

# Subjektive Sichtweisen auf Grundkompetenzen: Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Angeboten

HELEN BUCHS UND LYNETTE WEBER

Forschungsbericht zum  
Projekt Lebenswelten

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	3
2	Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand .....	5
2.1.	Was sind Grundkompetenzen und wie werden sie verstanden? .....	5
2.2.	Grundkompetenzen, soziale Teilhabe und Vulnerabilität .....	6
2.3.	«Dominante» Literalität als gesellschaftliche Norm .....	7
2.4.	Strategien im Umgang mit gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich Grundkompetenzen .....	8
2.5.	Nicht-Teilnahme an Weiterbildung .....	8
2.6.	Herleitung der Hauptkategorien und Forschungsfragen .....	11
3	Methoden .....	13
3.1.	Sample .....	13
3.2.	Feldzugang .....	14
3.3.	Erhebungsmethode .....	15
3.4.	Datenauswertung .....	16
4	Resultate .....	18
4.1.	Erleben der «dominanten» Literalität .....	18
4.2.	Strategien .....	26
4.3.	Lebenssituation .....	32
5	Diskussion .....	40
5.1.	Zentrale Befunde und Einordnung in den Forschungsstand .....	40
5.2.	Subjektive Gründe für eine Nicht-Teilnahme .....	42
5.3.	Implikationen für die Ansprache und Angebotsgestaltung .....	44
6	Fazit .....	48
	Literaturverzeichnis .....	50
	Anhang .....	51

# 1 Einleitung

In der Schweiz verfügen rund 30 % der erwachsenen Bevölkerung über geringe Grundkompetenzen (Bundesamt für Statistik, 2024a). Gleichzeitig nehmen nur wenige dieser Personen an Weiterbildungsangeboten teil, die auf den Erwerb oder Erhalt von Grundkompetenzen abzielen. Die geringe Teilnahmequote wirft grundlegende Fragen für die Weiterbildung auf.

Im Rahmen von Gesprächen, Projektkooperationen und Fachnetzwerken wurde beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) zunehmend deutlich, dass aufseiten von Anbietern und Förderstrukturen die Nicht-Teilnahme eine zentrale Herausforderung darstellt. Für die Verbesserung der Qualität der Weiterbildung und die Weiterentwicklung der Förderstrukturen besteht ein Bedarf nach mehr strukturiertem Wissen und praktischen Impulsen dazu, wie Personen mit geringen Grundkompetenzen erreicht werden können und warum viele Angebote als nicht attraktiv oder passend erscheinen. Für die Schweiz existieren bisher kaum nennenswerte Studien dazu.

Im internationalen Forschungskontext wurde die Frage nach den Gründen für eine Nicht-Teilnahme bereits mehrfach untersucht. Grosstudien wie ALL und PiAAC decken dabei vor allem strukturelle Hürden für eine Teilnahme auf, erklären jedoch die Entscheidungsprozesse der Einzelnen nur unzureichend (Grotlüschen & Buddeberg, 2023). Qualitative Befunde deuten darauf hin, dass sich viele Personen nicht grundsätzlich gegen Weiterbildung stellen, sondern sie unter bestimmten Umständen als nicht anschlussfähig, nicht notwendig oder sogar als Zumutung erleben (Pape, 2018; Zeuner et al., 2023). Die Entscheidung, kein Angebot zu nutzen, kann somit eine begründete, subjektiv sinnvolle Reaktion auf Lebensbedingungen, biografische Erfahrungen, gesellschaftliche Zuschreibungen sowie die bestehenden Angebote sein.

Auch international ist jedoch wenig darüber bekannt, wie Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen an Grundkompetenzen wahrnehmen und wie sie im Alltag damit umgehen. Gerade diese Perspektive scheint vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse wichtig, um ein tieferes Verständnis für die Gründe der Nicht-Teilnahme zu gewinnen. Und letztlich ist dieses Verständnis auch entscheidend für die Gestaltung wirkungsvoller Angebote.

Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Forschungsbericht folgender Frage nach: *Welche subjektiven, in der Lebenswelt verankerten Gründe sprechen aus Sicht von Erwachsenen für eine Nicht-Teilnahme an Angeboten zur Verbesserung ihrer Grundkompetenzen?*

Die Antworten zu dieser Frage dürften zur Erreichung folgender Ziele beitragen:

- Das Wissen über Nicht-Teilnehmende, ihre Bedürfnisse im Bereich Grundkompetenzen und ihre subjektive Sichtweise zu verbessern.
- Grundlagen für Akteure im Bereich Grundkompetenzen (Weiterbildungsanbieter, Förderstrukturen) bei der Ansprache, beim Erreichen der Zielgruppen und für die Ausgestaltung von Angeboten zu erarbeiten.

Der vorliegende Bericht gibt Einblick in die Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts des SVEB. Es verknüpft theoretische Überlegungen mit empirischen Befunden, um aktuelle Herausforderungen im Bereich der Förderung von Grundkompetenzen sichtbar zu machen und Impulse für die Praxis zu liefern. Das Projekt wurde vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) im Rahmen der Leistungsvereinbarung mit dem SVEB finanziert.

## 2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Das vorliegende Kapitel umreißt die theoretischen Grundlagen und den empirischen Forschungsstand, die das Projekt rahmen. Es stützt sich auf Konzepte, die Grundkompetenzen nicht nur als funktionale Fähigkeiten begreifen, sondern als eingebettet in gesellschaftliche Strukturen, soziale Normen und biografische Erfahrungen. Ebenso wird Lernen nicht als rein individuelle Entscheidung verstanden, sondern als sozial situierter, in der Lebenswelt verankerter Prozess.

### 2.1. WAS SIND GRUNDKOMPETENZEN UND WIE WERDEN SIE VERSTANDEN?

Unter Grundkompetenzen kann eine breite Palette von Kompetenzen verstanden werden. Dazu gehören neben Lesen, Schreiben und Rechnen beispielsweise auch adaptives Problemlösen, Finanzkompetenzen, Lebenskompetenzen oder Demokratiekompetenzen. In der Schweiz hat sich durch die Formulierung im Weiterbildungsgesetz (WeBiG) auf der politischen Ebene und unter den Förderstrukturen ein Verständnis durchgesetzt, wonach Grundkompetenzen grundlegende Kompetenzen darstellen, die Menschen befähigen, aktiv am gesellschaftlichen, beruflichen und kulturellen Leben teilzunehmen. Dazu gehören gemäss dem Gesetz das Lesen, Schreiben und die mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache, Grundkenntnisse in Mathematik sowie der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Da der vorliegende Bericht insbesondere in der Angebots- und Förderlandschaft der Schweizer Weiterbildung verortet ist, stützt er sich auf die Definition des WeBiG.

Was unter Grundkompetenzen konkret verstanden werden kann, soll hier am Beispiel Lesen und Schreiben aufgezeigt werden. Der gemeinsame Nenner bezüglich Grundkompetenzen im Bereich Lesen und Schreiben ist ein Verständnis, wonach eine Person mit geringen Grundkompetenzen maximal bis zur Ebene einfacher Sätze lesen und schreiben kann. In der PIAAC-Studie entspricht dies der Kompetenzstufe 1 («Eine oder mehrere unabhängige, leicht auffindbare Information(en) lokalisieren; Voraussetzung für das Auffinden der Information: wenig konkurrierende Informationen im Text») (Bundesamt für Statistik, 2024a). In der Leo-Studie 2018 wird darunter verstanden, dass «eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet» (Grotlüschen & Buddeberg, 2020).

Der Begriff der Grundkompetenzen ist insbesondere in der Schweiz dominierend. In der internationalen Forschungsliteratur finden sich im Bereich Lesen und Schreiben weitere Begriffe wie «geringe Literalität», «Illettrismus» oder «funktionaler Analphabetismus». Dieser Be-

richt verwendet in Anlehnung an die internationale Literatur neben dem Begriff «Grundkompetenzen» auch den Begriff «Literalität», der die Fähigkeit beschreibt, Texte in unterschiedlichen Kontexten zu verstehen, zu nutzen und zu produzieren.

## **2.2. GRUNDKOMPETENZEN, SOZIALE TEILHABE UND VULNERABILITÄT**

Der Diskurs um Grundkompetenzen dreht sich oft um Grenzziehungen und Defizitzuweisungen. Damit einher geht einerseits die Gefahr von Stigmatisierung. Andererseits wird durch die Defizitorientierung angestrebt, die Sichtbarkeit für das Thema zu erhöhen und so dazu beizutragen, es auf die politische und wissenschaftliche Agenda zu setzen. Die bewusste und strategische Nutzung essentialistischer Identitätskategorien für marginalisierte Gruppen, um politische oder soziale Ziele zu erreichen, ist auch bekannt unter dem Stichwort «strategischer Esenzialismus» (Hidalgo, 2016).

Die angestrebte Aufmerksamkeit für das Thema rührt daher, dass Grundkompetenzen eng mit sozialer Teilhabe und entsprechenden Vulnerabilitäten, also Risiken, die zu Teilhabeausschluss führen können, verknüpft sind (Grotluschen & Buddeberg, 2020; Grotluschen & Riekmann, 2012). Personen mit geringen Grundkompetenzen haben ein höheres Risiko, von Armut, sozialer Isolation, Arbeitslosigkeit oder prekärer Beschäftigung betroffen zu sein (Buddeberg & Stammer, 2020; Mey et al., 2023; Pape, 2018). Zudem werden schriftsprachliche Kompetenzen auch als notwendig erachtet, um individuelle Verwirklichungschancen zu realisieren (Egloff & Grotluschen, 2011).

Auch auf politischer Ebene wird dieser Zusammenhang zwischen Grundkompetenzen und sozialer Teilhabe zunehmend anerkannt. So versteht etwa die Interessengemeinschaft Grundkompetenzen (IGG) diese Fähigkeiten als «Schlüssel zur sozialen Teilhabe und zu einer autonomen Lebensführung in allen Lebensbereichen und -abschnitten» (IGG, 2019). Der Zugang zu Grundkompetenzen wird damit als Voraussetzung für das lebenslange Lernen und die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben begriffen (ebd.).

Trotz der Teilhabeausschlüsse und Vulnerabilitäten ist gleichzeitig zu beachten, dass geringe Grundkompetenzen nicht zwangsläufig zu sozialer Exklusion führen. Die «New Literacy Studies» (Street, 2003; 1995) argumentieren, dass Literalität in Abhängigkeit von Lebenswelten, gesellschaftlichen Normen und individuellen Funktionalitäten variiert. Dadurch besteht eine dynamische Interaktion zwischen alltäglichen literalen Praktiken und den Anforderungen des täglichen Lebens, das von der jeweiligen Lebenswelt und dem sozialen Milieu geprägt ist (Barton & Hamilton, 2012). Diese Interaktion wirkt dahingehend, dass die literalen Praktiken jeweils den aus der Lebenswelt und dem Milieu entstehenden Ansprüchen der Individuen genügen (Pape, 2021). Untersuchungen zeigen zudem, dass häufig ein stabilisierendes berufliches

und privates Umfeld vorhanden ist (Grotlüschen & Buddeberg, 2020; 2016; Ehmig et al., 2015). Die Lebensführung Betroffener bewegt sich entsprechend eher in einem Spannungsfeld zwischen strukturellen Risiken (Vulnerabilitäten) und individuellen Möglichkeiten (Spielräumen).

### **2.3. «DOMINANTE» LITERALITÄT ALS GESELLSCHAFTLICHE NORM**

Vulnerabilitäten rühren nicht nur von funktionalen Einschränkungen im Umgang mit Grundkompetenzen her, sondern sind auch gesellschaftlichen Erwartungen und normativen Vorstellungen von Literalität geschuldet. Die «New Literacy Studies» (Street, 2003; 1995) machen darauf aufmerksam, dass Literalität nicht nur als soziale Praxis verstanden werden kann, sondern dass darüber hinaus sogenannte Mehrheitsliteralitäten «dominante» Literalitäten darstellen. Als gesellschaftliche Norm reflektieren sie gesellschaftliche Machtverhältnisse und legitimieren spezifische Formen der Literalität, während sie andere marginalisieren (Pape, 2021). «Dominante» Literalität im Sinne «legitimer» Literalität hat damit eine normative Ausgrenzungskraft (Nienkemper et al., 2009).

Dabei führt eine Abweichung von der gesellschaftlichen Norm bezüglich Grundkompetenzen unmittelbar zu Nachteilen (ebd.). Für Menschen mit geringen Grundkompetenzen bedeutet dies, dass ihre eigenen alltagsnahen literalen Praktiken häufig keine Anerkennung finden, obwohl sie für die Lebensbewältigung funktional sein können. Im beruflichen Kontext ist die «dominante» Literalität oftmals Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit (Grotlüschen & Riekmann, 2012; OECD, 2016). Im privaten Bereich zeigt sie sich beispielsweise als Erwartung im Umgang mit digitalisierten Alltagsprozessen oder mit Verwaltung, Versicherungen und Banken. Vulnerabilität durch geringe Literalität (Grundkompetenzen) kann damit auch als Ausdruck gesellschaftlicher Erwartungen und institutioneller Anforderungen verstanden werden.

Die mit «dominanter» Literalität verbundenen Erwartungen entfalten durch einen mit ihr einhergehenden gesellschaftlichen Anpassungsdruck auch eine normative und emotionale Wirkung. Forschungsergebnisse zeigen, dass geringe Grundkompetenzen häufig als individuelles Defizit und Ausdruck unzureichender Anstrengung wahrgenommen werden (Von Felden, 2020). Diese Wahrnehmung kann zu einer Stigmatisierung und damit negativen Fremdwahrnehmung der Betroffenen führen. Darüber hinaus internalisieren Personen mit geringen Grundkompetenzen diese Defizitwahrnehmung oftmals. Sie entwickeln beispielsweise eine negative Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten und vermeiden es, in Situationen zu geraten, in denen ihre geringen schriftsprachlichen Kompetenzen sichtbar werden könnten (Pape, 2021; Zeuner et al., 2023).

Beschämung spielt eine zentrale Rolle, wenn es um die emotionalen Folgen geringer Grundkompetenzen geht. In Anlehnung an die Über-

legungen von Scheff (2000) kann Beschämung als ein Gefühl verstanden werden, das dann entsteht, wenn soziale Normen verletzt werden und diese Verletzung für die Betroffenen sichtbar und bedeutsam wird. Insbesondere der gesellschaftliche Diskurs über Bildung als individuelle Verantwortung verschärft die Gefahr der Beschämung und damit negative Fremd- sowie Selbstwahrnehmungen.

Wie Betroffene mit den beschriebenen normativen Anforderungen im Alltag umgehen, dürfte für das Verständnis ihrer Bildungsentscheidungen zentral sein. Im folgenden Abschnitt werden deshalb die individuellen Strategien dargestellt, mit denen sie gesellschaftliche Erwartungen navigieren und ihre Handlungsfähigkeit sichern.

#### **2.4. STRATEGIEN IM UMGANG MIT GESELLSCHAFTLICHEN ERWARTUNGEN BEZÜGLICH GRUNDKOMPETENZEN**

Der gesellschaftliche Druck, grundlegende Anforderungen in Bezug auf Grundkompetenzen zu erfüllen, zeigt sich konkret in alltäglichen Situationen, in denen Personen mit geringen Grundkompetenzen ihre Handlungsfähigkeit unter Beweis stellen müssen. Um Stigmatisierung und Defizitzuschreibungen zu vermeiden (vgl. Goffman, 1963; Grotluschen & Riekman, 2012), entwickeln viele Personen individuelle Strategien, um mit diesen Anforderungen umzugehen. Diese Strategien lassen sich als Ausdruck eines aktiven Umgangs mit gesellschaftlichen Erwartungen verstehen. Sie sind ein Versuch, Brüche zwischen individueller Alltagspraxis und gesellschaftlicher Norm möglichst zu vermeiden.

Forschungsergebnisse zeigen, dass diese Strategien in Abhängigkeit von der Lebenswelt, der sozialen Einbettung und der individuellen Ressourcen sehr unterschiedlich ausfallen können. Während einige Betroffene versuchen, ihre Schwächen offen anzusprechen und Unterstützung einzuholen, ziehen sich andere eher zurück, vermeiden schriftsprachliche Anforderungen oder entwickeln verdeckte Formen des Umgangs, etwa durch das Delegieren von Aufgaben (Pape, 2021). Die zum Einsatz kommenden Strategien lassen sich dabei in die Kategorien «Gestaltung» und «Überwindung» sowie «Vermeidung» und «Abgrenzung» einordnen. Gestaltung und Überwindung umfassen Versuche, aktiv Lösungen für schriftsprachliche Anforderungen zu finden oder Kompetenzen gezielt zu erweitern. Vermeidung und Abgrenzung hingegen zielen darauf ab, Situationen, in denen geringe Literalität sichtbar werden könnte, zu umgehen oder sich von entsprechenden Anforderungen bewusst abzugrenzen (Künzel et al., 2011). Zentral ist bei allen Strategien zudem der Rückhalt in Familie, Nachbarschaft, Arbeitsumgebung und engem Freundeskreis.

#### **2.5. NICHT-TEILNAHME AN WEITERBILDUNG**

Trotz des gesellschaftlichen Drucks zur Anpassung an die «dominante» Literalität und der damit verbundenen Herausforderungen und Strategien zeigt sich empirisch, dass Personen mit geringen Grundkompeten-

zen nur selten an Weiterbildungsangeboten zur Verbesserung dieser Kompetenzen teilnehmen. So besuchten im Jahr 2021 in der Schweiz beispielsweise nur 16 % der Personen mit obligatorischem Schulabschluss als höchstem Bildungsabschluss – diese Personen weisen auch häufig geringe Grundkompetenzen auf – mindestens eine Weiterbildung, während es bei Personen mit tertiärem Abschluss 64 % waren (Bundesamt für Statistik, 2024b).

Es stellt sich damit die Frage, weshalb Personen mit geringen Grundkompetenzen häufig nicht an Angeboten zur Verbesserung der Grundkompetenzen teilnehmen. Die Forschung hat sich mehrfach mit dieser Frage befasst und unterscheidet grundsätzlich zwei Erklärungsansätze: Erstens können äussere Hürden für eine Teilnahme bestehen und zweitens kann eine Nicht-Teilnahme eine aus der subjektiven Perspektive logische beziehungsweise begründete Entscheidung darstellen.

Bezüglich der äusseren Hürden zeigt die Forschung, dass solche bei Personen mit geringen Grundkompetenzen im Vergleich zu anderen Personengruppen überproportional häufig das hohe Alter, die Angst, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, sowie mangelnde Sprachkenntnisse sind (Grotlüschen, 2020). In Befragungen unter Teilnehmenden von Lese- und Schreibkursen in der Schweiz wurden als Hindernisse für eine frühere Teilnahme häufig Zeitmangel und Unkenntnis des Angebots genannt. Motive für die Teilnahme waren mehrheitlich die Bewältigung von Aufgaben am Arbeitsplatz oder im Alltag (Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben, 2017). Allerdings sind Resultate der Teilnehmendenforschung für das Verständnis der Nicht-Teilnahme mit Vorsicht zu betrachten. Studien kommen zum Schluss, dass sie nicht dazu geeignet sind, generelle Rückschlüsse über die Gründe für die Nicht-Teilnahme der Adressatinnen und Adressaten zu ziehen, da sich die beiden Personengruppen in soziodemografischen Begründungen, in ihren Kompetenzlevels und in ihren Werten bezüglich des Lernens und des Lerngegenstands unterscheiden (Grotlüschen et al., 2014).

