

MSH Medical School Hamburg
University of Applied Sciences and Medical University

Fakultät Gesundheit

Bachelorstudiengang Soziale Arbeit

Bachelorarbeit

*Sensibilisierung von Sozialarbeiter*innen für die
Thematik der geringen Literalität*

vorgelegt von:	Michelle Bunschoten
vorgelegt am:	17.08.2020
Modulbezeichnung:	Bachelorarbeit
Erstgutachterin:	Prof. Dr. Wibke Riekmann
Zweitgutachterin:	Dr. Barbara Nienkemper

Hinweis

Diese Arbeit entstand im Rahmen des Abschlussmoduls im Sommersemester 2020 an der Hochschule *Medical School Hamburg* und wurde von Prof. Dr. Wibke Riekman und Dr. Barbara Nienkemper betreut.

Die erste Fassung dieser Arbeit wurde am 17. August 2020 als Bachelorarbeit im genannten Modul eingereicht. Die vorliegende Fassung ist lediglich im Format und Layout abweichend von der eingereichten Fassung.

Die Audiotranskriptionen der geführten Interviews werden auf Anfrage gerne ausgestellt.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Zusammenfassung

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Notwendigkeit von Sensibilisierungen von Sozialarbeiter*innen für das Thema der geringen Literalität. Geringe Literalitäten beziehen sich auf schriftsprachliche Kompetenzen von Menschen (Tröster & Schrader, 2016). Laut der aktuellen *Leo.Level-One Studie* aus dem Jahr 2018 sind 6,2 Millionen Menschen in Deutschland gering literalisiert (Grotlüschen et al., 2019). Theoretisch wird die Soziale Arbeit mit dem Bildungsauftrag in der Erwachsenenalphabetisierung mitgedacht. In der Praxis ist Soziale Arbeit aufgrund fehlender Besoldungen und Stellen in dieser Hinsicht bislang eher nachrangig (Ambos & Horn, 2013).

Die Hauptfragestellung, ob Sozialarbeiter*innen für das Thema der geringen Literalität sensibilisiert werden müssen, wurde anhand von sieben leitfadengestützten Interviews und vier Hauptkategorien *Auftrag der Sozialen Arbeit*, *Sensibilisierungsschulungen*, *Betroffene* sowie *Perspektiven auf geringe Literalität* differenziert betrachtet. Die Hauptfragestellung lässt sich auf Grundlage der Forschungsergebnisse weitestgehend bejahen. Diese Arbeit kann für Studierende, Sozialarbeiter*innen beziehungsweise Sozialpädagog*innen aus der Praxis, sowie weitere Professionen relevant sein, die in ihrem beruflichen Alltag mit der Thematik konfrontiert werden. Auch kann diese Arbeit als Grundlage für weitergehende Forschungsarbeiten respektive Studien zum Zusammenhang von Soziale Arbeit und geringe Literalität dienen.

*Bachelorthesis****Raising awareness of social workers to the issue of low literacy*****Abstract**

This bachelor thesis deals with the necessity of sensitizing social workers to the topic of low literacy. Low literacy refers to people's written language skills (Tröster & Schrader, 2016). According to the recent Leo.Level-One study from 2018, 6.2 million people in Germany have low literacy skills (Grotlüschen et al., 2019). Theoretically, social work is included in the educational mandate in adult literacy. However, so far in practice, social work has lacked this due to low salaries and few jobs (Ambos & Horn, 2013).

The main question, "Do social workers need to be sensitised to the issue of low literacy?" was examined in a differentiated manner on the basis of seven guideline-based interviews and four main categories: the mission of social work, sensitisation training, those affected and perspectives on low literacy. Based on the results of the research, the main question can be largely answered in the affirmative. This thesis can be relevant for students, social workers or social pedagogues from the practice as well as other professions who are confronted with this topic in their daily work. This thesis can also serve as a basis for further research or studies on the connection between social work and low literacy.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Die verbreitete Problematik der geringen Literalität	2
2.1	Begriffsentwicklung vom funktionalen Analphabetismus zur geringen Literalität	2
2.1.1	Funktionaler Analphabetismus	3
2.1.2	Geringe Literalität(en)	3
2.1.3	Sensibilisierungsschulungen	4
2.2	Studien zum funktionalen Analphabetismus und zur geringen Literalität ..	6
2.2.1	Größenordnung: Leo.Level-One Studie	6
2.2.2	Bisherige Studien und Forschungsprojekte	10
2.3	Zusammenhänge von geringer Literalität und Sozialer Arbeit	12
2.3.1	Soziale Arbeit und ihr Bildungsauftrag	12
2.3.2	Soziale Arbeit und geringe Literalität im Kontext von Alphabetisierungsarbeit	13
3	Leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften der Sozialen Arbeit	18
3.1	Auswahl der Forschungsmethode	18
3.2	Leitfadenentwicklung	19
4	Durchführung der Interviews	20
4.1	Gewinnung der Interviewpartner*innen	21
4.1.1	Berufsgruppe	21
4.1.2	Tätigkeitsfelder	21
4.2	Interviewablauf	23
5	Notwendigkeit von Sensibilisierungsschulungen zur geringen Literalität für Sozialarbeiter*innen	23
5.1	Auswahl der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode	24

5.2	Darstellung zentraler Ergebnisse	24
5.2.1	Auftrag der Sozialen Arbeit.....	25
5.2.2	Sensibilisierungsschulungen	26
5.2.3	Betroffene	30
5.2.4	Perspektiven auf geringe Literalität.....	34
5.3	Hypothesenauswertung.....	36
5.3.1	Sensibilisierungsschulungen können dazu beitragen, das Wissen von Sozialarbeiter*innen im Hinblick auf die Thematik zu erweitern und sie in ihrem beruflichen Alltag somit handlungsfähiger zu machen	36
5.3.2	Geringe Literalität bzw. Literalitäten sind Bestandteil des Bildungsauftrags der Sozialen Arbeit, demnach gilt es sich der Problematik anzunehmen und ein Bewusstsein zu schaffen	38
5.3.3	Soziale Arbeit erweitert um eine Komponente der Alphabetisierungsarbeit kann Professionelle der Sozialen Arbeit handlungsfähiger machen und als Wegbereiter in Alphabetisierungskurse dienen 40	
5.4	Handlungsempfehlungen	41
6	Fazit	44
6.1	Reflexion der Forschungspraxis.....	44
6.2	Verhältnis von Sozialer Arbeit zur geringer Literalität als Bestandteil der Sozialen Arbeit stärken.....	45
7	Literaturverzeichnis	46
8	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	50
Anhang	V
A	Leitfaden für die Interviews.....	V

1 Einleitung

„Die Heterogenität der Bildungsarbeit liegt in der Heterogenität der Biografien“ (Pabst & Zeuner, 2016, S. 83). Dies verdeutlicht, dass Bildungsarbeit stets individuell praktiziert werden muss, da Probleme sowie Erfolge in den Biografien und Erlebnissen der Menschen erkennbar sind. Hier wird also bereits die Notwendigkeit der pädagogischen Arbeit im Sinne der Bildungsarbeit betont. Werden diese Erkenntnisse auf Betroffene von geringer Literalität bezogen, sind vorliegende Probleme stets individuell und mögliche Ursachen in den Biografien der Betroffenen erkennbar. Das Thema der geringen Literalität ist aktuell und betrifft viele Menschen in Deutschland sowie weltweit. Deutschland ist ein Land, in dem Bildung einen hohen Stellenwert einnimmt, trotzdem gibt es viele Menschen, die von dieser Problematik betroffen sind. Laut der aktuellen LEO-Studie sind 6,2 Millionen Menschen in Deutschland gering literalisiert. Ihre Lese- und Schreibkompetenzen sind demnach so gering, dass sie kaum oder nur erschwert Teilhabe an der Gesellschaft erfahren können (Grotlüschen et al., 2019). Folgender Hauptfragestellung wird nachgegangen: *Müssen Sozialarbeiter*innen für das Thema der geringen Literalität sensibilisiert werden?*

Aufgrund der Aktualität der Thematik und der fehlenden Verknüpfung zur Sozialen Arbeit wird im Rahmen dieser Bachelorarbeit anhand von leitfadengestützten Interviews der Fragestellung nachgegangen und unterschiedliche Meinungen herausgearbeitet. Zudem werden die Forschungsergebnisse bezugnehmend auf bisherige Studien betrachtet. Zu Beginn der Interviews werden drei Hypothesen aufgestellt, die die Beantwortung der Hauptfragestellung stützen:

1. *Sensibilisierungsschulungen können dazu beitragen, das Wissen von Sozialarbeiter*innen im Hinblick auf die Thematik zu erweitern und sie in ihrem beruflichen Alltag somit handlungsfähiger zu machen.*
2. *Geringe Literalität bzw. Literalitäten sind Bestandteil des Bildungsauftrags der Sozialen Arbeit, demnach gilt es sich der Problematik anzunehmen und ein Bewusstsein zu schaffen.*

3. *Soziale Arbeit erweitert um eine Komponente der Alphabetisierungsarbeit kann Professionelle der Sozialen Arbeit handlungsfähiger machen und als Wegbereiter in Alphabetisierungskurse dienen.*

Abschließend und unter Einbezug der Hypothesen wird die Hauptfragestellung beantwortet. Hierfür werden zunächst die Begriffe vom *Funktionalen Analphabetismus* und *geringer Literalität* bestimmt. Zudem wird der aktuelle Forschungsstand anhand der beiden *LEO-Studien* aus den Jahren 2012 und 2018 sowie weitere Studien vorgestellt. In Abschnitt 2.3 wird der Zusammenhang von geringer Literalität und Sozialer Arbeit anhand der vorliegenden Literatur hergestellt. Der zweite Teil der Arbeit bezieht sich auf die Forschung. Hierfür wird in Kapitel drei zunächst die gewählte Forschungsmethode erläutert und die Leitfadententwicklung beschrieben. Im vierten Kapitel wird die Durchführung dokumentiert. Hierfür wird erläutert, wie die Interviewpartner*innen für die Interviews gewonnen und die Interviews durchgeführt wurden. Anschließend werden die Auswertungsmethode und die zentralen Ergebnisse aus den Interviews anhand von den gewählten Hauptkategorien vorgestellt. Des Weiteren werden die, vor der Durchführung der Interviews erstellten Hypothesen, verifiziert beziehungsweise falsifiziert und im Anschluss daran Handlungsempfehlungen formuliert. Zum Abschluss wird die gesamte Arbeit betrachtet und die Hauptfragestellung beantwortet, um ein Fazit zu ziehen.

2 Die verbreitete Problematik der geringen Literalität

Das folgende Kapitel beschäftigt sich in Abschnitt 2.1 mit den Begriffsbestimmungen des Funktionalen Analphabetismus und der geringen Literalität. Des Weiteren werden Sensibilisierungsschulungen und im zweiten Abschnitt 2.2 der Forschungsstand und Studien zum Thema vorgestellt. Abschließend wird im Abschnitt 2.3 der Zusammenhang von Sozialer Arbeit und geringer Literalität hergestellt und differenziert betrachtet.

2.1 Begriffsentwicklung vom funktionalen Analphabetismus zur geringen Literalität

Folgend wird der Begriff des *funktionalen Analphabetismus* (2.1.1) definiert sowie die Weiterentwicklung zum Begriff der *geringe Literalität* betrachtet (2.1.2). Abschließend werden Sensibilisierungsschulungen vorgestellt (2.1.3).

2.1.1 Funktionaler Analphabetismus

Bevor der Begriff der *Literalität* in der wissenschaftlichen Debatte verwendet wurde, fand der Begriff des *funktionalen Analphabetismus* Anwendung (Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012).

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 [...] (Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012, S. 17).

Funktionaler Analphabetismus wird demnach als Problematik betrachtet, die Einfluss auf gesellschaftliche Teilhabe und die eigenen Verwirklichungschancen hat. Die gesellschaftlichen Anforderungen können aufgrund der niedrigen schriftsprachlichen Kompetenzen nicht erfüllt werden. Aufgrund seiner stigmatisierenden und defizitorientierenden Wirkung wurde der Begriff des *funktionalen Analphabetismus* als ungeeignet für die Praxis bewertet (Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012; Steuten, 2016; Grotlüschen et al., 2019). Demnach sei es wichtig die Vielfalt derjenigen die betroffen sind zu berücksichtigen, da der Begriff lediglich eine sehr einseitige Perspektive auf die Betroffenen zulässt (Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012).

2.1.2 Geringe Literalität(en)

Nachdem der Begriff des *funktionalen Analphabetismus* in die Kritik geraten war, fand ein neuer Begriff Anwendung. Ziel war es somit die unterschiedlichsten Arten von geringen Lese- und Schreibkompetenzen zu berücksichtigen (Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012). Im internationalen Diskurs gewann zunächst der *Literacy*-Begriff im englischen Sprachraum in den 1960er Jahren an Bedeutung (Pabst & Zeuner, 2016).

Literacy wird als eine allgemeine, normativ gewendete Basiskompetenz gefasst, die kulturunabhängig erworben und verbreitet werden kann und die dem Individuum als Vorbedingung zur Mitwirkung an entwickelten, schriftlich organisierten Gesellschaften auferlegt sei. [...] Literalität im Sinne von „literacy“ bedeutet also mehr als Lesen und Schreiben und zugleich weniger als eine auf bestimmte Bereiche und Inhalte bezogene Bildung (Sting, 2005, S. 23).

Hierbei wird deutlich, wie grundlegend der Begriff der *Literacy* im englischen Sprachraum verwendet und weit über die Ebene der geringen Lese- und Schreibkompetenzen hinweg definiert wird.

Wird diese Definition mit der deutschen Debatte verglichen, kann festgestellt werden, dass diese den Begriff der Literalität beziehungsweise geringen Literalität auf die Schriftkultur fokussiert (Tröster & Schrader, 2016). „Geringe Literalität bedeutet, dass eine Person allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze lesen und schreiben kann“ (Grotlüschen et al., 2019, S. 4). Der Begriff stammt von dem lateinischen Wort *littera* ab und betrachtet den Zusammenhang des Gebrauches der Schriftsprache innerhalb von Gesellschaften (Pabst & Zeuner, 2016). Hierauf bezugnehmend können vier *Alpha-Level* unterschieden werden. *Alpha-Level 1* umfasst die Buchstabebene, *Alpha-Level 2* entspricht der Wortebene und *Alpha-Level 3* der Satzebene. Diese drei Ebenen werden der Begrifflichkeit der *geringen Literalität* zugeordnet. *Alpha-Level 4* hingegen ist kein Teilbereich der sogenannten geringen Literalität. Dieser umfasst eine auffällig fehlerhafte Rechtschreibung (Grotlüschen et al., 2019).

In der heutigen Debatte handelt es sich bei Literalität nicht um ein Einzelphänomen. Vielmehr wird Literalität als soziale Praxis verstanden, die individuell zu betrachten ist. Im Rahmen dessen wird von Literalitäten gesprochen (Grotlüschen et al., 2019). „Es geht um [die] Vielfalt alltäglicher Literalitäten“ (Tröster & Schrader, 2016, S. 52). Zusammenfassend wird deutlich, dass es unterschiedliche Sichtweisen auf den Begriff der Literalität gibt. Wird die deutsche Debatte betrachtet, liegt der Fokus zwar auf den schriftsprachlichen Kompetenzen, die Diskussion entwickelt sich jedoch immer mehr in die Betrachtung von Literalitäten als „Form sozialer Praxis, die [die] partizipatorische, gesellschaftsverändernde und kulturelle Dimension mit betrachtet“ (Tröster & Schrader, 2016, S. 62).

2.1.3 Sensibilisierungsschulungen

Als Grundlage für die Herleitung der Hypothesen und der Entwicklung der Hauptfragestellung, ist eine Klärung und ein Verständnis des Begriffs *Sensibilisierungsschulung* notwendig. *Sensibilisierung* bedeutet ein Bewusstsein für eine Thematik zu schaffen (Deutscher Volkshochschul-Verband, 2020). Es werden vielfältige Sen-

sibilisierungsschulungen und Materialien zum Thema der geringen Literalität bereitgestellt. Auf der Webseite der Grundbildung Berlin¹ wird aufgeführt, an welche Zielgruppe die von ihnen durchgeführten Sensibilisierungsschulungen adressiert sind. Zum einen Betroffene selbst, sowie Kursleitende, Einrichtungen, Unternehmen, die Presse, Politik sowie etwaige Berufsgruppen.

