

Lese- und Schreibschwierigkeiten bei Erwachsenen

Informationen für Fachkräfte in der Sozialarbeit



Herausgeber:

Projekt „InSole – In Sozialräumen lernen“
Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn

Redaktion:

Marion Klinger
Jens Kemner

Gestaltung und Satz:

designförster, Peggy Förster

Druck:

SZ-Druck Troisdorf

Auflage:

2.500 Exemplare

Titelbild:

© Jakob Krechowicz – Adobe Stock 221549409

2. überarbeitete Auflage: Dezember 2019

© Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Bei Verwendung der Inhalte wird um Quellenangabe gebeten.

Das Projekt „InSole – In Sozialräumen lernen“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen W1448LW gefördert (Laufzeit 10/2018–09/2021).

| | |
|---|-----------|
| I. Einleitung | 4 |
| II. Hintergrundinformationen | 7 |
| Definitionen | 7 |
| Größenordnung und Kompetenzgrade | 9 |
| Heterogene Gruppe | 15 |
| Gering literalisierte Erwachsene mit anderer Herkunftssprache | 17 |
| Ursachen | 18 |
| Literalität, Praktiken und Kompetenzen | 19 |
| III. Erkennen und Einschätzen | 39 |
| Anzeichen erkennen | 39 |
| Einschätzungshilfen | 41 |
| IV. Ansprache und Motivation | 42 |
| Orte der Ansprache | 42 |
| Wege der Ansprache | 43 |
| Zum Lernen motivieren | 45 |
| V. Unterstützung | 48 |
| Lernmaterialien | 48 |
| Weitere Hilfen und Informationen | 54 |
| VI. Quellenverzeichnis | 55 |

I. Einleitung

Im Jahr 2010 wurden mit der Leo – Level-One Studie der Universität Hamburg (Grotlüschen & Riekmann 2012) erstmals Daten zur Literalität im unteren Kompetenzbereich innerhalb der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung erhoben. Damals zählten in Deutschland 14,5% (d. h. 7,5 Millionen Menschen) zu den sogenannten funktionalen Analphabet*innen: Sie können zwar einzelne Buchstaben, Wörter oder auch Sätze lesen und schreiben, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte.¹ Ihre schriftsprachlichen Kompetenzen sind niedriger als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.²

2018 wurden die Ergebnisse mit der zweiten Level-One Studie (LEO 2018) aktualisiert. Ziel dieser zweiten Untersuchung war es, die aktuelle Größenordnung des Phänomens geringer Lese- und Schreibkompetenzen in der erwachsenen Bevölkerung zu erfassen – mit dem Ergebnis, dass noch 12,1% (d. h. 6,2 Millionen) der Deutsch sprechenden Erwachsenen auf einem niedrigen Kompetenzniveau lesen und schreiben. Der Rückgang um 2,4% gegenüber den 2010 erhobenen Zahlen ist statistisch signifikant, so die Autor*innen der Studie.³

Bereits 2015 machte eine im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit (BAG ÖRT) erstellte Expertise auf die Relevanz des Themas geringer Lese- und Schreibkompetenzen für das Handlungsfeld der Ausbildungs- und Arbeitsförderung aufmerksam: „Auf Grundlage der im Rahmen der Expertise erhobenen Stichproben in den untersuchten Maßnahmen der Jugendsozialarbeit können insgesamt 34% der Teilnehmer*innen dem funktionalen Analphabetismus zugeordnet werden. Dies sind mehr als doppelt so viele wie im Bevölkerungsdurchschnitt (14,5%). [Die] Vermutung, dass eine relativ große Gruppe der Jugendlichen in

¹ Vgl. Grotlüschen/Riekmann (2011): S. 2–4.

² Vgl. ebd.: S. 2.

³ Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 5.

I. Einleitung

Maßnahmen der Jugendberufshilfe von funktionalem Analphabetismus betroffen ist, hat sich also bestätigt.“⁴

Bei der hier vorliegenden Informationsschrift handelt es sich um eine überarbeitete Fassung des bereits im Juli 2016 veröffentlichten Readers „Lese- und Schreibschwierigkeiten bei (jungen) Erwachsenen“. Die damalige Veröffentlichung fokussierte geringe Lese- und Schreibkompetenzen in Kontexten von Maßnahmen der beruflichen Integration und wurde in dem BMBF geförderten Projekt „Grundbildung für die berufliche Integration (GRUBIN) – Transfer“⁵ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) entwickelt. Diese Neuauflage trägt einer erweiterten Zielgruppendefinition von Fachkräften in allen Feldern der Sozialen Arbeit Rechnung und wurde im Verbundprojekt „InSole – In Sozialräumen lernen“ des DVV und des Paritätischen NRW verfasst.⁶

Der Reader differenziert wichtige Begrifflichkeiten im Kontext von Lese- und Schreibschwierigkeiten, zeigt anhand der Studie LEO 2018 die Größenordnung geringer Literalität von Erwachsenen in Deutschland auf und gibt einen Einblick in die Systematik der unteren Kompetenzstufen des Lesens und Schreibens – den sogenannten Alpha-Levels. Ferner beschreibt er anhand soziodemografischer Merkmale die Gruppe gering literalisierter Erwachsener und benennt Ursachen dafür, dass 6,2 Millionen Erwachsene in Deutschland nicht richtig lesen und schreiben können. Mit Bezug auf LEO 2018 stellt der Reader dar, welche Auswirkungen geringe Lese- und Schreibkompetenzen auf Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen haben.

Der Reader begleitet auch den im Verbundvorhaben InSole entwickelten Workshop „Lese- und Schreibschwierigkeiten – Erkennen, Ansprechen und zum Lernen motivieren“. Der Workshop richtet sich an Fachkräfte in sozialen Einrichtungen, die häufig ein besonderes Vertrauensverhältnis zu Ratsuchenden

⁴ Schneider/Wagner/Gneuss (2015): S. 3.

⁵ Weitere Informationen zum bereits abgeschlossenen Projekt „Grundbildung für die berufliche Integration (GRUBIN) unter <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/grubin.php> (letzter Zugriff am 14.10.2019)

⁶ Weitere Informationen zum Vorhaben InSole – In Sozialräumen lernen <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/insole.php>

I. Einleitung

haben. Die Teilnehmenden werden mit dem Workshop für das Auftreten von Lese- und Schreibschwierigkeiten sensibilisiert, so dass sie zukünftig Lese- und Schreibschwierigkeiten von Ratsuchenden thematisieren. Außerdem werden mit dem Workshop vorhandene Lernmöglichkeiten in den Kommunen der Teilnehmenden zusammengetragen und diskutiert, um mögliche Übergänge ins Bildungssystem zu erleichtern. In der Funktion eines „Nachschlagewerks“ entlastet der Reader den Workshop inhaltlich und bietet den teilnehmenden Fachkräften die Möglichkeit, vertiefende Informationen zum Thema geringe Literalität bei Erwachsenen nachlesen zu können.

II. Hintergrundinformationen

Definitionen

Lese- und Schreibschwierigkeiten lassen sich anhand verschiedener Kriterien definieren, z. B. nach der Art ihrer Entstehung oder hinsichtlich ihres Ausmaßes. Im Folgenden werden die zentralen Definitionen vorgestellt.

Primärer und sekundärer Analphabetismus

Diese Begriffe differenzieren Analphabetismus hinsichtlich seiner Entstehung.

Von primärem oder natürlichem Analphabetismus spricht man bei Personen, die aufgrund fehlenden Schulbesuchs keinerlei Lese- und Schreibkompetenzen erworben haben. Primärer Analphabetismus ist in Deutschland selten und findet sich fast ausschließlich bei Migrant*innen, die aus Ländern mit einem wenig ausgebauten Schulsystem kommen oder bei denen ein regelmäßiger Schulbesuch im Herkunftsland aus verschiedenen Gründen (kulturelle, soziale, ökonomische etc.) nicht möglich war. Primäre Analphabet*innen können bei Lernbeginn nicht auf schulische Lernerfahrungen im Schriftspracherwerb zurückgreifen.

Von sekundärem Analphabetismus spricht man, wenn eine Schule besucht wurde, die zunächst erworbenen (evtl. geringen) schriftsprachlichen Kompetenzen jedoch durch einen Prozess des Verlernens verloren gegangen sind (z. B. weil sie nach der Schulzeit nicht mehr angewendet wurden). Hier ist somit bereits (geringe) Erfahrung mit der Schriftsprache vorhanden. Eine Lese- und Schreibförderung erfolgt vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen mit dem Schriftspracherwerb.

Totaler Analphabetismus

Es liegen gar keine Lese- und Schreibkompetenzen vor. Dies findet sich i. d. R. nur bei primären Analphabet*innen.

Geringe Literalität und funktionaler Analphabetismus

LEO 2018 verwendet nicht mehr den Begriff „funktionaler Analphabetismus“ sondern spricht von „geringer Literalität“ bzw. „gering literalisierten Erwachsenen“.

Literalität wird als soziale Praxis verstanden und ist in diesem Sinne von Kontext zu Kontext und von Person zu Person unterschiedlich. Diese vielfältigen Literalitäten stehen gesellschaftlich jedoch nicht gleichwertig nebeneinander. Für die deutsche Sprache definieren u.a. der Duden und Rechtschreibreformen eine spezifische Literalität, an die die öffentliche Verwaltung, Schulen und Universitäten gebunden sind. Diese Konventionen etablieren die vermeintlich richtige/legitime Literalität, die als dominante Literalität bezeichnet wird. Diese dominante Literalität wurde im Kompetenztest beider LEO-Studien gemessen.⁷

Der weiterhin genutzte Begriff „funktionaler Analphabetismus“ definiert sich durch das Verhältnis von Schriftsprache zu den gesellschaftlichen Minimalanforderungen. Inwieweit eine Person als funktionale*r Analphabet*in gilt, hängt also davon ab, welche schriftsprachlichen Anforderungen die Gesellschaft stellt, in der diese Person lebt (= gesellschaftlich bestimmter Begriff): Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen.“⁸

Nach der Systematik der LEO-Studie sind geringe Literalität wie auch funktionaler Analphabetismus gleichbedeutend geringe Lese- und Schreibkompetenzen mit den Alpha-Levels 1 bis 3.

⁷ Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 4.

⁸ Egloff/Grosche/Hubertus/Rüsseler (2011): S. 11.

Größenordnung und Kompetenzgrade

Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben können in einer großen Bandbreite auftreten, von Unsicherheiten bei der Verschriftlichung einzelner Laute bis hin zu Rechtschreibfehlern beim Verfassen von Texten.

2010 erhob die leo. – Level-One Studie unter Leitung der Universität Hamburg erstmals die Größenordnung von Lese- und Schreibschwierigkeiten wie auch die Verteilung der Kompetenzgrade anhand Alpha-Level in Deutschland. 2018 erfasst die zweite Level-One Studie die Größenordnung des Phänomens geringer Lese- und Schreibkompetenz innerhalb der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung. Unter dem Titel „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“ wurden auch digitale wie gesundheits-, finanz- und politikbezogene (literale) Praktiken und Grundkompetenzen erhoben.

Zur Erhebung dieser Daten wurde eine interviewbasierte Befragung mittels einer Zufallsstichprobe von in Deutschland lebenden Personen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren durchgeführt. Die Teilnahme an der Befragung setzte ausreichende Deutschkenntnisse voraus.⁹ Im Folgenden werden die unteren Kompetenzstufen des Lesens und Schreibens, sogenannte Alpha-Level, und ihre Größenordnung innerhalb der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung in Deutschland kurz beschrieben.

Alpha-Level 1 „Buchstabenebene“

Es werden einzelne Buchstaben erkannt und geschrieben, die Wortebene wird beim Lesen und Schreiben jedoch nicht erreicht.

Nach Erhebungen der aktuellen Studie LEO 2018 befinden sich in Deutschland 300.000 Menschen auf Alpha-Level 1. Gegenüber der ersten Erhebung in 2010 ist diese Zahl unverändert.¹⁰ Dies ist das Alpha-Level mit der kleinsten Population (0,6% der erwachsenen deutsch sprechenden Bevölkerung).¹¹

⁹ Vgl. Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S.3.

¹⁰ Vgl. ebd.: S.5; vgl. Grotlüschen/Riekmann (2012): S.20ff.

¹¹ Vgl. Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S.5.

