

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW  
Hochschule für Soziale Arbeit HSA  
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit  
Muttenz

# **Förderung der Lebensbewältigung durch individuelle Leseförderung**

**Beschreibung und Untersuchung der Wirksamkeit einer  
Leseförderung im Hinblick auf die Lebensbewältigung ei-  
ner Jugendlichen mit Illettrismus**

Bachelor-Thesis vorgelegt von  
Leonie Heyer  
18-484-311

Eingereicht bei  
Dominik Schenker  
Muttenz, im Dezember 2021

## Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Lesefähigkeit von Kindern und Jugendlichen, welche für die Bewältigung eines eigenständigen Alltags eine zentrale Rolle einnimmt. Immer wieder gibt es Menschen, die das Lesen und Schreiben in der Schule, aus verschiedenen Gründen, nicht oder nur bedingt erlernen können. Lesen ist die Grundlage der meisten Lebensbereiche. Die Lesefähigkeit bietet in der heutigen Gesellschaft einen zentralen Zugang zu sozialen Gruppen und gesellschaftlicher Teilhabe. Dies stellt für mich einen bedeutsamen und zentralen Bezug zur Sozialen Arbeit dar. Das Ziel einer Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit liegt darin, die Lebensbewältigung der betroffenen Zielgruppe nachhaltig zu verbessern. Gleichzeitig soll diese Förderung zur angestrebten Selbstständigkeit im Alltag und in ihrem Leben in der Gesellschaft beizutragen. Für mich wurde in meinem Praxisfeld ersichtlich, dass dies eine Thematik ist, die ich weiterverfolgen und verbessern möchte und sich diese Thematik für mich als ein klares Handlungsfeld herausgefiltert hat. Daraus habe ich folgende Fragestellung entwickelt: *Welche Möglichkeiten haben Fachpersonen der Sozialen Arbeit, um Klientinnen und Klienten in der Lebensbewältigung durch Förderung der Lesefähigkeit zu begleiten und unterstützen?*

Der Fokus richtet sich in dieser Arbeit nicht darauf «wie» gelesen werden soll, sondern «dass» gelesen werden muss, um eine Alltagsverbesserung zu erleben. Um meiner Fragestellung nachzugehen, führte ich ein praktisches Pilotprojekt durch. Dieses hatte zum Ziel, den Klientinnen und Klienten mit einer Leseschwierigkeit mehr Autonomie, Selbständigkeit und Freiheit zu verschaffen, und gleichzeitig Betreuungspersonen zu entlasten. Dazu führte ich mit Hilfe eines Bookii-Stifts (vergleichbar mit einem Tiptoi-Stift) ein praktisches Pilotprojekt mit einer von Illettrismus betroffenen Klientin des Zentrums «Auf der Leiern» in Gelterkinden durch. Der Audiostift soll durch aufgenommene Audio-Aufnahmen in einer personalisierten Rezeptbroschüre ein begleitetes Kochen ermöglichen. Diese Förder- bzw. Unterstützungsmethode ist in einen grösseren Rahmen von Grundkompetenzen der Lebensbewältigung miteinbezogen. Durch die Verminderung der Abhängigkeit der Klientin im Bereich des Kochens und Backens wurde ihre Handlungsfähigkeit gesteigert. Die drei Komponenten aus dem Konzept von Böhnisch (2016: 28 & 2018b: 24f.) (Selbstwirksamkeitserfahrungen, soziale Anerkennung und stabiler Selbstwert) konnten durch die eigenständige Aktivität erweitert werden. Schliesslich konnte bei der Durchführung auch beobachtet werden, dass aufgrund des Einsatzes des Audiostifts das Entziffern von Buchstaben und Wörtern verbessert werden konnte, und durch das Mitlesen der Rezepte ein sinnhaftes Verknüpfen von Wörtern und Sätzen stattfinden konnte.

# Inhaltsverzeichnis

|         |  |    |
|---------|--|----|
| 1       | Ausgangslage   | 1  |
| 1.1     | Beschreibung «Zentrum Auf der Leiern»                  | 2  |
| 2       | Jugend als Transition                                  | 4  |
| 3       | Lebensbewältigung                                      | 5  |
| 3.1     | Bereiche in der Lebensbewältigung                      | 6  |
| 3.1.1   | Modell der Lebensbewältigung nach Böhnisch             | 7  |
| 3.1.2   | Selbstwert   | 8  |
| 3.1.3   | Selbstwirksamkeit                                      | 8  |
| 3.1.4   | Soziale Anerkennung                                    | 8  |
| 3.1.5   | Handlungsfähigkeit                                     | 9  |
| 3.2     | Lesefähigkeit und Lebensbewältigung                    | 10 |
| 4       | Lesefähigkeit  | 11 |
| 4.1     | Mehrebenenmodell des Lesens                            | 12 |
| 4.1.1   | Prozessebene   | 12 |
| 4.1.1.1 | Hierarchie niedere und hohe Lesekompetenz              | 13 |
| 4.1.1.2 | Hierarchieniedrige Prozesse                            | 13 |
| 4.1.1.3 | Hierarchiehohe Prozesse                                | 14 |
| 4.1.2   | Subjektebene   | 14 |
| 4.1.3   | Soziale Ebene  | 15 |
| 5       | Lesesozialisation                                      | 16 |
| 5.1     | Lesesozialisation im familiären und schulischen Umfeld | 16 |
| 5.2     | Lese- und Schreibbiografie                             | 17 |
| 6       | Einschränkungen der Lesefähigkeit                      | 19 |
| 6.1     | LRS  | 19 |
| 6.2     | Legasthenie  | 19 |
| 6.3     | Analphabetismus  | 20 |
| 6.4     | Funktionaler Analphabetismus                           | 20 |
| 6.4.1   | Aus funktionalem Analphabetismus wird Illettrismus     | 20 |
| 6.5     | Illettrismus   | 21 |
| 6.5.1   | Illettrismus in der Gesellschaft                       | 22 |
| 6.5.2   | Illettrismus und (Lese-)Sozialisation                  | 23 |

|         |  |    |
|---------|--|----|
| 6.5.3   | Illetrismus in der Lebensbewältigung                       | 24 |
| 6.6     | Illetrismus und Soziale Arbeit                             | 24 |
| 6.6.1   | Aufgaben der Sozialen Arbeit bei Illetrismus               | 26 |
| 7       | Förderung der Lesefähigkeit                                | 28 |
| 7.1     | Sachtextlektüre unterstützen                               | 28 |
| 7.2     | Vielleseverfahren  | 29 |
| 7.3     | Lautleseverfahren  | 30 |
| 7.4     | Mitleseverfahren   | 30 |
| 7.5     | Lesen in schriftfernen Lebenswelten                        | 31 |
| 7.6     | Leseförderung durch technische Hilfsmittel                 | 33 |
| 7.6.1   | Mögliche technische Hilfsmittel der modernen Leseförderung | 34 |
| 7.6.1.1 | Anwendung von QR-Codes                                     | 35 |
| 7.6.1.2 | Chefkoch-Aktion für den Google Assistenten                 | 36 |
| 7.6.1.3 | Nutzung von «Text in Sprache»- Einstellung                 | 36 |
| 7.6.1.4 | C-Pen – Exam Reader  | 37 |
| 8       | Praktischer Teil   | 38 |
| 8.1     | Versuchsaufbau und Auswertungsmethode                      | 38 |
| 8.1.1   | Auswertung   | 39 |
| 8.2     | Methodik des Audiostiftes                                  | 39 |
| 8.3     | Durchführung   | 40 |
| 8.4     | Auswertung   | 42 |
| 8.4.1   | Versuchsdurchgang ohne Audiostift                          | 43 |
| 8.4.2   | Versuchsdurchgang mit Audiostift                           | 44 |
| 9       | Diskussion   | 45 |
| 9.1     | Mögliche Verbesserungen                                    | 47 |
| 9.2     | Chancen und Risiken des Audiostifts                        | 48 |
| 9.2.1   | Chancen und Risiken des Einsatzes von verschiedenen Medien | 49 |
| 9.3     | Offene Fragen  | 49 |
| 9.4     | Zukünftige Medienarbeit in der Sozialen Arbeit             | 50 |
| 10      | Schlussfolgerungen   | 52 |
| 11      | Literaturverzeichnis                                       | 53 |
| 12      | Anhang   | 57 |

## Einleitung

Allgemein betrachtet wird mit der Bezeichnung «Lebensbewältigung» eine Aufgabe beschrieben, die sich allen Menschen stellt, da sich die Lebenslagen aller Menschen immer wieder verändern. Besonders Heranwachsende stehen während des Aufwachsens und darüber hinaus stetig vor neuen Herausforderungen. Das Konzept der Lebensbewältigung beschreibt die Jugend als einen biografischen Raum, in dem zahlreiche Bewältigungsaufgaben anstehen. Es skizziert die Bedeutung von Bildung und Beruf in der individuellen Lebenswelt und orientiert sich an dem Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit. Böhnisch bezieht sich in seinem Konzept, welches als Theorie-Praxismodell der Lebensbewältigung zu verstehen ist, auf diejenigen Menschen, die sich in schwierigen Lebenskonstellationen befinden, und meist zu den Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit gehören. Die Theorie-Praxis-Verbindung des Bewältigungskonzepts bietet die Möglichkeit, zentrale Handlungsaufforderungen sowohl auf der sozialstrukturellen Ebene als auch auf der Handlungs- und Bewältigungsebene, abzuleiten (vgl. Böhnisch 2018b: 11f.). Lesen ist eine grundlegende und vorausgesetzte Fähigkeit in vielen Lebensbereichen. Die Lesefähigkeit bietet in der heutigen Gesellschaft einen zentralen Zugang zu sozialen Gruppen und gesellschaftlicher Teilhabe. Dies stellt einen ausschlaggebenden Bezug zur Sozialen Arbeit dar. Das Lesen ist eine Schlüsselkompetenz im Alltag. Wir benötigen diese Kompetenz, damit wir verschiedene schriftliche Informationen, von welchen wir im Alltag umgeben sind, verarbeiten können. Die Kompetenz umfasst eine Reihe von möglichen Aufgaben im Alltag, diese gehen von nur kurzen Mitteilungen auf dem Handy bis zu anspruchsvollen Artikeln, welche unser Wissen erweitern. Alle diese Informationsquellen sind für uns nur dann zugänglich, wenn wir lesen können. Dadurch veranschaulicht das Nichtlesen eine Barriere in unserer Alltagsbewältigung, was für mich eine deutliche Verbindung zur Sozialen Arbeit zeigt (vgl. Günther 2007: 19f.).

Es werden in dieser Arbeit zunächst die beiden Begriffe «Lebensbewältigung» und «Lesefähigkeit» näher betrachtet und differenziert ausgearbeitet. Anschliessend wird ein praktischer Teil vorgestellt, bei dem die Lesefähigkeit von Klientinnen und Klienten mit Leseschwierigkeiten mit einem Audiostift (Vorlesestift) gefördert werden soll, um eine langanhaltende Verbesserung der Lebensbewältigung erzielen zu können. Bei dieser Entwicklungsaufgabe geht es vor allem darum, Selbstverantwortung, Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Unabhängigkeit in privaten, schulischen, beruflichen und oder gesellschaftlichen Angelegenheiten zu fördern. Kindern und Jugendlichen fehlen häufig wichtige Grundkompetenzen des Lebens, unter anderem Lesen (und Verstehen) und Schreiben. Das Lesen und Verstehen von alltäglichen Texten bereitet ihnen grosse Schwierigkeiten, und sie können diese Aufgaben oftmals nicht allein und ohne Hilfsmittel bewältigen, was zu

schwerwiegenden Problemen führen kann – besonders in der alltäglichen Lebensbewältigung. In dieser Arbeit wird die Lesefähigkeit als Grundkompetenz fokussiert und es wird eine Förder- bzw. Unterstützungsmethode vorgestellt. Die Methode wird theoretisch begründet, praktisch angewendet und ausgewertet. Ziel der Methode ist es, Klientinnen und Klienten mehr Autonomie, Selbstständigkeit und Freiheit zu verschaffen und gleichzeitig eine Entlastung für Betreuungspersonen zu bieten. Als Hilfsmittel wird dabei ein Bookii-Stift (vergleichbar mit einem Tiptoi-Stift<sup>1</sup>) verwendet. Der Audiostift soll durch aufgenommene Audio-Sequenzen in einer personalisierten Rezeptbroschüre ein begleitetes Kochen ermöglichen, ohne dass eine Betreuungsperson anwesend sein muss. Diese Förder- bzw. Unterstützungsmethode bezieht sich auf Klientinnen und Klienten, die eine Leseschwierigkeit aufweisen, jedoch ist diese Kompetenz eingebettet in einen grösseren Rahmen von Grundkompetenzen der Lebensbewältigung.

Die daraus abgeleitete Fragestellung und Hypothese dieser Arbeit lauten:

- *Welche Möglichkeiten haben Fachpersonen der Sozialen Arbeit, um Klientinnen und Klienten in der Lebensbewältigung durch Förderung der Lesefähigkeit zu begleiten und unterstützen?*
- *Hypothese: Durch den Einsatz eines Bookii-Stifts kann Entlastung für Betreuungspersonen von Jugendlichen mit Illiterismus geschaffen werden, da dieser beim Kochen eines Rezeptes die Betreuungsrolle übernehmen kann.*

---

<sup>1</sup> Innovatives Lernsystem, mit dem Kinder die Welt durch das Tippen auf Text und Bilder als Geräusche, Sprache und Musik audiodigital entdecken können.

# 1 Ausgangslage

Immer wieder gibt es Schüler und Schülerinnen, die das Lesen und Schreiben in der Schule aus verschiedenen Gründen nicht oder nur bedingt erlernen können. Ich beziehe nun diese Aussage auf die Klientin, die in meiner Arbeit einen zentralen Ausgangspunkt darstellt. Ich möchte im Vorherein anmerken, dass die folgenden Informationen zur Klientin A.B. aus ihren Akten und Gesprächen mit ihrer Bezugsperson gewonnen wurden. A.B. verlor den Anschluss in ihrer Schulklasse, da sie sich nicht wie die anderen Kinder entwickelte. Ihre Entwicklung und ihr Verhalten wurden im Vergleich zu den Gleichaltrigen immer auffälliger. Sie schämte sich, als sie gestehen musste, Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben zu haben und es gelang ihr, sich eine Zeit lang durchzumogeln. A.B. wurde vor zwei Jahren (Stand 2021) aus verschiedenen Gründen vom psychologischen Schuldienst abgeklärt und es wurde beschlossen, dass sie im Zentrum Auf der Leiern in Gelterkinden in der Sonderschule sowie in einer Internatsgruppe untergebracht werden sollte. In der Regelschule war sie überfordert, da dort 24 Kinder auf einmal beschult wurden und die Klasse als gesamte Gruppe gefördert wurde, jedoch nicht als einzelne Individuen. In der Sonderschule war ihr die Schwäche im Lesen und Schreiben peinlich, so dass sie sich vor den anderen Kindern und Jugendlichen schämte. Es wurde ihr immer unangenehmer, dennoch traute sie sich eine lange Zeit nicht, Hilfe anzunehmen. Ohne Lesen und Schreiben zu können, begegneten A.B. laut eigenen Aussagen schon mehrere Hürden im Alltag. Seit dem Eintritt in die Organisation wurde A.B. im Förderunterricht unterstützt und ihr Lesen und Schreiben wurde durch verschiedene, individuelle Hilfeleistungen und Förderlektionen vertieft. Sie zeigte seit dem Eintritt grosse Fortschritte, hat jedoch bei Texten, welche eine gewisse Komplexität aufzeigen, Mühe und braucht Unterstützung und Begleitung. Das Ziel einer Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit liegt darin, das Leben und die Arbeit der betroffenen Klientin nachhaltig zu verbessern und gleichzeitig zur angestrebten Selbstständigkeit im Alltag und in ihrem Leben in der Gesellschaft beizutragen. Das Zentrum Auf der Leiern führte in Bezug auf den Organisationsauftrag die Tradition ein, die Klientinnen und Klienten allwöchentlich so selbstständig wie möglich ein Rezept auszusuchen, wie auch kochen und servieren zu lassen. Diese Tätigkeit bereitete A.B. besonders zu Beginn des Eintritts in die Institution herausfordernde Situationen. Die wöchentliche Auswahl eines Rezepts und deren Durchführung der einzelnen Kochschritte wurde für A.B. aufgrund mangelnder Unterstützung, Geborgenheit und Aufmerksamkeit im Elternhaus zu einer regelmässigen Herausforderung. Erst im Zentrum Auf der Leiern erhielt sie in ihren Defiziten eine adäquate Unterstüt-

zung. Die Vorbereitung des Kochens, so wie die einzelnen Teilschritte müssen eng begleitet stattfinden, damit ein zufriedenstellendes Resultat erreicht werden kann. Daher war eine Förderung im Bereich der Selbstständigkeit für A.B. von grosser Bedeutung.

Für Kinder und Jugendliche mit einer psychischen und / oder kognitiven Beeinträchtigung zeigt sich der Übergang von der Institution in ein selbstbestimmteres Leben als erschwert. Sofern sie, aufgrund ihrer Beeinträchtigung, Defizite in der Lesefähigkeit haben, die sie in verschiedenen Lebensbereichen einschränken, gestaltet sich dieser Übergang noch schwieriger. Die Thematik ist mit den Möglichkeiten der Teilhabe an der Gesellschaft eng verbunden. Sobald es für ein Kind überdurchschnittlich schwierig scheint, Gehörtes richtig zu schreiben und Geschriebenes zu lesen, steckt mit einer grossen Wahrscheinlichkeit eine Lese-Rechtschreibschwäche, Analphabetismus oder Legasthenie dahinter. Kinder mit einer LRS sind nicht fähig, so zu schreiben und zu lesen wie die anderen. In den anderen Fächern zeigen sie aber keine drastischen Unfähigkeiten. Wer eine Legasthenie hat, zeigt bis ins Erwachsenenalter ein höheres Risiko, emotionale Störungen zu entwickeln. Als Analphabeten werden Menschen bezeichnet, die nie lesen gelernt haben und die Zeichen des Alphabets nicht kennen. Es ist wichtig, die Auffälligkeiten eines Kindes rechtzeitig abzuklären und zu diagnostizieren. Da sich Kinder und Jugendliche zu Beginn dieser Schwierigkeiten oftmals über eine Zeit lang durchmogeln können und diese nicht frühzeitig diagnostiziert werden, werden diese Kinder oder Jugendliche schnell als dumm oder faul bezeichnet und werden einem Druck ausgesetzt, aus dem sich bleibende seelische Schäden entwickeln können. Das Selbstwertgefühl wird vermindert und oftmals reagieren die Kinder mit depressiven oder aggressiven Verhaltensänderungen auf die Dauerbelastung (vgl. Döbert / Hubertus 2000: 54ff.). Die Thematik der sozialen Benachteiligung und der sozialen Ungleichheit gehören in den Kernbereich der Sozialen Arbeit. Dauerhafte nachteilige Lebensbedingungen führen demnach zur Verschlechterung der Lebensbewältigung und dementsprechend schnell zu sozialer Benachteiligung und zur eingeschränkten Teilhabe an der Gesellschaft in verschiedenen Lebensbereichen (vgl. Niesyto 2009: 3).

## **1.1 Beschreibung «Zentrum Auf der Leiern»**

Das Zentrum Auf der Leiern ist eine sonderpädagogische Einrichtung für Kinder und Jugendliche im Alter von 5-18 Jahren. Die Leiern bietet eine sonder- und sozialpädagogische Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit physischen und / oder psychischen oder kognitiven Beeinträchtigungen oder einer Lernschwäche. Die Einweisung erfolgt durch eine Amtsstelle (bspw. Schulpsychologischer Dienst, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) etc.). Die Zustimmung der Eltern und der Kinder / Jugendlichen als auch eine vorherige Abklärung der Beeinträchtigung ist Bedingung. Die

Betreuung der Kinder und Jugendlichen strebt die bestmögliche Förderung, Entwicklung und Erhaltung der kognitiven und sozialen Fähigkeiten an, damit individuelle Ressourcen entfaltet und gestärkt werden können. Das Zentrum Auf der Leiern ist auf eine Förderung der Gesamtpersönlichkeit der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet. Dabei sollen Selbst- und Sozialkompetenzen sowie lebenspraktische und schulische Kompetenzen gefördert werden, so dass eine Resozialisierung der Jugendlichen möglich ist. Jedes Individuum hat als denkende, fühlende und handelnde Persönlichkeit ein Recht auf Bildung und Kommunikation. Die Betreuung im Internat zielt darauf ab, den Kindern und Jugendlichen ein unterstützendes, altersgerechtes und förderndes Umfeld zu bieten und dabei dem Normalisierungsprinzip zu folgen. Die Bedürfnisse, Möglichkeiten und Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen werden bei der Betreuung berücksichtigt (vgl. Bauer Richter 2020: 1.). Im Organisationsauftrag des Zentrums Auf der Leiern wird beschrieben, welche Zielgruppe die Organisation betreut und welchen Auftrag sie erfüllt: Zur wohl wichtigsten Leistung gehören das Sicherstellen des Kindeswohls, als auch eine altersadäquate Betreuung in Bezug auf die soziale, emotionale, körperliche und kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Die sozialpädagogische Förderung der Selbstkompetenz, aber auch der Sozialkompetenz und der lebenspraktischen Kompetenz soll abgedeckt sein, was auch die Unterstützung bei Elternkontakten umfasst. Die Sicherstellung des Schulbesuchs und die damit verbundene Unterstützung bei der Berufsfindung / Lehrstellensuche oder einer geschützten Anschlusslösung umfasst ebenfalls ein grosses Ausmass des Organisationsauftrages. Die Kinder und Jugendlichen werden zu einer möglichst selbstständigen und verantwortungsvollen Alltagsbewältigung, Freizeit- und Beziehungsgestaltung befähigt (vgl. ebd.: 2).

## **2 Jugend als Transition**

Zum besseren Verständnis der Zielgruppe des Zentrums Auf der Leiern und der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Förderung sei hier kurz ein Verständnis der Jugend und ihren Aufgaben erwähnt, welches sie als Übergangs- und Eingliederungsphase in das Erwachsenenleben versteht. Das Verständnis der Jugend als eine Transitionsphase betont ihre Zwischenposition: Jugend wird als eine Zwischenphase beschrieben, bei der es um die Entwicklung von subjektiven Haltungen und Fähigkeiten geht. Diese Phase bereitet auf die Übernahme von Rollen im Erwachsenenleben vor. In Anlehnung an Hurrelmann (2004) charakterisiert Schöpf (2020: 4) die Jugend als den Übergang der Verhaltens- und Denkmodi der Kindheit zu selbstständigen, bereits auf das Erwachsenenalter bezogenen Handlungsanforderungen. Die Transitionsphase umfasst entwicklungspsychologische Aufgaben, welche einerseits den gesellschaftlichen Anforderungen aber auch den individuellen Bedürfnissen, Interessen oder Wünschen entgegenkommen. Die Jugendlichen positionieren sich während den Übergängen abhängig von Reife und Entwicklungsgrad an den Kriterien und Vorstellungen der Normalität, die die Erwachseneneneration vorgibt. Die Beurteilung der Jugend erfolgt also an den formulierten Standards aus dem Erwachsenenalter (vgl. Schöpf 2020: 4).

### 3 Lebensbewältigung

Das Konzept der Lebensbewältigung, welches sich als Theorie-Praxis-Modell versteht, wurde mehrfach überarbeitet und verallgemeinert und zeichnet sich durch den Einbezug der Subjektperspektive und den Perspektiven der Gesellschaft aus. Aus dem Konzept der Lebensbewältigung lassen sich konkrete Handlungsaufträge für die Soziale Arbeit ableiten (vgl. Böhnisch 2018b: 11f.). Der Begriff der Lebensbewältigung umfasst in der Sozialen Arbeit besonders vier zentrale Aspekte. Der Selbstwert, die soziale Anerkennung, die Selbstwirksamkeit und das darauf gerichtete Streben nach Handlungsfähigkeit strukturiert den Alltag aller Menschen (vgl. Böhnisch 2018b: 20). Die Lebensbewältigung bedeutet das „Klarkommen“, also kurzgefasst: das eigene Leben auch unter Schwierigkeiten bewältigen zu können. Nicht alle Individuen sind in der Lage, ihre eventuelle Hilflosigkeit in kritischen Lebenskontexten zu thematisieren. Der Fokus des Konzepts der Lebensbewältigung liegt auf genau diesen Menschen, welche nie die Chance dazu hatten, ihre Schwierigkeiten zu äussern und dadurch in eine Abspaltung, bzw. eine Absonderung mit antisozialen oder selbstdestruktiven Folgen und Verhaltensweisen gerieten (solche Personen stellen die Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit dar) (vgl. Böhnisch 2016: 23). In Anlehnung an Lothar Böhnisch (2018b: 20f.) bedeutet der Begriff Lebensbewältigung das Streben nach unbedingter sozialer Handlungsfähigkeit und gleichzeitig auch das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen. Dieses Streben deutet besonders auch auf Situationen hin, in denen das psychosoziale Gleichgewicht, das Selbstwertgefühl und die soziale Anerkennung gefährdet sind. Dies kann dann der Fall sein, wenn die bisherig verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen nicht mehr ausreichen, und damit die Handlungsfähigkeit beeinträchtigt ist (ein erklärendes Modell dazu findet man in Kapitel 3.1.1) (vgl. Böhnisch 2018b: 20). Davon ausgehend, dass auch das genannte antisoziale und destruktive Verhalten ein Streben nach Handlungsfähigkeit darstellt, ist es Ziel von Interventionen eine stabilisierende, prosoziale Handlungsfähigkeit (wieder)herzustellen (Keller 2019: 9).

Bezüglich der Handlungsunfähigkeit deutet Böhnisch auf spezifische Risiken bzw. Anzeichen hin: (vgl. Böhnisch 2018a: 24ff.).

- Verlust des Selbstwerts und Versuch der Wiedergewinnung des Selbstwerts
- Erleben von fehlendem sozialen Rückhalt
- Erfahrung der sozialen Orientierungslosigkeit, des «Sich nicht mehr zurecht finden Könnens»
- Sehnsucht nach Normalisierung

- Unfähigkeit, aus eigener Kraft aus dem Stress der Handlungsunfähigkeit und Desintegration herauszufinden
- Sehnsucht nach Balance von Handlungsfähigkeit und Integration

Im Alltag kommt es zu einer ständigen Konfrontation mit neuen Situationen, welche mit angemessenen Formen des Handelns bewältigt werden müssen. Immer wieder stösst der Mensch in verschiedenen Lebensbereichen auf die Aufgabe, seine Bewältigungsfähigkeiten zu aktivieren und zu nutzen. Eine sehr zentrale Entwicklungsaufgabe beinhaltet die individuellen Handlungskompetenzen im Umgang mit Körper, Psyche, sozialer- und physischer Umwelt. Diese Aufgabe wird von jedem Menschen auf seine individuelle Art und Weise bewältigt (vgl. Schöpf 2020: 9ff.). Hinter einem Verhalten, welches von antisozialen oder autoaggressiven Merkmalen geprägt ist, besteht mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Störung des Selbstwerts, der Anerkennung oder der Selbstwirksamkeit. Dies lässt sich damit begründen, dass Betroffene, wie oben bereits erwähnt, nie die Chance hatten, ihre Biografie zu thematisieren und dadurch in einen Abspaltungszwang gerieten (vgl. Böhnisch 2016: 25).

### **3.1 Bereiche in der Lebensbewältigung**

Das Konzept der Lebensbewältigung kann in vier verschiedene sozialpädagogische Dimensionen strukturiert werden (vgl. Böhnisch 2018b).

- Individuen müssen auf unterschiedlichen sozialen Handlungsebenen kritische und paradoxe Lebens- und Alltagssituationen bewältigen können, welche oftmals mit individuellen psychischen, sozialen und gesellschaftlichen Umständen korrelieren.
- Das Konzept muss für die unterschiedlichen Handlungsebenen verschiedene Perspektiven von Interventionen und Hilfeformen bieten können.
- Das Konzept bietet eine Horizonterweiterung, die erkennen lässt, wie Bewältigungskonstellationen gesellschaftlich hervorgebracht werden können.
- Da sich die Soziale Arbeit stetig im Spannungsfeld von Normalität und Abweichung bewegt, benötigt das sozialpädagogische Denken und Handeln einen sozialetischen Hintergrund. Daher hat sich die Soziale Arbeit stets mit gesellschaftlich vorgegebenen Werten und Ansichten auseinanderzusetzen.