Deutlich aufschlussreicher als objektive Hürden sind für das Verständnis der Nicht-Teilnahme subjektive Erklärungsmuster (Reich-Claassen, 2010). Diese beziehen sich auf persönliche Bewertungen, biografische Erfahrungen und individuelle Einschätzungen von Nutzen und Zumutbarkeit, die aus Vorerfahrungen mit Lernen entstehen. Dabei kann unterschieden werden zwischen in der Lerntheorie verankerten Lernwiderständen, an Milieuanätzen orientierten Bildungsdistanzen und einem gesellschaftskritisch begründeten Weiterbildungswiderstand.

Bei der Entstehung von Lernwiderständen unterscheiden Faulstich und Grell (2003) Gründe (Biografie), Hemmnisse (soziale Strukturen) und Schranken (Institution). Aufgrund von Erfahrungen und Bewertungen können aus den Schranken und Hemmnissen Gründe für Lernwiderstände entstehen. Wichtig ist dabei, dass Hemmnisse und Schranken nicht direkt verursachend wirken, sondern dass sie erst «intern» bedeutsam werden, indem sie von den Erwachsenen erfahren

werden (ebd.). Lernen beziehungsweise eine Teilnahme an Angeboten erscheint demnach unattraktiv, wenn sie als nicht lohnend oder als unangemessene Zumutung empfunden werden (Ludwig & Grell, 2017). Dies ist beispielsweise der Fall, wenn der Lerngegenstand als irrelevant oder autonomiegefährdend wahrgenommen wird oder wenn das Verhältnis von erwarteter Lernanstrengung und subjektivem Entfaltungsgewinn unangemessen erscheint (ebd.)

Auch Grotlüschen (2010) betont in ihrer erneuerten Interessentheorie, dass Nicht-Teilnahme nicht als Defizit, sondern als Ausdruck aktiver Auseinandersetzung verstanden werden muss. Bildungsinteresse entsteht nicht voraussetzungslos, sondern nur, wenn Lernanlässe anschlussfähig an die Lebenssituation, die Selbstwahrnehmung und die Autonomieerwartung der Person sind. Selbst wenn äussere Anlässe für ein Lernen oder eine Teilnahme vorhanden sind, nehmen Erwachsene nur dann teil, wenn sie das Gefühl haben, autonom und selbstbestimmt handeln zu können. Fehlt dieses Gefühl, kann selbst ein objektiv relevantes Angebot abgelehnt werden. Grotlüschen (ebd.) bezeichnet dies als «begründetes Desinteresse».

Dabei kann sich ein «begründetes Desinteresse» unter anderem etablieren, weil der Alltag auch dank Strategien im Umgang mit Grundkompetenzanforderungen funktioniert und Lernen als überflüssig oder sogar störend erscheint. Erst wenn gewohnte Routinen nicht mehr ausreichen, um den Alltag zu bewältigen, entsteht ein sogenanntes subjektives Handlungsproblem. Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp, 1993) beschreibt diesen Bruch als Auslöser für Lernprozesse. Denn in solchen Situationen wird Weiterbildung als Möglichkeit erlebt, die eigene Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen oder zu erweitern.

Der Ansatz der doppelten Bildungsdistanz (Mania, 2018) und der Milieuansatz von Bremer (2021) bieten ergänzende Perspektiven auf strukturelle Gründe für die Nicht-Teilnahme. Personen mit geringer formaler Bildung stehen nicht nur Bildungsangeboten distanziert gegenüber, sondern auch Bildungseinrichtungen weisen umgekehrt eine institutionelle Distanz zu bestimmten Zielgruppen auf. Denn Bildungsinstitutionen sind Träger spezifischer pädagogischer Kulturen im Sinne von Lernlogiken, Haltungen und Kommunikationsstilen, die nicht allen sozialen Milieus gleich vertraut sind. Für jene Personen mit geringen Grundkompetenzen, die einem eher bildungsfernen sozialen Milieu angehören, bedeutet dies eine Form von Überbrückungsarbeit zwischen ihrer eigenen Alltagskultur und den impliziten Erwartungen institutioneller Bildung. Bleibt diese Passung aus, kann Nicht-Teilnahme eine konsequente Reaktion darstellen.

Nicht-Teilnahme an Weiterbildung lässt sich über individuellen Lernwiderstand und begründetes Desinteresse hinaus auch als Ausdruck eines gesellschaftlich bedingten Weiterbildungswiderstandes deuten. Holzer (2017) beschreibt in ihrer gesellschaftskritischen Widerstandstheorie, dass nicht alle Erwachsenen der normativen Aufforderung

zum lebenslangen Lernen folgen möchten und sich Bildungsangeboten bewusst entziehen. Dies obwohl, oder gerade, weil sich zunehmend eine Lesart etabliert, in der Weiterbildung als gesellschaftlicher Normalfall gilt, während Nicht-Teilnahme als erklärungsbedürftige Abweichung verstanden wird (Von Felden, 2020; Zeuner et al., 2023). Diese Perspektive erzeugt einen zusätzlichen Legitimationsdruck auf Personen mit geringen Grundkompetenzen, denen bereits per se ein Weiterbildungsbedarf zugeschrieben wird. In Anlehnung an Holzer ist Nicht-Teilnahme somit auch als aktiver «Weiterbildungswiderstand» gegen gesellschaftliche Erwartungen, Normvorstellungen und institutionelle Zumutungen zu verstehen.

Insgesamt verweisen die aufgeführten theoretischen Ansätze und empirischen Ergebnisse darauf, dass Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zur Förderung der Grundkompetenzen nicht allein durch äussere Barrieren zu erklären ist. Vielmehr zeigt sich ein komplexes Zusammenspiel von biografischen Erfahrungen, sozialen Normen sowie subjektiven Bewertungen. Nicht-Teilnahme ist damit weniger als Defizit, sondern eher als subjektiv begründete Entscheidung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Erwartung und individueller Lebensführung zu verstehen.

## **2.6. HERLEITUNG DER HAUPTKATEGORIEN UND FORSCHUNGSFRAGEN**

Die bisherigen Überlegungen haben gezeigt, dass Grundkompetenzen nicht nur funktionale Fähigkeiten sind, sondern gesellschaftlich geformte Anforderungen, die mit Normen, Bewertungen und Teilhabechancen verknüpft sind. Die Forschungsfragen des Projekts zielen darauf ab, zu verstehen, wie Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen ihren Alltag im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, individueller Handlungsmöglichkeiten und subjektiver Bedeutungszuschreibungen gestalten. Im Zentrum stehen folgende Fragen:

- Wie erleben und bewerten Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen gesellschaftliche Anforderungen an diese Kompetenzen in ihrem Alltag?
- Welche subjektiven Bedeutungen geben sie Situationen, in denen Grundkompetenzen gefordert sind?
- Welche Strategien entwickeln sie im Umgang mit Anforderungen an Grundkompetenzen?

Da Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildung häufig nicht explizit benannt werden – etwa, weil eine Teilnahme für viele gar nicht als reale Option erscheint – wurde ein Forschungszugang gewählt, der sich am alltäglichen Erleben sowie am Umgang mit gesellschaftlichen Erwartungen orientiert. Indirekte Rückschlüsse auf subjektive Gründe für eine Nicht-Teilnahme werden so möglich.

Daraus ergeben sich drei zentrale Analysekategorien als Raster für die Auswertungen:

- Erleben der «dominanten» Literalität: Diese Kategorie fokussiert auf die Wahrnehmung und Bewertung gesellschaftlicher Erwartungen an den Umgang mit Grundkompetenzen. Sie ermöglicht es, normative Zuschreibungen sowie deren Wirkung auf Selbstbild, Motivation und Gründe für eine Nicht-Teilnahme zu analysieren.
- Strategien: Hier stehen konkrete Formen der Alltagsbewältigung im Fokus. Es wird betrachtet, wie Personen mit geringen Grundkompetenzen Situationen meistern, in denen diese gefordert sind, und welche subjektiven Deutungen sie ihrem Handeln zuschreiben.
- Lebenssituation: Diese Kategorie bildet den sozialstrukturellen Rahmen der Analyse. Sie verweist auf die materiellen, gesundheitlichen, institutionellen und familiären Bedingungen, unter denen Menschen Entscheidungen treffen und auf die Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen.

## 3 Methoden

Das methodische Vorgehen orientiert sich an einer subjektwissenschaftlichen Perspektive, die davon ausgeht, dass sowohl Grundkompetenzen als auch Lernprozesse sozial eingebettet und biografisch gerahmt sind. Im Zentrum steht das Ziel, subjektive Bedeutungen und Handlungsmuster im Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen an Grundkompetenzen zu rekonstruieren. Der gewählte qualitative Zugang über teilnarrative Interviews ermöglicht es, individuelle Sichtweisen, Erlebnisse und Deutungen in ihrer lebensweltlichen Verankerung sichtbar zu machen. Es wäre jedoch unzulässig, von subjektiven Gründen auf objektive Bedingungen zu schliessen.

Die anschließende inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse erlaubt eine systematische Auswertung entlang theoretisch hergeleiteter und aus dem Material abgeleiteter Analysekatoren. Im vorliegenden Kontext wollen wir Einblick in die Lebenswelten von Personen erhalten, die geringe Grundkompetenzen haben und nicht oder kaum an organisierten Lernveranstaltungen teilnehmen.

### 3.1. SAMPLE

Personen mit geringen Grundkompetenzen sind in dieser Studie Personen, die in einem der Bereiche Lesen und Schreiben oder Alltagsmathematik Mühe bekunden. Sie können dabei unter Umständen kurze und einfache Texte lesen und schreiben beziehungsweise einfache mathematische Aufgaben bewältigen, tun sich aber schwer mit längeren oder komplexeren Texten oder Aufgaben. Der Umgang mit technologischen Hilfsmitteln (IKT) war in der vorliegenden Studie zwar ein Thema, aber alleine kein Kriterium für geringe Grundkompetenzen.

Weiter definiert diese Studie Nicht-Teilnehmende als erwachsene Personen mit Förderbedarf in den Grundkompetenzen, die seit mindestens drei Jahren an keinem nonformalen Kursangebot im Bereich Grundkompetenzen teilgenommen haben. Dabei gilt eine Teilnahme an betrieblicher oder beruflicher Weiterbildung ohne Bezug zu Grundkompetenzen im Sinne unseres Vorhabens als Nicht-Teilnahme.

Da es sich um eine qualitative Studie handelt, eignet sich für die Auswahl der Interviewpersonen eine nicht statistisch repräsentative Stichprobe, die jedoch eine inhaltliche Repräsentativität anstrebt. Diese soll möglichst die Vielfalt eines Phänomens erfassen. Das qualitative Sampling erfolgte anhand theoretisch relevanter Merkmalskombinationen in einem qualitativen Stichprobenplan (z.B. Kelle & Kluge, 2010).

Der Stichprobenplan definierte zwei Hauptgruppen, von denen angenommen werden kann, dass sie sich bezüglich der zu untersuchenden Phänomene massgeblich unterscheiden. Zur ersten Gruppe gehörten Personen, welche die obligatorische Grundschule mehrheitlich in

der Schweiz absolvierten und zur zweiten Gruppe Personen, die ihre Kindheit und Jugend mehrheitlich im Ausland verbrachten und entsprechend in der Schweiz nicht die obligatorische Schule besuchten. Bei dieser Gruppe gab es zwei Ausschlusskriterien.

Personen, die nicht in der Schweiz zur Schule gegangen und entsprechend als Erwachsene eingewandert sind, durften nicht mehr zur Teilnahme an Integrationsmassnahmen der Kantone oder Gemeinden berechtigt sein, um eine gezielte Ansprache durch diese Massnahmen zu verhindern. Zudem wurden keine Personen berücksichtigt, die nicht in der Lage waren, sich mündlich so gut auszudrücken, dass sie ein vertieftes Interviewgespräch führen konnten. Dazu war ungefähr das Sprachkompetenzniveau B1 in der Interviewsprache nötig. Bei der Erstkontaktierung wurden die Personen jeweils gefragt, ob diese Kriterien auf sie zuträfen.

Im Rahmen dieses Projektes wurden die Zielpersonen weiter anhand folgender Merkmale ausgewählt, um so eine möglichst hohe Variation und inhaltliche Repräsentativität zu erreichen:

- Höchster Bildungsabschluss: Unterschieden wurde nach Pflichtschulabschluss oder einem höheren Ausbildungsniveau wie einem Berufsabschluss.
- Institutionelle Anbindung: Unterschieden wurde nach institutioneller Anbindung über RAV, Sozialhilfe oder IV und fehlender Anbindung (v.a. Erwerbstätigkeit).
- Weitere Merkmale: Des Weiteren wurden bei der Auswahl der Zielpersonen auch Merkmale wie Geschlecht, Alter (ab 25 Jahren), Gesundheit, familiäre Situation und geografischer Wohnort (Stadt/Land) berücksichtigt.

Der Stichprobenplan erwies sich als sehr hilfreich bei der Suche nach Interviewpersonen. Es gelang, mit Personen aus nahezu allen Gruppen Interviews zu führen. Insgesamt kamen 7 Interviews mit Personen zustande, die mehrheitlich die Schule in der Schweiz besucht haben und 13 Interviews mit Personen, die erst nach der obligatorischen Schulzeit in die Schweiz eingewandert sind. Letztere wiesen eine Aufenthaltsdauer in der Schweiz zwischen 8 und 45 Jahren auf. 11 Personen waren erwerbstätig, 6 bezogen Sozialhilfe oder waren auf Stellensuche (bei einem RAV gemeldet) und 3 waren weder erwerbstätig noch auf Stellensuche. 12 Interviews fanden mit Frauen statt und 8 Interviews mit Männern. Weiter waren die Interviewpersonen zwischen 25 und 68 Jahre alt.

### **3.2. FELDZUGANG**

Die Zielgruppe der Erhebung gilt als schwer zugänglich, weil sie nicht über eine bestimmte Institution wie eine Bildungseinrichtung erreicht werden kann und zudem den Mangel an Grundkompetenzen tendenziell verbirgt. Für das Projekt brauchte es deshalb eine breite Palette an

Rekrutierungsstrategien. Hilfreich war die Rekrutierung über Gatekeeper, die den Kontakt zu Interviewpersonen herstellten. Wir schrieben über 130 Personen und Institutionen an und vereinbarten mit ihnen teilweise persönliche Gespräche, um unser Anliegen zu erklären. Da durch diese Strategie jedoch jene Personen nicht erreicht werden können, die keine Verbindung zu den angefragten Gatekeepern haben, wurde deshalb zusätzlich das Schneeballsystem genutzt (also Kontakte von bereits interviewten Personen). Über diese Strategie haben sich wenige weitere Interviews ergeben. Als am wertvollsten erwiesen sich schlussendlich jedoch persönliche Kontakte der Projektmitarbeiterinnen und ihnen zugängliche Chatgruppen.

Für die Information der Gatekeeper und der Interviewpersonen wurde je ein Infolyer (jeweils in Deutsch, Französisch und Italienisch) erstellt, der die wichtigsten Informationen zum Projekt und die Kontaktmöglichkeiten enthielt (siehe Anhang). Für eine einfache Kontaktaufnahme stand dem Projekt eine Telefonnummer zur Verfügung, über die per Nachrichtendienst auch Sprachnachrichten verschickt werden konnten. Dies war wichtig, weil ein Anruf oder eine schriftliche Nachricht eine Hürde für die Kontaktaufnahme darstellt.

### **3.3. ERHEBUNGSMETHODE**

Als Erhebungsmethode eigneten sich teilnarrative, leitfadengestützte Interviews. In teilnarrativen Interviews werden die Interviewten gebeten, Geschichten oder Erzählungen über bestimmte Ereignisse oder Erfahrungen zu teilen. Die Interviews ermöglichen tiefe Einblicke in die subjektiven Perspektiven und Erfahrungen der Interviewten. Durch die Verwendung offener Fragen und die Möglichkeit für die Interviewten, ihre Antworten ausführlich zu erklären, können komplexe und nuancierte Daten gesammelt werden, wobei die Interviewpersonen ihre eigenen Deutungen und subjektiven Bewertungen vornehmen sowie Bedeutungen und Wichtigkeiten nach ihren Präferenzen gewichten oder betonen können.

Das Erhebungsinstrument bestand aus einem detaillierten Interviewleitfaden und einem ergänzenden Kurzfragebogen zur Erfassung grundlegender demografischer Daten (siehe Anhang). Aus den theoretischen Überlegungen und dem Forschungsstand abgeleitete Schlüsselbegriffe dienten als Kategorien, die bestimmen, wonach genau in den Interviews gesucht werden soll (Vogt & Werner, 2014). Die im Interviewleitfaden aufgeführten Fragen bezogen sich auf die Lebensgeschichte, die aktuelle Lebens-, Bildungs- und Erwerbssituation sowie den Umgang mit Situationen, in welchen Lesen, Schreiben oder Rechnen vorkommen. Die Detailfragen dienten zur Rückfrage und zur Kontrolle, ob alle Themen während des Interviews angesprochen wurden. Sie wurden aber nur teilweise wörtlich abgefragt. Der Leitfaden stellte so sicher, dass alle relevanten Themen abgedeckt wurden, um eine konsistente Datenerhebung zu gewährleisten. Die Interviewführung konnte jedoch angepasst werden, um auf die spezifischen Bedürfnisse und Interessen der Interviewten einzugehen.

Die Interviews fanden an möglichst ruhigen und geschützten Orten statt, die jeweils zusammen mit den Interviewpersonen bestimmt wurden. Dies waren beispielsweise Bibliotheken, das Zuhause der Interviewpersonen oder Räumlichkeiten einer Schule. Die Interviews wurden zwischen September 2023 und April 2024 vom Forschungsteam – konkret zwei Interviewerinnen in der Deutschschweiz und je einem Interviewer in der französischsprachigen sowie der italienischsprachigen Schweiz – durchgeführt. Die Interviews dauerten zwischen einer halben und gut einer Stunde. Vor dem Interview wurden den Interviewpersonen jeweils nochmals die Projektziele erklärt und eine Einverständniserklärung eingeholt (siehe Anhang).

Vorbereitend auf die Analyse wurden die auf Tonträger aufgezeichneten Interviews wörtlich transkribiert. Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wurden dabei kleinere sprachliche Glättungen vorgenommen, ohne den Inhalt zu verändern. Für eine einheitliche Auswertung wurden die französisch- und italienischsprachigen Interviews zuerst in der Originalsprache transkribiert und dann automatisiert auf Deutsch übersetzt. Die in Mundart geführten Interviews wurden ebenfalls übersetzt und auf Hochdeutsch transkribiert. Die Übersetzungen wurden stichprobenweise auf ihre Qualität hin überprüft, wobei keine Ungenauigkeiten oder fehlerhafte Stellen festgestellt werden konnten. Für die Analysen standen dem Forschungsteam jedoch nebst dem übersetzten Transkript immer auch das Transkript in der Originalsprache sowie die Audioaufnahmen zur Verfügung.

### **3.4. DATENAUSWERTUNG**

Die Auswertung des Datenmaterials orientierte sich an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Radiker (2022). Diese methodische Vorgehensweise eignet sich besonders für Fragestellungen, die auf das Verstehen, Strukturieren und Interpretieren von Bedeutungen und Zusammenhängen abzielen. Auf diese Weise konnten die Erfahrungen, das Erleben und Empfinden der Nicht-Teilnehmenden sowie ihre (unterschiedlichen) Sichtweisen herausgearbeitet und dargestellt werden.

Zunächst wurden die im Fokus der Analyse stehenden Interviewtranskripte<sup>1</sup> gesichtet. Dabei wurden auffällige Aspekte identifiziert, im Hinblick auf die Forschungsfragen zentrale inhaltliche Aussagen erfasst und in Form von Memos festgehalten. Anschliessend wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das sowohl deduktiv – auf Grundlage des dargelegten theoretischen Rahmens und der konkreten Fragestellungen – als auch induktiv aus dem Datenmaterial abgeleitete Kategorien umfasste.

