learning and everyday life: A social perspective on adult language, literacy and numeracy classes. London: NRDC. Online verfügbar: http://dera.ioe.ac.uk/22313/1/doc_3018.pdf [2015-04-04]
- Kil, Monika / Motschilnig, Ricarda / Thöne-Geyer, Bettina (2013):** What Can Adult Education Accomplish? The Benefits of Adult Learning – The Approach, Measurement and Prospects. Bonn: texte online. Online verfügbar: <http://www.die-bonn.de/doks/2013-benefits-en-01.pdf> [2015-01-28]
- Kirkwood, Tom / Bond, John / May, Carl / McKeith, Ian / Teh, Min-Min (2008):** Foresight Mental Capital and Wellbeing Project. Mental capital through life: Future challenges. London: The Government Office for Science. Online verfügbar: <https://www.gov.uk/government/publications/mental-capital-and-wellbeing-making-the-most-of-ourselves-in-the-21st-century> [2015-08-06]
- Klein, Rosemarie / Zisenis, Dieter (2011):** Zum unternehmerischen und individuellen Nutzen von arbeitsbezogener Grundbildung. In: *Alfa-Forum* 2011/77, S. 10-15.
- Kuckulenz, Anja / Zwick, Thomas (2003):** The Impact of Training on Earnings: Differences Between Participant Groups and Training Forms. ZEW Discussion Papers, No. 03-57. Online verfügbar: <http://econpapers.repec.org/paper/knzhetero/0306.htm> [2015-01-28]
- Kuckulenz, Anja (2006):** Wage and Productivity Effect of Continuing Training in Germany. A Sectoral Analysis. Diskussionspapier der Forschergruppe „Heterogene Arbeit“ Nr. 06/07. Online verfügbar: <http://econpapers.repec.org/paper/knzhetero/0606.htm> [2015-01-28]
- Lachnit, Brigitte (2001):** Analphabetismus: Auswirkungen auf berufliche Situation und Grundbildung. Bielefeld: unveröff. Diplomarbeit.
- Lassnigg, Lorenz / Vogtenhuber, Stefan / Steiner, Peter M. (2006):** Weiterbildung in Österreich. Finanzierung, Beteiligung und Wirkungen. Wien: IHS.
- Manninen, Jyri (2013):** „Wider benefits“ freier Erwachsenenbildung. Ergebnisse aus Finnland. In: *DIE* 1/2013, S. 26-29.
- Manninen, Jyri et al. (2014):** Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Project. Online verfügbar: http://www.bell-project.eu/cms/?page_id=10 [2015-07-01]
- Martinez, Rodrigo / Fernandez, Andres (2010):** The Social and Economic Impact of Illiteracy. Analytical Model and Pilot Study. Santiago: UNESCO Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean.
- McLeod, Shona / Straw, Suzanne (2010):** Adult Basic Skills. Reading: CfBT Education Trust. Online verfügbar: http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/18LoRes_AdultSkillsBook.pdf [2015-02-16]