Diese vier Dimensionen, welche sich besonders auf Bewältigungsprobleme in kritischen Lebenskonstellationen beziehen, werden im Konzept der Lebensbewältigung strukturiert und miteinander verbunden (vgl. Böhnisch 2018b: 11f.). Der Kern des Konzepts, welches im nächsten Kapitel dargestellt wird, bildet die Bewältigung von Lebensaufgaben, die sich

aus dem Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft ergeben, was in der Sozialpädagogik als ein dreidimensionales Modell verstanden wird.

### 3.1.1 Modell der Lebensbewältigung nach Böhnisch

In den nach Böhnisch formulierten kritischen Lebenssituationen entsteht eine innere Hilflosigkeit, auf die mit einer Entlastung reagiert werden muss. In einer kritischen Lebenssituation kann man davon ausgehen, dass es an mindestens einer dieser drei Komponenten mangelt: soziale Anerkennung, Selbstwert und / oder Selbstwirksamkeitserfahrungen. Meistens wenden sich die Betroffenen in diesen Situationen an eine ihnen nahestehende Person und thematisieren verbal ihre Hilflosigkeit. Andere Betroffene wenden sich direkt an eine Fachstelle, um sich professionelle Hilfe in einer Beratung zu holen und Handlungsfähigkeit wiederzugewinnen (vgl. Böhnisch 2016: 23ff.). Kann die Hilflosigkeit nicht ausgesprochen werden, wird die Entlastung durch eine Abspaltung, eine sogenannte Dissoziation, ausgelöst. In diesem Falle wird zwischen einer inneren und einer äusseren Abspaltung unterschieden. Die Abbildung (Siehe Abb. 1) präsentiert das unbedingte Streben nach Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen mit den drei Bewältigungsimpulsen Selbstwert, soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit. Die Handlungsfähigkeit ist nur dann gegeben, wenn soziale Anerkennung, ein stabiler Selbstwert und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit vorhanden sind und sich daraus ein sogenanntes psychosoziales Gleichgewicht bildet. Zeigt sich in einer dieser Komponenten eine Schwächung, besteht die Gefahr der Handlungsunfähigkeit (vgl. Böhnisch 2018b: 24f.).

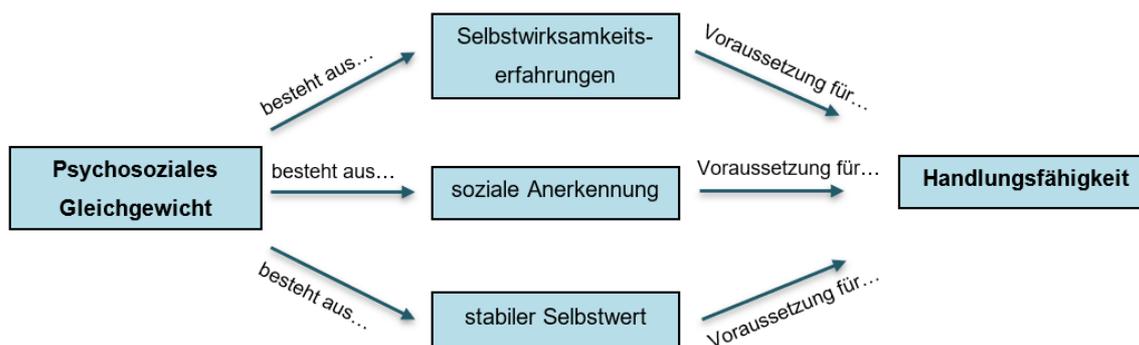


Abbildung 1: Psychodynamische Sphäre (eigene Darstellung)

Um die Zusammensetzung des psychosozialen Gleichgewichts genauer darstellen zu können, ist es notwendig, sich mit Fachliteratur auseinanderzusetzen, welche die vier Komponenten der Handlungsfähigkeit genauer analysieren. Folgend werden diese Komponenten mit dem Ziel erläutert, die Zusammenhänge zur vorliegenden Arbeit aufzuzeigen.

### **3.1.2 Selbstwert**

Laut Helmut Fend (2003: 213) beschreibt der Selbstwert das Verhältnis, welches eine Person zu sich selbst hat. Der Selbstwert meint das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Mit einem positiven Selbstwert erlebt sich der Mensch als wertvoll und verfügt bei herausfordernden Situationen über eine Erfolgszuversicht. Der Selbstwert zeigt sich somit als eine zentrale Ressource für die konstruktive Bewältigung von kritischen Lebenssituationen (vgl. Anita Sandmeier 2005: 52). Durch positive Erfahrungen mit der eigenen erlebten Selbstwirksamkeit wird der Selbstwert erhöht und stabilisiert.

### **3.1.3 Selbstwirksamkeit**

Die Selbstwirksamkeit beschreibt die Überzeugung, aus eigener Kraft eine Situation, eine Herausforderung oder ein Ziel bewältigen oder erreichen zu können und sich als handlungswirksam zu erleben. Die Selbstwirksamkeit eines Subjekts hat einen relevanten Einfluss auf die Bewältigung von Anforderungen, deshalb beweist sich eine Förderung und Stärkung darin als sozialpädagogisch erstrebenswert (vgl. Schwarzer / Jerusalem 2002: 35f.). Nach Schwarzer und Jerusalem sind Erfolge und Misserfolge die einflussreichsten Quellen zur Beeinflussung der Selbstwirksamkeit – sowohl in positiver wie auch negativer Weise (vgl. ebd.: 42). Jedoch wird ebenfalls deutlich: je stärker die Selbstwirksamkeit, desto besser können auch Misserfolge konstruktiv bewältigt werden.

### **3.1.4 Soziale Anerkennung**

Savary et al. (2021) unterscheiden in Anlehnung an Honneth (2003) drei Formen der Sozialen Anerkennung (vgl. Savary et al. 2021: 268f.):

- 1) Liebende Anerkennung (emotionale Zuwendung)
- 2) Rechtliche Anerkennung
- 3) Kulturelle Anerkennung (Wertschätzung der Persönlichkeit)

Bei der Anerkennung durch emotionale Zuwendung geht es primär um Liebesbeziehungen, Freundschaften oder auch um Eltern-Kind-Beziehungen. Sie basiert auf Gefühlen wie Sympathie, besonderer Wertschätzung oder gegenseitiger Anziehung. Die Anerkennung von Rechten beschreibt die Erfüllung des Bedürfnisses, als gleichberechtigte und zurechnungsfähige Person wahrgenommen zu werden und sich als Mitglied der Gesellschaft zu erleben (vgl. Schäffter 2009: 5). Wird Wertschätzung der Persönlichkeit bzw. kulturelle Anerkennung erfahren, kann es einer Person gelingen, die eigenen Fähigkeiten, Werte und Eigenschaften positiv zu bewerten, was wiederum positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl hat (vgl. Klock / Kutzner 2018: 449ff.).

### 3.1.5 Handlungsfähigkeit

Die Soziale Arbeit hat es mit Menschen in kritischen Lebenskonstellationen zu tun. Damit sind Menschen gemeint, welche meist psychisch oder sozial desintegriert oder isoliert sind. Soziale Hilfe richtet sich dort auf die Wiedergewinnung der Handlungsfähigkeit solcher Personen. Die Handlungsfähigkeit bezeichnet einen Zustand des psychosozialen Gleichgewichts, der sich durch konformes oder auch abweichendes Verhalten definiert. Ein zentrales Problem sozialpädagogischen Handelns besteht darin, jemanden aus einem antisozialen, aber für ihn / sie subjektiv als positiv empfunden Gleichgewichtszustand in einen sozial konformen Zustand zu bringen (vgl. Böhnisch 2018b: 20f.). Böhnisch geht davon aus, dass der Mensch von Natur aus triebhaft nach Handlungsfähigkeit strebt.

Böhnisch und Schröer (2013) unterscheiden zwischen drei Typen der Handlungsfähigkeit: (vgl. Böhnisch / Schröer 2013: 27 & Böhnisch 2016: 22).

- 1) Einfache Handlungsfähigkeit
- 2) Erweiterte Handlungsfähigkeit
- 3) Regressive Handlungsfähigkeit

Die *einfache* Handlungsfähigkeit zeigt sich darin, dass der Alltag subjektiv befriedigend organisiert werden kann und eine damit einhergehende Sicherung der eigenen Existenz gewährleistet ist. Die Herstellung der *einfachen* Handlungsfähigkeit präsentiert sich als grundsätzliches Ziel des sozialpädagogischen Handelns. Die *erweiterte* Handlungsfähigkeit beinhaltet zusätzliche Zonen der sozialen Gestaltung und gesellschaftlichen Teilhabe, das Gerechtigkeitsempfinden wie z.B. Empathie und die Konflikt- und Sorgefähigkeit. Bei der *regressiven* Handlungsfähigkeit stehen die Betroffenen unter Abspaltungsdruck, da das psychosoziale Gleichgewicht gestört ist. Die Betroffenen versuchen das Gleichgewicht durch sozial konformes Verhalten, oder, wenn dies nicht gelingt, durch abweichendes Verhalten wiederherzustellen. In Anlehnung an Böhnisch (2018) bedeutet es also, dass die Handlungsfähigkeit durch antisoziales und abweichendes Verhalten (regressiv), in der Routine der reproduktiven Alltagsbewältigung (einfach) oder in der sozialen Gestaltung und gesellschaftlichen Teilhabe (erweitert) entwickelt werden kann (vgl. Böhnisch / Schröer 2013: 26). Die Handlungsfähigkeit wird laut Nienkemper (2015: 101) als eine subjektiv erworbene Möglichkeit von Klientinnen und Klienten in der Bewältigung ihrer individuellen Herausforderungen zusammengefasst. Die Perspektiven der Betroffenen und die Analyse ihrer Handlungs- und Einflussmöglichkeiten stellen in der Sozialen Arbeit wichtige Zugänge dar. Vor diesem Hintergrund zeigen sich zwei unterschiedliche Prozess- bzw. Vermittlungsbereiche, in welchen die Soziale Arbeit agieren soll (vgl. Arciprete 2015: 118):

- 1) (Sozial)politische Vermittlungsprozesse zwischen Gesellschaftsstruktur und institutionalisierter Hilfe.

- 2) Passungs- und Aushandlungsprozesse zwischen institutionalisierter Hilfe und Klientinnen und Klienten.

### 3.2 Lesefähigkeit und Lebensbewältigung

Im weiteren Verlauf soll ein Bezug zwischen den oben erläuterten Bereichen der Lebensbewältigung und der Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit hergestellt werden: Die sozialstrukturellen Probleme der sozialen Desintegration werden durch biografische Integrationskrisen und den damit einhergehenden kritischen Lebensereignissen vermittelt. Deshalb strebt das Konzept der Lebensbewältigung die Herstellung von subjektiver Handlungsfähigkeit an – besonders in Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht im Zusammenhang des Selbstwerts, der sozialen Anerkennung und Selbstwirksamkeit gefährdet ist. Die drei oben erwähnten Dimensionen gehören zu den zentralsten Einflussfaktoren, welche die Handlungsfähigkeit und einander wechselwirksam beeinflussen. Durch das psychosoziale Gleichgewicht ist die Handlungsfähigkeit gegeben, welche wiederum durch Anerkennung, Selbstwert und Selbstwirksamkeitserfahrungen einen positiven Einfluss auf die allgemeine Lebensbewältigung und die Subjektivität hat. Betroffene werden durch die schwerwiegenden Einschränkungen der Lesefähigkeit aus alltäglichen Aufgaben ausgegrenzt und vermindert betrachtet. Durch meine Arbeit erhoffe ich mir, die Wichtigkeit der Lesefähigkeit auch in der Sozialen Arbeit zu sensibilisieren und mit meiner Untersuchung eine Förderung der Lebensbewältigung durch Leseförderung zu erreichen. Meine Absicht liegt darin, durch sozialpädagogische / lesetechnische Massnahmen und Förderungen die Handlungsfähigkeit einer Klientin des Zentrums Auf der Leiern in eine Richtung zu fördern, dass ein grösseres psychosoziales Gleichgewicht entstehen kann. Alle drei Aspekte der Handlungsfähigkeit (soziale Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Selbstwert) sollen dabei stabiler werden, damit die Integration in die Gesellschaft vereinfacht wird. Gleichzeitig bietet die Förderung der Lesefähigkeit einen Fortschritt in der Lebensbewältigung und der Autonomie.

**Zusammengefasst:** Die Lebensbewältigung beschreibt die autonome Handlungsfähigkeit eines Individuums im alltäglichen Leben und wird durch Selbstwirksamkeit, soziale Anerkennung, sowie den Selbstwert beeinflusst (psychosoziales Gleichgewicht). Die Handlungsfähigkeit wird weiter in drei Unterkategorien beschrieben - einfache, erweiterte und regressive. Letztere beschreibt antisoziales, von den Normen abweichendes Verhalten aufgrund einer Störung des psychosozialen Gleichgewichts.

Die Lesefähigkeit gehört als Grundfertigkeit des Lebens zur Lebensbewältigung und kann die Bereiche des psychosozialen Gleichgewichts sowie die Autonomie unterstützen und fördern.

## 4 Lesefähigkeit

Das Lesen gehört zu den wichtigsten Kulturtechniken und die Lesefähigkeit ist die Schlüsselqualifikation für den Wissenserwerb. Die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen und nutzen zu können, ist Ausgangspunkt für eine erfolgreiche Partizipation am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Sie bildet eine der Grundvoraussetzungen für die Weiterentwicklung eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten. Die Lesefähigkeit hat einen hohen Stellenwert innerhalb der Informations- und Wissensgesellschaft, was bedeutet, dass es keine Bildung ohne Lesen gibt. Die Lesefähigkeit dient dazu, Neues zu erfahren, Wissen und Informationen über einen Sachverhalt oder ein Problem zu gewinnen. Bei der Lesefähigkeit ist das Entziffern von Wörtern, deren Bedeutungen und das Verbinden zu Sätzen entscheidend, damit das Lesen im Sinne eines Prozesses der Informationsvermittlung, Bedeutungsentnahme und Sinnstiftung geschehen werden kann. Die Lesefähigkeit beinhaltet zum einen die Dekodierung, also das automatisierte Lesen und die Bedeutungszuordnung. Bedingung dafür ist es, dass im mentalen Lexikon einer Leserin oder eines Lesers das gelesene Wort bereits gespeichert ist. Zum anderen umfasst sie die Rekodierung, welche wiederum ein langsames Entziffern von Buchstaben und Lauten zu Wörtern und deren Bedeutung bedeutet (Hier sind die Wörter noch nicht gespeichert). Beim Lesen geschieht immer einer der beiden Prozesse – der schnellere gewinnt. Beim Lesevorgang wird die Schrift in die innere Sprache oder in die äussere, hörbare Sprache umkodiert. Die Lesefähigkeit umfasst dabei die Sinnentnahme aus Wörtern, Sätzen und Texten und deren Ordnung in bedeutungsvolle Zusammenhänge (vgl. Günther 2007: 19f.). Das Lesen ist aber weitaus mehr als die Summe dieser Teilprozesse – es ist ein hoch komplexer Vorgang. In Kapitel 4.1 wird als erstes ein Mehrebenenmodell des Lesens dargestellt. Anschliessend werden die einzelnen Prozesse des Leseaktes genauer betrachtet, um die theoretischen Hintergründe der in dieser Arbeit folgenden Fördermassnahme genauer zu klären. Im Alltag wird das Lesen eher als eine passive Aufnahme dessen verstanden, was in einem Text an Bedeutung, Informationen oder Botschaften enthalten ist. Die Leseforschung spricht jedoch von einer bewussten kognitiv-konstruktiven Interaktion, die auf verschiedenen Ebenen stattfindet. Diese Interaktion bestimmt auf drei Hauptebenen, wie und ob das Lesen gelingt: (vgl. Rosebrock / Nix 2015: 15ff.).

- Auf der Wortebene sind die Prozesse der Buchstaben- und Worterkennung entscheidend.
- Auf der Satzebene ist das Zusammenspiel von Semantik (Bedeutung) und Syntax (Satzbau) massgebend.

- Auf der Textebene sind satzübergreifende Integrationsmechanismen (Verknüpfungen) ausschlaggebend.

## 4.1 Mehrebenenmodell des Lesens

Das Mehrebenenmodell des Lesens stellt ein Segment eines gedachten Kreises dar, dies aufgrund der Annahme, dass die Lesesozialisation nur einen Ausschnitt des gesamten Prozesses des Hineinwachsens in Gesellschaft und Kultur darstellt (vgl. Rosebrock et al. 2011: 11). Die drei Kreisbögen innerhalb des Kreissegments zeigen, dass Lesen vielschichtig ist und die Lesekompetenz auf drei verschiedenen Teilebenen beschrieben werden kann. Dieses übersichtliche Modell, werde ich nun folgend beschreiben. Die verschiedenen Ebenen der Lesekompetenz sollen durch geeignete Förderangebote entsprechend unterstützt werden.

### 4.1.1 Prozessebene

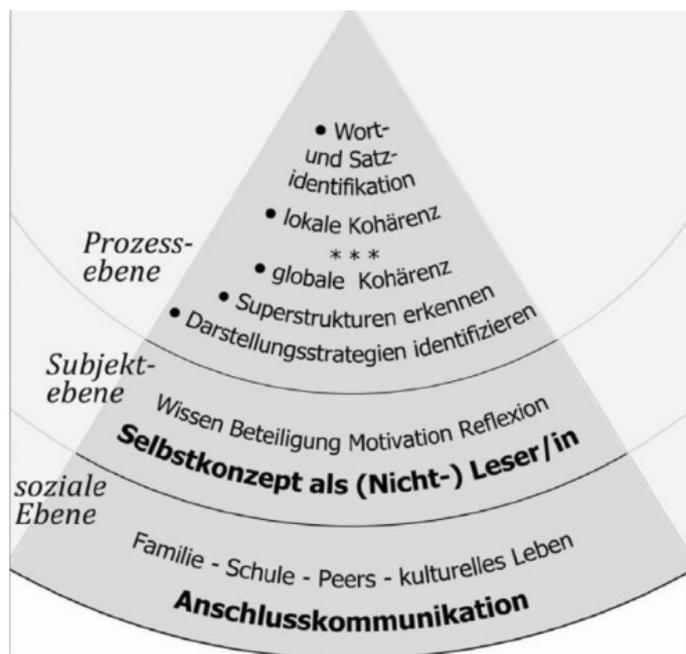


Abbildung 2: Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock / Nix 2015: 15)

Die Prozessebene fasst die kognitiven Tätigkeiten des Leseprozesses zusammen. Die Grundlagen des Lesens beinhalten das Entziffern von Buchstaben und Wörtern. Dieses Dekodieren bzw. Rekodieren, sowie das sinnhafte Verknüpfen von Wörtern zu Sätzen geschieht bei erfahrenen Leserinnen und Lesern automatisiert und mühelos. Als Leserin oder Leser bildet man sich durch dieses Schaffen von Verbindungen und den Einbezug von Vor-

sowie Textwissen ein mentales Modell eines Texts, welches während des Lesens dynamisch verändert wird (vgl. Rosebrock / Nix 2015: 17ff.).

#### 4.1.1.1 Hierarchie niedere und hohe Lesekompetenz

Im vorgestellten Mehrebenenmodell des Lesens lassen sich auf der Prozessebene hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse des Lesens deklarieren (Siehe Abbildung 3):

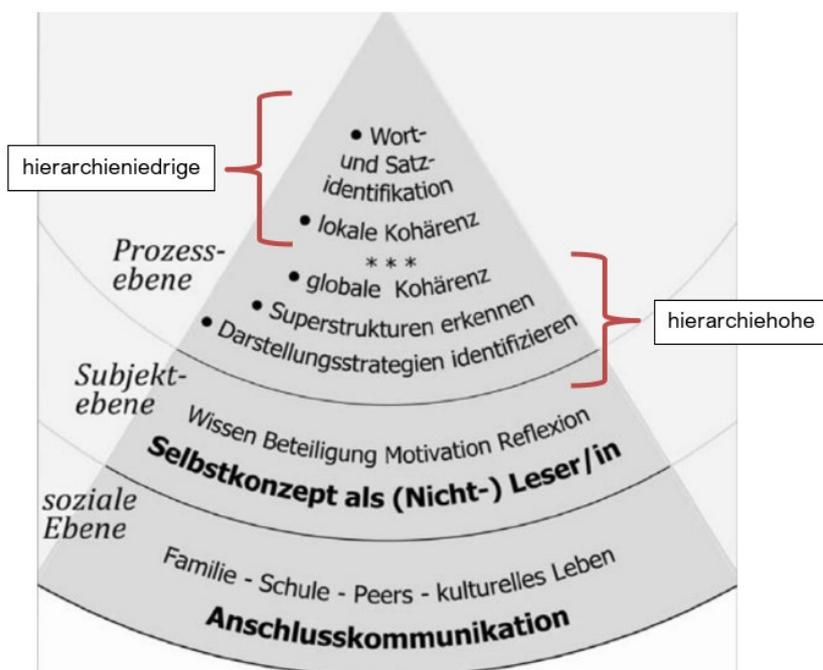


Abbildung 3: Hierarchieniedrige- und hohe Prozesse (modifiziert aus Rosebrock / Nix 2015: 15)

Die Bezeichnung niedrig oder hoch soll nicht zum Verständnis leiten, dass die einzelnen Prozesse nacheinander geschehen. Schliesslich verlaufen die Prozesse während des Lesens gleichzeitig und sind voneinander abhängig. Wichtig festzuhalten ist auch, dass die hierarchiehöheren Prozesse nicht verarbeitungsintensiver oder höherwertiger sind als die Hierarchieniedrigen. Die hierarchiehohen Prozesse werden dadurch komplexer, dass sie längeres, komplexeres Material verarbeiten und grössere Textpassagen verknüpfen (vgl. Lenhard 2019: 21).

#### 4.1.1.2 Hierarchieniedrige Prozesse

Wie bereits erwähnt, stehen im Zentrum des Leseprozesses textgebundene Abläufe, wie das Erkennen von Schriftzeichen und deren Zusammenfügen zu sinnhaften Wörtern. Die hierarchieniederen Prozesse präsentieren sich laut Lenhard (2019) als ein Zusammenspiel von mehr oder weniger komplexen Schritten. Die Schriftzeichen müssen erkannt, Wörter aus Schriftzeichen gebildet und deren Laute richtig zugeordnet und im Arbeitsgedächtnis abgelegt werden. Das Gelesene muss anschliessend mit den Wörtern im mentalen Lexikon

abgeglichen werden. Während dem gesamten Prozess dürfen keine Wörter und Teile eines Satzes vergessen werden, da diese stetig neu abgeglichen werden müssen, um in das Satzgefüge zu passen (vgl. Lenhard 2019: 16). Die Bildung lokaler Kohärenz bedeutet die Fähigkeit, Schriftzeichen, Wörter und Satzteile zu sinnvollen Teilen zu verbinden, zu verstehen und zu beginnen, eine mentale Repräsentation des Textes zu bilden (vgl. Rosebrock / Nix 2015: 18f.).

#### **4.1.1.3 Hierarchiehohe Prozesse**

Die Vermutung, dass die hierarchiehohe Prozesse anspruchsvoller oder höherwertiger sind als die hierarchieniederen Prozesse ist, wie bereits erwähnt, falsch. In den hierarchiehöheren Prozessen werden die bereits gebildeten, sinntragenden Zusammenhänge und Teile eines Textes weiterverarbeitet. Dabei werden Zusammenhänge zwischen Textstellen erkannt Inhalte herausgearbeitet und die Ziele von Texten bzw. den Autoren auf Metaebene hinterfragt. Dadurch entsteht eine mentale Repräsentation, die den Inhalt eines Textes zugänglich macht. Je grösser das Vorwissen zu einem Text bereits ist, desto dichter sind die Relationen der Begriffe, welche verarbeitet werden. Der Inhalt eines Textes wird durch Schlussfolgerungen und Assoziationen erweitert. Wer Texte auf einer hierarchischen Ebene versteht, lernt die Texte nicht auswendig, sondern versteht den Sinn dahinter (vgl. Lenhard 2019: 21f.). Im Mehrebenenmodell (vgl. Rosebrock / Nix 2015: 15) werden die globale Kohärenz (Verknüpfungen), Superstrukturen (Vorwissen und Verstehen von sprachlichen Mitteln wie Metaphern) und Darstellungsstrategien (Metaebene) dargestellt, die zum hierarchiehöheren Verstehen gehören.

#### **4.1.2 Subjektebene**

Auf der Subjektebene der Lesekompetenz wird geklärt, ob Leserinnen und Leser zur Aufnahme von kognitiven Leseprozessen über genügend intrinsische / extrinsische Lesemotivation verfügen. Sie fokussiert zusätzlich auch vorhandene Vorwissensbestände, welche massgeblich sind, um das Gelesene aufzunehmen und angemessen deuten zu können. Auf dieser Ebene befindet sich die Leserin oder der Leser selbst, mit allen individuellen Werten und Überzeugungen, mit allem Wissen und der (Lese-)Motivation. Auch die Einstellungen und Vorstellungen zum Lesen und zu sich selbst gehören auf diese Ebene. Wie sehr ein Text als motivierend oder attraktiv angesehen wird, ist vom persönlichen Wissen über die Welt, von Wünschen und Interessen abhängig. Das Gelesene wird durch eine persönliche Beteiligung mit der eigenen Lebenswelt verglichen (vgl. Rosebrock / Nix 2015: 20ff.). Die weiteren Dimensionen dieser Ebene beinhalten die innere Beteiligung beim Lesen, die kritische Reflexionsfähigkeit bezogen auf die Leseerfahrungen und die Fähigkeit

zur metakognitiven Registrierung der einzelnen und subjektiven Verständnisschwierigkeiten. Die Haltung, welche man zum Lesen hat, wird als Teil der Identität benannt und auf subjektbezogener Lesekompetenzebene als lesebezogenes Selbstkonzept betrachtet. Während der eigenen Lesesozialisation, also dem Prozess des Aufwachsens mit und um Literatur, sowie das Erlernen des Umgangs mit Schriftlich- und Mündlichkeit in unterschiedlichen Texten, bildet man Nähe (oder Abneigung) zum Lesen und zur Literatur und es wird im besten Falle eine förderliche, motivierende, stabile Lesehaltung entwickelt (vgl. Rosebrock / Nix 2015: 20ff.).

#### **4.1.3 Soziale Ebene**

Der äusserste Bereich des Modells enthält die sozialen Komponenten des Lesens. Lesen hat stets einen Kontext, in welchen es eingebettet ist, sowie einen Grund. Die Art und Weise, wie ein Text gelesen wird, hat einen zentralen Einfluss. Ob ich einen Text für die Schule, den Busfahrplan oder eine WhatsApp Nachricht lese, hat individuelle Konsequenzen darauf, wie ich lese (vgl. Rosebrock 2012: 6). Auf dieser Ebene wird die Anschlusskommunikation in den Fokus gestellt. Über Texte zu sprechen und Bescheid zu wissen, ist in der Schule, wie auch bei der Freizeitlektüre eine der relevantesten Weiterverarbeitungsmethoden (vgl. Rosebrock / Nix 2015: 23ff.).

**Zusammengefasst und verknüpft:** Lesen und Verstehen von Texten bedeutet das Konstruieren von Sinn. Dieser Prozess wird vom sozialen Kontext, der (Lern-) Situation sowie dem Selbstbild geprägt, gefördert oder gehemmt. Da die Kinder und Jugendlichen in meinem Arbeitsbereich Schwierigkeiten der Lesefähigkeit aufweisen, kann ihnen die Bewältigung der Prozessebene nicht gelingen, was wiederum eine Weiterverarbeitung auf anderen Ebenen behindert. Dies zeigt, dass Kinder und Jugendliche, welche keine Wort- und Satzidentifikation erlernen konnten, keine Anschlusskommunikation auf der sozialen Ebene erleben werden und ihr Selbstbild als (schlechte) Leserinnen und Leser sich nicht verändert. Personen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten weisen eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung für Situationen auf, die einen Umgang mit der Schrift verlangen. Diese Reaktionen der Betroffenen führen zu einer eingeschränkten Lebensbewältigung. Betroffene einer Leseschwierigkeit haben beim Modell von Rosebrock und Nix (2015) auf der Prozessebene gravierende Einschränkungen und können diese Ebene nicht autonom bewältigen. Dies wiederum hat einen starken Bezug auf das Modell von Böhnisch (2016), insofern dass dann das psychosoziale Gleichgewicht gestört ist. Durch den eingeschränkten Selbstwert, die Selbstwirksamkeitserfahrungen und die verminderte soziale Anerkennung können sie eine nur eingeschränkte Handlungsfähigkeit wahrnehmen und ihr psychosoziales Gleichgewicht nur verringert erweitern, stärken und fördern.

