

Fiktion und Widersprüche: eine soziologische Analyse zu Basisbildung in Österreich

Pessl, Gabriele; Metzler, Barbara

Veröffentlichungsversion / Published Version

Arbeitspapier / working paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Pessl, G., & Metzler, B. (2023). *Fiktion und Widersprüche: eine soziologische Analyse zu Basisbildung in Österreich*. (IHS Working Paper, 45). Wien: Institut für Höhere Studien (IHS), Wien. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-85111-2>

Nutzungsbedingungen:

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

Terms of use:

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

IHS Working Paper 45

February 2023

Fiktion und Widersprüche. Eine soziologische Analyse zu Basisbildung in Österreich

Gabriele Pessl
Barbara Metzler



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna

Author(s)

Gabriele Pessl, Barbara Metzler

Editor(s)

Beate Littig

Title

Fiktion und Widersprüche. Eine soziologische Analyse zu Basisbildung in Österreich

Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS)

Josefstädter Straße 39, A-1080 Wien

T +43 1 59991-0

F +43 1 59991-555

www.ihs.ac.at

ZVR: 066207973

License

„Fiktion und Widersprüche. Eine soziologische Analyse zu Basisbildung in Österreich“ by Gabriele Pessl, Barbara Metzler is licensed under the Creative Commons: Attribution 4.0 License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

All contents are without guarantee. Any liability of the contributors of the IHS from the content of this work is excluded.



All IHS Working Papers are available online:

https://irihs.ihs.ac.at/view/ihs_series/ser=5Fihswps.html

This paper is available for download without charge at: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6480/>

Abstract

How do people who share expert knowledge perceive individuals with few reading and writing skills? How do they handle respective stereotypes from the public, who is generally badly informed about this issue? How is knowledge on illiteracy reproduced and in which ways is it rejected? Based on these research questions a sociological research project has been conducted in the context of an Erasmus+-project by the Federal Ministry for Education from 2017 to 2018. The project aimed at adding to the scientific discourse on illiteracy and people with few reading and writing skills. A second target was to provide insights for a campaign by the ministry on courses where reading, writing, mathematical or digital basic skills can be acquired.

Eleven focus-groups with experts who either participate in such courses or who have professional insights were analyzed combining two qualitative methods: Qualitative content analysis allowed to investigate the explicit knowledge the experts share, while implicit aspects of this knowledge have been reconstructed applying the documentary method. Results show that people with low reading and writing skills are confronted with a range of negative stereotypes, while at the same time the public is not aware of illiteracy in Austria, or its existence is even neglected.

Zusammenfassung

Wie nehmen Expert:innen aus der Basisbildung Personen mit Basisbildungsbedarf wahr? Wie gehen sie mit Stereotypen von Lai:innen um, die in der Regel nicht gut darüber informiert sind? Wie wird Wissen über geringe schriftsprachliche Kompetenzen reproduziert und auf welche Weise wird es zurückgewiesen? Diese Forschungsfragen wurden in einem soziologischen Forschungsprojekt aufgegriffen, das 2017 bis 2018 im Rahmen eines Erasmus+-Projekts des Bildungsministeriums durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der Studie sollten einerseits den wissenschaftlichen Diskurs um Basisbildungsbedarf bereichern und andererseits das Ministerium bei der Gestaltung einer Kampagne im Bereich Basisbildung unterstützen.

Elf Fokusgruppen mit Expert:innen, die entweder an Basisbildungskursen teilnehmen oder in ihrem beruflichen Kontext mit dem Thema zu tun haben, wurden mit zwei unterschiedlichen Zugängen analysiert: Ihr explizites Wissen wurde einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, während Aspekte ihres impliziten Wissens mittels dokumentarischer Methode rekonstruiert wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die „Öffentlichkeit“ über Basisbildung(sbedarf) nicht Bescheid weiß bzw. für eine Fiktion hält, aber sehr konkrete Vorstellungen dazu hat und Personen mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen mit einer Reihe an negativen Stereotypen konfrontiert werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Stereotype Zuschreibungen und die Bedeutung von Basisbildung	7
3	Forschungsdesign, Möglichkeiten und Grenzen der Studie	11
4	Ergebnisse aus den Inhaltsanalysen	14
4.1	Erreichung der Zielgruppe und Zugang der Teilnehmer:innen.....	14
4.2	Erfahrungen mit Öffentlichkeitsarbeit.....	16
4.3	Kampagne des Bundesministeriums für Bildung	17
4.4	Zielpublikum von Öffentlichkeitsarbeit	17
4.5	Geeignetes Medium	18
4.6	Keinesfalls gezeigt werden soll	19
4.7	Gewünschte Inhalte.....	20
5	Ergebnisse auf Basis der dokumentarischen Methode	24
5.1	Stereotype Zuschreibungen und der Umgang damit.....	25
5.2	Lesen und Schreiben als Norm	28
5.3	Meritokratische Gesellschaft: Leistungsversprechen und Leistungsimperativ	32
5.4	Basisbildung als Fiktion: Das widersprüchliche Wissen von Lai:innen zur Basisbildung.....	35
5.5	Drei unterschiedliche Orientierungsrahmen	36
6	Schlussbetrachtung.....	38
7	Literaturverzeichnis	39

1 Einleitung

Die vorliegenden Ergebnisse basieren auf einer Studie, die im Rahmen eines Erasmus+-Projekts des Bildungsministeriums zum Thema „Basisbildung und Öffentlichkeit“ von 2017 bis 2018 durchgeführt wurde. Der Abschlussbericht wurde 2018 unter dem Titel „Über ein Nicht-Wissen aus konkreten Vorstellungen“ veröffentlicht (Pessl, Metzler 2018). Das vorliegende Working Paper stellt eine sprachlich überarbeitete Version dieses Berichtes dar. Im Rahmen der Studie haben wir uns mit Bildern beziehungsweise Diskursen zu Menschen mit wenigen schriftsprachlichen Kompetenzen und der Bedeutung, die diesen zukommen, auseinandergesetzt und uns mit folgenden Fragen beschäftigt:

- Welche Bilder über „Basisbildungsbedarf“ und die Teilnahme an Basisbildungsangeboten werden gesellschaftlich produziert?
- Wie werden sie hergestellt, stabilisiert und zurückgewiesen beziehungsweise eigensinnig gedeutet?
- Wie stellt sich die Öffentlichkeitsarbeit von Basisbildungsangeboten in diesem Zusammenhang dar?

Die Ergebnisse der Studie sollten das Bildungsministerium bei der Gestaltung einer Sensibilisierungskampagne unterstützen, um der Tabuisierung des Themas entgegenzuwirken und diejenigen Personen für die Teilnahme an Bildungsangeboten besser zu erreichen, die bisher weniger gut erreicht werden. Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurden in sechs Bundesländern Fokusgruppendifkussionen durchgeführt, an denen unterschiedliche Expert:innen zu Basisbildung teilnahmen: Teilnehmer:innen an Basisbildung, Personen aus der Basisbildungsarbeit, Wissenschaft, aus Beratungseinrichtungen, Interessensvertretungen sowie der Kunst.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns in der Studie mit zwei unterschiedlichen Bereichen auseinandergesetzt: Erstens ging es um Erfahrungen mit der Erreichung von Zielgruppen, mit dem Zugang zu Kursen sowie die Kernfrage: Wie sollte eine öffentlichkeitswirksame Kampagne aus Sicht der unterschiedlichen Expert:innen gestaltet werden? Die Ergebnisse dazu werden in **Kapitel 4** dargestellt. Der zweite Forschungsfokus wurde auf Bilder zu Basisbildung(-sbedarf) in der Öffentlichkeit, stereotype Zuschreibungen, die Bedeutungen davon und den Umgang damit gelegt und wird in **Kapitel 5** inhaltlich beleuchtet.

Um sich diesen beiden Themenkomplexen beziehungsweise Forschungsfragen adäquat anzunähern, wurde mit zwei recht unterschiedlichen methodischen Ansätzen gearbeitet. Diese Analyse- und Interpretationsmethoden und wie das jeweilige konkrete

Vorgehen aussieht, werden zuvor in **Kapitel 3** dargestellt. Dabei wird auch transparent gemacht, welche Bereiche im Rahmen der Studie ausführlich bearbeitet werden konnten und wo die Grenzen der Studie liegen.

Eingeleitet wird die Darstellung unserer empirischen Ergebnisse in **Kapitel 2** mit einem kurzen Überblick über stereotype Zuschreibungen an Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, wie sie auf Basis einer Literaturrecherche herausgearbeitet wurden. In der wissenschaftlichen Diskussion werden in diesem Zusammenhang der Basisbildung als Lernangebot recht unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben. Es hat sich gezeigt, dass diese Gegensätze in der Zuwendung zu und in der Wahrnehmung von Basisbildung und Basisbildungsbedarf sich schließlich auch durch unsere eigenen empirischen Ergebnisse ziehen.

Begriffsverwendung

In der Studie werden folgende Begriffe synonym verwendet: Menschen mit geringen oder wenigen schriftsprachlichen Kompetenzen beziehungsweise Schreib- und Lesekenntnissen, Menschen mit Basisbildungsbedarf oder Adressat:innen von Basisbildungskursen. Unter „Basisbildung“ wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, in österreichischen Förderprogrammen sowie in der Erwachsenenbeziehungsweise Basisbildung als Profession weit mehr verstanden als Lesen und Schreiben. Der Grund dafür, dass in der Darstellung der Ergebnisse dennoch dieser Ausschnitt fokussiert wird, ist, dass es darum geht, wie Basisbildung in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird und welche Vorstellungen von Menschen, die in Basisbildungskursen lernen, gesellschaftlich relevant sind. Und hier lautet ein Ergebnis, dass Kompetenzen im Bereich Mathematik oder Kenntnisse in der Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) eine weit geringere Rolle spielen und Konzepte von politischer Erwachsenenbildung schon gar nicht – wie sie zwar in der Bildungsarbeit und der wissenschaftlichen Diskussion auftreten, aber eben nicht in der öffentlichen Wahrnehmung.

Der Begriff „Analphabetismus“ wird in der Studie aufgrund seiner negativen Konnotation sowie der mit ihm verbundenen Absprache von anderen, in unterschiedlicher Ausprägung vorhandenen Kompetenzen nicht verwendet.

Das Forschungsthema bezieht sich auf Basisbildung und *Öffentlichkeit*. Nachdem aber „die“ Gesellschaft beziehungsweise „die“ Öffentlichkeit wenig greifbare Konzepte darstellen, wird in der Studie auch die Rede von „Lai:innen“ sein, wenn es darum geht zu bezeichnen, welche Zuschreibungen von wem wie artikuliert werden. Lai:innen bilden sozusagen das Gegenstück zu den Expert:innen, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben und die anhand ihres spezifischen Wissens zur Basisbildung als Expert:innen definiert werden.

Dank

An dieser Stelle bedanken wir uns sehr herzlich bei denjenigen Personen, die uns die Realisierung der Studie ermöglicht haben. Dies sind (in alphabetischer Reihenfolge) Personen, die uns bei der Organisation der Fokusgruppen unterstützt, sowie diejenigen, die an den Diskussionen teilgenommen haben:

Marlene Aichholzer-Pahr (Kompetenzberatung Kärnten), Katharina Andrä, Sabine Aschauer-Smolik (BZ Saalfelden), Birgit Aschemann, Kathrine Bader (Innovia), Brigitte Bauer, Alfred Berndl (ISOP), BFI Tirol, Christine Bitsche (VHS Tirol), Markus Bönisch (Statistik Austria), Rudolf de Cillia (Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien), Angela Feichtinger (BFI Linz), Frauen aus allen Ländern, Thomas Fritz (lernraum.wien, VHS), August Gächter (ZSI), Elisabeth Gruber (Verein VIELE), Walter Hotter (AK Tirol), Brigitte Jaros (VHS Linz), Franz Jenewein (Bildungsinstitut Grillhof), Katharina Kaiser-Müller (abz*austria), Monika Kastner (Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) Robert Klinglmair (Institut für Volkswirtschaftslehre, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt), Astrid Klopff-Kellerer (VHS Wien), Christian Kloyber (bifeb), Lena Knilli, Waltraud Krassnig (SOS-Kinderdorf Clearinghouse/MINERVA), LEFÖ, Tanja Leitner (VHS Kärnten), Ekaterina Lingur (VHS Linz), Gül Lüle (Pyramidops), Sonja Muckenhuber (Institut für Bildungsentwicklung Linz), Theresa Muigg (AMS Tirol), Darijo Parenta (Interface), Katrin Pittner (Bildungsnetzwerk Steiermark), Raphaela Radl (Pyramidops), Rubia Salgado (das kollektiv), Claudia Schotten (Caritas CARBIZ), Diana Stäbler (pro mente Kärnten), Anna Stiftinger (agenda. Chancengleichheit in Arbeitswelt und Informationsgesellschaft), Peter Stoppacher (IFA), Julia Stranner (Pyramidops), Juliet Tschank (ZSI), Dennis Walter (VHS Salzburg), Edith Zeier-Draxl (uniT) sowie bei den Basisbildungsgruppen in Graz, Innsbruck, Linz und Wien.

2 Stereotype Zuschreibungen und die Bedeutung von Basisbildung

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema „Basisbildung“ wird darauf hingewiesen, dass eine Vielzahl an stereotypen Bildern in Verwendung ist, die Menschen, die nicht (ausreichend) lesen, schreiben oder rechnen können, zugerechnet werden. Eine zentrale Bedeutung weist dabei eine Defizitsichtweise auf. Demnach werden ihnen Mängel und Rückstände in Bezug auf Kompetenzen oder Intelligenz attestiert, worauf eine Vielzahl an Autor:innen verweist (vgl. Schlögl, Loos 2011; Grotlüschen 2017; Grotlüschen et al. 2014; Grosche, Schroeder 2013¹; Hein, Koval 2014;

¹ Interessant ist, dass sich die Autor:innen in ihrem Artikel, in dem sie sonst kritisch mit den stereotypen Zuschreibungen umgehen, auf Testungen beziehen, in denen Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen „leichte Intelligenzrückstände“ bescheinigt werden, ohne die Praxis von solchen Testungen an sich zu hinterfragen.