- Merrifield, Juliet (1998):** Contested Ground: Performance Accountability in Adult Basic Education. NSCALL Reports No. 1. Cambridge: The National Centre for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Merrifield, Juliet (2012):** Ecologies of Learning: How Culture and Context Impact Outcomes of Workplace Literacy and Essential Skills. Quebec: The Centre for Literacy. Online verfügbar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547391.pdf> [2015-01-31]
- Metcalf, Hilary / Meadows, Pamela / Rolfe, Heather / Dhudwar, Amar / Coleman, Nick / Wapshott, Jo / Carpenter, Hannah (2009):** Evaluation of the Impact of Skills for Life Learning. Online verfügbar: www.researchonline.org.uk/sds/search/download.do?ref=B13883 [2015-02-16]
- Ministry of Education and Culture Finland (2010):** Noste Programme 2003-2009. Final report. Online verfügbar: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/Noste-ohjelma_2003_2009._Loppuraportti.html?lang=en [2015-02-17]
- Monitoringbeirat der Initiative Erwachsenenbildung (2012-2014):** Monitoringberichte – Executive Summaries. Online verfügbar: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/monitoring/monitoringberichte/> [2015-07-07]
- Motschilnig, Ricarda (2012):** Wider benefits of adult education – an inventory of existing studies and research. In: Adult education and development 78/2012, S. 79-88. Online verfügbar: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1321&clang=1 [2015-01-28]
- Müller, Katja (2012):** Alphabetisierungsforschung in Deutschland – Eine Bilanz. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 01/2012. Lernen in der Alphabetisierung/Grundbildung, S. 55-61.
- NALA (Hg.) (2011):** A Literature Review of International AL Policies. Prepared for NALA. London: NRDC, Institute of Education.
- NCVER National Centre for Vocational Educational Research (2011):** Building the Foundations: Outcomes from the adult language, literacy and numeracy conference. Adelaide: NCVER. Online verfügbar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED517169.pdf> [2015-01-31]
- Nicholls, Jeremy / Lawlor, Eilis / Neitzert, Eva / Goodspeed, Tim (2009):** A Guide to Social Return on Investment. London: Cabinet Office – Office of the Third Sector. Online verfügbar: <https://www.bond.org.uk/value-for-money> [2015-08-08].
- OECD (2010a):** Improving Health and Social Cohesion through Education (SOL). Executive Summary. Online verfügbar: <http://www.oecd.org/edu/eri/46130492.pdf> [2015-01-28]
- OECD (2010b):** The High Cost of Low Educational Performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes. Paris: OECD Publishing. Online verfügbar: www.oecd.org/pisa/44417824.pdf [2015-01-28]
- OECD (2013):** How's life? Measuring Well-being. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en> [2015-01-28]
- OECD (2014):** Education at a Glance 2014. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. Online verfügbar: www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf [2015-01-28]
- Osberg, Lars (2000):** Schooling, Literacy and Individual Earnings. International Adult Literacy Survey. Ottawa: Statistics Canada. Online verfügbar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449320.pdf> [2015-01-31]
- Patrignani, Pietro / Conlon, Gavan (2011):** The Long Term Effect of Vocational Qualifications on Labour Market Outcomes. BIS Research Paper No. 47. Online verfügbar: <http://dera.ioe.ac.uk/9866/> [2015-02-16]
- Péron, Clara / Baldauf, Valentina (2014):** Was bringt's? SROI-Analyse des Mentoring-Programms Balu und Du. Berlin/München: Value for Good/Social Impact Consulting. Online verfügbar: <http://www.benckiser-stiftung.org/blog/wp-content/uploads/2015/02/SROI-Bericht-BuD-final-17Feb2015.pdf> [2015-08-10]
- Projekträger im DLR (Hg.) (2012):** Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Abschlussdokumentation des Förderschwerpunktes zur Forschung und Entwicklung 2007-2012. Bielefeld: Bertelsmann.
- Reder, Stephen (2009):** Scaling Up and Moving In: Connecting social practices views to policies and programs in adult education. In: Literacy & Numeracy Studies Vol 16 No. 2 & Vol 17 No. 1, p. 35-50.
- Reder, Stephen / Bynner, John (Hg.) (2009):** Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research. London: Routledge (Taylor & Francis).
- Reder, Stephen (2010):** Adult Literacy Development and Economic Growth. Washington: National Institute for Literacy, Adult Literacy Development and Economic Growth. Online verfügbar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512441.pdf> [2015-01-31]
- Reder, Stephen (2012):** The Longitudinal Study of Adult Learning; Challenging Assumptions. Research Brief. Montreal: The Centre for Literacy. Online verfügbar: <http://www.centreforliteracy.qc.ca/publications/researchbriefs> [2015-01-28]
- Ribolits, Erich (2007):** Alphabetisierung – bloß berufliche Notwendigkeit oder mehr? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online verfügbar: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf> [2015-01-28]