II. Hintergrundinformationen

Alpha-Level 2 „Wortebene“

Von Alpha-Level 2 wird beim Unterschreiten der Satzebene gesprochen. Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 2 können zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben, jedoch keine ganzen Sätze oder Texte. Zudem müssen die betroffenen Personen auch gebräuchliche Wörter Buchstabe für Buchstabe zusammensetzen.¹²

Dies betrifft der aktuellen Hamburger Studie zufolge 1,7 Millionen Menschen in Deutschland.¹³ Teilnehmer*innen mit Kompetenzen auf Alpha-Level 2 sind in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen stärker repräsentiert als andere Alpha-Level.¹⁴

Alpha-Level 3 „Satzebene“

Eine Person auf diesem Level kann zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben, scheitert jedoch an zusammenhängenden – auch kürzeren – Texten und vermeidet sie deshalb.

Dies betraf 2010 noch 5,2 Millionen Menschen. Der aktuellen LEO Studie 2018 zufolge sind es nunmehr 4,2 Millionen Menschen.¹⁵

Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 3 haben einen „kürzeren Weg“ hin zur gelungenen Literalisierung, spüren aber evtl. auch weniger Handlungsdruck als Personen mit geringeren Lese- und Schreibkompetenzen.

Alpha-Level 4 „Fehlerhaftes/langsames Lesen und Schreiben auf Textebene“

Personen auf diesem Alpha-Level erreichen im Lesen und Schreiben zwar die Textebene und gelten daher nicht mehr als gering literalisiert, schreiben und lesen auf Satz- und Textebene aber auch bei gebräuchlichen Wörtern

¹² Vgl. ebd.: S. 4.

¹³ Vgl. ebd.: S. 5.

¹⁴ Vgl. von Rosenblatt/Bilger (2011).

¹⁵ Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 5.

II. Hintergrundinformationen

weiterhin langsam und/oder fehlerhaft. Die Rechtschreibung, wie sie bis zum Ende der Grundschule unterrichtet wird, wird nicht hinreichend beherrscht.

Dies betraf in Deutschland 2010 25,9% (13,3 Millionen) der Bevölkerung. 2018 wurden 20,5% (10,6 Millionen) der Bevölkerung dem Alpha-Level 4 zugerechnet.¹⁶ Auch auf diesem Alpha-Level wird das Lesen und Schreiben noch häufig vermieden.

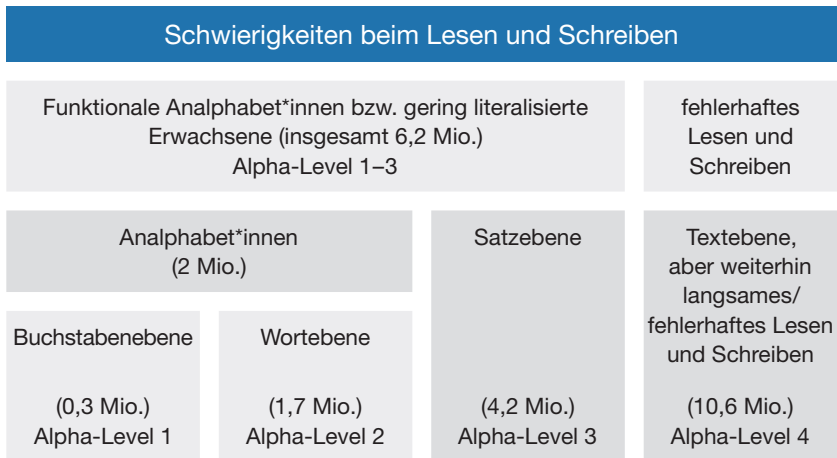


Abbildung 1 – Übersicht Alpha-Level¹⁷

Funktionaler Analphabetismus respektive „geringe Literalität“ umfasst die ersten drei Alpha-Level. Geringe Literalität liegt bei Erwachsenen mit Unterschreiten der Textebene vor, d. h. eine Person kann einzelne Buchstaben, Wörter oder auch Sätze lesen oder schreiben, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte.¹⁸ Nach dieser Definition zählen (in der Summe von Alpha-Level 1–3) aktuell 12,1% der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland (d. h. 6,2 Millionen Menschen) zu den gering literalisierten Erwachsenen.¹⁹

¹⁶ Vgl. Grotlüschen/Riekmann (2012): S. 20f;
vgl. Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 5.

¹⁷ Vgl. Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 5.

¹⁸ Vgl. Grotlüschen/Riekmann (2011): S. 2.

¹⁹ Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 5.

II. Hintergrundinformationen

Die Alpha-Level 1 und 2 und damit das Unterschreiten der Satzebene werden als „Analphabetismus im engeren Sinne“ bezeichnet.²⁰ Dies betrifft ca. 4% der erwerbsfähigen Bevölkerung (2 Millionen).

Personen, die im hier beschriebenen Sinne von geringer Literalität betroffen sind, sind in verschiedenen Lebensbereichen in ihrer selbstständigen Teilhabe eingeschränkt. In beruflichen Kontexten betrifft dies beispielsweise das Lesen einfacher schriftlicher Arbeitsanweisungen.

Vergleich zur ersten leo. – Level-One Studie 2010

| Alpha-Level | Anteil 2010 | Anteil 2018 | Signifikanz d. Veränderung |
|--------------|-------------|-------------|----------------------------|
| Alpha 1 | 0,6% | 0,6% | nicht signifikant |
| Alpha 2 | 3,9% | 3,4% | nicht signifikant |
| Alpha 3 | 10% | 8,1% | signifikant ($p < 0,01$) |
| Alpha 1–3 | 14,5% | 12,1% | signifikant ($p < 0,01$) |
| Alpha 4 | 25,9% | 20,5% | signifikant ($p < 0,01$) |
| über Alpha 4 | 59,7% | 67,5% | signifikant ($p < 0,01$) |
| Summe | 100% | 100% | |

Abbildung 2 – Ergebnisvergleich von LEO 2018 mit leo. – Level-One Studie 2010

Im Vergleich mit den erstmals in 2010 erhobenen Daten zur Literalität im unteren Kompetenzbereich haben sich die Anteile der gering literalisierten erwachsenen Bevölkerung von 7,5 Millionen auf 6,2 Millionen verringert.²¹ LEO 2018 stellt fest, dass dieses Ergebnis um 2,4 Prozentpunkte oder 1,3 Millionen Menschen geringer ist als die leo. – Level-One-Studie für das Jahr 2010 festgestellt hat. Die Gründe für dieses Ergebnis hat LEO 2018 (noch) nicht analysiert. Eine Einordnung der Ergebnisse durch die Studienleitung Frau Prof. Dr. Anke Grotlüschen finden Sie online in einer 30-minütigen „Lecture2go“.²²

²⁰ Vgl. Grotlüschen/Riekmann (2011): S. 2.

²¹ Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 6.

²² <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/24737> (letzter Aufruf: Dezember 2019)

II. Hintergrundinformationen

Name: _____
 Ausbildungsstelle: _____

Ausbildungsprotokoll Nr. _____ Ausbildungs-
 Woche von 28.10 bis 11.11 Ausbildungs-
 jahr _____

| Tage | Ausgeführte Arbeiten, Unterrichts- inhalte | Erlaubt Zeichn. | Bewertung |
|------------|---|--------------------|-----------|
| | | | |
| Montag | Deutsch: Zeitung Artikel raus gesucht und kopieren und Gliederung gemacht zeichnen: Bilder ausgewählt und gezeichnet und Spiegelzeichnung gemacht | | |
| Dienstag | Darunter Bücher Lebenslauf und Bewerbung geschrieben und dann gespielt | | |
| Mittwoch | Wegen Sturm Schäden keine Zug für Buchung | | |
| Donnerstag | Malte: haben wir das groß gemacht über Zeitung Artikel gesprochen und Zeitung's Artikel raus gesucht und kopiert | | |
| Freitag | da war kein Kunk | | |

Wochentag: _____

Auszubildender
 Auszubildende
 Beruflicher Vertreter
 Berufliche Vertreterin

Abbildung 3 – Ausbildungsprotokolle und Fachberichte aus Beschäftigungs- und Qualifizierungsunternehmen

Ausbildungsstelle: Dins Leistung

Ausbildungsprotokoll Nr. _____ Ausbildungs-
 Woche vom 8. bis 22. Ausbildungs-
 jahr _____

| Tage | Ausgeführte Arbeiten, Unterrichts- inhalte | Erlaubt Zeichn. | Bewertung |
|----------|---|--------------------|-----------|
| | | | |
| Montag | Kunk | | |
| Dienstag | heute habe ich die Tisch spi. ze besch und dann habe ich den esse saal sauber gemacht und dann habe ich den boden gereinigt. | | |
| Mittwoch | heute habe ich in der kaffee-terier obst geschnitten und dann habe ich abge wascht und abgetrocknet dann habe ich ein raum gestalte und verpackt gebogen und und gefaltet wie sacke und berichtigeschiekt | | |

Wochentag: _____

Auszubildender
 Auszubildende
 Beruflicher Vertreter
 Berufliche Vertreterin

② Wo kommt die Ware her
 Tomaten: kommen aus G.ügstat, hauset, holand
 Bananen: kommen aus colombia aus der Pfalz
 Fauchel: kommen aus Deutschland

③ angebot und nachfrage
 gemüse: tomaten
 obst: Apfel

④ Werdem die waren verpackt
 Kulschank, Säcke, Termokunden

Heterogene Gruppe

Sozio-demographische Daten

Bereits die leo. – Level-One Studie 2010 lieferte durch Erhebung soziodemografischer Daten ein differenziertes Bild der Gruppe Erwachsener, die auf niedrigem Kompetenzniveau lesen und schreiben (Alpha-Level 1–3). Sie zeigte: Die Gruppe Erwachsener mit geringer Literalität ist sehr heterogen! Das Klischee vom erwerbslosen und sozial isolierten Analphabeten wurde somit bereits 2010 durch die Forschung klar widerlegt. Dies gilt auch für LEO 2018.

In der Gesamtgruppe gering literalisierter Erwachsener finden sich

- mehr Ältere als Jüngere (46,8% über 45 Jahre),
- mehr Menschen mit Deutsch als Erstsprache (52,6%),²³
- mehr Männer (58,4%)²⁴ als Frauen,²⁵
- mehr Menschen mit einem Schulabschluss (76,0%) als ohne Schulabschluss (22,3%),²⁶
- mehr Erwerbstätige (62,3%) als Arbeitslose (12,9%).²⁷

LEO 2018 belegt erneut, dass gering literalisierte Erwachsene trotz ihrer Lese- und Schreibschwierigkeiten mehrheitlich in den Arbeitsmarkt integriert sind, weit überwiegend über einen Schulabschluss verfügen und nicht in erkennbarem Maße stärker sozial isoliert sind als andere Teile der Gesellschaft.²⁸ Nichtsdestotrotz wirken sich ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten auf die Art der Bildungs- und Berufsabschlüsse aus und beschränken in verschiedenen Lebensbereichen ihre selbstständige Teilhabe.

²³ Vgl. Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 8.

²⁴ Vgl. ebd.: S. 9.

²⁵ Hinweis: Aus diesen Daten lässt sich nicht automatisch ableiten, dass ein Merkmal (wie z. B. biologisches Geschlecht) mit Literalität korreliert. Bspw. schneiden Frauen hinsichtlich Literalität besser ab. Dies ist aber nicht ursächlich auf das biologische Geschlecht zurückzuführen. Hier könnten vielleicht ihre literale Sozialisation etc. eine Rolle spielen. Eindeutige Ergebnisse hierzu liegen nicht vor (vgl. Grotlüschen/Riekmann (2012): S. 39.).

²⁶ Vgl. Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 11.

²⁷ Vgl. ebd.: S. 12.

²⁸ Vgl. ebd.: S. 6–12.