Holzer 2013; Krenn 2013; Gewinner 2017). Dabei werden ihnen diese Defizite als die gesamte Person umfassend zugeschrieben: Die Person wird durch den Mangel charakterisiert, weitere personale Aspekte treten in den Hintergrund. Jene Kompetenzen oder Kenntnisse, die nicht vorhanden sind, werden als die wesentlichen oder erstrangigen Aspekte verhandelt, und damit wird eine enge Auswahl aus einer großen Menge an Kompetenzen getroffen. An die Figur der Rückständigkeit kann auch das Bild der Kindlichkeit anschließen. Das bedeutet, Menschen mit wenigen schriftsprachlichen Kompetenzen werden infantilisiert, wie Hein und Koval (2014) zeigen. Ein weiterer Bedeutungskomplex setzt sich aus den Attributen Vereinzelung, Rückzug und Isolation zusammen. Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen werden als durchwegs sozial exkludiert, als nicht fähig zur Teilhabe am sozialen Leben oder sogar als nicht partnerschaftsfähig wahrgenommen (vgl. Grosche, Schroeder 2013). In einem thematischen Zusammenhang mit der Zuschreibung von gesellschaftlicher Isolation wird das Bild der Scham verwendet, der Notwendigkeit, das „Defizit“ permanent zu verstecken, und das ständige Stigma-Management. Somit umspannen geringe Lese- und Schreibkenntnisse nicht nur die gesamte Person der Betroffenen und sind erstrangig, sondern sie werden als rund um die Uhr wirksam und bedeutungsvoll imaginiert. Grosche und Schroeder sprechen davon, dass das Stigma in Bezug auf geringe schriftsprachliche Kompetenzen darin einen Ursprung hat, dass davon ausgegangen wird, alle Betroffenen seien per se stigmatisiert (vgl. Grosche, Schroeder 2013).

Ein weiteres Cluster an Zuschreibungen setzt sich aus dem Bild zusammen, dass Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, arbeitslos, abhängig von sozialstaatlicher Fürsorge beziehungsweise unproduktiv seien (Grotlüschen et al. 2014; Grosche, Schroeder 2013; Hein, Koval 2014) oder sich der Verpflichtung zur ständigen Weiterentwicklung des eigenen Humankapitals verwehren (vgl. Holzer 2011). Das Spektrum an negativen Zuschreibungen umspannt jedoch auch weitere Aspekte wie die Abstammung aus verwahrlosten Elternhäusern (vgl. Grotlüschen 2017; Gewinner 2017), die Unfähigkeit zu einer erfolgreichen Lebensgestaltung (vgl. Krenn 2013), moralische Defizite bis hin zu kriminellen Verhalten (vgl. Hein, Koval 2014; Gewinner 2017) oder beeinträchtigte Lebensverhältnisse (vgl. Hein, Koval 2014).

In Bezug auf die Repräsentation von Menschen, die nicht (ausreichend) lesen, schreiben und rechnen können, in der Populärkultur stellt Irina Gewinner in ihrer intersektionalen Untersuchung (2017) europäischer Spielfilme, die zwischen 1980 und 2010 produziert wurden, fest, dass neben sozialen und familiären Umständen auch askriptive Merkmale wie Geschlecht, Alter und ethnische Herkunft als wesentliche Faktoren für Illiteralität gelten. So rücken seit den 2000er Jahren vermehrt Frauen und Personen mit Migrationshintergrund in den Fokus medialer Darstellungen. Diese Verschiebung zeigt, dass zumindest Teile der stereotypen Bilder durchaus einem Wandel unterliegen.

Eine Ursache für diese Art von Bildern und Stereotypen wird in einer Hierarchisierung von Kommunikationsformen gesehen, wonach die Schriftsprache als die oberste Form positioniert wird und mündliche Kommunikation, Nichtsprachlichkeit oder Körpersprachlichkeit als untergeordnete oder minderwertige Varianten wahrgenommen werden (vgl. Schlögl, Loos 2011). Darauf basiere die Vorstellung, dass Schriftsprachlichkeit die Basis von Handlungspotenzialen überhaupt darstelle, was ein Grund für die Wahrnehmung einer umfassenden Mangelhaftigkeit von Personen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, ist (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit der Entstehung und der Reproduktion dieser Stereotype wird in der Literatur auch die Rolle der sozialwissenschaftlichen Forschung kritisch betrachtet. Eine Ursache dafür, dass die oben genannten Klischees stabilisiert werden, wird dabei in einem unvollständigen beziehungsweise einseitigen Gebrauch von Statistiken gesehen. So treffe es zwar zu, dass Personen mit geringen Schriftsprachkompetenzen von einem höheren Arbeitslosigkeitsrisiko betroffen sind, die Mehrheit allerdings sei erwerbstätig (vgl. Grosche, Schroeder 2013; Grotlüschen et al. 2014). Dazu kommt, dass im Rahmen von Studien oft eine ganz bestimmte Gruppe an Betroffenen ausgewählt wird, die Forschungsergebnisse jedoch verallgemeinert werden. In diesem Zusammenhang verweisen Grotlüschen et al. (2014) und Krenn (2013) auf die Praxis, vorwiegend Teilnehmer:innen an Basisbildungskursen zu befragen, womit dann diejenigen nicht ins Blickfeld geraten, die (momentan) keinen Anlass dazu haben, schriftsprachliche Kompetenzen zu verbessern oder zu erwerben. Dieser Befund wird durch einen Vergleich der Ergebnisse der deutschen LEO-Studie, in der ganz allgemein die erwachsene Bevölkerung befragt wurde, und des ebenfalls deutschen AlphaPanels, in dem nur Basisbildungskursteilnehmer:innen repräsentiert sind, untermauert (vgl. Grotlüschen et al. 2014). Demnach sind beispielsweise 29 Prozent der Teilnehmenden am AlphaPanel arbeitslos, während dies auf nur 17 Prozent derjenigen an der LEO-Studie zutrifft. Noch auffälliger sind die Unterschiede in Bezug auf den Status „Leben in einer Partnerschaft“. Dies trifft auf nur 38 Prozent der Befragten des AlphaPanels zu, jedoch auf 68 Prozent derjenigen, die im Zuge der LEO-Studie befragt wurden.

Eine ähnliche Basis für einseitige Schlüsse wird darin gesehen, dass oft Interviewpartner:innen beziehungsweise Teilnehmer:innen an Befragungen zum Thema Basisbildung über das Arbeitsamt rekrutiert werden, diese dann logischerweise nicht erwerbstätig sind, damit Arbeitslosigkeit ein Thema für sie ist und daraus der Schluss gezogen wird, dass Menschen mit geringen Lese- bzw. Schreibkenntnissen generell arbeitslos seien. Den gebrauchten Stereotypen liegen also zum Teil unzulässige Verallgemeinerungen und die Effekte von *self fulfilling prophecies* zugrunde.

Darüber hinaus verfestigen sich bestimmte Bilder dadurch, dass die fehlenden Kompetenzen per se als Ursache für Probleme gedeutet und gesellschaftliche Logiken

und Funktionsweisen dabei übersehen werden (vgl. Hein, Koval 2014). So gelte es zu unterscheiden, dass es nicht *darum* zu gesellschaftlicher Exklusion kommt, weil jemand ein bestimmtes kulturtechnisches Defizit aufweist, sondern weil dieses Defizit Normen widerspricht, die in bestimmten sozialen Kontexten wirksam sind.

Nachdem die Rolle der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Literatur kritisch betrachtet wird, gilt Ähnliches für die Rolle von Basisbildung als institutionalisiertem Bildungsangebot. Innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gibt es in diesem Kontext recht widersprüchliche Perspektiven auf die Bedeutung von Basisbildung und Basisbildungsangeboten. Werden diese unterschiedlichen Perspektiven gedanklich entlang eines Kontinuums geordnet, lassen sich daraus idealtypisch zwei Gegenpositionen ableiten.

Auf der einen Seite lautet die Ausgangsbeobachtung, dass fehlende Lese- und Schreibkenntnisse in unserer, sprich der gegenwärtigen, österreichischen beziehungsweise westlichen Wissensgesellschaft ein Problem darstellen. Diese Problematik ergibt sich daraus, dass Teilhabechancen durch die Wissensgesellschaft strukturiert werden und insbesondere am Arbeitsmarkt die Anforderungen an schriftsprachliche Kenntnisse beziehungsweise Kompetenzen stetig ansteigen. In dieser Zugangsweise erfolgt die Teilnahme an Basisbildungskursen aus guten Gründen und wird Bildung als Empowerment wahrgenommen und beschrieben (vgl. z. B. Berndl 2011; Kastner 2011; Steiner et al. 2010; Stoppacher, Edler 2014). Als Kritik an dieser Perspektive wird geäußert, dass damit tendenziell der Defizitdiskurs übernommen und die Einschränkungen eines Lebens mit geringen Schriftsprachkompetenzen überbetont würden, u. a. indem, wie erwähnt, Teilnehmer:innen an Kursen mit der gesamten Bevölkerung mit mangelnden Grundkompetenzen gleichgesetzt werden (vgl. zur Kritik daran 2011; Grotlüschen et al. 2014; Grosche, Schroeder 2013).

Die zweite Position lässt sich durch einen diametral entgegengesetzten Ausgangspunkt charakterisieren. Fehlende Kenntnisse oder Kompetenzen werden aus dieser Perspektive überwiegend zu einem Problem gemacht, u. a. auch durch Forschung und die pädagogische Praxis. Die Wissensgesellschaft wird als Deutungsmuster, nicht als Struktur verstanden. In Bezug auf den Arbeitsmarkt wird beobachtet, dass steigende Anforderungen Richtung Schriftlichkeit nicht so eindeutig seien. In dieser Zugangsweise wird die Teilnahme an Basisbildung als Unterwerfung unter gängige Diskurse und als Einpassung in eine Marktlogik wahrgenommen (vgl. Holzer 2011; Grotlüschen et al. 2014). Diese Perspektive kann wiederum dahingehend kritisch hinterfragt werden, inwiefern darin eigene Privilegien in Bezug auf Bildung oder Arbeitsmarkt zum Ausdruck kommen, wenn gesellschaftliche Normen oder Anforderungen rein als Diskurse, nicht als Struktur wahrgenommen werden. Wenn eine Differenzierung, wie zuvor erwähnt,

zwischen Teilnehmer:innen und der Bevölkerungsgruppe eingemahnt wird, sollte darüber hinaus auch das Angebot an Basisbildungskursen differenziert betrachtet werden. So kann an der zweiten Position der einseitige Blick auf Basisbildungsangebote als einheitlich unterwerfend kritisiert werden, während kritische und emanzipatorische Ansätze übersehen werden.

In Bezug auf die Art der stereotypen Bilder und Zuschreibungen an Personen mit wenigen Lese- und Schreibkenntnissen, die in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung aufgezeigt werden, gibt es große Überschneidungsbereiche zwischen den Autor:innen. Wenn es allerdings darum geht, die Rolle von Basisbildung im Kontext dieser Stereotype zu beleuchten, dominieren die Unterschiede.² Die im Rahmen dieser Studie geführten Gruppendiskussionen bewegen sich in diesem Spannungsfeld. Insofern war es ein Anspruch, sich näher mit den unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Perspektiven von Expert:innen auseinanderzusetzen und sich dem anzunähern, was hinter solchen Widersprüchen steht.

3 Forschungsdesign, Möglichkeiten und Grenzen der Studie

Im Unterschied zu Studien, die sich mit konkreten Materialien zur Darstellung von Menschen mit Basisbildungsbedarf (z. B. Filmanalysen) oder mit dem „Wissen“ von Lai:innen beziehungsweise der Reproduktion von Stereotypen durch Lai:innen auseinandersetzen, beschäftigen wir uns mit dem spezifischen Segment von Expert:innen im Bereich Basisbildung. Als Expert:innen wurden Personen, die Basisbildungskurse besuchen³, und Personen, die beruflich mit dem Thema zu tun haben, definiert. Beide Gruppen zeichnet ein spezifisches Wissen über das Phänomen von geringen schriftsprachlichen Kompetenzen aus, über welches Lai:innen („die“ Öffentlichkeit) nicht verfügen. Ein großer Unterschied zwischen beiden Expert:innenkreisen ist die unterschiedliche Betroffenheit von gesellschaftlichen Zuschreibungen, womit Teilnehmer:innen an Basisbildung Bilder und Diskurse, die sich direkt auf sie beziehen, diskutieren, während Expert:innen, die beruflich in oder zu Basisbildung arbeiten, sich auf Bilder beziehen, die an ihre Teilnehmer:innen, Beratungskund:innen oder Forschungssubjekte gerichtet werden.

² Was sich dann auch in Kontroversen um einzelne Begriffe zeigt, wie etwa *Basisbildungsbedarf*. Dieser wird auf der einen Seite als Loslösung von einer Defizitsichtweise („geringe Kompetenzen“) und von dem kleinen Zuschnitt auf Lesen und Schreiben positioniert. Auf der anderen Seite wird darin eine unzulässige Unterstellung eines Bedarfs gesehen.

³ Die ursprünglich angedachte Idee, auch Personen mit wenigen schriftsprachlichen Kompetenzen, die nicht an Kursen teilnehmen, einzuladen, konnte nicht realisiert werden, da der Zugang noch herausfordernder gewesen wäre und die Zeitressourcen dafür nicht ausreichend waren.

Insofern wurde im Rahmen der Studie aus einer soziologischen Perspektive heraus Folgendes untersucht:

- Welches Wissen über Menschen mit wenigen Lese- und Schreibkenntnissen teilen, reproduzieren und dekonstruieren die unterschiedlichen Expert:innen?
- Welches Wissen über Basisbildung teilen, reproduzieren und dekonstruieren die unterschiedlichen Expert:innen?
- Wie beobachten die unterschiedlichen Expert:innen das Wissen von Lai:innen in diesem Zusammenhang?
- Vor dem Hintergrund der Diskurse und Zuschreibungen: Wie werden Öffentlichkeitsarbeit und Werbung von Kursen wahrgenommen, und welche Vorschläge werden entwickelt?

Im Rahmen des Projekts wurden insgesamt elf Gruppendiskussionen in sechs Bundesländern durchgeführt. In sieben Fällen waren es Gruppendiskussionen mit Expert:innen, die beruflich mit Basisbildung zu tun haben; an zwei Diskussionen haben ausschließlich Teilnehmer:innen partizipiert und an zwei Diskussionen Teilnehmer:innen gemeinsam mit Trainer:innen. Insgesamt haben mehr als 65 Personen an den Diskussionen teilgenommen, wobei diese Anzahl allein noch kein Qualitätskriterium darstellt. Vielmehr war es das Ziel, möglichst selbstläufige Diskussionen zu gestalten, in die sich die Moderator:innen wenig einmischen. Nur so war es möglich herauszufinden, was für die Diskutant:innen selbst relevant ist. Aus diesem Grund wurde die Methode gewählt, zu Beginn der Diskussion einen Stimulus in Form eines Werbevideos⁴ für einen Basisbildungskurs zu verwenden. Das Video wurde gemeinsam angesehen und dann die Eingangsfrage gestellt: Was geht Ihnen jetzt durch den Kopf? (vgl. Dürrenberger, Behringer 1999; Greenbaum 2000; Lamnek 2005; Mack, Tampe-Mai 2012; Misoch 2015) In der Regel folgte auf diese Frage eine etwa dreiviertel- bis einstündige selbstläufige Diskussion, während der sich die Moderator:innen im Hintergrund hielten. Danach wurden Fragen aus der Diskussion heraus gestellt sowie bei Bedarf vorab vorbereitete Fragen eingebracht.