Die Kategorisierung erfolgte in einem iterativen Verfahren. Ausgangspunkt war eine erste explorative Durchsicht der Transkripte, gefolgt

<sup>1</sup> Zur Erweiterung des Verständnisses und zur Explikation einzelner Vorkommnisse wurden, ergänzend zu den Interviewtranskripten, die Kurzfragebogen als zusätzliches Material in die Analyse mitaufgenommen.

von einer schrittweisen (Weiter-)Entwicklung, Überprüfung und Präzisierung des Systems anhand exemplarisch ausgewählter Textstellen. Das final ausgearbeitete System, bestehend aus deduktiven Haupt- und induktiven Subkategorien, wurde in einem Kategorienleitfaden unter Angabe des Titels, der Definition, typischer Ankerbeispiele und den Codierregeln dokumentiert.

Nach der endgültigen Festlegung des Kategoriensystems wurde schliesslich das gesamte für die Forschungsfragen relevante Datenmaterial mithilfe der Software MAXQDA konsensuell codiert. Dabei wurden relevante Textsegmente den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Die codierten Passagen wurden im Anschluss analysiert, um wiederkehrende Muster, Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Fällen herauszuarbeiten. Unterstützt durch illustrierende Beispielzitate wurden die gewonnenen Erkenntnisse schliesslich in zusammengefasster Form entlang der Hauptkategorien beschreibend festgehalten und in Bezug auf die Fragestellung interpretiert und kontextualisiert.

Im Sinne einer Validierung der Ergebnisse wurde eine Arbeitsversion des Berichts sowohl der Begleitgruppe als auch einzelnen Interviewpersonen zur Verfügung gestellt. Die erarbeiteten Inhalte wurden dabei gespiegelt und hinsichtlich ihrer Relevanz, Nachvollziehbarkeit und Plausibilität überprüft. Rückmeldungen und Anregungen aus diesem Feedbackprozess wurden in die finale Fassung des Forschungsberichts integriert.

## 4 Resultate

Ausgehend vom theoretischen Rahmen (Kapitel 2), der auch als analytisches Raster diente, werden im Folgenden zentrale Ergebnisse vorgestellt. Besondere Beachtung finden dabei die Wahrnehmung der Nicht-Teilnehmenden von gesellschaftlichen Erwartungen an Literalität (4.1.) und wie sie im Alltag mit diesen Erwartungen umgehen, beziehungsweise die Bewältigungsformen, die sie dabei anwenden (4.2.). Eine kurze Bezugnahme auf den sozialstrukturierten Rahmen «Lebenssituation» (4.3.) ermöglicht es, die Ergebnisse in den Lebenskontext einzuordnen und Zusammenhänge mit den individuellen Lebenslagen unter Bedingungen geringer Grundkompetenzen herzustellen.

### 4.1. ERLEBEN DER «DOMINANTEN» LITERALITÄT

Die Analyse der Interviewdaten hat bestätigt, dass – entsprechend den Erkenntnissen aus der bestehenden Literatur – Personen mit geringen Grundkompetenzen gesellschaftliche Erwartungen an die Beherrschung von Grundkompetenzen wahrnehmen. Wie sie diese Erwartungen subjektiv erleben und was der dabei oft wahrgenommene Druck für sie bedeutet, wird in unterschiedlichen Erzählkontexten deutlich, so im Rahmen von Erfahrungen mit Grundkompetenzen beziehungsweise Lernerfahrungen, die sich auf Grundkompetenzen beziehen, Aspirationen, Fremd- und Selbstzuschreibungen sowie Botschaften, die sich daraus ergeben und die Interviewpersonen gerne weitergeben möchten.

#### **(Lern-)Erfahrungen mit Grundkompetenzen im Alltag**

Die Interviewpersonen berichten von einer Vielzahl an Erlebnissen und Erfahrungen, die sie im Zusammenhang mit (dem Erlernen von) Grundkompetenzen in ihrem Alltag bereits gemacht haben und die sich auf ihr Denken, Fühlen und Verhalten gegenüber der «dominanten» Literalität, entweder in positivem oder negativem Sinne, auswirk(t)en.

Als positive (Lern-)Erfahrungen stufen Personen mit geringen Grundkompetenzen Erlebnisse in der Regel dann ein, wenn sie etwas gerne lernen/machen und interessant finden, von etwas profitieren können oder von anderen in einer bestimmten Situation oder einem Lernprozess begleitet und unterstützt werden. Ebenfalls zentral ist, dass sie etwas gut können. Konkret festmachen lässt sich das an Aussagen wie «[ich bin] eigentlich noch recht gut» (114\_Transkript, 302), «ich hab' kein Problem [mit dem Rechnen]» (112\_Transkript, 204), «Sprache stand mir nie im Weg. [...] Ich habe [...] schon [nach] kurze[r] Zeit das beherrscht» (110\_Transkript, 250–253), «ich mache gerne etwas Neues [mit dem Computer]» (106\_Transkript, 415) und «ich bin gerne ins Lesen und Schreiben gegangen» (ebd., 662–663). (Lern-)Erfahrungen werden also vor allem dann positiv wahrgenommen, wenn die Inter-

viewpersonen eine Situation erfolgreich bewältigen können und ihre geringen Grundkompetenzen eben gerade keine Hürde darstellen beziehungsweise sie den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden. Sie erleben die «dominante» Literalität dann weder als bedrohend noch als Kriterium des Ausschlusses und können dem verspürten Druck standhalten.

Nebst diesen positiven überwiegen jedoch als negativ empfundene Erfahrungen im Zusammenhang mit Grundkompetenzen respektive negativ wahrgenommene Lernerfahrungen. Diese negativen Erfahrungen beziehen sich in der Regel auf Situationen, in denen Personen mit geringen Grundkompetenzen Mühe haben, ihre Leistungen ihrer eigenen Einschätzung nach «relativ schlecht» (104\_Transkript, 22) sind, sie etwas nicht gerne machen, ihnen kein Verständnis für ihre geringen Grundkompetenzen entgegengebracht wird beziehungsweise sie nicht unterstützt werden, sondern sich – im Gegenteil – Unverständnis und Hänseleien gegenübersehen. Einige Beispiele solcher Situationen sind: Mühe beim Grammatiklernen, beim (Vor-)Lesen komplizierter Texte, beim Verstehen und Ausfüllen von amtlichen Dokumenten, beim Schreiben von Bewerbungen, beim Bezahlen von Rechnungen oder beim Einsetzen von digitalen Technologien/Applikationen. Solche Situationen führen zu Schwierigkeiten im Alltag und werden von den Nicht-Teilnehmenden als solche wahrgenommen. Damit verbunden sind Empfindungen wie «es stresst» (ebd., 640), «es ist schon recht anstrengend» (ebd., 495), «es [...] ist nicht einfach» (109\_Transkript, 339), «du brauchst halt viel länger» (104\_Transkript, 639–640) und die Erkenntnis «[ich habe] keine Chance» (113\_Transkript, 103) oder «das ist nicht möglich» (ebd., 104–105). Besonders schlimm werden negative Wahrnehmungen in Situationen, in denen Personen mit geringen Grundkompetenzen einer besonderen Aufmerksamkeit ausgesetzt sind und ihnen bewusst ist, «[andere] schauen mir zu» (106\_Transkript, 292–293). Solche Situationen bezeichnen sie als «Höchststrafe» (104\_Transkript, 635) und verbinden sie mit «Angst» (106\_Transkript, 285), weil sie damit rechnen oder im Voraus bereits wissen, den Erwartungen anderer nicht gerecht und (dafür) womöglich kritisiert/ausgeschlossen zu werden:

*B: Wenn mir jemand zuschaut beim Schreiben, dann ist fertig. Dann geht bei mir / eben, das geht nicht. Zuschauen geht nicht.*

*I: Ein bisschen wie Lampenfieber, in dem Fall.*

*B: Ja, einfach nervös, oder? Weil man eben nachher / das ist so ein Trigger-Punkt, oder? Nachher denke ich gerade, ja, jetzt kommt es dann gerade wieder, oder? Jetzt zeigt mir der gerade wieder oh, dort ist falsch und dort ist falsch, oder? Genau.*

(106\_Transkript, 296–302)

Hinsichtlich als negativ eingeschätzter Erfahrungen mit Grundkompetenzen zeigen sich verschiedene Differenzen zwischen in der Schweiz aufgewachsenen und später zugewanderten Personen. Diese Differenzen sind durch unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen erklärbar und vor allem im Bereich Sprache vorhanden. Denn bei in der Schweiz aufgewachsenen Nicht-Teilnehmenden sind geringe schriftsprach-

liche Kompetenzen oftmals durch (diagnostizierte) Schreib- und Leseschwächen (z.B. Legasthenie) oder Lernschwierigkeiten begründet. Entsprechend ist bei diesen Personen das (mündliche) Verstehen und das Verstanden-Werden im Allgemeinen unproblematisch. Probleme entstehen vielmehr in spezifischen Situationen, wie zum Beispiel beim Schreiben an der Wandtafel oder dem Vorlesen vor anderen. Sie beziehen sich zumeist auf den Kontext Schule, das heisst, auf in der Schule gemachte Erfahrungen mit Grundkompetenzen, und sind damit oft biografisch verankert, wirken aber bis in die Gegenwart nach. Bei Nichtmuttersprachler/innen hingegen, dazu gehören bis auf eine Ausnahme alle nicht in der Schweiz aufgewachsenen interviewten Personen, zeigt sich das Sprechen, Schreiben und Lesen in der entsprechenden Landessprache, der sie (noch) nicht mächtig sind, generell als herausfordernd. Genauso das Verstehen dieser Sprache sowie das Verstanden-Werden. Ein mehrfach genannter Aspekt, der diese Problematik noch verschärft, ist gerade für diese Gruppe ein fehlender Kontakt zu Muttersprachler/innen:

*Auch, ich habe für einen Teil für drei Monate nur alleine Deutsch zu Hause gelernt. Aber mir war schwierig, nicht wegen reden, aber für die Lernen. Ich gehe für Google-Übersetzer. Ich schreibe nur das. Ich bekomme ein Wort auf Englisch oder Arabisch. Aber die Meinung von dieser Wörter auch für die deutschen Leute nicht so, was ich habe verstanden. Das bedeutet, ich brauche das Verständnis für die Sprache von den einheimischen Leuten.*

(103\_Transkript, 165–171)

## **Die Bedeutung der Beurteilung anderer**

Wie oben dargelegt, hängt die Art und Weise, wie Nicht-Teilnehmende gesellschaftliche Erwartungen an Grundkompetenzen erleben und welche subjektiven Bedeutungen sie Situationen geben, in denen Grundkompetenzen gefordert sind, stark von den von ihnen gemachten Erfahrungen ab. Der Faktor «Reaktion des Umfelds» spielt dabei, wie ebenfalls bereits ansatzweise vorgestellt, eine besonders zentrale Rolle und beeinflusst das Wahrnehmen und Einordnen der Erlebnisse deutlich, wie folgendes Beispiel zeigt:

*Und in der Schule, ja, das war halt zu meiner Zeit so ein Ding. Man hat damals überhaupt keine Rechnung getragen, was das heisst für ein Kind, dass es Legasthenie hat. Man hat einfach so das, was man so üblich gemacht hat / die Schüler vorlesen lassen. Dann immer so abschnittweise. [...] Und es war furchtbar. Also dann bist du dort gesessen, hast wirklich geschwitzt, es war heiss. Die Tränen sind in die Augen geschossen. Und vor lauter Tränen hast du dann überhaupt nichts mehr auf diesem Zettel gesehen. Und dann waren es immer diese blöden Büchlein mit der Minischrift, die man lesen musste. Das war eine Katastrophe. Und eben das vor / also man hat sich so vorgeführt gefühlt. [...] Und für mich ist dann in der Lehre so ein Highlight gewesen, als wir wieder in so einem kleinen gelben Heftchen lesen mussten, mit Mikroschrift, ich auch dort vorlesen musste. Und dann habe ich halt natürlich wieder irgendetwas gelesen und nicht das, was dort steht. Und dann hat der Lehrer dann quasi recht schroff mich zurechtgewiesen, dass ich ja überhaupt nicht lesen könne. Heute denke ich, wer bist du, dass du dir das anmassst, einem jungen Erwachsenen das zu sagen? Das geht dich einen alten Hut an, auf Deutsch gesagt. Und damals hat man sich das natürlich, ja, nicht getraut. Also, er hatte ja recht. Man wusste, dass er recht hat. Und dann hat mein Kollege neben mir einen Einwand gemacht und hat gesagt: «Wir haben dieses Thema gar nicht / bei solchen Texten, die so alt geschrieben sind, eben zwischen den Zeilen lesen und*

*nicht eins zu eins.» Und er fand dann: «Ja, sie liest halt zwischen den Zeilen.» Und die ganze Klasse hat gelacht. Nicht über mich, sondern eben über den Lehrer. Und das hat mir dort wirklich / das war so ein Erlebnis für mich, es ist nicht schlimm. [...] Und das eine Erlebnis, das hat mir nachher geholfen im Erwachsensein, dass es nicht etwas ist, wo ich mich jetzt schämen muss oder so.*

(113\_Transkript, 23–52)

Diese Erzählung verdeutlicht exemplarisch, wie stark biografische Erfahrungen und insbesondere die Reaktionen des sozialen Umfelds prägen und wie gesellschaftliche Anforderungen an Grundkompetenzen subjektiv eingeordnet werden. Blossstellung hinterlässt Spuren, die das Vertrauen in die eigene Literalität erschüttern können, während ein Moment der Umdeutung dieses Vertrauen wiederherstellen kann.

### **Aspirationen**

Gesellschaftliche Erwartungen an das Beherrschen der Grundkompetenzen und deren subjektive Bedeutung werden auch an Aspirationen der Befragten deutlich, die sie in ihrem Leben haben. Denn davon ausgehend, dass Probleme mit Grundkompetenzen für Nicht-Teilnehmende oft mit Vulnerabilitäten und Ausschlüssen verbunden sind, die auf irgendeine Art und Weise einschränken, beziehen sich viele Aspirationen auf die Überwindung dieser erlebten Einschränkungen. Ein Mittel, dem zu begegnen beziehungsweise diese Hürden zu überwinden, wird in der Verbesserung der Grundkompetenzen gesehen sowie in der Bereitschaft, zu lernen und sich weiterzuentwickeln:

*Und ich habe auch jetzt mich / Ich habe mich auch / Wie soll ich sagen? Das, ich habe gemerkt, man braucht mehrere Sachen, wie zum Beispiel Präsentationen, PowerPoint. Sind sehr wichtig am heutigen Tag. Und der Umgang mit dem PC, Grundkenntnisse ich habe, aber die Grundkenntnisse sind nicht / zu wenig für das, was sie brauchen. Die Basis ist schmal. Ich muss mich da mehr fokussieren, mehr machen. Dasselbe ist mit der Grammatik. Wenn ich mehr erreichen will in dem Bereich, was ich mache, jetzt Reinigung, zum Beispiel schulisch mich weiterbilden, ich muss noch mehr mich fokussieren auf Sprache. Und vor allem nicht nur Deutsch. Auch ein bisschen Englisch und auch ein bisschen Französisch. Italienisch, ich kenne schon ein bisschen, aber nicht viel. Aber von dem her ist nicht schlecht, wenn ich mal weiss auch noch. Und einfach das, was / Grundsachen, die gebraucht werden.*

(108\_Transkript, 38–54)

Während im wahrgenommenen Bedarf an Verbesserung in Mathematik- und IKT-Kompetenzen keine Unterschiede zwischen in der Schweiz aufgewachsenen und nicht in der Schweiz aufgewachsenen Nicht-Teilnehmenden festgestellt werden können, äussern sich Aspirationen betreffend die Sprache unterschiedlich. Hegen zugewanderte Personen vorwiegend die Aspiration, sich die entsprechende Landessprache (Deutsch, Französisch oder Italienisch) (besser) anzueignen, sich allgemein besser ausdrücken zu können und mehr zu verstehen, sind die in der Schweiz aufgewachsenen Personen eher darin bestrebt, sich in spezifischen Bereichen (z.B. (Vor-)Lesen oder Grammatik) zu verbessern.

Einhergehend mit der Verbesserung ihrer Grundkompetenzen respektive darauf basierend, nennen die Interviewten auch konkrete Wünsche, die sich auf den Arbeitsmarkt beziehen und darauf, was sie

beruflich noch erreichen wollen. So haben einige den Wunsch, dank besserer Grundkompetenzen überhaupt erst eine Arbeit zu erhalten: «Ich hätte einen Job, ich hätte den Lohn, ich hätte keine Schulden, ich hätte / Ja. So quasi wie ein Leben» (102\_Transkript, 961–962). Andere möchten gerne «[eine] Ausbildung absolvieren» (110\_Transkript, 323–324), eine «richtige Arbeit [suchen]» (101\_Transkript, 525) und «nicht mit Sozial[hilfe] bleiben» (ebd., 528), «einen guten Job [finden]» (204\_Transkript\_DE, 27) oder sie setzen sich zum Ziel selbständig zu werden: «Ich gehe in Gebäudereiniger. Mein Ziel ist nicht, ganze Zeit dort arbeiten. Das Ziel ist, dass ich irgendwann eigene Geschäfte mache, selbständig. Und das ist mein Ziel» (112\_Transkript, 274–276).

Auch hier zeigt sich ein Unterschied zwischen den in der Schweiz aufgewachsenen und nicht in der Schweiz aufgewachsenen Personen. Sind letztere stärker bestrebt (durch eigene Anstrengungen) ihre Aspirationen zu verwirklichen, hoffen in der Schweiz aufgewachsene Personen eher darauf, «dass so ein bisschen Türen aufgehen» (104\_Transkript, 222) auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft insgesamt.

Alle interviewten Personen sind sich deutlich der Herausforderungen bewusst, die sich ihnen bei der Verfolgung und Umsetzung ihrer Aspirationen oftmals in den Weg stellen und ihnen Möglichkeiten verwehren. Dies können äussere Faktoren sein (z.B. knappe Ressourcen, mangelnde Unterstützung, fehlende Informationen oder Hürden ausgehend vom Arbeitsmarkt), aber auch individuelle Voraussetzungen, wie eben ihre geringen Grundkompetenzen, die sie gerne erweitern würden. So berichtet beispielsweise eine Person, sie «würde sicher ein Buch schreiben, [...] wenn [sie] eben könnte» (106\_Transkript, 823–827), sieht sich dazu aber nicht in der Lage, da die «Rechtschreibung ein Problem» (ebd., 826) ist. Oder eine andere Person berichtet, dass sie sich gerne beruflich weiterentwickeln und einer anderen Arbeit nachgehen würde, sich diesbezüglich aber keine Chancen ausmacht, solange sie nicht «perfekt Deutsch» (101\_Transkript, 535) könne. In beiden genannten Fällen erkennen die Nicht-Teilnehmenden, dass ihre Grundkompetenzen hinter den gesellschaftlichen Erwartungen zurückbleiben, weshalb sie sich (noch) nicht in der Lage sehen, ihre Aspirationen in die Realität umzusetzen – ein Hemmnis, das sowohl in der Schweiz als auch nicht in der Schweiz aufgewachsene Interviewte wahrnehmen.