II. Hintergrundinformationen

6,2 Millionen Menschen können nicht richtig lesen und schreiben

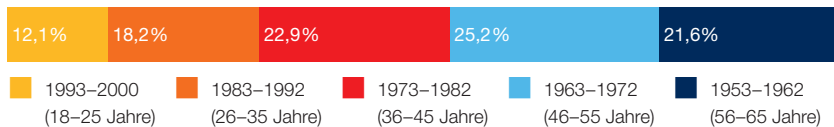
Mehr Männer als Frauen



Mehr mit als ohne Schulabschluss



Mehr Ältere als Jüngere



Mehr Erwerbstätige als Arbeitslose



Mehr Menschen mit Deutsch als Erstsprache

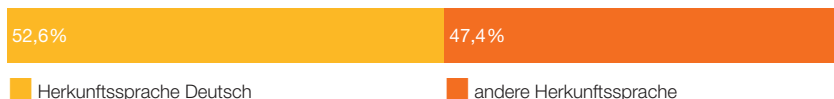


Abbildung 4 – Gering literalisierte Erwachsene nach Geschlecht, Schulbildung, Alter, Erwerbsstatus und Herkunftssprache²⁹

²⁹ Vgl. Grottlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 6–16

II. Hintergrundinformationen

In der Gruppe der Erwachsenen mit Lese- und Schreibkompetenzen unterhalb der Textebene finden sich unterschiedlichste Teilgruppen, wie zum Beispiel Berufstätige mit Berufsgrundbildungsbedarf, ältere Industriearbeiter mit jahrzehntelanger Entfremdung von der Schrift, Menschen mit Verlust der einstigen Literalisierung, Menschen mit Entwicklungsverzögerung/Lernbehinderung und daher spätem Einstieg in den Schrifterwerb, ehemalige Schulverweiger*innen und viele mehr.³⁰ Ihre Differenzierung ist für die pädagogische Angebotskonzeption wichtig, ihre Zusammenfassung unter dem Begriff gering literalisierte Erwachsene ermöglicht hingegen die gemeinsame Vertretung bildungspolitischer Interessen. Zudem erleichtert der Oberbegriff die Beschreibung der vermutlich ähnlichen Auswirkungen und Herausforderungen, die sich im Alltag für alle Teilgruppen aufgrund fehlender Lese- und Schreibkompetenzen ergeben.

Gering literalisierte Erwachsene mit anderer Herkunftssprache

Von den 6,2 Millionen gering literalisierten Erwachsenen sind mehr als die Hälfte (3,3 Millionen) in Deutsch sprechenden familiären Umfeldern aufgewachsen, d. h. sie haben die deutsche Sprache in der Kindheit erlernt. Rund 2,9 Millionen haben zunächst eine andere Sprache als Deutsch erlernt. Innerhalb dieser Gruppe geben 77,8% an, in eben dieser Sprache auch anspruchsvolle Texte lesen und schreiben zu können.³¹

Hinweis zu Menschen mit anderer Herkunftssprache: Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben eventuell in der Vergangenheit noch kein Schriftsystem erlernt oder können bereits in einem anderen Schriftsystem (z. B. Arabisch) lesen und schreiben und sind Zweitschriftler*innen im Deutschen. Die Vorkenntnisse bestimmen die Ausgangsvoraussetzungen für den Lese- und Schreiberwerb im lateinischen Schriftsystem. Hilfreich ist bei Zweitschriftler*innen ein Blick auf die Gemeinsamkeiten/Unterschiede

³⁰ Grotlüschen/Riekmann (2012): S. 15f.

³¹ Vgl. Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 10.

II. Hintergrundinformationen

zwischen dem erlernten und dem lateinischen Schriftsystem (Alphabet- oder Zeichenschrift, Schriftrichtung, Silbenstruktur etc.).

Ursachen

Durch unterschiedliche Gründe kann der Anschluss im Lesen- und Schreibenlernen bereits in den ersten beiden Schuljahren verloren gehen und zu einem dauerhaften Rückstand werden.³² Ebenso können Lese- und Schreibkompetenzen zunächst erworben und später aus verschiedenen Gründen verlernt werden oder nicht mehr ausreichen. Die Ursachen sind vielfältig und von Fall zu Fall verschieden. In der Regel ergeben sie sich erst aus einem Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die für sich allein genommen noch nicht zu einem niedrigen Kompetenzniveau im Lesen und Schreiben führen würden (=Ursachenkomplex).

Im Folgenden werden einige Beispiele möglicher Faktoren aufgeführt:³³

Schule, z. B.

- Unterbrechungen/Hürden im frühen Lernprozess (Fehlzeiten in der Schule aufgrund von Krankheit, häufiger Schulwechsel durch mehrere Umzüge etc.)
- unzureichende Förderung
- Lehrerwechsel, Ausgrenzung, Mobbing
- demotivierende Erfahrungen

Familie, z. B.

- Beeinträchtigung im Lernprozess durch (schwierige) Lebensumstände in der Familie, wie z. B. wenig Unterstützung beim Lernen (z. B. durch Zeitmangel der Eltern etc.), finanzielle Probleme (kein Geld für Nachhilfe etc.), räumliche Enge (kein Rückzugsort zum Lernen), Trennung/Krankheiten/Gewalt/Konflikte, Überforderung, Vernachlässigung, Schlafmangel etc.

³² Rosebrock/Nix/Riekmann/Gold (2013): S. 12.

³³ Vgl. Hubertus/Döbert (2000): S. 41–58; vgl. Von Rosenblatt/Bilger (2011): S. 14–16 und 30–32 (zur Teilgruppe der Teilnehmer*innen in Alphabetisierungskursen).

II. Hintergrundinformationen

- Zeitmangel aufgrund vieler Aufgaben als Kind (Betreuung von Geschwistern, Mithilfe im elterlichen Betrieb etc.)
- schriftferne Elternhäuser: Findet Lesen und Schreiben im Familienalltag kaum statt, bekommen Kinder den Sinn von Schrift seltener vorgelebt. Sie sammeln zudem im Elternhaus weniger (prä)literale Erfahrungen.³⁴

Individuell, z. B.

- (gesundheitliche/neurobiologische) Beeinträchtigungen,³⁵ die das Lesen- und Schreibenlernen beeinflusst haben (Legasthenie, Sprachfehler, (spät erkannte) Sehschwäche/Schwerhörigkeit etc.)

Kulturell, z. B.

- Geringe Literalität als Folge von Migration
- Behinderung des Lernens durch geringe Deutschkenntnisse in der Schulzeit
- kulturelle Rollenmuster

Sonstiges, z. B.

- Verlernen von zunächst erworbenen Lese- und Schreibkompetenzen infolge fehlender Anwendung
- steigende schriftsprachliche Anforderungen (bisher ausreichende Kompetenzen genügen nicht mehr)

Literalität, Praktiken und Kompetenzen

LEO 2018 hat die Zusammensetzung der Gruppe gering literalisierter Erwachsener beschrieben und ihren Anteil an verschiedenen Bevölkerungsgruppen dargestellt. Stärker als die leo. – Level-One-Studie hat LEO 2018 überdies die Häufigkeit literaler Praktiken erfragt und Grundkompetenzen der Deutschsprechenden erwachsenen Bevölkerung im Alter von 18–64 Jahren erfasst. Die Praktiken wie auch die Grundkompetenzen in den Lebensbereichen

³⁴ Vgl. Abschnitt „Familie“ S. 28ff. in „Literalität, Praktiken und Kompetenzen“

³⁵ Von Rosenblatt/Bilger (2011): S. 14–16.

II. Hintergrundinformationen

Arbeit, Weiterbildung, Finanzen, Familie, Mobilität, Digitales und Politik wurden von den Befragten selbst berichtet und nicht getestet. Dabei stand im Fokus, inwieweit den Befragten mit geringer Literalität eine Teilhabe möglich ist, bzw. ihnen ein Teilhabeausschluss droht.

In diesem Abschnitt sind Informationen aus dem im Mai 2019 erschienenen Presseheft „LEO – Leben mit geringer Literalität“³⁶ wie auch aus der Veranstaltungsdokumentation zur AlphaDekade-Konferenz „Literalität und Teilhabe“³⁷ im Mai 2019 zusammengetragenen worden. Dabei wurde der Versuch unternommen, relevante Informationen zu literalen Praktiken und Grundkompetenzen aus der Perspektive unterschiedlicher Handlungsfelder der Sozialarbeit wie beispielsweise „Beruf und Bildung“, „materielle Grundsicherung“, „Migration und Integration“, „Kinder, Jugendliche und Familie“ und „Alte Menschen“ zu berücksichtigen.

Vertiefende Informationen zur Literalität, zu Praktiken und Grundkompetenzen von gering literalisierten Erwachsenen sind mit der offiziellen Publikation zu LEO 2018 zu erwarten (Erscheinungsdatum: 20.03.2020).³⁸

Arbeit

Gering literalisierte Erwachsene ...

- sind mehrheitlich gut in den Arbeitsmarkt integriert.
- verrichten eher Tätigkeiten in Berufen, die keine Ausbildung erfordern.
- betonen überwiegend die soziale Funktion von Arbeit.
- wünschen sich häufiger andere Berufe.
- agieren bei der Arbeitssuche weniger über schriftliche Kommunikation.

³⁶ Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg.

³⁷ Link zur Veranstaltungsdokumentation auf der Webseite der Koordinierungsstelle AlphaDekade im Bundesinstitut für Berufsbildung: <https://www.alphadekade.de/de/dokumentation-zur-alphadekade-konferenz-literalitaet-und-teilhabe-2469.html> (Letzter Aufruf: Dezember 2019).

³⁸ Die Veröffentlichung kann beim Verlag mit folgendem Link bereits vorbestellt werden https://www.wbv.de/shop/themenbereiche/erwachsenenbildung/shop/detail/name/_/0/1/6004740/facet/6004740/////nb/0/category/251.html (Letzter Aufruf: Dezember 2019).

II. Hintergrundinformationen

Literale Kompetenzen sind essentiell für erfolgreiche Bildungswege und entscheidend für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz. Ihre Beherrschung ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation am Arbeits- und Ausbildungsmarkt.³⁹ Personen mit niedrigem Literalitätsniveau haben deutlich schlechtere Eingliederungschancen bzw. sind signifikant häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen.

LEO 2018 hat die höchsten beruflichen Abschlüsse von gering literalisierten Erwachsenen untersucht. Demnach haben Erwachsene mit geringer Literalität mehrheitlich (41,7%) eine betriebliche Lehre bzw. eine Berufsfachschule erfolgreich absolviert. Mit 38,3% nur geringfügig kleiner ist allerdings auch der Anteil gering literalisierter Erwachsener ohne eine Berufsausbildung. In der Gesamtbevölkerung kann nur knapp ein Fünftel keine Berufsausbildung vorweisen.

| Höchster Berufsabschluss | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|--------------------------------------|-----------|-------------------|
| keine Berufsausbildung | 38,3% | 19,7% |
| berufsvorbereitende Maßnahme | 5,3% | 2,2% |
| betriebliche Lehre/Berufsschule | 41,7% | 46,1% |
| Meister*in/Fachschule | 4,5% | 10,0% |
| (Fach-)Hochschulabschluss, Promotion | 10,1% | 21,7% |

Abbildung 5 – Berufsabschlüsse von gering literalisierten Erwachsenen

Gering literalisierte Erwachsene sind mit 62,3% mehrheitlich gut in den Arbeitsmarkt integriert. 2010 waren dies noch 56,9%, d. h. die Erwerbsbeteiligung gering Literalisierter hat sichtbar zugenommen. Erwachsene mit geringer Literalität sind hingegen im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung mehr als doppelt so häufig erwerbslos (12,9% gegenüber 5,0%). Innerhalb der erwerbslosen Bevölkerung beträgt ihr Anteil fast ein Drittel (31,4%). Bei Gegenüberstellung mit den Zahlen aus LEO 2010 (31,9%) ist hier keine signifikante Veränderung sichtbar.

³⁹ Vgl. Baumann (2014): S. 74.

II. Hintergrundinformationen

| Erwerbsstatus | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|---------------|-----------|-------------------|
| Erwerbstätig | 62,3% | 75,5% |
| Arbeitslos | 12,9% | 5,0% |

Abbildung 6 – Erwerbsstatus von gering literalisierten Erwachsenen

Innerhalb der Gruppe der Erwerbstätigen zeigen sich in der beruflichen Stellung besondere Unterschiede zwischen gering literalisierten Erwachsenen und der Gesamtbevölkerung. In der Gruppe der Arbeiter*innen ist der Anteil gering literalisierter Erwachsener mit 40,1% deutlich höher als in der Gesamtbevölkerung (14,8%). Auch hinsichtlich der beruflichen Stellung „Angestellte*r“ hat LEO 2018 deutliche Unterschiede von gering literalisierten Erwerbstätigen (45,5%) zur Gesamtbevölkerung (62,1%) erhoben.

| Erforderliche Aus- oder Weiterbildung für berufliche Tätigkeit | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|---|-----------|-------------------|
| keine Ausbildung erforderlich | 46,9% | 23,0% |
| einen beruflichen Ausbildungsabschluss | 42,1% | 46,1% |
| einen Fortbildungsabschluss (z. B. Meister*in)/einen Hochschulabschluss (auch Fachhochschule) | 10,3% | 30,5% |

Abbildung 7 – Erforderliche Aus- oder Weiterbildung für berufliche Tätigkeit

Laut LEO 2018 verrichten gering literalisierte Erwerbstätige eher Tätigkeiten in Berufen, die keine Ausbildung erfordern (46,9%). Im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung (23%) sind dies mehr als doppelt so viele Personen.