## **5 Lesesozialisation**

Die Sozialisation bezeichnet Prozesse, durch welche sich ein Individuum in die Gesellschaft einpasst, sich mit deren Normen und Werten auseinandersetzt und sich diese aneignet. Die Sozialisation beinhaltet aber auch das Finden der eigenen Identität und der Rolle in der Gesellschaft (vgl. Abels 2019: 58). In der Lesesozialisationsforschung haben die Begriffe «literare Sozialisation», «Lesesozialisation» und «literarische Sozialisation» (vgl. Rosebrock, 2003: 117) eine im Sinne der Sozialisation zentrale Bedeutung. Die literare Sozialisation umfasst das Einleben in die schriftlichen Medien und deren Kultur und wird als Teil der gesamten Sozialisation eines Individuums angesehen. Die Lesesozialisation beschreibt einen enger gefassten Bereich, der die Entwicklung und Aufrechterhaltung der Fähigkeiten zur persönlichen Aufnahme geschriebener Medien aller Art umfasst. Den Kern der literarischen Sozialisation bildet die Lesesozialisation, da sie zu grossen Teilen mit und um Kinderliteratur herum geschieht.

Laut Hurrelmann (2002) gehört die Lese- und Rechtschreibkompetenz heutzutage zu einem essenziellen Phänomen der Sozialisation. Der Erwerb dieser Kompetenz wird nicht aufgrund einer angeborenen Disposition entwickelt, sondern aufgrund jahrelanger Lernprozesse, welche unter stetigen Einflüssen des Umfeldes stehen. Experten sind sich einig darüber, dass die Lesekompetenz aus vielen verschiedenen Teilkompetenzen besteht, welche sich gegenseitig beeinflussen. Gleichzeitig müssen aber auch die situativen Bedingungen und sozialen Einflussfaktoren stets berücksichtigt werden (vgl. Hurrelmann 2002: 16f.).

### **5.1 Lesesozialisation im familiären und schulischen Umfeld**

Bereits vor dem Eintritt in die Schule beginnt für Kinder im Elternhaus die Lese- und literarische Sozialisation. Kinder erfahren von ihren Eltern, welchen Wert das Lesen hat. Besonders gute Voraussetzungen werden dann geschaffen, wenn das Lesen in den Alltag eingebaut wird. Der Einfluss der sozialen Schichtzugehörigkeit auf die Lesesozialisation ist unbestritten. Während Familien in niedrigeren Schichten ihren Medienkonsum mehr auf elektronische Medien fokussieren, ändert sich dies bei mittelschichtigen Familien in Richtung Printmedien. Die Fokussierung auf elektronische Medien bietet ungünstige Voraussetzungen für eine gelingende Lesesozialisation (vgl. Hurrelmann 2006: 164 & Rosebrock 2003: 119). Die Familie und vor allem die Mütter haben einen grossen Einfluss auf den Beginn der Sozialisation und führen ihre Kinder in die Welt der Literatur ein, noch bevor der

Schriftspracherwerb im Schulalter vollzogen wird. Prägende und fördernde Ereignisse sind dabei das gemeinsame Lesen, das Vorlesen und Vorsingen. Der Wortschatz, wie auch Leseverstehen profitieren von solchen gemeinsamen Anlässen. Wichtig dabei sind die sozialen Komponenten, aber auch die Annäherung an konzeptionell schriftliche Textwelten (vgl. Philipp 2011: 97ff.). Wird dieser Prozess nicht erfolgreich ausgeführt, kann dies zu einer Verminderung der späteren eigenständigen und lustvollen Lektüre führen. Diese Folgen können sich bis in die Pubertät hineinziehen, wo ein wichtiger Bruch stattfindet, da die Jugendlichen gefordert werden, in der stattfindenden Lesekrise einen Neuanfang der literarischen Sozialisation zu bewältigen. Es müssen neue spannende, erfüllende literarische Lektüren gefunden werden, die neben den Pflichtlektüren in Schule und Ausbildung gelesen werden. Die Kommunikation über Texte und deren Inhalt konzentriert sich in der Schule auf Sachtexte, also müsste in der Freizeit ein Umfeld gefunden werden, welches sich aus lesenden Peers zusammensetzt, damit eine Anschlusskommunikation auch über literarische Texte geschehen kann, oder in der Schule ein unterstützendes Umfeld bestehen. Die Krise kann laut Philipp (2011: 20f.) auf drei verschiedenen Wegen überwunden werden. Einige tendieren dazu, zu Nicht- oder Weniglesern zu werden, indem bei ihnen kein Weg zum literarischen Lesen zurückführt (vor allem Jungen). Die zweite Gruppe wird zu Fach- und Sachleserinnen und -lesern, deren Lesen interessensbasiert stattfindet und zur Wissensa-neignung dient. Im Vergleich mit der ersten Gruppe liest diese nicht nur Pflichtlektüre, sondern aus eigenem Interesse. Die dritte Gruppe (vor allem Mädchen) neigt dazu, die Krise im Sinne der Lesesozialisation positiver zu überwinden, indem sie den Rückweg zum literarischen Lesen, dem Genuss und der Anschlusskommunikation über Texte finden (vgl. Philipp 2011: 21f. & Rosebrock / Nix 2015: 28f.). Die Schule (und die Soziale Arbeit) kann bei der Überwindung der Lesekrise positiven Einfluss üben, indem leistungsfokussiertes Lesen weniger stark gewichtet wird als das genussvolle und zwangslose Lesen.

Positiv wirken können Professionelle indem sie...:

- die Vorlieben der Klientinnen und Klienten kennen.
- die Klientinnen und Klienten begeistern und motivieren können.
- selbst überzeugte und enthusiastische Leserinnen oder Leser sind.
- den Klientinnen und Klienten ein Vorbild sind und ihnen Einblick in die persönliche Lektüre geben (vgl. Philipp 2011: 125ff.).

## **5.2 Lese- und Schreibbiografie**

Die Unterstützungen, welche die Kinder und Jugendliche in der Familie erhalten, unterscheiden sich quantitativ als auch qualitativ. Der Schicht- und Bildungsfaktor zeigte sich in

empirischen Untersuchungen als ausschlaggebend. Laut Hurrelmann (2006), sind die Chancen zum Erwerb von Literalität in hohem Masse von kulturellen Ressourcen abhängig, die in den Familien schichtspezifisch ungleich verteilt sind. Ebenfalls ist der Umgang mit den modernen audiovisuellen und den Computermedien schichtabhängig. Zentral ist, ob die neuen Medien in den Familien mit vermehrter Nutzung von Computer und Fernseher die einzigen Quellen der Unterhaltung ihrer Kinder sind, oder ob auch persönliche, warme und nahe familiäre Unterhaltung zur Entwicklung beiträgt. Wenn Smartphones, Tablets und Fernseher dominieren und keine Lese- und Schreibvorbilder vorhanden sind, können Kinder nicht erfahren, wofür man Lesen und Schreiben im Leben ausserhalb dieser Medien braucht und so auch keine Motivation aufweisen, diese Fähigkeit zu erlernen. Der Schule kann es im Idealfall gelingen, da anzuknüpfen, wo die Eltern aufgehört haben, und die Kulturtechnik des Lesens und Schreibens vermitteln. Der Ausgangspunkt für das Lesen- und Schreibenlernen ist die Sprache, mit der die Kinder ihre eigenen Erlebnisse, Erfahrungen und Geschichten zum Ausdruck bringen können. Diese Sprache gilt es für erste Schreibversuche zu nutzen, unabhängig von der Hilfe der Lehrpersonen. Anstelle von einheitlichen Texten, wie sie in Schulbüchern angeboten werden, sollen so Texte aus der Lebenswelt der Lernenden entstehen. Der Aufbau der Schreibmotivation und die Förderung der Fähigkeit, die Sprache in Schriftsprache umzusetzen, steht im Mittelpunkt (vgl. Hurrelmann 2006: 162ff.). Wird der Blick auf den Umgang mit Text und Medien gerichtet, ist es besonders wichtig, dass die Kinder mit einer positiven Einstellung zum Lesen gefördert werden. Der traditionelle Übungscharakter soll daher durch lustvolle Auseinandersetzungen ersetzt werden, sodass die Kinder erkennen können, dass das Lesen für ihr persönliches Wohlbefinden, als auch für ihre Entwicklung ein wichtiger Bestandteil ist. Deshalb wäre es sinnvoll, wenn die Lesekultur der Kinder und Jugendlichen so gestaltet wird, dass das Lesen vor allem in der Freizeit gefördert werden kann. Diese Gestaltung lässt sich durch verschiedene Vorschläge wie Lesestunden, Lesenächte, Bestellung eines Bücherbusses, Lesejournale (Tagebücher) etc. verwirklichen. Die Verwendung dieser Vorschläge im schulischen Umfeld sollte ebenfalls in Betracht gezogen werden (vgl. Günther 2007: 177ff.).

## **6 Einschränkungen der Lesefähigkeit**

Da Illettrismus (funktionaler Analphabetismus) – oft unzulässig – mit dem Analphabetismus, der Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) oder Legasthenie gleichgesetzt wird, werden die Begriffe an dieser Stelle differenziert erklärt. Allgemein gilt es als wichtig festzuhalten, dass eine trennscharfe Unterscheidung dieser Fachbegriffe sehr komplex ist.

### **6.1 LRS**

LRS ist die Bezeichnung für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und vermeidet eine Zuweisung einer Ursache. Die Ursache für diese Schwierigkeiten sind meistens auf komplexe und individuelle Gründe zurückzuführen. Diese Bezeichnung deutet lediglich auf ein dynamisches Wechselspiel von individuellen, häuslichen und schulischen Faktoren bei der Entwicklung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Somit wird dieser Begriff für eine Vielzahl von Problemen beim Lernen des Lesens und Schreibens oder später beim Gebrauch der Schriftsprache genutzt (vgl. Naegele 2021: 27f.).

### **6.2 Legasthenie**

Legasthenie ist eine angeborene Leseschwäche und Rechtschreibstörung, die beim Erlernen des Lesens und Schreibens auftritt. Sie ist laut der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert. Bei Betroffenen von Legasthenie wirkt sich die Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit und die Rechtschreibfertigkeit negativ auf die schulische Leistung und / oder auf Aktivitäten des täglichen Lebens aus. Legasthenie wird als Entwicklungsstörung definiert, welche auf der Annahme einer krankhaften, im Kinde liegenden Störung beruht (vgl. Mann et al. 2001: 186ff.).

Laut Stauffacher (1992) wird deutlich definiert, dass sich der Begriff des Illettrismus stark von dem Begriff Analphabetismus abgrenzt. Um dies genauer nachvollziehen zu können erfolgt nun eine Verdeutlichung von den Begriffen «Analphabetismus» und «funktionaler Analphabetismus». Dadurch kann verstanden werden, wo die Grenze zwischen Illettrismus und Analphabetismus verläuft (vgl. Stauffacher 1992: 20).

### **6.3 Analphabetismus**

Unter einem Analphabeten wird eine Person beschrieben, die keine Schulbildung erhielt und deshalb nie lesen und schreiben gelernt hat. Wenn also keine Möglichkeit besteht, die Schriftsprache zu erlernen, weil kein oder kein ausreichendes Schulangebot zu Verfügung steht, wird von Analphabetismus gesprochen (vgl. Döbert & Hubertus 2000: 20).

### **6.4 Funktionaler Analphabetismus**

Im Gegensatz zu Analphabeten haben funktionale Analphabeten ihre Pflichtschuljahre absolviert, jedoch reichen ihre Kompetenzen nicht aus, um ihren Alltag selbständig zu bewältigen, und damit sind Betroffene in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt. Ob eine Person als funktionaler Analphabet bzw. funktionale Analphabetin bezeichnet wird, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab, sondern es muss auch berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der Gesellschaft, in der diese Person lebt, verlangt wird (vgl. Vanhooydonck / Grossenbacher 2002: 23ff.). Laut der UNESCO können sich betroffene Menschen, aufgrund ihrer eingeschränkten Lese- und Schreibkompetenzen nicht an all den zielgerichteten Aktivitäten einer Gemeinschaft beteiligen, bei denen Lesen und Schreiben erfordert wird (vgl. Döbert / Hubertus 2000: 20ff.). Zusammengefasst lässt sich also aussagen, dass bei allen Menschen, die in ihrem Leben bzw. in ihrer Ausbildung in irgendeiner Form mit Schrift in Berührung gekommen sind, nicht mehr von Analphabetismus, sondern von funktionalem Analphabetismus gesprochen werden muss. Dies stellt die deutliche Abgrenzung zwischen den beiden Formen dar.

#### **6.4.1 Aus funktionalem Analphabetismus wird Illettrismus**

Der Begriff «funktionaler Analphabetismus» stiess in der Vergangenheit oft auf Ablehnung oder Kritik, da sich Betroffene nicht mit dem Begriff identifizieren konnten, weil die Verbindung zum Analphabetismus, zu unklar definiert war. Deshalb wurde für diesen Begriff zuerst im französischsprachigen Raum, anschliessend aber auch in der Schweiz das Wort «Illettrismus» eingesetzt (vgl. Vanhooydonck / Grossenbacher 2002: 25f.).

Wird in dieser Arbeit von Illettrismus gesprochen, so sind diejenigen Menschen gemeint, welche trotz obligatorischem Schulbesuch die Mindestanforderungen in der Lese- und Schreibkompetenz, welche die Gesellschaft erfordert, nicht erfüllen können.

## 6.5 Illettrismus

Lesen und Schreiben gehören zu den vielfältigsten Fähigkeiten, die ein Mensch in seinem Leben lernt und eröffnet unbeschränkte Möglichkeiten und eigene Vorstellungen, Vorlieben und Überzeugungen zu entwickeln und auszuarbeiten. Der Lernprozess dieser Fähigkeit beansprucht mehrere Jahre und ist grundsätzlich nie abgeschlossen, da die Lese- und Schreibkompetenz in verschiedenen Lebensbereichen ausgeübt werden muss und als Grundlage lebenslanger Bildung definiert ist. Die Aneignung der Lese- und Schreibfertigkeit erfordert viel Übung, Motivation, Durchhaltevermögen und Ausdauer. Nicht alle Menschen haben oder hatten die Möglichkeit dazu, diese Fähigkeit in ihrer Kindheit oder Jugend zu erarbeiten. Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten und (funktionaler) Analphabetismus bzw. Illettrismus deuten deshalb auf gravierende Einschränkungen in der lebenslangen Bildung hin (vgl. Kaiser et al. 2011: 246f.). Verschiedene Faktoren können dazu beitragen, dass dieser lebenslange Prozess (oft von Anfang an) gestört werden kann:

- Biografie: kritische Lebensereignisse, familiärer Hintergrund, Armut usw.
- Persönlichkeit: Konzentrationsschwierigkeiten, Entwicklungsdefizite, fehlende Kommunikationsmöglichkeiten usw.
- Gesundheit: Absenzen durch lange Krankheit, usw.

Wie diese verschiedenen Faktoren zeigen, sind die Ursachen für Illettrismus sehr vielfältig und die Kombination bei Betroffenen oftmals einmalig (vgl. Vanhooydonck / Grossenbacher 2002: 40ff.). Illettrismus beschreibt die Tatsache, dass es in der Gesellschaft Menschen gibt, die trotz langjähriger Schulpflicht nicht über diese Lese- und Schreibkompetenzen verfügen, welche erwartet und gefordert werden. Die Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Leben wird dabei stark eingeschränkt (vgl. ebd.: 33ff.). Menschen, welche von Illettrismus betroffen sind, erreichen das geforderte Niveau nicht, welches sie benötigen, um den beruflichen und privaten Alltag selbständig problemlos bewältigen zu können, ohne im Handlungsspielraum eingeschränkt leben zu müssen. Die Anforderungen an die Personen hängen von Beruf und Ausbildungsgrad wie auch dem gesellschaftlichen Status und weiteren Faktoren ab. Menschen, welche von einer Lese- und Schreibschwierigkeit betroffen sind, werden in unserer Gesellschaft auch unterschiedlich wahrgenommen. Der individuelle Leidensdruck variiert in Abhängigkeit von den persönlichen Lebensumständen (vgl. Nienkemper 2015: 24f.).

Der Begriff «Illettrismus» ist stark durch gesellschaftliche Entwicklungen und Normen charakterisiert, welche ihn wiederum als ein Tabuthema in unsere Gesellschaft darstellen können (vgl. Stauffacher 1992: 24). Durch die umfassenden neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sind die Anforderungen an unsere Lese- und Schreibfertigkeiten in

fast allen Bereichen des Lebens stark gestiegen. Deshalb ist es für Betroffene schwieriger geworden, diese Anforderungen in allen Lebenslagen zu erfüllen, was eine Teilhabe in Beruf, Alltag und Gesellschaft stark begrenzt oder gar unrealisierbar macht. Das Risiko, dadurch von relevanten Lebensbereichen ausgeschlossen zu werden, hat im Laufe der letzten Jahrzehnte deutlich zugenommen. Der Begriff des Illettrismus wird heute zum einen als Bezeichnung einer gesellschaftlichen Herausforderung genutzt und zum anderen auch als eine Beschreibung der Situation von einzelnen betroffenen Personen (vgl. Döbert / Hubertus 2000: 20ff. & Vanhooydonck / Grossenbacher 2002: 13 & 35.). Neben den ungünstigen Voraussetzungen oder Lebensumständen der Betroffenen sind die Ursachen für Illettrismus oftmals auf gesellschaftlicher Ebene zu finden. Dies ist besonders auf die Auswirkungen der bildungs- und gesellschaftspolitischen Trends zurückzuführen. So war es noch vor einigen Jahren möglich, ohne besonders hohe Schriftsprachkompetenzen eine Arbeitsstelle zu finden. Durch den Einzug vieler neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sind die Anforderungen an die Gesellschaft wie oben erwähnt stark angestiegen. Eine Beherrschung der Handschrift und des Tastaturschreibens, das Ausfüllen von Formularen, das Schreiben von Berichten, die Bedienung von Automaten und Geräten sind heute oftmals ein Muss und nicht mehr wegzudenken. In diesem Zusammenhang stellen diese Anforderungen besonders für Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben eine grosse Herausforderung dar. Menschen mit Illettrismus befinden sich so in Gefahr, den gesellschaftlichen Anschluss zu verlieren, was ein klares soziales Phänomen beschreibt und eng mit dem technischen Fortschritt und den allgemein steigenden Anforderungen verbunden ist (vgl. Döbert / Hubertus 2000: 42ff.).

### **6.5.1 Illettrismus in der Gesellschaft**

Von Illettrismus betroffene Menschen können die Erwartungen der Gesellschaft, der Lehrkräfte, des Arbeitgebers und / oder der Familie nicht erfüllen. Die alltäglichen Anforderungen überfordern die Betroffenen und führen zu Stresssituationen und Schamgefühlen. Das andauernde Erleben der Unsicherheit und Misserfolge wirkt demotivierend und führt zu Misstrauen in die eigenen Lernfähigkeiten (vgl. Vanhooydonck / Grossenbacher 2002: 35). Die gesellschaftliche Tabuisierung und Stigmatisierung der Thematik verhindern, dass offen über Schwierigkeiten gesprochen und nach Lösungsansätzen gesucht werden kann. Durch die Tabuisierung beginnen Betroffene damit, Alternativstrategien zu entwickeln und ihre Schwächen zu verheimlichen, indem sie belastende Situationen vermieden oder Aufgaben weiter delegieren. Ob diese Schwierigkeiten frühzeitig bearbeitet werden, hängt meistens vom sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergrund der Familie, von den

Möglichkeiten der Lehrkräfte in der Schule bzw. den Betreuungspersonen und von persönlichen Stärken der betroffenen Personen ab. Allgemein werden Lese- und Schreibschwierigkeiten in unserer Gesellschaft zu wenig thematisiert, daher haben Betroffene oftmals das Gefühl, die Einzigen mit diesem Problem zu sein. Gleichzeitig sind auch Angehörige und Dritte in der Regel nicht genügend informiert und können die Betroffenen daher nicht oder nur bedingt unterstützen. Dies verdeutlicht die Relevanz dieses Themas für die Soziale Arbeit. Es ginge dabei darum, die Bedeutung der Lesefähigkeit vermehrt in den Fokus zu setzen und eine stetige Sensibilisierungsarbeit zu leisten, um Betroffene, aber auch Angehörige über mögliche Angebote, Strategien und Fördermassnahmen aufzuklären (vgl. Döbert / Hubertus 2000: 54ff.). Der Rückblick in die Geschichte des Lesens zeigt, dass die Bedeutung der Fähigkeit, Schrifttexte zu verstehen, sich mit dem Wandel der Gesellschaftsformationen verändert hat. Lesen zu können bedeutet Zugang erhalten zu einer politisch, wirtschaftlich, sozial und kulturell folgenreichen Form von gesellschaftlicher Kommunikation und gehört somit zur Bedingung für die Soziale Teilhabe. Durch den Trend neuer Medien scheint der Stellenwert eines Buches gesunken zu sein. Die Fähigkeit, Kommunikationsangebote unterschiedlichster Medien adäquat zu nutzen und den eigenen Bedürfnissen und kommunikativen Intentionen zu entsprechen wurde jedoch zu einem zentralen Bereich der Lesekompetenz. Das Lesen bleibt die Bedingung des Lernens und der Weiterverarbeitung von Sachinformationen. Nicht immer wurde Lesen von Politik und Pädagogik so gefördert und war gesellschaftlich so anerkannt und erwünscht wie heute (vgl. ebd.: 56f.).

### **6.5.2 Illettrismus und (Lese-)Sozialisation**

Wird die Biografie von Menschen mit Illettrismus untersucht, sind eine Vielzahl von Hinweisen auf schwierige Familiensituationen während der Kindheit, also zu Beginn der Schulzeit zu erkennen, was wiederum die Lesesozialisation Betroffener negativ beeinflusst. Zu diesen erschwerten Familienverhältnissen gehören sehr unterschiedliche Faktoren wie beispielsweise: Finanzielle Probleme, Krankheiten, Alkoholprobleme eines Elternteils, Streit und Gewalttätigkeit, Arbeitslosigkeit der Eltern, Patchworkfamilien, fehlendes Interesse der Eltern an der Entwicklung des Kindes. Die Vernachlässigung in der frühen Kindheit wirkt sich auf die gesamte kognitive Entwicklung der Kinder aus, da diese unter solchen Bedingungen in ihrer Entwicklung gehemmt werden und ein minderwertiges Selbstwertgefühl entwickeln. Diese Faktoren tragen dazu bei, dass diese Kinder bereits vor Schuleintritt in ihrem Lernverhalten beeinträchtigt sind. Jedoch verantworten nicht allein die oben genannten Faktoren eine solche Entwicklung des Kindes. Meistens ist das Zusammenspiel von familiären und schulischen Konstellationen massgebend, das im Leidensprozess des Kindes manifest wird (vgl. Döbert / Hubertus 2000: 52).

### **6.5.3 Illettrismus in der Lebensbewältigung**

Funktionale Analphabeten neigen dazu, misserfolgsorientiert zu sein und Situationen zu meiden, in denen sie mit der Schrift konfrontiert werden. Diese Ängste und Probleme haben für Betroffene besonders im Berufsleben ernsthafte Auswirkungen. So tangieren sie besonders auch das Selbstvertrauen sowie ihre beruflichen Perspektiven. Auch im privaten Alltag und der Freizeitgestaltung sind diese Schwierigkeiten stark spürbar. Das Erfassen, Vergleichen und Benennen fällt ihnen schwer und sie werden eingeschränkt -sei es beim Nachrechnen der Einkäufe, Führen des Haushalts oder bei Anmeldeverfahren, und geraten dabei nicht selten in einen Teufelskreis. Schwierigkeiten in alltäglichen Standardsituationen sorgen in unserer Gesellschaft für Irritation und Unverständnis. Dies führt dazu, dass Betroffene dadurch oftmals unbewusst gesellschaftlich ausgegrenzt werden und im Alltag zusätzliche Hürden überwinden müssen. Die Schwächen in der Lesefähigkeit wirken demotivierend und die Bewältigung kritischer Situationen raubt Energie. Durch diese Auswirkungen wird ein Vermeidungsverhalten ausgelöst, welches dazu führt, dass die Wichtigkeit der Lesekompetenz zu wenig oder nicht angesprochen wird und die Folgen noch schwerer wiegen (vgl. Döbert / Hubertus 2000: 70f. & Vanhooydonck / Grossenbacher 2002: 35).

## **6.6 Illettrismus und Soziale Arbeit**

Wenn man sich damit auseinandersetzt, warum das Thema der Lesefähigkeit in der Sozialen Arbeit nicht früher aufgegriffen und in den Fokus gesetzt wurde, kann man auf folgende theoretische Erklärung kommen, die jedoch keine Begründung vermittelt: Laut dem Schweizerischen Komitee zur Bekämpfung des Illettrismus (2005) herrscht in unserer Gesellschaft eine Selbstverständlichkeit über die Fähigkeit des Lesens und Schreibens, da diese Fähigkeit im Alltag eine so zentrale Rolle innehat, dass sie als selbstverständlich betrachtet wird und gesellschaftlich tabuisiert wird. Die wichtige Rolle des Lesens und Schreibens machen das Fehlen oder Ungenügen dieser Kompetenzen problematisch, und löst bei betroffenen Menschen Scham und Minderwertigkeitsgefühle aus. Das Tabu dieses Themas in unserer Gesellschaft gilt es zu brechen. Die Gesellschaft muss darüber aufgeklärt werden, dass es sich bei Illettrismus nicht um ein individuelles Defizit handelt, sondern um ein gesellschaftliches Problem, welches kollektiv gelöst werden kann und soll. Die Aufklärung über das Phänomen Illettrismus ist zu verknüpfen mit Informationen über Möglichkeiten der Prävention und Bekämpfung von Illettrismus (vgl. Nienkemper 2015: 88ff. & Schweizerisches Komitee zur Bekämpfung des Illettrismus (SKBI) 2005: 11f.). Das Leben, welches funktionale

Analphabeten führen, ist geprägt von Angst und Blamage, was zu einem enormen psychischen Druck führt. Als erwachsene Person nicht lesen und schreiben zu können, gilt als Tabu. Diese Thematik wird so selten aufgegriffen, dass oftmals nicht einmal die Angehörigen über die ständige Angst vor Entdeckung und Blamage Bescheid wissen. Die Überlebensstrategie der Analphabeten heisst zunächst: Vermeiden von schriftsprachlichen Anforderungssituationen durch ausweichendes Reagieren, damit sie nicht an ihre Grenzen stossen – und schon gar nicht in der Öffentlichkeit. Oftmals haben sich die negativen Erfahrungen mit dem Lesen tief in die Psyche der Betroffenen eingegraben und sie schleppen dieses Trauma ihrer Schulzeit ein Leben lang mit sich mit. Die Erfahrungen von gescheiterten Leseversuchen, persönlichen Abwertungen, Strafen und sozialer Ausgrenzung beeinflussen die Betroffenen oftmals darin, einen Neuanfang des Erlernens von Schrift zu machen, da sich diese negativen Erfahrungen als negativ konditioniertes Bildungserlebnis ins Gedächtnis einprägten. Wiederholungen schulischer Lernstrategien in der Alphabetisierung von Erwachsenen führen nicht zur Herstellung positiver Lernerlebnisse. Daher wäre es eine essenzielle Aufgabe der Sozialen Arbeit, bereits im Kinder- und Jugendalter zu intervenieren. Auch wenn niemand abstreiten wird, dass Lesen und Schreiben zu den Grundkompetenzen und elementaren Kulturtechniken gehören, die man zu einer menschenwürdigen Lebensbewältigung in unserer Gesellschaft benötigt, zeigen einige Entwicklungstendenzen unserer visuellen Kultur auch in eine andere Richtung (vgl. Vanhooydonck / Grossenbacher 2002: 35ff.). Durch die zunehmende Nutzung illitteraler (Fähigkeit, zu lesen und zu schreiben wird nicht benötigt) Medien wie Fernsehen, Video und Telefon (Handy) wird es immer einfacher, an Informationen und Zugänge zu kommen, ohne die Last einer Lektüre auf sich nehmen zu müssen. Ein Risiko unserer durch Bilder geprägten Welt ist der drohende Verlust der Schriftkompetenz (vgl. Döbert / Hubertus 2000: 70f.). In der Schweiz ist das Zusammenspiel zwischen der sozialen Herkunft und dem Erfolg in der Schule eng miteinander verknüpft. Damit auch Kindern aus sozial benachteiligten Schichten oder Kindern aus Familien mit besonderen Belastungen eine angemessene Betreuung ermöglicht werden kann, müssen die Lernumgebungen so gestaltet sein, dass die Kinder einen Zugang zum adäquaten Gebrauch ihrer Wahrnehmungsfähigkeit und zur Beherrschung der Sprache nutzen können. Alle Kinder haben ein Recht auf eine förderliche Lernumgebung, die ihnen den Spracherwerb und den Zugang zur Welt der Schrift ermöglicht (vgl. Vanhooydonck / Grossenbacher 2002: 49f.).