### **Fremdzuschreibungen**

Geringe Grundkompetenzen beziehungsweise das Nichterfüllen gesellschaftlicher Erwartungen an Grundkompetenzen werden laut Aussagen der interviewten Personen von ihrem privaten und/oder geschäftlichen Umfeld wahrgenommen und führen teilweise zur Zuschreibung von weiteren Eigenschaften. Erfahren sie Verständnis einerseits, wird auch – und dies überwiegend – hervorgehoben, dass andererseits das Umfeld teilweise negativ reagiert. So berichten die interviewten Personen davon, dass andere aufgrund ihrer geringen Grundkompetenzen «haben [...] lachen müssen» (105\_Transkript, 263–64), sie sie «ein

bisschen für blöd halten» (106\_Transkript, 137) und ihnen Vorwürfe machen wie «du kannst nichts» (105\_Transkript, 199).

Für ihre Lage werden die Betroffenen dabei selbst verantwortlich gemacht. Entsprechend wird erwartet, dass sie durch ein verändertes Verhalten und vor allem durch Anstrengung ihre Situation beziehungsweise ihre Grundkompetenzen verbessern könnten und dies auch tun sollten. Menschen mit geringen Grundkompetenzen sehen sich demnach immer wieder mit Aussagen konfrontiert wie «du musst halt besser aufpassen oder konzentriere dich ein bisschen mehr» (106\_Transkript, 162–163) oder «musst lernen Deutsch. Und immer sie sagen, für mich muss lernen Deutsch» (101\_Transkript, 131–132). Gleichzeitig wird ihnen allerdings oft nur ein begrenztes bis kein Potenzial zugeschrieben, bestimmte Dinge wie eine Ausbildung oder einen von ihnen angestrebten Beruf erreichen zu können:

*Weil, ich habe viel eben auch gehört über mich: «Ja, du schaffst es wahrscheinlich nicht und so. Ja, schulisch bist du halt nicht so begabt gewesen und so.» Als ich eben auch arbeiten gegangen bin: «Ja, wer will dich anstellen? Du hast ja nichts hinggebracht. Du kannst ja nur putzen oder jenes.»*

(105\_Transkript, 136–140)

Gerade in der Schweiz aufgewachsene Personen verbinden solche Fremdzuschreibungen oft mit negativen Emotionen wie dem Gefühl «ich bin immer falsch gewesen» (106\_Transkript, 164). Sie reagieren darauf entweder mit sozialem Rückzug, zum Beispiel indem sie nicht mehr mit bestimmten Personen reden (vgl. 105\_Transkript, 201–202) oder nehmen als negativ empfundene Fremdzuschreibungen als Anlass, sich erst recht anzustrengen und es den anderen zu beweisen:

*Und was ich sage immer, [...] Gibt es keine Faule. Vielleicht er will Verantwortung. Vielleicht er will einfach das machen, das präsentieren und zeigen bei den Kollegen, ich kann, ich will.*

(108\_Transkript, 645–648)<sup>2</sup>

Im Extremfall – so hat sich bei einer Person gezeigt –, reichen diese Fremdzuschreibungen, das heisst gegenüber den Interviewten getätigte Aussagen und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit geringen Grundkompetenzen, so weit, dass sie als Mobbing wahrgenommen werden. Erfahrungen, die sich je nach Ausmass negativ auf die psychische Gesundheit auswirken und/oder auch die gesamte (Erwerbs-) Biografie von Nicht-Teilnehmenden beeinflussen:

*Dann, Ausbildung habe ich genau aus dem Grund keine gemacht, weil ich gedacht habe, nein, ich will das nicht mehr durchmachen, gespottet werden. Ich habe mit Lernen wie so eine Blockade entwickelt. Ich konnte wirklich kalte Schweissausbrüche haben. Und ich fand, nein, ich mache das nicht mehr.*

(102\_Transkript, 116–120)

Aus diesen Erkenntnissen wird deutlich, dass sich Personen mit geringen Grundkompetenzen durch die ihnen entgegengebrachten

2 Diese Aussage tätigte die interviewte Person im Zusammenhang mit Erfahrungen als Fussballtrainer/in, wo sie ihre Spieler gepusht, ihnen Verantwortung übergeben und gefordert hat (vgl. 108\_Transkript). Gleichzeitig – und das ist der Grund, warum sie an dieser Stelle aufgenommen wurde – zeigt sie aber auch, so wird im Kontext des Interviews deutlich, wie die nichtteilnehmende Person selbst gerne behandelt worden wäre beziehungsweise wie sie auf heikle/kritische Äusserungen und Situationen reagiert hat.

Fremdzuschreibungen mit einem gesellschaftlichen Erwartungsdruck hinsichtlich des Erfüllens eines gewissen «Standards» an Grundkompetenzen konfrontiert sehen. Da sie diesem nicht gerecht werden, werden ihnen gegenüber (degradierende) Zuschreibungen gemacht (z.B. «dumm sein» oder «faul sein»).

### Selbstzuschreibungen

Mit den gemachten Erfahrungen mit Grundkompetenzen sowie den eben dargelegten Fremdzuschreibungen eng verknüpft sind die Selbstzuschreibungen der interviewten Personen. Dies, indem erstere die letzteren prägen und die Betroffenen Fremdzuschreibungen internalisiert haben. So schätzen sich Menschen mit geringen Grundkompetenzen, die eher positive Erfahrungen beim Erlernen und der Nutzung von Grundkompetenzen machten, in Bezug auf ebendiese Fähigkeiten als «gut» (102\_Transkript, 643) bis «sehr gut» (105\_Transkript, 341) ein und kommen «bei den Dingen, die [sie] tun [müssen]» (204\_Transkript\_DE, 236–237) «ziemlich gut [...] zurecht» (ebd., 235–236). Entgegen gesetzt bewerten Personen, die in ihrer Vergangenheit mit negativen Erfahrungen beim Erlernen und der Nutzung von Grundkompetenzen konfrontiert waren, ihre eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten eher kritisch. Ihre Beschreibungen reichen dabei von «kann ich gerade so ein bisschen» (106\_Transkript, 180) oder «ich bin keine [...] Expertin» (204\_Transkript\_DE, 235–237) bis hin zu «ich bin die volle Katastrophe» (113\_Transkript, 394–395). Geringe Grundkompetenzen beschreiben die Interviewten selbst als «Manko» (106\_Transkript, 42), als «Defizite» (115\_Transkript, 772) und als das «einzige Schlechte von [ihrem] Leben» (107\_Transkript, 199–200), die ihnen gewisse Situationen in ihrem Alltag deutlich erschweren. Insbesondere die negativen Fremdzuschreibungen führen auch zu einem «minimale[n] Selbstwertgefühl» (106\_Transkript, 148–149) und lassen Menschen mit geringen Grundkompetenzen erzählen, dass man «nie eine Entwicklung gehabt habe zu einem Selbstbewusstsein» (102\_Transkript, 185–186). Sie heben ihre Schwächen hervor und stufen das eigens Geleistete als sehr kritisch ein:

*Also ich werde immer noch wahrscheinlich selbstkritisch zu mir, immer noch. Immer noch, egal, was ich erreicht habe. Ja, du könntest noch besser. Du könntest noch vorher. Ah, du warst nicht genug gut. Du hast immer nicht präzise geredet. Du warst hier und daneben. [...] Ich habe immer sage mir, du könntest noch mehr unternehmen, noch mehr also. Aber ich sage zu mir, du bist zu faul. So faul, wie du bist jetzt, das kann ich mir einfach nicht vorstellen. Warum bist du so faul?*

(110\_Transkript, 614–621)

Trotzdem sehen viele der Interviewpersonen selbst ein gewisses Potenzial, ihre Kompetenzen und damit bestimmte Lebenssituationen zu verbessern, was deutlich wird an Aussagen wie «Ich habe das Gefühl, ich kann mehr, als ich kann.» (105\_Transkript, 140–141) oder «Ja, ich könnte besser. Ich kann viel besser.» (110\_Transkript, 265–266). Den Schlüssel dafür suchen sie – gleich den ihnen entgegengebrachten Fremdzuschreibungen – bei sich selbst und erachten eine Verbesserung ihrer Kompetenzen für möglich, wenn sie das wirklich wollen und sich «mehr Mühe geben» (107\_Transkript, 310).

Die Art und Weise, wie die interviewten Personen mit solchen Zuschreibungen umgehen, unterscheidet sich je nach Person und Situation. So wird beispielsweise einem Hobby, einer Leidenschaft oder etwas nachgegangen, das man gut kann als «Ausgleich für den Frust» (104\_Transkript, 389), den man erfahren hat. Es wird sich dafür ausgesprochen, «einfach nie den Mut [zu] verlieren» (105\_Transkript, 32), «nicht den Kopf hängen [...], nicht die Schultern fallen [zu lassen]» (102\_Transkript, 532–533), «dreimal hart [zu] schlucken» (ebd., 278) und die Hoffnung nicht zu verlieren in die Welt, beispielsweise gestützt durch den Gedanken «Gott hat gute Pläne für mich» (ebd., 562–563).

## **Botschaften**

Dass gesellschaftliche Erwartungen an Grundkompetenzen beziehungsweise ein allfälliges Nichterfüllen dieser Erwartungen bei Nicht-Teilnehmenden etwas auslösen und das (eigene und auch fremde) Erleben und Wahrnehmen in unterschiedlicher Weise beeinflussen, wurde bereits an mehreren Stellen aufgezeigt. Zusätzlich gestützt wird diese Erkenntnis durch sogenannte Botschaften – eine für sie und in ihrem Leben ganz zentrale/entscheidende Nachricht/Erkenntnis –, die die befragten Personen während der Interviews einbringen und als besondere Anliegen an die Gesellschaft weitergeben möchten.

Insbesondere in der Schweiz aufgewachsene Personen platzieren in den Interviews ihre «Anliegen» (104\_Transkript, 899), äussern einen «Wunsch für die Zukunft» (105\_Transkript, 395) oder etwas, was ihnen «schon irgendwie wichtig» (115\_Transkript, 825) ist, noch mitzuteilen. Botschaften, die eng verbunden sind mit ihren eigenen Erlebnissen und Erfahrungen mit der «dominanten» Literalität, die das «dominante» System und die gesellschaftliche Sichtweise in Frage stellen/kritisieren und Vorschläge/Wünsche beinhalten, wie diese zu verändern/verbessern wären:

*Ja eben, [das] ist schon ein bisschen ein Anliegen. Wenn man wirklich will, dass diese Menschen erreicht werden, dass man sich wirklich einmal Gedanken macht, ja, dass die eigentlich sogar psychische Hilfe brauchen. [...] Die haben so viele schlechte Erfahrungen gemacht [...]. Aber sie wagen es gar nicht zu gehen. Und das, ja, finde ich schade. [...] Man muss [sich] einfach ein bisschen mehr überlegen, wie erreiche ich diese Leute und was brauchen die, dass sie eben an einen Kurs kommen.*

(104\_Transkript, 899–928)

*Also was mir da Wichtigste ist, wenn es ganzem Herzen für die Jungen, dass die Leute nicht mehr so auf die Noten achten. [...] Dass man die jugendlichen Teenies nicht so abgrenzt. Eben, so wie auch in der Logopädie. Solche Leute, die Einzelunterricht vielleicht halt auch anbieten. Wo [sie] sich nicht schämen müssen, die Jungen. Und ich meine, jeder hat seine Stärken und Schwächen. Dass man dort auch die Augen ein bisschen mehr öffnet. [...] Das ist quasi mein Wunsch für die Zukunft. Dass dort einfach die Weiterbildung dort einfach ein bisschen anders geschaut wird und nicht immer gerade auf die Noten geachtet wird.*

(105\_Transkript, 382–397)

*Nein, eigentlich muss man ja nur darauf schauen, dass einfach eine Sensibilisierung bei den Leuten einfach ein bisschen gross genug ist, oder? [...] / ich habe manchmal das Gefühl, da müssten ein bisschen die anderen schauen, oder? Also der Arbeitgeber zum Beispiel. Wenn*

*er wirklich einen hat und er merkt, der schreibt fast nichts in den Rapporten. Dann könnte er ja einmal schauen und fragen [...] und nachher könnte er ja diesen vielleicht ein bisschen unterstützen. [...] Weil die meisten, die nichts schreiben können, schämen sich eben, oder? [...] Und nachher geht man nicht so offensiv damit um, oder? Genau. Und darum wäre die Sensibilisierung bei den anderen Leuten, dass sie ein bisschen auf diese Leute zugehen. Ja, genau. Das wäre das Wichtigste.*

(106\_Transkript, 952–966)

*In der Schule, da würde ich so mir wünschen für die kommende Generationen, dass es ein Mittelding gibt. Dass es nicht einfach die Ignoranz, die ich erlebt habe und dann noch extra eins auf den Deckel und Vorführeffekt und solches Zeug hat. Also das ist wirklich / also ich finde, grundsätzlich sollte man nicht vorlesen lassen.*

(113\_Transkript, 647–651)

Nicht in der Schweiz aufgewachsene Nicht-Teilnehmende äussern sich diesbezüglich vorsichtiger. Während sie in den Interviews weder direkte Kritik noch Änderungsvorschläge anbringen, heben sie eher explizit und mehrfach Aspekte hervor, die für sie besonders wichtig und/oder herausfordernd waren/sind. Als solche genannt werden zum einen die Sprache, die als «sehr, sehr wichtig» (107\_Transkript, 371) empfunden, gleichzeitig aber auch als «das Schwierigste» (201\_Transkript, 1359) beschrieben wird. Zum anderen ist es Hilfe/Unterstützung (beim Finden von für sie relevanten Informationen), die beispielsweise als «ein [Sechser im] Lotto» (110\_Transkript, 647) beschrieben wird, als «das, was [Menschen mit geringen Grundkompetenzen] suchen» (109\_Transkript, 446–447) und ihrer Ansicht nach auch brauchen, um ihre Kompetenzen verbessern zu können und den Erwartungen gerecht(er) zu werden.

Insgesamt wird deutlich, dass gesellschaftliche Normvorstellungen deutlich wahrgenommen werden. Gleichzeitig schwingt in den Aussagen das Bedürfnis mit, statt durch starre Normen beurteilt zu werden, konkrete Unterstützung zu erhalten.

#### **4.2. STRATEGIEN**

Trotz Wünschen nach Akzeptanz und Unterstützung müssen die interviewten Personen mit den allgegenwärtigen Anforderungen an Grundkompetenzen im Alltag umgehen. Durch die Analyse der Daten wird deutlich, dass Nicht-Teilnehmende eine breite Palette an unterschiedlichen Strategien einsetzen. Das heisst, sie verfolgen unterschiedliche für sie individuelle Wege/Lösungen, Situationen, die Grundkompetenzen erfordern, und damit ihren Alltag zu bewältigen. Der Einsatz dieser Strategien erfolgt situativ und hängt dabei mit Faktoren wie den subjektiven Erfahrungen mit Erwartungen an Grundkompetenzen oder auch ihrer Situation zusammen. Die verschiedenen Strategien zeichnen sich aus entweder durch kurzfristige Zwecke der Kompensation (z.B. Unterstützung/Hilfe aktivieren), die längerfristige Verbesserung von Grundkompetenzen (Anstrengung) oder durch bestimmte teilweise bewusst gewählte Verhaltensweisen (Rückzug, Akzeptieren oder in Frage stellen).

## Hilfe/Unterstützung aktivieren

Menschen mit geringen Grundkompetenzen stufen Hilfe und Unterstützung als zentral für die erfolgreiche Bewältigung ihres Alltags ein. Dementsprechend ist ihre Aktivierung eine vielfach eingesetzte Strategie. Die helfenden Personen stammen entweder aus dem eigenen privaten Umfeld (z.B. Familienangehörige, Verwandte, Freunde und Arbeitskolleg/innen) oder es werden unterstützende Angebote (z.B. ein Schreibdienst) genutzt.

*Oder eben, wenn ich etwas künden muss, dann gehe ich meinen Bruder fragen, wie so / und dann sagt der: «Gehe ins Internet. Es gibt so viele Vorlagen heutzutage.» Und nachher gehe ich schauen. Und nachher sage ich meinem Mann: «Ist es gut?» Und dann sagt er: «Nein, so kurz und bündig kannst du auch nicht gerade.» Also ich probiere schon, abzuschieben, wo ich kann oder eben Tricks holen.*

(105\_Transkript, 284–290)

*Eben, ich gehe zur (Fachstelle für Arbeitslosigkeit) Schreibdienst. Dann war ich noch beim (niederschwelliges Bildungsangebot für armutsbetroffene Menschen). [...] Da bin ich auch. Dorthin gehe ich. So mache ich es. Also mit der Hilfe von ihnen kann ich dann Bewerbungen schreiben.*

(102\_Transkript, 637–642)

Hilfe/Unterstützung kann unterschiedliche Formen annehmen, so beispielsweise finanzielle Unterstützung, Hilfe bei der Beschaffung von Informationen, beim Erlernen von Kompetenzen oder durch die Übernahme beziehungsweise Abnahme bestimmter Aufgaben. Oft wird Hilfe/Unterstützung immer wieder für ähnliche Aktivitäten (z.B. das Schreiben von Bewerbungen) gebraucht und von denselben Personen geleistet, sodass Nicht-Teilnehmende oft genau wissen, in welchen Situationen sie welche Personen um Hilfe/Unterstützung bitten können.

Grundsätzlich ist der Einsatz dieser Strategie gekennzeichnet durch die kurzfristige Bewältigung einer bestimmten Situation – dies macht auch das wiederholte Anfordern von Hilfe in gleichen Situationen deutlich – und fokussiert eher auf eine rasche Problemlösung durch situatives Kompensieren der eigenen Fähigkeiten durch andere als auf eine langfristige Verbesserung der eigenen Grundkompetenzen.

Die Interviewten erleben die Aktivierung von Hilfe/Unterstützung unterschiedlich. Einerseits ist Hilfe/Unterstützung erwünscht, sie bietet eine gewisse Sicherheit und die befragten Personen sind dankbar und schätzen sich in einer «glücklichen Lage» (104\_Transkript, 742–743), wenn sie diese erhalten. Andererseits wird das Angewiesensein beziehungsweise das Fragen nach Hilfe/Unterstützung auch als im Moment einzige Möglichkeit angesehen, eine bestimmte Situation zu bewältigen und wird als eine Hemmschwelle wahrgenommen in dem Sinne, als sich eine gewisse Vulnerabilität eingestanden und offengelegt werden muss. Dies beschreiben die Betroffenen mit «es ist jetzt halt so, wie es ist, ich kann es nicht ändern» (104\_Transkript, 709–710) und «es bleibt dir ja nichts anderes übrig» (ebd., 690). Ebenfalls ist ihnen bewusst, dass andere für sie «Zeit investieren und so» (ebd., 497) und teilweise auch «keine Lust» (101\_Transkript, 304) haben zu helfen.

Personen mit geringen Grundkompetenzen fühlen sich dann oft verpflichtet, etwas zurückzugeben, diese Hilfe/Unterstützung als etwas Gegenseitiges zu gestalten und ebenfalls Hilfe/Unterstützung anzubieten (z.B. indem sie für andere da sind oder ihnen beim Umzug helfen).