So bietet exemplarisch der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) im Rahmen des Projekts *AQUA – Alphabetisierung als Querschnittsaufgabe* Schulungen an, die darauf abzielen, Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zu erkennen, anzusprechen und zu informieren (Deutscher Volkshochschul-Verband, 2018). Inhalte einer solchen Sensibilisierungsschulung sind zunächst die Einführung in die Thematik sowie die Vorstellung der Hintergrundinformationen (Größenordnung, Level, Ursachen etc.). Weiter behandelt die Schulung des DVV das Erkennen betroffener Personen, indem sie für die jeweilige Lebenswelt von Betroffenen sensibilisiert und Bewältigungsstrategien erläutert. Als letzter Schritt wird die Notwendigkeit des Ansprechens von Betroffenen und das Informieren über Beratungs- und Lernangebote kommuniziert. Hier wird außerdem die Ansprache geübt (ebd., 2018). Zusätzlich bieten die Volkshochschulen Reader zur Thematik an. So wurde 2019 im Rahmen des Projekts *InSole – In Sozialräumen lernen* ein Reader für Fachkräfte der Sozialarbeit zum Thema Lese- und Schreibschwierigkeiten bei Erwachsenen veröffentlicht. Hier werden zunächst Hintergrundinformationen und das Erkennen von Betroffenen thematisiert. Als dritten Punkt werden Orte und Wege der Ansprache für Sozialarbeiter*innen aufgeführt. Auch Lernmaterialien und weitere Hilfen sowie Informationen werden den Sozialarbeiter*innen für ihre berufliche Praxis zur Verfügung gestellt (Deutscher Volkshochschul-Verband, 2019).

Des Weiteren bietet die *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*² (Alpha Dekade), welche auf die Verbesserung der Grundbildung in Deutschland zielt, das *Bundesministerium für Bildung und Forschung*, der *Berufsverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.* sowie das *Alfa-Telefon* im Rahmen von weiteren Initiativen Sensibilisierungsschulungen an, beispielsweise das *Alfa-Mobil*³ unter dem Motto *Wissen-Erkennen-Helfen*. Diese werden sowohl als kostenlose als auch

¹ https://grundbildung-berlin.de/wp-content/uploads/2017/07/2017_GBZ_Schulung_Print_.pdf

² <https://www.alphadekade.de/de/ziele-1698.html>

³ <https://alfa-mobil.de/>

interaktive Online-Schulungen angeboten sowie als Schulungen vor Ort. Die Sensibilisierungsschulungen adressieren Institutionen und Multiplikator*innen. Ein weiteres beispielhaftes Projekt aus Hamburg ist das Projekt *Neu Start St. Pauli*⁴, welches Sensibilisierungsförderungen zur Thematik anbietet. Hierbei geht es darum Betroffene zu erkennen und Handlungsstrategien zu entwickeln. Außerdem unterstützt *Neu Start St. Pauli* bei der Gestaltung von leicht(er) lesbarem Infomaterial. Somit gibt es bislang bereits eine breite Aufstellung von Sensibilisierungsangeboten. Je nach Umfang und Adressat*innengruppe der Schulung werden diese inhaltlich angepasst. Mit entsprechenden Materialien können die Schulungen ergänzt werden, um so das Bewusstsein für die Thematik zu stärken und den Umgang mit Betroffenen zu erleichtern.

2.2 Studien zum funktionalen Analphabetismus und zur geringen Literalität

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich mit den Studien und aktuellem Forschungsstand zur geringen Literalität. Hierfür werden in Abschnitt 2.2.1 zunächst die *Leo.Level-One* Studien vorgestellt und abschließend weitere Studien und Forschungsprojekte betrachtet (2.2.2).

2.2.1 Größenordnung: Leo.Level-One Studie

Mit der Veröffentlichung der *Leo.Level-One Studie* im Jahr 2010 wurde erstmals eine wissenschaftliche Studie veröffentlicht, die nicht mit Schätzungen in dem Bereich der geringen Lese- und Schreibkompetenzen arbeitet, sondern das Ausmaß der Betroffenen wissenschaftlich darstellt. Bisherige Schätzwerte verzeichnen eine Betroffenenzahl von 4 Millionen Menschen innerhalb Deutschlands (Grotluschen, Riekmann & Buddeberg, 2012). Die Studie wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Forschungsschwerpunkt *Alphabetisierung und Grundbildung* initiiert. Im Zeitraum von 2008 bis 2012 unter Leitung der Universität Hamburg wurde die erste *Leo.Level-One Studie* durchgeführt (ebd., 2012). Als bahnbrechende Studie zeigt die *Leo.Level-One Studie* auf, dass deutlich mehr Menschen betroffen sind, als bisher vermutet. Laut der ersten *Leo.Level-One Studie* sind 7,5 Millionen Menschen in Deutschland von geringen Lese- und Schreibkompetenzen betroffen

⁴ <https://neu-start-st-pauli.de/angebote/>

(ebd., 2012). Die Folgestudie im Jahr 2018 ergab einen Rückgang auf 6,2 Millionen Betroffene (Grotlüschen et al., 2019).

Bezugnehmend auf die Begrifflichkeiten des *funktionalen Analphabetismus* und der *geringen Literalität* bezog sich die LEO Studie aus dem Jahr 2010 noch auf den Begriff des *funktionalen Analphabetismus*. Dieser wurde jedoch als missverständlich und stigmatisierend wahrgenommen (siehe Abschnitt 2.1.1). Die *LEO-Studie* aus 2018 verwendet daher den Begriff *geringe Literalität* beziehungsweise *gering literalisierte Erwachsene* (siehe Abschnitt 2.1.2). Durch die Ausweitung und den Bezug zu sozialen Praktiken und Kompetenzen ließe sich so gesellschaftliche Teilhabe und Ausschluss aus der Gesellschaft spezifischer untersuchen (Grotlüschen et al., 2019).

Folgende Tabelle zeigt die deutschsprechende erwachsene Bevölkerung im Alter zwischen 18 und 64 Jahren, nach ihren *Alpha-Level*, auf. Bei einer Stichprobe von $n= 7.192$ Personen. n steht hierbei für die Anzahl der befragten Personen. Die in der Tabelle dargestellten Zahlenwerte sind gerundet.

Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
Geringe Literalität	Alpha 1	0,6 %	0,3 Mio.
	Alpha 2	3,4 %	1,7 Mio.
	Alpha 3	8,1 %	4,2 Mio.
	Alpha 1 bis 3	12,1 %	6,2 Mio.
Fehlerhaftes Schreiben	Alpha 4	20,5 %	10,6 Mio.
	Über Alpha 4	67,5 %	34,8 Mio.
Summe		100 %	51,5 Mio.

Tabelle 1: Eigene Darstellung, Anteile der deutschsprechenden erwachsenen Bevölkerung (18-64 Jahre) nach Alpha-Level (2018) (Grotlüschen et al., 2019)

Wird die Stichprobe auf eine Gesamtzahl von 51,5 Millionen Menschen bezogen, ist erkennbar, dass ein Anteil von 6,2 Millionen Menschen (12,1 %) dem niedrigen

Kompetenzniveau und demnach der geringen Literalität zuzuordnen ist. Ein größerer Anteil von 10,6 Millionen Menschen (20,5 %) ist dem *Alpha-Level 4* zuzuordnen (siehe Abschnitt 2.1.2). Die Mehrheit, also 34,8 Millionen Menschen (67,5 %), ist im Kompetenzniveau über *Alpha Level 4* angesiedelt.

Die Anteile derjenigen, die dem unteren Kompetenzniveau zuzuordnen sind, haben sich im Vergleich zur Erhebung im Jahr 2010 demnach positiv verändert. Werden die Zahlen in die unterschiedlichen *Alpha-Level* separiert, wird erkennbar, welche Anteile signifikante Veränderungen verzeichnen (siehe Tabelle 2). Die Stichprobe aus 2018 entspricht $n = 7.192$ demgegenüber die Studie aus 2010 $n = 8.436$.

Alpha- Level	Anteil 2010	Anteil 2018	Signifikanz der Veränderung
Alpha 1	0,6 %	0,6 %	nicht signifikant
Alpha 2	3,9 %	3,4 %	nicht signifikant
Alpha 3	10,0 %	8,1 %	signifikant ($p < 0,01$)
Alpha 1 bis 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%	

Tabelle 2: Eigene Darstellung: Anteile der deutschsprachigen erwachsenen Bevölkerung (18-64 Jahre) nach Alpha-Level, Vergleich 2018 zu 2010 (Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012; Grotlüschen et al., 2019)

Die Tabelle zeigt den Vergleich zwischen den Erhebungen aus dem Jahr 2010 und 2018 auf. Festzustellen ist, dass im unteren Kompetenzbereich (*Alpha-Level 1- 3*) ein Rückgang von 2,4 % vorliegt. Diese positive Veränderung ist besonders im *Alpha-Level 3* erkennbar, indem eine Änderung von 10,0 % (2010) im Vergleich zu 8,1 % (2018) besteht. Größere Veränderungen werden bei *Alpha-Level 4* deutlich. Hier ist eine signifikante Änderung festzustellen, von 25,9 % (2010) rückgängig auf 20,5 % (2018). Demnach sind 5,4 % in der aktuellen Erhebung nicht mehr *Alpha-Level 4* zuzuordnen. Die signifikanteste Veränderung wird im Kompetenzbereich über *Alpha-Level 4* deutlich. Hier ist ein Anstieg von 59,7 % (2010) auf 67,5 %

(2018) zu erkennen. Demnach ist ein Anteil von 8,2 % in der späteren Erhebung über dem *Alpha-Level 4* anzusiedeln. Zusammenfassend lässt sich demnach eine positive Veränderung feststellen.

Womit diese positive Veränderung der Zahlen einhergeht, könnte ebenfalls den Jahrgangsguppen zuzuordnen sein. Zwar haben sich die Anteile der Jahrgangsguppe im Vergleich zur Erhebung 2010 nicht signifikant verändert, jedoch gab es eine Verschiebung der Stichprobengruppe. Somit sind diejenigen die der Jahrgangsguppe 1953 - 1962 zuzuordnen waren (56- 65 Jahre) im Jahr 2018 nicht mehr Bestandteil der Stichprobengruppe. Demnach ist ein großer Anteil der sogenannten *Nachkriegsgeneration* aus der Stichprobe hinausgefallen. Die folgende Grafik soll dies anhand der Anteile der verschiedenen Jahrgangsguppen der Erhebung aus 2018 verdeutlichen:

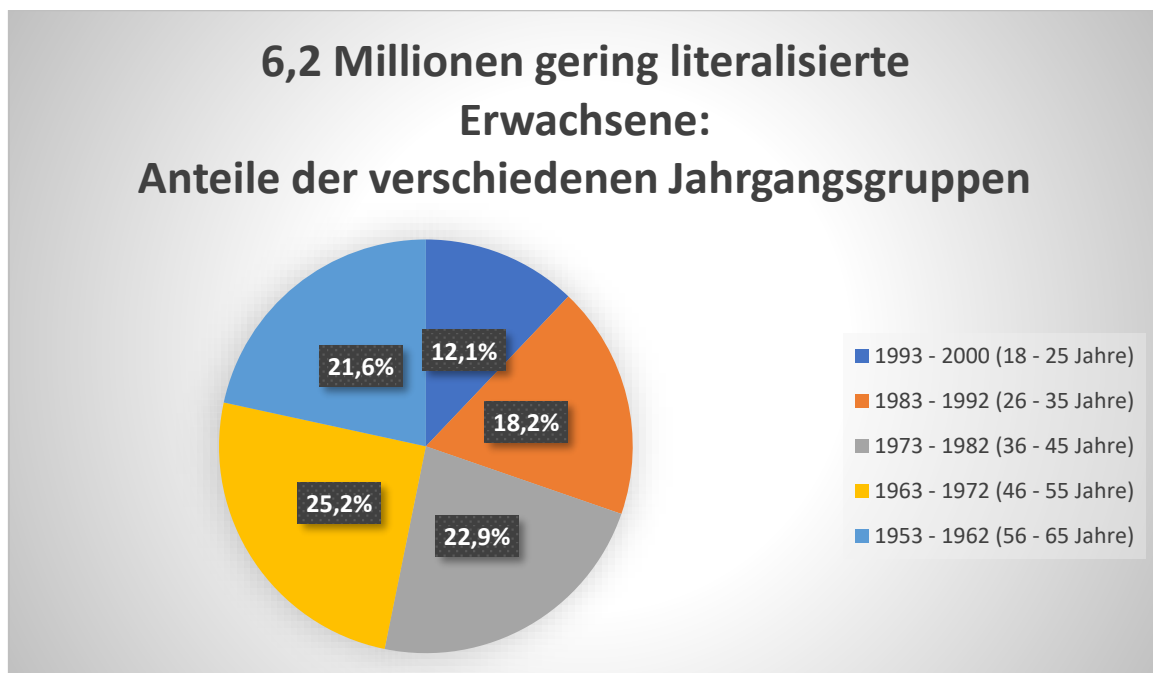


Abbildung 1: Eigene Darstellung, gerundete Werte: Anteile von Personen aus verschiedenen Jahrgangsguppen an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1-3) 2018 (Grotlüschen et al., 2019)

Die Grafik veranschaulicht, dass die Mehrheit der Betroffenen mit 62,7 % über 36 Jahre alt ist. Dies zeigt auf, dass weniger junge Menschen von geringer Literalität betroffen sind. Des Weiteren wird in der Erhebung zwischen der Herkunftssprache Deutsch und anderen Herkunftssprachen separiert. Unter der Herkunftssprache wird diejenige Sprache verstanden, die in der Kindheit erworben wurde. Eine Person kann auch mehrere Herkunftssprachen besitzen. Relevant ist, dass diese im alltäglichen Umfeld des Kindes und in der Familie verwendet wird (Grotlüschen et

al, 2019). Die Stichprobe besteht aus Personen, welche die deutsche Sprache insofern verwenden können, als dass sie der Befragung folgen können. Voraussetzung sind demnach also ausreichende mündliche Deutschkenntnisse (ebd., 2019).



Abbildung 2: Eigene Darstellung: Anteile von Personen mit Deutsch als Herkunftssprache und von Personen mit anderen Herkunftssprachen an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Levels 1-3) 2018 (Grotlüschen et al, 2019)

Die Grafik zeigt auf, dass eine Mehrheit von 52,6 % der gering literalisierten Erwachsenen in ihrer Kindheit Deutsch als erste Sprache gelernt haben (Grotlüschen et al., 2019). Hierauf wird bei der Darstellung der zentralen Ergebnisse (5.2) noch spezifischer eingegangen. Abschließend betrachtet gibt es auch Kritikpunkte an der *Leo.Level-One Studie*. So bezieht sich die *Leo.Level-One Studie* weder auf Ursachen, Didaktik, digitale Medien noch auf Legasthenie (Grotlüschen, 2016).

2.2.2 Bisherige Studien und Forschungsprojekte

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse stieg auch die Nachfrage nach Studien im Hinblick auf die Thematik (Tröster & Schrader, 2016). Dies führt auch vermehrt zu Studien mit dem Fokus auf Betroffene und ihr Umfeld (Pape, 2018; Riekmann & Buddeberg, 2016). So wurde exemplarisch eine Studie zum mitwissenden Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen durchgeführt unter Verantwortung derjenigen, die bereits die Verantwortung der *Leo.Level-One Studie* übernahmen (Riekmann, Buddeberg & Grotlüschen, 2016). Grundlage der Studie ist die Erkenntnis, dass Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen

im Alltag auf Unterstützungspersonen angewiesen seien. Fokus der Studie sind demnach nicht die Betroffenen selbst, sondern vorwiegend das direkte Umfeld der Betroffenen (ebd., 2016). Ziel der Studie ist es, repräsentative quantitative Ergebnisse zu erfassen. Der Begriff des *funktionalen Analphabetismus* wurde aufgrund seiner stigmatisierenden Wirkung in der Umweltstudie weitestgehend vermieden.

Folgende Handlungsempfehlungen ergeben sich aus der Studie: Die Verweisstrukturen zwischen den unterschiedlichen Institutionen, wie Einrichtungen der Sozialen Arbeit und Bildungsträgern sei zu verbessern. Des Weiteren solle die Problematik im sozialpädagogischen respektive sozialarbeiterischen Bereich durch Ansprache thematisiert werden, um so auf Angebote hinweisen zu können (ebd., 2016). „Es sind hier klassische Trennlinien und Versäulungen im Hilfe- und Bildungssystem zu überwinden, die im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung deutlich werden und auf die strukturelle – aber nicht hilfreiche – Trennung zwischen Hilfe und Bildung verweisen“ (Riekmann & Buddeberg, 2016, S. 199). Bezugnehmend auf das Zitat wird verdeutlicht, dass der Zusammenhang zwischen Hilfe und Bildung konkreter gestaltet werden müsse und der Realisierung dessen, dass Weiterbildung in mehr Institutionen stattfindet als bislang angenommen. Alphabetisierung und Grundbildung seien demnach als Querschnittsaufgabe zu verstehen. Hier ist Netzwerkarbeit also unerlässlich (ebd., 2016). Hierauf wird in Abschnitt 2.3 noch spezifischer eingegangen. Eine weitere wesentliche Erkenntnis, die aus der Studie gewonnen wurde, ist dass es unterschiedliche Formen der Mitwisserschaft gibt. Exemplarisch wird unter anderem die verunsicherte Mitwisserschaft benannt. So zum Beispiel Professionelle, die als Schlüsselpersonen mit den jeweiligen Betroffenen in Kontakt kommen. Dies können unter anderem Ärzt*innen, Erzieher*innen oder Sozialarbeiter*innen sein. Schwierig scheint es hierbei zu wissen, was konkret zu tun sei. Es würde sich demnach anbieten Fortbildungen für bestimmte Berufsgruppen anzubieten als auch eine gute Netzwerkarbeit zu initiieren (ebd., 2016). Hierauf wird in Abschnitt 5.2.2 und bei der Beantwortung der Fragestellung noch spezifischer auf die Ansichten der Professionellen eingegangen.