- Robinson-Pant, Anna (2005a):** The Social Benefits of Literacy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. Online verfügbar: <http://unesdoc.unesco.org/ulis> [2015-01-29]
- Robinson-Pant, Anna (2005b):** The benefits of literacy (human, cultural, social, political, economic). Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. Online verfügbar: <http://unesdoc.unesco.org/ulis> [2015-01-29]
- Rosenblatt, Bernhard / Lehmann, Rainer H. (2013a):** Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 16/1, S. 55-77.
- Rosenblatt, Bernhard / Lehmann, Rainer H. (2013b):** Begrenzte Lernerfolge in Alphabetisierungskursen. Befunde aus der Forschung – Konsequenzen für die Praxis. Bonn: DIE aktuell. Online verfügbar: <http://www.die-bonn.de/doks/2013-alphabetisierung-01.pdf> [2015-02-06]
- Schleicher, Andreas (2014):** Bessere Kompetenzen, besserer Job, besseres Leben. Internationale Befunde und Konsequenzen aus PIAAC für die Bildungspolitik – Bilanzziehung aus Sicht der OECD. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 23. Online verfügbar: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf> [2015-01-28].
- Schleiter, André (2007):** „Glück, Freude, Wohlbefinden – Welche Rolle spielt das Lernen?“ Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage unter Erwachsenen in Deutschland. Online verfügbar: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_23599_23600_2.pdf [2015-09-22]
- Schmid, Kurt (2008):** Zum Nutzen der Weiterbildung. Internationaler Literaturreview und individuelle Weiterbildungserträge von TeilnehmerInnen an WIFI-Kursen. Wien: ibw.
- Sheehan-Holt, Janet K. / Smith M. Cecil (2000):** Does Basic Skills Education Affect Adults' Proficiencies and Reading Practices? In: Reading Research Quarterly Vol. 35, No. 2. Pp. 226-243.
- Shi, Yan / Tsan, Mun C. (2011):** Evaluation of adult literacy education in the United States: A review of methodological issues. In: Educational Research Review 3, S. 187-217.
- Smith, Janet (1998):** Literacy, Welfare & Work. Year II Report. Ottawa: National Literacy Secretariat. Online verfügbar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437570.pdf> [2015-01-31]
- Spear, Richard (2013):** Breaking the vicious circle. In: Adults learning, 4/2013, S. 4-5.
- Statistik Austria (Hg.) (2013):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (Hg.) (2014):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria.
- Steiner, Mario / Pessl, Gabriele / Wagner, Elfriede / Plate, Marc (2010):** ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013. Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht 2010. Evaluierung im Auftrag des BMUKK. Wien: IHS Institut für höhere Studien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Zwischenbericht2010.pdf [2015-11-26]
- Steiner, Mario / Pessl, Gabriele / Wagner, Elfriede (2011):** ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung. Halbezeitbewertung 2011. Evaluierung im Auftrag des BMUKK. Wien: IHS Institut für höhere Studien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Halbezeitbewertung2011.pdf [2015-11-26]
- Steiner, Mario / Pessl, Gabriele / Wagner, Elfriede (2013):** ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht 2012. Evaluierung im Auftrag des BMUKK. Wien: IHS Institut für höhere Studien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Zwischenbericht2012.pdf [2015-11-26]
- Steiner, Mario / Wagner, Elfriede / Pessl, Gabriele (2015a):** ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung. Endbericht 2014. Evaluierung im Auftrag des bmbf. Wien: IHS Institut für höhere Studien. Online verfügbar: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Endbericht2014.pdf [2015-11-26]
- Steiner, Mario / Wagner, Elfriede / Pessl, Gabriele (2015b):** ESF Beschäftigung Österreich 2007-2013. Bereich Erwachsenenbildung. Synthesebericht 2015. Evaluierung im Auftrag des bmbf. Wien: IHS Institut für höhere Studien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Synthesebericht2015.pdf [2015-11-26]
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (2015):** Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Wien: BMBF. Online verfügbar: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017.pdf [2015-02-02]
- Stoppacher, Peter / Edler, Marina (2014):** Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung. Graz: Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung. Online verfügbar: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Evaluation_Abschlussbericht.pdf [2015-11-26]
- Stromquist, Nelly P. (2005):** Political Benefits of Adult Literacy. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. Online verfügbar: http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=146187&set=0054C9051B_2_295&gp=1&lin=1&ll=1 [2015-01-28]