### **6.6.1 Aufgaben der Sozialen Arbeit bei Illetrismus**

Die Sozial- und Familienpolitik ist bestrebt, allen Kindern ein gesichertes Aufwachsen zu ermöglichen. Dazu sollen kostengünstige und pädagogisch gut ausgestattete Familienberatungsstellen oder Familienzentren systematisch und nachhaltig unterstützt werden, damit die materielle Sicherung von Familien mit Kleinkindern weiter ausgebaut wird (Mutterschaftsversicherung, Elternurlaub, Kinderzulagen). Auch die Wirtschaft sollte verstärkt in die Aufgabe eingebunden werden, die familienergänzende Kinderbetreuung auszubauen. Gleichzeitig soll das Personal der Einrichtungen zur Kinderbetreuung mit Blick auf die Möglichkeiten der Illetrismus-Prävention in Aus- und Weiterbildungen besser qualifiziert und sensibilisiert werden. Solche Ansätze und die daraus gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse müssen verbreitet und bekannt gemacht werden, damit diese verstärkt genutzt werden (vgl. Hurrelmann 2006: 33ff.; SKBI 2005: 12ff.; Vanhooydonck / Grossenbacher 2002: 86). Den Menschen mit Illetrismus sollten informelle und individuelle Lernräume geboten werden, die viel Gestaltungsspielraum bieten und zur Auseinandersetzung mit Sprache und Schrift anregen. Alle Menschen sollen Zugang zum Erwerb der Basiskompetenzen erhalten, die zur Alltagsbewältigung erforderlich sind, zu welchen auch das Lesen gehört. Reisen, einkaufen, kochen, ein Medikament einnehmen, ein TV-Programm auswählen, einen Automaten benutzen, eine Anzeige verstehen, seine Rechnungen erledigen usw. – all das erfordert eine Fähigkeit, insbesondere die Basiskompetenz des Lesens. Das Konzept der Basiskompetenzen zielt darauf ab, dem Lernenden möglichst viel Selbständigkeit im Alltagsleben zu vermitteln. Bei dieser Zielverfolgung handelt es sich um eine umfassende und stärkenorientierte Perspektive. Schliesslich haben die Menschen, die sich in unserer Gesellschaft durchschlagen ohne (gut) lesen und schreiben zu können, eine Menge anderer Kompetenzen entwickelt, um diese Schwierigkeit zu umgehen und zu kompensieren – diese Stärken bzw. Kompetenzen gilt es zu nutzen (SKBI 2005: 22f.). Die Angebote müssen so gestaltet sein, dass die Teilnehmende als aktiv Lernende betrachtet werden, die neues Wissen mit ihren eigenen Ressourcen (Fähigkeiten, Wissen, Erfahrungen) verknüpfen können. Die Erfahrungen zeigen, dass Angebote nur dann Erfolg erzielen, wenn sie geplant und massgeschneidert an die Erwartungen der Betroffenen angepasst sind und ihnen Erfolgserlebnisse vermitteln, welche ihnen das Selbstvertrauen stärken und sie zu weiteren Schritten motivieren (vgl. Hurrelmann 2006: 163ff.).

**Zusammengefasst und verknüpft:** Die verschiedenen Störungen der Lesefähigkeit müssen klar voneinander abgegrenzt werden, auch wenn dies in manchen Fällen nicht eindeutig möglich ist. Eine LRS kann diverse Hintergründe und Auswirkungen haben, während Analphabetismus klar mit fehlender Schulbildung zusammenhängt. Illettrismus bezeichnet die Unfähigkeit zu lesen und zu schreiben, obwohl eine Schulausbildung vorliegt, und wird durch gesellschaftliche und institutionelle Normen, die Familie bzw. das Lesen und Aufwachsen mit Schrift in der Kindheit und die Schule beeinflusst. Verschiedene Faktoren in diesen Bereichen (z.B.: Beziehung zur Lehrperson (Schulbildung), Bezug der Familie zum Lesen (Familie/Lese-sozialisation) etc.) können die Fähigkeit in positiver oder negativer Weise prägen. Die Soziale Arbeit untersteht hier einem Aufgabenbereich, den es nicht zu vernachlässigen gilt, da die Lesefähigkeit stark mit der Lebensbewältigung in Verbindung steht. Sie unterstützt und begleitet familiäre, sowie schulische und persönliche Prozesse.

## 7 Förderung der Lesefähigkeit

Lesen bzw. dessen Förderung wird als ein fächerübergreifendes Grundlagen- und Entwicklungsprogramm verstanden, welches zum einen in der Schule, zum anderen aber auch in der Lebensbewältigung einen hohen Stellenwert einnimmt. Gut Lesen zu können bedeutet, dass die Welt wahrgenommen werden kann und einer bewussten und selektiven Informationswahrnehmung keine Barrieren im Weg stehen. Dies wiederum fördert die Persönlichkeitsentwicklung zum einen im Selbstbewusstsein aber auch im Fremdverstehen (vgl. Kysela-Schiemer et. al o.J: 20). In Anlehnung an Rosebrock et al. (2010: 34f.) scheint es sinnvoll zu sein, den Fokus auf Leseförderverfahren zu richten, die sich einerseits auf die Lesekompetenz-Ebene der kognitiven Prozessleistungen (u.a. Leseflüssigkeit) und andererseits auf die subjektive Lesekompetenz-Ebene (u.a. Lesemotivation) auswirken.

### 7.1 Sachtextlektüre unterstützen

Im folgenden Kapitel werden Unterstützungsmethoden der Sachtextlektüre vorgestellt und auf die Zielgruppe übertragen. Sachtexte lassen sich didaktisch sinnvoll in drei Gruppen unterteilen:

- 1) Didaktische Texte (sogenannte Lehrtexte), die der Wissensvermittlung und der Darstellung von Sachverhalten dienen
- 2) Persuasionstexte, deren Funktion die Überzeugung des Lesers ist. Zu dieser Kategorie zählen journalistische oder politische Texte oder Predigten
- 3) Instruktionstexte, die dem Leser eine Handlungsanleitung (z.B. Kochbücher, Ratgeber etc.) bieten, damit das Wissen in Handeln umgesetzt werden kann. Diese Texte generieren prozedurales Wissen (vgl. Rosebrock / Nix 2015: 92f.).

Die Motivation und das Interesse der Leser zu wecken, ist sehr wichtig, damit ein Lernerfolg stattfinden kann. Bei der Unterstützung der Sachtextlektüre kommt es in erster Linie auf die Textauswahl und dessen Vorbereitung an. Es sollte eine Passung zwischen dem Vorwissen sowie den Interessen der Leser und den Anforderungen der Texte entstehen – dies geschieht durch eine klare Vorbereitung (Didaktisierung) der Texte durch Fragestellungen, die das Lesen begleiten und leiten. Auch die Anwendung von entlastenden Strukturhilfen im Vorhinein und die Anwendung von Lesestrategien ist empfohlen (vgl. Rosebrock / Nix 2015: 96ff.). In unserer digitalisierten Welt wird die Komplexität und die Fülle technischer Produkte immer stärker zunehmen, somit werden schriftliche Instruktionstexte wie Bedienungsanleitungen, Betriebsanweisungen oder Testberichte immer weniger in Papierform erworben,

sondern als Bestandteil eines Programms. Die notwendigen Entscheidungs- und Instruktionshilfen für den Erwerb sowie den Umgang und die effiziente Nutzung der entsprechenden Geräte werden in elektronischer Form erworben. Heute ist also zur Unterstützung der Lektüre von Instruktionstexten bei PC-Programmen z.B. auch die Einbindung von Querverweisen in Form von Hypertext möglich, bei dem mit einem Mausklick auf ein Wort zu einem weiteren erklärenden Text gewechselt werden kann. Zusätzlich gibt es Lernprogramme, die den Benutzer in die Bedienung von verschiedenen Programmen einführen und es gibt Hilfefunktionen oder Assistenten, welche den Benutzer dabei unterstützen. Besonders in den letzten Jahren sind die Anforderungen sowohl von Anwendern als auch von Herstellern an die entsprechenden Texte gestiegen. Instruktionstexte haben die Aufgabe, Wissen zu vermitteln und den Nutzer bei der Wissensaneignung durch tätigkeitsleitende Darstellungen zu unterstützen. Die Problematik entsprechender Texte liegt vor allem im Bereich der (Text-)Verständlichkeit und den damit zusammenhängenden Schwierigkeiten (vgl. Neckermann 2001: 1f.).

## **7.2 Vielleseverfahren**

Das Vielleseverfahren, laut Rosebrock et. al (2010: 35) auch «stille Lesezeiten» genannt, beschreibt einen Förderansatz bei dem die Schülerinnen und Schüler innerhalb eines ihnen regelmässig eingeräumten, freien Zeitfensters leise in selbstgewählten Texten und Büchern lesen dürfen. Vielleseverfahren streben eine Erhöhung der Lesequantität an, was Einfluss auf die Lesefertigkeiten haben soll. Nach Rosebrock et al. (2011: 10) werden diese Verfahren als eine Fördermassnahme auf der Subjektebene der Lesekompetenz betrachtet, da sie auf das Lesepensum der Schülerinnen und Schüler einwirken und das Spektrum der Leseerfahrungen erweitern (vgl. Rosebrock et al. 2011: 10). Da Vielleseverfahren eher die Herausbildung positiver Leseridentität und durch Erfolgserlebnisse unterstützen wollen, zählen sie weniger bzw. nur indirekt zu den möglichen Förderansätzen der Leseflüssigkeit als hierarchieniedrige Kompetenz der Wort- und Satzebene (Prozessebene). Um viel zu Lesen, werden bereits hierarchieniedrige Kompetenzen vorausgesetzt. Kinder und Jugendliche, die in ihrer Kindheit keine intensive Lese phase erlebt haben und für die das Lesen nicht zur Selbstverständlichkeit geworden ist, stellen die Zielgruppe solcher Förderverfahren dar (vgl. Rosebrock / Nix 2015: 15). Für schwächere Leserinnen und Leser scheinen die Vielleseverfahren oft noch zu voraussetzungsreich zu sein, um motivierend zu wirken oder die Leseflüssigkeit zu steigern (vgl. Rosebrock / Nix 2015: 66f.).

### **7.3 Lautleseverfahren**

Die Lautleseverfahren dienen hauptsächlich der Förderung der Leseflüssigkeit. Die Leseflüssigkeit umfasst das Dekodieren auf Wort und Satzebene, die Geschwindigkeit und Teile des Leseverständnisses. Ohne die Fähigkeit, Wörter dekodieren zu können kann kein Satzzusammenhang entstehen oder einzelne Wörter werden nicht verstanden. Das führt zu mangelndem Textverständnis. Lautleseverfahren bestehen aus (halb)lautem Vorlesen, welches wiederholt trainiert wird, und bspw. auch chorisches im Partnersetting durchgeführt werden kann. Dieses Förderverfahren umfasst das genaue Dekodieren von Wörtern, die Automatisierung der Dekodierungsprozesse, eine angemessene Lesegeschwindigkeit und die Fähigkeit zur sinngemässen Betonung beim Lesen (vgl. Rosebrock et al. 2011: 22). Bei leseschwachen Kindern und Jugendlichen stellt eine Verbesserung der Leseflüssigkeit eine grundlegende Voraussetzung für eine Verbesserung der allgemeinen Lesekompetenz dar. Durch adäquate Leseflüssigkeit wird die kognitive Verarbeitung auf der Wort- und Satzebene so weit entlastet, dass sich die Kinder und Jugendlichen auf das Verständnis der gelesenen Texte konzentrieren können und gleichzeitig die Motivation beim Lesen und emotionale Teilnahme durch die Leseflüssigkeit verstärkt bzw. ermöglicht wird.

### **7.4 Mitleseverfahren**

Neben den beiden Formen der Lautleseverfahren gibt es kombinierte Lautleseroutinen, welche unterschiedliche einzelne Aspekte des wiederholten und chorischen Lesens miteinander verbinden. Zu diesen kombinierten Lautleseroutinen zählen beispielsweise Mitleseverfahren. Bei Mitleseverfahren wird ein Lesemodell (Vorbild) durch die Nutzung auditiver Medien vermittelt. Die Schülerinnen und Schüler hören eingesprochene Texte von einer CD oder anderen Medien, die sie in schriftlicher Form vor sich liegen haben und mitlesen. Nachdem sie die Textabschnitte gehört und mitgelesen haben, lesen die Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Texte selbst (halb-)laut (vgl. Rosebrock et al. 2011: 35).

**Zusammengefasst und verknüpft:** Durch die Untersuchung, welche ich mit einem Audiostift, einem sogenannten auditiven Mittel durchführe, kann zum einen durch ein Lautlese- bzw. Mitleseverfahren gefördert werden. Beim begleiteten Lautlesen durch einen Audiostift, können schwache Leserinnen und Leser Wörter richtig dekodieren und besser artikulieren, indem sie verstehen können, welche Wörter zusammengehören und wie sie sinnvoll in einen Satzzusammenhang zu integrieren sind. Da der Audiostift über die Funktion verfügt, durch erneutes Antippen der Sticker, die Aufnahme zu stoppen oder erneut abzuspielen, wird das wiederholte Lautlesen angewandt, was wiederum einen positiven Einfluss auf die basalen Lesefähigkeiten hat. Durch die Anwendung des Audiostifts wird besonders die Prozessebene des Lesens gefördert und unterstützt. Deshalb betrachte ich die Anwendung des Audiostift als besonders sinnvoll, da die Adressatinnen und Adressaten in der Institution dieser Untersuchung auf der Prozessebene die grössten Probleme aufweisen. Vielleseverfahren würden die genannten Klientinnen und Klienten mit Anforderungen auf basaler Ebene überfordern. Denkbar, aber folgend nicht untersucht, wären auch die Unterstützung bzw. die Didaktisierung von Sachtexten und Vermittlung von Strategiewissen.

## 7.5 Lesen in schriftfernen Lebenswelten

Seit der ersten PISA-Studie gehören die beiden Begriffe Lesekompetenz und Leseförderung zum festen Repertoire bildungspolitischer und fachdidaktischer Debatten. Die insgesamt hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems führt dazu, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Familien in Haupt- und Sonderschulen weit überrepräsentiert sind. Das aktuelle schweizerische Bildungssystem versucht bestehende Ungleichheiten abzufedern und trägt somit zur sozialen Vererbung von (Bildungs-) Armut bei. Um korrekte Lesefördermassnahmen vorzunehmen, ist es essenziell, sich zuerst über die bestehenden Schwierigkeiten der schwachen Leserinnen und Leser zu informieren. Laut Volz (2011: 61) gilt es festzuhalten, dass viele Kinder und Jugendliche, aus einer bildungsfernen Herkunft nur über geringe Vorerfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit verfügen, und ihnen der Sinn und die Funktion der Schrift unbekannt sind. Aufgrund dieses Erfahrungsmangels wurde der Schriftspracherwerb bei diesen Kindern und Jugendlichen nur gering ausgeprägt. Dies weist ein erhebliches Risiko für ein Misslingen in den Anfängen des Schriftspracherwerbs auf. Solche Misserfolge setzen einen Teufelskreis in

Gang: Da eine subjektive Bedeutsamkeit von Schrift und Schriftverwendung nicht als Fundament vorhanden ist, kann die Motivation, den langen und anstrengenden Weg des Schriftspracherwerbs anzutreten, verloren gehen. Durch den erschwerten Einstieg in den Schriftspracherwerb dieser Kinder und Jugendlichen haben sie Schwierigkeiten mit der Wortstrukturfassung (Dekodieren / Prozessebene), wie sie oben (Kapitel 4) beschrieben wird. Ihre Lesesozialisation konnte nicht in einer dem Lesen zugewandten Weise begonnen werden. Da Texte für Leseanfänger in der Primarstufe einen nur geringen Komplexitätsgrad aufweisen, fallen diese Schwierigkeiten beim Textverstehen vorerst nicht ins Gewicht, richtet man den Blick jedoch auf die anschließende Sekundarstufe und noch weiter auf die eigenständige Lebensbewältigung ist ein aus didaktischer Sicht besonders schwerwiegender Befund erkennbar, da die beschriebenen Schwierigkeiten in den Anfängen des Schriftspracherwerbs den weiteren Entwicklungsverlauf erheblich beeinträchtigen. Generell ist anzunehmen, dass sich die gering ausgeprägte Lesekompetenz vieler Jugendlicher bildungsferner Herkunft auf Probleme in dieser Phase zurückführen lässt. Die Schwierigkeiten leseschwacher Jugendlicher lassen sich auf allen Ebenen des Leseprozesses verorten. So beeinträchtigt eine unzureichende Automatisierung elementarer Fertigkeiten das Satzverstehen und die satzübergreifende Kohärenzbildung. Damit ist das Sinnverstehen insgesamt erheblich eingeschränkt, da die kognitive Aufmerksamkeit fast ausschließlich auf die unmittelbare Entschlüsselung gerichtet sein muss. Aufgrund der zunehmend höheren Komplexität der Texte in der Sekundarstufe gelingt den leseschwachen Jugendlichen durch das Heranziehen von Sach- und Weltwissen nur bedingt ein Ausgleich dieser Schwierigkeiten auf Wort- und Satzebene. Können die Leseschwierigkeiten bis in die Sekundarstufe nicht behoben oder deutlich reduziert werden, tritt eine Gefahr für das Selbstkonzept der Nicht-Leserin oder des Nicht-Lesers ein. Im Schulalltag versucht man die bestehenden sprachlichen Defizite hauptsächlich durch Orthografie- und Grammatikunterricht und die Erarbeitung von Sachtexten zu beheben. Prototypische (aber nur bedingt förderliche) Vorgehensweisen sind z.B. das laute Reihumlesen, welches mit Fragen zur Informationsentnahme gestaltet wird und eine Nacherzählung beinhaltet. Sinnvoller wäre hier die Anwendung von Lautleseverfahren, wie sie oben beschrieben werden, oder eine Didaktisierung der Texte. Es sollte versucht werden, dass literarische Lesen als eigenständige kulturelle Praxis neben der Erarbeitung von Sachtexten zu entwickeln, da die Alphabetisierung und Literarisierung in einer komplexen Wechselbeziehung miteinander stehen (vgl. Volz 2011: 62f.). Bei den Fördermethoden sollte das Ziel sein, lebensnahe Texte und Methoden auszuwählen, die den Kindern und Jugendlichen durch Erfahrungen einen subjektiv bedeutsamen Zugang zur Schriftlichkeit erschliessen und die bestehenden Leseschwierigkeiten systematisch und individuell zu bearbeiten. Lesefördermassnahmen brauchen daher Geduld,

Ausdauer und einen langen Atem. Der Schriftspracherwerb braucht eine sinn- und situationsorientierte Ausrichtung, damit die Funktion und der Verwendungszweck von Lesen und Schreiben von Anfang an erfahren werden kann. Die Kombination einer systematischen Aneignung von Lesefertigkeiten (durch Lautleseverfahren) mit der Eröffnung von individuellen Zugängen zur Schriftlichkeit kann der besonderen Ausgangslage von Kindern und Jugendlichen aus einer schriftfernen Lebenswelt gerecht werden. Unterscheiden lassen sich Verfahren, deren Ziel die Vermittlung technischer Lesestrategien darstellt, von solchen, die vorrangig auf eine Förderung des Prozesses der Lese- und literarischen Sozialisation und damit auf eine Stärkung der Lesemotivation abzielen (vgl. Volz 2011: 63ff.).

## **7.6 Leseförderung durch technische Hilfsmittel**

Kinder und Jugendliche wachsen heutzutage in Medienwelten hinein und geniessen es, unabhängig von Erwachsenen Neues entdecken zu können. Sie bilden eigene Vorlieben aus und demonstrieren so ihre Zugehörigkeit bzw. ihre Abgrenzung. Besonders für Jugendliche ist die Welt der Medien ein grosser Fundus an Möglichkeiten für die Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Die Nutzung der Medien wird dabei als Teil des sozialen Handelns verstanden. Die Förderung der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten sozialen Milieus setzt breitgefächertes Wissen über den Begriff der Medienkompetenz, den Sozialisationshintergrund von Kindern und Jugendlichen als auch über geeignete methodisch-didaktische Qualifikationen voraus. Dazu ist nicht nur Sachkenntnis erforderlich, sondern auch die Reflexion der eigenen Haltung gegenüber den Medien (vgl. Niesyto 2009: 15). Das grosse Interesse, welches Kinder und Jugendliche für die neueren Medien zeigen, lässt sich bei der Förderung der Lese- und Schreibkompetenz besonders nutzen. Die Kommunikationsmöglichkeiten, die zum Beispiel das Internet bietet, wie Chat, E-Mail und Foren, rufen bei Kindern und Jugendlichen besonders grosses Interesse hervor. Durch die Nähe zur Mündlichkeit erleichtert der Chat beispielsweise schwachen Leserinnen und Lesern den Gebrauch des geschriebenen Wortes. Geschriebener Text kann am PC beliebig oft korrigiert und neu gestaltet werden. Dieses Charakteristikum hilft dabei, vorhandene Schreibhemmungen abzubauen und das Leseinteresse der Nutzenden zu wecken. Solche technische Mittel können zum Schreiben motivieren (vgl. Kysela-Schiemer et. al. o.J: 30). Das Ziel der technischen Hilfsmittel ist es, die Schwierigkeiten bei einer Lese- oder Rechtschreibstörung durch Hilfsmittel oder unterstützender Technologie so umfassend wie möglich zu kompensieren. Durch den Einsatz dieser Hilfsmittel stehen vermehrt Ressourcen für das Leseverstehen bzw. hierarchiehöhere Verstehensprozesse zur Verfügung. Deutlich wird auch die Bedeutung von unterstützenden Technologien, zu welchen Programme zählen, welche Menschen mit einer Beeinträchtigung

helfen, die Informations- und Kommunikationstechnologie zu nutzen. Für Menschen mit einer Leseschwäche sind Programme, die das Lesen und Schreiben unterstützen von besonderer Bedeutung. Die technischen Hilfsmittel helfen dabei, schneller und mit weniger Anstrengung bessere Ergebnisse zu erzielen. Diese Hilfsmittel sind besonders im Bereich der Selbstständigkeit ein bedeutender Vorteil, indem sie es ermöglichen, selbstständiger mit Anforderungen zurecht zu kommen und dadurch als Nachteilsausgleich eingesetzt werden können (vgl. Lichtsteiner Monika 2021: 1ff.). Folgend wird kurz die Fördermethode aufgezeigt, welche im praktischen Teil dieser Arbeit getestet und validiert wird. Eine Leserechtschreib-Schwäche oder auch Illettrismus lassen sich durch gezielte Therapie-Massnahmen positiv beeinflussen und verändern. Für die Therapie-Massnahmen sind meistens auch ausserschulische Förderungen nötig, so wie das im praktischen Teil dieser Arbeit beschriebene Projekt. Die betroffene Jugendliche wird im Projekt dadurch gefördert, dass der Instruktionstext eines Kochbuches durch den Einsatz eines Audiostifts begleitet wird. Sie erfährt also eine Förderung durch ein technisches Hilfsmittel, sowie eine Art Mitleseverfahren durch auditiven Input. Eine Förderung der Lesefähigkeit durch auditiven Input unterstützt Kinder und Jugendliche, die Schrift- und Lesekompetenzen aufzubauen und zu entwickeln, um Leseschwierigkeiten entgegenzuwirken – beispielsweise durch Vorlesesituationen. Eine auditiv orientierte Förderung kann sich zusätzlich auf Hörtraining stützen, bei der die Wahrnehmung einzelner Laute, Silben, Wörter und Sätze entwickelt wird. Es können ausserdem Übungen und Spiele angeboten werden, um die Lernvoraussetzungen im metasprachlichen Bereich, also beim Denken über und beim Erforschen von Sprache, zu stärken (vgl. Günther 2007: 158f.).

### **7.6.1 Mögliche technische Hilfsmittel der modernen Leseförderung**

Es ist eine Tatsache, dass die Wirtschaft um die neuen Medien herum boomt. Neben den klassischen Medien wie Fernsehen, Radio, Zeitschriften und Büchern nehmen die digitalen Medien einen grossen Raum darin ein, um unsere Welt zu einer multimedialen Welt zu verwandeln. Mit digitalen Medien wie Internet, Smartphone, Tablet, Computer etc. wird gespielt, kommuniziert, für die Schule gearbeitet und auch gelesen. Schliesslich erfordern die meisten Angebote, welche die Kinder und Jugendliche im Internet nutzen, das Lesen und Schreiben. Dazu gehört beispielsweise das Lesen von Nachrichten, Posts, Blogs und Suchergebnissen. Die Lesekompetenz ist also für eine autonome Nutzung von Medien weiterhin unabdingbar. Die digitalen Medien fordern nicht nur das Lesen, sondern fördern es zugleich auf eine vielfältige Art und Weise. Laut Studien wird ausgesagt, dass die digitalen Geräte und Produkte Kindern und Jugendlichen einen erhöhten Leseanreiz bieten. For-

schungen fanden heraus, dass z.B. Bilderbuch-Apps die Kinder stärker in ihren Bann ziehen als klassische Printbücher. Die digitalen Medien erleichtern auch den Zugang zum Vorlesen bei den Eltern, da ihnen das digitale Vorlesen mehr Spass bereiten kann. Dies zeigt, dass die elektronischen bzw. digitalen Medien nicht nur die familiäre Lesesozialisation fördern, sondern auch Chancen für die schulische und ausserschulische Leseförderung darstellen. Dies gilt besonders für diejenige Kinder und Jugendliche, die wenig bis kein Interesse für das Lesen aufbringen können oder Schwierigkeiten beim Lesen aufweisen. Gerade ihnen ermöglichen die digitalen Lesemedien niedrigschwellige Zugänge zu Geschichten und spielerische Unterstützung beim Leselernprozess. Kinderbuchapps bieten die Möglichkeit, multimediale, interaktive und individuelle Leseerlebnisse zu gestalten. Es handelt sich dabei um digitale Lerninhalte oder Geschichten, die mit Elementen wie Vorlesestimme, Aufnahme-funktion und Spielen gestaltet werden können, damit Kinder und Jugendliche intuitiv die verbalen und visuellen Informationen aufeinander beziehen können. Die Verwendung eines Audiostiftes reiht sich hier ebenfalls ein. Dass kreative Aktionen in diesem Bereich besonders hoch im Kurs stehen, verwundert nicht, denn der spielerische Ansatz ist oftmals in pädagogischen Konzepten verankert (vgl. Fahrer 2016: 2f.).