Außerdem wurde eine Dissertation zu alltags- und lebensweltlicher Einbettung literaler Praktiken von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen 2018 veröffentlicht (Pape, 2018). Die Stichprobe umfasst eine Anzahl von 19 Teilnehmenden in 36 Interviews, die innerhalb eines Jahres zwei Mal befragt wurden. Hierbei wurde zudem

Lernstandsdiagnostik in Lesen- und Schreiben durchgeführt. Resultat war die Erkenntnis, dass die Praktiken zur Schriftsprache und der Kursteilnahme in den jeweiligen milieuspezifischen Alltag eingebettet werden müssen. Als Auslöser für Kursteilnahmen erweisen sich *Habitus-Milieu-Diskrepanzen*, da die milieuspezifische Praxis aufgrund der geringen Lese- und Schreibkompetenzen nur eingeschränkt realisiert werden könne (ebd., 2018).

2.3 Zusammenhänge von geringer Literalität und Sozialer Arbeit

Zunächst wird die Soziale Arbeit hinsichtlich ihres Bildungsauftrags betrachtet (2.3.1). Weiter wird die Soziale Arbeit in den Kontext von Alphabetisierungsarbeit eingebettet (2.3.2) und anschließend die Begriffe der Klient*innen und Teilnehmenden spezifischer verglichen (2.3.2.1). Abschließend werden mögliche pädagogische Ansätze vorgestellt (2.3.2.2).

2.3.1 Soziale Arbeit und ihr Bildungsauftrag

Ob und inwiefern die Soziale Arbeit einen Bildungsauftrag besitzt, ist in der wissenschaftlichen Literatur umstritten. Bildung wird seit den neunziger Jahren vermehrt als lebenslanges Lernen verstanden sowie als Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe (Faulstich & Zeuner, 2010). Während Bildung jedoch vorwiegend in Erziehungswissenschaft oder Lehramtsstudiengängen gedacht wird (Richter, 2020), ist der Zusammenhang zur Sozialen Arbeit kaum gegeben (Dorschky, 2016). Mit der Forderung nach lebenslangem Lernen wird speziell in der Erwachsenenbildung die Relevanz von Bildungsberatung, als Teilbereich der Sozialen Arbeit, diskutiert (Faulstich & Zeuner, 2010).

Soziale Arbeit ist eine Profession, die Menschen in vielfältigen Lebenslagen unterstützt. Ziel der Sozialen Arbeit ist es, die Autonomie der Menschen zu fördern und die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen (Engelke, Borrmann & Spatscheck, 2014). Grundsätzlich beinhaltet Soziale Arbeit einerseits die Perspektive der Sozialarbeit als Helfer*innenberuf, auf der anderen Seite besitzt sie die sozialpädagogische Komponente, die einen expliziten Bildungsauftrag impliziert (ebd., 2014). Als einer der Befürworter*innen der Sozialen Arbeit mit konkretem Bildungsauftrag ist Richter (2020) der Ansicht, dass in Bezug zur Sozialen Arbeit von „Bildung statt

Arbeit [...]“ (S. 8) sprechen muss. Er fordert, die Rückübersetzung der Sozialen Arbeit zur Sozialpädagogik. Der Begriff der Sozialen Arbeit sei deprofessionalisierend (Richter, 2020). Die Bezeichnung als Sozialpädagogik würde eine Rückführung zu einer traditionsreichen Profession ermöglichen. In seinen Ausführungen stellt Richter (2020) einen klaren Bildungsauftrag in der Sozialpädagogik fest. Sozialpädagogik bedeutet in seinem Sinne Selbstbildung, mit dem Ziel, Bildung zu ermöglichen. Bildung geht seiner Ansicht nach weit über die Institution Schule hinaus.

2.3.2 Soziale Arbeit und geringe Literalität im Kontext von Alphabetisierungsarbeit

In bisherigen Studien und wissenschaftlichen Fachpublikationen wird Soziale Arbeit als Schnittstelle zur Erwachsenenalphabetisierungsarbeit nur wenig bis gar nicht thematisiert (Dorschky, 2016). Welchen Stellenwert die Soziale Arbeit im Hinblick auf die Thematik einnimmt, ist umstritten.

„Erwachsenenbildung ist [...] Teil des Gesellschaftssystems und steht damit in einer stetigen Wechselwirkung zwischen selbst definierten Zielsetzungen und Aufgaben sowie von außen an sie herangetragenen Erwartungen und Anforderungen“ (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 9). Erwachsenenbildung befindet sich demnach, ähnlich wie die Soziale Arbeit, in einem Doppelmandat zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und eigenen Anforderungen. Auch die Soziale Arbeit befindet sich in diesem Spannungsfeld (Seithe, 2012). Wird dies konkreter auf die Alphabetisierungsarbeit bezogen, wird deutlich, dass auch hier von einem Tripelmandat gesprochen werden kann. Als dritte Komponente kommen somit ähnlich wie in der Sozialen Arbeit die Anforderungen der Klient*innen beziehungsweise in der Alphabetisierungsarbeit die Anforderungen der Teilnehmenden hinzu (Staub-Bernasconi, 2007). Die klassische Alphabetisierungsarbeit gibt es seit dem Ende der 70er-Jahre vorwiegend in Volkshochschulen. Bereits seit den 1980er- Jahren wird die Relevanz der sozialpädagogischen Arbeit für die Grundbildungsarbeit mitgedacht. Aus konzeptionellen Überlegungen zur Alphabetisierungsarbeit aus den 1980er Jahren geht hervor, dass „sozialpädagogische Arbeit in vielen Fällen unabdingbar beziehungsweise dass eine erfolgreiche Alphabetisierungsarbeit sogar prinzipiell auf die Unterstützung durch sozialpädagogisches Handeln angewiesen sei“ (Dorschky, 2016, S.

265f). Nach wie vor fehlt jedoch die entsprechende Besoldung beziehungsweise werden kaum Stellen geschaffen (Dorschky, 2016).

Alphabetisierungsarbeit lässt sich der Grundbildungsarbeit zuordnen. Diese wird von drei Säulen getragen. Eine Säule stellen die Volkshochschulen dar, welche die flächendeckenden Anbieter*innen von Alphabetisierungskursen sind. Hier werden außerdem Lehr- und Lernkonzepte, sowie Unterrichtsmaterialien entwickelt. Auch Weiterbildungsangebote für Alphabetisierungskursleitende werden durch die Volkshochschulen maßgeblich vorangetrieben (Egloff, 2008). Die zweite Säule beinhaltet geförderte Projekte, insbesondere vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF). Als dritte Säule werden Lobbyisten und Pioniere der Alphabetisierungsarbeit zusammengefasst. Diese organisieren sich unter anderem im *Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V.* und organisieren Kampagnen, die auf das Problem der geringen Literalität aufmerksam machen. Laut Egloff (2008) können alle drei Säulen gemeinsam auf die Problematik aufmerksam machen.

Die Erwachsenenbildung beziehungsweise Alphabetisierungsarbeit benötigt ein erweitertes Verständnis von Bildung als Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung, der Lebenshilfe sowie der Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitswelt (siehe hierzu auch Abschnitt 2.3.1) (Miller, 2003; Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015). Demnach gibt es „viele Schnittstellen zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung [...], wenn man auf ein Verständnis von Erwachsenenbildung zurückgreift, dass über Qualifikationslernen hinausgeht“ (Miller, 2003, S. 29f). Mögliche Felder für einen Einsatz von Sozialarbeiter*innen beziehungsweise Sozialpädagog*innen könnten die Erstberatung, Kursbegleitung, Lernberatung sowie die lebensweltliche Begleitung und die immer relevanter werdende Netzwerkarbeit darstellen. Auch die Auseinandersetzung mit ökonomischen und lebenspraktischen Problemlagen könnte Aufgabe der Sozialen Arbeit respektive Sozialpädagogik darstellen. Dies spielt bislang in der Praxis, wie bereits angedeutet, eine eher nachrangige bis keine Rolle (Dorschky, 2016).

Einrichtungen der Sozialen Arbeit nehmen demnach einen wichtigen Bereich der Alphabetisierungsarbeit wahr, indem sie als Eintrittstür für Alphabetisierungskurse fungieren können, besonders im Hinblick auf neuere Ansätze der Alphabetisierungsarbeit, die sich verstärkt auf die Lebenswelt der Betroffenen fokussiert. Auch die Schaffung einer lernförderlichen Umgebung für Betroffene kann somit Aufgabe

der Sozialen Arbeit beziehungsweise Sozialpädagogik werden. Ziel ist es durch aufsuchende Bildungsarbeit Nähe zum Alltag bildungsferner Zielgruppen herzustellen und *Brücken*, also Übergänge in die jeweilige Lebenswelt einzubauen (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015). Multiplikatoren*innen- beziehungsweise Sensibilisierungsschulungen sollen die Professionellen der Sozialen Arbeit entsprechend informieren und sensibilisieren (Dorschky, 2016).

2.3.2.1 Klient*innen und Teilnehmende

Die Soziale Arbeit und Alphabetisierungsarbeit implizieren eine ähnliche Zielgruppe. Die Bezeichnungen variieren jedoch. In der Sozialen Arbeit findet der Begriff der Klient*innen häufig Anwendung, wohingegen in Alphabetisierungskursen von Teilnehmenden gesprochen wird.

Die Verzahnung dieser beider Zielgruppen benötigt daher ein neues berufliches Selbstverständnis und eine Erweiterung der bisherigen Abgrenzungen unterschiedlicher Disziplinen. [...] Gerade im Hinblick auf bildungsferne Gruppen ist die Schnittmenge zwischen Bildungsarbeit und Lebenshilfe oder Sozialarbeit groß. Wenn man Zugang in die Lebenswelt dieser Zielgruppen erreichen möchte, helfen klare disziplinäre Grenzziehungen möglicherweise wenig (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015, S. 30f).

Auf das oben angeführte Zitat beziehend, sei es demnach wichtig eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zu gewährleisten und durch ein neues berufliches Verständnis und einer stärkeren Überschneidung der unterschiedlichen Disziplinen eine gemeinsame Zielgruppe in dem Bereich der Alphabetisierungsarbeit zusammenzufassen. Somit können nach den Prinzipien der Niedrigschwelligkeit und Lebensweltorientierung Angebote in der Alphabetisierungsarbeit geschaffen werden, die nicht auf bildungsbürgerlich orientiertes Publikum abzielen, sondern auf bildungsfernere Bürger*innen, die als Teilnehmende der Alphabetisierungskurse und als Klient*innen der Sozialen Arbeit erreicht werden können (Dorschky, 2016).

2.3.2.2 Pädagogische Ansätze

Folgend soll genauer betrachtet werden, inwieweit die Soziale Arbeit in Alphabetisierungskursen verankert werden könne und welche pädagogischen Ansätze hierbei verfolgt würden. Die Rolle der Sozialen Arbeit in Alphabetisierungskursen wird umstritten betrachtet. Auf der einen Seite wird dafür plädiert unbefristete Stellen für Sozialpädagog*innen beziehungsweise Sozialarbeiter*innen zu schaffen. Demge-

genüber ist die Position, dass das sozialpädagogische Handeln von den Kursleitenden übernommen werden soll. Inwieweit dies durch die Kursleitenden umgesetzt werden könne, ist unklar (Dorschky, 2016).

Sozialpädagogisches Handeln soll, flankierend zum eigentlichen Lehr- und Lernprozess, als Begleitung für Teilnehmende stattfinden. Durch die Verankerung der Sozialpädagog*innen beziehungsweise Sozialarbeiter*innen sollen diese in die gesamten Maßnahmen und konzeptionellen Weiterentwicklungen miteingebunden werden. Sozialpädagog*innen hätten somit die Aufgabe das Unterrichtsgeschehen zu beobachten, gemeinsame Unterrichtsprojekte mit den Kursleitenden durchzuführen sowie sozialpädagogische Perspektiven in Teamsitzungen einzubringen. Als zentrale Aufgabe für Sozialpädagog*innen beziehungsweise Sozialarbeiter*innen wird weiter die Netzwerkarbeit und die Entwicklung neuer Lernorte benannt. Somit soll die Erreichbarkeit der Adressat*innen verbessert und mehr Betroffene für die Alphabetisierungsangebote gewonnen werden. Hierdurch sollen Zugangsschwellen überwunden und ergänzende Angebote erzielt werden. Auch bestehen die Bezugspunkte zur Sozialen Arbeit darin, dass diese als Kooperationspartner*innen dienen und als Akteur*innen in Alphabetisierungsnetzwerken fungieren. Einrichtungen der Sozialen Arbeit könnten als neue Lernorte in Betracht gezogen werden (ebd., 2016).

Wird die aktuelle Praxis betrachtet, finden die sozialpädagogischen Aufgaben im Rahmen von Alphabetisierungskursen vermehrt durch Kursleitende statt. Der Begriff der sozialpädagogischen Unterstützung wird in diesem Zusammenhang sehr strikt und eng gehalten. Komplexere Problemlagen werden meist weiterverwiesen (Dorschky, 2016). Für die sozialpädagogischen Handlungen werden in der Regel keine zeitlichen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung gestellt und spielen demnach eine nachrangige Rolle. Während in drittmittelgeförderten Projekten und Maßnahmen die Nachfrage nach sozialpädagogischem Personal steigt beziehungsweise Voraussetzung ist, ist dies in klassischen Alphabetisierungskursen nicht der Fall. Theoretisch ist somit eine sozialpädagogische Begleitung zwar vorgesehen, wird in der Praxis jedoch nicht umgesetzt und erhält keine notwendigen Ressourcen. Inwieweit demnach noch von pädagogischen Ansätzen gesprochen werden könne und nicht lediglich von alltagspraktischer Vernunft, sei fraglich. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Soziale Arbeit in wissenschaftlichen Publikationen zur Erwachsenenbildung beziehungsweise Alphabetisierungsarbeit

kaum thematisiert wird. Das Verständnis dessen, was sozialpädagogisches Handeln bedeutet und wie dies konkret zu praktizieren sei ist nach wie vor umstritten und bedarf einer eindeutigeren Klärung (ebd., 2016).

Auf Grundlage des Forschungsstandes sind die Fragen zur Erhebung im Rahmen dieser Bachelorarbeit entstanden. Hierbei soll spezifisch dazu geforscht werden, inwieweit Sozialarbeiter*innen Sensibilisierungsschulungen zu geringer Literalität für notwendig erachten. Konkreter ist im Rahmen der Erhebung von Interesse, ob die Thematik eine Rolle im beruflichen Alltag der Interviewpartner*innen einnimmt. Außerdem ist es wichtig für die Erhebung Bezug zum Umgang mit Betroffenen zu nehmen. Ist Verweisungswissen bei den Interviewpartner*innen vorhanden? Wie handeln sie in beruflichen Situationen mit Betroffenen? Welche Perspektiven haben sie auf das Thema? Ist geringe Literalität für die Interviewpartner*innen ein Thema der Sozialen Arbeit?

Weiter geht aus dem Forschungsstand hervor, dass bislang die Verknüpfung von Sozialer Arbeit und Alphabetisierungsarbeit weniger gelungen ist. Woran liegt das? Benötigen Sozialarbeiter*innen dahingehend eine Sensibilisierung? Wann sollte eine solche Sensibilisierungsschulung stattfinden? Diese Fragen ergeben sich exemplarisch neben vielen weiteren Fragen als Ansatzpunkte für eine empirische Erhebung. Auf Grundlage der Empirie kann diesbezüglich noch in viele weitere Richtungen geforscht werden. Zum Beispiel könnte der Bezug zur Alphabetisierungsarbeit hergestellt und analysiert werden, warum die Soziale Arbeit in dem Bereich bislang kaum beziehungsweise keinen Stellenwert einnimmt. Im Rahmen dieser Erhebung wird der Schwerpunkt auf Sensibilisierungsschulungen gerichtet. Der Leitfaden mit den entsprechenden Fragen wird in Kapitel 3.2 vorgestellt. Des Weiteren ergeben sich deduktiv, auf Grundlage des bisherigen Forschungsstandes und praktischen Erfahrungen der Autorin, Hypothesen, die als Vermutungen für die Erhebung aufgestellt wurden. Die Hypothesen werden im Abschnitt 5.3 verifiziert beziehungsweise falsifiziert.