Gruppendiskussionen haben im Unterschied zu Einzelinterviews den Vorteil, die Teilnehmenden dazu zu motivieren, ihre eigenen Standpunkte zu explizieren und damit vermeintliche Selbstverständlichkeiten zur Sprache zu bringen (vgl. Froschauer, Lueger 2003, 55ff). Demgegenüber motivieren sie in der Regel weniger dazu, biografische Erzählungen zu generieren. Damit ließ sich z. B. die Frage, welche Bedeutungen die negativen Zuschreibungen für Menschen, die in Basisbildungskursen lernen, haben, auf

⁴ Es wurde ein Werbespot aus Deutschland gewählt, damit in den Diskussionen kein Rechtfertigungsdruck entsteht, falls Auftraggeber:innen, Produzent:innen oder Nutzer:innen eines österreichischen Werbespots mit am Tisch sitzen. Zudem wurde ein Werbespot gewählt, der anders als die Mehrzahl nicht nur die Defizite von Adressat:innen beleuchtet. Der Spot ist mit Stand Jänner 2023 über YouTube abrufbar (<https://www.youtube.com/watch?v=rmuiRBknNu4>).

Basis der Analyse der Diskussionen ein Stück weit nachzeichnen. Eine fundierte Analyse zur Frage, inwiefern sie in ihrem bisherigen Leben auf dieser Basis Stigmatisierung *erfahren* haben, kann damit nicht geleistet werden. Ebenso war es möglich, auf Basis des Materials nachzuvollziehen, warum eine bestimmte Haltung gegenüber Kursen als Trainer:in, die oder der in der Basisbildungsarbeit tätig ist, schlüssig ist. Im Rahmen der Studie wurde aber keine Forschung zur Lebenswelt von Trainer:innen gemacht.

Bei dem gegenständlichen Forschungsthema, das u. a. Fragen nach gesellschaftlich reproduzierten Bildern von Menschen mit Basisbildungsbedarf, nach Zuschreibungen und Stigmatisierung umfasst, war es notwendig, zwei unterschiedliche Dimensionen des Wissens der Expert:innen zu beleuchten. Zum einen war in Bezug auf die Gestaltung von Öffentlichkeitsarbeit vor dem Hintergrund von Zuschreibungen, Bildern und Diskursen das reflexive Wissen herauszufinden – also das, was die Diskutant:innen bewusst wahrnehmen: das Wissen, über das sie wissen, dass sie es wissen.

Zum anderen war der Anspruch, kollektive Orientierungen der Gruppen in Bezug auf Basisbildung, die Notwendigkeit von Lese- und Schreibkompetenzen und Menschen, die nicht darüber verfügen, herauszuarbeiten. Damit ist neben dem reflexiven Wissen auch das sogenannte konjunktive Wissen der Expert:innen angesprochen – damit sind Selbstverständlichkeiten beziehungsweise inkorporiertes Wissen gemeint (vgl. Bohnsack et al. 2007).

Um beide Ebenen herausarbeiten zu können, wurden zwei unterschiedliche Analysezugänge gewählt. Mit der Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2007) kann das reflexive Wissen analysiert werden, indem die manifesten Inhalte der Diskussion codiert, generalisiert zu Kernaussagen verdichtet und zwischen den Diskussionen verglichen wurden. Das Ergebnis ist ein systematischer Vergleich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der manifesten Kerninhalte zu den unterschiedlichen Themen zwischen den einzelnen Diskussionen.

Die Ebene des konjunktiven Wissens, das sich nicht auf der manifesten Gesprächsebene zeigt, benötigt einen rekonstruktiven Analysezugang. Dabei werden der inhaltliche Verlauf sowie der Diskussionsverlauf interpretiert. So wird die Struktur der Diskussion herausgearbeitet und die Bedeutung der einzelnen Teile der Diskussion in ihrem Gesamtzusammenhang erschlossen. Diese Analyse wurde in Anlehnung an die dokumentarische Methode durchgeführt (vgl. Bohnsack 2013; Bohnsack et al. 2007; Nohl 2007).

4 Ergebnisse aus den Inhaltsanalysen

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Inhaltsanalysen präsentiert. In einem methodisch an Mayring (vgl. Mayring 2007) orientierten Verfahren wurden dafür die manifesten Inhalte aller durchgeführten Fokusgruppen mehrfach abstrahiert und schließlich zu Kernaussagen verdichtet, die über die einzelnen Diskussionen hinweg miteinander verglichen wurden.

Inhaltlich lag der Fokus auf dem reflexiven Wissen der Expert:innen, wobei neben Erfahrungen mit der Erreichung der Zielgruppe und dem Zugang in Kurse vorrangig ihre Vorstellungen zur Gestaltung einer öffentlichkeitswirksamen Kampagne herausgearbeitet wurden. Dabei wurden unterschiedliche Aspekte beleuchtet: Einblicke in bisher umgesetzte Werbemaßnahmen verschiedener Anbieter:innen und generelle Anmerkungen zu einer Kampagne des Bundesministeriums für Bildung fanden ebenso Beachtung wie Diskussionen über das zu adressierende Publikum, das geeignete Medium sowie wünschenswerte und zu vermeidende Inhalte. Wenngleich im Rahmen der Analyse Wert darauf gelegt wurde, Gemeinsamkeiten aufzuzeigen, um so eine gewisse Orientierung bieten zu können, wurden vorhandene Meinungsverschiedenheiten keineswegs geglättet. An einigen Stellen werden daher unterschiedliche und sich teilweise auch widersprechende Ansichten wiedergegeben.

4.1 Erreichung der Zielgruppe und Zugang der Teilnehmer:innen

Hinsichtlich der Frage nach der Erreichung der Zielgruppe für Basisbildung wurde von den Fokusgruppenteilnehmer:innen übereinstimmend die Einschätzung artikuliert, dass aktuell unterschiedliche Teilgruppen des Adressat:innenkreises in unterschiedlichem Ausmaß erreicht werden. Grundtenor war dabei, dass Kurse sehr leicht mit zugewanderten Personen besetzt werden könnten, Personen, deren Erstsprache Deutsch ist, die in Österreich aufgewachsen sind und das hiesige Schulsystem durchlaufen haben, demgegenüber unterrepräsentiert seien. Für diesen Sachverhalt wurden im Verlauf der Diskussionen mehrere mögliche Erklärungen in Form von Barrieren gegenüber einer Teilnahme sowie Motivationen zur Teilnahme geäußert. Barrieren, die für Personen mit deutscher Erstsprache von Relevanz sind, wurden dabei in drei Bereichen gesehen. Erstens wurde davon ausgegangen, dass aus dem eigenen Basisbildungsbedarf für Personen, die das österreichische Schulsystem durchlaufen haben, dabei jedoch nicht die notwendigen Kompetenzen erwerben konnten, ein gewisses Schamgefühl resultiert. Vor allem in ländlichen Regionen wäre ein Kursbesuch mit der Befürchtung verbunden, von jemandem gesehen zu werden. Zweitens wurde der Bildungsbegriff im Allgemeinen für Personen mit negativen Schulerfahrungen als

wenig anschlussfähig oder gar motivierend beurteilt. Drittens wurde sehr pointiert der Einwand vorgebracht, dass die Notwendigkeit, sich überhaupt zu bilden, um am Arbeitsmarkt reüssieren zu können, gesellschaftlich ungleich verteilt und unter anderem von Ethnizität und Geschlecht abhängig sei. Damit verbunden wurde ein Appell zur Reflexion darüber, welche Personen sich in der Situation befinden, sich Kompetenzen aneignen zu müssen. Im Hinblick auf zugewanderte Personen wurden demgegenüber drei Aspekte benannt, die zu einer erhöhten Motivation zur Teilhabe an Basisbildungsangeboten führen würden. Erstens wurde angenommen, dass Schamgefühle für die Gruppe mit nichtdeutscher Erstsprache keine Rolle spielen würden, da es für sie selbstverständlich sei, auf Deutsch lesen und schreiben zu lernen. Zweitens wurde zugewanderten Personen aufgrund ihrer anderen schulischen Sozialisation eine andere Wahrnehmung von Bildung zugeschrieben. Bildung sei aus ihrer Sicht eine Chance und vor allem für die Untergruppe von Asylwerber:innen im Kontext relativ begrenzter Alternativen eine willkommene Möglichkeit, die vorhandene Zeit sinnvoll zu nutzen. Drittens wurde eingeräumt, dass sich aus aufenthaltsrechtlichen Gründen für Menschen aus Drittstaaten auch ein gewisser Zwang zur Bildung ergebe. Problematisiert wurde im Zusammenhang mit der unterschiedlich erfolgreichen Erreichung von Teilzielgruppen, dass im alltäglichen Kursbetrieb wenig Zeit und Ressourcen vorhanden seien, um die diskutierten Faktoren auszugleichen und alle Adressat:innen gleichermaßen erfolgreich anzusprechen.

Als wirksamste Strategie der Zielgruppenerreichung wurde von den Trainer:innen und anderen Expert:innen durchgängig die Kooperation mit diversen Einrichtungen des psychosozialen und sozial-ökonomischen Bereiches sowie die Ansprache potenzieller Teilnehmer:innen durch Multiplikator:innen beurteilt. Dies sei insbesondere deshalb der Fall, da entsprechende Angebote in Situationen biografischer Brüche wahrgenommen werden, in denen auch die Bereitschaft, Basisbildungskurse zu besuchen, besonders hoch sei. Äußerst relevante Werbeträger:innen seien zudem (ehemalige) Kursteilnehmer:innen selbst, die in ihrem näheren Umfeld von ihren Lernerfahrungen berichten und so Mundpropaganda betreiben. Denn von ebenfalls Betroffenen könnten Aufforderungen zum Kursbesuch aufgrund nicht vorhandener hierarchischer Differenzen einfacher angenommen werden als von Außenstehenden. Kontakt und Austausch besteht außerdem mit Gemeinden, Schulen, Kindergärten und Banken. Als wichtiger Partner wurde auch das Arbeitsmarktservice (AMS) gesehen, dessen Klientel sich aufgrund seiner Arbeitslosigkeit ebenfalls an einem biografischen Wendepunkt befinde. Darüber hinaus wurde die Arbeitswelt als geeignetes Terrain zur Einladung interessierter Personen eingeordnet, da nicht ausreichende Basiskompetenzen an sich verändernden Arbeitsplätzen besonders spürbar wären. Diesbezüglich wurden allerdings Erfahrungen mit Projekten geschildert, die es sich zum Ziel gesetzt hatten, über sogenannte Brückenpersonen in Betrieben Kontakt zu Betroffenen aufzubauen und

den Weg in die Bildungseinrichtungen über die persönliche Interaktion zu vereinfachen, schlussendlich jedoch nur einen geringen Rücklauf für sich verbuchen konnten. Notwendig wäre hier jedenfalls eine erhöhte Sensibilität sowie die Gewährleistung einer Kursteilnahme, von der weder die Vorgesetzten noch die Personalabteilung erfahren. Vereinfacht werde die Zielgruppenerreichung, unabhängig vom Kommunikationskanal, jedenfalls durch den Einsatz von Kursbezeichnungen, die den Basisbildungsbedarf ihrer Adressat:innen nicht in den Mittelpunkt stellen.

Die Teilnehmer:innen selbst schilderten unterschiedliche Wege, über die sie in die Basisbildung gefunden haben. Mehrfach genannt wurde die Vermittlung durch psychosoziale Dienste wie die Caritas oder pro mente. Eine große Rolle spielten auch Personen aus dem eigenen sozialen Umfeld, konkret Eltern und Arbeitskolleg:innen sowie andere Kursteilnehmer:innen. Unterschiedlich eingeschätzt wurde die Tätigkeit des AMS. Während manche Teilnehmer:innen berichteten, über dieses in den Kurs gelangt zu sein, wandten andere ein, dass Betroffene ihre AMS-Betreuer:innen selbst über ihre mangelnden Lese- und Schreibkompetenzen informieren müssten und auch dann nur vielleicht zu einem entsprechenden Angebot weitergeleitet werden würden. Werbekampagnen für Basisbildung scheinen demgegenüber nicht die Aufmerksamkeit der Teilnehmer:innen erregt zu haben.

4.2 Erfahrungen mit Öffentlichkeitsarbeit

Erfahrungen mit medialer Öffentlichkeitsarbeit wurden von Trainer:innen und Projektkoordinator:innen in die Fokusgruppen eingebracht, sind aber auch bei diesen nicht durchgängig vorhanden. So wird teilweise aufgrund von bereits überbuchten Kursen sowie fehlenden Ressourcen keine medial vermittelte Öffentlichkeitsarbeit betrieben. Unter denjenigen, deren Bildungsinstitutionen bereits Kampagnen geschaltet haben, gingen die Meinungen über deren Effektivität weit auseinander. Einerseits ist die Erfahrung vorhanden, dass durch niederschwellige, regionale Kampagnen insbesondere die Zielgruppe mit Deutsch als Erstsprache erreicht werden kann, auf Werbeeinschaltungen oder Auftritte in der „Barbara Karlich Show“ zumindest interessierte Anrufe oder bestenfalls ein paar Wochen mit erhöhten Anmeldezahlen folgen und institutionenübergreifende beziehungsweise -unabhängige Bemühungen wie eine Radiokollegereihe oder verschiedene Filme eine positive Veränderung sowie Ausdifferenzierung des öffentlichen Bilds von Basisbildung und ihren Adressat:innen, weg von prekär am Rande der Gesellschaft lebenden „Analphabet:innen“ hin zu Betroffenen in unterschiedlichen Berufen und mit vielfältigen Kompetenzen, erzielt haben. Andererseits besteht die Beobachtung, dass teure Inserate in keinem Verhältnis zu dem durch sie erreichten Rücklauf stehen, die eigene Präsenz auf Facebook nur wenige Follower anspricht und mit gemeinsam mit Schulprojekten gestalteten

Fernsehwerbungen wenn überhaupt Multiplikator:innen angesprochen wurden, nicht jedoch potenzielle Kursteilnehmer:innen.

4.3 Kampagne des Bundesministeriums für Bildung

Welche Bedeutung einer Kampagne des Bundesministeriums für Bildung zukommt, wurde in den Fokusgruppen ausführlich diskutiert. Wiederholt wurde angemerkt, dass der Wunsch nach einer österreichweiten Kampagne schon seit Jahren besteht, dass an ihrer tatsächlichen Umsetzung jedoch gezweifelt wird. Als notwendig wurde eine solche Kampagne beurteilt, da die Öffentlichkeitsarbeit für die Bildungseinrichtungen selbst mit einem hohen Aufwand verbunden ist und von diesen nicht mit einer ausreichenden Regelmäßigkeit und Flächendeckung geleistet werden kann. Nur so sei es jedoch möglich, umfassend über Basisbildung zu informieren, vorhandene gesellschaftliche Bilder zu brechen und Österreicher:innen ohne Migrationshintergrund als Zielgruppe anzusprechen. Insbesondere für die Ansprache von Personen mit deutscher Erstsprache wurde aus Sicht mancher Diskutant:innen bisher keine zufriedenstellende Lösung gefunden.