- Tett, Lynn / Hall, Stuart / Maclachlan, Kathy / Thorpe, Graham / Edwards, Vivien / Garside, Linda (2006):** Evaluation of the Scottish Adult Literacy and numeracy (ALN) Strategy. Final Report. Online verfügbar: <http://eprints.hud.ac.uk/13966/> [2015-07-07]
- Tett, Lynn / Maclachlan, Kathy (2007):** Adult literacy and numeracy, social capital, learner identities and self-confidence. In: *Studies in the Education of Adults*, 39 (2), S. 150-167.
- The Centre for Literacy of Quebec (2006):** Accountability and the Public Trust: Restoring the Balance. An annotated bibliography. Online verfügbar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547402.pdf> [2015-01-31]
- The Centre for Literacy of Quebec (2010):** Social Capital Outcomes of Adult Learning and Literacy Initiatives. How Do We Measure Them? Literature Review. Online verfügbar: <http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/SI-2010-Lit-Review-FINAL.pdf> [2015-02-16]
- The SROI Network (2012):** A Guide to Social Return on Investment. Online verfügbar: http://www.thesroinetwork.org/publications/doc_download/241-a-guide-to-social-return-on-investment-2012 [2015-01-28]
- UNESCO Institute for Education (1997):** Confintea V – Adult Education. The Hamburg Declaration – The Agenda for the Future. Online verfügbar: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf> [2015-08-08]
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013):** 2nd Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy. Hamburg. Online verfügbar: <unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf> [2015-08-08]
- Vorhaus, John / Rhys Warner, Jenny / Appleby, Yvon / Bathmaker, Ann-Marie / Brooks, Greg / Cole, Pam / Pilling, Mark / Pearce, Linda (2008). The Learner Study:** The impact of the Skills for Life strategy on adult literacy, language and numeracy learners. London: NRDC National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy.
- Vorhaus, John / Litster, Jennifer / Frearson, Michael / Johnson, Stuart (2011):** Review of Research and Evaluation on Improving Adult Literacy and Numeracy Skills (2011). BIS Research Paper No. 61. London: Department for Business, Innovation and Skills.
- What Works Centre for Local Economic Growth (2014):** Evidence review: Employment Training. Executive Summary and Full Report. London. Online verfügbar: <http://whatworksgrowth.org/policy-area/employment-training/#.VMzu9i5BR5I> [2015-01-31]
- Winch, Christopher (2011):** Skill – A Concept Manufactured in England? In: Brockmann, Michaela / Clarke, Linda / Winch, Christopher (Hg.): *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market. What's in a vocational qualification?* New York: Routledge. S. 85-101.
- Windisch, Hendrickje C. (2015):** Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention. OECD Education working Paper No 123. Online verfügbar: http://www.oecd-ilibrary.org/education/adults-with-low-literacy-and-numeracy-skills_5jrxnjdd3r5k-en [2015-08-13]
- Woessmann, Ludger (2014):** The Economic Case for Education. EENEE Analytical Report No 20. Online verfügbar: http://www.eenee.de/de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR20.pdf [2015-01-28]
- Wolf, Alison / Jenkins, Andrew (2014):** Do „Learners“ Always Learn? The Impact of Workplace Adult Literacy Courses on Participants' Literacy Skills. In: *British Educational Research Journal* 40/4, S. 585-609.
- World Literacy Foundation (2015):** The Economic & Social Cost of Illiteracy. A snapshot of illiteracy in a global context. Final report from the World Literacy Foundation. Online verfügbar: <http://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2015/02/WLF-FINAL-ECONOMIC-REPORT.pdf> [2015-09-22].
- Ziegler, Suzanne / Sussman, Susan B. (Hg.) (1996):** The Effectiveness of Adult Literacy Education: a Review of Issues and Literature Related to Outcome-Based Evaluation of Literacy Programs. Toronto: Ontario Literacy Coalition. Online verfügbar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399423.pdf> [2015-02-02]

Materialien zur Erwachsenenbildung

- Nr. 1/2006** BiKoo – Bildungscooperative Oberes Waldviertel. Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen“
- Nr. 2/2006** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschlussabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk
- Nr. 3/2006** Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status quo-Erhebung
- Nr. 1/2007** Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB“
- Nr. 2/2007** Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte
- Nr. 1/2008** Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht für die UNESCO 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI)
- Nr. 1/2009** Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Eine analytische Betrachtung des Veranstaltungsprogramms des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Zeitraum 1974 – 2007
- Nr. 2/2009** Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB). Innovative europäische IBOBB-Ansätze zu ausgewählten Themenkreisen im Bereich der Erwachsenenbildung
- Nr. 3/2009** ESF – Ziel 3 | Programmperiode 2000 – 2006. Schwerpunkt „Lebensbegleitendes Lernen, Bereich Erwachsenenbildung“ | Projektberichte
- Nr. 1/2010** Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung
- Nr. 2/2010** LLL-Strategie in Österreich. Praktische Überlegungen zu Entwicklung und Umsetzung
- Nr. 1/2011** elingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen – Erfahrungen – Methoden
- Nr. 1/2012** LiteraritätsForschungsPraxis
- Nr. 1/2013** Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen
- Nr. 1/2014** Professionalität in der Bildungsberatung: Anforderungen und Entwicklungsfelder im Rahmen der Initiative „Bildungsberatung in Österreich“
- Nr. 1/2015** Basisbildung wirkt. Wie wirkt Basisbildung? Eine internationale Forschungsübersicht

Die Materialien zur Erwachsenenbildung sind elektronisch verfügbar unter

http://erwachsenenbildung.at/service/publikationen/publikationen_bmbf.php

Printausgaben ab Jahrgang 2006 können im Online-Publikationen-Shop des BMBF unter

<http://pubshop.bmbf.gv.at/> oder beim **AMEDIA Servicebüro** bestellt werden:

1141 Wien, Sturzgasse 1a | T. (0)1 982 13 22 | F. (0)1 982 13 22-311 | office@amedia.co.at

Im Bedarfsfall sind einzelne Exemplare auch früherer Ausgaben erhältlich beim BMBF, Abt. II/5:

1010 Wien, Freyung 1 | T. (0)1 53120/4603 | erwachsenenbildung@bmbf.gv.at