3 Leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften der Sozialen Arbeit

Im Anschluss an den theoretischen Bezugsrahmen von geringer Literalität und Sozialer Arbeit wird fortsetzend der empirische Teil der Arbeit vorgestellt und die empirische Untersuchung über die Notwendigkeit der Sensibilisierung von Sozialarbeiter*innen näher betrachtet. Im Folgenden wird die ausgewählte Forschungsmethode vorgestellt (3.1), um anschließend die Entwicklung des Leitfadens darzustellen (3.2).

3.1 Auswahl der Forschungsmethode

Forschung zielt darauf ab, neue Erkenntnisse zu gewinnen und darauf diese in der Praxis umzusetzen. Eine Forschungsmethode beschreibt ein Verfahren respektive eine Technik, die verwendet wird, um einen Erkenntnisgewinn zu erzielen (Raithel, 2006). Diese Bachelorarbeit ist eine empirische Forschungsarbeit. Empirie legt ein bestimmtes Weltbild dar und muss in diesem Sinne konkreten Kriterien der Wissenschaftlichkeit entsprechen. Empirie kann als Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis verstanden werden (Atteslander, 2010).

Zunächst lässt sich die empirische Forschung in zwei Paradigmen differenzieren: quantitative und qualitative Forschung. Quantitative Forschung ist eine Abbildung des empirischen Relativs auf ein numerisches Relativ. Komplexe Informationen werden hierbei auf wesentliche Merkmale reduziert. Diese werden messbar und statistisch analysierbar gemacht. Die Ergebnispräsentation erfolgt in Zahlenwerten (Raithel, 2006). Demgegenüber steht die qualitativ-orientierte Forschung. Der Fokus liegt hierbei weder auf Zahlen noch Rechensymbolen, sondern auf besonderen Eigenschaften und Merkmalen eines sozialen beziehungsweise pädagogischen Feldes. Im Vordergrund ist eine möglichst genaue und differenzierte Betrachtung. Das Erklären und Verstehen von Zusammenhängen ist der Fokus qualitativ-orientierter Forschung (ebd., 2006).

Nach eingehender Betrachtung des Themenfeldes der empirischen Untersuchung wurde eine qualitative Herangehensweise in Form eines Leitfadeninterviews für die vorliegenden Untersuchungen gewählt. Aus den zuvor ausgeführten Studien und

Begriffsansätzen, ergibt sich folgende Forschungsfrage: *Müssen Sozialarbeiter*innen für das Thema der geringen Literalität sensibilisiert werden?* Hierfür sollen im Rahmen der Bachelorarbeit mindestens sechs Leitfadeninterviews, im Umfang von ca. 30 Minuten, durchgeführt werden. Die Interviewpartner*innen werden nach dem Schneeballverfahren, ausgehend von Netzwerken im Praxissemester, sowie über persönliche Kontakte gewonnen. Ziel ist es, möglichst vielfältige Meinungen abzubilden, wodurch der Versuch unternommen wird, möglichst diverse Bereiche der Sozialen Arbeit abzudecken. Hierbei kann es von Vorteil sein, wenn die Personen sowohl Erfahrungen mit Betroffenen haben, als auch Personen auszuwählen, die bislang wenig Erfahrung in diesem Bereich gesammelt haben.

Im Anschluss an die Interviews werden diese sinngemäß transkribiert, anonymisiert und anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

3.2 Leitfadententwicklung

„So offen und flexibel - mit der Generierung monologischer Passagen – wie möglich, so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig“ (Helfferich, 2011, S. 181). Nach dieser Leitidee wurde der Leitfaden im Rahmen dieser empirischen Arbeit erstellt. Der in den Interviews verwendete Leitfaden (siehe Anhang A), dient als Orientierung und Überblick für die Interviewpartner*innen und den Interviewenden selbst. „Ein Leitfadeninterview ist eine Form, in der Fragen beziehungsweise Stichworte für eine Befragung notiert sind. Die Formulierung sowie Reihenfolge der Fragen kann hierbei variieren“ (Helfferich, 2011, S. 36). In Anlehnung an den Leitfaden aus der Studie zum *mitwissenden Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen* nach Riekmann et al. (2016), weiterer vorhandener Literatur und im Hinblick auf die Fragestellung und die gewählten Hypothesen (siehe Abschnitt 5.3), wurde der Leitfaden erstellt. Hierbei müssen die Kriterien eines Leitfadens beachtet werden. Er müsse demnach Offenheit ermöglichen und den Grundprinzipien der qualitativen Forschung entsprechen. Weiter darf dieser nicht mit Fragen überladen und inhaltlich ein roter Faden erkennbar sein. Offene Fragen sollen möglichst an den Anfang gestellt werden. Auch sollten die Fragen nicht abgelesen, sondern möglichst frei und dem Gesprächsfluss angemessen gestellt werden. Priorität hat vor allem die spontan produzierte Erzählung (Helfferich, 2011).

Zunächst wurden wichtige Teilbereiche gesammelt und ein Brainstorming durchgeführt. Im Anschluss wurde ein Leitfaden erstellt, der in Absprache mit Erst- und Zweitgutachterin der Bachelorarbeit, abgeändert und weiterentwickelt wurde. Der erstellte Leitfaden geht zunächst auf die Eckdaten der Interviewpartner*innen ein: Name (in der Auswertung anonymisiert dargestellt), Berufsbezeichnung, Tätigkeitsfeld und vorherige Erfahrungen, um so den Erfahrungsbereich der Interviewpartner*innen genauer differenzieren zu können. Weiter ist einleitend eine offene, erzählungsgenerierende Frage gewählt worden, um einen möglichst offenen Anfang des Interviews zu gestalten. Hiernach folgt eine kurze einleitende Info zum aktuellen wissenschaftlichen Stand. Die gewählten Oberkategorien wurden ähnlich wie bei Riekman et al. (2016) gewählt. Diese sind separiert in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Fragen im ersten Bereich *Vergangenheit* zielen vor allem auf bisherige Erfahrungen und die Bekanntheit des Themas ab. Die zweite Unterkategorie *Gegenwart* zielt auf konkrete Situationen ab, in denen die Interviewpartner*innen mit Betroffenen interagieren. Ebenfalls soll hier der Kenntnisstand über weitere Angebote und eine Reflexion stattfinden. Sowohl auf die eigene Institution und das Handeln der Kolleg*innen. Weiter wird zukunftsprospektiv ein Bezug zu den Sensibilisierungsschulungen und damit auf die Fragestellung der Bachelorarbeit genommen. Hier wird die Frage, nach der Notwendigkeit von Sensibilisierungsschulungen gestellt sowie zu den Inhalten und dem Zeitpunkt von Sensibilisierungsschulungen. Abschließend soll eine Brücke zum generellen Auftrag der Sozialen Arbeit hergestellt werden. Der Leitfaden baut sich demnach stufenartig auf: von der eigenen Erfahrung der Interviewpartner*innen hin zum allgemeinen Auftrag der Sozialen Arbeit.

4 Durchführung der Interviews

Im folgenden Kapitel wird die Durchführung der Interviews näher betrachtet. Hierzu wird zunächst die Gewinnung der Interviewpartner*innen erläutert (4.1) und abschließend die Durchführung der Interviews (4.2).

4.1 Gewinnung der Interviewpartner*innen

Wie bereits im Abschnitt 3.1 erwähnt, werden die Interviewpartner*innen aus dem sozialen Bereich nach dem Schneeballsystem, ausgehend von Netzwerken im Praxissemester, sowie über persönliche Kontakte gewonnen. Beim Schneeballsystem werden bekannte Personen gefragt, ob diese weitere Personen kennen, die den jeweiligen Kriterien der Befragung entsprechen beziehungsweise ob diese Personen kennen, die wiederum andere Personen kennen, usw. (Helfferich, 2011). Im Rahmen der empirischen Arbeit wurden sieben Interviews durchgeführt. Werden die Interviewpartner*innen eingehender betrachtet, lassen sich aus den Interviews Berufsgruppen und Tätigkeitsfelder herleiten. Die konkrete Kontaktaufnahme erfolgte per E-Mail, in dem eine kurze persönliche Vorstellung und das Forschungsinteresse dargelegt wurden. Die Terminvereinbarung fand anschließend telefonisch statt. Die Termine wurden so gewählt, dass diese den Interviewpartner*innen zeitlich entsprachen. Ebenfalls wurden die Interviews vor Ort in den jeweiligen Institutionen durchgeführt, um den Interviewpartner*innen eine lange Anreise zu ersparen.

4.1.1 Berufsgruppe

Im Rahmen der sieben durchgeführten Interviews wurden acht Personen befragt, da ein Interview mit zwei Mitarbeitenden einer Einrichtung geführt wurde. Sechs von acht Personen sind der Berufsgruppe der Sozialarbeiter*innen beziehungsweise Sozialpädagog*innen zuzuordnen. Lediglich eine befragte Person ist dem Berufsfeld der Psychologie zuzuordnen. Eine Weitere ist als Quereinsteigerin im sozialen Bereich tätig. Alle acht Interviewpartner*innen arbeiten im sozialen Bereich. Die Berufsgruppe der Befragten ist interessant, da sich die Fragestellung der Bachelorarbeit konkret auf die Sensibilisierung von Sozialarbeitenden bezieht. Für die Auswertung können sowohl die Eigenperspektive als auch die Perspektive von anderen Berufsgruppen interessant sein, da sie unterschiedliche Blickwinkel auf die Fragestellung darlegen können.

4.1.2 Tätigkeitsfelder

Ziel der Befragung ist es zudem, möglichst unterschiedliche Tätigkeitsfelder abzubilden. Im Folgenden werden die Institutionen nicht näher beschrieben, um die Anonymität zu gewährleisten. Es werden jedoch die Tätigkeitsfelder benannt, um so die Vielfalt der Tätigkeitsbereiche aufzuzeigen. So wurden zwei Sozialarbeitende aus

der Wohnungslosenhilfe befragt (I1). Ein weiteres Interview fand mit einem Sozialarbeitenden, der als Krisenlotse tätig ist, statt. Dieser war vorher in der Sozialberatung tätig (I2). Interview 3 und Interview 4 resultieren aus der gleichen Institution. Die Befragungen fanden jedoch mit zwei unterschiedlichen Sozialarbeitenden statt. Diese sind als Stadteillots*innen in niedrigschwelligen Angeboten für Familien tätig (I3; I4). In Interview 5 wurde ein Psychologe in der Position des Leiters eines Standortes für Ambulante Eingliederungshilfe für psychisch erkrankte Menschen befragt. Weiter wurde eine Ausbildungsbegleiterin, die in einer Berufsschule arbeitet, befragt. Diese ist als Quereinsteigerin in diesem Bereich tätig (I6). Das siebte Interview fand mit einer Sozialarbeitenden statt, die in vielen Projekten und aktuell seit vielen Jahren als Leitung arbeitet. Der Träger bietet unterschiedliche Formen der Beratung an, wie etwa Sozialberatung und Migrationsberatung. Des Weiteren werden (Erst-)Alphabetisierungskurse angeboten (I7).

Des Weiteren wird im Rahmen der Befragung deutlich, dass die Interviewpartner*innen auch bereits andere Bereiche der Sozialen Arbeit kennenlernen konnten, was eine womöglich noch differenziertere Betrachtungsweise ermöglicht. So wurden Hilfen zur Erziehung benannt, die Tagesgruppenarbeit im Bereich für Menschen mit geistiger oder körperlicher Einschränkung, Arbeit mit Abhängigkeitserkrankten, Frauen- und Mädchenarbeit, Arbeit in einer Begegnungsstätte sowie die Begleitung von jungen Müttern und Vätern mit Teilzeitausbildung. Somit können die Interviewpartner*innen auf unterschiedlichste Erfahrungen in verschiedenen Feldern der Sozialen Arbeit zurückgreifen. Interessanterweise wurden ebenfalls Berufsfelder genannt, die nicht in den Bereich der Sozialen Arbeit fallen. So wurden Erfahrungen in der Bank, als Produktmanager*in, Projektleitung bei internationalen Firmen in der Medizintechnik und eine Ausbildung zum Tischlermeister als Erfahrungen genannt. Auch der Blickwinkel auf andere Bereiche kann interessant sein, um zwischen dem Auftrags der Sozialen Arbeit und dem Auftrags anderer Berufsgruppen zu differenzieren. Demnach kann reflektiert betrachtet werden, ob und inwiefern die Thematik der geringen Literalität auch in anderen Arbeitsbereichen außerhalb der Sozialen Arbeit relevant erscheint. Auch die vielfältigen Erfahrungen in sozialen Bereichen ermöglichen eine genaue Betrachtung, in welchen Bereichen der Sozialen Arbeit Begegnungen mit dem Thema vorhanden waren beziehungsweise wie unterschied-

lich und einrichtungsabhängig der Umgang mit Betroffenen eventuell ist. Die Befragung maßt nicht an repräsentativ zu sein, da dies im Umfang der Bachelorarbeit nicht möglich wäre. Es bietet jedoch einen Einblick und erste Erkenntnisse zur Notwendigkeit von Sensibilisierungen von Sozialarbeitenden im Hinblick auf geringe Literalität.

4.2 Interviewablauf

Die Interviews wurden im Zeitraum von Januar 2020 bis Ende Februar 2020 durchgeführt. Dieser Zeitraum wurde gewählt um anschließend ausreichend Zeit für die Erstellung der Transkripte und die Auswertung zu haben. Zu Beginn wurde ein Probeinterview durchgeführt, um den Inhalt und den zeitlichen Rahmen zu prüfen. Die Interviews fanden in der jeweiligen Institution der Interviewpartner*innen und zu von ihnen vorgeschlagenen Zeiten statt. Der Leitfaden wurden in ausgedruckter Form als Exemplar für die Interviewende, als auch für die Interviewpartner*innen zur groben Orientierung, zur Verfügung gestellt. Die Befragungen verliefen ohne weitere Probleme oder Zwischenfälle. Die unterschiedlichen Zeiten beziehen sich auf die Ausführungen der jeweiligen Interviewpartner*innen.

Zusammenfassend ist eine spezifische zeitliche Struktur wichtig. Das Überschreiten der Zeit ist jedoch legitim, wenn neue interessante Aspekte im Hinblick auf die Fragestellung gewonnen werden. Das Unterschreiten der Zeit kann ein Indiz dafür darstellen, dass eventuell weniger Wissen zur Thematik vorhanden ist. Zukünftig wäre es besser zwei Mitarbeitende derselben Institution zum gleichen Zeitpunkt zu befragen und nicht nacheinander, da so gegenseitige Erkenntnisse auch ergänzt und Bezug aufeinander genommen werden kann, um so Dopplungen zu vermeiden.

5 Notwendigkeit von Sensibilisierungsschulungen zur geringen Literalität für Sozialarbeiter*innen

In diesem Kapitel werden die ausgewählte Forschungsmethode und das Vorgehen vorgestellt (5.1). Zudem werden die zentralen Ergebnisse aus den Interviews dargestellt (5.2). Hierauf folgt die Auswertung der Hypothesen (5.3) und anschließend werden daraus resultierende, mögliche Handlungsvorschläge formuliert (5.4).

5.1 Auswahl der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde als Auswertungsmethode gewählt, da sie aufgrund ihrer qualitativ-interpretativen Ausrichtung Sinngehalte erfassen und somit große Materialmengen bewältigen kann. Hierfür werden Kategorien erstellt und diese den einzelnen Textpassagen zugeordnet. Im zweiten Schritt wird analysiert, ob die Kategorien auch eine Mehrfachzuordnung ermöglichen (Mayring & Fenzl, 2019).

Zum Erstellen der Transkripte wurde das Programm *f4 Transkript*⁵ gewählt, da bereits Erfahrungen in der Arbeit mit dem Programm vorhanden waren und somit die Erstellung der Transkripte erleichtert wurde. Als Auswertungssoftware wurde *MAXQDA 12*⁶ gewählt, da diese eine Überschaubarkeit bietet und die Erstellung von Kategorien vereinfacht. Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse und mithilfe des zuletzt genannten Programms hat sich im Verlauf der inhaltlichen Auswertung induktiv ein Categoriesystem ergeben. Dieses ist im Wechselverhältnis zwischen der Theorie (Fragestellung) und dem konkreten Material entstanden. Hierfür wurden konkrete Zuordnungsregeln festgelegt und passende Satzbausteine aus den Transkripten der jeweiligen Kategorie zugeordnet (Mayring, 2015). Folgende vier Hauptkategorien haben sich herausgebildet: *Auftrag der Sozialen Arbeit*, *Sensibilisierungsschulungen*, *Betroffene* und *Perspektiven auf geringe Literalität*. Diese werden im folgenden Abschnitt als Unterkapitel gewählt, um so eine überschaubare Darstellung der zentralen Ergebnisse zu gewährleisten.