#### **7.6.1.1 Anwendung von QR-Codes**

QR-Codes stellen heutzutage für die meisten Leute einen bekannten Begriff dar. Die kleinen Quadrate verfügen über Informationen, welche mit dem Handy oder dem Tablet mit einer entsprechenden App abgerufen werden können. Zusätzlich gibt es die Funktion, selbst QR-Codes zu generieren, was wiederum die Möglichkeit bietet, QR Codes im Unterricht einzubauen. Durch die Verwendung der Codes können bei Kindern und Jugendlichen das Wortschatztraining entwickelt und gefördert werden. Die QR Codes können dabei entweder Begriffe selbst sein, oder auch eine Verwendung dieser Begriffe beinhalten. Mit einer Software wie «MARY TTS» können dafür individuelle Worte, Sätze oder Texte versprachlicht werden. QR Codes können auch im Rahmen von didaktischen Texten, Persuasionstexten oder Instruktionstexten zur Verfügung gestellt werden, um zusätzliche Informationen, Fragen oder Anleitung zu bieten. Um Audio-Dateien in einen QR Code zu verwandeln kann die Software «MP3-QR Code» verwendet werden, die auf einem mobilen Gerät abgerufen werden kann. Diese MP3-QR Code Verwendung bietet eine besonders praktische Funktion, da sie direkt ohne zusätzliche Apps abgespielt werden kann. Das Prinzip des MP3-QR Code Generators funktioniert für digitale Plattformen (mit einer automatisch generierten Kurz-URL) aber auch printbasiert mit einem QR-Code (vgl. Krieger 2017: 1f.).

### **7.6.1.2 Chefkoch-Aktion für den Google Assistenten**

Vor ungefähr zwei Jahren wurden diverse Funktionen für das Kochen mit digitaler Unterstützung / Hilfsmittel weiter ausgebaut und verbessert. Nun gibt es verschiedene Funktionen, die der Google Assistent ausführen kann, um den Kochvorgang zu vereinfachen. Die Verbesserungen und Weiterentwicklungen solcher Funktionen haben das Ziel, Menschen mit Leseschwierigkeiten zu unterstützen und zu fördern, damit sie den Alltag so selbständig wie möglich bewältigen können. Um diese Funktion auf die Zielgruppe dieser Arbeit zu transferieren, fehlt eine Hilfe bei den für versierte Leserinnen und Lesern bzw. Kochende selbstverständlichen Aktionen (Herdplatte ausschalten, Dampfzug anschalten, Waage auf null stellen etc.). Diese Aktionen haben mit Routine und Erfahrungen zu tun, schliesslich lernt man in unserer Gesellschaft alltägliche Handlungen durch Erfahrungen, Wiederholung und Lernen. Lernprozesse können kürzer oder länger gehen, jedoch sind sie stark vom Individuum abhängig. Durch die Nutzung des Chefkoch-Assistenten können in einer App Rezepte gesucht und in einer Rezeptsammlung gespeichert werden. Zusätzlich existiert die Funktion, sich Bewertungen, Kommentare, Zutatenliste und Zubereitungsschritte vorlesen zu lassen. Die Zutaten, die für das jeweilige Rezept benötigt werden, lassen sich durch eine neue Funktion der App auf die passende Portion umrechnen und auf einer Einkaufsliste notieren (vgl. Plahutnik o.J.)

### **7.6.1.3 Nutzung von «Text in Sprache»- Einstellung**

Bei diversen digitalen Geräten kann eine Standardeinstellung vorgenommen werden, die dazu verhilft, Texte in Sprache umzusetzen um sich Textpassagen oder auch ganze Seiten laut vorlesen zu lassen. Diese Funktion bietet den Nutzerinnen und Nutzern ein zusätzliches Hörerlebnis und die Leseerfahrung wird auf mehrere Sinne verteilt. Gleichzeitig wird die vorgelesene Textpassage farblich hervorgehoben, was ein Mitlesen ermöglicht. Die Funktion «Text in Sprache» bietet den Vorteil, sich auf die Bedeutung des Inhalts und sich nicht nur auf das Lesen selbst konzentrieren zu müssen. Die positiven Leselearningergebnisse steigern die Motivation wie auch das Selbstvertrauen für Nutzerinnen und Nutzer, besonders auch für Menschen, welche von Leseschwierigkeiten betroffen sind. Dies, da sie durch diese Funktion indirekt dabei unterstützt werden, gelesene Wörter, Sätze oder ganze Abschnitte zu verstehen und in einen Kontext zu bringen, was einen zentralen Teil der Lesekompetenz darstellt. Die «Text in Sprache» Funktion entschlüsselt die Texte, was dazu verhilft, die Leseentwicklung und den Erwerb von Wissen zu erweitern. Zudem kann es durch diese Funktion zu mehr Unabhängigkeit im Alltag, in der Schule oder beim Beruf führen, da die Leserinnen und Leser den Text nicht völlig eigenständig lesen müssen, son-

dem gleichzeitig auch den Inhalt verstehen können (vgl. Lichtsteiner 2021: 1ff.). Vergleichbar mit dieser Methode gibt es zusätzlich die OCR-Texterkennung. Das ist eine Methode, bei der «OCR-Texte» auf einem eingescannten Bild erkannt und in ein Text-Dokument umgewandelt werden (vgl. Lichtsteiner 2021: 1).

#### **7.6.1.4 C-Pen – Exam Reader**

Der C-Pen Exam Reader ist ein Stiftscanner, welcher zum Vorlesen eingesetzt werden kann. Dieser Lesestift hilft Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch das Vorlesen von Texten und damit z.B. auch beim Schreiben von Tests. Dieser Stift, bietet die Funktion, Texte mit einer menschenähnlichen, digitalen Stimme in mehreren Sprachen und unterschiedlichen Akzenten vorzulesen, was als Alternative zum persönlichen Vorlesen genutzt werden kann. Der Stift scannt jeweils eine Textzeile, welche anschliessend vorgelesen und dabei kurzzeitig gespeichert wird. Zusätzlich wird der vorgelesene Text im Display des Stifts angezeigt und die Nutzerin bzw. der Nutzer kann darin navigieren. Der Text kann durch die kurzzeitige Sicherung auch mehrmals vorgelesen werden. Der Stift erfüllt die Erwartung, dass Menschen mit Leseschwierigkeiten selbständig Texten begegnen können und wissen, dass sie die Texte wahrnehmen und verstehen können (vgl. Reinecker Prolexia o.J. & Lichtsteiner 2021: 3).

## **8 Praktischer Teil**

Audiostifte gibt es von verschiedenen Herstellern in unterschiedlichen Ausgaben. Hör- oder Audiostifte sind Datenspeicher mit Lautsprecher, die, wenn man mit ihrer Spitze auf einen Code z. B. in einem Buch tippt, passende Hörinformationen ausgeben. Die Audiostifte ergänzen Texte oder Abbildungen mit Geräuschen, Lauten oder gesprochener Sprache. Jeder Code ist mit einer bestimmten und individuellen Audiodatei verknüpft. Die Audiostifte bieten eine interessante Möglichkeit, Lernszenarien zu individualisieren und zu bereichern. Die Audiostifte können für unterschiedliche Zwecke genutzt werden. Zum einen dienen sie als rezeptive Unterstützung zum Hören, andererseits können sie aber auch produktiv eingesetzt werden, indem sie zum Einsprechen selbst verfasster Texte genutzt werden. Die Audiostifte können sowohl für den privaten Gebrauch als auch beispielsweise im Unterricht sinnvoll eingesetzt werden, z. B. zur Förderung der Sprach- und Lesekompetenz (vgl. Lichtsteiner 2021: 3). Die Kommunikationsmöglichkeiten, die ein Audiostift bietet, wecken schnell das Interesse der Nutzer und Nutzerinnen und erleichtert schwachen Leserinnen und Lesern die Bewältigung des Alltags. Durch das Lesen mit dem Audiostift (anhand von Bildern) werden Visualisierungen in Verbindung gebracht. Der geschriebene Text oder die Bilder können mit dem Audiostift beliebig oft abgespielt werden, um die Lesekompetenz zu unterstützen. Kinder und Jugendlichen müssen auf die Welt der Bilder hingeführt werden, da sie unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen aufweisen können. Es wird zwischen realen und grafischen Bildern unterschieden, welche wiederum unterschiedliche Verstehens- und Interpretationsleistungen erfordern (vgl. Kysela-Schiemer et. al o.J: 30f.).

### **8.1 Versuchsaufbau und Auswertungsmethode**

Im folgend vorgestellten Versuch wird eine Fördermethode vorgestellt, die sich auf die Unterstützung der Lesefähigkeit bezieht. Durch die Anwendung eines Audiostiftes soll die selbstständige Arbeit bzw. Anwendung von vorbereiteten Rezepten ohne die Anwesenheit einer Begleitperson ermöglicht werden. Dies soll zur Steigerung der Unabhängigkeit und so zur Förderung der Lebensbewältigung beitragen. Das Ziel wäre es, die Fähigkeit der Rezeptverarbeitung (bzw. des Kochens und Backens mit Rezepten) so zu verbessern, dass diese, zwar mit einem Hilfsmittel wie dem Audiostift, jedoch selbstständig ausgeführt werden kann.

### **8.1.1 Auswertung**

Die Untersuchung wird durch eine Art Prätest eingeleitet, der einen ersten Versuchsdurchgang ohne Audiostift beinhaltet. Dieser Durchgang wird durch direkte Beobachtung dokumentiert. Dessen Auswertung soll diejenigen Bereiche aufdecken, bei welchen am meisten Unterstützungsbedarf besteht. Im Anschliessenden zweiten Versuchsdurchgang mit Audiostift, welcher ebenfalls durch Beobachtung dokumentiert wird, sollen dann die Verbesserungen in den unterstützungsbedürftigen Bereichen herausgestrichen werden können. Der Vergleich beider Dokumentationen soll schlussendlich eine Übersicht über die Unterschiede aufzeigen.

## **8.2 Methodik des Audiostiftes**

Der digitale Vorlesestift ist besonders sinnvoll für den Einsatz der Sprach- und Sprechförderung bei Autismus, Aphasie, Illettrismus oder auch zum Erlernen einer Fremdsprache. Der Audiostift ermöglicht die Tonaufnahme und Wiedergabe, was das Verständnis unterstützt, da ein Text dadurch mitgelesen und gleichzeitig gehört werden kann. Mit Stickern, die unterschiedliche Codes beinhalten (Siehe Kap. 8), können das Vertonen und Abspielen von Texten, Hinweisen, Liedern, Aufgaben, Lösungen und Geschichten eine gezielte Förderung erreichen. Die mitgelieferte Software ermöglicht die Archivierung der Aufnahmen, so dass nicht mehr benötigte Aufnahmen in der Software gespeichert und die Sticker neu verwendet werden können. Ein weiterer Vorteil des Audiostiftes zeigt sich darin, dass die Integration von Musikdateien und auch das Teilen der Sprachdateien problemlos möglich ist. Durch die Aufnahmefunktion des Audiostiftes können die Sticker individuell mit Wörtern, Sätzen oder Texten besprochen werden, die dann zu jeder Zeit beliebig oft angehört werden können. Diese Aufkleber können auf verschiedensten Gegenständen und Untergründen angebracht werden. Durch diese Aufnahmefunktion können Audiostifte flexibel und individuell an die Wünsche, Bedürfnisse und Lernbereiche des Nutzers angepasst werden, um sie als Unterstützungshilfe einzusetzen. Die selbst erstellten Audioaufnahmen bieten besonders viele Möglichkeiten, um sie als individuelle Fördermaterialien zu verwenden. Besonders für Menschen mit sprachlichem Förderbedarf bzw. einer Beeinträchtigung der Lesefähigkeit bieten die Audiostifte eine gezielte Möglichkeit der Lese- und Sprachförderung (vgl. Lichtsteiner 2021: 3). Zusätzlich zu den Stickern, welche individuell besprochen und verwendet werden können, gibt es passend zu den jeweiligen Audiostiften vielfältige Bücher, die erworben werden können. So gibt es beispielsweise Wimmelbücher, Sachbücher, Liederbücher oder Bilderbücher. Nachdem der passende Titel installiert wurde, wird der

Stift im jeweiligen Buch angemeldet und das Nutzen des Audiostifts kann begonnen werden. In den Büchern werden unter Anderem verschiedene Gegenstände erklärt, es wird gesungen oder es können diverse Aufgaben / Rätsel gelöst werden. Durch die vielfältigen Optionen begegnen die Nutzer Welten, welche visuell und auditiv dargestellt werden.

### **8.3 Durchführung**

Die Durchführung des praktischen Teils geschah mit einer Klientin, welche ich in meinem Praxismodul einerseits in meiner eigenen Klasse sowie im Einzelförderunterricht unterrichtete, andererseits betreute ich sie an den Wochenenden oder in den Ferien auf ihrer Internatsgruppe. Die Klientin ist 15 Jahre alt, und wird in 2 Jahren (Stand 2021) aus der Institution austreten. Im Folgenden werden einige Indikatoren zu der Klientin aufgezählt, welche einen Übergang zu meiner praktischen Durchführung und deren Erkenntnisse und Lerneffekten darstellen. Die oben vorgestellten Theorien bzw. Fachliteraturen zeigten einen möglichen und klaren Handlungsbedarf auf. Da das Lesen und Schreiben zu den Grundkompetenzen und elementaren Kulturtechniken gehören, die man zu einer menschenwürdigen Lebensbewältigung in unserer Gesellschaft benötigt, zeigt sich eine klare Verbindung zur Sozialen Arbeit. Da die Klientin in zwei Jahren aus der Institution austreten wird, und um ihre Lebensbewältigung so selbstständig wie möglich zu realisieren, ist sie auf die Grundkompetenz der Lesefähigkeit angewiesen. Die Tätigkeiten, welche in einem selbstbestimmten Leben gemeistert werden müssen, beinhalten viele Tätigkeiten, welche voraussetzen, dass Schrift gelesen und verstanden werden kann: Das Verstehen des Bus-Plans, das Erkennen des Unterschieds zwischen Joghurt und Sauerrahm im Einkaufsladen oder das Bearbeiten von Rechnungen. Dies und noch vieles mehr kann nur mit Hilfe einer ausgeprägten Grundkompetenz des Lesens bewältigt werden. Zur Durchführung meines Praktischen Teils wurden zwei Rezepte transformiert, welche die Klientin aufgrund ihrer Interessen, Bedürfnisse und Wünsche herausuchte. Sie wurden so sprachlich bearbeitet, dass sie einfacher und verständlicher zu verstehen und auszuführen sind. Es wurde bei den Vorüberlegungen für die Rezeptauswahl mit meiner Klientin darauf geachtet, dass ein Kochrezept und ein Backrezept ausgewählt wurde, um die jeweiligen Vorgänge differenziert betrachten zu können. Kochen und backen unterscheiden sich in Fachausdrücken, Materialien und Arbeitsschritten. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit den Rezepten und Vorgängen wurden auch normalerweise automatisierte, selbstverständliche Tätigkeiten bedacht, wie z.B. das Zurückstellen der Waage auf 0. Solche Abläufe mussten auf dem Audiostift klar verdeutlicht werden. Die meisten Menschen haben eine Vorstellung davon, wie ein Rezept verfasst wird: Zutatenliste und schrittweise Anleitung, fertig. Durch die Bearbeitung der Re-

zepte, die Umformulierungen und Aufteilung in kleinere Teilschritte und genaueren Angaben, konnten diese vereinfacht werden. Sätze, Formulierungen bzw. Fachausdrücke wurden vereinfacht, verkürzt und detailliertere Angaben gemacht. Nach der Auswahl der Rezepte wurden diese als erstes gemeinsam gebacken, bzw. gekocht. Dies stellte sogleich den ersten Durchgang für die folgende Auswertung dar. Dabei wurden nochmals schon genannte automatisierte oder selbstverständlich scheinende Prozesse herausgearbeitet, welche nachfolgend mit dem Audiostift verdeutlicht werden mussten. Dazu gehörte das Zusammenbauen des Mixers, die Bedienung des Dampfabzugs, das Ausschalten der Herdplatte usw., also grundsätzlich alltägliche Dinge. Auch Abkürzungen in den Rezepten mussten ergänzt und ausgeschrieben werden und selbst allgemein bekannte Ausdrücke wie «abschmecken» wurden erklärt oder umformuliert.

Um nicht alle Einzelheiten detailliert hier festzuhalten, folgt eine Liste mit den 10 wichtigsten Punkten, die bei der Vereinfachung der Rezepte wichtig waren:

1. Übersichtlichkeit der Rezepte (Abstände, Lücken, Nummerierung, Umbrüche etc.)
2. Portionenzahl umrechnen und angeben (in meinem Fall wurden die Rezepte auf die Teilnehmer der Wohngruppe angepasst)
3. Zutaten in der verwendeten Reihenfolge angeben
4. Benötigte Geräte in der verwendeten Reihenfolge angeben
5. Alle Arbeitsschritte beschreiben
6. Komplexe Arbeitsschritte, wenn nötig, in Teilschritte unterteilen
7. Genaue und detaillierte Erklärungen für die Arbeitsschritte
8. Zeitangabe einbauen (wie lange etwas ausgeführt werden muss → 30 Sekunden, 1 Minute etc.)
9. Korrekte / Einfachere sprachliche Formulierungen
10. Auf wichtige Gefahren hinweisen (heisser Ofen, Herdplatte ausschalten, scharfes Messer)

Die Rezepte wurden aufgrund dieser 10 Punkte überarbeitet und klarer strukturiert. Um die Sticker des Audiostiftes verwenden zu können, wurde links auf der Rezeptseite ein Rahmen freigelassen. Die Sticker, die dort aufgeklebt wurden, wurden mit individualisierten Aufnahmen besprochen. Sie beinhalten die gleichen Angaben wie auf den Rezepten, wurden jedoch auf Schweizerdeutsch ausgesprochen und erklären, was im Text der Rezepte steht. Durch den Einsatz dieser Sticker soll die basale Lesefähigkeit durch ein begleitetes Lautleseverfahren bzw. Mitleseverfahren gefördert werden. Durch das Lesen im Text und das gleichzeitige Hören der Aufnahmen sollen die basalen Lesefähigkeiten unterstützt und Verstehensprozesse erweitert werden. Auch besteht mithilfe dieser Sticker die Möglichkeit, den Text wiederholt abzuspielen. Das wiederholte Vorlesen desselben Textabschnitts soll den

Sichtwortschatz von schwachen Leserinnen und Lesern erweitern und ihre Dekodierfertigkeiten schrittweise automatisieren. Die Rezepte wurden zur besseren Verwendung laminiert und zu Broschüren geheftet. Um folgend einen Vergleich zwischen den Prozessen bzw. dem Kochen und Backen in persönlicher Begleitung und dem Backen und Kochen mit Hilfe des Audiostiftes aufzuzeigen, wurde ein zweiter Durchgang durchgeführt, bei dem die Klientin nur durch die Hilfe des Audiostiftes die gleichen Rezepte kochen sollte.

## **8.4 Auswertung**

Nun werden die Back- und Kochvorgänge mit und ohne Audiostift verglichen und erklärt. Anschliessend folgt eine Diskussion, bei der die praktische Durchführung kritisch hinterfragt wird und Weiterentwicklungen, wo sich Handlungsbedarf gezeigt hatte, vorgestellt werden, für den Fall einer nächsten Anwendung eines Audiostiftes. Der Koch- und Backvorgang ohne Stift zeigte viele Fragen und Unklarheiten seitens der Klientin. A.B. musste bei diversen Teilschritten eng begleitet und durch Inputs genau angeleitet werden, da sie anhand des Rezepts nicht verstehen konnte, was nun ihre Aufgabe sei. Anhand ihrer Biografie zeigte sich, dass beim Kochen und Backen Schwierigkeiten auftraten, da sie in ihrer Familie selten bis nie selbst gekocht oder gebacken hatte. Sie brauchte Hilfe bei Abkürzungen und besonders bei Schritten, die ihr unbekannt waren. Sie stellte Verständnisfragen zu Fachbegriffen, mit denen sie noch nie in Kontakt gekommen war. Auch gab sie immer wieder die Erklärung, Schritte besser ausführen zu können, wenn sie sie bereits einmal gesehen oder gemacht habe. Diese Angabe nutzte ich, indem ich ihr Teilschritte vorzeigte, die sie anschliessend eigenständig ausführen konnte.

Bei der Durchführung konnte die eindeutige Erkenntnis gewonnen werden, dass die Lautleseverfahren bzw. Mitleseverfahren eine bedeutungsvolle Strategie darstellen, welche bei der vertieften Zielgruppe, zu der auch die Klientin gehört, vermehrt zum Einsatz gebracht werden könnte. Diese oben beschriebene Strategie wird auch in den vorgestellten Hilfsmitteln aus eingesetzt, wie beispielsweise dem «Exam Reader» oder der «Text in Sprache-Funktion». Durch das gleichzeitige Lesen und Hören der Rezepte mit dem Audiostift wurden im zweiten Durchgang der Untersuchung die gleichen Ansätze befolgt. Es zeigte sich, dass ich als Sprecherin des Rezeptbuchs als Lesemodell fungierte und dabei auch angemessene Betonung und Tempo demonstrieren konnte. Der funktionale Analphabetismus bzw. Illettrismus ist eine Störung, die auf Buchstaben beruht. Er beschreibt die Unfähigkeit, einzelne Wörter zu entschlüsseln, ihren Code zu entziffern oder die notwendige Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten herzustellen. Diese Prozesse können mit dem Audiostift vor- und nachgemacht werden, um so eine Entlastung auf höheren Ebenen zu schaffen.

### 8.4.1 Versuchsdurchgang ohne Audiostift

In der folgenden Übersicht stelle ich aus Platzgründen bewusst nur diejenigen Inhalte des Pilotdurchgangs schriftlich dar, welche nur mithilfe von meinen Inputs oder in enger Begleitung ausgeführt werden konnte. Im Anhang kann jeder Teilschritt und die Details dazu entnommen werden. Diejenigen Teilschritte, welche hier nicht aufgeführt sind, bedeuten somit eine selbstständige Ausführung der Klientin ohne fremde Hilfe.

Folgende Bereiche zeigten sich bei den beiden Pilotdurchgängen (Kochen und Backen) ohne Audiostift als problematisch:

- Bereitstellen von Küchenutensilien und Zutaten
- Umgang mit Arbeitsinstrumenten
  - (Mixer, Mixinstrumente, Schneidebrett, Messbecher, Waage, Timer, Ofen, Rille des Ofens, Teighölzer, Herd, Dampfabzug, Messer (Gefahr), Ausstecher, Mehlsieb, Hitze (Ofen und Herd))
- Umgang mit den Mengenangaben beim Abwägen
  - (TL, EL, Prise, g, ml, dl)
- Verständnis für Bezeichnungen der Arbeitsinstrumente
  - (Chromstahlschüssel, Tortenschaufel, Teighölzer)
- Verstehen von rezepttypischen Arbeitsanweisungen
  - (verquirlen, mixen, separieren, untereinander mischen, al dente, abschmecken, reichlich, Salzwasser...)
- Alltagswissen / Vorsicht / Grundwissen beim Umgang mit Instrumenten & Lebensmitteln
  - (heisses Wasser, heisser Ofen, Mixstufe, Pfanne näher nehmen, möglichst nachhaltig arbeiten, getrenntes Eigelb nicht wegwerfen, sondern weiterverwerten, Pfannendeckel nutzen, Dampfabzug einschalten, Herdplatte auf angepasster Stufe, Mixer auf angepasste Geschwindigkeit reduzieren, sorgfältiges Arbeiten, konstruktiv und effizientes Arbeiten, Arbeitsfläche gründlich halten...)

Durch den Einsatz des Audiostifts ist eine Verbesserung verschiedener genannter Bereiche denkbar, wie z.B. der Umgang mit den Arbeitsinstrumenten oder den Messeinheiten. Der Audiostift kann Abhilfe bei der technischen Ausführung bieten, sowie Erläuterungen geben, die das Wissen der Probandin übersteigen. Was nicht ersetzt werden kann, ist beispielsweise der gesunde Menschenverstand, welcher lediglich durch warnende Kommentare angeregt werden kann.

### 8.4.2 Versuchsdurchgang mit Audiostift

Im folgenden Kapitel wird der zweite Versuch dargestellt, bei welchem die Klientin ohne persönliche Begleitung, sondern nur mit dem Audiostift gekocht und gebacken hat. Welche Bereiche durch den Einsatz des Audiostifts verbessert werden konnten, stehen im Mittelpunkt.

Beim zweiten Versuch konnten die folgenden Bereiche selbstständig ausgeführt werden:

- Bereitstellen von Werkzeug und Zutaten
- Umgang mit Arbeitsinstrumenten  
(Mixer, Mixinstrumente, Schneidebrett, Messbecher, Timer, Ofen, Herd, Messer (Gefahr), Ausstecher, Mehlsieb, Hitze (Ofen und Herd))
- Umgang mit den Mengenangaben beim Abwägen  
(TL, EL, Prise, g, ml, dl)
- Verständnis für Bezeichnungen der Arbeitsinstrumente  
(Chromstahlschüssel, Tortenschaufel, Teighölzer)
- Verstehen von rezepttypischen Arbeitsanweisungen  
(verquirlen, mixen, separieren, untereinander mischen, «al dente», abschmecken, reichlich, Salzwasser...)
- Alltagswissen / Vorsicht / Grundwissen beim Umgang mit Instrumenten & Lebensmitteln  
(heisses Wasser, heisser Ofen, Stufen des Mixers, Pfanne näher nehmen, möglichst nachhaltig arbeiten, getrenntes Eigelb nicht wegwerfen, sondern weiterverwerten, Mixer auf angepasste Geschwindigkeit reduzieren, effizientes Arbeiten...)

Folgende Bereiche konnten durch den Einsatz des Audiostifts nicht verbessert werden:

- Umgang mit Arbeitsinstrumenten  
(Waage, Rille des Ofens, Teighölzer, Dampfabzug)
- Alltagswissen / Vorsicht / Grundwissen beim Umgang mit Instrumenten & Lebensmitteln  
(Pfannendeckel nutzen, Dampfabzug einschalten, Herdplatte auf angepasster Stufe, sorgfältiges Arbeiten)

## 9 Diskussion

Um anhand der Auswertung eine gezielte Diskussion und kritische Reflexion vorzunehmen, orientiert sich dieses Kapitel an einigen Leitfragen:

### 1. Was wurde herausgefunden?

Wie erwartet, zeigten sich bei der praktischen Durchführung multiple Verbesserungen in den eigenständigen Ausführungen (Bereitstellen von Utensilien/ Verständnis und Umgang mit Arbeitsinstrumenten und Arbeitsanweisungen) und Anwendungen der verschiedenen Arbeitsschritte, Zutaten und Werkzeugen. Ebenfalls konnten deutliche Verbesserungen in den Bereichen mit den rezepttypischen Erklärungen und Anweisungen festgestellt werden. Wie bereits angesprochen konnten nicht alle Bereiche verbessert werden, wie z.B. der Umgang mit solchen Arbeitsinstrumenten, welche für die Probandin neu waren. Diese Instrumente erfordern Anwendungs- und Erfahrungswissen, welches der Probandin fehlte. Der aufgrund ihrer diagnostizierten Beeinträchtigung beeinflusste natürliche Intellekt zeigt ebenfalls bestimmte Problembereiche auf – auch mit Hilfe des Audiostifts. Dies wiederum scheint als klar und verständlich, da ein Hilfsmittel auf der Ebene einer Beeinträchtigung per se keine Lücken schliessen kann. Es gilt aber herauszufinden, wie diese Lücken oder fehlendes Wissen umfassend ergänzt werden können, um ein selbstständiges und autonomes Leben zu ermöglichen. Auch wäre es sicher interessant gewesen, denselben Versuch zusätzlich noch mit einer anderen Versuchsperson zu testen, um möglicherweise noch weitere Ergebnisse zu sammeln und miteinander zu vergleichen. Dieser Gedanke konnte jedoch aus zeitlichen Gründen und dem vorgegebenen Rahmen dieser Arbeit nicht weitergeführt werden.

### 2. Wurde eine Antwort auf die Fragestellung gefunden?

Zur Beantwortung der dieser Arbeit zugrunde gelegten Fragestellung wird sie im Folgenden noch einmal wiederholt: *Welche Möglichkeiten haben Fachpersonen der Sozialen Arbeit, um Klientinnen und Klienten in der Lebensbewältigung durch Förderung der Lesefähigkeit zu begleiten und unterstützen?*

In Anbetracht der behandelten Forschungsbefunde lässt sich bestätigen, dass Fachpersonen der Sozialen Arbeit verschiedenste Fördermethoden nutzen können, um Klientinnen und Klienten in der Alltagsbewältigung durch die Unterstützung der Lesefähigkeit zu fördern, stärken und zu unterstützen. In Kapitel 7 der vorliegenden Arbeit wurden in der Fachliteratur anerkannte Leseförderansätze vorgestellt. Spezifisch auf die Unterstützung durch technische Hilfsmittel konzentriert finden sich in Kapitel 7.6.1 mögliche Unterstützungsmethoden. Die oben genauer vorgestellte und ausgewertete Fördermethode (Siehe Kapitel 8)

reicht sich in diese mit ein und zeigt einen Ansatz auf, welcher direkt auf die Lebensbewältigung bzw. die Bewältigung einer Alltagsaufgabe bezogen werden kann und sich als effektiv herausstellte, wenn auch bemerkt werden muss, dass keinesfalls repräsentative, sondern stichprobenartige Daten gewonnen werden konnten. Es ist anzumerken, dass in dieser Arbeit nur ein Bereich aller Fördermethoden überblickt und verschriftlicht wurde. Auch gilt es darzulegen, dass sich die einzelnen Methoden nicht immer nur auf die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen beziehen, sondern teilweise auch auf die gesamte Bevölkerung.

### 3. Konnte die Hypothese bestätigt werden?

Um die Hypothese dieser Arbeit bzw. der durchgeführten Untersuchung zu bestätigen oder zu widerlegen, wird auch diese hier noch einmal erwähnt:

*Durch den Einsatz eines Bookii-Stifts kann Entlastung für Betreuungspersonen von Jugendlichen mit Illetrismus geschaffen werden, da dieser beim Kochen eines Rezeptes die Betreuungsrolle übernehmen kann.*

Die Hypothese dieser Arbeit konnte zumindest teilweise bestätigt werden, da durch den Einsatz des Audiostiftes viele problematische Bereiche verbessert und unterstützt werden konnten. Eine vollständige Entlastung von Betreuungspersonen kann ein Audiostift anhand der beschriebenen Daten in diesem Sinne nicht bieten, da in den Bereichen des Alltags- bzw. Erfahrungswissens, sowie im Umgang mit den Arbeitsinstrumenten nicht alle problematischen Bereiche verbessert werden konnten. Eine grundsätzliche Entlastung konnte aber geboten werden. Gleichzeitig gilt es zu vermerken, dass das Projekt nur mit einer einzelnen Jugendlichen der Institution «Zentrum Auf der Leiern» durchgeführt wurde. Diese Klientin weist verschiedene Einschränkungen und Probleme auf, welche jedoch aus Platzgründen nicht alle fundiert dokumentiert worden sind. Eine Berücksichtigung dieser fand jedoch in der Bearbeitung der Rezepte statt. Auch hängt die Anwendung der vorgestellten und durchgeführten Methode von verschiedenen individuellen Einflussfaktoren der Person und Umwelt ab. Die Anwendung des Audiostifts setzt gewisse grundlegende Fähigkeiten auf der Prozessebene des Lesens voraus, welche in diesem Fall zwar gegeben waren, jedoch bei anderen Betroffenen mit funktionalem Analphabetismus oder LRS nicht als Grundvoraussetzung betrachtet werden können. Durch die Verminderung der Abhängigkeit der Klientin im Bereich des Kochens und Backens wurde ihre Handlungsfähigkeit gesteigert. Die drei Komponenten aus dem Modell von Böhnisch (2016: 28 & 2018b: 24f.) (Selbstwirksamkeitserfahrungen, soziale Anerkennung und stabiler Selbstwert) konnten durch die eigenständige Aktivität erweitert werden. Schliesslich konnte durch die Durchführung auch beobachtet werden, wie mithilfe des Audiostifts das Entziffern von Buchstaben und Wörtern verbessert werden konnte, und durch das Mitlesen der Rezepte ein sinnhaftes Verknüpfen von Wörtern und Sätzen stattfinden konnte.

## 9.1 Mögliche Verbesserungen

1. Welche Bedeutung haben meine Ergebnisse für die Weiterentwicklung dieser Methode?

Nach der Reflexion der durchgeführten Untersuchung zeigten sich verschiedene Verbesserungsmöglichkeiten, um Schwierigkeiten und Missverständnissen vorzubeugen. Es werden nun verschiedene präventive Punkte zusammengefasst:

- Individuelle Rezepte wählen
  - Da die Klientin sich nach der Rezeptauswahl spontan dazu entschieden hat, vegan zu leben, stellte dies ein mögliches Hindernis dar. Bei der Durchführung der Rezepte, konnte A.B. sich jedoch gut darauf einlassen zwei nicht vegane Rezepte mitzukochen. Auch legte sie beim Abendessen eine Ausnahme ein.
- Materialien nicht einschliessen
  - Aus Präventionsmassnahmen sind im Internat, in dem A.B. untergebracht ist, alle Schränke mit Lebensmitteln in der Küche abgeschlossen. Dadurch war sie, während des Backens und Kochens auf eine Betreuungsperson angewiesen, die ihr die Schränke öffnete.
- Adäquate Wortwahl
  - Da die Zielgruppe über einen eher geringen Wortschatz verfügt ist es wichtig zu bedenken, die Wortwahl deutlich und klar zu vereinfachen und teilweise auch Synonyme der Wörter einzusetzen, um Verständnisfragen vorzubeugen (z.B. statt Chromstahlschüssel, auch Plastikschüssel erwähnen).
- Mehr Teilschritte einbauen
  - Obwohl bei der Vorbereitung der Rezepte darauf geachtet wurde, die einzelnen Schritte in Teilschritte zu unterteilen, um so einer Überforderung vorzubeugen, stellte sich bei der Durchführung heraus, dass eine noch differenziertere Unterteilung sinnvoll gewesen wäre, damit sich Betroffene nicht zu viele einzelne Teilschritte merken müssen.
- Quadrate einbauen, um Teilschritte abzuhaken (☑)
  - Da A.B. während dem Kochen und Backen immer wieder "verrutschte" und sich unsicher war, welchen Sticker sie als letztes angetippt hat, kam die Idee zur Lösung dieses Problems. → Hinter jedem Teilschritt könnten Quadrate eingebaut werden, welche nach jedem Durchführen des Teilschritts als «erledigt» abgehakt werden könnten. Dies verhindert das Verrutschen in den Zeilen bei den einzelnen Arbeitsschritten und hilft in der Übersichtlichkeit des Rezepts.

- Bilder der Back- und Kochwerkzeuge einbauen
  - Da A.B. einige Werkzeuge, die sie für das Backen und Kochen benötigte, nicht kannte, oder ihr diese Werkzeuge unter diesen Begriffen nicht bekannt waren, kam es dazu, dass sie entweder einen falschen Gegenstand bereitlegte oder dass sie einen Punkt aus Scham und Überforderung einfach ausgelassen hat, und im Rezept weitergegangen ist, ohne sich diesem Problem zu stellen. Aus diesen Gründen könnten zusätzlich zu den Werkzeugangaben Bilder eingefügt werden, welche Missverständnisse und unbekannte Begriffe bildlich verständlich machen würden. Bei einer Verbildlichung besteht jedoch auch die Gefahr, dass nur noch auf Bilder geschaut und der Text unberücksichtigt bleibt, da es ihn nicht mehr zwingend benötigt. Alternativ wäre ein Bilderatlas am Ende der Rezeptsammlung, ähnlich einem Glossar möglich. Den Utensilien könnte dabei jeweils ein Bild zugeordnet werden, wobei Klientinnen und Klienten aktiv nachschlagen müssten und somit ein Gleichgewicht zwischen Bild und Text gefunden und sichergestellt werden könnte.

## 9.2 Chancen und Risiken des Audiostifts

Die Audiostifte bieten vielfältige Möglichkeiten der Nutzung, um die Sprachfähigkeiten der Nutzerinnen und Nutzer zu trainieren, bei Leseschwierigkeiten zu unterstützen oder allgemein das Lernen zu fördern. Ein Nachteil in der Nutzung mit dem Audiostift zeigt sich darin, dass alle Aufnahmen individuell und einzeln aufgenommen werden müssen, was einen grossen Zeitaufwand mit sich bringt. Der Audiostift verfügt nur über einen begrenzten Speicherplatz. Ist dieser Speicherplatz aufgebraucht, müssen die Daten archiviert werden. Dies wiederum erfordert eine Software, welche auf einem PC installiert werden muss. Der Audiostift kann von Jugendlichen auch schnell als kindisch betrachtet werden, da der Einsatz einen kindlichen 'Touch' mit sich bringt und Jugendliche in diesem Alter eher durch Coolness und in Richtung Erwachsensein geprägt sind und zu diesem Zeitpunkt der Lerneffekt aus ihrer Sicht eine sekundäre Rolle spielt. Der Audiostift lässt sich zwar individuell gestalten und einsetzen, jedoch muss bedacht werden, dass die Jugendlichen durch den Einsatz dieses Hilfsmittels gegenwärtig auf einen Audiostift angewiesen sind, welcher permanent und vor Ort und einsetzbar sein muss. Dies erfordert eine Menge an Zeit und Investition. Um diesen Problemen entgegenzuwirken, sollten die Gesellschaft im Allgemeinen und die Soziale Arbeit im Besonderen auf den heutigen Umgang mit Text und Medien zu sprechen kommen. Es sollte genauer betrachtet werden, welche Möglichkeiten für die Zukunft bestehen könnten, um denjenigen Kindern oder Jugendlichen mit einer niedrigeren Lesekompetenz den Zugang zu unserer Gesellschaft zu erleichtern. Ziel ist es, die Freude am Lesen vermitteln zu können, und dabei die Lese- und Medienkompetenz zu stärken. Hierbei wird

der Fokus nicht nur auf das traditionelle Buch gelegt, sondern auch auf die digitalen Medien, die eine hohe Chance bieten, diesem Ziel näherzutreten.

### **9.2.1 Chancen und Risiken des Einsatzes von verschiedenen Medien**

Nachdem nun Chancen und Risiken des Mediums «Audiostift» aufgezeigt wurden, erweitert sich im kommenden Abschnitt das Spektrum auf den allgemeinen Einsatz von Medien, welche zur Alltagsbewältigung eingesetzt werden können, um Jugendlichen und Erwachsenen mit kognitiven, geistigen oder körperlichen Beeinträchtigungen in ihrer Lebensbewältigung und der Autonomie zu fördern. Durch den Einsatz mediengestützter Hilfsmittel wie Handy und Computer erwerben Jugendliche im Rahmen der Selbstsozialisation verschiedene Lebenskompetenzen. Die Medienkompetenz kann als wichtige Lebenskompetenz verstanden werden. Wichtig beim Einsatz von Medien ist zusätzlich auch das Bewusstsein darüber, welche Risiken oder Schwierigkeiten Medien im Allgemeinen mit sich bringen können. Dabei ist es das Wichtigste, dass Eltern oder Fachpersonen die Nutzerinnen und Nutzer auf die Chancen und Risiken der Medien aufmerksam machen und diese eine Sensibilisierung dafür entwickeln können. Durch einen verantwortungsvollen Umgang und einem zeitgemässen Verständnis digitaler Medien bieten die Anleitenden den Kindern und Jugendlichen eine grosse Auswahl an Lerninhalten und Lernaspekten. Besonders sorgsam soll der Umgang mit persönlichen Daten, den Verhaltensregeln wie auch der Qualität der Inhalte entwickelt werden, indem Kindern und Jugendlichen auch bewusst gemacht wird, welche Risiken und Gefahren digitale Medien aufweisen können. Dementsprechend können Nutzung und Handlungen auf einen sicheren Umgang ausgerichtet werden.

### **9.3 Offene Fragen**

Für zukünftige Auseinandersetzungen mit der Leseförderung und dem Einsatz von Medien in Bezug auf die Lebensbewältigung gibt es in diesem Themengebiet noch einige offene Fragen und Bereiche, welche weiter erforscht und hinterfragt werden könnten:

- Wie können Materialien und Hilfsmittel für den Alltag so gestaltet werden, dass eine möglichst umfassende Anzahl Personen der Zielgruppe mit den gleichen Mitteln erreicht und unterstützt werden kann? (auch in Bezug auf die unterschiedlichen und vielfältigen Einschränkungen)
- Wird die Lesekompetenz, durch die Methode mit dem Audiostift, noch genügend genutzt, obwohl die Texte auditiv angehört werden können? Zu bedenken ist hier auch, dass der Stift auf Schweizerdeutsch besprochen wurde.

- Welche Methode gibt es, die denselben oder einen ähnlichen Zweck wie der Audiostift erfüllt? Nachteile Audiostift: muss immer dabei sein → Umgang im Alltag? Im Laden? Bei Gesprächen mit Fachpersonen / Arztterminen etc.?
- Wie kann die Leseerfahrung auf mehrere Sinne verteilt werden? → Benötigt umfassende Forschung mit dem Fokus auf simultanes Lesen und Hören, um Kinder mit Leseschwierigkeiten zu unterstützen.
- Bei einem Rezeptbuch in der Art der vorgestellten Untersuchung müssen die gesamten Rezepte zuerst umgeschrieben und detailliert ausgearbeitet werden. Es müssen alle Details darin erwähnt werden, welche in handelsüblichen Rezepten nicht erwähnt sind (Dampfzug einstellen, Herdplatte ausschalten...). Wie könnte dies vereinfacht werden?

Ein mögliches Thema für zukünftige Forschungsvorhaben wäre die intensivere qualitative Untersuchung von mehreren Klientinnen und Klienten bei der Arbeit mit einem Audiostift in verschiedenen Bereichen, um dessen mögliche Förderbereiche auszuloten.

## 9.4 Zukünftige Medienarbeit in der Sozialen Arbeit

Nachdem einige Chancen und Risiken von digitalen Medien im Kapitel 9.2 erläutert wurden, richtet sich dieses Kapitel in Richtung Zukunft. Da sich das Verständnis der Medienpädagogik stetig weiterentwickeln wird und dadurch einen stetig höheren Stellenwert in unserer Gesellschaft einnehmen wird – besonders auch in der Kinder- und Jugendhilfe – ist es sinnvoll, die Chancen der digitalen Medien in einem Ausblick in Form von Stichpunkten zu betrachten. Somit kann ein Bezug zum Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit aufgezeigt und ein Teil der Diskussion abgeschlossen werden (vgl. Egle 2019: 4ff.):

- Hilf- und Unterstützungsfunktion von Lerninhalten
- Förderung von Partizipation und Teilhabe in der Gesellschaft → entgegen der Reproduktion von sozialer Ungleichheit
- Stärkung von Selbstständigkeit, Autonomie, Selbstbestimmung

Aneignung und Weiterentwicklung von Wissen, Inhalten und Medienhandlungen

Durch die Nutzung von digitalen Medien und deren unterschiedlichen und vielfältigen Funktionen werden Nutzerinnen und Nutzer darin befähigt, ihre Handlungsfähigkeit selbstbestimmt und autonom zu erweitern, was in der Sozialen Arbeit und im Modell nach Böhnisch eine hohe Priorität hat (vgl. Böhnisch 2018b: 80ff.). Im Verständnis Sozialer Arbeit versteht sich die Nutzung von Medien als reflexiv und stellt das handelnde Subjekt mit den eigenen Interessen in den Mittelpunkt. Die Teilhabe in der Gesellschaft kann das Individuum stärken und seine Chancen der Verwirklichung in der Lebenswelt erweitern. Digitale Medien bieten

besonders auch für diejenigen Zielgruppen einen grossen Nutzen, welche von benachteiligten Lebenslagen betroffen sind, indem sie ihnen Gestaltungs- und Teilhabechancen eröffnen (vgl. Steiner 2017: 11f.). Digitale Medien erfüllen wichtige Funktionen im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Für die Soziale Arbeit entsteht daraus ein grosses Potenzial, diese Medien als Kommunikationsmittel mit den Klientinnen und Klienten, aber auch als Organisationsinstrument zu nutzen und die individuelle Lesesozialisation zu unterstützen. Aus Sicht der Forschung müssen Informationen zu den bestehenden Schwierigkeiten der schwachen Leserinnen und Leser sinnvoll herausgearbeitet werden, um Lesefördermassnahmen entwickeln zu können. Der Versuch, die Alphabetisierung und Literarisierung miteinander zu verbinden, wird kaum unternommen. Schliesslich benötigt es einen eigenständigen Literaturunterricht, welcher Raum für das literarische Lernen und die literarische Erfahrung und Lesesozialisation bietet. Es gibt verschiedene Formen der Literaturvermittlung wie Vorlesen, Hörbücher etc. die den lesesozialisierenden kommunikativen Austausch, das Aushandeln von Leseerfahrungen und Textdeutungen, die produktive Erschliessung und Anregung von Texten deutlich unterstützt. Damit den Kindern und Jugendlichen aus einer schriftfernen Lebenswelt die Möglichkeit geboten werden kann, eigenständige und möglichst autonome Wege in der Lebensbewältigung zu erkunden, muss ihnen ein breit gefächertes Angebot mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden zur Verfügung gestellt werden. Dadurch kann die Schrift in Erzähltexten, aber auch in Sachtexten, Bildbänden, Zeitschriften, Comics etc. erkundet werden (durch freie Lesezeiten, Einsatz technischer Hilfsmittel, individuell gestaltete Lesefördermassnahmen etc.). Das Misslingen dieser Prozesse bei vielen Kinder und Jugendlichen aus einer schriftfernen Lebenswelt lässt sich auch mit kultureller Distanz erklären, die zwischen den Anforderungen des Unterrichts und den Anforderungen ihrer Lebenswelt besteht. Die Lebensweltorientierung oder auch Lebensbewältigung ist daher ein wichtiges Prinzip im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen einer schriftfernen Lebenswelt oder einer bildungsfernen Herkunft. Lebensweltorientiertes Lernen muss dabei als Möglichkeit der Wahrnehmung, Reflexion und Veränderung der eigenen Lebenssituation konzipiert werden (vgl. Rosebrock / Nix 2015: 60ff.). Um auf den vorhandenen Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten aufzubauen und korrekte Interventionen vorzunehmen habe ich, in Anlehnung an Lichtsteiner (2021: 1), einige Massnahmen zusammengefasst:

- Bedürfnisse der Betroffenen in Bezug auf das Lesen und Schreiben abklären
- Erfassen, welche Ressourcen vorhanden sind und genutzt werden können
- Die von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten betroffene Person bei der Anwendung von den technischen Hilfsmitteln unterstützen
- Mit zuständigen Fachpersonen aus der Schule / Arbeitsplatz / Erziehung kooperativ zusammenarbeiten

## 10 Schlussfolgerungen

Diese Bachelorarbeit befasst sich mit einer spezifischen Methode, um die Leseschwierigkeit einer ausgewählten Klientin (aus spezifischer Zielgruppe) in Bezug auf die Lebensbewältigung zu fördern. Sie fokussiert dabei die Zielgruppe einer stationären sozialpädagogischen Institution, um Methoden oder Möglichkeiten für die Lebensbewältigung von Jugendlichen auszuarbeiten. Die Arbeit kann theoretisch belegen, dass Lesefähigkeiten oder Methoden zur Förderung von Lesefähigkeiten unabdingbar sind, um eine umfassende Handlungsfähigkeit wahrnehmen zu können, die für die autonome und selbstbestimmte Lebensbewältigung notwendig ist. Durch die im praktischen Teil untersuchte Zusammenarbeit mit einer ausgewählten Klientin können Möglichkeiten und Methoden zur Lesefähigkeitsförderung in Bezug auf die eigenständige Lebensbewältigung für die Praxis abgeleitet werden. Die ausgeführten Selbstreflexionen sind eine Voraussetzung, um ein spezifisches und zielgruppenbezogenes Handeln zu erreichen, welches alters-, bildungs-, und milieubezogene Unterschiede berücksichtigt und miteinbezieht. Dadurch können lebensweltliche Gestaltungsperspektiven im Sinne einer medienpädagogischen Lebensbewältigung entwickelt werden.

Abschliessend lässt sich zusammenfassen, dass Menschen mit Illettrismus Schwierigkeiten haben, ihren Platz in der Gesellschaft, besonders aber auch in der Arbeitswelt zu finden. Die begründet sich besonders aufgrund der vielseitigen Wechselwirkung zwischen Ursachen und Folgen von Illettrismus, was beweist, dass dieses Phänomen komplex bleibt und die Forschung noch weiter ausgebaut werden muss. Damit eine erfolgreiche Politik mit wirksamen Massnahmen entwickelt werden kann, muss das Wissen über das Phänomen Illettrismus, seine Ursachen und seine Folgen verbreitert und vertieft werden. Mit Instrumenten der Diagnostik und der Evaluation soll eine erfolgreiche Politik und Gesellschaft mit wirksamen Massnahmen entwickelt werden. Von besonderer Wichtigkeit ist, das Bewusstsein von Illettrismus in der Öffentlichkeit zu verstärken und intensivieren (vgl. Döbert / Hubertus 2000: 54ff.).

## 11 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2019). Sozialisation: Wie wir werden, was wir sind. Einführung in die Soziologie. S. 58–99.
- Arciprete, Simeon (2015). Die Handlungsfähigkeit der Adressat\*innen. Überlegungen zum Begriff des Subjekts im Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Kritischer Psychologie. S. 117–128.
- Bauer Richter, Evelyne (2020). Konzept Internat. Interne Dokumentation.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Schneider, Hansjakob (2007). Selbstgestaltete Lektüre oder angeleitetes Lesetraining? Zu den Effekten zweier Methoden der Leseförderung. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée. (86). S. 29–52.
- Böhnisch, Lothar (2016). Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserung und empirische Befunde. In: Litau, John/Walther, Andreas/Warth, Anegret/Wey, Sophia (Hg.). Der Weg zum sozialpädagogischen und sozialisationstheoretischen Konzept Lebensbewältigung. Beltz Juventa. S. 18–38.
- Böhnisch, Lothar (2018a). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Böhnisch, Lothar (2018b). Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2013). Soziale Arbeit - eine problemorientierte Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000). Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Egle, Frank (2019). Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen in der Sozialen Arbeit: Theorien, Methoden, Projekte. Präsentation am 23. September 2019. Muttenz.
- Fahrer, Sigrid (2016). Leseförderung digital – Chancen für die digitalen Informations- und Fortbildungsangebote der Stiftung Lesen. (3). S. 11.
- Fend, Helmut (2003). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Günther, Herbert (2007). Schriftspracherwerb und LRS. Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, Bettina (2002). Leseleistung - Lesekompetenz. 176. Jg. S. 6–18.
- Hurrelmann, Bettina (2006). Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Schiefelagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. S. 161–176.

- Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Birgit, Werner (2011). Didaktik und Unterricht. Behinderung, Bildung, Partizipation, Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Kohlhammer Verlag.
- Keller, Susanne (2019). Lebensbewältigung als Streben nach Handlungsfähigkeit. In: Berner Fachhochschule. Theorielinien. S. 18.
- Klock, Klaus/Kutzner, Edelgard (2018). Arbeit als kollegiales Handeln – Praktiken von Solidarität und Konkurrenz am Arbeitsplatz. S. 446–468.
- Krieger, Tim (2017). Leseförderung mit QR-Codes. (7). S. 3.
- Kysela-Schiemer, Gerda/Krug, Irene/Streyhammer, Reinhard/Walter, Johann (2005). Leitfaden zu: Lesen fördern! Wissenswertes zum Lesen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Lenhard, Wolfgang (2019). Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen-Diagnostik-Förderung. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lichtsteiner, Monika (2021). Assistive Technologien bei Dyslexie (LRS). S. 3.
- Mann, Christine/Oberländer, Hilke/Scheid, Cornelia (2001). LRS, Legasthenie. Prävention und Therapie. Ein Handbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Naegele, Ingrid (2021). Praxisbuch LRS. Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen– vermeiden– überwinden. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Neckermann, Nicole (2001). Instruktionstexte. Normativ-theoretische Anforderungen und empirische Strukturen am Beispiel des Kommunikationsmittels Telefon im 19. und 20. Jahrhundert. Berlin: Weissensee Verlag.
- Nienkemper, Barbara (2015). Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Niesyto, Horst (2009). Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. 17. Jg. S. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.06.23.X>.
- Philipp, Maik (2011). Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Plahutnik, Nadja (o.J.). Chefkoch-Aktion für den "Google Assistant". URL: <https://www.chefkoch.de/magazin/artikel/7995/Chefkoch/chefkoch-fuer-google-home-und-die-google-assistant-app.html> [Zugriffsdatum: 24.11.2021]
- Reinecker, Prolexia (Hg.) (o.J.). C-Pen Exam Reader Stiftscanner zum Vorlesen. URL: <https://www.reineckerprolexia.de/produkte/c-pen-exam-reader/> [Zugriffsdatum: 24.11.2021]

- Rosebrock, Cornelia (2003). Literale Sozialisation und Schule. In: K, Fritz/S, Sting/R, Vollbrecht (Hg.). Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 117–132.
- Rosebrock, Cornelia (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? In: leseforum.ch. (3). S. 1–12.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2015). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2011). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. 1. Auflage. Klett Kallmeyer.
- Rosebrock, Cornelia/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas/Nix, Daniel (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. 28. Jg. S. 33–58.
- Rother, Sabine/Rinck-Mühler, Stefanie/Frauen, Christiane/Gold, Andreas/Nix, Daniel/Volz, Steffen/Löffler, Cordula/Werner, Birgit/Suntheim, Ulrike (2011). Förderung der Lesekompetenzen in allen Schulstufen. Vom Lesefrust zur Leselust. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Sandmeier, Anita (2005). Selbstwertentwicklung vom Jugendalter ins frühe Erwachsenenalter. Eine geschlechtsspezifische Analyse. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 25. Jg. (1). S. 52–66.
- Savary, Jean-Félix/Tharin, Ann/Bach, Romain/Fazan, Cédric/Durgnat, Hervé/Periard, Cédric (2021). Soziale Arbeit und Sucht. Eine Bestandesaufnahme aus der Praxis. In: Krebs, Marcel/Mäder, Roger/Mezzera, Tanya (Hg.). Wiesbaden: Springer. S. 261–278.
- Schäffter, Ortfried (2009). Die Theorie der Anerkennung - ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. S. 171–182.
- Schöpf, Nicolaus/Büchter, Karin/Kremer, H. Hugo/Gebhardt, Anja/Sloane, Hannah (2020). Die Bewältigung von Jugend: Zur Rolle von Bildung, Ausbildung und Beruf. Ausgabe NR. 38. Regensburg.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. (44). S. 28–53.
- Schweizerisches Komitee zur Bekämpfung des Illettrismus (2005). ZUGANG ZUM LESEN UND SCHREIBEN FÜR ALLE! Konzeptionelle Vorstellungen zur Bekämpfung des Illettrismus in der Schweiz. Bern: Unesco.
- Stauffacher, Verena (1992). Lesen und Schreiben - ein Problem? Schule und funktionaler Analphabetismus. Luzern: Edition SZH.
- Steiner, Olivier (2017). Mediatisierung und Soziale Arbeit – what's next? Der Einsatz digitaler Technologien ist von grundsätzlichen Ambivalenzen geprägt.

Vanhooydonck, Stéphanie/Grossenbacher, Silvia (2002). Illettrismus. Wenn Lesen ein Problem ist. Hintergründe und Gegenmassnahmen. Aarau: SKBF.

Volz, Steffen (2011). Leseförderung von Kindern und Jugendlichen in schriftfernen Lebenswelten. In: Hessisches Kultusministerium (Hg.). Förderung der Lesekompetenzen in allen Schulstufen. Vom Lesefrust zur Leselust. 1. Auflage. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. S. 60–75.

### **Literaturverzeichnis Anhang**

Betty Bossi (Hg.) (1983): Guetzle mit Betty Bossi. Zürich: Betty Bossi. S. 66

GuteKueche (Hg.) (o.J.) Spaghetti mit Basilikumpesto. URL: <https://www.gutekueche.ch/spaghetti-mit-basilikumpesto-rezept-3621> [Zugriffsdatum: 24.11.2021]

### **Abbildungsverzeichnis Anhang**

Abbildung 1: Spitzbuben von A.B.: Eigenes Foto (Heyer: 2021)

Abbildung 2: Knetaufsatz: Eigenes Foto (Heyer: 2021)

Abbildung 3: Spaghetti mit Pesto: <https://www.gutekueche.ch/spaghetti-mit-basilikumpesto-rezept-3621>

Abbildung 4: Rühraufsatz: Eigenes Foto (Heyer: 2021)

## 12 Anhang

### Spitzbuben à la Betty Bossi (1983: 66)

250g Butter, weich

125g Puderzucker oder Zucker

2 TL Vanillezucker

1 Prise Salz

1 frisches Eiweiss

350g Mehl

Ca. 200g Gelee (Johannisbeeren, Quitten, Aprikose etc.)