Vielfach wurde allerdings zu bedenken gegeben, dass Werbung für Basisbildung auch Ressourcen erfordert, um die entstehende Nachfrage auffangen zu können. Dabei müssen nicht nur ausreichende Kursplätze, sondern auch genügend qualifizierte Trainer:innen vorhanden sein. In ländlichen Gebieten gelte es zudem noch, weitere Aspekte, wie die Abdeckung von Fahrtkosten, einzukalkulieren. Wichtig ist, dass Interessent:innen schlussendlich das qualitativ hochwertige Angebot vorfinden, das sie sich zu Recht erwarten.

Ob in Werbung für Basisbildung investiert wird, ist laut den Diskutant:innen eine gesellschaftspolitische Entscheidung. Aufgrund der angesprochenen Bedenken ist eine solche Investition aus ihrer Sicht zwar weiterhin erstrebenswert, bedarf aber auch einer gewissen Vorsicht in der Umsetzung und eines vorausschauenden Blickes auf die Erfordernisse, die sich aus einer gesteigerten Nachfrage ergeben.

4.4 Zielpublikum von Öffentlichkeitsarbeit

Für die Umsetzung von Öffentlichkeitsarbeit ist es von Relevanz, welcher Personenkreis überhaupt ein denkbares Publikum für eine Kampagne darstellt. Darüber, dass das Zielpublikum der Öffentlichkeitsarbeit über die Adressat:innen von Basisbildung hinausgeht, bestand in den Fokusgruppen weitgehend Einigkeit. Als mögliche Teilpublika wurden wiederholt Multiplikator:innen, der Bekanntenkreis von Adressat:innen und die Adressat:innen selbst benannt. Multiplikator:innen, wie AMS-Berater:innen oder Betriebsrät:innen, sollen vorrangig angesprochen werden, um Personen gegebenenfalls

an die richtigen Stellen weitervermitteln zu können. Zudem können sie, ebenso wie der Bekanntenkreis von Adressat:innen, dahingehend sensibilisiert werden, Betroffene in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen, anstatt diese auf mögliche Defizite zu reduzieren. In Hinblick auf Adressat:innen von Basisbildung wurde von mehreren Seiten festgehalten, dass kein Zwang zur Partizipation an Basisbildungsangeboten vermittelt werden soll. Das Ziel sei es vielmehr, Menschen mit Informationen zu versorgen, die Basisbildung brauchen und auch wollen. Vereinzelt wurden unter den Adressat:innen Österreicher:innen ohne Migrationshintergrund als spezifische Zielgruppe beurteilt, da hier der Zugang, wie bereits dargelegt, besonders schwerfällt.

Häufig wurde der Anspruch formuliert, mit einer Kampagne die breite Öffentlichkeit zu informieren und zu sensibilisieren. Aus Gesprächen mit Personen aus ihrem Umfeld haben die Diskutant:innen die Erkenntnis gewonnen, dass weiterhin viele Personen nicht darüber informiert sind, dass es in Österreich Erwachsene gibt, die lesen und schreiben lernen und in weiterer Folge auch ein Berufsfeld Basisbildung besteht. Offenheit und eine positive öffentliche Einstellung gegenüber Basisbildung führen aber dazu, dass Adressat:innen besser erreicht werden können. Basisbildung als gesellschaftspolitisches Thema zu positionieren, läge darüber hinaus im Interesse der Anbieter:innen selbst, da nur über diesen Weg die finanziellen Mittel für den Bereich sichergestellt werden können.

Ein weiterer Bereich, in dem vereinzelt Handlungsbedarf gesehen wurde, war die Sensibilisierung von Expert:innen aus dem Schulsystem sowie die Aufklärung von Personen, die Entscheidungen über Aufenthaltstitel und andere juristische Belange treffen, über die Möglichkeiten und Grenzen des Spracherwerbs sowie die Individualität von Lese-, Schreib- und Sprechkompetenzen.

Festgehalten wurde, dass der Inhalt sowie das Medium einer möglichen Kampagne an deren gewünschte Empfänger:innen angepasst werden muss, dass also eine Kampagne für zukünftige Teilnehmer:innen eine andere Ausgestaltung erfordert als Werbemaßnahmen, die Multiplikator:innen oder die breite Öffentlichkeit ansprechen sollen.

4.5 Geeignetes Medium

In Bezug auf den geeigneten Weg der Distribution stand die Frage im Mittelpunkt der Auseinandersetzung, welche Medien für die Zielgruppe zugänglich sind und von dieser genutzt werden. Ausgiebig diskutiert wurde die Adäquatheit von Fernsehspots, wobei hier beachtet werden muss, dass es sich bei dem in den Fokusgruppen eingesetzten Stimulus (vgl. Kapitel 3) um einen Fernsehspot handelte und dies ein Grund dafür sein kann, dass die Aufmerksamkeit in den Gruppen besonders auf dieses Medium gelegt

wurde. Das Medium Fernsehen wurde von Vielen als zugänglich und beim Adressat:innenkreis durchaus beliebt beurteilt. Als Vorteil wurde die Visualität des Mediums hervorgehoben, die besonders geeignet sei, um die Bedürfnisse von Einzelpersonen und die Angebote der Basisbildung zusammenzubringen. Positiv hervorgehoben wurde zudem die bei Spots nicht bestehende Notwendigkeit einer vorhandenen und ausreichenden Lesekompetenz. Andererseits vermittelten individuelle Stimmen die Ansicht, dass filmisch umgesetzte Kampagnen eher für die Sensibilisierung von und den Austausch mit Expert:innen und Multiplikator:innen als für die Ansprache der Zielgruppe zu nutzen seien. Hinsichtlich des Ziels, Basisbildung als gesellschaftliches Thema zu positionieren, wurde zu bedenken gegeben, dass mit einem einzelnen Spot nicht die gesamte Vielfalt der Basisbildung abgedeckt werden könne und daher mehrere Spots oder eine medienübergreifende Kampagne jedenfalls notwendig und sinnvoll wären, um ein öffentliches Bewusstsein und Nachdenken anzuregen. Im zuletzt angesprochenen Bereich der Themensetzung wurde dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk eine besondere Verantwortung zugeschrieben.

Mehrmals vorgeschlagen wurde auch der Einsatz von Plakaten und Flyern. Diese könnten in einschlägigen Kontexten genauso wie generell an Orten, an denen erwachsene Personen verkehren, wie Arztpraxen, Vereine, Schulen oder Wartestationen öffentlicher Verkehrsmittel, platziert, aber auch im direkten Gespräch sowie bei Veranstaltungen an interessierte Personen weitergegeben werden und so die Mundpropaganda unterstützen. Wiederholt wurden darüber hinaus Überlegungen zur Nutzung von online verfügbaren Kanälen angestellt, um insbesondere junge Adressat:innen zu erreichen. Angedacht wurden dabei nicht nur Websites, sondern auch soziale Netzwerke, wie Instagram oder YouTube. Vereinzelt kam zudem die Idee auf, Radiowerbung zu betreiben, um junge Facharbeiter:innen zu erreichen, die in der Werkstatt oder auf der Baustelle nebenbei Sender wie Radio Arabella hören. Zudem wurden auch Dokumentarfilme wie „Rosi, Kurt und Koni“ sowie Gratiszeitungen wie „Heute“ vereinzelt als mögliche Distributionswege genannt.

4.6 Keinesfalls gezeigt werden soll

In den Diskussionen wurde klar benannt, welche Botschaften in einer Kampagne keinesfalls vermittelt werden sollen. Dabei wurde deutlich, dass eine defizitorientierte Gestaltung auf jeden Fall abgelehnt wird. Adressat:innen von Basisbildung sollen nicht über Mängel und Defizite beschrieben und als einheitliche Gruppe konstruiert werden. Ferner sollen sie nicht als Opfer erscheinen, die sich in einer Notsituation befinden und aus einem inneren Leidensdruck heraus an Basisbildungsangeboten teilhaben müssen. Als wenig zielführend wurde zudem die Darstellung von Widerständen und Beschwerlichkeiten im Lernprozess eingeschätzt. Ob und wenn, in welcher Art und

Weise Probleme und problematische Lebensumstände dargestellt werden sollen, wurde unterschiedlich beurteilt, wobei einerseits ein Recht auf Darstellung, andererseits ein Schutz der Betroffenen eingefordert wurde. Einigkeit bestand wiederum darin, dass ein skandalisierender Effekt der Kampagne vermieden werden sollte. In diesem Zusammenhang wurde wiederholt die Nennung von PIAAC-Daten oder der Verweis auf andere Statistiken diskutiert. Entsprechende Zahlen wären zwar geeignet, um eine Vorstellung von Größenordnungen zu vermitteln, bergen aber zugleich die Gefahr, als „Alarmsignal“ interpretiert zu werden.

Wiederholt thematisiert wurde der Aspekt der Fremdbestimmung. Formale Bildung sollte demnach nicht als Wert an sich präsentiert werden, ohne dessen Erlangung in der gegenwärtigen Gesellschaft kein zufriedenes Leben möglich ist. Auf einen belehrenden Fingerzeig, der Adressat:innen vorgibt, jetzt möglichst schnell aufholen zu müssen, sollte in diesem Zusammenhang ebenso verzichtet werden wie auf eine moralisierende Fassung des Diskurses des lebenslangen Lernens.

Mehrfach angeführt wurde, dass möglichst kein Konnex zur Schule hergestellt werden sollte. Basisbildungskurse sollten dementsprechend nicht mit einem Schulsetting visualisiert werden, und der Begriff „Schule“ sollte keine Verwendung finden, da er insbesondere bei Adressat:innen, die die österreichische Schule durchlaufen haben, negative Erinnerungen wieder aufleben lasse.

Vereinzelt wurden unangemessene Begrifflichkeiten diskutiert. Aufgrund mangelnder Wertschätzung und der mit dem Begriff verbundenen Vorstellungen stieß dabei die Benennung als „Analphabet:in“ auf Ablehnung. Hinterfragt wurde auch, ob die Bezeichnung „Basisbildung“ geeignet ist, um die Zielgruppe anzusprechen. Zu bedenken gegeben wurde, dass den Adressat:innen damit jede, von der Bildungsgesellschaft definierte Basis abgesprochen werde, dass zugleich aber nicht klar abgegrenzt wäre, was unter dieser Basis überhaupt zu verstehen ist.

4.7 Gewünschte Inhalte

Hinsichtlich der gewünschten Kampagneninhalte zeigten sich in den Fokusgruppen viele unterschiedliche Meinungen, die sich nicht nur in verschiedenen Vorschlägen, sondern teils auch in offenem Widerspruch niederschlugen.

Einigkeit bestand darin, dass eine Kampagne gegen die vorhandene Abwertung wirken und das Thema Basisbildung entstigmatisieren muss. Der Adressat:innenkreis soll so dazu ermutigt werden, seinen Lernbedarf ernst zu nehmen oder einen Lernwunsch zu entwickeln. Zur Einlösung einer solchen Entstigmatisierung wurden diverse Wege angedacht: So kann kommuniziert werden, dass es, unabhängig von Alter und

Lebenssituation, großartig ist, den Mut aufzubringen, sich weiter zu bilden und neu anzufangen. Eine andere Herangehensweise besteht darin, das Gefühl zu vermitteln, dass man nicht der/die Einzige ist, der/die nicht über bestimmte Kompetenzen verfügt. Diesem Input kommt besondere Bedeutung zu, da die Vorstellung, mit den eigenen Defiziten allein zu sein, von mehreren Teilnehmer:innen als relevant geschildert wurde. Alternativ kann mit einer Kampagne die Möglichkeit einer Schuldverlagerung weg vom Individuum geboten werden, wenn es gelingt, differenziert Ursachen für Defizite aufzuzeigen, oder die Botschaft vermittelt wird, dass auch das Schul- und Bildungssystem Verantwortung trägt.

Dementsprechend soll Basisbildung der Ansicht der Fokusgruppenteilnehmer:innen nach nicht individualisiert, sondern als strukturelles Phänomen mit gesellschaftspolitischer Bedeutung behandelt werden. Sichtbar werden muss, dass hinter den Schwächen einzelner Menschen ein System liegt, das Defizite aufweist. Langfristig gesehen müsse ein gesamtgesellschaftliches Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Personen mit Basisbildungsbedarf in ihrer absoluten Vielfalt Teil der Realität und in diesem Sinne auch „normal“ sind.

Das Stichwort „Vielfalt“ war in den Fokusgruppen beständig präsent. Dabei war es ein Anliegen, die Vielfalt von Basisbildung öffentlich zu machen und aufzuzeigen, was hier alles möglich ist. Als Inhalt von Basisbildung sollen nicht nur Lesen und Schreiben, sondern beispielsweise auch IKT und politische Bildung präsentiert werden. Darüber hinaus wurde ein hoher Anspruch an die Abbildung der Diversität der Zielgruppe gestellt. Eine Kampagne soll daher Variationsmöglichkeiten anbieten und unterschiedliche Personengruppen mit unterschiedlichen Inhalten oder Testimonials adressieren. So besteht auch die Möglichkeit, vorhandenen Kompetenzen wie z. B. unterschiedlichen Sprachen Wertschätzung entgegenzubringen.

Den Kompetenzen der Adressat:innen soll in einer Kampagne ausreichend Raum gewidmet werden. Wichtig ist es, ein differenziertes Bild zu zeichnen und zu vermitteln, dass Menschen mehr wert sind als ihre Basisbildungskennnisse. Dargestellt werden soll, dass Betroffene auch ohne diese Kenntnisse über eine Reihe von Stärken verfügen und Höchstleistungen für sich und die Gesellschaft erbringen. Vermittelt werden könne dies beispielsweise über einzelne Erfolgsgeschichten, wobei hierzu in den Fokusgruppen unterschiedliche Standpunkte vorhanden waren. So wurde auch die Ansicht vertreten, dass, um keine Individualisierung zu fördern, generell keine Einzelpersonen herausgegriffen werden und eine emotionale Präsentation allgemein vermieden werden sollte, um das Privatleben von Betroffenen nicht der Öffentlichkeit preiszugeben.