5.2 Darstellung zentraler Ergebnisse

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse anhand der, aus der inhaltlichen Auswertung resultierenden, Kategorien *Auftrag der Sozialen Arbeit* (5.2.1), *Sensibilisierungsschulungen* (5.2.2), *Betroffene* (5.2.3), *Professioneller Umgang mit Betroffenen* (5.2.3.1), *Lebenswelt der Betroffenen* (5.2.3.2), sowie *Perspektiven auf geringe Literalität* näher betrachtet (5.2.4).

⁵ <https://www.audiotranskription.de/f4>

⁶ <https://www.maxqda.de/>

5.2.1 Auftrag der Sozialen Arbeit

Als erste gewählte Hauptkategorie wurde der *Auftrag der Sozialen Arbeit* gewählt. Dieser ist essenziell, um die Perspektive der Sozialen Arbeit auf Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen darzustellen. Fokus dieser Kategorie ist die Fragestellung, ob es generell ein Auftrag der Sozialen Arbeit ist, Menschen zu unterstützen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können. Durch die Ausdifferenzierung in Unterkategorien sollen die Meinungen der Interviewpartner*innen betrachtet werden. Die Interviewpartner*innen aus den unterschiedlichen Arbeitsbereichen der Sozialen Arbeit führen an, dass Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen einen Auftrag für die Soziale Arbeit darstellen. Begründen tun sie dies, indem sie betonen, dass Soziale Arbeit grundsätzlich als Helfer*innenberuf zu verstehen sei. Es gehe darum, die Potenziale der Menschen zu erkennen und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich zu verändern und weiterzuentwickeln (I4, Abs. 51).

Zusätzlich wird angeführt, dass der Auftrag nicht allein der Sozialen Arbeit obliegt, sondern zusätzlich anderen Professionen.

Es wäre gut, wenn sich das verknüpfen kann und wenn man irgendwie weiß, dass die Felder da zusammenarbeiten, also dass Schule auch mit Sozialarbeit zusammenarbeitet und guckt irgendwie, warum kann das hier in der Schule gerade nicht richtig stattfinden oder warum hat es nicht stattgefunden [...]? Wie kann man daran anknüpfen? (I3, 2020, Abs. 68).

Bezugnehmend auf das angeführte Zitat wird beispielhaft beschrieben, inwieweit die Thematik Auftrag unterschiedlicher Professionen sein kann und wie Zusammenarbeit gelingen könnte. Dies wird exemplarisch an dem Beispiel von Schule und Soziale Arbeit verdeutlicht. Auch andere Professionen, Institutionen und Berufsgruppen werden in den Interviews exemplarisch genannt, wie etwa Behördenmitarbeiter*innen oder Ärzt*innen (I1, Abs. 158).

Des Weiteren wurde eine weitere Unterkategorie gewählt, die betrachtet, ob es aufgrund der geringen Lese- und Schreibkompetenzen zu Einschränkungen im sozialarbeiterischen Handeln komme. Die Auswertung ergab, dass die Erläuterung von Dokumenten und Aufgaben einen erheblichen Zeitfaktor darstelle, die Auffassung, ob dies als Einschränkung betrachtet wird, jedoch subjektiv und auch handlungsfeldabhängig sei.

Ja [...] das geht natürlich leichter, weil man kann denen auch Aufgaben geben. Dann kann man auch sagen, dass können sie jetzt mal selbst ausfüllen oder damit gehen sie mal hin und legen das denen dann mal vor oder irgendwie so. Das mit Leuten, die wenig die Zusammenhänge begreifen und auch behalten, wenn man sie dann erklärt. [...]. Also das ist dann schon vorteilhafter, wenn Leute selbst das machen können (I1, 2020, Abs. 97).

Das Zitat aus der Wohnungslosenhilfe, verdeutlicht beispielhaft, inwieweit Selbstständigkeit der Klient*innen eine Arbeitserleichterung darstellen kann und, dass Betroffene zusätzlicher Zeit und Erläuterungen bedürfen, was als Einschränkung des sozialarbeiterischen Handelns gewertet werden kann. Die Perspektive variiert jedoch von Einrichtung zu Einrichtung. So führt die Stadteillotsin in Interview 3 an, dass ihre Einrichtung darauf eingestellt sei, Briefe und Anträge mit den Klient*innen gemeinsam zu lesen und diese zu erläutern, weshalb dies den Rahmen ihres Angebots umfasst und somit keine Mehrbelastung oder Einschränkung im sozialarbeiterischen Handeln darstellt (I3, Abs. 50).

Werden die Resultate auf die Empirie bezogen wird deutlich, dass die Aufträge Sozialer Arbeit nach Staub-Bernasconi (2007) einem Tripelmandat entsprechen. So ist ein Mandat jenes der Profession, welche sich auf den Ethikkodex der Sozialen Arbeit sowie ihre wissenschaftliche Fundierung bezieht. Des Weiteren stützt sich die Profession auf die Menschenrechte und Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit. Weiterhin ist ein Mandat der Sozialen Arbeit in der Gesellschaft verortet, indem die Soziale Arbeit stets im Sinne der staatlichen Regelungen agieren muss. Diese muss die Interessen des Staates wahren. Als drittes Mandat wird das des Individuums angeführt. In der Sozialen Arbeit muss stets nach den Bedürfnissen und Ansprüchen der Klient*innen gehandelt werden. Dies würde die Ansicht aus den Interviews verdeutlichen, dass Soziale Arbeit trotz ihrer Mandate weitestgehend autonom ist, inwieweit sie ihre Ressourcen einsetzt und wen sie damit unterstützt (ebd., 2007). Bezugnehmend auf die Definition Sozialer Arbeit ist ihr Ziel die Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen zu stärken, dies impliziert ebenfalls Menschen, die gering literalisiert sind (DBSH, 2016).

5.2.2 Sensibilisierungsschulungen

Als zweite Hauptkategorie und im Hinblick auf die Relevanz zur Beantwortung der Fragestellung wurde die Kategorie der *Sensibilisierungsschulungen* gewählt. Sensibilisierungsschulungen sind jegliche Art von Sensibilisierungen, Fortbildungen

oder Veranstaltungen, in denen grundlegende Informationen zur Thematik vermittelt werden und im Rahmen dessen eine Sensibilisierung für die Thematik stattfinden soll (Deutscher-Volkshochschul-Verband, 2020).

Die Auswertung der Interviews verdeutlicht, dass noch differenzierter zwischen Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Sensibilisierungsschulungen separiert werden muss.

Also auf jedenfall sehr sinnvoll würde ich sagen. Mit der Notwendigkeit muss dann glaube ich jede Einrichtung irgendwie erkennen. Aber ich fands für uns sehr sinnvoll. [...] Sagt ja auch die Überschrift sich oder die Kollegen, ein Team zu sensibilisieren, also auch die Gelegenheit [...] zu schaffen gemeinsam nachzudenken, wo überall taucht vielleicht auch dieses Thema auf, ohne dass wir es übersehen haben, wo können wir vielleicht im Rahmen unserer Möglichkeiten Angebote verbessern [...] Also das war schon sehr sinnvoll (I5, 2020, Abs. 43).

Sensibilisierungen seien sinnvoll für das Team, um Angebote und Rahmenbedingungen zu verbessern und weiterzuentwickeln. Ziel sollte es sein, dass Angebote geschaffen werden, die von den Betroffenen angenommen werden. Die Frage nach der Notwendigkeit sollte, wie im obigen Zitat angeführt, durch die jeweilige Einrichtung beantwortet werden. Dies verdeutlicht die Ausbildungsbeauftrage in Interview 6, indem sie anführt, dass das Erkennen der Betroffenen in ihrer Einrichtung nicht das Problem sei, sondern das Wissen um Lernstrategien für Betroffene (I6, Abs. 56).

Eine weitere Unterkategorie im Kontext von Sensibilisierungsschulungen stellt der *Zeitpunkt von Sensibilisierungsschulungen* dar. Hierzu wurde zunächst betrachtet, ob Schulungen einmalig oder mehrfach besucht werden sollten. Zudem wurden die Interviewpartner*innen hinsichtlich des besten Zeitpunktes für eine Sensibilisierungsschulung, im Studium oder im Berufsleben, befragt.

*Je öfter man das hört, so auch als Berater[*in], desto sensibler wird man dafür. Und da ist das glaube ich gut, wenn das so im Untergrund dann so mitschwingt. Auch jetzt das Interview wird dazu führen, dass ich mir da öfter mal Gedanken drüber mache (I1, 2020, Abs. 133).*

Wiederholungen von Schulungen könnten also, laut dem oben angeführten Zitat, zu einer ausgeprägteren Sensibilisierung führen. Zu welchem Zeitpunkt eine solche Sensibilisierungsschulung Sinn mache, wird unterschiedlich betrachtet. Für die Durchführung im Studium spräche, dass die Problematik so bereits von Beginn an in den Köpfen der Studierenden verankert wäre (I4, Abs. 47). Dementgegen stünde

das Argument, dass Zusammenhänge eventuell besser verstanden werden könnten und ein fachspezifischer Bezug möglich wäre, wenn Sensibilisierungsschulungen erst später im Berufsleben durchgeführt würden (I7, Abs. 75).

Als nächsten Punkt wurden die gewünschten *Inhalte in Sensibilisierungsschulungen* thematisiert. So wurde der Wunsch nach konkreten Hilfestrategien und Verweissungswissen geäußert (I3, Abs. 54). Hierbei wird betont, dass eine Art Wegeplan sinnvoll wäre, um den Umgang mit Betroffenen zu verbessern und Handlungssicherheit zu erlangen (I6, Abs. 64). Des Weiteren wird das Wissen um Vermeidungsstrategien und Bewältigungsstrategien als Inhalt gewünscht, um Betroffene besser zu erkennen (I6, Abs. 62). Hierfür wären Strategien zur Erkennung von Betroffenen ebenfalls sinnvoll (I4, Abs. 12). Ein weiterer wichtiger Punkt, ist die Konfrontation und Ansprache von Betroffenen, um gemeinsam mit ihnen Veränderungen für ihre Zukunft zu gestalten (I2, Abs. 106). Ein zusätzlich gewünschter praktischer Ansatz ist die Durchführung von Rollenspielen im Rahmen von Sensibilisierungsschulungen, um die Teilnehmenden zu aktivieren und gegebenenfalls reflektierte arbeitsweltbezogene Handlungsweisen zu erproben (I5, Abs. 52). Als theoretischer Hintergrund werden Prozentzahlen und Daten zum Thema gewünscht, um grundlegende Zusammenhänge herstellen zu können (I7, Abs. 81). Auch Betroffenenengeschichten nennen die Interviewpartner*innen als möglichen Inhalte, um Umstände und Brüche in den Biografien der Betroffenen nachzuvollziehen (I1, Abs. 28). Zudem wurde der Wunsch nach praxisnahen Beispielen geäußert, um zu verdeutlichen, dass sich die Problematik durch alle Gesellschaftsmilieus zieht und sich kein*e Betroffene*r allein mit dem Problem auseinandersetzen muss (I1, Absatz 144). Die Inhalte der Sensibilisierungsschulung sollten individuell abgestimmt sein. Auch der Wunsch nach Anpassung des Inhalts auf den jeweiligen Arbeitskontext wurde geäußert (I4, Abs. 12). Zusammenfassend wurden vielfältige Inhalte benannt, die Bestandteil von Sensibilisierungsschulungen sein sollten beziehungsweise sein könnten. Die Äußerungen der Interviewpartner*innen sind lediglich Anreize für die Inhalte einer Sensibilisierungsschulung. Wichtig zu berücksichtigen ist, dass die Inhalte subjektiv, im Kontext der eigenen Erfahrungen und der jeweiligen Einrichtung geäußert wurden. Bei der Konzeptionierung einer Schulung sollten möglichst die Wünsche der jeweiligen Gruppe berücksichtigt werden.

Als weitere Unterkategorie wurden die Interviews dahingehend betrachtet, ob *Leichte Sprache* als Ansatz in der jeweiligen Einrichtung unterstützt beziehungsweise umgesetzt wird. *Leichte Sprache* dient als Alternative auf Webseiten, für Informationen zu sozialarbeiterischen Angeboten oder weiteren Plattformen für Betroffene. In Interview 7 wurde von der Projektleiterin der Vorschlag unterbreitet, *Leichte Sprache* zunächst anzuzeigen und wenn gewünscht, kompliziertere Sprache als alternative Version zu wählen (17, Abs. 85). Demgegenüber wird angeführt, dass die Thematik zuvor kein präsenter Bestandteil der alltäglichen Praxis war. Auch stellt die zeitliche Begrenzung eine Problematik dar, da im beruflichen Alltag nicht ausreichend Zeit für die Umsetzung *Leichter Sprache* in der Einrichtung vorhanden sei. Ein Wissen um die Relevanz solcher Ansätze sei trotzdem vorhanden (15, Abs. 28). Diejenigen, bei denen eine Umsetzung angestrebt wird äußerten Schwierigkeiten, da sowohl die Regeln der leichten Sprache schwierig umzusetzen seien als auch ein Verständnis für die Denkweise der Betroffenen notwendig sei (17, Abs. 87).

Im Hinblick auf die Empirie wird deutlich, dass die Soziale Arbeit respektive Sozialpädagogik in unterschiedlichen Formen Bestandteil von Alphabetisierungsarbeit sein kann, sei es in der Erstberatung oder Kursbegleitung. Zentraler Aufgabenbereich könnte zudem die lebensweltliche Begleitung und Netzwerkarbeit darstellen, die im Hinblick auf neuere Ansätze, wie die aufsuchende Bildungsarbeit, eine zentrale Rolle einnimmt (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015; Dorschky, 2016). Aus wissenschaftlichen Publikationen kann entnommen werden, dass die Soziale Arbeit in diesem Feld bislang eine untergeordnete Rolle innehat. Trotzdem wird deutlich, dass Voraussetzung für eine solche Zusammenführung der beiden Bereiche Sensibilisierungsschulungen für Professionelle der Sozialen Arbeit voraussetzt, um für die Thematik zu sensibilisieren und zu informieren. Werden die Erkenntnisse auf die Ergebnisse der Interviews bezogen wird deutlich, dass Sensibilisierungsschulungen sowohl empirisch als auch in der Befragung als wichtig angesehen werden. Trotzdem gibt es bislang wenig Studien und Publikationen in diesem Bereich (Dorschky, 2016).

5.2.3 Betroffene

Die dritte Hauptkategorie bezieht sich auf die Betroffenen. Hierbei wird in zwei Kategorien separiert: *der professionelle Umgang mit Betroffenen* und die *Lebenswelt der Betroffenen*.

5.2.3.1 Professioneller Umgang mit Betroffenen

Diese Unterkategorie fokussiert den Umgang mit den Betroffenen im Arbeitsalltag. Dieser wurde in drei weitere Unterkategorie differenziert: *Umgang mit Betroffenen*, *Erkennen von Betroffenen* und *Begegnung mit Betroffenen*. Der *Umgang mit Betroffenen* wird dahingehend unterschieden, ob Ressourcen vorhanden oder nicht vorhanden sind. Ressourcen beziehen sich hierbei auf zeitliche als auch personelle Ressourcen, die vorhanden sein müssen, um die Auseinandersetzung mit Betroffenen zu gewährleisten.

Im Hinblick auf das Vorhandensein der Ressourcen stellt sich die Frage, wie mit den Betroffenen konkret umgegangen wird. Hierfür wurden drei konkrete Kategorien gewählt: die *Thematisierung durch Ansprache*, das *gemeinsame Bearbeiten von Aufgaben* und das *Erfragen der Betroffenen Geschichte*. Die *Thematisierung durch Ansprache* wird als Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Betroffenen genannt. Es wird jedoch betont, dass eine Vertrauensbasis zwischen dem*der Professionellen und dem*der Klient*in vorhanden sein muss. Durch die Ansprache wird den Betroffenen die Möglichkeit eröffnet über entsprechende Angebote informiert zu werden und an diesen teilzunehmen (I3, Abs. 64).

Ich verstehe meine Arbeit grundsätzlich Menschen zu helfen und insofern ist es auch mit eine Aufgabe, wenn man die erkennt, dass man es eben anspricht. [...]. Das man das anspricht, um auch den Menschen die Möglichkeit zu geben, sich zu verändern und dazu zu Lernen. Das würde ich in jedem Bereich so sehen. Dass das auf jedenfall eine Aufgabe ist. Denn wir sind ja diejenigen, die [...] diesem Menschen helfen und dafür da sind (I4, 2020, Abs. 51).