Befragt nach der Bedeutung von Arbeit betonen gering literalisierte Erwachsene überwiegend ihre soziale Funktion. Hinsichtlich dieser Aussage besteht kein Unterschied zur Gesamtbevölkerung.

II. Hintergrundinformationen

Nur wenig mehr als die Hälfte der gering literalisierten Erwachsenen geben an, in ihrem Wunschberuf zu arbeiten. Innerhalb der Gesamtbevölkerung gilt dies für fast drei Viertel der Befragten. Deutlich mehr als ein Drittel (38,8%) der gering literalisierten Erwachsenen würden lieber in einem anderen Beruf arbeiten. In der Gesamtbevölkerung trifft dies nur auf etwa ein Viertel zu. Auch bei der Jobzufriedenheit gibt es Unterschiede, denn gering literalisierte Erwachsene sind im Durchschnitt mit ihrer allgemeinen beruflichen Situation weniger zufrieden als die Gesamtbevölkerung. Auf einer Skala von null bis zehn verorten sie sich bei 6,7. Innerhalb der gesamten Bevölkerung beträgt der Wert durchschnittlich 7,6.⁴⁰

Bei der Arbeitssuche agieren gering literalisierte Erwachsene weniger häufig über schriftliche Kommunikation. Nur etwas mehr als die Hälfte gibt an, sich schriftlich auf eine Arbeitsstelle beworben zu haben, gegenüber 65,3% der Gesamtbevölkerung. Diese Einschränkung gering literalisierter Erwachsener kann selektierend auf Zugangsmöglichkeiten in den Arbeitsmarkt wirken.

(Weiter-)Bildung

Gering literalisierte Erwachsene ...

- beteiligen sich weiterhin seltener an non-formaler Weiterbildung als die Gesamtbevölkerung.
- nehmen weiterhin selten an Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten teil, aber die Bedeutung nimmt zu.
- nehmen häufig an Weiterbildung in anderen (Themen-)Bereichen teil.
- haben Bedarfe über Alphabetisierung hinaus.
- profitieren von zielgruppenorientierten Beratungsangeboten und Weiterbildungspfaden.
- sind zentraler bestimmender Faktor für Weiterbildungsteilnahme!

LEO 2018 hat die Zusammenhänge zwischen (Weiter-)Bildung und Literalität untersucht. Es wurde belegt, dass die Höhe des Schulabschlusses einen starken Zusammenhang mit Lese- und Schreibkompetenzen aufweist.

⁴⁰ Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 23

II. Hintergrundinformationen

Dies bedeutet: Je niedriger der Schulabschluss, desto höher der Anteil von Erwachsenen mit geringer Literalität. In der Gruppe von Personen, die keinen Schulabschluss erworben haben, sind 54,5% gering literalisiert. Innerhalb der Gruppe von Personen mit hohem Schulabschluss sind nur 5,5% gering literalisiert.⁴¹

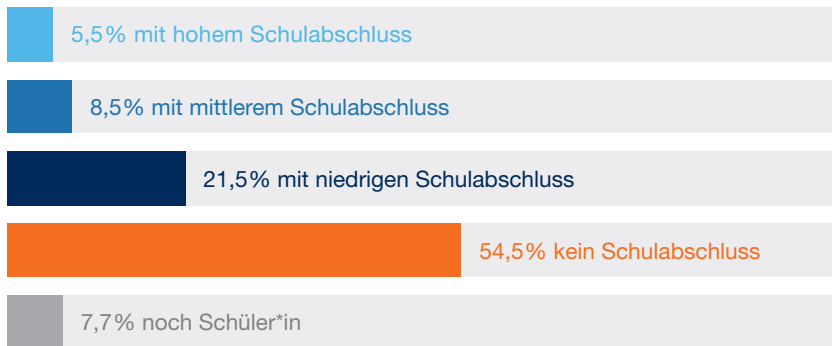


Abbildung 8 – Anteil von gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3)

Die Beteiligung gering literalisierter Erwachsener an non-formaler Weiterbildung ist auch 2018 niedriger als in der Gesamtbevölkerung.

So haben nur 28,1% der gering literalisierten Personen in den vergangenen 12 Monaten an einer Weiterbildung jeglicher Art teilgenommen. Innerhalb der Gesamtbevölkerung sind dies im gleichen Zeitraum mit 46,7% deutlich mehr.

LEO 2018 zufolge nahmen gering literalisierte Erwachsene zumeist an Kursen und Lehrgängen teil (18,9%), gefolgt von der Teilnahme an Schulungen und Trainings am Arbeitsplatz (8,7%). Innerhalb dieser berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten sind es im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung weniger als halb so viele Teilnahmen, was auch auf die überdurchschnittlich häufigen Hilfstätigkeiten von gering literalisierten Erwachsenen zurückgeführt werden kann.

⁴¹ Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 17.

II. Hintergrundinformationen

| Weiterbildungsteilnahme | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|-------------------------------------|-----------|-------------------|
| Kurse und Lehrgänge | 18,9% | 29,5% |
| kurzzeitige Bildungsveranstaltung | 7,0% | 21,0% |
| Schulungen/Training am Arbeitsplatz | 8,7% | 18,3% |
| Privatunterricht in der Freizeit | 4,3% | 7,3% |

Abbildung 9 – Weiterbildungsteilnahme von gering literalisierten Erwachsenen nach Veranstaltungsart

Nur 0,7% der gering literalisierten Erwachsenen geben an, ein Angebot aus dem Bereich Grundbildung und Alphabetisierung besucht zu haben.⁴² D.h. die Weiterbildungsaktivitäten gering literalisierter Erwachsener beziehen sich zum größten Teil auf andere Angebotsbereiche als der Alphabetisierung und Grundbildung. Die vier meistgenannten Kategorien an Weiterbildungsthemen gering literalisierter Erwachsener sind:

- Sprachen
- Gesundheit/Pflege/medizinische Dienstleistungen
- Arbeit und Organisation, Arbeitswelt
- Verkehr, Transport, Entsorgung

Nach LEO 2018 nimmt die Relevanz von Kursen zum Thema „Umgang mit Computer, Softwarethemen“ deutlich ab. Wurden 2010 noch etwa 10% aller Weiterbildungsaktivitäten von gering literalisierten Erwachsenen zu diesem Thema verzeichnet, sind dies 2018 lediglich noch 2%.

Befragt nach der letzten Weiterbildungsaktivität überwiegen bei Erwachsenen mit geringer Literalität mit 63,1% die beruflichen Gründe gegenüber privaten Gründen. Innerhalb der Gesamtbevölkerung fällt dieses Bild noch deutlicher aus. Hier haben mehr als drei Viertel der Befragten berufliche Gründe für ihre Weiterbildungsaktivität angegeben.

II. Hintergrundinformationen

| Letzte Weiterbildungsaktivität: Berufliche/private Gründe | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|--|-----------|-------------------|
| berufliche Gründe | 63,1% | 77,6% |
| private Gründe | 34,7% | 21,2% |

Abbildung 10 – Berufliche/private Gründe der letzten Weiterbildungsaktivität

Für 56,9% der gering literalisierten Erwachsenen wurde die Teilnahme damit begründet, die berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können. 37,4% wollten mit der Teilnahme ihre beruflichen Chancen verbessern und 36,9% wollten Alltagskenntnisse erwerben.⁴³

LEO 2018 hat auch die Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildung von gering literalisierten Personen und der Gesamtbevölkerung untersucht und festgestellt, dass sich diese nur wenig unterscheiden. Gering literalisierte Erwachsene geben berufliche Termine am häufigsten für eine Nicht-Teilnahme an, dicht gefolgt von familiären Verpflichtungen. Auffällig ist hier, dass offenbar berufliche Gründe sowohl Motivation (s. o.) als auch Barriere für eine Teilnahme an Weiterbildung von gering literalisierten Erwachsenen sind.

Grundsätzlich würde eine Mehrheit der gering literalisierten Personen (59,7%) einer nicht verpflichtenden Weiterbildungsempfehlung durch Vorgesetzte im Betrieb folgen, d.h. sie stehen damit Weiterbildungsempfehlungen positiv gegenüber. Hier kann eine zielgruppenspezifische Beratung Effekte in Richtung einer vermehrten Beteiligung an Weiterbildung haben.

Finanzen

Gering literalisierte Erwachsene...

- erzielen durchschnittlich niedrigere Einkommen.
- entgehen so mögliche Vorteile bei Steuererstattung, günstigen Tarifen z. B. bei Telefon- oder Stromanbietern und Alterssicherung.

⁴³ Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 19

II. Hintergrundinformationen

- können Risiken von Online-Banking und von Ratenkäufen vielfach nicht richtig einschätzen (Gefahr der Anhäufung von finanziellen Verpflichtungen).

Finanzielle Grundkompetenzen bilden die Grundlage, finanzbezogene Aufgaben im Haushalt kompetent bewältigen zu können. Zu den Aufgaben zählt das Bezahlen von Rechnungen mittels Überweisungen wie auch die Informationssuche im Vorfeld größerer Anschaffungen. Zudem ist spezielles Wissen bei der Auswahl von beispielsweise Telefon- und Stromanbietern und bei dem Abwägen von Risiken bei Ratenzahlungen erforderlich.

Dem Projekt CurVe/CurVe II des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zufolge fokussiert finanzielle Grundbildung „[...] die essentiell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten“.⁴⁴

LEO 2018 hat den Zusammenhang von Literalität und finanzieller Grundbildung analysiert: Gering literalisierte Erwachsene erzielen im Vergleich mit LEO 2010 (weiterhin) im Durchschnitt überwiegend geringere Einkommen.⁴⁵

| Monatliches Bruttoeinkommen | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|-----------------------------|-----------|-------------------|
| bis 1.000 € | 17,3% | 12,6% |
| 1.001 bis 2.000 € | 30,7% | 20,7% |
| 2.001 € und mehr | 27,9% | 42,1% |
| keine Angaben | 24,1% | 42,6% |

Abbildung 11 – Monatliches Bruttoeinkommen von gering literalisierten Erwachsenen

LEO 2018 hat erhoben, wie gut die Befragten mit ihrem verfügbaren Haushaltseinkommen leben können. Innerhalb der Gruppe gering literalisierter Personen hat fast ein Drittel (32,5%) angegeben, mit ihrem Haushaltseinkommen eher

⁴⁴ Mania/Tröster (2014): S. 140.

⁴⁵ Mania/Tröster (2014): S. 140.

II. Hintergrundinformationen

schlecht zurecht zu kommen. Innerhalb der Gesamtbevölkerung sind dies mit lediglich 13,0% deutlich weniger Personen.

In dieses Bild passt auch, dass fast die Hälfte der Erwachsenen mit geringer Literalität (46,5%) aus finanziellen Gründen nicht jedes Jahr eine Woche Urlaub außerhalb der eigenen Wohnung verbringen kann. Aus Sicht der Gesamtbevölkerung trifft dies nur für weniger als ein Fünftel zu (17,9%).

LEO 2018 hat zudem einen starken Zusammenhang von Lese- und Schreibkompetenzen sowie finanziellen Kompetenzen und Praktiken festgestellt.

Die Zahlung per Onlinebanking ist besonders etabliert bei Personen mit höherer Literalität (65,3%). „Gering literalisierte Personen nutzen weitaus stärker den klassischen Weg der Überweisung per Überweisungsschein [...]“.⁴⁶ Dies bedeutet, dass Online-Banking gering Literalisierte deutlich ausschließt. Sie werden zukünftig in einem höheren Maße als die Gesamtbevölkerung von der Schließung von Bankfilialen betroffen sein.

| Online-Banking | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|----------------------------------|-----------|-------------------|
| Online-Banking fällt mir schwer | 22,2% | 8,8% |
| Ich will Online-Banking nicht | 43,5% | 56,0% |
| Ich brauche Online-Banking nicht | 54,0% | 52,3% |

Abbildung 12 – Gründe von gering literalisierten Erwachsenen gegen die Nutzung von Online-Banking

Gering literalisierte Erwachsene führen mangelnde Kompetenzen fast dreimal so häufig als Gründe gegen die Nutzung von Online-Banking an (22,2%) als dies für die Gesamtbevölkerung der Fall ist (8,8%). Begründet wird die Nicht-Nutzung jedoch häufiger mit der fehlenden Notwendigkeit und der Sorge um die Sicherheit.