Weitgehende Übereinstimmung herrschte wiederum hinsichtlich der Darstellung von Basisbildungskursen und ihren Lerninhalten. Abgebildet werden sollen lustvolle

Lernsituationen, die Basisbildung als ein Miteinanderlernen auf Augenhöhe portraituren, bei dem auch nicht formal angeeignetes Wissen wertgeschätzt wird. Deutlich werden müsse der Unterschied zur Schule, der unter anderem in den innovativen Methoden, dem lockeren Setting und der individuellen Ausrichtung gesehen wird. Wichtig sei zudem, Basisbildungsangebote als Begegnungsmöglichkeiten unterschiedlicher Menschen sichtbar zu machen. Die Inhalte von Basisbildung können mittels klarer Lernziele transportiert werden, wobei aufgezeigt werden soll, dass hier auch vermeintlich einfache Dinge erarbeitet werden können. Nicht ausgespart werden soll auch der Bereich der kritischen politischen Erwachsenenbildung und Partizipation sowie seine Bedeutung für eine demokratische Gesellschaft.

Kontrovers diskutiert wurde, inwiefern Basisbildung in der Rahmung der „Normalität des Lernens“ präsentiert werden soll. Generell soll das Thema „Lernen“, unabhängig davon, was gelernt wird, positiv besetzt und reizvoll gemacht werden, auch wenn damit kein beruflicher Erfolg verbunden ist. Dem humanistischen Weltbild entsprechend soll Lernen somit der Selbstentfaltung dienen. Aufgezeigt werden soll, dass jeder Mensch prinzipiell lernfähig ist. Umstritten ist aber, ob Basisbildung mit der Kampagne in den Kanon von Weiterbildungsangeboten eingereiht werden soll. Eine Seite trat dafür ein zu kommunizieren, dass alle Menschen ständig lernen und Personen, die an Basisbildungskursen teilnehmen, somit dazugehören, auch wenn sie nur etwas Einfaches lernen. Die andere Seite beurteilte das so gezeichnete Bild von „Wir alle“ als stark ideologisch besetzt und die Botschaft des lebenslangen Lernens für einen großen Teil der Bevölkerung als nicht anschlussfähig. Von den Diskussionsbeiträgen der Teilnehmer:innen kann jedenfalls der Wunsch abgeleitet werden, nicht vermittelt zu bekommen, dass das in Anspruch genommene Bildungsangebot von der Normalität abweichen würde.

Ebenso uneinig waren sich die Diskutant:innen in der Frage, ob eine Kampagne ein positives Versprechen geben und die Mühen des Lernprozesses ausblenden soll. Basisbildung soll jedenfalls nicht als Pflichtveranstaltung, sondern als Chance kommuniziert werden, zu deren Wahrnehmung sich jeder Mensch persönlich entscheiden kann. Für einen Teil der Diskutant:innen muss diese Chance nun mit einem Profit verknüpft werden, um für die Adressat:innen attraktiv zu sein. Eine Kampagne muss daher die Schnittstelle zwischen den Bedürfnissen der Zielgruppe und den Angeboten der Basisbildung finden und eine Verbesserung der eigenen Situation versprechen. Der andere Teil der Diskutant:innen gab zu bedenken, dass die Zielgruppe auch nicht belogen werden darf und keine falsche Erwartungshaltung hinsichtlich mühelos erreichbarer, schneller Lernerfolge oder durch Basisbildung erzielbarem wirtschaftlichem Wohlstand geschaffen werden soll.

Weniger ausführlich behandelt wurde die Frage nach geeigneten Begrifflichkeiten. Hier waren in den Diskussionen zwei konträre Positionen vertreten. Ein Teil der Diskutant:innen sprach sich für möglichst offene und freundliche Begriffe aus, wie Family Literacy, die eine Reihe an unterschiedlichen Kompetenzen und Lerninhalten umfassen können. Auch Umschreibungen oder die Ansprache über die Beschreibung alltäglicher, schwieriger Situationen wurden hier als geeignetes Mittel gesehen. Der andere Teil präferierte klare Begriffe, wie etwa Grundbildung, mit denen viele Menschen etwas anfangen können. Politisch korrekte Sprache sollte dieser Meinung nach entspannt werden, und es sollte direkt über die vorhandenen Schwierigkeiten gesprochen werden.

Wer in einer möglichen Kampagne zu Wort kommen soll, wurde nur in wenigen Fokusgruppen diskutiert. Vorgeschlagen wurden hier die Adressat:innen selbst beziehungsweise Personen, die an Basisbildungsangeboten teilgenommen haben. In Reaktion auf das Stimulusvideo, dessen Protagonist von den Diskutant:innen als männlicher, in der Spitzengastronomie tätiger, gutaussehender Inländer mittleren Alters wahrgenommen wurde, wurde vorrangig vonseiten der Trainer:innen stärkere Authentizität sowie Diversität gefordert und die fehlende Übereinstimmung des Role Models mit tatsächlichen Basisbildungsteilnehmer:innen bemängelt. Als besonders störend wurde dabei das im Werbespot abgebildete märchenhafte Leben in materiellem Wohlstand empfunden. Andere sahen hinter der Wahl eines weißen, beruflich erfolgreichen Mannes eine sinnvolle Strategie, um bislang unterrepräsentierte Teile der Zielgruppe zu erreichen und vorhandene stereotype Vorstellungen aufzubrechen, denen zufolge Basisbildung ein exklusives Bedürfnis von zugewanderten Personen oder Hilfsarbeiter:innen darstellt.

Als Herausforderung wurde es beurteilt, Personen, die häufig in der Öffentlichkeit stehen, wie zum Beispiel Politiker:innen, dazu zu bringen, auch abseits von thematischen Schwerpunkten die richtigen Inhalte zu vermitteln. So würden in Nachrichtensendungen ohne inhaltlichen Bezug zur Basisbildung oftmals ganz nebenbei polarisierende, desintegrative und stigmatisierende Messages fallen gelassen. Teilweise sahen die Diskutant:innen auch sich selbst in der Verantwortung. Hier wurde bedauert, dass aufgrund der Anforderungen von Förderausschreibungen bestimmte Bilder über die Zielgruppe entstehen. Zwar wollen die Verantwortlichen keinesfalls an einen Opferdiskurs anknüpfen oder schnelle Lernerfolge versprechen, doch könnten manche Begriffe, wie jener der „Partizipation“, die mit dem Erwerb von Basiskompetenzen verknüpft werden, kaum ausgespart werden, wenn finanzielle Mittel lukriert werden sollen.

Vereinzelt wurde der Wunsch an die Kampagne herangetragen, ein Berufsbild „Basisbildner:in“ zu schaffen. Basisbildner:in als Karriereweg, für den man sich

entscheiden kann zu kommunizieren, wurde als wichtiges Statement und weiterer Angelpunkt beurteilt, um Basisbildung in der Öffentlichkeit bekannt zu machen.

5 Ergebnisse auf Basis der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode zielt darauf ab, neben dem reflexiven Wissen das konjunktive (oder dokumentarische oder implizite) Wissen zu erschließen (vgl. Bohnsack et al. 2007). Das Ziel ist, die einzelnen Teile der Diskussion, also Inhalte und die Art des miteinander Diskutierens, in ihrer Bedeutung im Gesamtzusammenhang zu verstehen. Bei diesem Vorgehen wird das Diskussionstranskript sequenziell analysiert, indem zu abgegrenzten Einheiten unterschiedliche Lesarten entwickelt werden, die an den weiteren Stellen im Diskussionsverlauf bestätigt oder verworfen werden (abduktives Vorgehen) (vgl. Bohnsack, Nohl 2007; Bohnsack, Schäffer 2007). Die Interpretationen der ersten Einheiten in den Transkripten haben darum in Gruppen stattgefunden, um nicht vorschnell zu einseitigen Lesarten zu gelangen. Nachdem es sich um ein zeitaufwändiges Verfahren handelt, wird dabei nicht das gesamte Material gleich ausführlich analysiert. Zu Beginn wurden möglichst unterschiedliche Diskussionen sehr ausführlich interpretiert, die Zwischenergebnisse schriftlich festgehalten, weitere unterschiedliche Diskussionen nach demselben Verfahren interpretiert und die Ergebnisse erweitert und schließlich die restlichen (drei) Diskussionen, die große Ähnlichkeiten mit bereits interpretierten aufweisen, zum Vergleich herangezogen, um zu überprüfen, ob die bisherigen Ergebnisse noch weiter adaptiert werden müssen oder stabil bleiben.

Wichtig für das Verständnis der Ergebnisse, die mithilfe dieser Methode gewonnen werden, sind zwei Punkte. Zum einen geht es nicht darum, den subjektiv gemeinten Sinn der Diskutant:innen herauszufinden (also das, was eine Person *wirklich* gemeint hat), sondern es wird versucht zu verstehen, in welche Sinnzusammenhänge die Aussagen eingebettet sind. Zum anderen geht es in dieser Betrachtungsweise nicht um eine Summe von Einzelmeinungen, sondern die Analyse bezieht sich darauf, was die Gruppen interaktiv erarbeitet haben.⁵ In den Inhaltsanalysen wurden beispielsweise neben Übereinstimmungen auch widersprüchliche Einschätzungen herausgearbeitet und vergleichend dargestellt. Mit der dokumentarischen Methode ist es darüber hinaus möglich, Hypothesen zum Zustandekommen dieser Widersprüche zu entwickeln.

⁵ Wenn beispielsweise ein Thema A eingebracht wurde, das in der Gruppe dann nicht aufgegriffen wird, sondern die Gruppe mit Thema B fortsetzt, ist das Ergebnis nicht einfach Thema A plus Thema B. Vielmehr geht es darum herauszufinden, welche Bedeutung das Nichteingehen auf Thema A in der Diskussion hat.

In den folgenden Abschnitten werden die zentralen Themen und Zusammenhänge, die in den Gruppen diskutiert wurden beziehungsweise sich in den Diskussionen dokumentieren, im Vergleich zwischen den unterschiedlichen Diskussionen dargestellt. Thematisch umfasst dies

- stereotype Zuschreibungen an Menschen mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen,
- Coping-Strategien,
- die Bedeutung von Lesen und Schreiben als Norm,
- eine meritokratische Gesellschaftskonzeption und
- die spezifische Art des (Nicht-)Wissens von Lai:innen zum Thema Basisbildung.

Abschließend werden drei Orientierungsrahmen vorgestellt, die sich aus den unterschiedlichen Diskussionen extrahieren lassen und die verständlich machen, was in einer bestimmten Diskussion inhaltlich diskutiert und in welcher Weise miteinander diskutiert wurde.

5.1 Stereotype Zuschreibungen und der Umgang damit

Stereotype Vorstellungen von und Zuschreibungen an Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen spielten in den Diskussionen auf verschiedenen Ebenen eine Rolle. Grundsätzlich betreffen solche Zuschreibungen Menschen, die in Basisbildungskursen lernen, und Menschen, die unterrichten beziehungsweise in ihrer Arbeit mit Basisbildung zu tun haben, auf sehr unterschiedliche Art und Weise. In einigen Diskussionen wurden solche Stereotype explizit gemacht, also direkt wiedergegeben, und zwar eher von denjenigen, an die diese Bilder nicht gerichtet sind. In Diskussionen mit Teilnehmer:innen wurden Stereotype in erster Linie implizit verhandelt, vor allem dann, wenn die Hierarchie zwischen ihnen und den Forscher:innen eine Rolle gespielt hat. Ausgespart wurden stereotype Zuschreibungen typischerweise in Diskussionen, an denen sowohl Teilnehmer:innen als auch Trainer:innen in der Basisbildung partizipierten, sowie in Diskussionen, in denen der inhaltliche Fokus gerade nicht auf Diskurse, sondern auf Lebensrealitäten von Menschen mit Basisbildungsbedarf gerichtet wurde.

Die Zuschreibungen, auf die in den Diskussionen Bezug genommen wurde, entsprachen inhaltlich dem Repertoire, das auch in der Literatur genannt wird, und waren durchwegs negativ: Einerseits ging es um die Attribute arbeitslos, unbrauchbar am Arbeitsmarkt, faul, unproduktiv, leistungsverweigernd und moralisch fragwürdig; andererseits um Dummheit, Unfähigkeit, Mangel, Hilfsbedürftigkeit oder Schwäche. Die Zuschreibung von Unfähigkeit oder Wertlosigkeit in Arbeitszusammenhängen wurde insbesondere in Diskussionen mit Teilnehmer:innen verhandelt. Das Bild, dass Personen mit geringen

schriftsprachlichen Kompetenzen hilfsbedürftige Opfer seien, gewinnt in einer Gesellschaft an Brisanz, in der diejenigen, die geben, selig sind, nicht diejenigen, die nehmen. Spezifisch auf Personen mit Migrationshintergrund gerichtete Bilder, die diskutiert wurden, waren darüber hinaus, dass diese per se Bildungsdefizite aufweisen und sich dem Deutschlernen sowie der Integration verweigern würden.

Während sowohl in der Literatur als auch in manchen Diskussionen die Scham als stereotype Zuschreibung betrachtet wird, wurde auch von Erfahrungen berichtet, dass sich Personen aufgrund ihrer geringen Lese- und Schreibkompetenzen schämen. Dies kann im Rahmen dieser Studie nicht vertiefend behandelt werden, aber festgehalten werden soll, dass Scham keine geteilte, für manche aber relevante Erfahrung ist. Darüber hinaus wurde sowohl auf die Erfahrung Bezug genommen, lesen und schreiben im Kontext von Deutsch als Zweitsprache ganz selbstverständlich zu lernen, ohne sich schämen zu „müssen“, als auch auf die Erfahrung, im selben Kontext beschämt worden zu sein. Dem Bild, dass sich Personen mit Migrationshintergrund per se nicht schämen, Basisbildung in Anspruch zu nehmen, steht demnach eine differenzierte Realität gegenüber.

Diese Art von negativen Zuschreibungen wurden in Diskussionen mit Personen, die aktuell in Basisbildungskursen lernen, wie erwähnt, vorrangig implizit verhandelt. Das heißt, dass nicht direkt gesagt wurde, beispielsweise am Arbeitsplatz als „unfähig“ oder in der Schule als „dumm“ markiert worden zu sein. Solche Aussagen gibt es zwar, aber sie waren erst in einem geeigneten Diskussionsrahmen möglich: nämlich dann, wenn sich die Gruppe im Lauf der bisherigen Diskussion als kompetent und mit unterschiedlichen Stärken präsentiert hat, und zwar einerseits gegenüber den Forscher:innen und andererseits untereinander. Sie waren auch dann möglich, wenn im Zuge der Diskussionen Vertrauen hergestellt und insbesondere wenn die Forscher:innen als „harmlos“ wahrgenommen wurden.