Wenig Puderzucker

Und so wirds gemacht:

- Butter in einer Schüssel verrühren. Puderzucker, Vanillezucker und Salz begeben, rühren, bis die Masse heller ist.
- Eiweiss verklopfen, darunterrühren. Mehl begeben, zu einem Teig zusammenfügen, zugedeckt mind. 2 Std. kühl stellen.
- Ofen auf 200 Grad vorheizen (Ober- / Unterhitze).
- Teig portionenweise 2 mm dick auswallen. Rondellen von ca. 4 cm Ø ausstechen. Bei der Hälfte der Guetzli mit einem kleinen Förmchen die Mitte ausstechen. Guetzli auf mit Backpapier belegte Bleche legen, ca. 15 Min. kühl stellen.
- Backen: je ca. 6 Min. in der Mitte des Ofens. Herausnehmen, Guetzli auf einem Gitter auskühlen.
- Gelee in einer kleinen Pfanne warm werden lassen, glattrühren, auf die flache Seite der Plätzchenböden verteilen. Plätzchendeckel mit Puderzucker bestäuben, daraufsetzen.

Zusatzinformationen:

Ergibt ca. 50 Stück kleine Spitzbuben

Haltbarkeit: in einer Dose gut verschlossen ca. 2 Wochen.

## Grosse Spitzbuben mit Himbeerfüllung (modifiziert, Betty Bossi 1983: 66)

→ Wasche als erstes deine Hände gründlich und nach den Regeln, die du in der Schule zum korrekten Händewaschen gelernt hast. Lege einen Lappen bereit, um die Küchenablage zwischendurch zu putzen. Nimm als erstes die Butter aus dem Kühlschrank, damit sie weich werden kann. Stelle alle Zutaten, welche unten in der Liste stehen, bereit und nimm sie aus dem Vorratsschrank oder dem Kühlschrank. Dieses Rezept ergibt ca. vier grosse Spitzbuben.

Diese Zutaten brauchst du:

- 1 Ei
- Weiche Butter
- Puderzucker
- Vanillezucker
- Salz
- Weissmehl
- Himbeerkonfitüre



Abbildung 2: Spitzbuben

→ Du musst die Waage vor jedem Abwägen erneut auf null stellen, damit keine Verwirrung mit dem Abwägen passiert.

→ Alle Dinge, die unten in der Liste stehen, brauchst du für das Spitzbubenrezept. Du musst also wissen, wo diese Dinge versorgt sind. Wenn du nicht weisst, wo etwas zu finden ist, frag bei jemandem nach, bevor du mit dem Backen beginnst:

|  |  |
|--|--|
| 2 kleine Glasschalen                                     | 1 Kelle                                |
| 1 Chromstahlschüssel                                     | 2 Backpapiere                          |
| 1 Küchenwaage  | 2 grosse Plätzchenausstecher           |
| Mixer mit Knetaufsatz<br>(Siehe Bild)                    | 2 kleine Plätzchenausstecher           |
|  | Abbildung 3: Knetaufsatz               |
| 1 Teelöffel  | 1 Tortenschaufel                       |
| 1 Gabel  | 1 Messer (Achtung scharf!)             |
| 1 Pfannendeckel, der auf die<br>Chromstahlschüssel passt | 2 Topflappen                           |
| 1 Timer  | 2 Gitter, um die Plätzchen auszukühlen |
| 2 Teighölzer mit 2mm Dicke                               | 1 Mehlsieb                             |
| 1 Esslöffel  | 1 Pfanne                               |
| 2 Backbleche   | 1 Kelle                                |



So wird's gemacht:

1. Wasche zu Beginn des Backens nochmal deine Hände, bevor du loslegst. Trenne als erstes ein Ei und gebe das Eigelb in ein kleines Glasschälchen und das Eiweiss in ein anderes. Stelle das Eigelb in der kleinen Glasschale zurück in den Kühlschrank, da wir nur das Eiweiss benötigen.
2. Nimm die grosse Chromstahlschüssel und stelle sie auf die Waage. Stelle sicher, dass die Waage null anzeigt und du mit abwägen loslegen kannst. Nun gibst du 250 Gramm Butter in die Schüssel. Nimm die Schüssel mit der Butter und stelle sie auf der Küchenablage. Nimm den Mixer und stecke die Rührwerkzeuge ein. Verrühre die abgewogene Butter ca. 30 Sekunden in der grossen Chromstahlschüssel mit dem Mixer. Achtung, dass du den Mixer nicht auf höchster Stufe laufen lässt, damit nicht alles aus der Schüssel spritzt.
3. Stelle die Schüssel mit der Butter erneut auf die Waage und stelle wieder sicher, dass die Waage auf null gestellt ist. Anschliessend gibst du 125 Gramm Puderzucker in die Schüssel dazu. Wenn du das gemacht hast, misst du zwei Teelöffel Vanillezucker ab und fügst es ebenfalls in die Schüssel. Als letztes kommt noch eine Prise Salz dazu (Nehme Salz zwischen zwei oder drei Fingern auf). Gib nur eine Prise Salz dazu, damit es nicht versalzen wird. Stelle die Schüssel wieder auf die Küchenablage und verrühre alles mit dem Mixer so lange, bis die Masse hellgelb wird (ca. zwei Minuten). Achtung der Puderzucker stäubt und den Mixer darfst du nicht auf voller Stufe laufen lassen, damit nicht alles aus der Schüssel spritzt.
4. Nimm eine Gabel und verquirle mit der Gabel das Eiweiss und gib es zu der Masse in der grösseren Schüssel.
5. Stelle die Schüssel wieder auf die Waage, wäge 350 Gramm Weissmehl ab und gib es in die Schüssel dazu. Stelle die Schüssel wieder stabil auf die Küchenablage und mixe den Teig so lange mit dem Mixer, bis die Masse gleichmässig vermischt ist. Achtung das Mehl stäubt und den Mixer darfst du nicht auf voller Stufe laufen lassen, damit nicht alles aus der Schüssel stäubt. Nun wäschst du deine Hände gründlich und knetest den Teig in der Schüssel mit den Händen zu einem runden Klumpen. Wenn der Teig eine runde Form hat, gibst du den Teig zurück in die Schüssel. Wasche erneut deine Hände.
6. Nimm den passenden Pfannendeckel, welcher gut auf die Schüssel passt, und setze ihn auf die Schüssel und stelle die Schüssel mit dem Teig darin für zwei Stunden in den Kühlschrank. Wenn es im Kühlschrank keinen genug grossen Platz frei hat, muss du die Lebensmittel im Kühlschrank umordnen und anders einräumen, sodass er genug Platz für deine grosse Schüssel bietet. Stelle den Timer auf zwei Stunden ein.

7. Putze nun die gebrauchte Küchenablage mit einem nassen Lappen und trockne nach. Wenn der Timer nach zwei Stunden klingelt, nimmst du die Schüssel mit dem Teig aus dem Kühlschrank und kannst beim Punkt acht weitermachen.
8. Schau im Ofen zuerst nach, ob keine Bleche mehr drin sind. Wenn keine drin sind, kannst du vorheizen. Sind jedoch noch Bleche im Ofen, nimm diese aus dem Ofen, bevor du den Ofen vorheizt. Heize den Ofen auf Ober- / Unterhitze auf 200 Grad vor.
9. Nimm den Teig aus der Schüssel heraus und lege ihn auf die Küchenablage. Lege die beiden Teighölzer mit der Höhe von zwei Millimeter rechts und links an den Teig heran. Nun nimmst du einen Esslöffel voll Mehl und verteilst das Mehl unter den Teig, damit das Auswallen besser gelingt und der Teig nicht an der Küchenablage kleben bleibt. Walle den Teig zwischen den Teighölzer so lange aus, bis der Teig gleich hoch ist wie die Teighölzer.
10. Belge beide Backbleche mit je einem Backpapier und stelle sie zur Seite.
11. Nun werden die Spitzbuben ausgestochen. Dazu brauchst du die grossen und die kleinen Plätzchen-Ausstecher. Stich den ganzen Teig, den du ausgewallt hast, mit den grossen Plätzchen-Ausstechern aus. Denke daran, die ausgestochenen Teigronellen mit einer Tortenschaufel auf die Backbleche zu heben, damit die Teigronellen nicht kaputt gehen.  
→ Wenn du den Teig zusammennehmen musst und ihn erneut auswallen musst, um noch mehr auszustechen, denke daran vor jedem Auswallen einen Esslöffel Mehl auf die Küchenablage zu geben, damit der Teig nicht kleben bleibt. Am Ende solltest du acht grosse Kreise bekommen.
12. Jetzt stichst du in vier grosse Teigronellen zwei kleinere Kreise hinein (als Augen). In diese vier grossen Teigronellen mit den Augen schneidest du mit dem Messer einen Mund hinein, sodass am Ende ein Gesicht entsteht.
13. Lege die vier Plätzchen, die ein Gesicht, haben mithilfe einer Tortenschaufel auf ein Backblech und die vier Plätzchen ohne Gesicht auf das andere Backblech. Lege die beiden belegten Backbleche für 15 Minuten in den Kühlschrank. Stelle den Timer für 15 Minuten ein.
14. Nimm die beiden Backbleche aus dem Kühlschrank. Gib das eine Blech auf der zweituntersten und das andere Blech auf der drittuntersten Schiene für sechs Minuten in den Ofen. Stell den Timer auf sechs Minuten. Wenn der Timer klingelt, nimmst du das Blech mit zwei Topflappen aus dem Ofen und legst alle Plätzchen mit der Tortenschaufel auf dem Gitter aus, damit sie auskühlen können. (Lege diejenigen Plätzchen mit einem Gesicht auf ein Gitter und die anderen auf das zweite Gitter). Lasse die Plätzchen nun 10 Minuten auskühlen.

15. Nun nimmst du ein Mehlsieb und gibst zwei Esslöffel mit Puderzucker in das Mehlsieb hinein. Bestäube die vier Plätzchen, die ein Gesicht haben möglichst gleichmässig mit Puderzucker.

*Nun kommen wir zur Füllung für die Spitzbuben:*

16. Füge 200 Gramm Himbeerkonfitüre in eine Pfanne und erwärme es auf dem Herd auf der Stufe sechs. Rühre die Konfitüre drei Minuten mit einer Kelle um. Stelle die Herdplatte ab. Jetzt nimmst du einen Esslöffel und füllst diesen mit der warmen Konfitüre und verteilst es auf den Plätzchen, welche kein Gesicht besitzen.

17. Nun nimmst du die vier bestäubten Plätzchen, welche ein Gesicht haben und legst sie mit der bestäubten Seite nach oben auf die vier Unterteile mit der Konfitüre und drückst sie leicht, damit die Böden an den Gesichtern haften können.

18. Lasse die Spitzbuben, wenn du sie in Dosen verschliessen möchtest, mindestens eine Stunde komplett auskühlen, bevor du sie in eine Dose gibst. Die Spitzbuben kannst du in einer Dose mit verschlossenem Deckel ca. zwei Wochen lang lagern. Wenn du die Plätzchen probieren möchtest, reicht es aus, wenn du sie nur 15 Minuten auskühlen lässt.

**Spaghetti mit Basilikumpesto (GuteKueche o.J.)**

Zutaten für 4 Portionen

200g Basilikum

3 Stk Knoblauchzehen

200ml Olivenöl

100g Parmesan (gerieben)

3 EL Pinienkerne

1 Prise Salz und Pfeffer

400g Spaghetti

*Zubereitung*

1. Zuerst wird das Basilikumpesto zubereitet. Dazu das Basilikum waschen und trocken schütteln und die Blätter von den Stielen zupfen. Anschliessend die Knoblauchzehen schälen und Beiseite stellen.
2. Als Nächstes die Basilikumblätter mit dem Knoblauch und den Pinienkernen in den Mixer geben und zu einer cremigen Masse verarbeiten.
3. Die cremige Masse in eine Schüssel umfüllen und den Parmesan untermischen.
4. Als nächstes das Olivenöl tropfenweise und unter ständigem Rühren unter das Pesto mischen. Nur so viel Olivenöl unter arbeiten, wie von den Zutaten aufgenommen wird, so dass sich alles zu einer cremigen Sauce bindet. Abschliessend mit Salz und Pfeffer kräftig abschmecken.
5. Für die Spaghetti reichlich Salzwasser zum Kochen bringen und darin die Spaghetti "al dente", also bissfest, kochen. Von dem heissen Nudelwasser etwa 3 Esslöffel unter die Sauce rühren. Die Spaghetti in ein Nudelsieb giessen, abtropfen lassen und mit dem Pesto mischen.

## Spaghetti mit Pesto (modifiziert, GuteKueche o.J.)

→ Wasche als erstes deine Hände gründlich und nach den Regeln, die du in der Schule zum korrekten Händewaschen gelernt hast. Lege einen Lappen bereit, um die Küchenablage zwischendurch zu putzen. Nimm als erstes die Butter aus dem Kühlschrank, damit sie weich werden kann. Stelle alle Zutaten, welche unten in der Liste stehen bereit und nimm sie aus dem Vorratsschrank oder dem Kühlschrank. Die Mengenangaben reichen für acht Personen, da es auf die Anzahl der Kinder / Jugendlichen und Mitarbeiter aus deinem Internat angepasst wurde.

Diese Zutaten brauchst du:

- Basilikum
- Knoblauchzehen
- Olivenöl
- Reibkäse
- Pinienkerne
- Salz aus der Kartonverpackung
- Spaghetti
- Salz- / und Pfeffermühle



Abbildung 4: Spaghetti mit Pesto

→ Du musst du die Waage vor jedem Abwägen erneut auf 0 stellen, damit keine Verwirrung mit dem Abwägen passiert.

→ Alle Dinge, die unten in der Liste stehen brauchst du für die Spaghetti mit Pesto. Du musst also wissen, wo diese Dinge versorgt sind. Wenn du nicht weisst, wo etwas zu finden ist, frag bei jemandem nach, bevor du mit dem Kochen beginnst:

|   |   |
|---|---|
| 6 Haushaltspapiere                          | 1 Kochtopf (genügend gross, um die Spaghetti darin zu kochen) |
| 1 Schneidebrett                             | 1 passender Deckel für den Kochtopf                           |
| 1 Messer (Achtung scharf!)                  | 1 Teelöffel   |
| 1 Esslöffel                                 | 1 grosses Tupperware, um die Spaghetti abzuwägen              |
| 2 Messbecher                                | 1 Timer   |
| 1 Mixer mit dem Rühraufsatz<br>(Siehe Bild) | 1 Gabel   |
| 1 Küchenwaage                               | 1 Nudelsieb / Abtropfsieb                                     |
| 1 Kelle                                     | 1 Spaghettizange  |



Abbildung 5: Rühraufsatz

So wird's gemacht:

1. Als erstes wird das Pesto zubereitet: Lege sechs Haushaltspapiere auf der Küchenablage bereit, damit du das gewaschene Basilikum auf diesen Papieren auslegen und abtrocknen kannst. Nimm 400 Gramm Basilikum aus der Verpackung und wasche es mit den Händen unter dem Wasser gut ab und trockne es auf den ausgelegten Haushaltspapieren ab. Zupfe dann alle Basilikumblätter vom Stiel ab.
2. Schäle sechs Knoblauchzehen mit den Händen und schneide die Knoblauchzehen auf einem Schneidebrett mit einem Messer (Achtung scharf!!) in kleine Stücke. Die Stücke müssen nicht ganz klein sein, jedoch ein wenig zerkleinert werden.
3. Gib die gewaschenen Basilikumblätter, den Knoblauch und drei Esslöffel Pinienkerne in einen Messbecher und verrühre alles mit dem Mixer eine Minute lang zu einer cremigen Masse. Achtung den Mixer darfst du zu Beginn nicht auf voller Stufe laufen lassen, damit nicht alles aus dem Messbecher geschleudert wird.
4. Nimm die Waage zur Hand und stelle den Messbecher auf die Waage und stelle die Waage auf Null ein. Wäge nun 200 Gramm Parmesan (Reibkäse) ab, nimm den Messbecher von der Waage und mische die Masse mit einer Kelle durch.
5. Nimm den zweiten Messbecher und messe 400 Milliliter Olivenöl darin ab und gebe 200 Milliliter davon zu der Masse. Rühre die Masse mit der Kelle so lange (ca. eine Minute lang), bis das Olivenöl von den Zutaten komplett aufgesogen ist. Die Masse muss immer cremig bleiben. Wenn die Masse cremig ist, giesst du weitere 200 Milliliter dazu und rührst mit der Kelle weiter (ca. eine Minute lang), bis die Masse wieder cremig ist und sich zu einer Sauce bindet. Es soll eine gleichmässige, dickere Masse entstehen.
6. Nimm die Salzmühle und drehe acht Mal, um die Sauce zu würzen. Nimm die Pfeffermühle zur Hand und drehe sechs Mal in den Messbecher. Stelle das Pesto zur Seite.

*Jetzt werden die Spaghetti zubereitet:*

7. Fülle den grossen Kochtopf zu  $\frac{3}{4}$  (ca. vier Liter) voll mit Wasser und füge drei Kaffeelöffel Salz dazu (Achtung nicht zu viel Salz, da es sonst versalzen wird).
8. Stelle den Topf auf die Herdplatte, setze den passenden Deckel auf den Topf und bringe das Wasser auf der Stufe neun zum Kochen. Stelle den Dampfzug ein, damit der Dampf abgezogen wird.
9. Währenddem du wartest, bis das Wasser kocht, nimmst du ein Tupperware, stellst es auf die Waage und stellst die Waage auf null, um anschliessend 400 Gramm Spaghetti abzuwägen. Stelle diese Spaghetti bereit, um sie später in das Wasser zu geben, sobald das Wasser kocht.

10. Wenn das Wasser kocht (also wenn das Wasser «blubbert») gibst du die abgewogenen Spaghetti in den Topf und kochst sie auf Stufe sechs für sieben Minuten lang. Den Pfannendeckel kannst du nun weglassen. Stelle den Timer auf sieben Minuten ein. Wenn der Timer klingelt, nimmst du eine Gabel, und fischst ein Spaghetti heraus und probierst, ob die Spaghetti schon bissfest sind (Achtung heiss!!).
  - *Wenn sie noch hart sind, → lasse die Spaghetti noch weitere zwei Minuten weiterkochen und schalte anschliessend die Herdplatte aus.*
  - *Wenn sie bissfest und weich sind, → die Spaghetti sind fertig und du musst die Herdplatte ausschalten.*
11. Nun nimmst du die Schüssel mit dem Pesto nahe zum Kochherd und giesst sechs Esslöffel von dem Wasser, in dem die Spaghetti gekocht haben in das selbergemachte Pesto dazu und rührst es mit der Kelle gut um.
12. Stelle ein Nudelsieb in das Spülbecken und giesse die Spaghetti in das Nudelsieb und lasse das Wasser abtropfen. (Achtung der Dampf ist sehr heiss!
13. Anschliessend gibst du die abgetropften Spaghetti zurück in den Kochtopf zurück und giesst das fertige Pesto aus der Schüssel zu den Spaghetti dazu und rührst alles mit einer Kelle gut untereinander.
14. Serviere die Spaghetti mit einer Spaghettizange auf den Tellern und lege noch ein Basilikumblatt als Deko obendrauf.

Tabelle 1: Dokumentation Spitzbuben ohne Audiostift

| Arbeitsschritte  | Beobachtungen   | Ohne Hilfe | Nur auf einen Tipp von mir angewiesen | Brauchte meine Hilfe und enge Begleitung |
|--|---|------------|---------------------------------------|--|
| Butter weich machen  | A.B. wusste nicht, wie es ihr gelingt, eine Butter weicher zu machen. Sie dachte sie müsse die Butter in den Händen zerdrücken.   |            | X                                     |  |
| Hygiene in der Küche   | Ich wiederholte sicherheitshalber die wichtigsten Hygieneregeln. Das Händewaschen hat sie gut im Griff besonders durch die Sensibilisierung während der Covid19-Pandemie.   |            | X                                     |  |
| Zutaten bereitstellen  | A.B. stellte alle Zutaten aus dem Kühlschrank und dem Vorratsschrank bereit.  | X          |                                       |  |
| Eiweiss separieren   | A.B. musste bisher noch nie ein Ei trennen. Deshalb wusste sie nicht, wie dieser Vorgang funktioniert. Nachdem ich es ihr einmal vorzeigte, konnte sie es selbstständig ausführen.  |            |                                       | X  |
| Abwägen  | A.B. brauchte viel Unterstützung beim Entschlüsseln der Mengenangaben (TL, EL, Prise, g, ml, dl usw.), damit sie wusste, von was sie wieviel abwägen muss. Ich erklärte ihr auch, dass es sehr wichtig sei, die Waage bei jeder neuen Abwägung erneut auf null zu stellen, damit kein Fehler passiert. Zusätzlich war es für A.B. unklar, was eine Prise bedeutet. Ich erklärte ihr diesen Begriff anhand eines praktischen Beispiels. Dies schien sie gut zu verstehen und konnte es anschliessend selbstständig abmessen. |            |                                       | X  |
| Abgewogene Butter, Puderzucker, Vanillezucker und Salz mixen | A.B. verrührte alles miteinander, jedoch musste sie daran erinnert werden, den Mixer nicht auf höchster Stufe zu verwenden.   |            | X                                     |  |
| Mixvorgang   | A.B. wusste nicht, wie lange sie die Masse miteinander mixen soll, respektive, wann genug gemixt war, und stoppte nach kurzer Zeit den Vorgang. Ich gab ihr den Hinweis, noch eine Weile weiter zu mixen.   |            | X                                     |  |
| Ei verquirlen  | A.B. fragte bei mir nach, wie sie dies verquirlen soll. Nach meinem Tipp führte sie dies mit einer Gabel aus.   |            | X                                     |  |

|  |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
| Mehl beifügen und alles zusammenmischen    | A.B. mixte den Teig, ich musste ihr jedoch den Hinweis geben, solange zu mixen, bis alles gut untereinander vermischt ist. Da der Teig ein wenig bröckelig war, gab ich ihr aufgrund dessen den Tipp, den Teig mit gewaschenen Händen zu einem runden Teig zusammenzudrücken.  |   | X |   |
| Schüssel im Kühlschrank kühlstellen        | A.B. musste von mir erinnert werden, dass die Schüssel zugedeckt werden muss, bevor sie diese in den Kühlschrank stellt. Sie fragte nach einem Tipp bei der Auswahl des Deckels.   |   | X |   |
| Timer einstellen und Küchenablage putzen   | A.B. stellte den Timer ein und gab ihn mir zur Kontrolle. Anschliessend putzte sie die Küchenablage gründlich.   | X |   |   |
| Ofen vorheizen                             | Ich erklärte A.B. die Bedeutungen der Symbole des Ofens und wies sie darauf hin, die Bleche, welche noch im Ofen waren aus dem Ofen zu nehmen.   |   |   | X |
| Teig portionieren und Teighölzer anlegen   | A.B. brauchte enge Anleitung und Inputs zum Arbeiten mit Teighölzern. Auch äusserte ich ihr gerade den Tipp 2 Backbleche mit je 1 Backpapier zu belegen.   |   |   | X |
| Teig auf den Teighölzern auswallen         | Sie wallte den Teig korrekt aus, nachdem sie den Zweck der Teighölzer verstanden hatte. Auch führte sie meine Anweisung aus, Kontrollblicke durchzuführen und ggf. Mehl darunter zugeben, um sicherzustellen, dass der Teig nicht an der Ablage kleben bleibt.   | X |   |   |
| Acht grosse Plätzchen ausstechen           | A.B. brauchte meine Anweisung, wieviel Rondellen wir brauchen. Anschliessend musste ich einen Input dazu geben, wie man am zeit- / und platzsparend Plätzchen ausstechen kann. Ich half ihr mit einem Tipp aus Erfahrung nach, die Teig Rondellen sorgfältig mit einer Tortenschaufel auf die Backbleche zu transferieren. |   |   | X |
| Gesichter für die Spitzbuben anfertigen    | Ich erklärte ihr, wie die Gesichter gestaltet werden (anhand von kleineren Plätzchen-Formen für die Augen und einem Messer für den Mund). Sicherheitshalber erläuterte ich ihr die Gefahr des Messers.   |   | X |   |
| Plätzchen auf die Backbleche transferieren | A.B. vergass das Backpapier auf den Backblechen und wollte die Plätzchen von Hand auf das Blech legen. Ich gab ihr den Tipp, dies mit einer Tortenschaufel auszuführen.  |   | X |   |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| Plätzchen auf den Backblechen sortieren                                | A.B. trennte alle Plätzchen mit einem Gesicht von denjenigen ohne Gesicht auf den Backblechen.  | X |   |   |
| Beide Bleche 15 Minuten kühlstellen                                    | A.B. legte beide Bleche in den Kühlschrank und stellte den Timer.   | X |   |   |
| Küchenablage sauber halten und Geschirrmaschine einräumen              | A.B. reinigte die Küchenablage mit dem nassen Lappen gründlich, und räumte die Geschirrmaschine ein, damit sie genügend Platz für die Weiterarbeit hat.   | X |   |   |
| Backbleche in den Ofen schieben  | A.B. wusste nicht auf welcher Rille sie die Bleche einführen muss. Ich erklärte ihr die Anzahl der Schienen. Anschliessend schob sie die Bleche in den Ofen.  |   | X |   |
| Backbleche zur richtigen Zeit aus dem Ofen nehmen                      | Sie schaute sich die Plätzchen an, und entschied aufgrund dessen, die Plätzchen aus dem Ofen zu nehmen. Dies konnte sie sehr gut, jedoch musste sie an Topflappen erinnert werden.  |   | X |   |
| Plätzchen auf dem Gitter auskühlen lassen                              | Sie transferierte die Plätzchen mit der Tortenschaufel auf die Gitter, um sie auskühlen zu lassen. Um die Weiterarbeit zu vereinfachen, gab ich ihr den Hinweis, die Plätzchen gerade getrennt auf die Gitter auszulegen.                                 | X |   |   |
| Gesichter bestäuben mit Puderzucker                                    | Ich vermittelte ihr die Funktion und die Anwendung des Mehlsiebs, da sie nicht wusste wie dies angewendet werden soll.  |   | X |   |
| Füllung der Plätzchen zubereiten → Konfitüre erwärmen                  | Dieser Schritt im Rezept überforderte sie völlig. Sie musste daran erinnert werden, die Herdplatte nicht auf Stufe 9 zu stellen. Zusätzlich gab ich die Anweisung, die Konfitüre, während dem Erwärmen immer gut durchzurühren, damit sie nicht anbrennt. |   |   | X |
| Konfitüre auf den Plätzchenböden verteilen                             | Ich musste ihr nachhelfen, wie sie die Konfitüre möglichst gleichmässig verteilen kann. Sie schien überfordert zu sein, da dieser Schritt im Rezept gekürzt geschrieben wurde und sie die Bedeutung dieses Textteils nicht verstehen konnte.              |   | X |   |
| Bestäubte Gesichter auf die Plätzchenböden legen und auskühlen lassen  | Ich erklärte ihr, dass die Gesichter auf den warmen Konfitürenböden haften, bleiben, und dies gut sei, damit die Spitzbuben am Ende nicht auseinanderfallen.  |   | X |   |
| Die fertigen Spitzbuben auf den Desserttellern anrichten und servieren | A.B. legte alle 4 Spitzbuben auf die Dessertteller und servierte sie ihren Internatsmitbewohnern und der Betreuungsperson.  | X |   |   |