⁴⁶ Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 33

II. Hintergrundinformationen

Bei größeren Anschaffungen ist die Nutzung verschiedener Informationsquellen bei gering literalisierten Erwachsenen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung sehr ähnlich. So werden Zeitschriften und Prospekten oder die Beratung durch nahestehende Personen und durch Fachpersonal im Präsenzhandel gleichermaßen genutzt.

| Größere Anschaffungen (>50 €) | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|-------------------------------|-----------|-------------------|
| Schriftlich/Lesen | | |
| Zeitschrift, Prospekt | 48,4% | 46,2% |
| Internet | 41,5% | 66,2% |
| nicht schriftlich | | |
| Freund*innen, Bekannte | 45,0% | 45,7% |
| im Geschäft | 39,8% | 50,7% |

Abbildung 13 – Anteil Personen, die bei größeren Anschaffungen häufig verschiedene Informationsquellen nutzen

„Einen deutlichen Unterschied gibt es jedoch in der Nutzung des Internets als Informationsquelle. Von den geringer literalisierten Erwachsenen nutzen 48,5% das Internet [...] zur Informationssuche. In der Bevölkerung insgesamt liegt dieser Anteil mit 69,1% deutlich höher.“⁴⁷ Auch hier kann wie beim Online-Banking der Trend zur Digitalisierung als Ausschlussfaktor für gering literalisierte Erwachsene wirken.

Kompetenzen wie beispielsweise das Anfertigen einer Steuererklärung, die Auswahl eines Telefon- und/oder Stromanbieters wie auch die Entscheidung für eine bestimmte Art der Altersvorsorge weisen ebenfalls einen sehr starken Zusammenhang mit Lese- und Schreibkompetenzen auf. Gering literalisierten Erwachsenen entgehen so mögliche finanzielle Vorteile, was vor dem Hintergrund durchschnittlich geringer Einkommen dieser Personen besonders bedeutsam sein kann.

⁴⁷ Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 33

II. Hintergrundinformationen

| Funktional-pragmatische Kompetenzen | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|--|------------------|--------------------------|
| Anteil derer, die sich die Tätigkeit nicht oder nur mit großen Schwierigkeiten zutrauen | | |
| Steuererklärung anfertigen | 71,7% | 42,2% |
| Telefonanbieter auswählen | 43,0% | 18,4% |
| Stromanbieter auswählen | 43,5% | 19,3% |
| Altersversorgung auswählen | 55,8% | 36,1% |

Abbildung 14 – Finanzbezogene funktional pragmatische Kompetenzen

Mangelndes Einschätzungsvermögen hinsichtlich der Risiken von Online-Banking und von Ratenkäufen birgt, so LEO 2018, die Gefahr der Anhäufung von finanziellen Verpflichtungen.

| Kritisch-hinterfragende Kompetenzen | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|--|------------------|--------------------------|
| Anteil derer, die sich die Tätigkeit nicht oder nur mit großen Schwierigkeiten zutrauen | | |
| Risiken von Online-Banking einschätzen | 49,2% | 26,9% |
| Vor- und Nachteile von Ratenkäufen einschätzen | 39,8% | 19,9% |

Abbildung 15 – Finanzbezogene kritisch-hinterfragende Kompetenzen

Familie

Gering literalisierte Erwachsene ...

- leben in nahezu identischen Haushaltskonstellationen wie die Gesamtbevölkerung.
- üben seltener literale Praktiken mit den Kindern im Haushalt aus.
- kümmern sich seltener selbst um den Schriftverkehr.
- füllen Sozialanträge öfter mit Unterstützung aus.

II. Hintergrundinformationen

Von wissenschaftlicher Seite gilt als belegt, dass wiederkehrende Leseerfahrungen innerhalb der Familie die literalen Kompetenzen der Kinder fördern. Aus Sicht der Forscherin Bettina Hurrelmann gilt die Familie als „die früheste und schon aus diesem Grund wichtigste Instanz der Lesesozialisation“.⁴⁸ Im Zusammenhang von Literalität und Familie geht es in LEO 2018 um die Frage, inwieweit Lese- und Schreibschwierigkeiten von der Teilhabe im Alltag ausschließen. Konkret bedeutet dies: Wie interagieren Eltern und Kinder in literalen Zusammenhängen?

Schon die leo. – Level-One Studie 2010 hat verdeutlicht, dass die formale Schulbildung der Eltern in einem Zusammenhang mit der Literalität der Kinder steht.⁴⁹ Im Folgenden wird auf Basis der ersten Ergebnisse von LEO 2018 das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in Bezug auf literale Praktiken beschrieben.

LEO 2018 folgend üben gering literalisierte Erwachsene seltener literale Praktiken mit Kindern im Haushalt aus. Hierzu zählt z. B. das Vorlesen von Büchern, Hilfe bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten oder der Besuch von Bibliotheken.

| Vorlesen von Büchern | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|----------------------------------|-----------|-------------------|
| mindestens einmal am Tag | 30,7% | 44,8% |
| mindestens einmal in der Woche | 28,5% | 25,8% |
| seltener als einmal in der Woche | 15,4% | 10,1% |
| Nie | 20,6% | 16,3% |

Abbildung 16 – Anteil von gering literalisierten Erwachsenen, die ihren Kindern Büchern vorlesen

44,8% der Gesamtbevölkerung, so der Befund von LEO 2018, lesen ihren Kindern mindestens einmal am Tag aus Büchern vor. Bei gering literalisierten Erwachsenen sind dies lediglich 30,7%.⁵⁰

⁴⁸ Vgl. Hurrelmann (2004): S. 169–201

⁴⁹ Grotlüschen/Riekmann (2012): S. 173ff.

⁵⁰ Grotlüschen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 28ff.

II. Hintergrundinformationen

| Hilfe bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|--|-----------|-------------------|
| Ja | 61,4% | 75,1% |
| Nein | 26,8% | 16,5% |

Abbildung 17 – Anteil von gering literalisierten Erwachsenen, die ihren Kindern bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten helfen

Auch Hilfe bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten und der gemeinsame Besuch von Bibliotheken sind im Vergleich zur Gesamtbevölkerung weniger häufig. Hier zeigt sich eine systematisch unterschiedliche innerfamiliäre Förderung von Kindern wie auch eine systematisch unterschiedliche Unterstützung mit direktem Schulbezug.

| Besuch von Bibliotheken mit Kindern von 0–11 Jahren | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|---|-----------|-------------------|
| Ja | 32,2% | 46,4% |
| Nein | 55,3% | 40,7% |
| Trifft nicht zu | 12,4% | 12,4% |

Abbildung 18 – Anteil von gering literalisierten Erwachsenen, die mit ihren Kindern Bibliotheken besuchen

Bei der Frage, wer sich im Haushalt um die vielfältigen Lese- und Schreibanelassen (Kommunikation mit Behörden, Krankenkassen, Versicherungen, Bildungseinrichtungen) kümmert und literale Kompetenzen im lebensweltlichen Alltag ausübt, liegt die Vermutung nahe, dass schriftsprachliche Aufgaben innerfamiliär an Personen mit höheren Lese- und Schreibkompetenzen delegiert werden.

LEO 2018 zufolge kümmern sich gering literalisierte Erwachsene (69,9%) im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung (81,4%) seltener selbst um den Schriftverkehr. Bei etwa einem Drittel befassen sich die Partner*innen mit dem anfallenden Schriftverkehr. Hier unterscheiden sich gering literalisierte Erwachsene deutlich von der Gesamtbevölkerung.⁵¹

⁵¹ Grotlischen/Buddeberg/Dutz/Heilmann/Stammer (2019): S. 29ff.

II. Hintergrundinformationen

| Wer kümmert sich um den Schriftverkehr im Haushalt? | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|---|-----------|-------------------|
| Ich selbst | 69,9% | 81,4% |
| Partner*in | 37,3% | 38,2% |
| Ein anderes Haushaltsmitglied | 9,6% | 8,2% |

Abbildung 19 – Schriftverkehr im Haushalt

Erwachsene mit geringer Literalität füllen Sozialanträge öfter mit Unterstützung aus (46,0% gegenüber 71,5%). Aber auch die Gesamtbevölkerung nimmt Unterstützung beim Ausfüllen von Anträgen in Anspruch.

| Antrag bei den Sozialbehörden ausgefüllt ... | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|--|-----------|-------------------|
| ... selbstständig | 46,0% | 71,5% |
| ... manchmal mit Unterstützung | 30,0% | 21,8% |
| ... immer mit Unterstützung | 23,8% | 6,7% |

Abbildung 20 – Anträge bei Sozialbehörden

Mobilität

Gering literalisierte Erwachsene ...

- besitzen seltener einen Führerschein.
- nutzen häufiger den ÖPNV als die Gesamtbevölkerung.
- bevorzugen öfter den Face-to-face Kontakt beim Kauf einer Fahrkarte.

Welcher Zusammenhang besteht zwischen Literalität und Mobilität? Gering literalisierte Erwachsene sind LEO 2018 zufolge im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung seltener im Besitz eines Führerscheins.

II. Hintergrundinformationen

| Im Besitz eines Führerscheins | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|-------------------------------|-----------|-------------------|
| Ja | 62,4% | 85,8% |
| Nein | 37,6% | 14,2% |

Abbildung 21 – Anteil von gering literalisierten Erwachsenen, die im Besitz eines Führerscheins sind

Auffällig hinsichtlich Mobilität ist auch die unterschiedlich ausgeprägte Nutzung des ÖPNV gegenüber dem motorisierten Individualverkehr. Fast ein Drittel der gering literalisierten Erwachsenen nutzen Busse und Bahnen. Innerhalb der Gesamtbevölkerung ist dies weniger als ein Viertel. Inwieweit für die geringe Motorisierung (Auto, Motorrad, Moped) auch Kosten- und Umweltargumente oder Führerscheinbesitz eine Rolle spielen, ist LEO 2018 nicht zu entnehmen.

| Häufig genutzte Verkehrsmittel | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|--------------------------------|-----------|-------------------|
| Auto, Motorrad, Moped | 57,5% | 77,9% |
| Fahrrad | 29,6% | 43,3% |
| Busse, Bahnen, Fahren (ÖPNV) | 31,1% | 23,2% |
| Wege ausschließlich zu Fuß | 77,8% | 79,2% |

Abbildung 22 – Häufig genutzte Verkehrsmittel von gering literalisierten Erwachsenen

Geringe Literalität scheint die Mobilität (insbesondere in kleineren Gemeinden) einzuschränken, was wiederum Einfluss auf Teilhabe an Arbeit, Bildung und Kultur haben kann.

| Art des Fahrscheinerwerbs | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|----------------------------|-----------|-------------------|
| Online oder mit App | 7,3% | 16,9% |
| Fahrkartenautomat | 20,6% | 25,5% |
| Im Verkehrsmittel selbst | 21,5% | 14,9% |
| Schalter oder im Reisebüro | 12,1% | 10,7% |

Abbildung 23 – Art des Fahrscheinerwerbs von gering literalisierten Erwachsenen

II. Hintergrundinformationen

Innerhalb der Gesamtbevölkerung ist der Fahrkartenautomat die häufigste Art des Fahrscheinerwerbs (25,5%). Erwachsene mit geringer Literalität kaufen ihre Tickets bevorzugt im Verkehrsmittel selbst (21,5%) und am Automaten (20,6%). Die zweithäufigste Art des Ticketkaufs innerhalb der Gesamtbevölkerung ist der Kauf online bzw. mittels einer App (16,9%). Diesen Weg zur Beschaffung einer Fahrkarte nutzen indes nur 7,3% der gering literalisierten Erwachsenen.

Digitales

Gering literalisierte Erwachsene ...

- nutzen mobile Endgeräte häufig, die reine Computernutzung ist im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung deutlich seltener.
- schreiben E-Mails deutlich weniger häufig als die Gesamtbevölkerung und nutzen Kurznachrichtendienste häufiger. Die Unterschiede beim Schreiben von Kurznachrichten zur Gesamtbevölkerung sind geringer, aber nicht aufgehoben.
- schreiben und lesen in sozialen Netzwerken.
- scheinen nicht-schriftliche Praktiken wie z. B. Online-Tutorials oder Sprachnachrichten als Kompensationsstrategie zu nutzen.
- schreiben sich selbst geringere digitale Kompetenzen zu als die Gesamtbevölkerung.
- nutzen einen Zugang zum Internet überwiegend mobil.