### **Rückzug (Enttäuschung und Vermeidung)**

Eine weitere Strategie, von der Personen mit geringen Grundkompetenzen in den Interviews berichten, ist der Rückzug. Die Personen reagieren dann entweder enttäuscht und/oder traurig auf ihre geringen Grundkompetenzen, wollen oder können aber die Situation im Moment nicht ändern:

*Ich bin ein bisschen enttäuscht. Ich fühle mich nicht wohl, weil ich viele Dinge auf Französisch nicht verstehe. Das blockiert mich. Ich würde gerne jedes Wort verstehen, mich beteiligen und sprechen, wie ich will.*

(201\_Transkript\_DE, 1269–1271)

*Ich lese auch sehr gerne. Es ist für mich ganz schlimm, dass ich eben nicht so gut lesen kann. Es nervt mich, wenn ich dann anfange, einen Roman zu lesen, und ich habe richtig Freude, aber irgendwie es geht halt nicht vorwärts. Dann verliert man ein bisschen die Lust daran.*

(113\_Transkript, 85–88)

Weiter versuchen sie bestimmte Situationen, die Grundkompetenzen erfordern, zu vermeiden oder zu umgehen, indem sie gewisse Aufgaben (z.B. Behördengänge) anderen überlassen, nach anderen Wegen zur Bewältigung der Situation suchen (z.B. die Verwendung von Synonymen bei unbekanntem Wörtern) oder darauf achten, sich gar nicht erst in gewisse Situationen zu begeben:

*Ja eben, weil ich ja noch so inhaltlich gut schreibe, bin ich noch in so einer Künstlergruppe gewesen einmal. Und dann haben wir so / für Vernissagen haben wir so einen Text machen müssen. Und dann habe ich denen geschrieben. Dann haben sie gesagt: «Komm, du schreibst doch so gut, schreibe das einmal.» Und dann habe ich es geschickt den anderen. Und dann habe ich es zurückbekommen, alles rot angestrichen. (lacht) Ja, dann habe ich gedacht, Scheisse, oder? Sie hätten es ja einfach nur sauber schreiben können. Das hätte ja auch genügt, oder? [...] Sie hätten es ja nicht rot anstreichen müssen und mir zurückschicken, oder? Also sie hätten ja nur denken können, der Text ist gut. Das nehmen wir so und es abschreiben, oder? Ja, das haben sie nicht gemacht. Eben, so merkt man nachher einfach / vielleicht haben sie ja gemeint, sie machen mir einen Gefallen, oder? Aber das haben wir nachher auch nie besprochen, ob das wirklich ein Gefallen / ich habe nachher einfach nie mehr geschrieben für sie, oder? Genau. Eben, es ist dann nachher / man zieht sich einfach zurück, oder? Man macht es nachher nicht mehr. Ja, das ist ein bisschen schade, ja. Ja eben, da merkt man, dass es hart bewertet wird. Genau, ja.*

(106\_Transkript, 887–903)

*I: In Ihrem Alltag müssen Sie manchmal auch rechnen. Sie müssen mit Zahlen arbeiten, sei es bei der Erstellung des Budgets oder beim Einkaufen. Wie machen Sie das?*

*B: Ich suche mir aus, was ich will, und mein Mann kümmert sich um die Berechnungen und die Bezahlung. [...] Meistens kauft mein Mann ein. Aber es kommt nicht oft vor, dass ich selbst einkaufe oder dass ich / Normalerweise gehe ich nie allein. Das ist nur mit meinem Mann.*

(201\_Transkript\_DE, 1162–1178)

Der Einsatz dieser Strategie kann dem subjektiv wahrgenommenen Druck, ausgehend von der «dominanten» Literalität beziehungsweise dem Nichterfüllen der Erwartungen der Gesellschaft an Grundkompetenzen, zugeschrieben werden. Dies insofern, als sich Personen mit geringen Grundkompetenzen, weil sie den gestellten Ansprüchen nicht gerecht werden, schämen (vgl. 102\_Transkript, 107), sich nicht wohl fühlen (vgl. 106\_Transkript, 665) oder nicht blamieren wollen (vgl. 105\_Transkript, 316) und sich folglich zurückziehen.

Die Strategie des Rückzugs (des Enttäuscht-Seins und des Vermeidens/Umgehens) wenden oft in der Schweiz aufgewachsene Personen an. Mögliche Erklärungen dafür sind einerseits begrenzte Hoffnungen, ihre Situation durch Anstrengung und Lernbemühungen noch verbessern zu können – auch aufgrund von Diagnosen wie Legasthenie und Dyskalkulie – und andererseits ihre tendenziell schlechteren Erfahrungen mit Schule und Lernen, die hemmend und abschreckend auf weiteres Lernen wirken können.

### **Anstrengung (Lernbemühungen und Einsatz technischer Hilfsmittel)**

Eine weitere Strategie, wie Nicht-Teilnehmende auf geringe Grundkompetenzen reagieren, ist durch zusätzliche Anstrengung. Dies kann sein, indem sie lernen, das heisst, indem sie sich ihren Schwächen bewusst stellen, bereits Gelerntes wiederholen, üben, und sich so darin bemühen, sich in ihren Grundkompetenzen zu verbessern:

*Ich kann Deutsch reden, oder so. Aber ein Buch, wenn ich gehe oder so / wenn ich sehe, zum Beispiel, Allgemeinbildung, wenn ich das mache, das Buch ist sehr klein, ist nicht so gross oder so. Das kann man in einer Woche verstehen, aber du musst alles verstehen, von der Sprache oder so. Das ist für mich ein bisschen schwierig. Ich denke, ja, ich probiere, um das zu machen. Und ich kämpfe, ich mache mit zweimal. Ich habe mein Natel, ich lese das Erste, was ist geschrieben dort, dann ich probiere, um das zu verstehen. Dann ich gehe übersetzen nachher, auch ich mache das, um mehr zu verstehen, das oder / Das zu übersetzen, das mir so viel helfen, im Moment hier, wenn ich war oder so. Wenn ich ein Wort nicht verstanden habe oder so. Ich sofort gehe, zum Übersetzen.*

(109\_Transkript, 79–89)

Lernbemühungen sind für Nicht-Teilnehmende oft mit zusätzlichen Schwierigkeiten verbunden, die besondere Anstrengungen erfordern, beispielsweise aufgrund diagnostizierter Legasthenie oder Dyskalkulie. Dennoch bringen sie eine hohe Motivation und viel Eigeninitiative mit, sich in ihren Grundkompetenzen zu verbessern, was die dargelegten Aspirationen und deren Umsetzung bestätigen. Unterstützend kombinieren Nicht-Teilnehmende Lernbemühungen häufig mit dem Aktivieren von Hilfe/Unterstützung, indem sie mit und von anderen lernen:

*Und durch das, dass ich dann halt vielleicht zwei, drei Sachen mehr lesen muss, lerne ich / also ich sehe es auch wieder positiv. Lerne ich auch noch anderes, oder? Also ich sehe es immer, wenn ich / ich bin neugierig. Eben, das habe ich auch schon gesagt. Mit der Neugierde habe ich einfach viel gelernt. Und das ist heute noch so. Einfach neugierig sein. Ich bereite mich dann vielleicht bei Sachen mehr vor, lese mich ein. (lacht) Und habe dann darum vielleicht Fragen und stelle explizit dann auch Fragen. Auch wenn es den anderen nervt. Vielleicht entschuldige ich mich mal, wenn ich merke, dass es den anderen langsam nervt, und sage: «Du,*

*ich komme dafür nachher ein bisschen weniger fragen, weil ich dann ein bisschen mehr weiss. (lacht) Und dann / ja, aber ich bin einfach ein Frögli. Also das ist schon / weiss ich dann ein bisschen mehr, muss ich nicht nachlesen.»*

(113\_Transkript, 604–615)

Es sind deutlich öfters die nicht in der Schweiz aufgewachsenen Personen, die sich darum bemühen, durch Lernen ihre Grundkompetenzen zu verbessern. Möglicherweise sehen sie eher ein Potenzial zur Verbesserung als in der Schweiz aufgewachsene Personen.

Weiter versuchen die Interviewten durch das Einsetzen von technischen Hilfsmitteln oder Anwendungen – eine zentrale Rolle nimmt dabei das Mobiltelefon ein, das die meisten stets zur Hand haben – (z.B. Taschenrechner, Übersetzungsprogramme oder Sprachassistenten) geringe Grundkompetenzen kurzfristig zu kompensieren und/oder sich mit deren Hilfe weitere Kompetenzen anzueignen/zu lernen:

*Manchmal benutze ich Google-Übersetzer. Warum sollte ich das tun? Wenn ich zum Beispiel etwas wie Gewürze kaufe und nicht weiss, was es ist, muss ich den Namen auf dem Beutel nehmen. Dann lege ich ihn so an, dass ich ihn mit meiner Sprache verstehen kann. Ist es für mich in Ordnung, es zu verwenden? Es gibt ihn nur zum Kochen.*

(201\_Transkript\_DE, 1065–1069)

*Es ist einfach nur dann die Orthografie. Und eben Google, oder wenn ich nicht weiss, ob jetzt das gross oder kleingeschrieben kein, dann Google. Weil, vielleicht im Word drin ist beides richtig. Dann google ich halt. Man findet sich zurecht. Also ich habe nicht das Problem. Oder dann google ich halt eben Synonyme.*

(113\_Transkript, 555–559)

*I: [...] und im Alltag, wie geht es dir denn dort mit dem Rechnen, so ausserhalb der Arbeit?*

*B: Brauche ich es eigentlich fast nie. Oder dann nehme ich oft einfach den Taschenrechner. (lacht) Weil, Kopfrechnen in dem bin ich nicht so gut.*

(114\_Transkript, 417–420)

Sowohl in der Schweiz aufgewachsene als auch nicht in der Schweiz aufgewachsene Personen setzen technische Hilfsmittel und Anwendungen zur Kompensation ein, allerdings zu unterschiedlichen Zwecken. Während nicht in der Schweiz aufgewachsene Personen, die die Landessprache (noch) nicht ausreichend beherrschen, vor allem Übersetzungsprogramme nutzen, verwenden in der Schweiz aufgewachsene Nicht-Teilnehmende technische Hilfsmittel/Anwendungen vermehrt zur Rechtschreibprüfung (Korrekturprogramme) oder zur Verfassung von Texten (generative KI wie ChatGPT). Können genannte Technologien auf der einen Seite erleichternd wirken, erfordern sie auf der anderen Seite auch erweiterte Kompetenzen, sodass Menschen mit geringen Grundkompetenzen bei deren Anwendung gegebenenfalls auf Hilfe angewiesen sind. Technische Hilfsmittel/Applikationen können somit schlussendlich sowohl als Ermöglicher als auch als Hürde erlebt werden.

## **Akzeptieren**

In wieder anderen Situationen ist es den Interviewten zwar bewusst, dass sie Mühe mit den Grundkompetenzen haben, aber sie versuchen

dies weder zu verbergen noch etwas an der Situation zu ändern. Ihre Strategie besteht stattdessen darin, die Situationen so anzunehmen, wie sie sind, sie zu akzeptieren und damit offen umzugehen.<sup>3</sup>

*Einfach eben für mich lesen kann ich schon, ausser wenn ich wirklich ein Wort nicht gerade verstehe. Dann frage ich: «Was ist jetzt wirklich gemeint? Dieses Wort verstehe ich jetzt nicht.» Heutzutage gibt es manchmal Wörter, wo ich denke, das habe ich jetzt noch nie gehört, oder so. Aber schreiben eher ja. Also ich wäre froh, wenn ich schreiben könnte, aber ich nehme es so, wie es kommt, also.*

(105\_Transkript, 360–365)

*Aber jedes Mal da / Ich bin eigentlich relativ offen. Mit diesem Thema gehe ich offen um, weil es nimmt mir viel Stress weg. Auch irgendwie, wenn ich eine Weiterbildung habe oder so und es heisst, ja, da muss einer an das Flipchart, dass ich nicht an diese Flipchart muss, oder? Weil das ist ja etwa so das Schlimmste, wenn du vor die ganze Klasse stehen und schreiben musst. Dann machst du hundertprozentig einen Fehler. Und, ja, und so kannst du dir halt einmal das schon wegnehmen.*

(104\_Transkript, 192–198)

Die Gründe, warum und wann diese Strategie im Umgang mit Situationen, die Grundkompetenzen erfordern, eingesetzt wird, sind unterschiedlich. Zum einen geschieht dies aus Überzeugung und Stolz, auf das eigene Können, die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen und aus Freude an der je individuellen Literalität. Zum anderen zeigt sich das Akzeptieren als Ergebnis eines längeren Prozesses. Es ist oftmals eine Strategie, die Nicht-Teilnehmende im Laufe der Zeit entwickelt haben, um sich aus Resignation und zum Schutz vor weiteren negativen Erfahrungen abzugrenzen. Dies wird deutlich an Aussagen wie «früher / hat einen das natürlich extrem genervt» (106\_Transkript, 139), aber «ich rege mich heute auch nicht mehr so auf» (ebd., 123–124).

Das Akzeptieren ist eine Strategie, die fast ausschliesslich bei in der Schweiz aufgewachsenen Personen auftritt. Eine mögliche Erklärung dafür sind die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen von in der Schweiz und nicht in der Schweiz aufgewachsenen Personen. Haben erstere, wie bereits dargestellt, oftmals eine bestimmte Diagnose (z.B. Legasthenie oder Dyskalkulie), durch die sie Einschränkungen erleben beziehungsweise die es ihnen erschwert, sich in den Grundkompetenzen zu verbessern, sind bei nicht in der Schweiz aufgewachsenen Personen hingegen die Probleme mit Grundkompetenzen zumindest vordergründig eher den (noch) geringen Sprachkenntnissen in der entsprechenden Landessprache zuzuschreiben. Eine Situation, die sie – so ist zu erwarten – durch Lernbemühungen verändern und verbessern können.

### **«Dominante» Literalität in Frage stellen und auf Verständnis hoffen**

Eine letzte Strategie im Umgang mit Grundkompetenzen, die allerdings im Vergleich zu den anderen nur wenig Anwendung findet, zeichnet sich dadurch aus, die «dominante» Literalität in Frage zu stellen. Dieses «in Frage stellen» zeigt sich darin, dass Nicht-Teilnehmende ihre

<sup>3</sup> Die Frage, ob Nicht-Teilnehmende die Situation akzeptieren, weil sie sie so für sich als stimmig wahrnehmen oder weil sie resignieren, das heisst für sich keine Möglichkeit sehen, die Situation zu ihren Gunsten zu verändern, wird hier nicht abschliessend erklärt und müsste in weiteren Analysen untersucht werden.

geringen Grundkompetenzen beziehungsweise die gesellschaftlichen Erwartungen an Grundkompetenzen nicht wie bei der Strategie «Akzeptieren» einfach hinnehmen, sondern diese auch bezweifeln und bewusst dagegen anhalten:

*Also heute schreibe ich auch Offerten selber und gebe sie niemandem zum Lesen. Ich denke, wenn die Leute verstehen, was sie wollen, dann ist das ja absolut genügend, oder? Es muss ja nicht sein, dass dort überhaupt kein Fehler drin ist. Wenn sie es lesen können, dann ist gut. Und wenn sie es nicht lesen können, melden sie sich sicher, oder?*

(106\_Transkript, 124–128)

Zusätzlich hoffen sie entgegen oder trotz gesellschaftlicher Erwartungen, Verständnis für ihre Situation und ihre geringen Grundkompetenzen zu erhalten. Sie sprechen sich dafür aus, dass andere Personen oder die Gesellschaft insgesamt Fehler/Schwächen beim Schreiben, Lesen oder Rechnen nicht so stark gewichten oder negativ bewerten sollen.

*Genau, ja. Aber einfach schreiben ist schon noch so ein wesentlicher Punkt, oder? Es wäre cool, wenn man es könnte. Ja, genau. Oder wenn es weniger hart bewertet würde, wenn man es nicht so gut kann.*

(106\_Transkript, 879–881)

Wie oben erwähnt, wird diese Strategie im Vergleich zu den anderen grundsätzlich selten und, wenn überhaupt, fast ausschliesslich von in der Schweiz aufgewachsenen Personen eingesetzt. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass sie einerseits das System/die Gesellschaft und dadurch auferlegte Limitationen für Menschen mit geringen Grundkompetenzen besser kennen und einordnen können und andererseits sich im Unterschied zu nicht in der Schweiz aufgewachsenen Nicht-Teilnehmenden eher trauen, sich kritisch zu äussern und die «dominante» Literalität in Frage zu stellen.

### 4.3. LEBENSITUATION

Nebst den erlebten Erwartungen an und den Umgang mit Anforderungen bezüglich Grundkompetenzen bildet die Lebenssituation den dritten Analysebereich dieser Studie. Er umfasst verschiedene Faktoren, die die je individuelle Situation prägen. In Anlehnung an Faulstich und Grell (2003) sind dies Hemmnisse und Schranken. Da diese nicht direkt verursachend wirken, sondern erst «intern» bedeutsam werden, indem sie von den Erwachsenen erfahren werden, werden sie hier als Hintergrundinformationen aufgenommen im Hinblick auf das Ausmachen von Hinweisen auf bestehende Vulnerabilitäten und Belastungen. Denn im Rahmen der Analyse hat sich gezeigt, dass sich die Lebenssituation einer Person als belastend darstellen kann, was wiederum mit ihren Erfahrungen und den an sie gerichteten Erwartungen im Kontext von Grundkompetenzen im Zusammenhang steht. Letztlich wirken diese Faktoren auf die Entscheidung zur Teilnahme – oder eben Nicht-Teilnahme – an Weiterbildung.

Bei den Faktoren handelt es sich um die im Folgenden aufgelisteten Aspekte: soziales Umfeld, gesundheitliche Einschränkungen, finan-

zielle und zeitliche Ressourcen, Arbeit/Arbeitswelt und (Erfahrungen mit) Institutionen. Hervorzuheben ist, dass diese Faktoren nicht alle Befragten gleichermaßen belasten (z.B. gibt es Nicht-Teilnehmende mit gesundheitlichen Einschränkungen und solche, die sich «gesundheitlich [...] fit» (112\_Transkript, 144) fühlen, einige berichten von finanziellen Engpässen, während andere damit «kein Problem» (107\_Transkript, 140) zu haben scheinen oder einige nehmen Strukturen/Behörden als Ermöglicher, andere als Verhinderer von Chancen wahr. Mit Blick auf die Forschungsfragen fokussiert dieses Kapitel auf die Darstellung der Aspekte, die in den Lebenswelten der Interviewpersonen belastend wirken und so eine Entscheidung zur Nicht-Teilnahme beeinflussen könnten.

## **Soziales Umfeld**

Soziale Kontakte nehmen im Alltag vieler Interviewter eine zentrale Rolle ein. So verbringen sie einen Grossteil ihrer Freizeit mit Familie, Freunden und Bekannten und planen ihren Alltag auch um diese herum beziehungsweise passen ihren eigenen an den der anderen, so gut es geht, an. Sie engagieren sich in Vereinen, treffen sich mit Arbeitskolleg/innen und verabreden sich zu gemeinsamen Aktivitäten. Insofern lassen sich keine Spezifika in Bezug auf Freizeitgestaltung oder Familienbezug ausmachen.

Ein von den interviewten Personen auffallend häufig genannter Aspekt ist allerdings das Erfahren von Hilfe/Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld. Denn wie bereits bei den Strategien (Kapitel 4.2.) dargestellt, sind Personen mit geringen Grundkompetenzen in ihrem Alltag in unterschiedlichen Situationen auf Hilfe/Unterstützung angewiesen. Solche Situationen, in denen Hilfe/Unterstützung gebraucht wird, gestalten sich grundsätzlich individuell, entstehen aber für gewöhnlich dann, wenn die Kompetenzen, insbesondere Schreib- und Lesekompetenzen sowie gelegentlich auch IKT-Kompetenzen, zur Bewältigung ebendieser Situation nicht ausreichen, ihre verfügbaren Ressourcen (z.B. Geld oder Zeit) dafür zu knapp sind oder wenn sich ihnen sonstige Herausforderungen (z.B. die Suche nach einem passenden Aus-/Weiterbildungsprogramm oder nach einer Wohnung) in den Weg stellen, die sie alleine nicht zu meistern glauben:

*I: Kannst du dir da Hilfe holen? Gibt es jemanden, der dich unterstützt bei Computer-Fragen?*

*B: Gestern ich habe Hilfe gefragt für mein Kind.*

*I: Von Kindern (lacht). Und was haben sie gesagt?*

*B: Ich habe die [...] Präsentation und ich habe gesagt: «(Name Kind) kannst du mir hier helfen? Weil ich habe vielleicht nicht gut geschrieben, und so.» Und er hat das korrigiert. Und er hat gesagt: «Du hast super gemacht, Mami.» «Danke vielmals.»*

(111\_Transkript, 48–54)

*Und nachher ich habe viele Frauen, alte Frauen, immer mit mir Kontakt einfach. Und helfe diesen Frauen. Und wenn ich möchte Deutsch lernen, diese Frauen / ich lerne auch diese Frauen Arabisch. [...] Die Frauen sagt, ich möchte Arabisch lernen. Sagt, okay, ich lerne ihnen Arabisch. [...] Und sie lernen mir Deutsch. Das ist auch okay. Und nachher diese Frauen für*

*mich bezahlen für einen Kurs, ein Monat, in (Organisation für Erwachsenenbildung). Sagt, du musst bezahlen für hier, weil die Gemeinde in (Ortschaft Kanton Zürich) nicht brauche / nicht akzeptiert zu bezahlen. Und diese Frauen sagt, wir bezahlen. Für einen Monat.*

(101\_Transkript, 219–228)

*Wieder von (Fachstelle für Migration) erfahre ich über / ja, ich habe wieder dort gegangen, wo mir war am meisten geholfen, (Fachstelle für Migration). Ich war dort und ich habe gesagt, dass es ist einfach, alles verliert man das Sinn. Ich kämpfe, kämpfe und ich weiss nicht, was soll ich jetzt machen? Ich bin schon als Mensch und als diese technische Mitarbeiter schon eigentlich fest und fertig. Und jetzt kommt neue, probiert mir wieder, Rücken brechen. Ich weiss nicht, ich habe einfach Konflikte. Ich muss es klären. Die Frau hat sofort geschaut, was könnte man machen von (Fachstelle für Migration), aber in (Ortschaft Kanton Bern). (Name Mitarbeitende Fachstelle für Migration) [...] hat mir gesagt, es gibt da eine (Beratungsstelle) und sie geben ein Programm, unterstützende Programm gratis, für viele. Und sie werden Sie beraten. Habe ich gesagt, ich habe kein Geld, keine Zeit nach (Ortschaft Kanton Bern) gehen. Es ist es nicht für mich. Schauen Sie etwas weiter. Sie sagte: Nein, sie kommen zu dir hierher nach (Ortschaft Kanton Bern). Und das stimmt. Frau wirklich ist gekommen, also nach Anmeldung von (Name Mitarbeitende Fachstelle für Migration). Es hat sehr gut funktioniert. Diese Frau von (Beratungsstelle) ist gekommen. Sie hat sofort verstanden, was bin ich, was will ich.*

(110\_Transkript, 208–222)

In der Rolle der Unterstützenden finden sich zumeist Familienmitglieder, Freunde oder Bekannte, teilweise auch andere Beteiligte wie Vorgesetzte, Sozialarbeitende, Jobcoaches oder auch konsultierte Institutionen und Behörden, beispielsweise das Sozialamt oder die kirchliche Fachstelle bei Arbeitslosigkeit. Sind es bei den in der Schweiz aufgewachsenen Personen oft die Eltern, Ehepartner/innen oder Freunde, die sie unterstützen, helfen den nicht in der Schweiz aufgewachsenen Personen vor allem deren Kinder, Ehepartner/innen oder sonstige Verwandte sowie Organisationen oder Behörden.

Das soziale Umfeld als Hilfe/Unterstützung nimmt bei allen Befragten einen hohen Stellenwert ein. Es ermöglicht Nicht-Teilnehmenden ihren Alltag, trotz teils herausfordernder Situationen, denen sie aufgrund ihrer geringen Grundkompetenzen immer wieder begegnen, zu meistern, indem sie einerseits zum Kompetenzaufbau beitragen (z.B. indem sie mit Nicht-Teilnehmenden lernen) oder andererseits ihr «Kompetenzdefizit» (kurzfristig) kompensieren. Entsprechend herausfordernd wird es oft empfunden, wenn nicht auf das soziale Umfeld zurückgegriffen werden kann, das heisst, das soziale Umfeld eben keine Hilfe/Unterstützung bietet, nicht zu den Interviewten hält, kein Verständnis für ihre Situation aufbringt oder sie deshalb verurteilt. Situationen ohne Rückhalt aus dem sozialen Umfeld bezeichnen die interviewten Personen als die «schlimmste Zeit» (106\_Transkript, 26), während der sie sich als «aussätzig und isoliert» (113\_Transkript, 175) vorkommen und Vulnerabilitäten und Belastungen besonders stark wahrnehmen – deutlich wurde dies unter anderem auch im Unterkapitel der Fremdzuschreibungen und deren Wirkungen auf die Betroffenen. Insofern hat das soziale Umfeld einen starken Einfluss darauf, wie Nicht-Teilnehmende gesellschaftliche Erwartungen an Grundkompetenzen erleben beziehungsweise vor allem wie sie mit solchen Erwartungen umgehen.

## Gesundheitliche Einschränkungen

Zu den die Lebenssituation prägenden Faktoren zählen auch gesundheitliche Einschränkungen, sowohl psychischer als auch körperlicher Art; denn das gesundheitliche Befinden von Nicht-Teilnehmenden hängt in zweifacher Weise mit dem Erleben von Druck durch gesellschaftliche Erwartungen zusammen. Zum einen wirkt ihr gesundheitlicher Zustand auf die Möglichkeiten, Grundkompetenzen zu erwerben und sich darin zu verbessern. So sind einige der Befragten durch bestimmte Diagnosen (z.B. Legasthenie, Dyskalkulie oder ADHS), aber auch traumatische Erfahrungen (z.B. das Erleben von häuslicher Gewalt) nur bedingt in der Lage, sich gewisse Kompetenzen anzueignen beziehungsweise erschwert sich ihre Situation dadurch beträchtlich. Die Betroffenen berichten von als besonders negativ wahrgenommenen Lernerlebnissen, in denen sie den an sie gestellten Anforderungen nicht gerecht werden konnten und sie – trotz Diagnose – keine Unterstützung und/oder kein Verständnis für ihre Situation erhielten, was wiederum dazu führte, dass sie sich (besonders) vulnerabel und ausgeschlossen fühl(t)en:

*Und in der Schule, ja, das war halt zu meiner Zeit so ein Ding. Man hat damals überhaupt keine Rechnung getragen, was das heisst für ein Kind, dass es Legasthenie hat. Man hat einfach so das, was man so üblich gemacht hat / die Schüler vorlesen lassen. Dann immer so abschnittweise. Und ich habe Blut geschwitzt. Und ich habe dann jeweils schon vor / also so Abschnitte vorgezählt, wenn ich an der Reihe bin, welcher Abschnitt ist es. Dann ist es garantiert sicher wieder anders gekommen, weil irgendeiner zwei Abschnitte gelesen hat. Und es war furchtbar. Also dann bist du dort gesessen, hast wirklich geschwitzt, es war heiss. Die Tränen sind in die Augen geschossen. Und vor lauter Tränen hast du dann überhaupt nichts mehr auf diesem Zettel gesehen. Und dann waren es immer diese blöden Büchlein mit der Minischrift, die man lesen musste. Das war eine Katastrophe. Und eben das vor / also man hat sich so vorgeführt gefühlt.*

(113\_Transkript, 23–34)

Zum anderen beeinflussen die von den Nicht-Teilnehmenden wahrgenommenen gesellschaftlichen Erwartungen an Grundkompetenzen beziehungsweise das Nichterfüllen dieser Erwartungen deren Wohlbefinden. So erzählen sie mehrfach von Situationen, die sie als psychisch belastend empfanden und die teilweise sogar zu längerfristigen psychischen Problemen führten oder die sie zumindest im Moment traurig und enttäuscht stimmten (z.B. Mobbing Erfahrungen in der Schule). Dies insbesondere dann, wenn sie sich mit negativen Fremdzuschreibungen konfrontiert sahen (siehe Kapitel 4.1.).

Von gesundheitlichen Beschwerden, die sich in Verbindung mit dem Erleben von gesellschaftlichen Erwartungen bringen lassen, berichten vorwiegend in der Schweiz aufgewachsene Personen. Dies lässt sich dadurch begründen, dass diese Gruppe ausgehend von ihren eigenen Aussagen wesentlich vermehrt von genannten Diagnosen betroffen ist und sie zweitens grundsätzlich häufiger von negativen Erfahrungen mit Grundkompetenzen und als negativ empfundenen Fremdzuschreibungen berichteten als nicht in der Schweiz aufgewachsene Nicht-Teilnehmende.

## Finanzielle und zeitliche Ressourcen

Auch die zur Verfügung stehenden finanziellen oder zeitlichen Ressourcen können die Lebenssituation und damit das Erleben gesellschaftlicher Erwartungen an Grundkompetenzen und die Verwendung von Strategien beeinflussen.

Bei Betrachtung der finanziellen Situation der interviewten Personen etwa zeigt sich, dass die ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen als mehrheitlich und tendenziell eher knapp wahrgenommen werden. Ausmachen lässt sich dies anhand von Aussagen wie «das Leben hier [ist] schwierig und so teuer» (101\_Transkript, 339–340) oder «ich verdiene nicht viel Geld» (202\_Transkript\_DE, 57). Folglich kommt es auch immer wieder vor, dass sich Nicht-Teilnehmende verschiedene Dinge, die sie in der Verbesserung ihrer Grundkompetenzen weiterbringen würden, nicht leisten können, so beispielsweise einen Laptop oder die Teilnahmegebühr bestimmter Aus-/Weiterbildungskurse:

*Ja. Und dann bin ich dort / Jegliche Sachen habe ich abgeholt und so. Ja und sonst habe ich nicht gross mit Laptop zu tun. Und dann, jetzt kaufen, das ist viel zu teuer.*

(102\_Transkript, 214–217)

*Okay, ich arbeite jetzt in einer Bäckerei. (unv.) Aber auch, ich habe zwei Tage, wo ich kann, was ich habe gelernt, was ich habe gemacht. Eine Ausbildung machen, aber das Problem ist mit Geld.*

(103\_Transkript, 127–129)

*Manchmal könnte ich ein bisschen mehr Geld gebrauchen. Ich habe keins, deshalb weine ich nicht. Während ich ein Haus und ein Dach über dem Kopf habe, etwas zu essen. Manchmal würde ich gerne, wenn ich nicht arbeiten muss, eine Reise machen. Ich würde gerne reisen, aber ich habe kein Geld, nicht einmal, um zum Flughafen zu fahren.*

(204\_Transkript\_DE, 381–386)

Teilweise scheint das Geld dabei so knapp, dass die Betroffenen auf finanzielle Unterstützung angewiesen sind, entweder durch Freunde/Bekannte, die ihnen finanziell unter die Arme greifen oder durch das Beziehen von Unterstützungsleistungen, wie eine Person beispielhaft berichtet: «Ich musste zum ersten Mal in meinem Leben zum Sozialamt gehen, weil ich mit diesem Lohn nicht leben konnte» (204\_Transkript\_DE, 157–160). Dieser Eindruck spiegelt sich in den abgefragten demografischen Daten wider. Dort geben immerhin zwölf von zwanzig interviewten Nicht-Teilnehmenden an, in irgendeiner Form Unterstützungsleistungen (z.B. Sozialhilfe, IV, RAV/ALV) zu beziehen. Bei zehn von zwanzig Personen soll das Haushaltsbudget bei durchschnittlich mehr als zwei Personen pro Haushalt zudem weniger als 5000 Franken pro Monat betragen.

Eine finanzielle Abhängigkeit oder auch generell (zu) knappe finanzielle Ressourcen werden – trotz Betonung, dass Geld «nicht alles» (108\_Transkript, 344) sei – von den Nicht-Teilnehmenden als belastend

empfunden: «Psychisch macht das einen Druck» (102\_Transkript, 919). Sie möchten unabhängig und «finanziell stabil» (110\_Transkript, 159) sein und sehen darin – wenn dem so wäre – eine Chance zur Verbesserung ihrer Lebenssituation, breitere Möglichkeiten zur Umsetzung ihrer Aspirationen und schliesslich auch einen Lernanlass, das heisst auch mehr Potenzial zur Erweiterung ihrer Grundkompetenzen.

Ähnlich zeigt sich die Situation betreffend die zeitlichen Ressourcen. So geben mehrere Befragte an, dass ein Mangel an zeitlichen Ressourcen (z.B. aufgrund von Kinderbetreuung) zur Folge hat, sich nicht im gewünschten Rahmen mit der Verbesserung der eigenen Grundkompetenzen auseinandersetzen zu können, weil man entweder zu stark ausgelastet oder zu wenig flexibel ist – mit demselben Ergebnis, wie eben für die finanziellen Ressourcen dargestellt. Deutlich wird dies vor allem indirekt und retrospektiv, indem beispielsweise betont wird: «Jetzt, meine Kinder gross geworden. Ja, ich habe jetzt in Zuhause Zeit» (101\_Transkript, 179–180).

### **Arbeit/Arbeitswelt**

Für die aktuelle Lebenssituation und damit auch das Erleben von Erwartungen an Grundkompetenzen und die Verwendung von Strategien prägend sind auch die Erfahrungen mit der Arbeitswelt. Alle befragten Personen verfügen über Arbeitserfahrungen – auch jene, die zum Interviewzeitpunkt keiner Erwerbstätigkeit nachgingen. Ihre Erwerbsbiografien sind meist von grosser Heterogenität und vielfachen Tätigkeitswechseln geprägt, mit zwischenzeitlichen Phasen der Arbeitslosigkeit. Auch mehrfach abgebrochene Ausbildungen gehören zur Realität vieler Befragten. Diese Unterbrechungen erfolgten aus unterschiedlichen Gründen: teils aus eigenem Entschluss (z.B. aufgrund mangelnden Interesses, gesundheitlicher Probleme, unzufriedenstellender Arbeitsbedingungen oder wegen familiärer Verpflichtungen wie der Kinderbetreuung), teils unfreiwillig (z.B. durch Kündigungen, Firmenschliessungen oder betriebliche Umstrukturierungen).

Viele der interviewten Personen mit geringen Grundkompetenzen berichten von unterschiedlichen wahrgenommenen Herausforderungen in ihrem Arbeitsumfeld. Beispielsweise wird von einem schlechten Umgang am Arbeitsplatz gesprochen und der Meinung, «ausgenutzt» (105\_Transkript, 16) oder «nicht ehrenhaft» (110\_Transkript, 98) behandelt worden zu sein. Auch die Arbeitsbedingungen selbst werden vielfach als problematisch erlebt. Die Arbeit wird als «sehr hart» (204\_Transkript, 152) beschrieben, mit einem (zu) niedrigen Lohn und häufig (zu) wenig Zeit für zu viele Aufgaben – teilweise «muss [man] für zwei arbeiten» (110\_Transkript, 95–96). Nicht selten fühlen sich Betroffene unterfordert oder fehl am Platz. Sie finden keinen Gefallen an ihrer Tätigkeit und haben das Gefühl, «am falschen Ort» (115\_Transkript, 57–58) zu sein. Konflikte mit Vorgesetzten oder Schwierigkeiten bei der (Lehr-) Stellensuche, bei der häufig nur Absagen eintreffen, verschärfen die Situation zusätzlich. So geben viele an, sich intensiv um Arbeitsstellen zu bemühen und Bewerbungen zu schreiben – allerdings erhalten sie

nur selten eine positive Rückmeldung. Die Gründe dafür sind vielfältig: Oftmals fehlen die formalen Voraussetzungen für eine Stelle, zum Beispiel eine bestimmte Ausbildung oder Qualifikation, ausreichende Arbeitserfahrung in der Schweiz oder eben grundlegende Kompetenzen wie beispielsweise «gute PC-Kenntnis» (102\_Transkript, 900). Hinzu kommen weitere erschwerende Faktoren wie die dargestellten gesundheitlichen Einschränkungen, etwa durch eine IV-bedingte Pensumsbegrenzung. Auch das Fehlen von persönlichen Kontakten, «Vitamin B» (101\_Transkript, 124), die Herausforderung, Kinderbetreuung und Beruf zu vereinbaren, sowie in einem Fall die vermutete Stigmatisierung aufgrund des Tragens eines Kopftuchs erschweren den Zugang zum Arbeitsmarkt. Zwar gebe es grundsätzlich Stellenangebote, diese sind für die Interviewten jedoch meist nicht zugänglich oder entsprechen nicht dem persönlichen «Traum» (110\_Transkript, 311).

Durch diese Herausforderungen wahrgenommen werden Frustration und Resignation. Sie können – wie im vorherigen Kapitel dargelegt – zu Rückzug führen und das Risiko von sozialer Marginalisierung und wirtschaftlicher Abhängigkeit (z.B. von Sozialhilfe, Ergänzungsleistungen oder familiären Unterstützungsnetzwerken), von denen Nicht-Teilnehmende in der Regel bemüht sind loszukommen, steigern. Eine bestimmte Vorsichts- und Abkehrhaltung von der Teilnahme an formal/nonformalen Angeboten können eine Folge sein.

### **Institutionen**

Schliesslich können sich auch Erfahrungen im Umgang mit Institutionen und Behörden auf das Erleben von Erwartungen an Grundkompetenzen und die Verwendung von Strategien auswirken. Nicht-Teilnehmende berichten, im Laufe ihres Lebens bereits mit unterschiedlichen Strukturen und Behörden in Kontakt gekommen zu sein. Dazu zählen unter anderem die Polizei, das Sozialamt, die Sozialhilfe, die Informationsstelle für Ausländer, Botschaften und verschiedene Stellen für Unterstützungsleistungen. Auch der Kontakt zu Sozialarbeitenden wird häufig erwähnt. Diese Strukturen, Behörden oder auch geltende Gesetzgebungen werden sowohl von Personen, die in der Schweiz aufgewachsen sind, als auch von jenen, die nicht in der Schweiz aufgewachsen sind, mehrheitlich als Hindernis oder als eine Art «höhere Gewalt» erlebt. Sie können im Leben der Betroffenen als Instanzen erscheinen, die den Zugang zu wichtigen Ressourcen wie Information, Beratung oder finanzielle Unterstützung verweigern oder erheblich erschweren – etwa durch falsche oder unzureichende Beratung. Diese Erfahrungen wurden sowohl mit Behörden in den jeweiligen Herkunftsländern gemacht, insbesondere aber – worauf hier der Fokus liegt – mit den Strukturen in der Schweiz. Als strukturelle/behördliche Hindernisse sehen die interviewten Personen beispielsweise zu geringe Unterstützung durch das System (z.B. fehlende Angebote), mangelnde Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Behörden, fehlende Informationen, falsche Versprechungen, ungenügende Finanzierung oder, im Zusammenhang mit geringen Grundkompetenzen zusätzlich herausfordernd, zu komplizierte Abläufe/Anforderungen, wie etwa das

## Ausfüllen umfangreicher Formulare bei einer IV-Abklärung oder das digitale Erreichbarsein aufgrund von Kommunikation per E-Mail:

*Und, ja, oder eben so, wenn du, eben, IV-Abklärung hast, hast du hier zwei Blätter hinten und vorne, nochmal ein Doppelblatt hinten und vorne, dann kommt der andere noch. Ein kleiner Test. Was, kleiner Test? 112 Fragen. Grosser Test, 132 Fragen und so. Da hast du dann schon einfach einmal, puh. Also wenn ich dort alleine gewesen wäre oder so, dann, ja, macht nicht gerade wirklich Freude. Und dann waren es noch so Fangfragen. Das ist noch / Und immerhin geht es dort um dein Leben. Und da musste ich wirklich sagen, das finde ich absolut nicht okay, oder? Also dort müssen wirklich diese Fragen so sein, dass man es versteht und nicht noch so verneinend. Hm, meinen sie wohl so oder so? Das darf nicht sein bei einem Test, oder? Weil, ja, da geht es darum, bekommst du IV-Rente oder nicht.*

(104\_Transkript, 643–653)

Diese wahrgenommenen Hürden können schliesslich dazu führen, dass bei den betroffenen Personen gewisse Hemmungen entstehen, entweder erneut mit den entsprechenden Strukturen/Behörden in Kontakt zu treten (z.B. zum Erhalt von Informationen) oder sich generell mit der Thematik Grundkompetenzen im strukturellen Kontext auseinanderzusetzen.

## 5 Diskussion

Die folgenden Abschnitte diskutieren die in Kapitel 4 präsentierten Resultate. Kapitel 5.1. bietet eine übergeordnete Zusammenfassung der Ergebnisse und verortet diese in der wissenschaftlichen Literatur. Kapitel 5.2. diskutiert gestützt auf diese Befunde mögliche Gründe für eine Nicht-Teilnahme. Davon ausgehend werden in Kapitel 5.3. Ansätze zur Ansprache und Angebotsgestaltung formuliert, die sich aufgrund der gewonnenen Einsichten als sinnvoll und handlungsleitend für die Praxis erweisen könnten.

### 5.1. ZENTRALE BEFUNDE UND EINORDNUNG IN DEN FORSCHUNGSSTAND

Die Ergebnisse der Studie bestätigen und differenzieren zentrale theoretische Annahmen, wonach der Umgang mit Grundkompetenzen als kontextspezifische soziale Praxis zu verstehen ist und auch Lernprozesse lebensweltlich verankert sind (Street, 2003; Barton & Hamilton, 1998). Zunächst wird deutlich, dass es sich bei den Personen mit geringen Grundkompetenzen nicht um eine homogene Gruppe handelt. Vielmehr offenbaren sich stark differenzierte Lebenswelten, geprägt durch unterschiedliche biografische Erfahrungen, soziale Kontexte und Strategien im Umgang mit Anforderungen an Grundkompetenzen. Diese Heterogenität ist nicht überraschend. Einerseits haben die Resultate der PIAAC-Erhebung für die Schweiz bereits gezeigt, dass Personen mit geringen Grundkompetenzen Unterschiede in Alter, Bildungsniveau, Migrationsprofil und Erwerbsstatus aufweisen (Bundesamt für Statistik, 2024a). Andererseits verweisen an den Lebenswelten orientierte Forschungsbeiträge auf vielfältige Bedingungen (Zeuner et al., 2023). Dennoch ist die Betonung der Vielfalt wichtig, da sie die Grundlage für das Verständnis darstellt, dass es insbesondere bei der Ansprache und Gestaltung von Angeboten keine einheitliche Lösung gibt, die allen Personen gerecht werden kann.

Gleichzeitig treten aus dem empirischen Material übergreifende Gemeinsamkeiten hervor, die sich bei allen interviewten Personen mit geringen Grundkompetenzen zeigen. Die folgenden Ausführungen richten den Fokus auf diese wiederkehrenden Muster, da sie auf typische Spannungsfelder verweisen, in denen sich Personen mit geringen Grundkompetenzen bewegen.

Ein Phänomen, das sich in allen Interviews als zentral erwies, ist, dass Grundkompetenzen im Alltag der befragten Personen einen hohen Stellenwert besitzen. Sie sind jedoch nicht primär als funktionale Fähigkeiten zu verstehen, sondern werden als gesellschaftlich konstruierte Anforderungen erlebt, die mit Normen, Bewertungen und Ansprüchen verknüpft sind. Die gesellschaftliche Norm der «dominanten» Literalität wird dabei sowohl als strukturelle Erwartung als auch als Quelle von Fremd- und Selbstzuschreibungen wirksam. Viele Interviewte berichteten von Erfahrungen, in denen sie sich abgewertet fühlten

oder ihnen Entwicklungsmöglichkeiten abgesprochen wurden. Die bestehende Forschungsliteratur stützt diese Ergebnisse weitgehend. Sie zeigt auf, dass geringe Grundkompetenzen nicht nur funktionale Einschränkungen bedeuten, sondern sozial wirksam werden, indem sie Abweichungen von normativen Erwartungen markieren (Grotlüschen & Riekmann, 2012; Von Felden, 2020).

Deutlich sichtbar wird, dass gesellschaftliche Normen zur Beherrschung von Grundkompetenzen nicht nur als äussere Anforderungen und soziale Zuschreibungen wirken, sondern darüber hinaus auch internalisiert und reflexiv verarbeitet werden. Viele Interviewte entwickeln ein starkes Bewusstsein für ihre Position im Spannungsfeld zwischen «genügen» und «nicht genügen» sowie zwischen Anpassung und Widerstand. Damit einher geht häufig der Wunsch nach einem gesellschaftlichen Umgang mit Grundkompetenzen, der weniger defizitorientiert ist und individuelle Stärken sowie alternative Formen der Literalität stärker anerkennt. Dieses Resultat bestätigt die theoretischen Annahmen über die Wirkmacht «dominanter» Literalitäten (Pape, 2021; Street, 2003).

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist der Kontrast zwischen einem «funktionierenden Alltag» und der gleichzeitigen Wahrnehmung, den gesellschaftlichen Erwartungen nicht gerecht zu werden. Die Interviews zeigen, dass viele Befragte zwar Alltagssituationen erfolgreich bewältigen, dies jedoch häufig mit grossem Aufwand und hoher emotionaler Belastung verbunden ist sowie regelmässig dem Rückgriff auf kreative oder kompensatorische Strategien bedarf. Diese Strategien reichen von der Inanspruchnahme von Hilfe über das Vermeiden bestimmter Situationen bis hin zur bewussten Relativierung der gesellschaftlichen Normen. Damit bestätigen und differenzieren die Ergebnisse bestehende Typologien zum Umgang mit geringen Grundkompetenzen, wie sie etwa Pape (2021) oder Künzel et al. (2011) beschrieben haben. Die Ergebnisse verdeutlichen zudem, dass der funktionierende Alltag eine ambivalente Rolle spielt: Einerseits wird durch Strategien eine gewisse Stabilität erreicht, andererseits verhindert gerade dieses «Sich-Einrichten» teilweise die Entstehung von Handlungsproblemen im Sinne Holzkamps, die eine Lernschleife auslösen könnten.

Trotz funktionierendem Alltag wurde deutlich, dass viele Personen über Lernbedürfnisse verfügen, jedoch überwiegend im Bereich des informellen, alltagsbezogenen Lernens. Lernen wird grundsätzlich positiv bewertet, insbesondere wenn es anschlussfähig an konkrete Situationen und Ziele ist. Klassische Bildungsformate werden dagegen häufig mit früheren negativen Lernerfahrungen assoziiert und als bedrohlich oder autonomiegefährdend empfunden. Die Forschung zu «defensiven Bildungsbiografien» und «Lernwiderständen» (Faulstich & Grell, 2005; Ludwig & Grell, 2017) findet in diesen Berichten deutliche Entsprechungen.

Darüber hinaus zeigen die Interviews, dass sich das Erleben von und der Umgang mit Anforderungen an Grundkompetenzen sowie die Be-

reitschaft zu ihrer Erweiterung nicht isoliert aus individuellen Motiven oder Defiziten erklären lassen. Vielmehr verweist die Analyse auf ein komplexes Zusammenwirken von Lebenssituation, biografischer Prägung und sozialen Strategien. Aspekte wie gesundheitliche Belastungen, finanzielle Einschränkungen oder prekäre Erwerbsbiografien können dabei gleichzeitig die aktive Lebensgestaltung und den Zugang zu Weiterbildungsangeboten erschweren. Die Ergebnisse bestätigen bestehende Forschungsergebnisse (Zeuner et al., 2023) und unterstreichen die Bedeutung einer subjektwissenschaftlichen Perspektive auf Lernen. Gemäss dieser ist Lernen Ausdruck eines Bedürfnisses zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten unter konkreten, oft widersprüchlichen Bedingungen des Alltags.

## **5.2. SUBJEKTIVE GRÜNDE FÜR EINE NICHT-TEILNAHME**

Die Diskussion der zentralen Befunde dieser Studie haben verdeutlicht, dass eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zur Förderung der Grundkompetenzen nicht einfach durch fehlende Motivation oder objektive Hürden erklärt werden kann. Vielmehr handelt es sich um subjektiv sinnvolle Entscheidungen, die in biografischen Erfahrungen, sozialen Rahmenbedingungen und alltagspraktischen Bewältigungsstrategien begründet sind. In Anlehnung an Grotlüschen (2010) kann in vielen Fällen von einem «begründeten Desinteresse» gesprochen werden.

Auch wenn in den Interviews nicht direkt nach Gründen für eine Nicht-Teilnahme gefragt wurde, lassen sich auf Grundlage der Erzählungen interpretative Rückschlüsse ziehen. Im Folgenden werden sechs zentrale Argumentationslinien vorgestellt, die ein Verständnis der Logik hinter Nicht-Teilnahme herstellen sollen.

### **Weiterbildung erscheint sinnlos in einem funktionierenden Alltag**

Viele Interviewte gaben an, dass ihr Alltag trotz geringer Grundkompetenzen «gut genug» funktioniere. Sie haben Strategien entwickelt, um Anforderungen an Grundkompetenzen zu meistern. Damit liegt aus subjektiver Sicht kein akuter Anlass vor, an einem Weiterbildungsangebot teilzunehmen, welches unter diesen Bedingungen als sinnlos oder sogar als überflüssige Zumutung erscheint. Hier wird deutlich, dass Lernen nicht abstrakt motiviert werden kann, sondern an konkrete Interessen und Lebenslagen gebunden ist (Grotlüschen, 2010).

Zugleich steht die Wahrnehmung eines funktionierenden Alltags im Spannungsverhältnis zur gesellschaftlich gesetzten Norm der «dominanten» Literalität, die bestimmte Grundkompetenzen als selbstverständlich voraussetzt. Diese Diskrepanz führt nicht zwangsläufig zu Lernhandlungen. Solange der Druck nicht existenziell wird, kommt es oft vielmehr zu einer Toleranz oder Resignation gegenüber der Situation.

## **Defensive Bildungsbiografien und Lernwiderstand**

Ein weiterer Grund für Nicht-Teilnahme liegt in negativen Vorerfahrungen mit formalen Lernkontexten. Viele der Interviewten berichteten von Schulversagen, Ausgrenzung oder Entmutigung, oft verbunden mit beschämenden Erlebnissen. Diese Erfahrungen haben sich als «defensive Bildungsbiografien» (Faulstich & Grell, 2003) eingeschrieben. Die Folge ist eine grundlegende Skepsis gegenüber strukturierten Lernsettings, die als potenziell autonomiegefährdend wahrgenommen und bewusst gemieden werden.

## **Stigmatisierung und verinnerlichte Defizitzuschreibungen**

Zahlreiche Aussagen in den vorliegenden Interviews verweisen darauf, dass gesellschaftliche Normen zur «dominanten» Literalität (Street, 2003; Pape, 2021) tief in die Selbstwahrnehmung eingreifen. Dieses internalisierte «Nicht-Genügen» schwächt das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit und es erschwert die Vorstellung, dass Lernen im Erwachsenenalter überhaupt noch möglich oder lohnend sein könnte. Damit stellt die von der gesellschaftlichen Norm der «dominanten» Literalität ausgehende Verunsicherung eine Barriere für Lernprozesse dar (Grotlüschen & Buddeberg, 2023; Scheff, 2000).

Das Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit beruht gerade bei in der Schweiz aufgewachsenen Personen teilweise auch auf diagnostizierten Faktoren wie Lese-Rechtschreibe-Störung oder Dyskalkulie. Sie bewirken, dass betroffene Personen den möglichen Lernfortschritt als zu gering einschätzen und daher kaum Sinn in einer Teilnahme an Weiterbildungsangeboten sehen.

## **Bildung als Zusatzbelastung in prekären Lebenslagen**

Auch wenn externe Hürden nur einen Teil der Erklärung liefern, zeigen die Interviews, dass zeitliche und emotionale Ressourcen eine wichtige Rolle spielen. Besonders in prekären oder instabilen Lebensverhältnissen, wie etwa bei gesundheitlichen Problemen, unklarer Erwerbsperspektive oder familiären Belastungen, erscheint die Teilnahme an regelmässigen Kursangeboten als kaum leistbar. Die Studie MOVE (Leck et al., 2025) weist darauf hin, dass Lernen, insbesondere bei Grundkompetenzen, Zeit, Geduld, Energie und Kontinuität erfordert. Diese Ressourcen stehen jedoch vielfach nicht zur Verfügung. Weiterbildung wird daher – auch wenn sie als Chance betrachtet wird – vor allem als zusätzliche Belastung empfunden, die zu einer Überforderung führen kann. Viele Betroffene setzen in dieser Situation andere Prioritäten.

## **Hinterfragung gesellschaftlicher Normen**

In mehreren Interviews wurde deutlich, dass gesellschaftlich als «legitim» geltende Anforderungen an Grundkompetenzen nicht unhinterfragt übernommen werden. Einige Personen betonten, dass sie anders lernen oder anders funktionieren, als es die Norm vorgibt. Sie betrach-

ten dabei ihre eigenen Kompetenzen als ebenso bedeutsam wie die «dominante» Literalität. Sie wünschen sich deshalb von der Gesellschaft eine pluralere Anerkennung von Kompetenzen. Nicht-Teilnahme erscheint hier nicht als Rückzug, sondern als Positionierung jenseits der Norm «dominanter» Literalität. Dieser Wunsch scheint Ausdruck eines Widerstands gegen defizitbasierte Zuschreibungen zu sein. Er darf vermutlich weniger als Widerstand gegen das Lernen selbst verstanden werden, sondern in Anlehnung an die Widerstandstheorie von Holzer (2017) vielmehr gegen die normativen Rahmenbedingungen, unter denen dieses gesellschaftlich bewertet wird.

### **Angebote erscheinen nicht anschlussfähig**

In einigen Interviews zeigen sich Hinweise auf das, was Mania (2018) als doppelte Bildungsdistanz beschreibt: eine wechselseitige Entfremdung zwischen potenziellen Teilnehmenden und dem Weiterbildungsangebot. Die Gestaltung vieler Angebote scheint damit wenig an den Erfahrungs- und Lebenswelten bestimmter Zielgruppen ausgerichtet zu sein. Dabei tritt ein Gefühl der Fremdheit oder Irrelevanz zutage. Diese Wahrnehmungen lassen sich in Anlehnung an Bremer (2021) als Ausdruck unterschiedlicher Bildungsorientierungen in sozialen Milieus deuten. Wenn Bildungsangebote diese milieuspezifischen Bedingungen nicht hinreichend berücksichtigen, kann dies zu einer subtilen, aber wirksamen Barriere werden.

### **5.3. IMPLIKATIONEN FÜR DIE ANSPRACHE UND ANGEBOTSGESTALTUNG**

Aus den in Kapitel 5.2. dargestellten Gründen für eine Nicht-Teilnahme lassen sich Hinweise für die Weiterbildung ableiten, für die Ansprache und die Schaffung von an den Lebenswelten der Zielgruppe anschlussfähigen Angeboten. Im Folgenden werden diese diskutiert.

Einen Punkt gilt es dabei jedoch zu beachten. Wie die heterogenen Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, gibt es keine standardisierten oder universell wirksamen Strategien, um Menschen mit geringen Grundkompetenzen zu erreichen und zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zu bewegen. Diese Erkenntnis ist nicht neu. Bereits Faulstich und Grell (2005, S. 91–92) betonen: «Unsere Hauptbotschaft ist die Komplexität des Lernens und die Unverfügbarkeit der Lernenden. Daraus entsteht die Notwendigkeit, sich auf die Lernenden und deren Gründe einzulassen.» Die folgenden Ausführungen sind daher nicht als Handlungsvorgaben zu verstehen, sondern als Anregungen und Denkanstöße, die zur Reflexion und Weiterentwicklung bestehender Praxis beitragen können.

#### **Lebenswelt- und Alltagsorientierung**

Ein zentraler Ansatzpunkt ist die Lebensweltorientierung (Barz & Tippelt, 2016; Tippelt, 1997). Lebensweltorientierung bedeutet, Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie an die alltäglichen Erfahrun-

gen, Handlungsproblematiken und Sinnhorizonte der Betroffenen anschliessen. Dabei geht es nicht nur um formale Merkmale wie Zugänglichkeit oder Kursformat, sondern um die subjektive Relevanz. Menschen nehmen nur dann an Bildungsangeboten teil, wenn sie für sich selbst einen sinnvollen, lebenspraktischen Nutzen erkennen. Diese Sichtweise wird auch im Begründungsdiskurs von Ludwig & Grell (2017) starkgemacht: Lernen beginnt nicht durch äusseren Zwang, sondern wenn Menschen gute Gründe haben, ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern zu wollen.

Eine mögliche Chance könnte hier unter anderem der Zugang über das Thema der Anwendung digitaler Tools sein, die oftmals in Zusammenhang mit Lesekompetenzen stehen und die im Alltag allgegenwärtig sind. Weitere Anhaltspunkte sind beispielsweise Gesundheitsthemen oder der Umgang mit Behörden. Die Verbesserung von Sprachkompetenzen, Lesen und Schreiben sowie Alltagsmathematik lässt sich mit diesen Themeninteressen verknüpfen.

Weiter kann es wichtig sein, Angebote nicht nur auf das Individuum auszurichten, sondern auch das soziale Umfeld einzubeziehen. Die MOVE-Studie (Leck et al., 2025) zeigt etwa, dass das Lerninteresse häufig dann entsteht, wenn es um die Unterstützung von Kindern, Partnern oder Freunden geht. Diese Bezüge können ein wirksamer Einstiegspunkt sein.

Da ein beachtlicher Anteil der Personen mit geringen Grundkompetenzen in der Schweiz erwerbstätig ist (Bundesamt für Statistik, 2024a), stellt Lernen für die täglich auszuführenden Arbeitsaufgaben im Betrieb ebenfalls eine Möglichkeit dar, um einen direkten Bezug zum Alltag herzustellen.

### **Niedrigschwellige, partizipativ entwickelte Formate**

Die im Milieuansatz beschriebene Distanz zwischen Bildungsinstitutionen und einem Teil der Personen mit geringen Grundkompetenzen erfordert, dass Bildungsangebote sich an den Interessen und der «Sprache» der Zielgruppe orientieren. Dies heisst für Anbieter und Förderstrukturen, dass sie versuchen, die Zielgruppen zu verstehen, was bedeuten kann, dass Angebote nicht nur für, sondern mit den potenziellen Teilnehmenden gestaltet werden. Bestenfalls geht diese Einbindung über ein blosses Abholen von Bedürfnissen hinaus und betrifft den gesamten Planungs- und Lernprozess. Indem durch eine solche Vorgehensweise auch individuelle Formen von Literalität anerkannt werden, werden zudem «eigensinnige» Lernwege (Holzkamp, 1993) sowie ein Gefühl der Selbstwirksamkeit gefördert.

### **Ressourcenperspektive**

Bildung und Lernen sind für die Zielgruppe oft polarisierende Begriffe, die kaum Motivationen wecken (Leck et al., 2025). Dies bedeutet, dass generelle und normative Verweise auf Lernen oder Bildung kaum Er-

folg haben werden. Dagegen sind sich Personen mit geringen Grundkompetenzen in der Regel darüber im Klaren, dass es wichtig wäre, gut lesen, schreiben, sprechen oder rechnen zu können. Es muss ihnen also nicht erklärt werden, dass sie ihre Grundkompetenzen verbessern sollten. Wichtiger ist, dafür zu sorgen, dass eine Teilnahme an einem Angebot einen konkreten Nutzen für ihren Alltag bringt, und dies auch aufzuzeigen. Denn Lernen wird dann relevant, wenn es subjektiv als Entlastung oder als Möglichkeit zur Stärkung der eigenen Handlungsfähigkeit wahrgenommen wird und nicht, weil es abstrakt «nützlich» wäre (Holzkamp, 1993; Leck et al., 2025).