In den Interviews wird außerdem betont, dass dies jedoch nicht immer der richtige Ansatz sei und auch negative Konsequenzen haben könnte. So wird in Interview 1 berichtet, dass die geringe Literalität thematisiert wurde und der Betroffene sich persönlich beleidigt gefühlt habe. Dies äußerte er durch Wut und schien über die Aufforderung, den Bogen bereits selbstständig auszufüllen, sichtlich verletzt (I1, Abs. 72). Als weitere Möglichkeit des Umgangs mit Betroffenen wird exemplarisch die gemeinsame Bearbeitung von Anträgen benannt. Auch die Auseinandersetzung mit

der Thematik, indem zunächst die Betroffenen Geschichte erfragt wird, wird als Möglichkeit der Auseinandersetzung benannt.

In einigen Interviews wird explizit erwähnt, dass die Ressourcen jedoch nicht ausreichend vorhanden seien und demnach eine Konfrontation nicht zulassen. Vor allem die zeitlichen Ressourcen seien im Arbeitsalltag ein Hindernis.

Ist auch ein Zeitfaktor. Also wenn ich jetzt schnell viele Dinge regeln muss. Oder der Klient schnell Fristen hat. Es geht manchmal auch um Einkommen, also ganz um existenzielle Sachen. Oder die Wohnung, Wohnungsverlust. Dann ist das von der Zeit her gar nicht machbar, dass man anfängt, dass in Ruhe zu erklären und gemeinsam zu besprechen und ihn erstmal durchlesen lässt, die zehn Seiten von dem Räumungsurteil oder so. Das ist auch utopisch (I1, 2020, Abs. 72).

Verweisungswissen wird als Schwerpunkt in der sozialarbeiterischen Tätigkeit betrachtet, um so auf etwaige Angebote aufmerksam zu machen. So werden die Betroffenen beispielsweise an einen Volkshochschulkurs oder andere entsprechende Angebote weiterverwiesen (I1, Abs. 85). Betont wird jedoch, dass zwar ein grundlegendes Verweisungswissen vorliege, dennoch teils unklar ist, wer welches Angebot in Anspruch nehmen darf (I7, Abs. 57).

Eine weitere Kategorie bezieht sich darauf, ob in alltäglichen Arbeitssituationen den Betroffenen ihre Aufgaben abgenommen werden. Die Interviewauswertung verdeutlicht, dass dies in einigen Fällen zutrefte. Dies sei auf Unsicherheiten von neuen Klient*innen zurückzuführen (I3, Abs. 28). Außerdem wird die Bequemlichkeit einiger Klient*innen angeführt, die regelmäßig erscheinen und ihre eigene Post nicht mehr öffnen, da sie beispielhaft in diesem beschriebenen Fall die Wohnungslosenhilfe als Servicestation begreifen (I1, Abs. 69). Hierauf bezugnehmend ist in Interview 1 hervorgehoben worden, dass die Arbeit in der Wohnungslosenhilfe häufig mit existenziellen Problemen und Fristen einhergeht. Dann reichen die zeitlichen Ressourcen nicht aus, um beispielweise ein zehnteitiges Räumungsurteil gemeinsam mit dem*der Klient*in durchzugehen (I1, Abs. 72).

Dies kann im Zusammenhang mit der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit betrachtet werden. „Die Ökonomisierung beschreibt den Prozess der betriebswirtschaftlichen Umstrukturierung und Neusteuerung von Institutionen und Einrichtungen“ (Oravetz, 2014, S. 10). Bezugnehmend auf die Soziale Arbeit sollen Soziale Einrichtungen demnach wirtschaftlich agieren. Im Fokus stehen Angebot, Nachfrage

und der Preis. Dies bietet Chancen, da das Qualitätsmanagement mit Qualitätsverbesserung einhergehen kann. Außerdem kann es für Soziale Einrichtungen existenzsichernd sein (Seithe, 2012). Negative Folgen, die bereits in den Interviews deutlich wurden, können jedoch sein, dass durch die gegebenen Rahmenbedingungen der eigene Handlungsspielraum eingeschränkt wird. Der Fokus liegt auf ökonomischen Prozessen, wodurch die Mitarbeiter*innen sich in einem Spannungsfeld befinden (ebd., 2012).

Bezugnehmend auf die Empirie ist der professionelle Umgang mit Betroffenen in der Sozialen Arbeit stets individuell. Hierbei wird deutlich, dass besonders die Thematisierung durch Ansprache, als Variante benannt wird. Diese müsse laut der Interviewpartner*innen jedoch einer Vertrauensbasis zugrunde liegen. Werden die Erkenntnisse auf die Empirie Sozialer Arbeit bezogen, können drei Axiome festgestellt werden, die Brückenpfeiler zu einer konkreten Methode darstellen (Müller, 2001). Diese sind auch im professionellen Umgang mit gering literalisierten Menschen relevant. Das erste Axiom ist die Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch (Grundwald & Thiersch, 2015), das *Sich Aussetzen* mit dem jeweiligen Lebenszusammenhang der Betroffenen. Als zweites Axiom nennt Müller (2001) die *Gebrochenheit seiner eigenen Intention*, welche sich, wie bereits in den Interviews benannt, auf die Voraussetzung einer Beziehung zwischen Professionellen und Klient*in bezieht. Hierfür wird Beziehungsarbeit benötigt, die durch Verhandeln und Aushandeln stattfinden muss. Wichtig ist zudem die niedrigschwellige Herangehensweise. Ziel ist es, die Autonomie der Betroffenen zu stärken, sowie die Betroffenen zu *empowern* (DBSH, 2016). Als drittes Axiom sind die *aufgelegten Relevanzen* im Fokus. Die Soziale Arbeit ist wie in Abschnitt 5.2.1 erläutert, von anderen Instanzen abhängig. Das Handeln ist von der Gesellschaft, den Klient*innen, der eigenen Profession, von staatlichen Regelungen, der Politik sowie ökonomischen Faktoren abhängig (Müller, 2001; Staub-Bernasconi, 2007). Hierbei müssen Sozialarbeiter*innen ihr Handeln stets rechtfertigen, wodurch eine Auseinandersetzung mit gering literalisierten Menschen zeitlich in einigen Institutionen nicht in den beruflichen Alltag integriert werden könne und somit vermehrt Weiterverweisung stattfindet (Grohall, 2000).

Relevant für den professionellen Umgang mit Betroffenen ist zudem die Berücksichtigung der jeweiligen Lebenswelt der Betroffenen, welche im Folgenden eingehender betrachtet wird.

5.2.3.2 Lebenswelt der Betroffenen

Diese Unterkategorie bezieht sich auf die jeweilige *Lebenswelt der Betroffenen*. Hierfür wird zunächst die *Herkunft der Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen* betrachtet. Anschließend sollen *Schwierigkeiten der Betroffenen*, die in den Interviews genannt wurden, dargelegt werden. Die *Herkunft der Betroffenen* lässt sich in zwei Subkategorien differenzieren. Menschen, die nicht als Erstsprache Deutsch gelernt haben und damit einhergehende eventuelle Sprachschwierigkeiten aufweisen (Statistisches Bundesamt, 2020). Die zweite große Gruppe von Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen sind deutsche Erstsprachler*innen. Hierzu zählen Menschen, die in Deutschland geboren wurden und keine weitere Herkunft haben. Hierbei ist zu verdeutlichen, dass es sich ausschließlich um subjektive Einschätzungen der Interviewpartner*innen handelt, ob die betroffenen Personen Erstsprachler*innen sind oder nicht. Hierbei überwiegt nach subjektiven Einschätzungen der Interviewpartner*innen der Anteil an Menschen, die Deutsch nicht als ihre Erstsprache sprechen. Hier sei es besonders schwierig zu unterscheiden, ob die Schwierigkeiten aufgrund von Problemen in der deutschen Sprache resultieren oder aufgrund von geringen Lese- und Schreibkompetenzen (14, Abs. 20).

Im Verlauf der Interviews wurden exemplarisch Schwierigkeiten der Betroffenen geäußert. Angeführt wurden die Schwierigkeiten mit Behördendeutsch:

Aber was im Bereich Arbeit und Beruf und Teile im Leben müssen wir kein Goethe-Deutsch oder hochkomplizierte Sprache machen. Sondern da soll es ja dazu dienen, den Menschen das Leben in Deutschland einfacher zu machen. Und auch Netzwerke zu gründen und Freunde zu finden. Und an Kulturangeboten teilzunehmen. Das muss nicht so kompliziert alles formuliert werden. Also das fände ich auch sinnvoll, wie kann man Texte einfacher gestalten (16, 2020, Abs.101).

Hier wird der Bezug zur gesellschaftlichen Teilhabe eröffnet, welche durch die hochkomplexe Sprache für die Betroffenen eingeschränkt wird. Diese verhindern für die Betroffenen gesellschaftliche Partizipation und den Aufbau eigener Netzwerke. Eine weitere Schwierigkeit bestehe im Textverständnis. Außerdem wird angemerkt, dass betroffene Eltern Schwierigkeiten haben, ihren Kindern vorzulesen.

Während die Ergebnisse aus den Interviews eine deutliche Mehrheit von Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufzeigen, wird im Vergleich zur Empirie aus der *LEO-Studie* aus dem Jahr 2018 deutlich, dass ausgehend von 6,2 Millionen gering literalisierten Erwachsenen eine Mehrheit von 52,6 % Deutsch als erste Sprache gelernt hat (Grotlüschen et al., 2019). Demnach spiegeln die subjektiven Einschätzungen aus den Interviews nicht die Empirie wider.

5.2.4 Perspektiven auf geringe Literalität

Als vierte Hauptkategorie werden die unterschiedlichen *Perspektiven der Interviewpartner*innen zur Thematik der geringen Literalität* vorgestellt. Im Fokus steht die *Frage der Relevanz, der Bekanntheit, dem Interesse und dem Wunsch nach Öffentlichkeitswirksamkeit* geringer Literalität. Zunächst wird die Unterkategorie der *Wissenschaftlichkeit des Themas* näher betrachtet. Konkret wird hier auf das Hintergrundwissen beispielsweise auf Grundlage von Studien, wie der *Leo.Level-One Studie*, Bezug genommen. Auf die Zahlen wurde unterschiedlich reagiert. So wurde beispielsweise in Interview 1 betont, wie überraschend die Zahlen seien.

Also es sind ja dann 6,2 Millionen oder sowas. Das sind fast 10% oder 7-8% der Bevölkerung. Hätte ich jetzt nicht gedacht. Und im Beratungsalltag und auch im privaten Bereich ist es mir eigentlich noch so gut wie nie aufgefallen. Da kamen auch so die Beispiele, dass halt auch Menschen mit relativ hohen Berufsständen nicht richtig Lesen- und Schreiben können (I1, 2020 Abs. 25).

Wie im angeführten Zitat verdeutlicht, ist die Zahl von 6,2 Millionen Menschen mit geringer Literalität im Vergleich zur Gesamtzahl der Einwohner*innen in Deutschland immens. Spannend ist zudem die Tatsache, dass die Thematik weit verbreitet ist, diese jedoch im beruflichen als auch im privaten Alltag der Interviewpartner*innen bislang wenig präsent war. Außerdem betont die Ausbildungsbeauftragte, dass die Zahl an Menschen, die Deutsch als Erstsprache sprechen und nicht ausreichend lesen und schreiben können überrascht hat. Der Fokus lag bislang auf Menschen, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben (I6, Abs. 81). In Interview 2 wird betont, dass die Zahlen bereits bekannt waren. Der Bereich des Krisenlotsen umfasst etwaige Problemlagen von Menschen, darunter auch Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Der Interviewpartner führt an, dass das Thema wichtig sei und im Rahmen seiner Arbeit bereits eine Sensibilisierungsschulung stattgefunden habe (I2, Abs. 32). Demgegenüber wurde beispielhaft angeführt, dass die Zah-

len bislang nicht bekannt waren, die Einführung des Interviews somit der erste Kontaktpunkt mit konkreten Zahlen war (I3, Abs.10). Hier ergibt sich also eine differenzierte Reaktion.

Im Hinblick auf die Unterkategorie *Bekanntheit der Thematik* wird deutlich, dass geringe Literalität grundsätzlich bekannt war, die genauen Zahlen jedoch weniger bekannt. In Interview 5 wird demgegenüber betont, dass die Thematik bislang weniger bekannt jedoch im beruflichen Alltag präsent war.

Ich glaube bislang nicht. Das würde ich mal so behaupten. Das ist das, was ich so mitbekommen habe. Dass es bei uns nicht so thematisiert wurde. Wir haben jetzt durch die Schulung hoffentlich so eine bisschen andere Haltung bekommen oder so Ideen, dass mal einfach mal anzugucken. Vielleicht auch im Team zu beraten, wie geht man damit um (I5, 2020, Abs. 22).

Hieran wird verdeutlicht, dass das Interesse, die Thematik in den beruflichen Alltag miteinzubeziehen und die eigene Haltung zu überdenken, vorhanden ist. Bezugnehmend hierauf wird aus der Interviewauswertung zudem deutlich, dass das Interesse an geringer Literalität durchaus vorhanden ist, um so auch Angebote für Betroffene auszuweiten (I3, Abs. 18).

Folgend wird betrachtet, welche *Relevanz das Thema der geringen Literalität* im beruflichen Alltag für die Interviewpartner*innen darstellt. Hierbei wird besonders in der Wohnungslosenhilfe deutlich, dass andere Themen Priorität in der alltäglichen Praxis haben.

Ganz ehrlich, das steht am Ende einer langen, langen Liste von existenzsichernden Maßnahmen. Ich sage jetzt mal die Leute kommen zu uns, denn sie kriegen kein Geld vom Jobcenter. Oder ihre Miete kann nicht bezahlt werden aus verschiedenen Gründen. Oder sie haben schon die Kündigung oder Mietschulden. Das sind brennende, existenziell wichtige Sachen, da muss man erstmal da ansetzen. Oder sie haben keine Wohnung und dann suchen wir eine Wohnung und dann muss die Wohnung eingerichtet werden. Und dann muss man gucken, was fehlt jetzt noch. Und dann kommen wir manchmal auch auf sowas, wie Freizeitgeschichten. [...] Und dann ist aber auch schon relativ bald unsere Hilfe vielleicht beendet, denn wir haben jetzt alles für den soweit geregelt (I1, 2020, Abs. 83).

Das Zitat verdeutlicht, dass die Klient*innen in der Wohnungslosenhilfe die Hilfe nicht priorisiert aufgrund ihrer geringen Lese- und Schreibkompetenzen in Anspruch nehmen, sondern aufgrund etwaiger anderer Herausforderungen. Somit hat geringe Literalität in der Wohnungslosenhilfe eine eher nachrangige Stellung (I1, Abs. 114). In Interview 3 wird hervorgehoben, wie wichtig die Ansprache und das Wissen um weitere Angebote ist (Abs. 64). Die Aussage stützt die Annahme, dass die zeitlichen

Ressourcen und die Relevanz der Thematik einrichtungsabhängig betrachtet werden.

Die letzte Kategorie bezieht sich auf die *gesellschaftliche Sichtbarkeit der Thematik*. Hierfür plädieren Interviewpartner*innen auf mehr gesellschaftliche Anerkennung. Betont wird, dass die Auseinandersetzung um geringe Literalität in der Gesellschaft, Politik und in der Verwaltung noch nicht angekommen sei (I1, Abs. 133). „Ich finde es gut, dass dieses Thema gerade mehr Öffentlichkeit kriegt, mehr ins Bewusstsein rückt. Das finde ich schon wichtig, da freue ich mich drüber“ (I3, 2020, Abs. 70).

Im Hinblick auf die Empirie wird deutlich, dass es bislang wenig Publikationen und Studien zur Sozialen Arbeit und geringer Literalität gibt. Zwar wird die Soziale Arbeit in der Alphabetisierungsarbeit mitgedacht, trotzdem fehlt nach wie vor die praktische Umsetzung. Es gibt keine entsprechende Besoldung, noch Stellen (Dorschky, 2016). Es gibt unterschiedliche Perspektiven auf geringe Literalität. So wird die Meinung vertreten, dass dies definitiv Thema der Sozialen Arbeit sein sollte und in herkömmliche Angebote integriert werden müsste (ebd., 2016). So umstritten die Thematik ist, so umstritten sind auch die unterschiedlichen Perspektiven von Sozialarbeiter*innen auf die Thematik. Welchen Stellenwert sie in der beruflichen Praxis einnimmt, ist demnach eine Frage des jeweiligen Aufgabenbereichs Sozialer Arbeit, der Einstellung und der Frage nach Ressourcen. Zusammenfassend sind die Perspektiven auf das Thema demnach individuell und situationsabhängig (Seithe, 2012).

5.3 Hypothesenauswertung

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Auswertung der in der Einleitung vorgestellten Hypothesen, die vor Beginn der Interviews aufgestellt wurden. Im Folgenden werden diese im Hinblick auf die Ergebnisse aus den Interviews und auf Grundlage der Empirie verifiziert beziehungsweise falsifiziert.

5.3.1 Sensibilisierungsschulungen können dazu beitragen, das Wissen von Sozialarbeiter*innen im Hinblick auf die Thematik zu erweitern und sie in ihrem beruflichen Alltag somit handlungsfähiger zu machen

Die erste Hypothese bezieht sich auf die Handlungsfähigkeit sowie das Wissen von Sozialarbeiter*innen, welches durch Sensibilisierungsschulungen erweitert werden

könnte. Auf Grundlage der Empirie wurde deutlich, dass die Soziale Arbeit als Anlaufstelle für Betroffene dienen kann und so niedrigschwellige Angebote zur Verfügung stellen könnte. Sensibilisierungsschulungen dienen dazu, ein Bewusstsein für eine Thematik zu schaffen (Deutscher Volkshochschul-Verband, 2020). Hierfür wurde in Abschnitt 2.1.3 erläutert, dass es etwaige Sensibilisierungsangebote innerhalb von Projekten und Initiativen gibt. Diese umfassen eine Reihe an Inhalten zur Thematik. Auch aus den Interviews wird deutlich, dass Sensibilisierungsschulungen zu einem erweiterten Wissen um die Thematik führen können (I4, Abs. 45). Bezugnehmend auf die zentralen Ergebnisse aus den Interviews wird zudem deutlich, dass die Frage nach dem Zeitpunkt von Sensibilisierungsschulungen, sei es im Studium oder im Beruf, differenziert betrachtet wird. Die Beantwortung der Fragen tendiert jedoch zu einer Durchführung im Studium. Außerdem wird angeführt, dass Sensibilisierungsschulungen wiederholt stattfinden müssen, um das Wissen zur Thematik zu festigen. In Abschnitt 5.2.2 wurden zudem unterschiedliche inhaltliche Erwartungen an Sensibilisierungsschulungen gerichtet. Deutlich wird, dass der Wunsch nach konkreten Handlungsoptionen im beruflichen Alltag vorhanden ist, sowie die Frage nach Erkennung und Umgang mit Betroffenen. So gibt es seit 2019 eine Handreichung speziell für Sozialarbeiter*innen, die ihnen Wissen zum Thema zur Verfügung stellt und somit ihr Handeln im Kontext geringer Literalität verbessern kann (DVV, 2019).

Zudem wird aus den Interviews deutlich, dass Sensibilisierungsschulungen individuell anzupassen seien. Inhaltlich wäre es dann sinnvoll, wenn sie sich auf den jeweiligen Arbeitskontext als auch auf die jeweilige Zielgruppe beziehen. In Interview 6 wird deshalb angeführt, dass bezugnehmend auf die Zielgruppe unterschiedliche Inhalte sinnvoll wären. So sei laut der Argumentation zwischen deutschen Erstsprachler*innen und Zweitsprachler*innen zu differenzieren. Zweitsprachler*innen können somit auf ihre nicht ausreichenden Sprachkenntnisse verweisen. Weiter wird in Interview 6 ausgeführt, dass es Einrichtungen gäbe, unter anderem die Einrichtung der Interviewpartnerin aus Interview 6, wo kaum beziehungsweise nicht wesentlich Menschen betroffen sind, die deutsche Erstsprachler*innen sind. In Einrichtungen, in denen vorwiegend mit Zweitsprachler*innen gearbeitet wird ist es ihrer Argumentation nach wichtig, den inhaltlichen Fokus der Schulungen auf andere

Bereiche zu richten. Hier könnten also diagnostische Kenntnisse und die Erläuterung der unterschiedlichen Sprachlevel sowie der Alpha-Level relevant sein. Zudem sei ein Wissen um Kursangebote wichtig, um so einen Überblick in einem komplexen Feld zu erlangen (16, Absatz 56). In der Argumentation in Interview 6 ist also keine grundsätzliche Ablehnung gegenüber Sensibilisierungsschulungen vorhanden. Es wird aufgezeigt, dass Sensibilisierungsschulungen einrichtungs- und klient*innenabhängig zu gestalten seien, um somit gezielt Wissen zu erweitern, welches so in ihrem beruflichen Alltag Anwendung finde.

Zusammenfassend lässt sich demnach feststellen, dass der Wunsch nach Sensibilisierungsschulungen, um das Wissen auszubauen und besonders die Handlungsfähigkeit im beruflichen Alltag zu vertiefen, vorhanden ist. Die Empirie zeigt auf, dass die Soziale Arbeit somit auch fester Bestandteil der Arbeit mit Betroffenen werden kann. Die Hypothese lässt sich im Hinblick auf die Interviews verifizieren. Sensibilisierungsschulungen bieten die Möglichkeit der Weiterentwicklung der Professionellen im Hinblick auf die Thematik, um somit durch die Inhalte der Schulung im beruflichen Alltag handlungsfähiger zu werden.

5.3.2 Geringe Literalität bzw. Literalitäten sind Bestandteil des Bildungsauftrags der Sozialen Arbeit, demnach gilt es sich der Problematik anzunehmen und ein Bewusstsein zu schaffen

Ein differenziertes Bild zeigt die zweite Hypothese auf. Bezugnehmend sowohl auf die empirischen Erkenntnisse als auch auf die Auswertung der Interviews wird deutlich, dass die Frage nach einem Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit umstritten betrachtet wird. Auch die Interviews verdeutlichen, dass die Frage nach dem Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit nicht gänzlich geklärt werden kann. Befürworter*innen, wie Richter (2020), argumentieren jedoch, dass Soziale Arbeit Bestandteil des Selbstbildungsprozesses von Menschen ist und somit einen eindeutigen Bildungsauftrag besitzt. Bei dieser Debatte handelt es sich vorrangig um ein Verständnis von Bildung, welches die Debatte um lebenslanges Lernen eröffnet und damit über das Verständnis von Bildung in Erziehungswissenschaft und Lehramtsstudiengängen hinaus geht (Faulstich & Zeuner, 2010; Richter, 2020).

Zum Auftrag Sozialer Arbeit wird in den Interviews angeführt, dass geringe Literalität beziehungsweise Literalitäten einen Auftrag der Sozialen Arbeit darstellen. Bezugnehmend auf die vorliegende Literatur und die aktuelle Debatte um Literalitäten geht es nicht ausschließlich um schriftsprachliche Kompetenzen, sondern um gesellschaftliche, kulturelle und soziale Praxis (Grotlüschen et al., 2019; Tröster & Schrader, 2016). Auch die Soziale Arbeit agiert im Hinblick auf vielfältige Lebenslagen von Menschen und bezieht hiermit unterschiedliche Ebenen ein. Die gesellschaftliche beziehungsweise staatliche Ebene, die der Klient*innen und die der eigenen Profession (Engelke, Borrmann & Spatscheck, 2014).

Somit kann die Hypothese teils verifiziert, teils falsifiziert werden. Hierbei kommt es auf das jeweilige Selbstverständnis Sozialer Arbeit und die eigene professionelle Haltung an. Die Argumentation der Interviews bestärkt jedoch die Hypothese und verdeutlicht, dass die Soziale Arbeit einen Menschen ganzheitlich zu betrachten habe. Demnach seien alle Problemlagen eines Menschen relevant für die Soziale Arbeit. Der konkrete Auftrag müsse genauer betrachtet werden, denn in den Interviews wird außerdem angeführt, dass es weitere Professionen gibt, die sich mit dem Thema der geringen Literalität beziehungsweise Literalitäten auseinandersetzen sollten. Soziale Arbeit müsse somit vorwiegend die lebensweltliche Begleitung der Betroffenen ausüben und zur Selbstbildung der Betroffenen beitragen. Wichtig ist es somit, vom klassischen Bildungsbegriff abzuweichen und den Begriff der Bildung zu erweitern (Dorschky, 2016).

Ausschließlich auf die Interviews bezogen, ließe sich die Hypothese zusammenfassend verifizieren. In der Sozialen Arbeit werde das Ziel verfolgt, sich den Menschen anzunehmen und gemeinsam mit ihnen ihre Problemlagen zu bewältigen. Somit sei es, unabhängig der Betrachtungsweise der Sozialen Arbeit, mit oder ohne Bildungsauftrag die Aufgabe der Sozialen Arbeit, die Adressat*innen auch im Hinblick ihrer geringen Literalität zu unterstützen. Nicht im Sinne einer Beschulung der Betroffenen, sondern im Sinne des Empowerments.

5.3.3 Soziale Arbeit erweitert um eine Komponente der Alphabetisierungsarbeit kann Professionelle der Sozialen Arbeit handlungsfähiger machen und als Wegbereiter in Alphabetisierungskurse dienen

Die Ausführungen der Empirie sowie die Ergebnisse aus den Interviews zeigen auf, dass es bislang wenig Verknüpfungspunkte zwischen Sozialer Arbeit und Alphabetisierungsarbeit gibt. Zwar wird argumentiert, dass Soziale Arbeit als niedrigschwellige Profession unterstützend und als Wegbereiter*in in Alphabetisierungskurse dienlich sein könne, jedoch fehlen hierfür entsprechende Ressourcen (Dorschky, 2016). Das Argument fehlender Ressourcen in Einrichtungen wird ebenfalls in den Interviews argumentiert. Außerdem wird durch die Auseinandersetzung mit der Literatur deutlich, dass die Zusammenhänge Sozialer Arbeit und Alphabetisierungsarbeit bislang auch in der Forschungslandschaft eine untergeordnete Rolle innehaben. Wird die aktuelle Debatte um eine aufsuchende Bildungsarbeit betrachtet, so wird deutlich, dass die Soziale Arbeit den Einstieg in die Alphabetisierungsarbeit unterstützen könnte (ebd., 2016). Es bedarf ein Überdenken des bisherigen Selbstverständnisses und eine Auflösung klarer disziplinärer Grenzen. Zudem bedarf es einer interdisziplinären Zusammenarbeit (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015). Zentrale Aufgaben der Sozialen Arbeit im Kontext der Alphabetisierungsarbeit seien vorwiegend die Netzwerkarbeit und die Entwicklung neuer Lernorte (Dorschky, 2016). Auch die Interviews verdeutlichen die Annahme, dass Soziale Arbeit und geringe Literalität als gemeinsame Aufgaben gedacht würden. Hierbei wird jedoch auch vermehrt noch nicht der Übergang in Alphabetisierungskurse beschrieben, sondern das Verweisungswissen an andere Institutionen genutzt, um entsprechende Kurse durchzuführen. Hier gilt es anzusetzen und herauszufinden, welche zusätzlichen Qualifikationen Sozialarbeiter*innen benötigen, um im Kontext der Alphabetisierungsarbeit aktiv zu werden und entsprechende Grenzen der Profession zu setzen. Welche Ansätze hierfür dienlich sein können wird in den Handlungsempfehlungen näher ausgeführt.

Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse und den Erkenntnissen aus den Interviews kann die Hypothese verifiziert werden. Soziale Arbeit kann als Wegbereiter*in in Alphabetisierungskurse dienen und die Menschen, ganz im Sinne der Definition der Sozialen Arbeit, handlungsfähiger machen. Inwieweit Soziale Arbeit jedoch konkret in die Alphabetisierungsarbeit integriert werden könne und welche Ressourcen

hierfür zur Verfügung stünden ist umstritten und muss mit einem professionellen Blick hinterfragt werden.

5.4 Handlungsempfehlungen

Anschließend an den vorherigen Abschnitt werden im Folgenden vier mögliche Handlungsempfehlungen vorgestellt, die auf den empirischen Erkenntnissen der Arbeit beruhen, sowie den Ergebnissen aus den Interviews. Wie zuvor erläutert, beansprucht diese Arbeit nicht repräsentativ zu sein, jedoch wurden punktuell Aspekte deutlich, die verändert werden könnten.

Um den Zusammenhang geringer Literalität und Sozialer Arbeit verstärkter in die Öffentlichkeit zu tragen, ist es notwendig, mehr Publikationen und Studien zu veröffentlichen und gleichermaßen zu finanzieren. Der Zusammenhang ist wissenschaftlich noch nicht ausreichend beantwortet und Bedarf weiterer Forschung und Studien, um die Handlungsperspektive der Sozialen Arbeit zu erweitern. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Interviewpartner*innen explizit für mehr gesellschaftliche Anerkennung plädieren. Auch im Hinblick auf die Empirie wird deutlich, dass es bislang wenig Publikationen und Studien im Zusammenhang geringer Literalität und Sozialer Arbeit gibt (Dorschky, 2016). Der Bund und die Länder können dabei eine aktive Rolle einnehmen, indem sie mehr Studien und Projekte in diesem Bereich fördern und ein entsprechendes Budget zur Verfügung stellen. Hierfür sind aktuell besonders arbeitsmarktnahe Themen im Fokus (Grotlüschen et al., 2019). Hier könnten Bund und Länder den Fokus auf Themen wie den Zusammenhang von Sozialer Arbeit und geringer Literalität beziehungsweise Literalitäten fokussieren.

Weiter ist es notwendig, dass entsprechende Stellen und Besoldungen für Sozialarbeiter*innen respektive Sozialpädagog*innen in der Erwachsenenalphabetisierung geschaffen werden, sowie in Einrichtungen der Sozialen Arbeit die personellen und zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stellen. Die Empirie zeigt auf, dass dies bislang in der Praxis nicht der Fall ist. Die Ressourcen seien zu knapp, dies läge unter anderem an der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit (Seithe, 2012). Die Forschungsergebnisse zeigen zudem auf, dass einige Einrichtungen nicht die entsprechenden Ressourcen haben. Demnach seien geringe zeitliche Ressourcen im Arbeitsalltag ein Hindernis.

Als dritte Handlungsempfehlung müssen Sensibilisierungsschulungen für differente Berufsgruppen ermöglicht werden. Die Forschungsergebnisse zeigen auf, dass Sozialarbeiter*innen respektive Sozialpädagog*innen Sensibilisierungsschulungen für sinnvoll erachten, um ihr eigenes berufliches Handeln weiter auszubauen. Die Zahlen der *LEO-Studie* aus dem Jahr 2018 (Grotlüschen et al., 2019) verdeutlichen, dass 6,2 Millionen Menschen von geringer Literalität betroffen sind. Die Mehrheit hiervon lernen mit 52,6 % Deutsch als Erstsprache. Ein Bewusstsein um die Thematik und um die Möglichkeit der Verwendung *leichter Sprache* könnte hier entgegenwirken. Die Einrichtungen der unterschiedlichen Berufsgruppen sowie Bund und Länder können hierbei Sensibilisierungsschulungen fördern, indem sie diese kostenlos und in der Arbeitszeit anbieten. Diese sollten im Hinblick auf die Forschungsergebnisse möglichst mehrfach stattfinden. Auch müssen solche Schulungen bereits Bestandteil des Studiums sein. Hochschulen müssen also Möglichkeiten in der Lehre schaffen, damit sich die Studierenden mit der Thematik der geringen Literalität auseinandersetzen können.

Als vierte Handlungsempfehlung und bezugnehmend auf den Zusammenhang von Sozialer Arbeit und Alphabetisierungsarbeit erscheint es notwendig, Sozialarbeiter*innen über Sensibilisierungsschulungen hinaus zu schulen. Zentrale Aspekte für den Bereich der Alphabetisierungsarbeit sind lernstandsdiagnostisches und didaktisches Wissen zum Schriftspracherwerb im Erwachsenenalter. Hier ist es nunmehr entscheidend zu hinterfragen, wo die Grenze des Bildungsauftrags Sozialer Arbeit im Kontext der Alphabetisierungsarbeit verläuft. Soziale Arbeit strebt nicht an, eine Einrichtung beziehungsweise Anlaufstelle zu sein, die Lehr-Lern-Situationen herbeiführt, es geht vielmehr darum, Klient*innen auf niedrigschwelliger Ebene zu unterstützen und in einem dialogischen Prozess Hilfestrategien zu erarbeiten.

Professionelles Handeln bedeutet, bezogen auf die Argumentationen der Interviewpartner*innen, die Grenzen der Sozialen Arbeit zu verstehen. Vorwiegend geht es darum, Probleme auf Grundlage einer Vertrauensbasis anzusprechen und auszuhandeln. Welche Rolle die Soziale Arbeit im Hinblick auf Alphabetisierungsarbeit einnimmt ist einrichtungsabhängig. In den Interviews wird betont, dass es vorwiegend darum gehe, Verweisungswissen zu nutzen, um den Klient*innen Angebote weiterzugeben. Es geht ebenfalls darum, die Klient*innen ganzheitlich zu beraten, weswegen das Thema der geringen Literalität nicht ausgenommen werden darf.