LEO 2018 hat nach Zusammenhängen digitaler Praktiken/Kompetenzen und geringer Literalität gesucht. Im Folgenden werden die ersten Ergebnisse dargestellt.

Gering literalisierte Erwachsene nutzen mobile Endgeräte häufig, die reine Computernutzung ist jedoch im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung deutlich seltener.

II. Hintergrundinformationen

| Regelmäßige Nutzung internetfähiger Geräte | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|---|-----------|-------------------|
| Computer mit Internetzugang | 55,4% | 82,7% |
| Internetfähiges Handy, Smartphone oder Tablet | 78,0% | 89,4% |

Abbildung 24 – Nutzung internetfähiger Geräte

Im Hinblick auf das Schreiben als digitale Praktik hat LEO 2018 das regelmäßige Schreiben von E-Mails und Kurznachrichten sowie in sozialen Netzwerken und die Verwendung einer Textverarbeitung erforscht.

| Regelmäßige Praktiken digitalen Schreibens | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|--|-----------|-------------------|
| E-Mail | 35,9% | 63,7% |
| Textverarbeitung | 21,7% | 50,8% |
| Kurznachrichten an einzelne Personen | 70,3% | 86,2% |
| Kurznachrichten an Gruppen | 35,6% | 53,9% |
| in sozialen Netzwerken schreiben | 23,5% | 19,4% |

Abbildung 25 – Schreiben mit digitalen Medien

Demzufolge schreiben gering literalisierte Erwachsene im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung seltener E-Mails und Kurznachrichten und verwenden seltener Textverarbeitungsprogramme. Das Verfassen von Kurznachrichten ist die häufigste literale Praktik von Erwachsenen mit geringen literalen Kompetenzen. Wenige Unterschiede scheinen zwischen gering literalisierten Erwachsenen und der Gesamtbevölkerung hinsichtlich des Schreibens in sozialen Netzwerken zu bestehen. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, dass das Schreiben in Netzwerken nicht zwingend mit dem Verfassen längerer Texte einhergehen muss, sondern auch das Hinterlassen von kurzen Kommentaren und Likes bedeutet.

II. Hintergrundinformationen

| Regelmäßige Praktiken digitalen Lesens | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|---|-----------|-------------------|
| Täglich bzw. mindestens einmal pro Woche | | |
| Lesen in sozialen Netzwerken | 41,8% | 41,4% |
| Lesen von Tipps im Internet | 41,7% | 50,0% |
| Adressen und Wegbeschreibungen | 36,7% | 43,7% |
| gesundheitsbezogene Informationen im Internet | 17,9% | 21,9% |

Abbildung 26 – Lesen mit digitalen Medien

Das regelmäßige Lesen zur Suche nach Informationen in verschiedenen Themenbereichen ist als digitale Praktik bei Erwachsenen mit geringer Literalität im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung seltener. Insgesamt stellen das Schreiben und auch das Lesen in sozialen Netzwerken für gering literalisierte Erwachsene trotz der Schriftlichkeit keinen Bereich digitalen Ausschlusses dar. Dies gilt sowohl für die Suche nach Adressen und Wegbeschreibungen als auch für die Suche im Internet nach Informationen zu verschiedenen Themenbereichen. Nur geringfügige Unterschiede sind sichtbar beim Lesen in sozialen Netzwerken und dem Lesen von gesundheitsbezogenen Informationen.

| Regelmäßige Nutzung nicht-schriftlicher digitaler Praktiken | Alpha 1–3 | Gesamtbevölkerung |
|---|-----------|-------------------|
| Täglich bzw. mindestens einmal pro Woche | | |
| Videotelefonie | 19,1% | 14,1% |
| Online-Tutorials/Erklärvideos | 25,8% | 26,4% |
| Sprachnachrichten am Smartphone | 39,1% | 37,4% |

Abbildung 27 – Nutzung nicht-schriftlicher digitaler Praktiken

II. Hintergrundinformationen

Gering literalisierte Erwachsene scheinen nicht-schriftliche digitale Praktiken wie z. B. Online-Tutorials oder Sprachnachrichten als Kompensationsstrategie zu nutzen.

Insbesondere in Bereichen, in denen sich ein zunehmend exklusiver digitaler Zugang abzeichnet, zeigt sich eine erhebliche Gefährdung von Teilhabeausschluss für Erwachsene mit geringer Literalität. Hierzu zählt beispielsweise der zunehmende Einsatz von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien zwischen Kommunen und ihren Bürger*innen (E-Government), die Nutzung von Online-Banking wie auch der Zugang zu digitalen Stellenbörsen und zu digitalen Informationsangeboten zu unterschiedlichen lebensweltlichen Themen. LEO 2018 kommt zu dem Zwischenfazit, dass sich im Kontext von Digitalisierung und geringer Literalität „mannigfache Bildungsaufträge“ zeigen.⁵²

⁵² Vgl. Folie 23 „Zwischenfazit: Kompetenzen“ von Klaus Buddeberg aus der Präsentation „Digitale Praktiken und Grundkompetenzen“ in Forum G der AlphaDekaden-Konferenz „Literalität und Teilhabe“ am 7. und 8. Mai 2019. Online verfügbar unter (letzter Aufruf: Dezember 2019): <https://www.alphadekade.de/de/forum-g-digitale-praktiken-und-grundkompetenzen-2484.html>

III. Erkennen und Einschätzen

Kontexte der sozialen Arbeit bieten zahlreiche Anlässe, in denen Lese- und Schreibschwierigkeiten von Ratsuchenden durch die sie begleitenden Fachkräfte wahrgenommen und eingeschätzt werden können.

Anzeichen erkennen

Während einige von geringer Literalität betroffene Personen offen und selbstbewusst mit ihren Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben umgehen, kann das Thema für andere stark emotionsbehaftet sein. Nicht selten wird das Erkennen und Einschätzen von Lese- und Schreibkompetenzen dadurch erschwert, dass Ratsuchende ihre Schwierigkeiten mit (jahrelang eingeübten) Strategien umgehen. Die erhöhte Aufmerksamkeit für das Thema geringe Literalität hilft Fachkräften dabei, die vorhandenen Anzeichen für Lese- und Schreibschwierigkeiten schneller und bewusster wahrzunehmen.

Strategien

Vermeidung von Lese- und Schreibenanlässen, z. B.

- Bitten wie „Können Sie das nicht schnell machen?“
- keine Teilnahme an schriftnahen Aktivitäten (Vorstellungstermine, Fortbildungen etc.)
- Krankmeldung bei Erstkontakten (potentieller Arbeitgeber, neue Praktikumsstelle) oder fremden Einsatzorten
- Arbeits-/Maßnahmenabbrüche oder das Ablehnen von Qualifizierungsangeboten ohne plausible Erläuterung
- Vermeidung von schriftlicher Kommunikation (z. B. nur telefonischer und persönlicher Kontakt, Aufsuchen fester Ansprechpartner*innen)

Delegation an Dritte (Fachkräfte, Kind, Partner, Fremde etc.), z. B.

- Das Formular wird mit nach Hause genommen und (von einer Hilfsperson) ausgefüllt zurückgebracht.
- Mitbringen einer Begleitperson, die das Schreiben übernimmt.

III. Erkennen und Einschätzen

Hinwegtäuschen über Lese- und Schreibschwierigkeiten, z. B.

Es werden vorgeschobene Gründe genannt, die das Schreiben verhindern (Brille vergessen, Verletzung an der Hand etc.).

Weitere Hinweise ...

im Verhalten, z. B.

- keine Reaktion auf schriftliche Mitteilungen
- kein Hinterlassen kurzer Nachrichten und Notizen
- Person ist oft falsch/gar nicht informiert

beim Schreiben, z. B.⁵³

- auffällig langsames oder hastiges Schreibtempo
- verkrampfte Stift-/Armhaltung
- ungeübtes Schriftbild
- Vertauschen von Buchstaben und Satzzeichen
- häufiges Durchstreichen/neu schreiben
- sichtbare Anspannung/Unsicherheit beim Schreiben
- Dokumente werden unterschrieben, ohne dass sie zuvor gelesen werden
- wenig Orientierung auf dem Blatt/Formular

in der mündlichen Sprache, z. B.

- syntaktische Fehler trotz guter Deutschkenntnisse (Akkusativ/Dativ etc.)
- undeutliche Aussprache
- Schwierigkeiten mit chronologischen Abfolgen (beim Erzählen etc.)⁵⁴

⁵³ Vgl. Schriftproben auf S. 11 und 12

⁵⁴ Vgl. Zukunftsbau GmbH (o.J.): S. 19–22; apfe Institut e. V./Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (2014): S. 38–39; Homepage: Kampagne „Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ / Merkmale von funktionalem Analphabetismus: <http://www.mein-schlüssel-zur-welt.de/de/968.php> (letzter Aufruf 07.05.2016); vgl. Kuhn-Bösch/von Rosenstiel (2010): S. 31f und 33.

Einschätzungshilfen

In der Regel reichen weniger zeitintensive Einschätzungshilfen aus, um Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten in ein Lernangebot bzw. in ein Erstgespräch vermitteln zu können.

Alpha-Kurzdiagnostik

Die Alpha-Kurzdiagnostik des Deutschen Volkshochschul-Verbandes richtet sich an Menschen mit guten mündlichen Deutschkenntnissen, die Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben. Sie ermöglicht eine ungefähre Einschätzung darüber, wie sich die Lese- und Schreibfähigkeiten der teilnehmenden Person zu den Kompetenzstufen in den DVV-Rahmencurricula verhalten. Bei routinierter Anwendung nimmt das Verfahren mitsamt Auswertung weniger als eine Stunde in Anspruch. Auf Grundlage des Ergebnisses können die Lehrkräfte daraufhin Materialien aus den Rahmencurricula gezielt einsetzen.⁵⁵

⁵⁵ Siehe auch Abschnitt V. „Unterstützung“ auf S. 48ff.

IV. Ansprache und Motivation

Orte der Ansprache

Das Ergebnis einer im Verbundvorhaben InSole durchgeführten Befragung verweist darauf, dass die Chancen zur Ansprache und Unterstützung in unterschiedlichen Feldern der Sozialarbeit aussichtsreich sind. Gleichwohl können zahlreiche „konkurrierende“ Problemfelder oder zu wenig Aufmerksamkeit für das Thema dazu führen, dass geringe Literalität im Rahmen von Beratungs- und Unterstützungsprozessen nicht thematisiert wird.

Dabei kann die Ansprache der Lese- und Schreibschwierigkeiten eine (erstmalige) Chance für gering literalisierte Erwachsene sein. Eventuell haben sie bisher wenig bzw. gar nicht mit Außenstehenden über ihre Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben gesprochen und sind nicht über vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten informiert. Um etwas ändern zu können, müssen der Handlungsbedarf wie auch die Unterstützungsmöglichkeiten sowohl den beratenden Fachkräften als auch den von Lese- und Schreibschwierigkeiten betroffenen Personen bekannt sein. Ein wichtiger erster Schritt ist daher das Sprechen über ihre Situation.⁵⁶

Wie sensibel das Thema Lese- und Schreibschwierigkeiten für die betroffenen Personen ist, hängt von vielen Faktoren ab (wie Persönlichkeit, Gründe für die fehlenden Lese- und Schreibkompetenzen, bisherige Erfahrungen mit Reaktionen des Umfeldes etc.). Das Beratungssetting von Trägern unterschiedlicher sozialer Dienstleistungen bietet häufig eine vertrauensvolle Atmosphäre. Bereits vorhandene Beziehungen zwischen den beratenden und begleitenden Fachkräften und ihrem Klientel bilden die Grundlage für eine vertrauensvolle Ansprache von Lese- und Schreibschwierigkeiten. Diese Rahmenbedingungen bieten eine besondere Chance geringe Literalität zu thematisieren und machen diese Fachkräfte zu wichtigen Schlüsselpersonen.

⁵⁶ Vgl. apfe Institut e. V./Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (2014): S. 44.