Weiter ist es auch entscheidend, Kompetenzen und Erfahrungen sowie Bemühungen und Anstrengungen von Personen mit geringen Grundkompetenzen aufzugreifen, anzuerkennen und zum Ausgangspunkt von Lernprozessen zu machen. Anstatt darauf hinzuweisen, was fehlt, sollte vielmehr betont werden, was vorhanden ist und wie dies erweitert oder gestärkt werden kann.

### **Einbezug des sozialen Umfelds**

Das soziale Umfeld ist oft sehr wichtig für die Personen mit geringen Grundkompetenzen und sie verlassen sich auf deren Unterstützung, um den Alltag zu bewältigen. Möglich wäre ein Einbezug von Personen aus dem sozialen Umfeld, zum Beispiel in der Ansprache oder als Lernbegleitung. Studien wie das Albi-Projekt (Wagner & Sasse, 2011) zeigen zwar Grenzen dieses Ansatzes, betonen aber auch dessen Potenzial, wenn Vertrauen und Nähe vorhanden sind.

### **Niedrigschwellige Zugänge**

Damit Weiterbildungsangebote für Personen mit geringen Grundkompetenzen tatsächlich zugänglich sind, braucht es neben inhaltlicher Passung auch Formen der Ansprache und Unterstützung, die nicht mit defizitorientierten Zuschreibungen einhergehen und eine verständliche und alltagsnahe Sprache nutzen. Nachfrageorientierte Förderinstrumente wie Bildungsgutscheine können in diesem Kontext ein potenziell wirksames Instrument sein, indem sie finanzielle Hürden abbauen und den Zugang zu Informationen erleichtern (Sgier & Haberzeth, 2021). Gleichzeitig haben sie eine begrenzte Wirkung auf zentrale Gründe für eine Nicht-Teilnahme wie negative Lernerfahrungen oder eine distanzierte Haltung gegenüber Bildungseinrichtungen. Ihr Potenzial entfalten sie daher vor allem im Zusammenspiel mit den oben beschriebenen Ansätzen der Angebotsgestaltung. Weiter können neutrale und niedrigschwellige Beratungsstellen betroffenen Personen Orientierung bezüglich Angeboten und möglichen Lernwegen bieten.

### **Angebote für Erwachsene mit Diagnosen**

Einige in der Schweiz aufgewachsene Personen berichten von diagnostizierten Lernschwierigkeiten, die Lernprozesse für sie nicht nur besonders anstrengend machen, sondern darüber hinaus auch ihr Ver-

trauen in die eigene Lernfähigkeit beeinträchtigen. Diese spezifischen Lernschwierigkeiten tragen dazu bei, dass Weiterbildungsangebote, die nicht bei den Diagnosen ansetzen, als wenig sinnvoll wahrgenommen werden. Der Zugang zu spezialisierten Angeboten für Erwachsene ist jedoch begrenzt, da bestehende Unterstützungsstrukturen oft auf Kinder und Jugendliche ausgerichtet sind. Eine gezielte Weiterentwicklung entsprechender Angebote könnte hier einen wichtigen Beitrag leisten.

## 6 Fazit

Die vorliegende Studie bietet einen vertieften Einblick in die Lebenswelten von Erwachsenen mit geringen Grundkompetenzen und damit auch in die subjektiven Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsangeboten. Sie macht deutlich, dass die Entscheidung für eine Nicht-Teilnahme häufig subjektiv nachvollziehbar sowie biografisch, sozial und alltagspraktisch begründet ist.

Für das Weiterbildungssystem in der Schweiz und seine Akteure ist dies eine wichtige Erkenntnis: Angebote müssen als sinnvoll, erreichbar und relevant wahrgenommen werden. Die Studie verweist darauf, dass dies besonders dann gelingen kann, wenn sie an die Lebenswelten der Zielgruppen anknüpfen. Zugleich macht die Studie deutlich, dass es keine einfachen Lösungen oder Patentrezepte geben kann. Die Vielfalt individueller Erfahrungen, Deutungen und Strategien lässt sich nicht in ein einheitliches Bild fassen.

Als mögliche Folgestudie wäre die Erprobung und Auswertung kontextspezifischer Gelingensfaktoren interessant. Dabei wäre eine Anlehnung an die GO-Methode und das Programm «Einfach besser... am Arbeitsplatz» möglich. Diese fördern Bildungsmaßnahmen, die sich an den Anforderungen der Betriebe und dem konkreten Bedarf der Mitarbeitenden orientieren und eine direkte Anwendung des Gelernten im Alltag ermöglichen. Die bisher auf den betrieblichen Kontext ausgerichtete Methode könnte auch in anderen Kontexten und Lebensbereichen genutzt werden.

Daran anknüpfend wäre ein erweitertes Verständnis von Grundkompetenzen denkbar, das über die gesetzlich definierten Bereiche (Lesen, Schreiben, mündliche Ausdrucksfähigkeit, Mathematik, IKT) hinausgeht. Kompetenzen wie etwa Health Literacy oder Family Literacy, die Menschen in die Lage versetzen, aktiv am gesellschaftlichen, beruflichen und kulturellen Leben teilzunehmen, haben in anderen Ländern bereits eine hohe Relevanz und entsprechende Angebote könnten als Vorbild für die Schweiz dienen.

Ein grosses Potenzial für Angebote liegt zudem an der Schnittstelle zwischen strukturiertem und nicht strukturiertem Lernen. Eine strategische Priorität könnte deshalb in der Stärkung der Angebotsdiversität liegen. Angesichts der Heterogenität der Zielgruppe erhöht dies die Chance, möglichst viele Personen zu erreichen und für sie sinnvolle Angebote zu kreieren. Dabei ist jedoch die Schweizer Förderstruktur zu berücksichtigen. In kleineren Kantonen ist die Finanzierung eines breiten Angebots schwierig.

Über die Gestaltung zugänglicher und lebensnaher Bildungsangebote hinaus regt die Studie auch zu einer breiteren gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit den Erwartungen und Normen an, die mit Grundkompetenzen verknüpft sind. Denn der Umgang mit diesen Anforder-

rungen ist nicht nur eine Herausforderung für Menschen mit geringen Grundkompetenzen. Die Vorstellung davon, was als «legitime» Literalität gilt, kann soziale Zuschreibungen und Ausschlüsse erzeugen, die mit persönlichen Belastungen für die Betroffenen verknüpft sind. Die Studie lädt dazu ein, Grundkompetenzen nicht nur als individuelles, sondern auch als gesellschaftliches Thema zu verstehen.

# Literaturverzeichnis

- Barton, D., & Hamilton, M. (2012): *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Barz, H., & Tippelt, R. (2016): *Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung*. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1–25). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9\\_8-1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_8-1)
- Bremer, H. (2021): *Milieusensible Weiterbildung*. Education Permanente EP 2021-1, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, 21–31. [https://www.ep-web.ch/fileadmin/user\\_upload/EP\\_N01\\_2021\\_Bremer\\_de.pdf](https://www.ep-web.ch/fileadmin/user_upload/EP_N01_2021_Bremer_de.pdf)
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2024a): *Lese-, Alltagsmathematik- und Problemlösekompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz: Erste Resultate der PIAAC-Erhebung*. BFS. 2022/2023. BFS. <https://doi.org/10.71668/BNAX-8486>
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2024b): *Nichtteilnahme an Weiterbildung (2317–2100)*. BFS. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft7weiterbildung/bevoelkerung.assetdetail.30305516.html>
- Egloff, B., & Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2011): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung: Ein Werkstattbuch*. Waxmann.
- Ehmig, S. C., Heymann, L., & Seelmann, C. (with Stiftung Lesen) (2015): *Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz: Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale; eine Studie der Stiftung Lesen im Förderschwerpunkt «Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener» des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Stiftung Lesen.
- Faulstich, P., & Grell, P. (2005): *Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt*. In: *Lernwiderstand—Lernumgebung—Lernberatung: Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen* (S. 18–93). Bertelsmann.
- Faulstich, P., & Grell, Petra. (2003): *Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus*. Universität Hamburg.
- Goffman, E. (1963): *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Penguin Books.
- Grotlüschen, A. (2010): *Erneuerung der Interestheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (2023): *Haben wir die falschen Instrumente?* In: *Researching Participation in Adult Education* (S. 33–55). wbv Publikation. <https://dx.doi.org/10.3278/9783763973910>
- Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020): *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. wbv Publikation.
- Grotlüschen, A., Nienkemper, B., & Bonna, F. (2014): *Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus. Die Fallstricke der Teilnehmendenforschung*. In: *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*. (S. 60–72). Schneider Verlag Hohengehren.
- Grotlüschen, A., & Riekman, W. (Hrsg.) (2012): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Waxmann.
- Hidalgo, O. (2016): *Gayatri Chakravorty Spivak: Can the Subaltern Speak?* In: C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, University of Illinois Press: Urbana 1988, S. 271–313 (dt. *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Turia + Kant: Wien/Berlin 2008, 159 S.). In: S. Salzborn (Hrsg.), *Klassiker der Sozialwissenschaften* (S. 361–365). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2\\_84](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_84)
- Holzer, D. (2017): *Weiterbildungswiderstand: Eine kritische Theorie der Verweigerung (1st ed)*. transcript.
- Holzmann, K. (1993): *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus-Verl.
- IG Grundkompetenzen (2019, Februar): *Auslegung der IG Grundkompetenzen*. [https://alice.ch/app/uploads/2022/11/IGG\\_Grundsatzpapier\\_2.0\\_.pdf](https://alice.ch/app/uploads/2022/11/IGG_Grundsatzpapier_2.0_.pdf)
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Auflage)*. Beltz Juventa.
- Künzel, K., Meese, A., Mokeeva, N., & Schwarz, S. (2011): *Projektbericht (eingehende Darstellung) des Projektes «Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung» (PAGES) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln*. [https://www.die-bonn.de/doks/pag/abschlussbericht\\_beteiligungsforderung\\_ccbysa30de-01.pdf](https://www.die-bonn.de/doks/pag/abschlussbericht_beteiligungsforderung_ccbysa30de-01.pdf)
- Leck, J., Heymann, L., Ehmig, S., & Jester, M. (Hrsg.) (2025): *Motivation und Verbindlichkeit bei gering literaliserten Erwachsenen*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763976911>
- Ludwig, J., & Grell, P. (2017): *Lerngründe und Lernwiderstände*. Hessische Blätter für Volksbildung, 67, 126–135.
- Mania, E. (2018): *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter «bildungsferner Gruppen»: In sozialraumorientierter Forschungsperspektive (Bd. 39)*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1139w>
- Mey, E., Brüesch, N., Meier, G., Vanini, A., Chimienti, M., Lucas, B., Marques, M., & Adili, K. (2023): *Förderung der Qualifizierung Erwachsener: Armutsgefährdete und -betroffene Personen in ihren Lebenswelten erreichen*. BSV. [www.bundespublikationen.admin.ch](http://www.bundespublikationen.admin.ch)
- Nienkemper, B., Heinemann, A. M. B., & Grotlüschen, A. (2009): *Die unterschätzte Macht legitimer Literalität*. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 81, 55–67. <https://doi.org/10.3278/REP0904W055>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2016): *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- Pape, N. (2021): *Literalität und Teilhabe von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen aus einer Habitus- und Milieuperspektive*. In: *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen*. 67. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik (S. 53–67). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/ZPB2101053>
- Pape, N. (2018): *Literalität als milieuspezifische Praxis: Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Waxmann.
- Reich-Claassen, J. (2010): *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens; eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung*. LIT.
- Riekman, W., Buddeberg, K., & Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2016): *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen: Ergebnisse aus der Umfeldstudie*. Waxmann.
- Scheff, T. J. (2000): *Shame and the Social Bond: A Sociological Theory*. *Sociological Theory*, 18(1), 84–99. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00089>
- Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben (DVLS) (2017): *Befragung 2015 zu den Teilnehmenden an den Kursen «LESEN UND SCHREIBEN»*. DVLS. [http://www.lesenschreiben.ch/myUploadData/files/20170505\\_Analysebericht\\_D\\_Ex.pdf](http://www.lesenschreiben.ch/myUploadData/files/20170505_Analysebericht_D_Ex.pdf)
- Sgier, I., & Haberbeth, E. (2021): *Bildungsgutscheine zur Förderung der Weiterbildungsbeteiligung – neuere Entwicklungen in der Schweiz*. Education Permanente EP 2021-1, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, 86–96. [https://www.ep-web.ch/fileadmin/user\\_upload/EP\\_N01\\_2021\\_Haberbeth\\_Sgier\\_de.pdf](https://www.ep-web.ch/fileadmin/user_upload/EP_N01_2021_Haberbeth_Sgier_de.pdf)
- Street, B. (2003): *What's „new“ in New Literacy Studies? Critical approaches in literacy in theory and practice*. *Current Issue in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Street, B. (1995): *Literacy in theory and practice (Reprinted)*. Cambridge. Univ. Pr.
- Tippelt, R. (1997): *Sozialstruktur und Erwachsenenbildung: Lebenslagen, Lebensstile und soziale Milieus*. In: R. Brödel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Moderne* (S. 53–69). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-99937-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-99937-5_2)
- Vogt, S., & Werner, M. (2014): *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse*. Fachhochschule Köln.
- Von Felden, H. (2020): *Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang*. In: H. Von Felden (Hrsg.), *Selbstoptimierung und Ambivalenz* (Bd. 31, S. 3–14). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28107-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28107-6_1)
- Wagner, C., & Sasse, A. (2011): *Lese- und Rechtschreibkompetenzen von Erwachsenen mit Migrationsbiografie und geringen Deutschkenntnissen im Verlauf von Alphabetisierungskursen*. In: *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. wbv Publikation.
- Zeuner, C., Pabst, A., & Heilmann, L. (2023): *Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen. Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie*. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 50, 31–40. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>

# Wir suchen Personen für Interviews!

**Lesen und schreiben macht Ihnen Mühe?**

**Sind Sie über 25 Jahre alt?**

**Sprechen Sie Deutsch?**

**Dürfen wir mit Ihnen ein Gespräch führen?**

Wir interessieren uns für Ihren Lebensweg. Erzählen Sie uns über Ihren Alltag. Wie geht es Ihnen mit Lesen und Schreiben?

Das Gespräch dauert max. 60 Minuten. Wir suchen gemeinsam einen Ort aus. Als Dankeschön bekommen Sie einen Einkaufsgutschein im Wert von 30 Franken.

Wir nehmen das Interview auf. Sie bleiben anonym.

Wir arbeiten beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung.  
Wir sind:

Cäcilia Märki



Saambavi Poopalapillai



Helen Buchs



Bitte rufen Sie uns an. Oder schicken Sie eine Nachricht.  
Wir freuen uns auf Sie.



044 319 71 68



077 520 57 61

Weitere  
Informationen:



**S V E B** ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung  
**F S E A** ■ Fédération suisse pour la formation continue  
Federazione svizzera per la formazione continua  
Swiss Federation for Adult Learning

## Leitfaden

### Vorstellen:

Ich bin xy und ich arbeite im Forschungsteam des Schweizerischen Verband für Weiterbildung.

Kurzer Icebreaker: Etwas persönliches erzählen. Gegebenenfalls Bezug herstellen zu Lernen.

### Projekt:

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Bereitschaft zu diesem Interview. Im Projekt geht es darum zu erfahren, wie Lernen für Erwachsene im Bereich Lesen und Schreiben, Zahlen und Computer verbessert werden können. Speziell interessiert uns, wie Sie in Ihrem Alltag mit Lesen, Schreiben, Zahlen und Computer umgehen und was für Sie dabei wichtig ist. Ihre Aussagen helfen uns zu verstehen, welche Gründe es gibt, etwas besser lernen zu wollen.

Sie können auf meine Fragen gerne alles erzählen, was für Sie wichtig ist. Für uns ist das alles interessant. Es ist auch okay, wenn Sie eine Frage mal nicht beantworten möchten.

### Ablauf Interview:

Zuerst können Sie mir gerne über Ihren Alltag erzählen, danach geht es um Ihren Umgang mit Lesen und Schreiben. Und wir interessieren uns auch für den alltäglichen Umgang mit dem Computer oder dem Handy. Am Schluss möchte ich mit Ihnen noch über das Thema Lernen sprechen.

Ich werde das Gespräch aufnehmen, damit ich nicht alles aufschreiben muss. Wir werden alle Gespräche analysieren, auch die, die meine Kolleginnen führen. Die Ergebnisse werden wir in einem Bericht zusammenfassen. Dabei werden alle Namen anonymisiert, so dass man nicht erkennt, wer was gesagt hat. Sobald wir diesen Bericht geschrieben haben, werden wir die Aufnahme löschen. Ich versichere Ihnen, dass niemand ausser dem Forschungsteam Einblick hören wird, was wir miteinander sprechen.

→ Einverständniserklärung 2x unterzeichnen! (Es ist jederzeit möglich zu sagen, dass wir das Gespräch löschen sollen. Die Einverständniserklärung kann zurückgezogen werden)

Haben Sie noch Fragen zum Interview, oder sind Sie bereit? Dann fangen wir nun an. Ich schalte das Aufnahme-Gerät an.

→ Start Aufnahme

Entwicklungsprojekt Lebenswelten

## **Einverständnis zur Teilnahme am Interview**

Ich bin einverstanden, an diesem Interview teilzunehmen. Ich äussere meine Erfahrungen und Meinungen.

Ich bin auch damit einverstanden, dass dieses Gespräch auf Tonband aufgezeichnet wird. Meine Teilnahme ist freiwillig. Ich kann mich jederzeit zurückziehen.

Meine Erfahrungen oder Gedanken werden nicht an Personen ausserhalb des Projektes weitergegeben. Persönliche Informationen (z.B. Name oder Alter) werden von meinen Äusserungen entfernt gehalten. Meine Antworten werden so genutzt, so dass ich nicht identifiziert werden kann. Die Informationen sind also anonym.

Ich unterzeichne dieses Dokument, weil ich mit den obenstehenden Informationen einverstanden bin.

-----  
Ort, Datum

-----  
Unterschrift

## Impressum

### Autorinnen

Dr. Helen Buchs, Soziologin, Projektleiterin  
Forschung und Entwicklung SVEB und Leiterin  
des Think-Tank TRANSIT  
[helen.buchs@alice.ch](mailto:helen.buchs@alice.ch)

Lynette Weber, Erziehungswissenschaftlerin,  
Projektleiterin Forschung und Entwicklung SVEB  
[lynette.weber@alice.ch](mailto:lynette.weber@alice.ch)

### Projektteam

Cäcilia Märki, Saambavi Poopilapilai,  
Vanessa Cacho

### Layout

Ursina Völlm, Martina Walthert

### Korrektorat

Karin Büchler

### Bezug

[www.alice.ch/lebenswelten](http://www.alice.ch/lebenswelten)

### Nutzungsrechte

Die Studie «Subjektive Sichtweisen auf Grundkompetenzen: Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Angeboten» ist lizenziert unter CC BYSA4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>)

### Finanzierung

Die Erarbeitung der Studie wurde vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) finanziell unterstützt.

### Bibliographische Angaben

Buchs, Helen & Weber, Lynette (2025): Subjektive Sichtweisen auf Grundkompetenzen: Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Angeboten. Zürich: SVEB.