Damit ist bereits eine der Strategien angesprochen, die im Umgang mit solchen Stereotypen zum Einsatz kommen. So wurde in den Diskussionen mit Lernenden in Basisbildungskursen die latent wirksame Rolle als bloße Teilnehmer:innen, die ein Angebot brauchen und Unterstützung empfangen, zurückgewiesen, indem sie im Zuge der Diskussion die Rolle von Expert:innen eingenommen haben. Die Statushierarchie wurde dabei umgekehrt: Den Forscher:innen wurde von den Gruppen Spezial- und Insiderwissen zu Basisbildungskursen, ihren Rahmenbedingungen, pädagogischen Ansätzen oder zu Funktionsweisen am Arbeitsmarkt vermittelt und damit deren Wissenslücken gefüllt. Wenn die Diskutant:innen im Zuge der Diskussionen die Rolle als Kursteilnehmer:innen eingenommen haben, wurde diese typischerweise so ausgestaltet, dass sie als kompetente Nutzer:innen die Bildungsangebote hinsichtlich ihrer Qualität bewertet haben.

Was den Umgang mit den Defizitbildern betrifft, lassen sich zwei Strategien der eigensinnigen Umdeutung unterscheiden, die über die unterschiedlichen Diskussionen hinweg sichtbar wurden:

- Der **Fokus wird auf Stärken von Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen gelegt**. Sie werden als Menschen mit außergewöhnlichen Fähigkeiten positioniert beziehungsweise positionieren sie sich selbst so. Charakteristisch dabei ist, dass dabei nicht einfach nur darauf verwiesen wird, dass sie Stärken haben, sondern ganz besondere Stärken, dass sie ungewöhnliche Leistungen erbringen und lebende Gegenbeispiele zu den stereotypen Mangelwesen darstellen. Typischerweise wird in diesem Zusammenhang auf prominente Figuren zurückgegriffen, die z. B. der Studie von Manfred Krenn entlehnt sind (der Selbstständige, dessen Sekretärin Schreibarbeiten erledigt). Die über diese Strategie reklamierte interaktive Zurückweisung der defizitären Bilder wurde dann brüchig, wenn in Diskussionsrunden mit Kursteilnehmer:innen jemand nicht mit solchen außergewöhnlichen Stärken aufwarten konnte. Die Betonung von Außergewöhnlichkeit kann außerdem wiederum dazu führen, als Ausnahme von einer Regel zu gelten.
- Die zweite Strategie ist das **„Mainstreaming“ von Basisbildungsbedarf**. Der Tenor lautet, irgendwo hätte jeder einen „Bedarf“ und verfüge über gewisse Kompetenzen nicht, die den Normalitätserwartungen entsprechen. Dabei werden Personen aus dem Arbeitskontext oder Personen mit hoher gesellschaftlicher Anerkennung eingeführt und es wird auf deren Defizite verwiesen, beispielsweise auf geringe IKT-Kenntnisse oder Schwierigkeiten beim Prozentrechnen. Im Rahmen von Diskussionen mit Expert:innen, die im Bereich Basisbildung arbeiten, verweisen diese zuweilen auch auf sich selbst. Allerdings wird im Anschluss daran diskutiert, dass es einen Unterschied mache, wer es sich leisten kann, etwas nicht zu können, und wer nicht, sodass auch wieder Grenzen dieser Strategie sichtbar werden. Schließlich verwiesen Personen, die in der Basisbildung arbeiten, auf Ergebnisse von Längsschnittstudien, wonach auch Personen mit höheren Abschlüssen geringe Basiskompetenzen aufweisen.

Missachtungserfahrungen und Stigma

In einigen Diskussionen mit Personen, die beruflich mit Basisbildung zu tun haben, ist Missachtung (im Sinne von Honneth 2004 die Verweigerung von Anerkennung) ein zentrales Thema. Dabei wird in erster Linie das Verwehren von sozialer Wertschätzung angesprochen, sprich dass die Beiträge der Person, die über geringe Lese- und Schreibkompetenzen verfügt, für die Gesellschaft als gering bewertet werden. Darüber hinaus wird das Verwehren der rechtlichen Gleichheit diskutiert, womit gemeint ist, dass der Person, die nicht über ausreichend (Deutsch-)Lese- und Schreibkenntnisse verfügt,

ein gleicher rechtlicher Status verwehrt wird (angesprochen werden die Beispiele Besachaltung und Aufenthaltsrecht). Auch wenn diese Konzepte nicht so benannt wurden, wird mit sozialer Wertschätzung und rechtlicher Gleichheit auf zwei der drei⁶ Anerkennungsmodi verwiesen, die nach Honneth für moderne (westliche) Gesellschaften wesentlich sind und zentrale Grundlagen für soziale Gerechtigkeit bilden.

In den Diskussionen mit Personen, die an Basisbildungskursen teilnehmen, (biografische) waren Erlebnisse kaum ein zentrales Thema und schon gar nicht, wenn es sich dabei um Erfahrungen von sozialer Abwertung handelt. Dennoch blitzen in den Diskussionen auf einer latenten Ebene Missachtungserfahrungen auf: Das heißt, solche werden mitunter angesprochen, ohne dass sie in der Gruppe dann auch ausgebaut werden, oder sie tauchen zwischen den Zeilen auf. Dabei geht es um Erfahrungen, dass jemandem der Status als wertvolles Gesellschaftsmitglied abgesprochen, also die soziale Wertschätzung verwehrt wurde. Solche Erfahrungen werden typischerweise in einen Arbeitskontext eingebettet und damit wieder die Zuschreibung, für den Arbeitsmarkt wertlos oder unbrauchbar zu sein auf einer impliziten Ebene thematisiert.

Neben dem Thema Missachtung kann auch die Frage, ob im Zusammenhang mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen Stigmatisierungserfahrungen vorliegen und welche Konsequenzen diese haben, in dieser Studie nur kurz gestreift werden. In den Diskussionen mit Kursteilnehmer:innen geben diese allenfalls Hinweise auf „*stigma consciousness*“. Damit ist gemeint, dass die Diskutant:innen darum wissen, dass die Kenntnisse, die ihnen fehlen, einen Anlass für Stigmatisierung darstellen. Sprachlich zeigte sich das auf zwei Arten: Im Verweis auf die Körperlichkeit der geringen Lese- und Schreibkenntnisse, wenn die Wahrnehmung geschildert wurde, andere könnten einem diesen Mangel ansehen, oder die Deutung, bei geringen Basiskompetenzen handle es sich um eine biologische Dysfunktion. Zweitens zeigt es sich in der Verwendung von Begriffen wie „*Outing*“ oder Vergleichen mit Homosexualität, also dem Bezug auf einen gängigen Stigmatisierungsanlass in einer heteronormativen Gesellschaft.

5.2 Lesen und Schreiben als Norm

Lesen und Schreiben als Norm, ihre Wirksamkeit, die Konsequenzen bei Nichterfüllung und Ansätze von Dekonstruktion bildeten ein zentrales Thema über die unterschiedlichen Diskussionen mit den unterschiedlichen Gruppen hinweg. Genau diese Auseinandersetzung mit der Normativität zieht sich durch einige der Diskussionen als roter Faden. Wie dies auch schon in Bezug auf die Zuschreibungen an Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, gesagt wurde, strukturiert diese

⁶ Den dritten Anerkennungsmodus bezeichnet Honneth als „Liebe“, womit die Wertschätzung der Person in ihrer Besonderheit gemeint ist.

Normativität die Erfahrungen beziehungsweise Positionen von Lernenden in Basisbildungskursen, aber auch von Trainer:innen in der Basisbildung und anderen Expert:innen auf unterschiedliche Art und Weise.

Zuerst einmal ist es ein interessantes Ergebnis, dass sich über die verschiedenen Diskussionen hinweg zwei unterschiedliche Umgangsweisen mit Lesen und Schreiben als Norm zeigen: Der Modus der Reproduktion und der Modus der Dekonstruktion. Dies ist einer der Punkte, zu dem sich zentrale Kontroversen in mehreren Diskussionen ergeben haben.

In den Diskussionen drückt sich der **Modus der Reproduktion** so aus, dass Lesen und Schreiben als absolute Erfordernis eingeführt wird. Es wird nicht explizit gemacht, bei welchem Niveau Lesen und Schreiben beginnt oder in welchen Kontexten welche Kompetenzen konkret notwendig sind, und es gibt keine Zwischentöne. Es ist nicht sagbar, warum Lesen und Schreiben notwendig sei, sondern die Notwendigkeit wird vorausgesetzt. Sprachlich zeigt sich dieser Sachzwang in der Wiederholung von Aussagen wie „Es ist so“ oder „Du musst“. Welche Akteur:innen hinter diesem Zwang stehen, ist in diesem Zusammenhang nicht sagbar. Es handelt sich um eine gewaltige Struktur mit der Qualität eines Naturgesetzes.

In einigen Diskussionen mit Teilnehmer:innen an Basisbildungskursen wurde in diesem Zusammenhang ein Bild von Arbeitsplätzen entwickelt, die an einen unüberschaubaren Komplex erinnern, in dem die einzelnen Rädchen funktionieren müssen. Zu diesem Funktionieren gehört es, die Anforderungen an schriftsprachliche Kompetenzen zu erfüllen, wie auch immer sie genau aussehen. Es gibt kaum Spielraum für Momente, wo etwas schiefgehen könnte. Das Gesamtwerk muss um jeden Preis funktionieren und jedes Rädchen ist für sich selbst verantwortlich. In diesem Szenario wurden Erfahrungen, dass einem von Kolleg:innen bei der Erfüllung der Anforderungen geholfen wurde, man ihnen geholfen hat oder von Vorgesetzten Hilfe bekam, die abseits dieser funktionalen Logik handeln, als glückliche Zufälle, als Ausnahme von der Regel interpretiert. Diese Wahrnehmung blieb in den Gruppen aufrecht, selbst wenn im Rahmen derselben Diskussion konträre Erfahrungen geschildert wurden – wie Berichte über Kolleg:innen, die gefordertes Wissen nicht parat hatten und keine Katastrophe erlebten. An diesem Punkt zeigt sich ein Teil der Bedeutung davon, dass Lesen und Schreiben eine Norm darstellt: Sie bleibt trotz Gegenevidenz bestehen.

Im Sprechen über Anforderungen am Arbeitsplatz, aber auch in anderen Kontexten, wo Lesen und Schreiben vorausgesetzt wird, zeigte sich in diesen Diskussionen auch auf der sprachlichen Ebene, dass Lesen und Schreiben eine Norm darstellt, die für Menschen, die diese nicht erfüllen, eine Bedeutung hat. Die Diskutant:innen verwendeten zum Teil abwechselnd Ich-Konstruktionen und Du- beziehungsweise Man-Konstruktionen, wenn

sie über sich sprachen. Mitunter wechselten sie innerhalb eines kurzen Satzes. Als Handelnde, die Entscheidungen treffen, etwas tun, etwas erleben, sich bewegen, sprachen sie in der Ich-Form über sich. Parallel dazu wurde sprachlich eine Außensicht auf sie selbst reproduziert, wenn es um Anforderungen oder Erwartungen ging, die an sie gestellt wurden. Die Form der Darstellung war dann beispielsweise „Du musst“, „Du brauchst“. Daran wird sichtbar, dass sie sich bildlich gesprochen eine „gesellschaftliche Brille“ aufsetzten, wenn sie über sich sprachen. Eine andere Bedeutung dieser Du-Konstruktionen war, sich damit in ein Kollektiv einzubetten und implizit darauf zu verweisen, dass es auch andere Personen gibt, die nicht ausreichend lesen und schreiben können.

In den Diskussionen wurde neben dem Modus der Reproduktion auch der gegenteilige **Modus der Dekonstruktion** der Norm von Schriftsprachlichkeit sichtbar. Dabei wurden Lese- und Schreibkenntnisse differenziert, es wurde interaktiv verhandelt, in welchen Kontexten welche Kenntnisse warum notwendig sind, und es wurden Bereiche herausgearbeitet, in denen sie nicht relevant sind. Im Gegensatz zu einem Sachzwang, der in Form von „Es ist so“ formuliert wird, wurden Fragen gestellt: Ist es so? Wirklich? Es wurde auf die Möglichkeit eines guten Lebens abseits von Schrift verwiesen. In Diskussionen mit Expert:innen aus dem beruflichen Kontext von Basisbildung war eine typische Strategie in diesem Zusammenhang der Verweis auf Studienergebnisse, wonach ein großer Teil der Bevölkerung mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen beispielsweise erwerbstätig ist, auf frühere Epochen oder geopolitische Orte abseits von Österreich, an denen nicht schriftgebundene Kommunikationsformen als gleichwertig wahrgenommen werden. In Diskussionen mit Expert:innen, die momentan Basisbildungskurse besuchen, wurde demgegenüber auf unterschiedliche Facetten des eigenen Lebens verwiesen, in denen man sich bewegt, handlungsmächtig ist, ohne über ein bestimmtes Maß an Schriftsprachlichkeit zu verfügen. In anderen Diskussionssettings wurde die Normativität von Lesen und Schreiben dadurch dekonstruiert, dass man explizit argumentierte, die Vorstellung abzulehnen, ohne Lesen und Schreiben kein glückliches Leben führen zu können.

Allerdings wurden dann auch wieder Grenzen des Modus der Dekonstruktion sichtbar. In Diskussionen mit Basisbildungskursteilnehmer:innen wurde typischerweise die Figur verwendet, dass „man dann irgendwo ansteht“. In Diskussionen mit Personen, die in der oder zur Basisbildung arbeiten, stellte sich das so dar, dass ein gutes Leben abseits von Schrift als prekär, auf Zeit oder als anstrengend eingeführt und darüber relativiert wurde.

Wie erwähnt ergaben sich zur „Normativität von Lesen und Schreiben“ Kontroversen. Diese spannten sich an der Frage auf, ob es sich um Diskurse oder um Lebensrealitäten handelt beziehungsweise das eine oder das andere als vorrangig zu betrachten sei.

Beispiele dafür waren etwa das anstrengende Leben, gesellschaftliche Exklusion oder Hilfsbedürftigkeit. Während auf der einen Seite in den Diskussionen interaktiv herausgearbeitet wurde, dass das ständige Sprechen davon, Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen wären per se gesellschaftlich exkludiert, Teil eines Diskurses sei, der nicht wiederholt werden solle, verwiesen andere in dem Rahmen auf tatsächlich erlebte Exklusionserfahrungen von Menschen, mit denen sie in Basisbildungskursen arbeiten. Dazu entwickelten sich entsprechende Kontroversen dann auch um die Darstellung von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen im Rahmen von Öffentlichkeitsarbeit. Die Streitfrage lautete: Was ist authentisch und muss somit gezeigt werden und wobei handelt es sich um die Reproduktion stereotyper Zuschreibungen?

Eine Möglichkeit, diese Kontroversen zu lösen, die im Rahmen der Gruppendiskussionen ergriffen wurde, war die interaktive Einigung, dass die Lebensrealitäten von Menschen, die über wenige Lese- und Schreibkenntnisse verfügen, vielfältig sind und in der Diskussion ein bestimmter Ausschnitt aus dem Gesamtspektrum gewählt wird. Einen solchen Ausschnitt bilden zum einen jene Aspekte aus dem Leben von Menschen mit Basisbildungsbedarf, bei denen es tatsächlich problematisch ist, nicht (ausreichend) lesen und schreiben zu können. Zum anderen wurden explizit nur diejenigen fokussiert, die von sich aus lesen und schreiben lernen beziehungsweise ihre Fähigkeiten verbessern möchten.

Eine andere Facette dieser Kontroverse ergab sich in Diskussionen, an denen Personen teilnahmen, die in der Basisbildung als Trainer:innen tätig sind. Hierbei wurde die Rolle von Basisbildung als Unterstützung der Lernenden bei der Emanzipation, Eroberung von Selbstbestimmung beziehungsweise dabei, die Gerechtigkeitsanliegen ihrer Teilnehmer:innen durchzusetzen, hervorgehoben. In diesem Zusammenhang wurde die Herangehensweise, Lesen und Schreiben als Norm zu dekonstruieren, als problematisch gedeutet: Bedeutet die Kritik an der Norm gleichzeitig Kritik an der Basisbildung? Das kann dann mitunter zur Abgrenzung von einem Bild von Basisbildung als Zwangsverpflichtung und einer damit zusammenhängenden Kompliz:innenschaft bei der Aufrechterhaltung der Norm führen. Solche Kontroversen wurden so gelöst, dass auf ein gemeinsames Professionsverständnis Bezug genommen wurde (wie etwa die Qualität von Basisbildung oder geteilte Grundprinzipien). In Diskussionen, in denen andere Personen, die nicht in Kursen unterrichten, teilnahmen, trat wiederum die Notwendigkeit nicht auf, eine solche Kontroverse zu führen.

5.3 Meritokratische Gesellschaft: Leistungsversprechen und Leistungsimperativ

Im ersten Kapitelabschnitt wurde die Bedeutung von stereotypen Zuschreibungen an Menschen mit Basisbildungsbedarf dargestellt, im zweiten Abschnitt die damit zusammenhängende Normativität von Lesen und Schreiben sowie die unterschiedlichen Umgangsweisen beziehungsweise Strategien, welche von den Expert:innen eingesetzt wurden. In diesem Abschnitt geht es auf einer abstrakteren Ebene um die Frage, welche Gesellschaftskonzeption sich in den Diskussionen dokumentiert. Von welcher Gesellschaft gehen die Gruppen implizit aus und welche Gesellschaft beobachten sie? Was bildet den logischen Rahmen dafür, dass Zuschreibungen dieser Art wirksam werden können, vor welchem Hintergrund erlangt die Norm, lesen und schreiben können zu müssen, ihre spezifische Bedeutung?

Hier zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch große Unterschiede zwischen den beiden Gruppen von Expert:innen. Die Art der Gesellschaft, die beobachtet wird, ist bei beiden dieselbe. Sowohl Personen, die zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen in Basisbildungskursen lernten, als auch Personen, die beruflich mit Basisbildung zu tun hatten, beobachteten eine meritokratische Gesellschaft, in der das Leistungsprinzip gilt. Gesellschaftsmitglieder sind autonome Individuen, die individuell Verantwortung für Erfolg und Scheitern tragen. Anstrengungen werden belohnt, Lernen und Bildung führen schrittweise aufeinander aufbauend zu Erfolg. In einer solchen Gesellschaft stellen fehlende Grundkompetenzen einen Anlass dazu dar, gute Begründungen beziehungsweise Legitimationen finden zu müssen.

Der Unterschied liegt in der Betroffenheit, den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen und den beruflichen Status der beiden Gruppen. Auf der Diskussionsebene zeigte sich das so, dass in den Gruppen mit Personen, die in der Basisbildung unterrichten, dazu forschen oder in anderen beruflichen Kontexten damit zu tun haben, ein solches Wissen über die Gesellschaft explizit gemacht, benannt und kritisch dazu Stellung genommen wurde. In den Gruppen mit Personen, die in Basisbildungskursen lernen, wurde dieses Wissen implizit verhandelt, es wurde eher als gegeben vorausgesetzt und die entscheidende Frage war, wie damit umgegangen werden kann und welche Konsequenzen es hat.

In Diskussionen mit Expert:innen aus dem beruflichen Kontext wird diese meritokratische Gesellschaftskonzeption kritisch bewertet. In Zusammenhang mit geringen Grundkompetenzen wurde dabei insbesondere die Individualisierung der Verantwortung für Lernleistungen kritisiert, ein Blick auf die systemischen Ursachen gefordert und Systemverantwortung eingemahnt. In einigen Diskussionen wurden in diesem Zusammenhang sehr ausführlich die Gründe diskutiert, warum es Menschen

gibt, die nach abgeschlossener Schulpflicht nicht ausreichend lesen und schreiben können. Es wurde beobachtet, dass Menschen mit Basisbildungsbedarf oft die Wahrnehmung haben, sie seien die Einzigen und individuell dafür verantwortlich.

Die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit, sozial ungleich verteilten Lebenschancen und dem Grundprinzip der Hierarchisierung in einer solchen Gesellschaft und im Bildungssystem als eine der zentralen Problematiken war in den Diskussionen wesentlich beziehungsweise bildete den roten Faden in einigen Diskussionen. Latent wurde dabei auch eine bestimmte Rolle von sich als Expert:innen, die in ihrem beruflichen Kontext mit Basisbildung zu tun haben, interaktiv entwickelt: Da sie über ein spezifisches Wissen zur Basisbildung verfügen, seien sie in der Verantwortung, kritisch auf Gesellschaft, Ursachen für soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Ausschlüsse zu blicken und hinter die Ordnung der Dinge zu schauen. Dieses gemeinsam formulierte Anliegen war einer der Punkte, an dem sich zwischen den unterschiedlichen Expertisen z. B. Basisbildungsarbeit und Forschung über Basisbildung, im Rahmen der Diskussionen Bündnisse herstellen oder auch Kontroversen auflösen ließen.

Im Zusammenhang mit der meritokratischen Gesellschaft wurde auch das Versprechen, mit Bildung alles erreichen zu können, kritisch gesehen und ein „*educational gospel*“ dekonstruiert. Hier wurden dann aber auch wieder zwei Widersprüchlichkeiten relevant. Zum einen stellt es eine Herausforderung dar, dieses als uneinlösbar entlarvte Bildungsversprechen in den Kontext der Tätigkeit als Trainer:innen einzubetten. Dabei deutete sich in den Diskussionen an, dass es hierbei nicht nur darum geht, in Förderkontexten die Wirksamkeit von Basisbildungskursen sehr prominent positiv hervorheben zu müssen oder im Zuge von Werbung für die Kurse Erfolgsmöglichkeiten aufzuzeigen. Es betrifft wohl grundlegendere Aspekte der Tätigkeit an sich, wobei die Vertiefung dieses Aspektes im Rahmen der Studie nicht möglich war.

Wenn also zum einen das Leistungsversprechen kritisch hinterfragt wurde, wurde ein solches im Rahmen von Diskussionen mit Teilnehmer:innen mitunter in emanzipatorischer Art und Weise auch für sich beansprucht. Hierbei ging es genau um das Gegenteil der sprichwörtlichen Karotte vor der Nase: die Erfahrung, dass man trotz Widerständen von außen, trotz der Zuschreibung von Leistungsunfähigkeit und negativen Markierungen die Erfahrung für sich verbucht, alles erreichen zu können – also Erfolge entgegen allen Erwartungen erzielt.

Parallel zu dieser Aneignung des Leistungsprinzips zeigte sich in den Diskussionen ein weiterer Aspekt, der sich als Konsequenz der Vorstellung einer meritokratischen Gesellschaft deuten lässt: die prinzipielle Legitimierungsbedürftigkeit. In zwei Gruppen zog sich diese Legitimierungsbedürftigkeit als roter Faden durch die gesamte Diskussion. Es braucht gute Gründe, um als Erwachsene lesen und schreiben zu lernen

beziehungsweise zu verbessern. In den Diskussionen wurden dazu unterschiedliche Ausgangspunkte differenziert, von denen aus die imaginierte „natürliche Treppe des Bildungsaufstiegs“ startet. So wurde danach unterschieden, wer im bisherigen Leben Chancen erhalten hat, um bestimmte Kompetenzen zu erwerben, und wer nicht und wer demgemäß auf welcher Sprosse startet. In diesem Zusammenhang wurden etwa für Personen, die noch nie die Schule besucht haben, da es in ihrem Herkunftsland kein funktionierendes Bildungssystem gibt, für Personen, die erst Deutsch lernen müssen, oder für Personen, die aufgrund ihres Alters vor langer Zeit die Schule besucht haben, in einer Zeit, in der es noch keine entsprechende Unterstützung in der Schule gab, was auch allgemein bekannt ist, legitime Teilnahmemotive herausgearbeitet. Aber auch über den Verweis auf ein fortgeschrittenes Alter im Rahmen des digitalen Wandels wurde als „selbstverständlich“ herausgearbeitet, dass sich die Personen Computerkenntnisse aneignen können, statt diese bereits mitbringen zu müssen. Hier spiegeln sich die Erfahrungen von Personen, die in der Basisbildung arbeiten, wonach ganz spezifische Gruppen leicht zu erreichen sind, während bei anderen Gruppen Stigmatisierung wirksam ist. Das Grundprinzip der prinzipiellen Legitimierungsbedürftigkeit davon, schriftsprachliche Kompetenzen im Erwachsenenalter zu verbessern oder zu erlernen, bleibt allerdings trotz dieser Strategie – die Argumentation mit fehlenden Chancen oder unterschiedlichen Ausgangspunkten – bestehen. Dies, so könnte gefolgert werden, ist eine Konsequenz daraus, dass das Grundprinzip der meritokratischen Leistungsgesellschaft dadurch nicht außer Kraft gesetzt wird.

Schließlich kann die Zurückweisung negativer Stereotype über die Strategie, *besondere* Stärken oder Erfolge hervorzukehren, dann brüchig werden, wenn jemand nicht mit solchen besonderen Qualitäten mithalten vermag. Auch dies ergibt Sinn im Licht einer Gesellschaft, in der es gewissermaßen jedem freistünde, Erfolg zu haben, und es Sache der Individuen ist, sich um Leistung zu bemühen. Darüber hinaus sind in einem solchen Kontext Erfahrungen des Scheiterns nur schwer integrierbar. Mit Scheitern ist dabei die Erfahrung gemeint, Anforderungen nicht zu erfüllen und auf dem Weg zum Aufstieg Grenzen vorzufinden. Dabei handelt es sich als Abweichung vom Leistungsimperativ um *die* zentrale Missachtungserfahrung. Dieser Punkt war in einer der Diskussionen mit Personen, die in Basisbildungskursen lernen, ganz zentral. Die gesamte Diskussion wurde dadurch strukturiert, Erfahrungen des Scheiterns zu tabuisieren (beispielsweise indem die Gruppe eine aufkommende Thematisierung solcher Erfahrungen durch rasche Themenwechsel beendet) beziehungsweise nur im Kontext von besonderen Erfolgen in anderen Lebenszusammenhängen zu schildern. In einer anderen Diskussion war eine solche Tabuisierung nicht so bestimmend, allerdings wurde auch hier das Thema Scheitern nur in Zusammenhang mit der Darstellung von besonderer Handlungsmacht geschildert oder durch den Verweis auf andere, die da und dort Grenzen vorfinden, sozusagen stellvertretend für eigene Erfahrungen.

5.4 Basisbildung als Fiktion: Das widersprüchliche Wissen von Lai:innen zur Basisbildung

Durch die unterschiedlichen Diskussionen zieht sich der Tenor, dass Lai:innen ein „Nichtbild“ zu Basisbildungsbedarf reproduzieren. Damit ist gemeint, dass sie einerseits nicht darüber Bescheid wissen, dass es Menschen gibt, die nicht gut lesen und schreiben können oder keine Vorstellung von einer Größenordnung haben. Aus ihrer Sicht gehört das Thema Basisbildung in den Bereich der Fiktion. Allerdings „wissen“ sie genau darüber Bescheid, wie es zu beurteilen ist, wenn jemand das nicht kann – nämlich genau anhand der negativen Stereotype, die zuvor diskutiert wurden. Insofern wird das Paradoxon aufrechterhalten, dass es Menschen, die nicht gut lesen und schreiben können, nicht gibt und die, die es gibt, eigentlich unmöglich sind.

Diesbezüglich wurde von Kursteilnehmer:innen beispielsweise die Erfahrung geschildert, auf die Aussage gegenüber Lai:innen „Ich kann nicht (gut) lesen und schreiben“ mit folgender Reaktion konfrontiert worden zu sein: „Das gibt es nicht.“ Also trotz der Evidenz, dass so etwas wie geringe Schriftsprachkompetenz existiert, wird Deutungsmacht beansprucht und eine solche Existenz abgesprochen. Das erinnert an andere Diskurse, in denen starke Hierarchien wirksam sind.⁷ Die „Unmöglichkeit“ davon, nicht lesen und schreiben zu können, wird auch an einer anderen Erfahrung sichtbar. So wurde von Expert:innen, die zu Basisbildung arbeiten, geschildert, dass ihnen von betrieblicher Seite der Vorbehalt gegenüber einem Angebot an Basisbildungskursen direkt in der Firma entgegengebracht wurde, dass dies ein schlechtes Licht auf den Betrieb werfe. Kursteilnehmer:innen wiederum berichteten eine ähnliche Erfahrung: So gibt es beispielsweise innerhalb des Betriebs, in dem sie tätig seien, eine Vielzahl an Menschen, die Schwierigkeiten mit Lesen und Schreiben haben. Darüber darf allerdings nicht gesprochen werden, weil Kündigungen befürchtet werden. Die Doktrin, Menschen mit Basisbildungsbedarf darf es nicht geben, wird also nicht allein durch die Kenntnis einer Größenordnung aufgelöst.

Während in Diskussionen mit Teilnehmer:innen die ambivalente Erfahrung der Unmöglichkeit, von geringen schriftsprachlichen Kompetenzen betroffen zu sein, herausgearbeitet wurde, wurde das vermeintliche Nichtwissen in Diskussionen mit den Expert:innen aus dem beruflichen Kontext dahingehend hinterfragt, welche Funktionen es hat. Ein Schluss lautete, dass es über ein fehlendes Bewusstsein dazu, dass es in Österreich eine hohe Anzahl von Menschen gibt, die Basisbildungsbedarf aufweisen,

⁷ Beispielsweise wenn Personen, denen zugeschrieben wird, dass sie Englisch sprechen, weil sie aus einem afrikanischen Land kommen, hartnäckig auf Englisch angesprochen werden, selbst dann, wenn sie Deutsch sprechen und auf Deutsch antworten (Pessl 2009).

möglich ist, Bildungserfolge und -misserfolge zu individualisieren und damit wiederum die meritokratische Deutung aufrechtzuerhalten.

5.5 Drei unterschiedliche Orientierungsrahmen

Abschließend wird die Frage behandelt, welche grundlegenden Perspektiven auf das Thema Basisbildung zwischen den Diskussionen unterschieden werden können und wie das die Auswahl an diskutierten Themen, den Diskussionsverlauf, die geführten Kontroversen und die interaktiv erzielten Einigungen erklärt. Über die verschiedenen Diskussionen konnten dabei drei „Orientierungsrahmen“ unterschieden werden. Ein Orientierungsrahmen bezieht sich dabei jeweils auf eine gesamte Diskussion und stellt das jeweilige Strukturierungsprinzip der Diskussion dar.

1. Ethisch-moralischer Begründungszusammenhang in Hinblick auf Normativität

In diesem Orientierungsrahmen erfolgt der Blick auf Basisbildung aus einer ethisch-moralischen Perspektive. Phänomene werden danach bewertet, ob sie gut und richtig sind beziehungsweise gegen Grundwerte verstoßen (wie: Recht auf Anerkennung, Gleichheit, Freiheit oder Respekt). Mit Phänomenen sind etwa Basisbildung als Norm, Ausschlüsse am Arbeitsmarkt oder die Rolle von Basisbildungsangeboten gemeint. Diese werden in einen ethisch-moralischen Kontext eingebettet: Inwiefern ist Basisbildung gut, um Teilhabe zu fördern, um gesellschaftliche Ungleichheit und Ungerechtigkeit aus dem Schulsystem zu kompensieren, um bei der Emanzipation aus schwierigen Lebensbedingungen zu unterstützen? Charakteristisch für Diskussionen, die von diesem Begründungszusammenhang strukturiert wurden, ist, dass die Frage um die Normativität von schriftsprachlichen Kompetenzen sich als roter Faden durch die Diskussionen zog. Es wurden zum Teil Kontroversen zur Frage geführt, inwiefern ein gutes Leben mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen möglich ist oder welche Rolle die Basisbildung als institutionalisiertes Lernangebot bei der Reproduktion dieser Norm spielt. Bei unvereinbaren Perspektiven wurde ein Konsens darüber hergestellt, sich auf einen spezifischen Ausschnitt aus einer vielfältigeren Realität zu beziehen.

Sprachlich lassen sich diese Diskussionen durch einen vorsichtigen Begriffsgebrauch charakterisieren, zuweilen zeigte sich eine Tabuisierung von Begriffen wie Defizite oder geringe Kenntnisse. Widersprüche wurden eher latent mitgetragen und zugedeckt, traten aber immer wieder in den Vordergrund, bis sie in Form von starker Opposition oder von Kompromissen ausgehandelt wurden.

Dieser Orientierungsrahmen hat sich in solchen Diskussionen etabliert, in denen Hierarchien entweder innerhalb der Gruppen oder zwischen Gruppe und Forschenden eine Rolle gespielt haben. Zudem war der Rahmen typisch für Diskussionen mit

Teilnehmer:innen an Basisbildungskursen, bei denen der Blick auf die Thematik eben stark durch den Aspekt der Normativität strukturiert wurde.

2. Ethisch-moralischer Begründungszusammenhang in Hinblick auf gesellschaftliche Ausschlüsse

In zentralen Bereichen entspricht dieser Orientierungsrahmen dem ersten. Auch hier wurden Phänomene danach bewertet, ob sie gut und richtig sind oder gegen Grundwerte verstoßen. Auch auf der sprachlichen Ebene stimmen sie damit überein (vorsichtige Begriffsverwendung, „Notwendigkeit“ von Kontroversen und Kompromissen). Der inhaltliche Zusammenhang, in den Basisbildung eingebettet wurde, war hier aber nicht die Diskussion der Normativität von Lese- und Schreibkenntnissen, sondern die Konsequenzen von geringen Schriftsprachkompetenzen in Hinblick auf die Verletzung von Gerechtigkeitsanliegen beziehungsweise in Hinblick auf gesellschaftliche Exklusion. Ein typisches Muster in der Interaktion war, über unterschiedliche Auffassungen hinweg ein gemeinsames Anliegen zu formulieren, mit dem die Gruppe sich kritisch zu gesellschaftlichen Ausschlüssen positionierte.

3. Pragmatischer Begründungszusammenhang von Basisbildung

In starkem Kontrast dazu steht der pragmatische Begründungszusammenhang. Hierbei war nicht die Frage zentral, was an Basisbildung beziehungsweise der Normativität von Lesen und Schreiben gut und richtig beziehungsweise schlecht und falsch ist, sondern Phänomene wurden nach ihrer Funktionalität bewertet. Die Logik, die sich hier durchzog, war, dass Dinge einen rationalen Sinn haben. Basisbildung ist sinnvoll, da es eine Nachfrage danach gibt und da sie einen Teil von Bildungspolitik darstellt. Es gibt diese Nachfrage, weil es Ursachen gibt. In diesem Orientierungsrahmen wurden unterschiedliche Beobachtungen nebeneinandergestellt, Widersprüche festgestellt, diese als unterschiedliche Facetten bewertet und einer rationalen Begründung zugeführt. Ein Leben mit wenigen schriftsprachlichen Kompetenzen wurde als Teil der Normalität positioniert. Basisbildungsangebote sprechen diejenigen an, die ein Interesse an der Teilnahme haben, und die Kurse sind wie andere Weiterbildungsangebote zu charakterisieren: Sie werden von Kund:innen besucht, durch Eckdaten gekennzeichnet und basieren auf pädagogischen Konzepten. Die Gestaltung von Öffentlichkeitsarbeit wurde in diesem Orientierungsrahmen nicht in Bezug auf mögliche Konsequenzen hinterfragt, sondern danach bewertet, was funktioniert und was nicht. Allerdings werden Dramatisierung und Moralisierung in diesem Deutungsrahmen strikt abgelehnt.

Charakteristika des Diskussionsverlaufes war, dass Widersprüche schnell ausgebaut und eigene Haltungen expliziert wurden. Die Verwendung von Begriffen verlief hier ohne Vorsicht und es wurden Begriffe genannt, die innerhalb der anderen beiden

Orientierungsrahmen ausgespart wurden. Detailgenauigkeit ist ein weiteres Merkmal solcher Diskussionen: Es wurden exakte Zahlen und konkrete Ergebnisse verwendet.

Dieser Orientierungsrahmen hat sich in Diskussionen entwickelt, in denen hierarchische Unterschiede innerhalb der Gruppe keine Bedeutung hatten und insbesondere dann wenn die Forschenden als „harmlos“ markiert wurden.

6 Schlussbetrachtung

Das Ziel dieser Studie war es, wissenschaftliche Grundlagen zu schaffen, die bei der Gestaltung einer Kampagne zur Gewinnung schwer erreichbarer Zielgruppen für die Basisbildung genutzt werden können. Als eine Aufgabe einer solchen Kampagne wurde definiert, das Thema geringe schriftsprachliche Kompetenzen beziehungsweise Basisbildungsbedarf zu enttabuisieren und zu entstigmatisieren. Die generierten Forschungsergebnisse verdeutlichen einerseits die hohe Relevanz, andererseits die hohe Komplexität einer solchen Aufgabe. Die Perspektiven und Erfahrungen der unterschiedlich von dem Thema betroffenen Expert:innen decken sich in wesentlichen Punkten, allerdings tritt auch eine Reihe an unterschiedlichen Sichtweisen und Widersprüchen zutage. In dieser Hinsicht lassen sich nun in Bezug auf die Gestaltung einer öffentlichkeitswirksamen Kampagne einige Schlüsse ziehen beziehungsweise Denkanstöße formulieren:

Das Thema Basisbildung betrifft Bereiche, die mit Fragen von sozialer Gerechtigkeit eng verbunden sind. Neben pragmatischen Ansätzen, die in einer Kampagne durchaus genutzt werden können (beispielsweise indem Basisbildungskurse als Teil des Weiterbildungsangebotes betrachtet werden, das auf Qualitätsstandards basiert und anhand von Eckdaten beschrieben werden kann), wird es notwendig sein, sich auch mit ethisch-moralischen Fragen auseinanderzusetzen. Denn diese Fragen spielen eine Rolle, auch wenn diese sich zwischen den verschiedenen Stakeholdern unterscheidet.

In einer Kampagne wird es jedenfalls sinnvoll sein, einen Fokus auf die Vielfalt zu legen. Einerseits was die Zielgruppen und deren Lebenswelt betrifft, andererseits in Bezug darauf, welche Angebote und Lernmöglichkeiten im Rahmen von Basisbildung existieren.

Schließlich gilt es als zentrale Frage zu klären, wer überhaupt mit einer Kampagne angesprochen werden soll. Sind es generell Lai:innen, sind es primär jene Personen, deren Entscheidungsspielraum sich in das Leben von Menschen mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen hinein erstreckt, oder sind es potenzielle Nutzer:innen von Basisbildung? Je nach Zielpublikum werden unterschiedliche Gestaltungswege notwendig sein.

Eine spezifische Herausforderung für die Kampagne ergibt sich daraus, dass eine „Öffentlichkeit“ über Basisbildung(sbedarf) nicht Bescheid weiß bzw. für eine Fiktion hält, aber sehr konkrete Vorstellungen dazu hat. Insofern werden im Rahmen einer Kampagne nicht neue Informationen auf einem unbeschriebenen Blatt zu vermitteln sein, sondern wird die Schwierigkeit (auch) darin liegen, dies im Kontext bereits existierender Vorstellungen zu tun und gängige Vorurteile herauszufordern. Die diesbezüglichen Gestaltungsmöglichkeiten, die „Fiktion Basisbildung“ in die Alltagsrealität einzubetten, bewegen sich dabei im Rahmen gesetzter Grenzen.

7 Literaturverzeichnis

Berndl Alfred (2010): Von der Angebots- zur Zielgruppenorientierung. Marketing in der Basisbildung und Alphabetisierung, in: ISOP GmbH: Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis, 36–40.

Bohnsack Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode, in: Bohnsack Ralf, Nentwig-Gesemann Iris, Nohl Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden, 241–270.

Bohnsack Ralf (2003): Gruppendiskussion, in: Flick Uwe, Kardoff Ernst von, Steinke Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg, 369–384.

Bohnsack Ralf, Nohl Arnd-Michael (2007): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode, in: Bohnsack Ralf, Nentwig-Gesemann Iris, Nohl Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Wiesbaden, 303–307.

Bohnsack Ralf, Schäffer Burkhard (2007): Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode, in: Bohnsack Ralf, Nentwig-Gesemann Iris, Nohl Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Wiesbaden, 309–323.

Bohnsack Ralf, Nentwig-Gesemann Iris, Nohl Arnd-Michael (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, in: Dies. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden, 9–27.

Dürrenberger Gregor, Behringer Jeannette (1999): Die Fokusgruppe in Theorie und Anwendung, Stuttgart.

Froschauer Ulrike, Lueger Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, Wien.

Gewinner Irina (2017): Menschen mit Basisbildungsbedarf und ihr Image: Welche Stereotype vermitteln Filme? in: Bundesministerium für Bildung, Abteilung Erwachsenenbildung (Hrsg.): Basisbildung(s)bedarf der Öffentlichkeit, Wien, 37–45.

Greenbaum Thomas L. (2000): Moderating Focus Groups. A practical guide for group facilitation, Thousand Oaks, London, New Delhi.

Grosche Michael, Schroeder Joachim (2013): Stand und Perspektiven der empirischen Alphabetisierungsforschung: Diskussion und Beiträge des Themenheftes. In: Empirische Sonderpädagogik 2013, 3, 250–262.

Grotlüschen Anke (2017): Reproduktion von Stereotypen – Funktionaler Analphabetismus in postfaktischen Zeiten, in: Bundesministerium für Bildung, Abteilung Erwachsenenbildung (Hrsg.): Basisbildung(s)bedarf der Öffentlichkeit, Wien, 25–36.

Grotlüschen Anke, Riekmann Wibke, Buddeberg Klaus (2014): Stereotypes versus Research Results Regarding Functionally Illiterate Adults. Conclusions from the First German Level-One Survey and the Learner Panel Study, in: leo. – News Nr. 01/2014, 1–21.

Hein Stephan, Koval Alla (2014): Schriftlose Außenseiter. Zu einigen Gefahren sozialwissenschaftlicher Stereotypisierung von Analphabetismus, in: ZSE 34 (4), 389–404.

Holzer Daniela (2011): Benennen wir doch endlich Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifkussionen, in: MEB 10/2010, 11.

Honneth, Axel (2004): Recognition and Justice. Outline of a Plural Theory of Justice in: Acta Sociologica 47 (4), 351–364.

Kastner Monika (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung, Wien.

Krenn Manfred (2013): Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung II/5.

Lamnek Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis, Weinheim und Basel.

Link Bruce G., Phelon Jo C. (2001): Conceptualizing Stigma, in: Annual Review of Sociology 27, 363–385.

Loos Peter, Schäffer Burkhardt (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Opladen.

Mack Birgit, Tampe-Mai Karolin (2012): Konzeption, Diskussionsleitfaden und Stimuli einer Fokusgruppe am Beispiel eines BMU Projekts zur Entwicklung von Smart Meter Interfaces und begleitenden einführenden Maßnahmen zur optimalen Förderung des Stromsparens im Haushalt, in: Schulz Marlen, Mack Birgit, Renn Ortwin (Hrsg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung, Wiesbaden, 66–87.

Mayring Phillip (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel.

Misoch Sabina (2015): Qualitative Interviews, Berlin u. a.

Nienkemper Barbara, Grotlüschen Anke (2016): Erreichbarkeit und Kompetenznutzung von Erwachsenen mit niedriger Lesekompetenz. Sekundäranalysen aus PIAAC. Heft 2, Hamburg.

Nohl Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation, in: Bohnsack Ralf, Nentwig-Geseman Iris, Nohl Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Wiesbaden, 255–276.

Pessl Gabriele, Metzler Barbara (2018): Über ein Nicht-Wissen aus konkreten Vorstellungen. Ergebnisse der Fokusgruppenstudie aus dem Erasmus+ Projekt „Basisbildung und Öffentlichkeit“. Wien: Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Pessl Gabriele (2009): Über ein Wissen im diskursiven Raum. „Österreich“ in erzählten Lebensgeschichten von Menschen aus Togo, die in Österreich leben. Diplomarbeit, Universität Wien.

Schlögl Peter, Loos Roland (2011): Zielgruppe sein: Eine essayistische Betrachtung beschämender Andersartigkeit, in: Schlögl Peter, Wieser Regine, Dér Krisztina (Hg.): Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Wien, Berlin, 49–61.

Steiner Mario, Pessl Gabriele, Wagner Elfriede, Plate Marc (2010): ESF Beschäftigung, Österreich 2007 – 2013, Bereich Erwachsenenbildung, Zwischenbericht 2010, Wien: Studie im Auftrag des Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

Stoppacher Peter, Edler Marina (2014): Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung, Graz.