Wege der Ansprache

Viele Fachkräfte in Kontexten der Sozialarbeit sind Expert*innen in der Ansprache und Bearbeitung unterschiedlicher Problemlagen. Der Vollständigkeit halber werden im Folgenden einige Tipps⁵⁷ zur Ansprache von Lese- und Schreibschwierigkeiten zusammengefasst:

diskrete Ansprache unter vier Augen

- Zusage von Verschwiegenheit

anlassbezogene Ansprache

- Lese- und Schreibschwierigkeiten ausgehend von der konkreten Situation (z. B. Schwierigkeiten beim Ausfüllen eines Formulars) ansprechen⁵⁸
- klare Benennung des Problems mit Bezug auf die momentane Schwierigkeit (Bsp.: „Sie haben gerade Schwierigkeiten mit dem Lesen/Schreiben von ...“, „Haben Sie solche Schwierigkeiten häufiger? Wie gehen Sie normalerweise damit um?“)⁵⁹
- Ansprache des Themas in Konfliktsituationen vermeiden⁶⁰

Berücksichtigung von multiplen Problemlagen⁶¹

- Oft ist Lesen und Schreiben nur eines von vielen Problemen. Es muss gemeinsam abgewogen werden, welche Priorität das Thema momentan hat und ob ein Angehen der Lese- und Schreibschwierigkeiten in der momentanen Situation sinnvoll/möglich/realistisch ist. Lernwege und -ziele können besprochen werden.

Gerade aufgrund multipler Problemlagen muss das erstmalige Ansprechen nicht sofort in einer Lösung münden. Für einige Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten ist es bereits hilfreich, (erstmal) darüber zu sprechen. Sie brauchen aber vielleicht mehrere Anläufe, um sich für das

⁵⁷ Vgl. apfe Institut e. V./Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden: S. 40 ff;
vgl. Kuhn-Bösch/von Rosenstiel (2010): S. 37.

⁵⁸ Vgl. apfe Institut e. V./Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (2014): S. 45.

⁵⁹ Vgl. ebd.

⁶⁰ Vgl. ebd.: S. 41.

⁶¹ Vgl. ebd.

IV. Ansprache und Motivation

Thema zu öffnen. Ebenso kann das Thema Lesen und Schreiben zunächst hinter dringenderen Zielen zurücktreten oder ein Angehen der Problematik grundsätzlich abgelehnt werden.

Bedeutung von Lesen und Schreiben für die eigene Lebens- und Arbeitssituation klären⁶²

- Wie kommt die Person mit ihren geringen Lese- und Schreibkenntnissen zurecht? Wann stößt sie an Grenzen? Wann braucht sie im Alltag Lese- und Schreibkenntnisse? Wer hilft ihr? Gab es bereits Lernversuche? Welche Lernziele hat die Person?⁶³ Was erschwert das (erneute) Lernen?

Hinweis auf die große Anzahl anderer Erwachsener mit Lese- und Schreibschwierigkeiten

- Häufig hilft es Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten, wenn sie erfahren, dass neben ihnen viele weiteren Menschen davon betroffen sind.

Information über konkrete Hilfen, Lernmöglichkeiten und Ansprechpartner*innen vor Ort/in der Nähe

- Nicht zu vage bleiben: konkrete Informationen zu Lernangeboten/-möglichkeiten vor Ort nennen; z. B. über die ggf. auch kostenlosen Kurse der örtlichen Volkshochschule informieren; evtl. Hinweis auf Alfatelefon/ Lernplattformen (siehe Kapitel VI und VII)
- persönliche*n Ansprechpartner*in des jeweiligen Lernangebotes mit Kontaktdaten nennen
- verdeutlichen, dass an diesen Kursen Menschen mit gleichen Problemen teilnehmen

beim nächsten Schritt unterstützen

- die reine Weitergabe von Information zu Lernangeboten reicht oft nicht aus
- Ansprechpartner*innen eines Förderangebotes und Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten bei Bedarf persönlich miteinander in Kontakt bringen (z. B. erster Anruf); ggf. die erste persönliche Kontaktaufnahme begleiten

⁶² Vgl. apfe Institut e. V./Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (2014): S. 45.

⁶³ Vgl. ebd.

IV. Ansprache und Motivation

- konkrete Verabredungen für den nächsten Schritt (Nutzung PC-Pool für Onlineangebote, gemeinsamer Besuch der Beratung bei der Volkshochschule etc.) treffen und ggf. Aufnahme der Verabredungen in die individuelle Förderplanung
- evtl. Einbeziehung privater Vertrauenspersonen (z. B. Partner*in)
- ggf. den zuständigen Kostenträger in den Prozess der Vermittlung miteinbeziehen
- Mut machen zur Veränderung bzw. Motivation
- Unterstützung bei Lernhindernissen/organisatorischen Fragen (Finanzierung Lernangebote, Anfahrt zum Kurs, Kinderbetreuung, zeitliche Integrationsmöglichkeiten bei Besuch anderer Unterstützungsangebote etc.)⁶⁴

Folgende Fragen helfen Ihnen bei der Vorbereitung:

- Besitzen Sie einen Überblick über Lernangebote zur Lese- und Schreibförderung in Ihrer eigenen Einrichtung und in lokalen Weiterbildungseinrichtungen wie z. B. Volkshochschulen?
Kennen Sie die dazugehörigen Ansprechpartner*innen und können Sie diese direkt kontaktieren?
Könnten diese ggf. zu einem Gespräch dazu kommen oder können Sie den*die Betroffene*n zu einer ersten Beratung/Trainingseinheit begleiten?
- Haben Sie (u. a. durch die Ansprechpartner*innen) alle notwendigen Informationen zu den Rahmenbedingungen dieser Angebote (zeitliche Einstiegsmöglichkeiten, Anfahrt zum Kurs, Kinderbetreuung, Finanzierungsmöglichkeiten etc.)?

Zum Lernen motivieren

Das (erneute) Einlassen auf eine Lese- und Schreibförderung geschieht nicht selten vor dem Hintergrund früherer (erfolgloser) Lernerfahrungen.

Eine Erweiterung der Lese- und Schreibkompetenz kann neue Möglichkeiten, aber auch die Veränderung bestehender sozialer Gefüge (wie z. B. das Wegfallen von Helferrollen, neue Selbstständigkeit etc.) mit sich bringen. Für

⁶⁴ Vgl. apfe Institut e. V./Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (2014): S. 47.

IV. Ansprache und Motivation

die Erwachsenen mit geringer Literalität heißt dies auch, den entsprechenden Mut zur Veränderung aufzubringen. Lesen und Schreiben zu lernen bedeutet wesentlich mehr als die Erweiterung einer einzelnen Kompetenz.

Eine Stärkung des Selbstbildes und der Überzeugung, diese Herausforderung aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können, sind essentiell für gering literalisierte Erwachsene. Erfolgserfahrungen zur Stärkung der Selbstwirksamkeit sind auch bei der Motivation und Ermutigung zum (erneuten) Einlassen auf das Lesen- und Schreibenlernen hilfreich.

Beispiele hierfür sind:⁶⁵

„Positive Rückmeldung geben“

- Den betroffenen Personen vermitteln, dass man an ihre Fähigkeit zum Lesen- und Schreibenlernen glaubt.

Fokus auf vorhandene Kompetenzen legen und Erfolgserlebnisse schaffen:

- Von aktuellen Kompetenzen/Talenten/Hobbys berichten lassen, anstatt nur die Lese- und Schreibdefizite anzusprechen. Das stärkt das Selbstwertgefühl und schafft eine positive Atmosphäre. Bei Materialauswahl angemessenes Schwierigkeitsniveau berücksichtigen.
- Evtl. kann das Berichtenlassen/Herausarbeiten von früheren positiven Erfahrungen, in denen betroffene Personen selbstsicher, selbstständig und erfolgreich gehandelt haben, das eigene Vertrauen in die Fähigkeit zur Bewältigung der Lese- und Schreibprobleme stärken.

Existierende Bedenken hinsichtlich vorhandener Lernangebote abbauen:

- Zurückliegende Erfahrungen mit dem schulischen Lesen- und Schreibenlernen können dazu führen, dass Erwachsene mit geringer Literalität gegenüber Lernangeboten für Erwachsene starke Vorbehalte haben. Lernangebote für Erwachsene sind jedoch methodisch und hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen nicht identisch mit schulischen Lernangeboten und -materialien. Diese Lernangebote bieten vielmehr einen neuen Zugang zu

⁶⁵ apfe Institut e. V./Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (2014): S. 50.

IV. Ansprache und Motivation

einem bereits bekannten Lernstoff und neue Formen der Förderung und Unterstützung. Neben Präsenzangeboten sind auch Formen des Online-Lernens möglich.

- Je mehr Informationen und Einblicke über geeignete Lernangebote vor Ort bekannt sind, umso besser lassen sich vorhandene Vorurteile/ Bedenken ausräumen und Erwachsene mit geringer Literalität für eine Teilnahme motivieren.

Argumente/Anreize für ein Lese- und Schreibtraining gemeinsam erarbeiten:

- Welche Vorteile bringt eine Erweiterung der Lese- und Schreibkompetenzen für die jeweilige Person? Was sind die Gründe für die Lese- und Schreibförderung (z. B. Wunsch nach beruflicher Veränderung, private Veränderungen wie z. B. Kinder oder neue Partner, konkrete Ziele wie das Nachholen eines Schulabschlusses etc.). Gibt es weitere Argumente/ Gründe für das Lernen, welche die intrinsische Motivation stärken?
- Gibt es konkrete Anreize, die den Nutzen einer Erweiterung der Lese- und Schreibkompetenzen sichtbar werden lassen und die Motivation erhöhen (wie Führerscheine, Abschlüsse, Bonussysteme, eine interessante Stellenausschreibung etc.)?
- Gibt es vor Ort niedrigschwellige, offene Lernangebote, mit denen in eine Lese- und Schreibförderung „hineingeschnuppert“ werden kann?

Evtl. Unterstützung der Ratsuchenden bei der Einbeziehung privater Vertrauenspersonen

- Vertrauenspersonen können den Lernprozess begleiten und bei Motivationsproblemen unterstützen. Die Einbindung von engen Bezugspersonen kann zudem dazu beitragen, alte Muster im gemeinsamen Prozess zu verändern.

V. Unterstützung

Lernmaterialien

DVV-Rahmencurricula und Lernmaterialien für eine abschlussorientierte Lese-, Schreib- und Rechenförderung



www.grundbildung.de/unterrichten/praxismaterial.php

Das Unterrichtsmaterial zu den DVV-Rahmencurricula ist für den direkten Einsatz im Kurs geeignet und enthält didaktische Erläuterungen für Lehrkräfte.

Abbildung 28 – Screenshot „grundbildung.de“

Aufgaben zu verschiedenen Kompetenzstufen erleichtern das Unterrichten in Gruppen mit sehr unterschiedlichen Teilnehmer*innen.

- DVV-Rahmencurriculum Lesen und Schreiben
- DVV-Rahmencurriculum Rechnen
- DVV-Rahmencurriculum Bau
- DVV-Rahmencurriculum Gebäudereinigung
- DVV-Rahmencurriculum Hotel- und Gaststättengewerbe
- DVV-Rahmencurriculum Altenpflegehilfe
- Einsteigermodul – Beschäftigungsorientierte Lese- und Schreibförderung
- Basismodul – Lese- und Schreibförderung für Alltag und Beruf
- Themenhefte

Online-Materialsuche



Abbildung 29 – Screenshot „Online-Materialsuche“

<https://materialsuche.grundbildung.de>

In der Materialsuche können Sie auf eine Datenbank mit ca. 1.500 Aufgabenblättern, Methodenkarten, Stundenkonzepten usw. zugreifen.

Dabei können Sie vorgegebene Filter nutzen oder die Dateien nach selbst gewählten Begriffen durchsuchen (z. B. Auslautverhärtung – Erarbeitungsaufgabe – Mobilität).

vhs-Lernportal



Abbildung 30 – Screenshot „vhs-Lernportal“

www.vhs-lernportal.de

Mit dem vhs-Lernportal lassen sich Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen in weiterführenden Kontexten trainieren und festigen.

- **Kurs „Schreiben“**
Verbessern der Rechtschreibung, Schwierigkeitsgrad der Übungen passt sich den Kenntnissen der Lernenden an, Einstiegstest
- **Kurs „Rechnen“**
Verbessern der Kenntnisse im Umgang mit Zahlen

V. Unterstützung

Einzelgermodul Schreiben – Kompetenz 15-27 > 26a Nichtgegenständliche Wörter erkennen und großschreiben wie „Hoffnung“ erkennen | erarbeiten SLB-853 4/4

In der Hotelküche

Lesen Sie den folgenden Text und schreiben Sie die Wörter in Klammern in die Leeren Felder.