Tabelle 2: Dokumentation Spitzbuben mit Audiostift

| Arbeitsschritte   | Beobachtungen  | Ohne Hilfe | Nur auf einen Tipp von mir angewiesen | Brauchte meine Hilfe und enge Begleitung |
|---|--|------------|---------------------------------------|--|
| Butter weich machen   | A.B. wusste vom letzten Mal, wie sie die Butter weich machen kann. Sie nahm die Butter 15 Minuten vor dem Backen aus dem Kühlschrank.  | x          |                                       |  |
| Hygiene in der Küche  | Das Händewaschen hatte sie gut im Griff besonders durch die Sensibilisierung während der Covid19-Pandemie. Sie wusch ihre Hände gründlich.   | x          |                                       |  |
| Zutaten und Werkzeuge zum Backen bereitstellen anhand des Rezepts | A.B. stellte alle Zutaten aus dem Kühlschrank und dem Vorratsschrank bereit. Da sie für den Vorratsschrank einen Schlüssel brauchte, fragte sie bei mir nach dem Schlüssel. Die Werkzeuge konnte sie grösstenteils alleine finden. Jedoch las sie mehrmals nach dem Hören des Hörstifts das Rezept nochmals durch, um sicherzustellen, dass sie nichts vergessen hat! Da sie bei einigen Begriffen nicht wusste was gemeint war, stellte sie diese nicht bereit und sagte mir sie sei fertig und wollte weitermachen. Ich wies sie darauf hin, bei Begriffen, die ihr unklar waren, mich zu fragen, da sie diese zwingend benötigt, um im Backvorgang fortzufahren. Anschliessend las sie die unverständlichen Begriffe erneut durch und holte sie aus den Schränken. Für die Kelle nahm sie einen Suppenlöffel aus der Schublade und sagte mir sie wisse nicht wie eine Kelle aussehen würde. Ich half nach und zeigte ihr in der Schublade was unter einer Kelle zu verstehen sei. Der Begriff der Chromstahlschüssel musste ihr ebenfalls erklärt werden. Nach meinen Erklärungen |            | x                                     |  |

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
|   | holte sie eine Plastikschüssel hervor und fragte, ob diese auch gehen würde. Ich bejahte ihre Frage. Anschliessend sagte sie mir, dass für sie der Begriff «Plastikschüssel» verständlicher sei. Den Mixer konnte sie korrekt bereitstellen, indem sie sich am Bild rechts orientierte und genau wusste welche Haken gemeint sind. Da sie keine zwei kleine Glasschalen fand, nahm sie alternativ zwei Plastikschalen heraus.  |   |   |  |
| Eiweiss separieren                          | A.B. stellte die beiden Plastikschalen bereit und trennte das Ei. Sie schlug das Ei auf und trennte es sorgfältig und mehrmals, bis das Ei korrekt getrennt war. Sie entsorgte die Eierschale selbstständig im Kompost.  | x |   |  |
| Butter abwägen                              | A.B. nahm die Waage und stellte sie auf dem Tisch bereit. Sie wog die Butter ab. Am Ende des Abwägens sagte sie mir die Waage hätte sich verstellt und sie sehe die Mengenangabe nicht mehr. Ich half ihr nach, indem ich kurz sicherstellte, wieviel Butter bereits drin sei und wieviel noch fehlen würde. Wir lösten dieses Problem gemeinsam.  |   | x |  |
| Abgewogene Butter mixen                     | A.B. steckte den Mixer korrekt zusammen. Anschliessend nahm sie den Timer und stellte ihn auf 30 Sekunden ein und mixte die Butter eigenständig auf der Stufe sechs, so dass nichts aus der Schüssel spritzte.   | x |   |  |
| Puderzucker, Vanillezucker und Salz abwägen | A.B. stellte die Schüssel auf die Waage und fragte mich nun direkt, ob ich ihr helfen kann, um sicherzugehen, dass die Waage null anzeigt. Da die Waage zwischen verschiedenen Einheiten wechselt, erklärte ich ihr dies und anschliessend las sie im Rezept nochmals nach, wieviel Puderzucker und Vanillezucker sie benötigt. Sie wog Puderzucker mithilfe des Mehlsiebs ab, obwohl nichts davon stand. Beim Puderzucker abwägen stäubte der Puderzucker grossflächig über die gesamte Küchenablage. Nach meinem Tipp holte sie einen Lappen und putzte die Arbeitsfläche. Vanillezucker und Salz konnte sie korrekt selber abwägen und stellte den Timer ein. |   | x |  |
| Mixvorgang                                  | A.B. stoppte den Mixvorgang nachdem der Timer klingelte und stellte sicher, dass die Masse hellgelb war und zeigte sie mir mit   |   | x |  |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  | Stolz. Da der Mixer an den Knethaken noch einiges an Teig hatte, erinnerte ich sie dazu, so wenig wie möglich wegzuwerfen, deshalb half ich mit dem Tipp nach, den Teig an den Haken noch in die Schüssel dazuzugeben. Dies führte sie anschliessend so aus.   |   |   |  |
| Eiweiss verquirlen und zufügen   | A.B. verquirlte das Eiweiss viel zu lange und mehre Minuten. Nachdem ich sie unterbrach und erinnerte, dass es genug sei, las sie auf dem Rezept nochmals nach und fügte es in die Schüssel dazu.  |   | X |  |
| Mehl abwägen, beifügen, alles zusammemixen, mit den Händen kneten, Teig zurück in die Schüssel geben | A.B. wog das Mehl ab, und mixte alles zu einer gleichmässigen Masse. Während dem Mixen hatte sie den Mixer zwar auf Stufe 5 jedoch hielt sie den Mixer schräg, sodass eine Menge an die Küchenwand spritzte. Sie holte selber den Lappen und putzte die Flecken. Die Knethaken schüttete sie selber so gut ab, dass keine Teigresten mehr daran klebten. Anschliessend ging sie die Hände waschen und formte alles zu einem runden Teig und legte der runde Teig zurück in die Schüssel. | X |   |  |
| Schüssel im Kühlschrank kühlstellen  | A.B. nahm den passenden Deckel und musste den Kühlschrank umräumen, da zu viele Lebensmittel drin waren. Dies tat sie alleine und selber und stellte die Schüssel zwei Stunden kühl.   | X |   |  |
| Timer einstellen und Küchenablage putzen   | Anschliessend stellte sie den Timer und nahm den Lappen und putzte die gesamte Küchenablage blitzblank. Ich merkte, dass sie die Anleitung noch nicht las und trotzdem die Ablage putzte. Auf meine Nachfrage bestätigte sie mir, sie habe noch nicht weitergelesen, sondern selbständig geputzt, da ihr dies wichtig ist. Die freute mich. Somit konnte sie diesen Hinweis des Putzens ignorieren, da sie es schon gemacht hat.   | X |   |  |
| Ofen vorheizen.  | A.B. schaute in den Ofen und entdeckte zwei Gitter im Ofen auf der untersten Rille. Sie fragte mich ob dies Bleche seien oder ob sie diese drin lassen kann, da im Rezept von Blechen die Rede war. Nach meinem Hinweis, dass die Gitter drinbleiben können, stellte sie den Ofen korrekt ein und heizte vor.  | X |   |  |

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| Teig portionieren und Teighölzer anlegen                 | A.B. nahm die Teighölzer zur Hand und legte sie rechts und links an, weit weg vom Teig und wollte den Teig auswallen. Ich half ihr nach, indem ich ihr sagte, dass sie die Teighölzer nahe (ca. fünf cm rechts und fünf cm links des Teigs) anlegen muss. Schliesslich muss der Teig zwischen den Teighölzer ausgewallt werden, sodass sie weiss, wann der Teig genügend dünn sei. Dies schien sie zuerst nicht zu verstehen und ich zeigte ihr kurz vor, wie ich das gemeint habe. Darauf reagierte sie mit einem «Ahaaa». |   | X |  |
| Teig auf den Teighölzern auswallen                       | Sie begann, den Teig auszuwallen. Nachdem sie feststellte, dass er an der Küchenablage klebt, merkte sie, dass sie das Mehl vergessen hat und nahm den Teig nochmals zusammen und legte Mehl unter den Teig und wallte ihn zwei mm dick aus.  | X |   |  |
| Acht grosse Plätzchen ausstechen                         | A.B. nahm die grossen Plätzchenausstecher und hat 8 grosse runde Teigfondellen ausgestochen. Sie hat von Anfang an selbstständig ohne Hinweis, den Teig schön nahe und sinnvoll aneinander ausgestochen, so dass sie viel Platz sparen konnte. Nachdem sie beim Ersten Durchgang vier ausgestochen hat, nahm sie den Teig zusammen und hat erneut nochmals 4 ausgestochen. Da sie am Ende noch wenige Resten hatte hat sie selber einfach noch ein paar kleine Rondellen ausgestochen.                                      | X |   |  |
| Gesichter für die Spitzbuben anfertigen                  | Anschliessend nahm sie die kleineren Plätzchenausstecher und machte damit Augen in die Teigfondellen. Sie wollte bei allen acht Augen hineinmachen. Jedoch stoppte ich sie und fragte nach, ob wirklich alle ein Gesicht brauchen. Sie bemerkte den Fehler selber und hörte gerade noch rechtzeitig nach dem vierten Gesicht auf. Sie nahm das Messer und schnitt den Gesichtern ein Gesicht in Form eines Geists hinein.   |   | X |  |
| Plätzchen auf die Backbleche transferieren und sortieren | A.B. nahm den acht grossen Rondellen und die Rondellen aus den Teigresten mit der Tortenschaufel und brachte sie korrekt sortiert auf das Blech. Die Teigfondellen bekamen zwar einige Ecken und Kanten, jedoch zupfte sie diese wieder möglichst rund mit den Händen.  | X |   |  |

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| Beide Bleche für 15 Minuten kühlstellen                       | Sie räumte den Kühlschrank selber nochmals so um, dass beide Bleche für 15 Minuten kühlgestellt werden konnten. Sie stellte die Bleche in den Kühlschrank und stellte den Timer.   | X |   |  |
| Küchenablage sauber halten und Geschirrspülmaschine einräumen | Anschliessend, nachdem die Bleche im Kühlschrank waren, musste ich nichts sagen und sie brauchte keine Anleitung und holte einen Lappen und putzte die Ablage gründlich. Nachdem sie dies erledigt hatte, räumte sie die komplette Geschirrspülmaschine ein, sodass ihr Arbeitsplatz komplett geputzt und aufgeräumt war. Dies erstaunte mich sehr, dass sie diese Dinge aus eigener Initiative tut. Sie erklärte mir, sie kann sich besser konzentrieren, wenn ihre Umgebung nicht chaotisch sei.             | X |   |  |
| Backbleche in den Ofen schieben                               | Nachdem der Timer klingelte, wollte sie die Backbleche in den Ofen schiebe. Jedoch wusste sie nicht mehr, wie sie die Rillen zählen muss und welches die zweite und drittunterste Schiene sei. Ich erklärte es ihr nochmals und sie schob beide Bleche in den Ofen. Das eine Blech war jedoch nicht auf der zweituntersten, sondern ganz unten. Deshalb erinnerte ich sie daran, dieses Blech um eine Schiene noch weiter nach oben zu bringen, was sie anschliessend auch so machte und den Timer einstellte. |   | X |  |
| Backbleche zur richtigen Zeit aus dem Ofen nehmen             | Sie überwachte mit einem Kontrollblick in den Ofen immer wieder, ob die Plätzchen schon genügend braun werden. Nachdem der Timer klingelte, nahm sie das Backblech aus dem Ofen und stellte fest, dass die Plätzchen genügend gebacken sind.   | X |   |  |
| Plätzchen aus dem Gitter auskühlen lassen                     | Sie legte alle Plätzchen mit der Tortenschaufel auf die Gitter, um sie auskühlen zu lassen. Da ihr das eine Plätzchen runterfiel und es einen Teil verlor war es nur noch eine halbe Rondelle. Sie erklärte, dass dies nun ein halber Geist werden wird.   | X |   |  |
| Gesichter mit Puderzucker bestäuben                           | Nachdem die Plätzchen ausgekühlt waren, bestäubte sie die Gesichter mit dem Mehlsieb mit Puderzucker. Sie bestäubte sie mit so wenig Puderzucker, dass man fast keinen Puderzucker erkennen konnte. Ich teilte ihr mit, dass sie ohne Bedenken, mehr Puderzucker   |   | X |  |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | verwenden darf, sodass die Gesichter komplett mit Puderzucker bestäubt sind. Sie streute anschliessend mehr Puderzucker auf die Gesichter.  |   |  |  |
| Füllung der Plätzchen zubereiten → Konfitüre erwärmen                  | A.B. nahm den Kochtopf und füllte das ganze Glas der Konfitüre in den Kochtopf und erwärmte sie und rührte permanent mit der Kelle durch. Nachdem die Konfitüre erwärmt und flüssig war, stellte sie die Herdplatte aus.  | X |  |  |
| Konfitüre auf den Plätzchenböden verteilen                             | Sie nahm einen Löffel und verteilte die Konfitüre auf den Böden. Jedoch konnte sie dies nicht gleichmässig ausführen und es ist die ganze Konfitüre ist über den Rand heruntergelaufen, da sie teilweise zu viel Konfitüre auf die Plätzchenböden gegeben hatte. Ich half ihr nach, indem ich sie über die Menge der Konfitüre informierte und anleitete. Anschliessend konnte sie diesen Schritt besser ausführen. | X |  |  |
| Bestäubte Gesichter auf die Plätzchenböden legen und auskühlen lassen  | Nachdem sie alle Plätzchenböden mit Konfitüre bestrichen hatte, nahm sie die Gesichter, legte sie auf die Böden und drückte sie leicht an. Dies konnte sie gut und sie freute sich über die Geister-Buben und liess sie auf dem Gitter noch komplett auskühlen.   | X |  |  |
| Die fertigen Spitzbuben auf den Desserttellern anrichten und servieren | A.B. legte alle vier fertigen Spitzbuben auf die Dessertteller und servierte sie den Kindern und Jugendlichen aus dem Internat.   | X |  |  |

Tabelle 3: Dokumentation Spaghetti ohne Audiostift

| Arbeitsschritte   | Beobachtungen  | Ohne Hilfe | Nur auf einen Tipp von mir angewiesen | Brauchte meine Hilfe und enge Begleitung |
|---|--|------------|---------------------------------------|--|
| Hygiene in der Küche  | A.B. wurde durch die Pandemie besonders sensibilisiert über das Händewaschen und führte dies gründlich durch. Auch schaute sie für einen stets gründliche Atmosphäre.  | x          |                                       |  |
| Zutaten bereitstellen   | A.B. versuchte das Rezept durchzulesen und die Zutaten bereitzustellen. Jedoch brauchte sie immer wieder meine Hilfe, da sie das Rezept nicht allein lesen konnte und nicht verstand was gemeint war. Bei den Knoblauchzehen brauchte sie Hilfe, wie diese gezählt und geschält werden müssen.   |            |                                       | x  |
| Basilikum waschen, trocknen und vom Stiel zupfen                | Da sie dies noch nie gemacht hatte, leitete ich sie in 3 Teilschritten an. 1) Waschen 2) Trocknen 3) Stiele abzupfen   |            | x                                     |  |
| Knoblauchzehen schälen und bereitstellen                        | Da sie dies noch nie gemacht hatte, wusste sie nicht wie sie die Knoblauchzehen schälen kann. Ich half ihr mit einem Tipp nach.  |            | x                                     |  |
| Knoblauchzehen in kleine Stücke schneiden                       | Da dieser Schritt im Rezept nicht erwähnt wurde, gab ich ihr den Tipp, diesen Schritt durchzuführen, damit das anschließende Mixen dadurch vereinfacht wird. Dies führte sie so aus und musste noch an das Schneidebrett erinnert werden.  | x          |                                       |  |
| Basilikum, Pinienkerne und Knoblauchzehen vermischen            | Da A.B. Schwierigkeiten mit dem Zusammensetzen des Mixers hatte, half ich ihr, den Mixer korrekt zusammenzubauen und leitete sie dabei mündlich an. Nachdem sie bei mir sicherstellen konnte, was sie nun alles in den Messbecher geben muss, vermischte sie die drei Zutaten mit dem Mixer. Sie musste erneut daran erinnert werden, den Mixer nicht auf höchster Stufe laufen zu lassen. |            | x                                     |  |
| Den Parmesan unter die Basilikummasse geben und daruntermischen | Sie wog den Parmesan eigenständig ab und gab ihn zur Masse dazu und vermischte alles mit einer Kelle. Da sie mit dem Mixer mischen wollte, erinnerte ich sie daran, lieber eine Kelle zu verwenden, da der Reibkäse sonst aus der Schüssel geschleudert wird.  |            | x                                     |  |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| Zutaten korrekt abwägen und abmessen  | A.B. zeigte den Lerneffekt des letzten Backens und konnte sich die Abkürzungen merken und die Zutaten abmessen.   | x |   |   |
| Öl in zwei Schritten unter die Masse rühren und solange rühren, bis die Masse das komplette Öl aufgesogen hat | A.B. brauchte dabei viel Hilfe meinerseits zum einen beim Lesen dieses Schritts, aber auch bei der Ausführung. Da sie nicht wusste, wie sie das Öl in zwei Schritten begeben konnte. Es fiel ihr schwer, so lange zu rühren, bis das komplette Öl aufgesogen wurde. Deshalb zeigte ich ihr einmal vor, wie dieser Schritt ausgeführt werden muss. Anschliessend führte sie diesen Schritt mit meiner Hilfe weiter aus.  |   |   | x |
| Pesto mit Salz und Pfeffer würzen   | A.B. stellte mir eine Begriffsdefinitionsfrage bezüglich «Abschmecken». A.B. war überfordert, wieviel Salz und Pfeffer sie der Sauce beifügen muss. Deshalb wies ich sie an, dass es reichen würde, je sechsmal pro Mühle zu drehen und beizugeben.   |   | x |   |
| Wasser in den Kochtopf einfüllen und Salz begeben   | A.B. ist auf eine klare Mengenangabe von Wasser und Salz angewiesen, damit sie in keine Überforderung gerät. Auch gebe ich den Hinweis, einen Pfannendeckel zu benutzen, um den Kochvorgang zu beschleunigen. Sie brauchte eine Definition für «reichlich» und für «Salzwasser». Auch erklärte ich ihr die Funktion des Dampfzugs, welchen sie anschliessend einschaltete.  |   |   | x |
| Spaghetti «al dente» kochen   | Ich musste A.B. den Begriff «al dente» erklären und den Tipp geben, dass der Pfannendeckel, während dem Spaghettikochen abgenommen werden soll, und die Herdplatte nicht auf Stufe 9 eingestellt werden sollte. Auch forderte ich sie dazu auf, auf der Verpackung der Spaghetti zu schauen, wie lange die Spaghetti gekocht werden müssen, bis sie «al dente» gekocht sind. Sie versuchte auf der Verpackung die Zeitangabe zu finden, war jedoch bei dem vielen Text überfordert, diese Angabe allein ausfindig zu machen. Anschliessend gab ich die Anweisung, nun noch die Arbeitsfläche zu putzen, um anschliessend auf einer gründlichen Ablage weiterarbeiten zu können. |   |   | x |
| Spaghetti fertig kochen   | A.B gab die Spaghetti in den Kochtopf und stellte den Timer auf 6 Minuten ein und schrieb in dieser Zeit ein Merktzettel mit für sie neuen Begriffen. Nach 6 Minuten kostete sie, ob die Spaghetti genügend gekocht sind. Sie empfand die Spaghetti als fein und entschied  | x |   |   |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  | sich dazu, dass sie nun bereit wären zu essen. Ich musste sie daran, die Herdplatte auszuschalten.   |   |   |  |
| 3 Esslöffel Nudelwasser der Pesto begeben und vermischen | Nachdem mich A.B. darum fragte, welches das Nudelwasser sei, erklärte ich es. Anschliessend nahm sie 3 Esslöffel voll und gab es zu dem Pesto dazu. Ich gab ihr den Tipp, die Pesto näher an den Kochtopf zu nehmen, damit von den 3 Esslöffel Wasser nicht die Hälfte auf der Küchenablage landet statt im Pesto. |   | x |  |
| Spaghetti abgiessen und in die Pfanne zurückgeben        | A.B. war auf meine Hilfe angewiesen, wie sie die Spaghetti abgiessen kann. Ich erklärte ihr den Vorgang und gab ihr als Rat, die abgegossenen Spaghetti wieder zurück in die Pfanne zu geben und die fertige Pesto unter die Spaghetti zu mischen.   |   | x |  |
| Spaghetti und Pesto servieren                            | A.B. stellte die Pfanne auf den gedeckten Tisch und alle Kinder, Jugendliche und Mitarbeitende assen genüsslich davon.   | x |   |  |

Tabelle 4: Dokumentation Spaghetti mit Audiostift

| Arbeitsschritte   | Beobachtungen   | Ohne Hilfe | Nur auf einen Tipp von mir angewiesen | Brauchte meine Hilfe und enge Begleitung |
|---|---|------------|---------------------------------------|--|
| Zutaten und Werkzeuge bereitstellen                       | A.B. konnte anhand der Erklärungen auf dem Audiostift alle Zutaten aus dem Vorratsschrank oder dem Kühlschrank holen und bereitstellen. Beim Bereitstellen der Werkzeuge erklärte sie mir, dass die Spaghettizange letzte Woche verschwunden sei. Ich half nach und gab ihr einen Tipp, dass sie statt einer Spaghettizange auch zwei Gabeln nehmen kann. Beim Bereitlegen der Haushaltspapiere nahm sie Backpapiere und fragte mich, ob das die richtigen seien. Ich verneinte. Ohne Aufforderung und Tipp holte sie die richtigen Haushaltspapiere aus dem Schrank.           | x          |                                       |  |
| Basilikum waschen, trocknen und vom Stiel zupfen          | Sie schnitt die Packung auf und wusch alle Basilikumblätter gründlich. Anschliessend trocknete sie ab und zupfte die Blätter ab.  | x          |                                       |  |
| Knoblauchzehen schälen und schneiden                      | Sie schälte die Knoblauchzehen sorgfältig und schnitt anschliessend die Knoblauchzehen in sehr kleine und dünne Stücke. Da dies nicht schlimm war, dass sie kleiner sind aber nicht zwingend war, gab ich keinen Hinweis, und liess sie weiterschneiden.  | x          |                                       |  |
| Basilikum, Pinienkerne und Knoblauchzehen vermischen      | A.B. steckte den Mixer richtig ein und mixte das Basilikum, und die Pinienkerne. Da sie noch nie eine so grosse Menge an Basilikumblättern gemixt hatte, war sie sich sehr unsicher, ob das so korrekt sei, da es eine Weile dauerte, bis die Blätter zerkleinert waren. Sie fragte nach, ob dies nun eine cremige Masse sei und ob sie nun genug lange gemixt habe. Ich fragte nach, ob sie alle drei Zutaten gemixt hatte. Daraufhin wurde ihr bewusst, dass sie die Knoblauchzehen nicht dazugegeben hatte, fügte sie bei und mixte nochmals eine Weile alles untereinander. |            | x                                     |  |
| Den Parmesan zur Basilikummasse geben und daruntermischen | Da sie beim Parmesan abwägen nicht mehr wusste wieviel, schaute sie selber im Rezept nach und konnte es selber herausfinden. Anschliessend leerte sie die gesamte Packung Parmesan hinein und mischte alles mit dem Mixer durch. Nachdem ich mit einem Lächeln  |            | x                                     |  |

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
|   | auf eine Kelle im Rezept hinwies, lachte sie und erklärte sie sei so im Mixfieber, da mixe sie alles. Auch fragte ich sie, ob sie den Parmesan abgewogen hatte. Sie verweigerte dies und brachte zum Ausdruck, sie habe vergessen abzuwägen und das ganze Pack hineingeleert. Ich tröstete sie und vergewisserte sie, dass es nicht schlimm sei, da das ganze Pack nur wenig Gramm mehr enthält als die 200 Gramm, welche nötig gewesen wären. Sie holte anschließend eine Kelle und mischte alles zusammen.   |   |   |  |
| Olivenöl abmessen   | Sie holte den grossen Messbecher und hat die 400ml exakt abgemessen. Vor dem Abmessen schaute sie das Etikett des Olivenöls nochmals an und bemerkte, dass es Chili Olivenöl war. Deshalb holte sie ein anderes, neutrales Olivenöl aus dem Vorratsschrank.  | X |   |  |
| Öl in zwei Schritten unter die Masse rühren und solange rühren, bis die Masse das komplette Öl aufgezogen hat | Nachdem sie den Schritt mit dem Stift angehört hatte und nochmals das Rezept überflog, nahm sie den Messbecher und schüttete fast den ganzen Messbecher zur Masse dazu. Nachdem ich sie gefragt hatte, ob sie die ganze Menge hätte dazugeben müssen, wurde es ihr peinlich und sie stützte den Kopf in die Hände und entschuldigte sich für ihren Fehler. Sie habe völlig vergessen, dass sie nur 200ml im ersten Schritt und 200ml im zweiten Schritt hineinleeren musste. Ich gab ihr den Tipp, einfach so lange versuchen zu rühren, bis die Zutaten das ganze Olivenöl aufgesogen hätten. Auch wies ich sie darauf hin, dass sie nun bestimmt eine Weile lang rühren müsse, bis dies der Fall sein würde. Tatsächlich war das so, und A.B. rührte ca. 5 Minuten lang kräftig, bis die Zutaten das ganze Olivenöl aufgesogen hatten. |   | X |  |
| Pesto mit Salz und Pfeffer würzen.  | A.B. drehte die Salzmühle wie im Rezept beschrieben acht Mal um und wollte weiterfahren. Beim Weiterlesen merkte sie selber, dass sie den Pfeffer vergessen hatte und fügte ihn im Nachhinein noch bei.  | X |   |  |
| Wasser in den Kochtopf einfüllen und Salz begeben   | Da A.B. ihre Küche im Internat gut kannte und wusste, dass der Herd sehr lange hat, um das Wasser zum Kochen zu bringen, kam sie selber auf die Idee, sie werde das Wasser zuerst mit dem Wasserkocher aufkochen, und dieses anschliessend in den Kochtopf geben, damit der Kochvorgang beschleunigt wird. Ich war sehr stolz auf sie,   | X |   |  |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  | und lobte sie für ihre sinnvolle Idee und Umsetzung. Das Wasser salzte sie ebenfalls nach korrekter Angabe.  |   |  |  |
| Spaghetti «al dente» kochen                                  | Nachdem sie erkannt hatte, dass das Wasser kochte, gab sie die grosse Menge Spaghetti hinein. Es dauerte länger, als auf der Verpackung stand, da sie eine sehr grosse Menge Spaghetti kochen musste.  | X |  |  |
| Spaghetti fertig kochen                                      | A.B. merkte selber nach Ablauf des Timers, dass die Spaghetti noch nicht fertiggekocht seien und sie den Timer noch weitere Minuten einstellen müsse. Sie verlängerte die Kochzeit um weitere 3 Minuten und probierte anschliessend nochmal ein Spaghetti. Sie wollte mir stolz einen Trick präsentieren, den ich zwar schon kannte, jedoch ihr gespannt meine Aufmerksamkeit schenkte. Sie warf ein Spaghetti an die Küchenwand, um zu testen, ob es an der Wand haften bleibt und die Spaghetti somit bereits «al dente» gekocht waren. Dies war zuerst nicht der Fall, nach den weiteren 3 Minuten funktionierte dies jedoch und anschliessend probierte sie ein Spaghetti und bestätigte eine gute Bissfestigkeit der Spaghetti. | X |  |  |
| Sechs Esslöffel Nudelwasser dem Pesto begeben und vermischen | Nachdem sie sich diesen Schritt mit dem Stift angehört hatte, blieb sie sitzen und überlegte eine Zeit lang. Sie äusserte, dass sie sich nun überlegte, von welchem Wasser sie nun nehmen müsse. Ich wies sie darauf hin, den Punkt auch nochmals abzuhören, um ihre Frage zu klären. Dies machte sie und verstand anschliessend, dass sie sechs Esslöffel des Nudelwassers nehmen muss. Sie nahm sechs Esslöffel voll und gab es zur Pesto Sauce bei und rührte das Pesto mit der Kelle nochmals kräftig um.  | X |  |  |
| Spaghetti abgiessen und in die Pfanne zurückgeben            | Da die Spaghetti laut ihren Aussagen bereits fertig waren, nahm sie den Kochtopf von der Herdplatte. Anschliessend holte sie das Nudelsieb zur Hand und stellte es in das Spülbecken. Sie leerte die Spaghetti in das Nudelsieb und liess das Wasser gut abtropfen. Anschliessend gab sie die Spaghetti wieder zurück in die Pfanne.   | X |  |  |

|                               |   |   |  |  |
|-------------------------------|---|---|--|--|
| Spaghetti und Pesto servieren | A.B. servierte ihr Menü auf den Tellern. Ich lobte sie sehr für ihre Leistung und ihr Resultat. Sie offerierte den Kindern und Jugendlichen auf dem Internat und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stolz ihr selber gekochtes Menü. Sie erklärte ihnen, dass dies nun ein selbergemachtes Pesto sei, statt eines aus dem Glas, wie sie es bisher kannten. Alle assen genüsslich das Menü und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lobten A.B. für ihre Arbeit. | X |  |  |
|-------------------------------|---|---|--|--|