Falls entsprechende Ressourcen in der jeweiligen Einrichtung vorhanden sind, kann eine Begleitung zur Bildungsberatung stattfinden. Vielmehr geht es also nicht darum, dass die Soziale Arbeit die Alphabetisierungsarbeit ersetzt, dies strebt sie laut der Argumentationen aus den Interviews nicht an. Es geht für Professionelle vielmehr darum, Grenzen des eigenen professionellen Handelns zu erkennen und die Klient*innen zu unterstützen.

6 Fazit

Das abschließende Fazit reflektiert zunächst die Gütekriterien der in dieser Erhebung durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse. Anschließend wird in Abschnitt 6.2 die Hauptfragestellung beantwortet, sowie die Meinung zum Thema der Autorin vorgestellt. Das Fazit schließt mit einer zukunftsprognostischen Betrachtungsweise ab.

6.1 Reflexion der Forschungspraxis

Im Folgenden werden die Gütekriterien einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Flick (2010) überprüft, um die Aussagekraft der Analyse einzuschätzen. Zunächst wird die Transparenz der Analyse betrachtet. Die Forschungsfrage wurde zu Beginn klar benannt. Auch das gewählte Verfahren und Prozedere wurde entsprechend begründet und dokumentiert. Die Wahl der Interviewpartner*innen wurde begründet und erläutert und die zentralen Ergebnisse vorgestellt. Die Auswertungsmethode wurde vorgestellt und die Vorgehensweise erläutert. Demnach ist das Gütekriterium *Transparenz* im Rahmen dieser Arbeit vorhanden.

Das Gütekriterium *Intersubjektivität* wurde in dieser Arbeit anhand der Auswertung der qualitativen Daten aufgezeigt und die entsprechenden Hauptkategorien anhand von Ankerbeispielen verdeutlicht. Auch die interpretatorischen Schlüsse wurden auf Grundlage von Zitaten aus den Interviews, sowie unter Einbezug von Literatur nachvollziehbar aufgezeigt. Da im Rahmen dieser Forschungsarbeit als Einzelperson geforscht wurde, konnte der Austausch in der Gruppe nicht geleistet werden. Demnach entsprechen die Ergebnisse stets der eigenen reflektierten Subjektivität.

Das dritte Gütekriterium bezieht sich auf die *Reichweite* der Arbeit. Verglichen zu standardisierten Forschungen kann diese Bachelorarbeit in ihrem Rahmen und Umfang für sich keine Repräsentativität beanspruchen. Sie ist lediglich eine stichprobenartige qualitative Befragung. Demnach kann keine Verallgemeinerung vorgenommen werden. Diese Arbeit soll jedoch einen Einblick in die Thematik darstellen und vereinzelte Meinungen aufzeigen. Die gewählten Interviewpartner*innen sprechen nicht stellvertretend für die Gesamtheit der Professionellen der Sozialen Arbeit. Sie stellen auf Grundlage ihrer Erfahrungen ihre subjektive Sichtweise auf die Thematik dar.

6.2 Verhältnis von Sozialer Arbeit zur geringer Literalität als Bestandteil der Sozialen Arbeit stärken

Diese Arbeit zielt darauf ab, anhand von Literatur, sowie den Ergebnissen aus den Interviews der Hauptfragestellung nachzugehen, ob Sozialarbeiter*innen für das Thema der geringen Literalität sensibilisiert werden müssen. Diese kann grundsätzlich bejaht werden. Anhand der Interviews und der Hypothesenauswertung wurde deutlich, dass Sozialarbeiter*innen das Thema der geringen Literalität als Auftrag der Sozialen Arbeit begreifen. Die Literatur hierzu spiegelt umstrittene Meinungen wider. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Soziale Arbeit Bestandteil der Arbeit mit gering literalisierten Menschen ist beziehungsweise werden kann. Deshalb sind die Interviewpartner*innen auch der Meinung, dass Sensibilisierungsschulungen zum Thema sinnvoll seien. Die Bereitschaft mehr Wissen zum Thema zu erhalten, um somit im beruflichen Alltag handlungsfähiger zu sein, ist vorhanden.

Meiner Meinung nach ist geringe Literalität definitiv ein Aufgabenbereich der Sozialen Arbeit. Wie in den Interviews betont, sehe ich ebenfalls die Notwendigkeit, dass andere Berufsgruppen, sowie Gesellschaft und Politik ein Bewusstsein für die Thematik schaffen, um so ebenfalls in diesem Bereich tätig zu werden. Ziel ist es, die Autonomie der Menschen zu stärken, sei es durch Ansprache oder durch Verweisungswissen, wenn zeitliche Ressourcen entsprechend nicht vorhanden sind. Geringe Literalität ist eine Problematik in der Gesellschaft, die häufig unterschätzt wird, obwohl sie viele Menschen in Deutschland betrifft. Hier gilt es anzusetzen. Welche Probleme der Menschen in dem Fall Vorrang haben ist stets fallabhängig und situativ zu entscheiden. Grundsätzlich gilt es sich der Thematik anzunehmen. Hierbei ist es zudem wichtig, sich seiner eigenen Profession und den damit verbundenen Grenzen bewusst zu werden. In Zukunft sollte die Soziale Arbeit ihren Fokus um ihren Bildungsauftrag erweitern. Soziale Arbeit muss gesellschaftlich für Ihre Anerkennung eintreten. Ebenso muss für das Thema der geringen Literalität eingestanden und darauf aufmerksam gemacht werden. Literalitäten befähigen somit zur gesellschaftlichen Teilhabe und genau diejenige Autonomie und Teilhabe der Betroffenen gilt es, durch die Soziale Arbeit zu stärken.

7 Literaturverzeichnis

- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. neue bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“- Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.). *Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung: Ziele und Maßnahmen* [Webseite]. Abgerufen am 02.07.2020 von <https://www.alphadekade.de/de/ziele-1698.html>
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (2020). *Das Alfa-Mobil* [Webseite]. Abgerufen am 02.07.2020 von <https://alfa-mobil.de/>
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2016). *Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH*. Berlin: Fachbereichstag Soziale Arbeit.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (2018). *Konzepte und Handreichungen* [Webseite]. Abgerufen am 02.07.2020 von <https://www.grundbildung.de/unterrachten/Konzepte-und-Handreichungen.php>
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (2019). *Schulungskonzept für Fachkräfte in der Sozialarbeit* [Webseite]. Abgerufen am 02.07.2020 von <https://www.grundbildung.de/qualifizieren/schulungskonzept-fuer-fachkraefte-in-der-sozialarbeit.php>
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (2020). *Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten erkennen, ansprechen, informieren. Schulungskonzept* [Dokument]. Abgerufen am 02.07.2020 von https://www.grundbildung.de/medien/downloads/Schulungskonzept_Sensibilisierung_M2.pdf
- Dorschky, L. (2016). *Soziale Arbeit im Kontext der Erwachsenenalphabetisierung*. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 264-276). Münster: Waxmann.
- Egloff, B. (2008). *Zur Bedeutung einer subjektorientierten Forschungsperspektive im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung*. In J. Schneider, U. Gintzel & H. Wagner (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit- Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S.63-67). Münster: Waxmann.
- Engelke, E., Borrmann, S. & Spatscheck, C. (2014). *Theorien der Sozialen Arbeit- Eine Einführung* (6. Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Flick, U (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395–407). Wiesbaden: VS.
- Grohall, K.-H. (2000). Berufsethik als Ziel und Inhalt der Studiengänge der Sozialen Arbeit. Sind ethische und ökonomische Prinzipien vereinbar? In U. Wilken (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Ethik und Ökonomie* (S. 223- 252). Freiburg im Breisgau: Lambertus- Verlag.
- Grotlüschen, A. (2016). Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 100-111). Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 - Leben mit geringer Literalität*. Hamburg: Pressebroschüre. Verfügbar über Homepage der Universität Hamburg. Abgerufen am 03.01. von <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>.
- Grotlüschen, A., Riekmann, W. & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland- Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (S.13-53). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Grundbildungszentrum Berlin (2017). *Feedback der Schulungsteilnehmenden* [Dokument]. Abgerufen am 02.07.2020 von https://grundbildung-berlin.de/wp-content/uploads/2017/07/2017_GBZ_Schulung_Print_.pdf
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2015). Lebensweltorientierung. In H. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S.934-942). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten- Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.
- Interview (I1) Beratungsstelle für Wohnungslose (2020). *Notwendigkeit von Sensibilisierungsschulungen für Sozialarbeiter*innen* (Interview). Im Gespräch mit M. Bunschoten. Hamburg, 03.02.2020, 16.00 Uhr. (Transkription im Anhang B).
- Interview (I2) Krisenlotse (2020). *Notwendigkeit von Sensibilisierungsschulungen für Sozialarbeiter*innen* (Interview). Im Gespräch mit M. Bunschoten. Hamburg, 05.02.2020, 11.00 Uhr. (Transkription im Anhang B).
- Interview (I3) Stadtteillotsin (2020). *Notwendigkeit von Sensibilisierungsschulungen für Sozialarbeiter*innen* (Interview). Im Gespräch mit M. Bunschoten. Hamburg, 20.01.2020, 13.00 Uhr. (Transkription im Anhang B).

- Interview (14) Stadtteillotsin 2 (2020). Notwendigkeit von Sensibilisierungsschulungen für Sozialarbeiter*innen (Interview). Im Gespräch mit M. Bunschoten. Hamburg, 20.01.2020, 13.30 Uhr. (Transkription im Anhang B).
- Interview (15) Ambulante Eingliederungshilfen (2020). *Notwendigkeit von Sensibilisierungsschulungen für Sozialarbeiter*innen* (Interview). Im Gespräch mit M. Bunschoten. Hamburg, 10.01.2020, 10.00 Uhr. (Transkription im Anhang B).
- Interview (16) Ausbildungsbegleitung (2020). *Notwendigkeit von Sensibilisierungsschulungen für Sozialarbeiter*innen* (Interview). Im Gespräch mit M. Bunschoten. Hamburg, 24.1.2020, 11.30 Uhr. (Transkription im Anhang B).
- Interview (17) Beratungs- und Qualifizierungsträger (2020). *Notwendigkeit von Sensibilisierungsschulungen für Sozialarbeiter*innen* (Interview). Im Gespräch mit M. Bunschoten. Hamburg, 08.01.2020, 14.00 Uhr. (Transkription im Anhang B).
- Mayring, P. (2015). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.633-647). Wiesbaden: Springer VS.
- Miller, T. (2003). *Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung: Theoretische Begründung und Praxis* (1.Auflage). München: Luchterhand.
- Müller, B. K. (2001). Methoden. In: Otto, H.-U., Thiersch, H. *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (2. Auflage). Luchterhand: Neuwied Kriftel.
- Neu Start St. Pauli (2020). *Besser lesen und schreiben für Erwachsene* [Webseite]. Abgerufen am 02.07.2020 von <https://neu-start-st-pauli.de/>
- Oravetz, B. (2014). *Ökonomisierung der Sozialen Arbeit-Auswirkungen und Folgen*. Saarbrücken: Akademikerverlag.
- Pabst, A. & Zeuner, C. (2016). Lesen und Schreiben- Kulturtechnik oder soziale Praxis? In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 59-72). Münster: Waxmann.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis- Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Dissertation, Universität Duisburg/Essen. Münster: Waxmann.
- Raithel, J. (2006). *Quantitative Forschung – Ein Praxiskurs* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, H. (2020). *Bildung statt Arbeit- Vom wissenden zum dialogischen Experten*. In M. Dörr & W. Thole (Hrsg.), *Das Pädagogische in der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (S. 107-120). Esslingen: Schneider Verlag Hohengehren.

- Riekmann, W. & Buddeberg, K. (2016). Handlungsempfehlungen. In W. Riekmann, K. Buddeberg & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen* (S.199-205). Münster: Waxmann.
- Riekmann, W., Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (2016). Anhang A: Interviewleitfäden. In W. Riekmann, K. Buddeberg & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen* (S.207-211). Münster: Waxmann.
- Seithe, M. (2012). *Schwarzbuch Soziale Arbeit* [E-Book]. Wiesbaden: VS Verlag. Verfügbar über Homepage der Bibliothek der Universität Hamburg. Abgerufen am 18.05.2020 von <https://link-1.springer-1.com-10039ffmn15c2.emedien3.sub.uni-hamburg.de/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-94027-4.pdf>
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020) Menschen mit Migrationshintergrund [Webseite]. Abgerufen am 05.07.2020 von <https://www.destatis.de/DE/The-men/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html>.
- Staub-Bernasconi, S. (2007). Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In A. Lob-Hüdepohl & W. Lesch (Hrsg.), *Ethik Sozialer Arbeit. Ein Handbuch* (S. 20-55). Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Steuten, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13-32). Münster: Waxmann.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42-58). Münster: Waxmann.

8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eigene Darstellung, Anteile der deutschsprechenden erwachsenen Bevölkerung (18-64 Jahre) nach Alpha-Level (2018) (Grotlüschen et al., 2019).....	7
Tabelle 2: Eigene Darstellung: Anteile der deutschsprechenden erwachsenen Bevölkerung (18-64 Jahre) nach Alpha-Level, Vergleich 2018 zu 2010 (Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012; Grotlüschen et al., 2019)	8
Abbildung 1: Eigene Darstellung, gerundete Werte: Anteile von Personen aus verschiedenen Jahrgangsguppen an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1-3) 2018 (Grotlüschen et al., 2019).....	9
Abbildung 2: Eigene Darstellung: Anteile von Personen mit Deutsch als Herkunftssprache und von Personen mit anderen Herkunftssprachen an den gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Levels 1-3) 2018 (Grotlüschen et al, 2019).....	10

Anhang

A Leitfaden für die Interviews

Leitfaden für die qualitativen Interviews

Eckdaten (Name, Berufsbezeichnung, Tätigkeitsfeld, evtl. Erfahrungen)

Sind Sie in Ihrem beruflichen Alltag mit Klient*innen konfrontiert, die nicht so gut Lesen oder Schreiben können? Erzählen Sie doch mal.

***Einleitende Fakten zur Thematik:** Laut einer aktuellen Studie (Leo-Studie) aus dem Jahr 2018 gibt es 6,2 Millionen Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen in Deutschland. Der wissenschaftliche Begriff hierfür ist geringe Literalität bzw. wurde zuvor von dem Begriff des funktionalen Analphabetismus gesprochen.*

Vergangenheit: War Ihnen die Thematik der geringen Literalität bekannt und fanden Sie es für Ihre berufliche Praxis bisher wichtig über das Thema Bescheid zu wissen?

- Wo haben Sie etwas über das Thema gehört? Alt.: Warum nicht?
- Wie häufig sind Sie bis zum jetzigen Zeitpunkt in Ihrer Institution mit dem Thema konfrontiert gewesen?

Gegenwart: Wie handeln Sie in Situationen, in denen Sie bemerken, dass ein*e Klient*in etwas nicht lesen oder schreiben kann?

- Beschreiben Sie doch einmal eine konkrete Situation, in der ein*e Klient*in zu Ihnen kam und Sie bemerkt haben, dass diese gering literalisiert ist. Wie haben Sie reagiert? Haben Sie die Problematik angesprochen? Warum haben Sie so reagiert?
- Denken Sie, Ihre Kolleg*innen hätten sich anders verhalten? Warum?
- Es gibt verschiedene Institutionen, z.B. Volkshochschulen, die Lese- und Schreibkurse anbieten. Wissen Sie von Angeboten für gering literalisierte Menschen? Unter welchen Umständen würden Sie eine Klient*in auf diese Angebote hinweisen?
- Ich vermute, dass Ihre Klient*innen auch hier im Haus etwas lesen oder schreiben müssen. Was meinen Sie, inwiefern dies ihr sozialarbeiterisches Handeln beeinflusst?
- *Wie zufrieden sind Sie mit ihren Handlungsmöglichkeiten? Wünschen Sie sich Veränderungen in Ihrem Arbeitsalltag im Hinblick auf die Thematik? Welche konkret?*
- *Gibt es Ansätze, die Einrichtung dahingehend zu öffnen, z.B. einfache Sprache zu verwenden?*

Zukunft: Halten Sie Sensibilisierungsschulungen im Kontext der Sozialen Arbeit für notwendig? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

- Zu welchem Zeitpunkt wäre eine solche Schulung sinnvoll?
- Was sollte Inhalt einer solchen Schulung sein?
- Ist es Ihrer Meinung nach generell Auftrag der Sozialen Arbeit Klient*innen darauf anzusprechen, wenn sie nicht gut lesen oder schreiben können? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?