Peter Lubig arbeitet in der Küche des besten Hotels der Stadt. Seine schwierigen **Ausbildungsjahre** (AUSBILDUNGSJAHRE) hat er hinter sich. Trotzdem macht er jeden Tag neue **Erfahrungen** (ERFAHRUNGEN). Gestern hat er die bestellten **Saucen** zubereitet. Mit seinen **Gedanken** (GEDANKEN) war er jedoch nicht ganz bei der **Sache** (SACHE). Deshalb bemerkte Herr Lubig nicht das Wasser auf dem gefliesten Boden. Er hatte es verschüttet. Kurz darauf rutschte seine Kollegin Annelie Kroll aus. Sie verlor ihr **Bewusstsein** (BEWUSSTSEIN). Die große **Aufregung** (AUFREGUNG) beim Küchenpersonal war deutlich zu spüren. Doch Herr Lubig reagierte schnell. Er setzte einen klaren **Notruf** (NOTRUF) ab. Der Rettungswagen kam schnell. Frau Kroll ging es zwar bald besser, doch sie kam trotzdem ins örtliche Krankenhaus.



Richtig: **Aufregung**

Foto: Fotofotot – Fotolia.com

Ergebnis Weiter

Abbildung 31 – Screenshot „Schreiben und Lesen im Beruf“

- Kurs „Schreiben und Lesen im Beruf“
Erweitern der Lese- und Schreibkompetenzen im Kontext von Ausbildung und Beruf auf Grundlage der Materialien des Einsteiger- und Basismoduls

vhs Lernportal Deutsch

Alle Deutschkurse

Deutschkurse



ABC-Deutschkurs

A1-Deutschkurs

A2-Deutschkurs

B1-Deutschkurs

B2-Deutschkurs Beruf

Abbildung 32 – Screenshot „Deutschkurse“

- Deutschkurse
ABC-Deutschkurs,
A1-, A2- und B1-Deutschkurse,
B2-Deutschkurs Beruf
(sind zur Nutzung ohne Internet-
verbindung auch als App
erhältlich)

Heimatrezepte



Abbildung 33 – Screenshot „Heimatrezepte“

www.heimat-rezepte.de

Das Online-Kochbuch Heimatrezepte erweitert das Angebot des vhs-Lernportals um einen attraktiven Lese- und Schreib-Anlass.

Die niederschwellige Rezeptdatenbank eröffnet gering literalisierten Erwachsenen mit Migrationshintergrund vielfältige Schreibanlässe, um über Ihre Heimat und ihre Essens- und Kochkultur zu berichten.

App Grundbildung mobil



Abbildung 34 – Screenshot „Grundbildung mobil“

Die App „Grundbildung mobil“ ist eine spielerische Ergänzung zu den Kursen „Schreiben“ und „Rechnen“. Sie richtet sich an alle, die besser Lesen, Schreiben und Rechnen wollen und Spaß am Lernen unterwegs haben.

Download Google Play für Android
<https://play.google.com/store/apps/details?id=de.vhs.grundbildungmobil&hl=de>

Download App Store für iOS
<https://apps.apple.com/de/app/grundbildung-mobil/id1442090179>

App Einstieg Deutsch

Die Sprachlern-App „Einstieg Deutsch“ wurde in erster Linie für Geflüchtete konzipiert, die ohne Kurs im Selbststudium Deutsch lernen möchten. Die mündliche Kommunikation in typischen Alltagssituationen steht im Mittelpunkt.

Download Google Play für Android

<https://play.google.com/store/apps/details?id=de.kodehaus.iwdl&hl=de>

Download App Store für iOS

<https://apps.apple.com/de/app/einstieg-deutsch-die-app-zum/id1067746671>

Rechtschreibwortschatz für Erwachsene (Institut für Deutsche Sprache, Mannheim)

„[...]Der vorliegende Band ist begleitend für den Rechtschreibunterricht von (vor allem) Erwachsenen gedacht, die Deutsch auf einem (nahezu) muttersprachlichen Niveau beherrschen. Die systemische Beschreibung des Rechtschreibwortschatzes, insbesondere durch seine orthographische Annotation und die Kennzeichnung von Lernstellen, stützt sich größtenteils auf die Darstellung der deutschen Orthographie im Rahmencurriculum Schreiben (kurz RCS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Außerdem lehnt sich der vorliegende Wortschatz an Themen an, die sich aus dem alltäglichen Leben ableiten. Lehrende finden in diesem Band gezielt reichlich Material zum Üben im Unterrichtskontext und können bei Bedarf auch neues Übungsmaterial erstellen; sie sollen aber auch zusätzlich vermitteln, dass sie selbst als Experten von Fall zu Fall in Wörterlisten nachschlagen müssen. [...]“⁶⁶

https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4444/file/Leidenfrost-Burth_Haider_Woellstein_Rechtschreibwortschatz_fuer_Erwachsene_2015.pdf

⁶⁶ Leidenfrost-Burth/Haider/Wöllstein (2015)

grundbildung.de

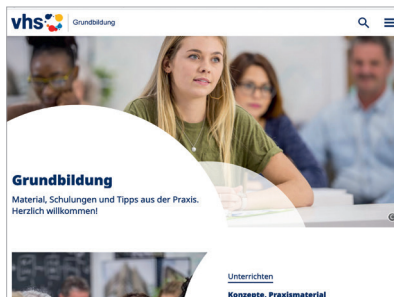


Abbildung 35 – Screenshot „grundbildung.de“

<https://grundbildung.de>

Die Webseite grundbildung.de des Deutschen Volkshochschul-Verbandes hält neben aktuellen Informationen und Veranstaltungshinweisen auch die neuesten Unterrichtsmaterialien zu den Themen Grundbildung und Integration zum Herunterladen bereit.

Darüber hinaus bietet die Webseite:

- Einblicke in die Fachpraxis,
- Neuigkeiten aus den Bereichen Grundbildung und Integration,
- Unterrichtsmaterialien für alle Alphalevel,
- Informationen zu Fortbildungs- und Qualifizierungsangeboten,
- Konzepte, um ein Bewusstsein für Lese- und Schreibschwierigkeiten zu schaffen.

Lernspiel „Winterfest“



Abbildung 36 – Screenshot Lernspiel „Winterfest“

www.lernspiel-winterfest.de

Mit dem Computerlernspiel WINTERFEST können gering literalisierte Jugendliche und Erwachsene ihre Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen trainieren und festigen. In Form eines „Lern-Adventures“ wird der Spieler vor die Aufgabe gestellt, einfache Interaktionen mit Objekten

und Personen (Dialoge) zu vollziehen. In die Rahmengeschichte sind verschiedene Lern- und Übungseinheiten eingebettet. Das Spiel unterstützt entdeckendes Lernen und überzeugt durch seine spannende Geschichte, attraktive

V. Unterstützung

Grafiken, abwechslungsreiche Aufgaben, unterhaltsame Minispiele und Rätsel. Es motiviert die Spielenden, ihre Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen in Verbindung mit Alltags- und Berufssituationen zu trainieren und zu festigen. Das Lernspiel wurde mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) entwickelt. Mehr Informationen finden Sie auf der Winterfest-Homepage. Dort kann das Spiel kostenfrei heruntergeladen werden.

Weitere Hilfen und Informationen

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

www.alphabetisierung.de

Der Bundesverband ist eine bundesweite Fach-, Service- und Lobbyeinrichtung für den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. Auf seiner Homepage finden Sie u. a. Hintergrundinformationen, aktuelle Termine, Literatur und Materialien zum Themenfeld.

Alfa-Telefon

0800-5333 4455 (kostenlos, auch vom Handy aus)

<https://alfa-telefon.de>

Das Alfa-Telefon des Bundesverbandes für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. beantwortet alle Fragen rund um das Lesen- und Schreibenlernen (für Betroffene, Angehörige von Betroffenen usw.). Die Beratung erfolgt anonym und vertraulich. Auf Wunsch können direkt Kursangebote vor Ort und Ansprechpartner genannt werden.

Online-Kurssuche

www.volkshochschule.de/kursfinder

Auf den Internetseiten können Sie online nach Lese- und Schreibkursen vor Ort suchen: In der Rubrik „Kurse vor Ort“/„Kurssuche“ können Sie anhand der Postleitzahl gezielt nach Lese- und Schreibkursen und/oder Schulabschlusskursen vor Ort suchen.

VI. Quellenverzeichnis

apfe Institut e. V./Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden
(Hrsg.) (2014):

Menschen, die nicht lesen und schreiben können.

Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Beratung, Betreuung.

3. Überarbeitete Auflage, Dresden/Garmisch-Partenkirchen (2014)

im Auftrag des Landesverbandes der Volkshochschulen des Saarlandes e. V.
in Abstimmung mit dem Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes.

Online (letzter Aufruf: Dezember 2019):

www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Alpha_Handreichtung_2014.pdf

Baumann, Katharina (2014):

**„Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!“ –
Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren
beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife.**

Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft

Egloff, Birte/Grosche, Michael/Hubertus, Peter/Rüsseler, Jascha (2011):

**Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter:
eine Definition.**

In: „Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener –
Bestimmung, Verortung, Ansprache“;

Projekträger im DLR e. V. (Hrsg.). wbv Bielefeld.

Online (letzter Aufruf Dezember 2019):

www.pedocs.de/volltexte/2012/6532/pdf/Egloff_et_al_2011_Funktionaler_Analphabetismus_D_A.pdf

Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lisanne/
Stammer, Christopher (2019):

LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.

Pressebrochure, Hamburg.

Online (letzter Aufruf: Dezember 2019):

<https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf>

VI. Quellenverzeichnis

Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012):

**Funktionaler Analphabetismus in Deutschland.
Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.**

Reihe: Alphabetisierung und Grundbildung (Band 10),

hrsg. vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.,
Münster 2012.

Online (letzter Aufruf Dezember 2019)

www.waxmann.com/?elD=texte&pdf=2775Volltext.pdf&typ=zusatztext

Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011):

leo. – Level-One Studie.

Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus.

Presseheft, Hamburg.

Online (letzter Aufruf Dezember 2019):

https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Pressheft_15_12_2011.pdf

Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke/Buddeberg, Klaus (2012):

leo.-News 2012.

Leo. – Level-One Studie.

Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus.

Zwölf Kurzberichte („leo.-News“) aus dem Jahr 2012. Universität Hamburg.

Online (letzter Aufruf Dezember 2019):

https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2013/09/Brosch%C3%BCre_leo-News_2012.pdf

Hubertus, Peter/Döbert, Marion (2000):

Ihr Kreuz ist die Schrift.

Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland.

Hrsg. Vom Bundesverband Alphabetisierung e. V.

Hubertus, Peter (1991):

Alphabetisierung und Analphabetismus.

Eine Bibliographie.

Osnabrück.

VI. Quellenverzeichnis

Hurrelmann, Bettina (2004):

Informelle Sozialisationsinstanz Familie.

In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick.

Weinheim: Juventa.

Kuhn-Bösch, Andrea/von Rosenstiel, Tatjana (2010):

Alpha-Scout. Handreichung.

Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung an der Münchner Volkshochschule,

hrsg. von Münchner Volkshochschule GmbH.

Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2014).

Finanzielle Grundbildung –

Ein Kompetenzmodell entsteht.

Hessische Blätter für Volksbildung. 64 (2), Bonn.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Riekmann, Carola/Gold, Andreas (2013):

Leseflüssigkeit fördern.

Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe.

Reihe: Praxis Deutsch.

Hrsg. von Jürgen Baumann und Clemens Kammler. Seelze 2013.

Schneider, Johanna/Prof. Dr. Wagner, Harald/Gneuss, Charlotte (2015):

Expertise – Funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe,

hrsg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit e. V. (BAG ÖRT); Berlin.

Online (letzter Aufruf Dezember 2019):

https://bagoert.de/fileadmin/daten/Ver%C3%B6ffentlichungen/Alpha_Expertise__final.pdf

VI. Quellenverzeichnis

Von Rosenblatt, Bernhard/Bilger, Frauke (2011):

**Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen.
Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel),**

hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband e.V., Bonn.

Zukunftsbau GmbH (Hrsg.) (o.J.):

AlphaZ. Grundbildung für den Beruf:

Handbuch Beratung.

Funktionaler Analphabetismus,

Berlin.

Online lesbar (letzter Aufruf Dezember 2019):

https://issuu.com/zukunftsbau/docs/handbuch_beratung_2011_screen

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn

Tel.: 0228 975 69-0
Fax: 0228 975 69-30

info@dvv-vhs.de
www.volkshochschule.de



grundbildung.de

 **AlphaDekade**
2016–2026

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung