

Erziehungswissenschaft

Dissertationsthema

Umgangserfahrungen mit Digitalen Medien

Eine qualitative Studie aus der Lernerperspektive  
funktionaler Analphabeten

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.

im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften

der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster

Vorgelegt von

Sandra Schierenberg-Niehues

aus Vreden

-2018-

Dekan:	Herr Prof. Dr. Martin Bosen
Vorsitzender des Promotionsausschusses:	Herr Prof. Dr. Johannes Bellmann
Erster Gutachter:	Herr Prof. Dr. Rainer Brödel
Zweiter Gutachter:	Herr Prof. Dr. Joachim Ludwig
Tag der mündlichen Prüfung:	05.12.2019

# Inhaltsübersicht

1. Gesellschaftliche und politische Rahmung des Funktionalen Analphabetismus'
2. Problemaufriss und Zielsetzung der Studie
3. Aufbau der Arbeit

## I Theoretischer Teil

1. Funktionaler Analphabetismus – Grundlegendes
2. Ursachen von Funktionalem Analphabetismus
3. Hintergründe der Alphabetisierungsarbeit
4. Lehren und Lernen im Kurs
5. Lernstandsdiagnostik
6. Lernberatung im Spannungsfeld von Motivation und Widerstand
7. Digitale Medien im Kontext des Alltags
8. Digitale Medien im Kontext des Lernens

## II Forschungsdesign

### III Ergebnisse der Analyse

1. Sinngenetische Typenbildung
  2. Soziogenetische Typenbildung
- 
4. Generalisierung der empirischen Ergebnisse und deren Einordnung in den aktuellen Diskurs der Erwachsenenbildung
  5. Ausblick

# INHALT

<b>1. GESELLSCHAFTLICHE UND POLITISCHE RAHMUNG DES FUNKTIONALEN ANALPHABETISMUS'</b> .....	7
<b>2. PROBLEMAUFRISS UND ZIELSETZUNG DER STUDIE</b> .....	11
<b>3. AUFBAU DER ARBEIT</b> .....	13
<b>I THEORETISCHER TEIL</b> .....	17
<b>1 FUNKTIONALER ANALPHABETISMUS – GRUNDLEGENDES</b> .....	17
1.1 GRÖßENORDNUNG .....	17
1.2 LITERALITÄT NACH SOZIODEMOGRAPHISCHEN MERKMALEN .....	18
1.3 AUFKLÄRUNG.....	19
<b>2 URSACHEN VON FUNKTIONALEM ANALPHABETISMUS</b> .....	21
2.1 URSACHENKOMPLEX – ELTERNHAUS, SCHULE, ERWACHSENENALTER .....	22
2.2 LESE-RECHTSCHREIBSTÖRUNG (LRS).....	25
2.2.1 <i>Begriffsabgrenzung und Hauptmerkmale</i> .....	25
2.2.2 <i>Begleitstörungen und Verläufe</i> .....	27
2.2.3 <i>Ursachen</i> .....	27
2.2.4 <i>Verbindungslinien zwischen LRS und Funktionalem Analphabetismus</i> .....	28
2.2.5 <i>Diskussion von Förderansätzen</i> .....	30
2.2.6 <i>Ein Beispiel gelungener Förderung</i> .....	34
<b>3 HINTERGRÜNDE DER ALPHABETISIERUNGSARBEIT</b> .....	36
3.1 VERORTUNG IN DER ERWACHSENENBILDUNG, ZAHLEN UND FAKTEN .....	36
3.2. ORGANISATION VON ALPHABETISIERUNGSKURSEN .....	40
3.3 ALTERSVERTEILUNG UND TEILNAHMEVERLÄUFE .....	41
3.4 GRÜNDE FÜR GERINGE TEILNEHMERZAHLEN .....	43
<b>4 LEHREN UND LERNEN IM KURS</b> .....	45
4.1 DER LERNBEGRIFF.....	45
4.2 GRUNDLAGEN DES LEHRENS UND LERNENS .....	47
4.2.1 <i>Lebensweltorientierung</i> .....	47
4.2.2. <i>Sprachdidaktisches Modell nach Löffler</i> .....	51
4.3 AMBIVALENZEN DES LEHRENS UND LERNENS .....	58
4.3.1 <i>Unterrichtsgestaltung anhand von Curricula</i> .....	58
4.3.2 <i>Vermischung von Erwachsenenbildung mit Sozialpädagogik</i> .....	60
<b>5 LERNSTANDSDIAGNOSTIK</b> .....	63
5.1 RELEVANZ LERNDIAGNOSTISCHER FESTSTELLUNG .....	63
5.2 DIAGNOSTISCHE VERFAHREN AUF DEM KONTINUIUM QUANTITÄT VS. QUALITÄT .....	64
5.3 FÖRDERDIAGNOSTISCHE VERFAHREN .....	65
5.3.1 <i>Lautleseprotokolle</i> .....	66
5.3.2 <i>Die Hamburger Schreibprobe</i> .....	68
5.3.3 <i>Selbsteinschätzungsbögen</i> .....	69
5.3.4 <i>lea.-Diagnostik</i> .....	70

<b>6 LERNBERATUNG IM SPANNUNGSFELD VON MOTIVATION UND WIDERSTAND .....</b>	<b>73</b>
6.1 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN SOZIALER TEILHABE UND ANFORDERUNGEN AN LITERALITÄT .....	73
6.2 LERNBEGRÜNDUNGEN ALS KERNELEMENT DER BERATUNG.....	76
6.3 ANLÄSSE UND VARIANTEN DER BERATUNG .....	78
6.4 BERATUNG ALS WECHSELSEITIGE VERSTEHENSLEISTUNG.....	81
6.5 LERNBERATUNGSKONZEPT VIVA NACH LUDWIG .....	82
<b>7 DIGITALE MEDIEN IM KONTEXT DES ALLTAGS .....</b>	<b>89</b>
7.1 TECHNOLOGISCHER FORTSCHRITT UND GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZERWARTUNGEN .....	89
7.2 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN MEDIENKOMPETENZ UND SOZIODEMOGRAPHISCHEN MERKMALEN.....	90
7.3 MEDIENNUTZUNGSGEWOHNHEITEN DER DEUTSCHEN BEVÖLKERUNG.....	94
7.4 MEDIENBESITZ, NUTZUNGSGEWOHNHEITEN UND KOMPETENZEN FUNKTIONALER ANALPHABETEN .....	100
<b>8. DIGITALE MEDIEN IM KONTEXT DES LERNENS .....</b>	<b>105</b>
8.1 VERMITTLUNG VON MEDIENKOMPETENZ ALS TEIL VON GRUNDBILDUNG .....	105
8.2 GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG DES E-LEARNINGS IN ERWACHSENENBILDUNG UND GRUNDBILDUNG.....	108
8.3 ORGANISATIONS- UND DISTRIBUTIONSFORMEN .....	111
8.4 VOR- UND NACHTEILE.....	113
8.4.1 <i>Vor- und Nachteile, die sich durch den Gegenstand E-Learning selbst begründen lassen</i> .....	113
8.4.2 <i>Zeitliche und örtliche Flexibilität des Lernens</i> .....	117
8.4.3 <i>Synthese</i> .....	119
8.5 STATUS QUO UND EINSTELLUNG DER LERNENDEN .....	120
8.6 ANFORDERUNGEN AN LERNSOFTWARE .....	124
8.6.1 <i>Inhalt / Didaktik</i> .....	124
8.6.2 <i>Mediale und mediendidaktische Umsetzung</i> .....	128
8.7 VORSTELLUNG DIVERSER LERNSOFTWARE.....	130
8.7.1 <i>Winterfest</i> .....	130
8.7.2 <i>ich-will-lernen.de</i> .....	132
8.7.3 <i>Beluga</i> .....	135
8.7.4 <i>eVideo 2.0</i> .....	139
8.8 PERSPEKTIVEN.....	141
<b>II FORSCHUNGSDESIGN.....</b>	<b>144</b>
<b>1 FELDZUGANG.....</b>	<b>144</b>
<b>2 ERHEBUNGSMETHODE.....</b>	<b>145</b>
<b>3 AUSWERTUNG DES EMPIRISCHEN MATERIALS .....</b>	<b>147</b>
3.1 DIE DOKUMENTARISCHE METHODE.....	148
3.2 ABWANDLUNGEN .....	151
<b>4 INFORMATIONEN ÜBER DAS EMPIRISCHE MATERIAL.....</b>	<b>152</b>

<b>III ERGEBNISSE DER ANALYSE .....</b>	<b>154</b>
<b>1 SINNGENETISCHE TYPENBILDUNG.....</b>	<b>154</b>
1.1 THEMA „EINSTELLUNG ZUM LERNEN“ .....	154
1.2 THEMA „DIGITALE MEDIEN – PERSÖNLICHER EINSTIEG“ .....	165
1.3 THEMA „DIGITALE MEDIEN – PRIVATE UND BERUFLICHE NUTZUNG“ .....	175
1.4 THEMA „DIGITALE MEDIEN – VOM KURS INITIIERTE NUTZUNG“ .....	193
<b>2 SOZIOGENETISCHE TYPENBILDUNG.....</b>	<b>201</b>
2.1 THEMA „EINSTELLUNG ZUM LERNEN“ .....	201
2.2 THEMA „DIGITALE MEDIEN – PERSÖNLICHER EINSTIEG“ .....	209
2.3 THEMA „DIGITALE MEDIEN – PRIVATE UND BERUFLICHE NUTZUNG“ .....	217
2.4 THEMA „DIGITALE MEDIEN – VOM KURS INITIIERTE NUTZUNG“ .....	233
<b>4. GENERALISIERUNG DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE UND DEREN EINORDNUNG IN DEN AKTUELLEN DISKURS DER ERWACHSENENBILDUNG .....</b>	<b>238</b>
<b>5. AUSBLICK.....</b>	<b>251</b>
<b>6. LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>254</b>

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: ENTSTEHUNGSBEDINGUNGEN VON FUNKTIONALEM ANALPHABETISMUS .....	22
ABBILDUNG 2: PROZENTUALER ANTEIL DER VHS-KURSE IM GESAMTEN BUNDESGBIET, GESTAFFELT NACH PROGRAMMBEREICHEN .....	37
ABBILDUNG 3: GRUNDBILDUNGSANGEBOT NRW .....	38
ABBILDUNG 4: PROZENTUALER ANTEIL VON ALPHABETISIERUNGSKURSEN, GESTAFFELT NACH ADRESSATENAUSRICHTUNG .....	39
ABBILDUNG 5: PROZENTUALER ANTEIL VON TEILNEHMERN AN ALPHABETISIERUNGSKURSEN IM VERGLEICH ZUR GESAMTEN BEVÖLKERUNG, GESTAFFELT NACH ALTER .....	41
ABBILDUNG 6: PROZENTUALER ANTEIL DER BEENDIGUNGEN VON ALPHABETISIERUNGSKURSEN 2010/2011, GESTAFFELT NACH BISHERIGER TEILNAHMEDAUER.....	43
ABBILDUNG 7: SPRACHDIDAKTISCHES MODELL FÜR DIE ALPHABETISIERUNGSRBEIT NACH LÖFFLER 2008 IN ANLEHNUNG AN BRÜGELMANN/BRINKMANN 1998, S. 99.....	52
ABBILDUNG 8: IKT-KENNTNISSE NACH ALTER, PROZENTUALE ANGABE .....	92
ABBILDUNG 9: IKT-KENNTNISSE NACH BILDUNGSSTAND, PROZENTUALE ANGABE .....	92
ABBILDUNG 10: TECHNOLOGIEBASIERTE PROBLEMLÖSEKOMPETENZ DER DEUTSCHEN BEVÖLKERUNG, PROZENTUALE ANGABE .....	93
ABBILDUNG 11: GERÄTENUTZUNG NACH BERUFSTÄTIGKEIT, PROZENTUALE ANGABE.....	95
ABBILDUNG 12: HOHES SICHERHEITSBEWUSSTSEIN NACH HOHER BILDUNG UND BERUFSTÄTIGKEIT, PROZENTUALE ANGABE.....	99
ABBILDUNG 13: SCREENSHOT "WINTERFEST": ALEX VOR DEM BRONNBERGER STADTTOR....	130
ABBILDUNG 14: SCREENSHOT "ICH-WILL-LERNEN.DE": STARTSEITE/BEGRÜßUNG .....	132
ABBILDUNG 15: SCREENSHOT "BELUGA": ÜBERSICHT DER ANWENDUNGEN .....	135
ABBILDUNG 16: SCREENSHOT "EVIDEO" FÜR HOTEL- UND GASTGEWERBE .....	139

## TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: LITERALITÄT DER DEUTSCHEN BEVÖLKERUNG .....	18
TABELLE 2: ALPHABETISIERUNGSKURSE FÜR DEUTSCHE MUTTERSPRACHLER 2014.....	39
TABELLE 3: LESE- UND SCHREIBKOMPETENZ BEI KURSEINTRITT, RÜCKBLICKENDE SELBSTEINSCHÄTZUNG.....	64
TABELLE 4: REGELMÄßIGE INTERNETNUTZUNG ZUR INFORMATION/UNTERHALTUNG NACH BILDUNGSSTAND, PROZENTUALE ANGABE.....	96
TABELLE 5: REGELMÄßIGE INTERNETNUTZUNG ZUR KOMMUNIKATION NACH ALTER, PROZENTUALE ANGABE.....	96
TABELLE 6: REGELMÄßIGE INTERNETNUTZUNG IM BEREICH "DIGITAL COMMERCE" NACH EINKOMMEN, PROZENTUALE ANGABE.....	97
TABELLE 7: REFLEKTIERTER UMGANG MIT DEM INTERNET NACH EINKOMMEN, PROZENTUALE ANGABE .....	98
TABELLE 8: MEDIENKOMPETENZ NACH BAACKE 1997 .....	107
TABELLE 9: LEITFRAGEN FÜR DIDAKTISCHE MEDIENENTSCHEIDUNGEN NACH HÜTHER 2005, S. 238; ERWEITERTE VERSION .....	120

## 1. Gesellschaftliche und politische Rahmung des Funktionalen Analphabetismus'

In Deutschland herrscht ein auffällig starkes soziales Gefälle, welches sich eindrücklich an der Verteilung des Nettogesamtvermögens ablesen lässt: Von den rund 4,9 Billionen Euro, die im Jahr 2013 vorhanden waren, entsprach mehr als die Hälfte den vermögensstärksten 10 Prozent der Haushalte, während die Haushalte in der unteren Hälfte der Verteilung nur rund ein Prozent der gesamten Summe besaß (vgl. BMAS 2017, S. 13). Das Geld, über das eine Person verfügt, ist eine entscheidende Prüfgröße für ihren sozialen Status, die außerdem deutlich mit den Teilhabechancen an Bildung einhergeht. Neben Geringverdienenden, die trivialerweise zu benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen zählen, gehören auch Menschen mit Migrationshintergrund hierzu (vgl. BMBF/KMK 2016a, S. 214 ff.).

Die besondere Ungerechtigkeit liegt nun darin, dass es für Kinder, die in prekären Verhältnissen aufwachsen, extrem schwierig wird, Bildungserfolge zu erleben, beziehungsweise eine bessere gesellschaftliche Position als ihre Eltern zu erreichen (vgl. Pollak 2010). Demnach gelingt es nicht einmal einem Prozent der im ungelerten Arbeitermilieu groß gewordenen Kinder, selbst die Position eines leitenden Angestellten<sup>1</sup> zu erhalten. In der Gesamtschau zeigen sich *kurze* Wege sozialer Mobilität bei Weitem häufiger als große Auf- oder Abstiege, welches insbesondere die Abstiege betrifft (vgl. ebd., S. 20 ff.). Bereits im Vorwort zu der von Pollak durchgeführten empirischen Studie nimmt Fücks deren ernüchterndes Ergebnis vorweg: „Im internationalen Vergleich weist die deutsche Gesellschaft insgesamt eine sehr geringe Durchlässigkeit auf. Die Chancen, gesellschaftlich aufzusteigen, sind in nur wenigen industriellen Staaten so ungleich verteilt wie in Deutschland“ (Fücks 2010, S. 7). Die soziale Vererbung gesellschaftlichen Status' hält sich hierzulande hartnäckig, wobei individuelle Anstrengungen und Leistungen dem kaum etwas entgegenzusetzen haben. Verantwortlich für diese Entwicklung sind insbesondere etablierte sozial- beziehungsweise bildungspolitische Strukturen, welche ein Verharren in weniger privilegierten gesellschaftlichen Gruppen begünstigen (vgl. Pollak 2010, S. 39 ff.).

Als Beispiele für diese ungünstigen Gefüge fungieren das Fehlen einer planmäßigen frühkindlichen Erziehung, die spielerisch an das Lernen heranzuführt, die zeitige Selektion

---

<sup>1</sup> Der besseren Lesbarkeit wegen wird in dieser Arbeit ausschließlich die männliche Schreibform verwendet, wobei die weibliche stets mitgemeint ist. Ausnahmen bilden diejenigen Fälle, in welchen explizit nur ein Geschlecht angesprochen wird.

der Kinder in unterschiedliche Schulformen in Verbindung mit dem übermäßigem Mitspracherecht der Eltern oder auch die Überbetonung des Abiturs bei gleichzeitiger Geringschätzung beruflicher Abschlüsse, wenn es um die Aufnahme eines Studiums geht (vgl. ebd., S. 40 f.)

Die Chancenungleichheit in der Bildung kann sich etwa in der Nichterreichung des Schulabschlusses, welches knapp 10% der Schüler pro Abschlussjahrgang betrifft, konkretisieren. Daneben zeigt sie sich in einer extremen Ausprägung bei den in Deutschland lebenden 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 19), die aufgrund ihrer mangelhaften Lese- und Schreibkompetenz Schwierigkeiten bei der Alltagsbewältigung erleben (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003, S. 12 f.).

Eine große Schuld an dieser gesellschaftlichen Schieflage trifft zweifelsfrei das hiesige Schulsystem, dessen Problematik Böttcher 2005, mit Rückblick auf internationale Vergleichsstudien wie PISA, pointiert zum Ausdruck bringt:

„In einer Hinsicht [...] ist das kritisierte deutsche Schulwesen ziemlich erfolgreich: Es gelingt ihm nahezu perfekt, gesellschaftliche Ungleichheit in Bildungsungleichheit zu übersetzen und die Vererbung sozialer Privilegien zu legitimieren, indem Schulerfolg als Resultat individueller Leistung und Begabung erscheint“ (Böttcher 2005, S. 99).

Dass in Schulen auch Jahre nach dem „PISA-Schock“ immer noch nicht angemessen auf Heterogenität reagiert wird, erschreckt insbesondere, da das Problem der Reproduktion schichtspezifischer Chancenungleichheit bereits seit langer Zeit bekannt war und zudem theoretische Konzepte zur Durchbrechung dieser Misslage entwickelt wurden: Schon 1976 thematisierte ein politischer Diskurs die flächendeckende Einführung von Gesamtschulen, jedoch folgten keine Taten. Jegliche Neuorientierungen, welche die Schullandschaft bisher erfuhr – die Einführung von *Wahl*-Pflicht-Fächern oder die finanzielle Unterstützung von Schülern aus einkommensschwachen Elternhäusern – trugen nicht dazu bei, Gerechtigkeit herzustellen, unter anderem, da die Ansätze nur halbherzig umgesetzt wurden oder da sie gar von vornherein ihr eigentliches Ziel verfehlten (vgl. ebd., S. 99 ff.).

Für die Etablierung von mehr Chancengleichheit in der Schulbildung bräuchte es erstens verbindliche, transparente Mindeststandards, die definieren, über welches Wissen und über welche Fähigkeiten Heranwachsende nach Beendigung ihrer Schulpflicht verfügen müssen, um als mündige Bürger in der modernen Gesellschaft handlungsfähig zu sein (vgl. Böttcher 2016, S. 23 f.). Zweitens wäre die strikte Dreigliedrigkeit des Schulsystems aufzuweichen, um sich einer individuellen Förderung einzelner Schülern anzunähern (vgl. BMAS 2017, S. 29). Drittens bräuchte es Längsschnittstudien auf der Grundlage von Schülerindividualdaten, um Bildungs- und Entwicklungsverläufe nachvollziehbar zu machen und beeinflussende Hintergrundfaktoren aufzudecken. Auf diese Weise erschiene es möglich, eine nachhaltige Verbesserung der Qualität von schulischem Unterricht zu erreichen (vgl. Böttcher/Kühne 2017).

Die Umsetzung jeglicher Reformprojekte bedürfte selbstverständlich bildungs- und sozialpolitischer Unterstützung. Aus inhaltlicher Sicht sollten erstere von vornherein auf ein klar festgelegtes Ziel fokussieren und regelmäßige Qualitätskontrollen erfahren. Aus politischer Sicht ginge es um die zusätzliche Bemühung, die aufzubringenden Kosten möglichst gering zu halten (vgl. Böttcher 2005, S. 102). Angesichts des Zusammenhangs zwischen geldlichen Fördermitteln und Erfolgen durch pädagogische Forschung sei schließlich anzumerken:

„Wenn es richtig ist, dass bislang Effekte pädagogischer Neuerungen eher unterstellt als untersucht wurden, dann ist hiermit ein bedeutendes Defizit angesprochen, dass auch pädagogisch – und nicht nur ökonomisch – negative Konsequenzen hat: Wenn tatsächlich für uneffektive Maßnahmen Geld ausgegeben wird, dann fehlt dieses Geld solchen Maßnahmen, die erfolgreich sind oder sein könnten“ (Böttcher 2005, S. 103).

Parallel zu der Diskussion über ein chancengerechteres deutsches Schulwesens wäre es auf übergeordneter Ebene angezeigt, die Korrelation zwischen Einkommen und Bildung aufzuweichen: Das Kulturgut Bildung sollte in auf die Kindergeneration ausgerichteten Institutionen stärker gefördert werden. Daneben wäre seitens der Arbeitsmarktpolitik konsequent gegen Armut in der Elterngeneration zu steuern. Dies leistete einen Beitrag zu verbesserten familialen Lernumwelten, welche wiederum den Grundstein für eine kind- und jugendgerechte Entwicklung darstellen (vgl. Solga 2012). Generell würde Deutschland gut daran tun, seine Sozial- und Bildungspolitik stärker zu verzahnen und damit dem Beispiel der übrigen OECD-Länder zu folgen (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003).

Positiv hervorzuheben ist an dieser Stelle die bereits bestehende Möglichkeit des staatlich bezuschussten Bildungssparens, die selbst von weniger privilegierten Milieus als grundsätzlich attraktiv bewertet wird. Dabei spricht sich die Gruppe der Geringverdienenden mit über drei Vierteln am deutlichsten für dieses Projekt aus (vgl. Brödel/Nittel 2007, S. 162 ff.). Allerdings sei hier mit Schulenberg 1978 auf die nicht zu vernachlässigende „Diskrepanz zwischen Meinung und [tatsächlichem] Verhalten“ (S. 181) verwiesen.

Kurzum: Es wäre angezeigt, die deutsche Gesellschaft durchlässiger zu gestalten, um die Vererbung des sozioökonomischen Status' von Generation zu Generation abzumildern und dadurch die soziale Mobilität zu begünstigen. Wenn darüber hinaus Maßnahmen der frühkindlichen Bildung politisch forciert und schulischer Unterrichts vor dem Hintergrund eines kompetenteren Umgangs mit Heterogenität reformiert würden, wäre ein wichtiger und bedeutender Schritt zur Eindämmung des Funktionalen Analphabetismus vollbracht. Ein solches Vorhaben mit präventivem Charakter braucht allerdings langen Atem, da es einige Jahre dauern würde, bis sich erste Erfolge messen ließen.

Für die Gruppe der funktionalen Analphabeten setzten die skizzierten präventiven Maßnahmen einige Jahre zu spät ein. Denn sie stellen die „Verlierer“ des deutschen Schulwesens dar, denen es verwehrt blieb, in ausreichendem Maße lesen und schreiben zu lernen. Aber gerade auch *Erwachsenen* mit Lese- und Schreibschwierigkeiten gebührt Aufmerksamkeit seitens der Bildungs- und Sozialpolitik, um ihnen schließlich ein Mehr an Teilhabechancen zu eröffnen. An dieser Stelle sei auf die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) auf den Weg gebrachten „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026“ verwiesen, die sich für eben dieses Thema einsetzt.

## 2. Problemaufriss und Zielsetzung der Studie

Definition: Funktionaler Analphabetismus

„Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen“ (Egloff/Grosche/Hubertus/Rüsseler 2011, S. 11).

Obleich der allgemeinen Schulpflicht leben in Deutschland 7,5 Millionen funktionale Analphabeten (vgl. Grotluschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 19). Es handelt sich um eine Gruppe mit eingeschränkten gesellschaftlichen Teilhabechancen betreffs jeglicher Lebensbereiche: Bei ihrer Alltagsbewältigung erfahren funktionale Analphabeten eine Reihe von Schwierigkeiten, etwas wenn es darum geht, Verkehrsschilder, Speisekarten oder Beipackzettel zu lesen. Ebenso in nahezu allen Berufen stellen geringe schriftsprachliche Fähigkeiten große Probleme dar. Dieser Mangel zeigt sich etwa beim Bedienen von Maschinen, beim Lesen von Warn- und Hinweisschildern, Schichtplänen oder schriftlichen Notizen von Kollegen. Häufig sind Betroffene arbeitslos oder zumindest von Arbeitslosigkeit bedroht (vgl. Projektgruppe „Beschäftigungsfähigkeit“ RBN und Weiterbildungseinrichtungen 2014; Frieling/Rustemeyer 2011).

Das oberste Ziel der Förderung Betroffener ist, ihnen Teilhabe und Chancengleichheit zu sichern. Der wichtige erste Schritt in diese Richtung besteht in der Enttabuisierung des Themas Funktionaler Analphabetismus sowie in der dazugehörigen Aufklärungsarbeit (vgl. Projektgruppe „Beschäftigungsfähigkeit“ RBN und Weiterbildungseinrichtungen 2014; Frieling/Rustemeyer 2011).

Die Bedeutsamkeit einer ausreichenden Literalisierung nebst Grundkompetenzen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen und digitale Bildung sind in der von der KMK initiierten Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016 festgehalten. In dieselbe Richtung gehen auch die Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen, welche bereits 2007 von der Europäischen Union definiert wurden (vgl. Europäische Kommission GD Bildung und Kultur 2007).

Die Fertigkeit, mit dem Computer beziehungsweise den neuen Medien umgehen zu können, ist nicht nur praktisch für alltägliche Handlungen, etwa für das Schreiben von

E-Mails oder um online einzukaufen, sondern Kompetenz im Umgang mit den neuen Medien ist mittlerweile Voraussetzung für viele Berufe („Informatisierung der Facharbeit“). Die Arbeitsplätze in Deutschland weisen eine immer höhere IT-Durchdringung auf: 80,9% aller Kernerwerbstätigen (circa 29,2 Millionen) arbeiteten 2012 mit Computern; zwei von drei Erwerbstätigen (65,7%) tun dies sogar oft. 2006 waren es noch 76,6%, unter ihnen 61,3% mit häufiger Nutzung (vgl. BIBB 2013, S. 385).

Dahingegen nutzt knapp ein Drittel der deutschen Bevölkerung den Computer und das Internet gar nicht, beziehungsweise hat nur geringe Kenntnisse, wobei es sich hier vorwiegend um ältere und niedrig gebildete Personen handelt (vgl. Bilger/Seidel/Strauß 2013, S. 319; Bilger/Gnahn 2013, S. 295). Funktionale Analphabeten sehen sich somit einer doppelten Belastung ausgesetzt: Sie haben nicht nur Probleme mit dem Lesen und/oder Schreiben an sich, sondern auch Schwierigkeiten beim Umgang mit Digitalen Medien, deren Bedienung, neben Medienkompetenz, selbstverständlich Lese- und Schreibkompetenz erfordert.

Nichtsdestotrotz scheint das Internet, selbst für funktionale Analphabeten, die noch *nicht* in einem Alphabetisierungskurs lernen, eine ziemlich hohe Bedeutung als Informationsmedium zu haben: Bei einer Befragung von Betroffenen, wie sie auf das Alftel aufmerksamer geworden sind, gaben 54% das Internet an (vgl. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. 2014).

Die vorliegende Arbeit soll bei der Beantwortung der Frage helfen, wie funktionale Analphabeten, deren Muttersprache Deutsch ist<sup>2</sup>, den Umgang mit Digitalen Medien erleben: Nutzen Betroffene bestimmte Digitale Medien bevorzugt? Wozu nutzen sie diese? Worin sehen sie persönlich Vor- und Nachteile bei deren Nutzung? Oder binden Betroffene Digitale Medien sogar auch in Lernprozesse ein?

Die Studie stützt sich auf 12 qualitative Interviews mit funktionalen Analphabeten, die zum Zeitpunkt der Interviewführung, Alphabetisierungskurse an nordrheinwestfälischen Volkshochschulen besuchten.

---

<sup>2</sup> In meiner Untersuchung beschränke ich mich auf funktionale Analphabeten mit deutscher Muttersprache. Die Frage, wie funktionale Analphabeten, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben, den Umgang mit Digitalen Medien erleben, ist eine eigene, von dieser Arbeit abzugrenzende Forschungsfrage.

### 3. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei Bereiche: In einem ersten Schritt wird der wissenschaftliche Diskussionsstand dargelegt, in einem zweiten das zugrundeliegende Forschungsdesign erörtert und in einem dritten Schritt werden die Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse präsentiert.

*Theoretischer Teil:* Das erste Kapitel macht den Leser mit grundlegenden Informationen über das Phänomen des Funktionalen Analphabetismus' vertraut. Dies umfasst dessen Ausmaß sowie die Klärung der Frage, inwieweit es sich durch die soziodemographischen Merkmale Geschlecht, Erstsprache, berufliche Bildung und Gemeindegröße erklären lässt. Daneben wird auf die Wichtigkeit der Aufklärungsarbeit verwiesen, die langfristig dafür sorgen soll, eine mangelhafte Lese- und Schreibkompetenz bereits in ihrer Entstehung zu verhindern.

Im zweiten Kapitel geht es um Ursachen des Funktionalen Analphabetismus. Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben, die sich bis ins Erwachsenenalter ziehen und dort weiterhin bestehen bleiben, lassen sich meistens bis in die Kindheit zurückverfolgen. Aber neben der Situation im Elternhaus, die als erste zentrale Station im Lebenslauf die Entstehung von Lese- und Schreibproblemen begünstigen kann, spielt die Lese-Rechtschreibstörung (LRS) eine elementare Rolle. Beides – sowohl der Ursachenkomplex aus Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter sowie die LRS werden an dieser Stelle erläutert. Dabei sei bereits hier vorweggenommen, dass die Ursachen, die Betroffenen ihrer Beeinträchtigung zuschreiben, bisweilen Auswirkungen auf ihre aktuelle Einstellung zum Lernen haben (s. Ergebnisse der Analyse).

Da sich die vorliegende Arbeit in ihrem empirischen Teil ausschließlich auf Daten und Aussagen von Betroffenen stützt, die Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen besuchen, geht das dritte Kapitel auf Hintergründe der Alphabetisierungsarbeit ein. Hierzu zählt die Verortung derselben in der Erwachsenenbildung, die Organisation von Alphabetisierungskursen, ebenso wie die Altersverteilung und die Teilnahmeverläufe innerhalb der institutionalisierten Lernangebote. Abschließend werden Gründe für die beobachtbaren geringen Teilnehmerzahlen angeführt.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema Lehren und Lernen im Alphabetisierungskurs. Denn meines Erachtens gehören Erörterungen über das Lernen unbedingt in eine Arbeit, die im Bereich der Erwachsenenbildung angesiedelt ist, welches sich auch

im empirischen Teil widerspiegelt (Thema „Einstellung zum Lernen“). Zunächst beschreibt das vierte Kapitel den dieser Arbeit zugrunde liegenden konstruktivistischen Lernbegriff, bevor die Grundlagen des Lehrens und Lernens anhand des Paradigmas der Lebensweltorientierung sowie des Sprachdidaktischen Modells nach Löffler erläutert werden. Schließlich greife ich Ambivalenzen des Lehrens und Lernens auf, welche sich konkret auf eine curriculare Unterrichtsgestaltung und die in der Alphabetisierungsarbeit übliche Vermischung von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik beziehen.

Im fünften Kapitel geht es um einen zentralen Faktor der Alphabetisierungsarbeit – der qualitativen Lernstandsdiagnostik, die sowohl bei Kurseintritt als auch lernbegleitend, nach bestimmten Zeitintervallen zu wiederholen ist. Sie entscheidet maßgeblich über den Erfolg des Lernverlaufs. Abschließend werden vier verschiedene förderdiagnostische Verfahren vorgestellt.

Das sechste Kapitel hängt eng mit dem vorherigen zusammen und betrifft das Feld der Lernberatung, dessen Kernelement die individuell vorgebrachten Lernbegründungen sind. Im Rahmen eines hochsensiblen dialogischen Prozesses zwischen Teilnehmendem und Kursleitung gilt es letztere zu entschlüsseln. Lernbegründungen geben darüber Aufschluss, warum ein Teilnehmender etwas Bestimmtes lernen möchte oder eben nicht und liefern damit wichtige Hinweise auf die individuelle Motivationslage.

Nachdem mit Kapitel eins bis sechs eine Basis für das Herzstück des Theorieteils geschaffen wurde, handelt das siebte Kapitel von der Nutzung Digitaler Medien im Kontext des Alltags. Einführend wird auf den rasanten technologischen Fortschritt und die damit einhergehenden steigenden Kompetenzerwartungen eingegangen. Danach geht es um den Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und den soziodemographischen Merkmalen Alter, Bildung und Einkommen. Dabei beziehe ich mich unter anderem auf Daten der beiden repräsentativen Studien AES (Adult Education Survey 2012) und PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies 2012). Im Unterschied zu der Kompetenz, mit Digitalen Medien umgehen und sie lösungsorientiert einsetzen zu können, beschäftigt sich das folgende Unterkapitel mit Mediennutzungsgewohnheiten der deutschen Bevölkerung, die wiederum mit Bezug auf die soziodemographischen Merkmale Alter, Geschlecht, Bildung, Berufstätigkeit/Arbeitslosigkeit und Einkommen erläutert werden, wobei ich mich vorwiegend an die Daten der jährlich durchgeführten, repräsentativen Studie „D21-Digital-Index“ (2016) halte. Schließlich geht es darum, wie es sich speziell bei der Gruppe der funktio-

nen Analphabeten im Hinblick auf Medienbesitz, Nutzungsgewohnheiten und diesbezügliche Kompetenzen verhält. Hier beziehe ich mich hauptsächlich auf die repräsentative LuTa-Studie 2003 sowie auf die MenTa-Studie 2015. Letztere weist zwar einen deutlich kleineren Stichprobenumfang auf, zeichnet sich dafür aber durch ein qualitatives Forschungsdesign auf Basis einer triangulativen Herangehensweise aus.

Das achte und damit letzte Kapitel des Theoretischen Teils befasst sich mit dem Thema Digitale Medien im Kontext des Lernens. Zuerst erläutere ich, weshalb die Vermittlung von Medienkompetenz zum Bereich der Grundbildung gehört, wobei gleichzeitig ein Definitionsversuch des Begriffs Medienkompetenz vorgenommen wird. Danach greife ich die geschichtlichen Entwicklungslinien des E-Learnings in Erwachsenenbildung und Grundbildung auf, die jedoch keineswegs parallel verliefen, sondern in letzterer Teildisziplin erst einige Jahre später einsetzten. Im Folgenden geht es um Organisations- und Distributionsformen von E-Learning auf der Grundlage eines weiten Begriffsverständnisses, bevor die auf zwei Ebenen lokalisierbaren Vor- und Nachteile des digital gestützten Lernens beschrieben werden: Zum einen handelt es sich um solche Vor- und Nachteile, die sich durch den Gegenstand E-Learning selbst begründen lassen und zum anderen um jene, die mit der zeitlichen und örtlichen Ungebundenheit des Lernens einhergehen. Die Synthese zeigt nun die Faktoren auf, die es bei der Frage danach zu berücksichtigen gilt, ob in ein Lehr-/Lernsetting analoge oder digitale Medien einbezogen werden sollten. Danach erläutere ich, welcher Stellenwert Digitalen Medien mittlerweile in der Alphabetisierungsarbeit zukommt und gehe auf die diesbezügliche Einstellung und das Lernverhalten der Teilnehmenden ein. Das folgende Unterkapitel befasst sich unter Rückbezug auf Drecolll 2002 mit Eigenschaften qualitativ guter Lernsoftware für den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung, wobei auf die Gebiete Inhalt/Didaktik sowie mediale und mediendidaktische Umsetzung eingegangen wird. Ferner stelle ich vier digitale Lernprogramme mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vor, die in der Grundbildung Anwendung finden. Abschließend werden Perspektiven angesichts einer zukunftsweisenden Einbindung Digitaler Medien in die Alphabetisierungsarbeit entworfen.

*Forschungsdesign:* Zunächst beschreibe ich, wie sich der Feldzugang gestaltet hat, das heißt, wie die Kontaktaufnahme mit den Volkshochschulen und den Teilnehmenden an den dort stattfindenden Alphabetisierungskursen verlief. Danach begründe und erläutere ich die gewählte Methode der qualitativen Datenerhebung, die in dieser Arbeit das

Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel markiert. Das nächste Unterkapitel stellt, gemäß der Progression im Forschungsprozess, die Form der Interviewauswertung dar. Hier fiel die Wahl auf die Dokumentarische Methode nach Bohnsack, wobei auch diese Entscheidung begründet wird. Schließlich gebe ich Informationen über das empirische Material. Dieses Unterkapitel erklärt, weshalb vier der insgesamt 16 geführten Interviews von der Analyse ausgeschlossen wurden und informiert über die Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Alter und Lese-/Schreibniveau. Außerdem werden Gegebenheiten und Rahmenbedingungen an den beiden Volkshochschulen sowie Besonderheiten der Interviewsituationen angeführt. Hierunter fallen die Fragen danach, wie und für wann die Interviewtermine vereinbart wurden, ob für die Teilnehmenden dementsprechend die Möglichkeit bestand, sich zwi-schendurch auszutauschen und in welchen Räumlichkeiten die Interviewgespräche stattfanden.

*Ergebnisse der Analyse:* In Anbetracht der Fragestellung dieser Arbeit – Wie empfinden funktionale Analphabeten den Umgang mit Digitalen Medien? – wurden in allen 12 Interviews diejenigen Abschnitte identifiziert und analysiert, die sich um die folgenden vier Themen drehten: „Einstellung zum Lernen“, „Digitale Medien – persönlicher Einstieg“, „Digitale Medien – privat und berufliche Nutzung“, „Digitale Medien – vom Kurs initiierte Nutzung“. Die ersten beiden Schritte der Analyse (Formulierende und Reflektierende Interpretation) fanden im Hintergrund dieser Arbeit statt, wohingegen ihre verdichtete Darstellung in Form der Sinngenetischen und Soziogenetischen Typenbildung präsentiert wird.

Um nun eine Verbindung zwischen Theorie und Empirie herzustellen, werden die empirischen Ergebnisse an dieser Stelle an den aktuellen Diskurs der Erwachsenenbildung rückgebunden und – soweit dies möglich ist – generalisiert.

Die Arbeit schließt mit einem Ausblick, der auf drei Themen rund um den Funktionalen Analphabetismus verweist, die hier nicht oder nur am Rande behandelt wurden und die als Anregung für weitere Forschungen dienen sollen.

## I Theoretischer Teil

### 1 Funktionaler Analphabetismus – Grundlegendes

#### 1.1 Größenordnung

Wie bereits erwähnt, sind deutschlandweit 7,5 Millionen Menschen von Funktionalem Analphabetismus betroffen. Das entspricht 14,5% der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen dem 18. und 64. Lebensjahr (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 19f.). Allerdings befindet sich diese Zahl in einem stetigen Wandel. Denn die Grenzen des Funktionalen Analphabetismus hängen, neben dem subjektiven Empfinden des Einzelnen, mit den gesellschaftlichen Mindestanforderungen an Schriftsprache zusammen, die sich mit der Zeit verändern beziehungsweise steigen. Hier seien an die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt sowie die des Alltags erinnert, welche Probleme mit der Schriftsprache noch verschärfen.

Um zu zeigen, wie gut die gesamte erwachsene Bevölkerung Deutschlands Lesen und Schreiben kann und wie viele Menschen Schwierigkeiten damit haben, wurden im Zuge der leo. – Level-One Studie (Grotlüschen/Riekmann 2012) sogenannte Alpha-Levels entwickelt. Diese definieren jeweils einen bestimmten Grad der Literalisierung und werden im Folgenden erläutert:

Auf dem *untersten Alpha-Level* (Alpha-Level 1) befindet sich gerade einmal gut ein halbes Prozent der erwachsenen Bevölkerung. Hier bestehen enorme Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. Betroffene scheitern auf der Wortebene. Dem *Alpha-Level 2* sind auch nur knapp vier Prozent zuzuordnen. Es liegen große Schwierigkeiten vor, sodass die Satzebene nicht erreicht wird. Lediglich das Lesen und Schreiben einzelner Wörter gelingt. Auf dem *Alpha-Level 3* befinden sich dagegen ganze 10% der Bevölkerung. Hier kann zwar mit einzelnen Sätzen umgegangen werden. Aber Betroffene scheitern beim Lesen und Schreiben von Texten. Ein weiteres Viertel der Bevölkerung ist dem *Alpha-Level 4* zuzurechnen. Hier ist die Rechtschreibung obschon eines gebräuchlichen Wortschatzes fehlerhaft, weshalb Betroffenen das Schreiben schwerfällt und sie es daher möglichst vermeiden. Die Alpha-Levels 1 und 2 werden als *Analphabetismus im engeren Sinne* zusammengefasst, während der Begriff *Funktionaler Analphabetismus* die Alpha-Levels 1 bis 3 umschließt (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 19ff.)

**Tabelle 1: Literalität der deutschen Bevölkerung**

Literalität	Alpha-Level	Anteil erwachsener Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
Funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	0,6%	<b>0,3 Mio.</b>
	$\alpha 2$	3,9%	<b>2,0 Mio.</b>
	$\alpha 3$	10,0%	<b>5,2 Mio.</b>
Zwischensumme		14,5%	<b>7,5 Mio.</b>
Fehlerhafte Schreiben	$\alpha 4$	25,9%	<b>13,3 Mio.</b>
	$> \alpha 4$	59,7%	<b>30,8 Mio.</b>
<b>Summe</b>		<b>100%</b>	<b>51,6 Mio.</b>

Quelle: vgl. Grotluschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 20

## 1.2 Literalität nach soziodemographischen Merkmalen

In sich ist die Gruppe der funktionalen Analphabeten höchst heterogen, schaut man beispielsweise auf das breit gefächerte schriftsprachliche Ausgangsniveau bei Eintritt in einen Alphabetisierungskurs (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 24). Allerdings lässt sich die gesellschaftliche Gruppe der funktionalen Analphabeten anhand einiger soziodemographischer Merkmale näher erläutern:

Betrachten wir Literalität unter dem Merkmal *Geschlecht*, zeigt sich, dass sich unter den funktionalen Analphabeten mehr Männer als Frauen befinden. Denn 60,3% von ihnen sind Männer, wohingegen der Anteil der Frauen mit 39,7% deutlich geringer ausfällt (vgl. Grotluschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 24).

Zudem lässt sich beim Blick auf die *Erstsprache* ein Unterschied hinsichtlich der Quelle des Problems des Funktionalen Analphabetismus feststellen. Für deutsche Erstsprachler ist das Hauptproblem normalerweise die Schrift. Für Betroffene, die eine andere Muttersprache als Deutsch erlernt haben – und in ihrer eigenen Muttersprache meistens sehr wohl literalisiert sind – ist das Hauptproblem eher die Sprache. Eine andere Muttersprache als Deutsch stellt schon eine negative Voraussetzung für deutschsprachige Literalität dar. Daneben besteht eine negative Korrelation zwischen einer geringen deutschen

Sprachkenntnis und der deutschsprachigen Literalisierung. Die Gesamtzahl von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland setzt sich aus 4,4 Millionen deutschen Muttersprachlern und 3,1 Millionen Betroffenen zusammen, die eine andere Muttersprache erlernten (vgl. ebd., S. 26f.).

Des Weiteren lassen sich unter dem Aspekt der *beruflichen Bildung* einige Aussagen über die Gruppe der funktionalen Analphabeten treffen. Entgegen naheliegender Vermutungen haben 80% der Betroffenen einen Schulabschluss und 56% eine abgeschlossene berufliche Ausbildung. Demgegenüber sind 16,7% arbeitslos. Von den 56,9%, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, üben die meisten jedoch un- und angelernte Tätigkeiten aus, die häufig im Niedriglohnssektor angesiedelt sind. Zu den klassischen Berufszweigen zählen unter anderem Pflege, Gastronomie oder Lagerarbeit. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen beruflicher Bildung und Literalität (vgl. ebd., S. 32 ff.; Dauser 2014).

Überdies lässt sich Funktionaler Analphabetismus hinsichtlich der *Gemeindegröße* betrachten. In einer Großstadt der Größenordnung von Berlin, Hamburg oder Leipzig, ist die Wahrscheinlichkeit, einem Betroffenen gegenüberzustehen, am höchsten. Die Quote von 18% liegt deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 14,5%. Dagegen leben in einer Kleinstadt mit bis zu 19.999 Einwohnern lediglich 12,5% Betroffene. Jedoch die mittleren Großstädte fallen aus dem Rahmen. Denn dort sind mit 11,5% die wenigsten funktionalen Analphabeten anzutreffen. Erklärungsansätze sind etwa, dass in den mittleren Großstädten weniger Menschen mit einer anderen Erstsprache wohnen oder es seltener zum Abbruch der Schullaufbahn kommt (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 36). Die ausgewerteten Interviews, die dieser Arbeit zugrunde liegen, habe ich alle mit Teilnehmenden an nordrheinwestfälischen Alphabetisierungskursen geführt, die an Volkshochschulen in mittleren Großstädten (100.000 bis 499.999 Einwohner) stattfanden.

### 1.3 Aufklärung

Die Beherrschung der deutschen Schriftsprache ist Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe an jeglichen kulturellen und gesellschaftlichen Lebensbereichen. Zudem trägt sie zur individuellen Selbstbestimmung bei und ermöglicht eine Einbindung

in den Arbeitsmarkt beziehungsweise senkt das Risiko einer Arbeitslosigkeit. Zudem steigen die Anforderungen in Alltag und Arbeitswelt stetig. Dies bezieht sich zum einen auf die Literalisierung, aber auch auf andere Gebiete von Grundbildung, wie etwa Computer- und Lernkompetenz (s.o.).

Für den Einzelnen, von Funktionalem Analphabetismus betroffenen, hätte es also viele Vorteile, seine mangelhafte Lese- und Schreibfähigkeit zu verbessern. Tatsächlich erreichen die Alphabetisierungskurse der Volkshochschulen aber nur einen Bruchteil der 7,5 Millionen Betroffenen. Denn lediglich circa 35.000 Menschen besuchen diese Kurse (vgl. Amboss/Horn 2013). Zwei Gründe für diese Schieflage seien hier erwähnt: Immer noch sind es nur relativ wenige Menschen, die über die Existenz von Alphabetisierungskursen Bescheid wissen und diejenigen, die von Funktionalem Analphabetismus betroffen sind, meiden aus Scham häufig die Offenlegung ihrer Lese-/Schreibschwierigkeiten (vgl. Wolf/Koppel 2014, S. 11). Daher wäre es wünschenswert, die bereits eingeleitete Enttabuisierung des Themas Funktionaler Analphabetismus weiter voranzutreiben sowie die allgemeine Wahrnehmung dafür zu sensibilisieren.

Für dieses Vorhaben ist eine innovative Öffentlichkeitsarbeit vonnöten, die Fernsehen, Rundfunk und Verlage ebenso einbezieht wie internetbasierte soziale Netzwerke (vgl. BMBF/KMK 2011). Gute Beispiele für Aufklärungsarbeit auf verschiedenen Ebenen sind Kampagnen wie „LESEN & SCHREIBEN – Mein Schlüssel zur Welt“ oder das Alphanetz NRW. Erstere existiert seit 2012 und agiert bundesweit. Gegründet wurde sie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Zusammenarbeit mit den Partnern für Alphabetisierung in Deutschland, u. a. dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Unterstützt werden öffentlichkeitswirksame Aktionen zum Thema Alphabetisierung in Regionen, Kommunen, Bildungseinrichtungen oder Vereinen, Verbänden und Betrieben. Des Weiteren gehören die Ausstrahlung von TV- und Hörfunkspots, großflächige Plakatierungen sowie mobile Ausstellungen zum Umfang der Kampagne (vgl. BMBF 2013).

Das seit Februar 2014 bestehende Alphanetz NRW unter der Schirmherrin Sylvia Löhrmann hingegen ist eine Anlaufstelle zur Information rund um das Thema Funktionaler Analphabetismus. Es fördert den Austausch von Akteuren aus unterschiedlichen Bereichen und bündelt sämtliche Initiativen. Sein oberstes Ziel ist es, Menschen zu helfen, ihren persönlichen Bildungsweg zu gehen und sich individuell und beruflich weiterzuentwickeln, damit sie die Gesellschaft aktiv und eigenverantwortlich mitgestalten können (vgl. Kalisch 2014).

Adressaten von Aufklärungsarbeit sollten also neben den Betroffenen selbst, vor allem auch deren soziales Umfeld und sämtliche Institutionen wie Jobcenter, kulturelle Einrichtungen und Ärzte sein. Es gilt, das Problembewusstsein von Akteuren zu schulen, damit sie als Multiplikatoren ihr Wissen und ihre Erfahrungen wiederum in ein eigenes Netzwerk einspeisen und somit verbreiten können (vgl. Projektgruppe „Beschäftigungsfähigkeit“ RBN und Weiterbildungseinrichtungen 2014; BMBF/KMK 2011).

Im Sinne eines offenen Umgangs mit Funktionalem Analphabetismus sollen Mitarbeiter jeglicher Einrichtungen lernen, Betroffene zu erkennen und sie sensibel auf ihr (vermeintliches) Problem anzusprechen. Darüber hinaus müssen sie über Hilfsangebote aufgeklärt werden, um Menschen mit Lese-/Schreibschwierigkeiten dahingehend beraten und unterstützen zu können (ebd.).

Zu solchen Hilfsangeboten zählen, neben dem klassischen Alphabetisierungskurs, offene Lern- und Beratungseinrichtungen, wie etwa Lerncafés, die sich durch ihre besondere Niedrigschwelligkeit auszeichnen. Gut geeignet ist diese Art der Einrichtung für Menschen, die negative Erfahrungen mit institutionalisiertem, formalem Lernen erlebt haben. Denn hier steht das individuelle Lernen hinsichtlich eigener Interessen im Mittelpunkt, das durch Lernbegleiter unterstützt wird. Zudem ist die Teilnahme unverbindlich. Diese Lern- und Beratungseinrichtungen erleichtern Betroffenen häufig den Einstieg in einen Alphabetisierungskurs, in welchem das Lernen schließlich strukturierter verläuft (vgl. Schiefer 2014, S. 27).

## **2 Ursachen von Funktionalem Analphabetismus**

Warum eine Person im Laufe ihres Lebens zu einem funktionalen Analphabeten wird, lässt sich normalerweise nicht auf eine einzelne Ursachen zurückführen. Vielmehr handelt es sich um ein Bedingungsgefüge aus verschiedenen Faktoren, die miteinander in Wechselbeziehungen stehen: Zum einen haben wir es mit negativen Erfahrungen in der Herkunftsfamilie, in der Schule sowie im Erwachsenenalter zutun. Zum anderen spielen längere Krankheiten im Grundschulalter, generelle Entwicklungsverzögerungen und vor allem auch eine unbehandelte Lese-Rechtschreibstörung (LRS) eine bedeutende Rolle.

## 2.1 Ursachenkomplex – Elternhaus, Schule, Erwachsenenalter

Diesen Ursachenkomplex stellten Döbert/Nickel (2000, S. 52) mithilfe eines Modells dar, welches vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Biographieforschung von Egloff 2007 angepasst wurde:

**Abbildung 1: Entstehungsbedingungen von Funktionalem Analphabetismus**



Quelle: Egloff 2007, S. 75

Das Modell verweist auf mögliche hinreichende Bedingungen für Funktionales Analphabetismus, wobei die jeweiligen Faktoren von Fall zu Fall verschieden stark ausgeprägt sind. Im Folgenden skizziere ich typische Erfahrungen und Verhaltensmuster von Betroffenen, die sich auch bereits in früheren Studien wiederholt offenbaren (vgl. Döbert-Nauert 1985; Namgalies/Heling/Schwänke 1990): Oftmals wird das Aufwachsen in einer Großfamilie mit vielen Geschwistern geschildert. Dabei mangelt es charakteristischerweise an liebevoller elterlicher Fürsorge. Die Kinder erhalten nicht die notwendige Aufmerksamkeit, fühlen sich vernachlässigt und abgelehnt. Gleichzeitig wird von ihnen verlangt, Aufgaben zu übernehmen, die keineswegs ihrem jungen Alter entsprechen und

sie daher ihrer Kindheit berauben. Als Beispiele seien die Haushaltsführung oder das Hüten jüngerer Geschwister angeführt. Des Weiteren dokumentierte sich häufig ein Minimum an sozioökonomischer Sicherheit in der Herkunftsfamilie. Konkret nachteilig wirkt sich dieser Faktor etwa dann aus, wenn Kindern der Zugang zu neuer Kleidung oder entwicklungsförderndem Spielzeug verwehrt bleibt. Eng mit dem letzten Gesichtspunkt verwoben ist die Bildungsferne des Elternhauses. So verzichtet die familiäre Kommunikation weitestgehend auf Schriftsprache, weshalb Kinder gar nicht erst den Wunsch entwickeln, das Lesen und Schreiben erlernen zu wollen. Die erlebte Unsicherheit und die skizzierten psychischen Belastungssituationen leisten der Etablierung eines negativen Selbstbildes bereits zu diesem frühen Zeitpunkt in der Sozialisation Vorschub (vgl. Döbert/Nickel 2000, S. 52; Egloff 2007, S. 74 f.; Nickel 2015, S. 13 f.).

Die in der Herkunftsfamilie gesammelten Erfahrungen bedeuten eine denkbar schlechte Grundlage für den Schuleintritt. Spätestens wenn ab dem zweiten Schuljahr das spielerische Lernen langsam aber sicher der Forderung nach Leistung weicht, erleben Betroffene erhebliche Nachteile gegenüber den anderen Schülern, die die Basis des Lesens und Schreibens bereits verstanden haben:

„Spätere funktionale Analphabeten fallen bereits in den ersten beiden Schuljahren auf. Ein Blick auf die Entstehung des funktionalen Analphabetismus ist gleichzeitig ein Blick auf den Umgang mit massiven Schwierigkeiten im schulischen Schriftspracherwerb.“ (Nickel 2004, S. 86)

Probleme bei der Aneignung des Lesens und Schreibens führen natürlich nicht allein zu Schwierigkeiten im Unterrichtsfach Deutsch, sondern wirken sich ebenso auf alle anderen Unterrichtsfächer aus. Betroffene erhalten jedoch keineswegs die individuelle Förderung, der sie eigentlich bedürfen. Vielmehr müssen sie bei Leistungsversagen Sanktionen seitens ihrer Eltern sowie der Institution Schule befürchten. Neigen die Eltern nicht dazu, ihr Kind zu bestrafen, zeichnen sie sich oftmals aber durch eine Gleichgültigkeit bezüglich dessen schulischer Leistungen aus. Die kontinuierliche Erfahrung von Degradierung und Diskriminierung wirkt demotivierend und greift das ohnehin schon lädierte Selbstbild weiter an. Entsprechend leiden auch das Selbstwertgefühl sowie das Selbstbewusstsein. Betroffene trauen sich stetig weniger zu, werden von negativen Emotionen begleitet (Versagensängste, Wut gegen sich selbst, Resignation) und bilden selbstentmutigende Kognitionen aus. Klassische Beispiele sind Sätze wie „Ich kann das

nicht.“, „Ich bin zu dumm dazu.“ oder „Ich werde das nie lernen.“. Charakteristischerweise liegen häufig Schulwechsel vor, die mit einer Überweisung auf die Sonderschule enden. In diesem Zusammenhang fühlen Betroffene sich abgeschoben beziehungsweise als Mensch zweiter Klasse, der vom Bildungssystem aufgegeben wurde. Auch wenn spätere funktionale Analphabeten auf der Regelschule verweilen, scheitern sie vielfach an deren Abschluss, welches wiederum eine denkbar schlechte Voraussetzung für den Einstieg in den Arbeitsmarkt darstellt (vgl. Döbert/Nickel 2000, S. 52; Egloff 2007, S. 75 f.; Nickel 2015, S. 14 f.).

Das Bewusstsein über die zu geringe Lese- und Schreibkompetenz entwickelt sich häufig erst während der Suche nach einer Arbeitsstelle. Denn diese gestaltet sich oft schwierig, ebenso wie die Organisation des Alltags. Betroffene verstehen nun auf schmerzliche Weise, wofür es wichtig wäre, das Lesen und Schreiben zu beherrschen, da sich bereits das Erstellen eines Einkaufszettels oder das Ausfüllen von Formularen als Hürde entpuppt. Aufgrund solcher subtilen Diskriminierungen geraten Betroffene in eine gesellschaftliche Außenseiterstellung. Aus Angst, dem Partner, Kollegen oder Freunden könnte ihr Lese-/Schreibdefizit auffallen, ziehen Betroffene sich immer mehr zurück und versuchen schriftsprachliche Gebrauchssituationen zu vermeiden. Der Fokus liegt darauf, eine etwaige Enttarnung um jeden Preis zu verhüten, zu groß ist die Scham. Durch das ständige Umgehen des Lesens und Schreibens werden jedoch auch die in rudimentärer Form vorhandenen Kenntnisse der Schriftsprache wieder verlernt. Somit verstricken sich Betroffene immer tiefer in einen Teufelskreis, dessen Durchbrechung ihnen eine enorme Kraft abverlangt. Um den Alltag möglichst unauffällig zu bestreiten, entwickeln sie bestimmte Strategien, die ihnen gleichzeitig als Hilfen dienen. Hierzu zählen beispielsweise das Auswendiglernen oder das Kopieren wieder verwendbarer Formulare. Die Überwindung des Teufelskreises, welches den offensiven Umgang mit ihrem Problem bedeutet, wird oftmals durch einschneidende Erlebnisse, wie etwa das Angebot einer beruflichen Fortbildung oder auch eine Scheidung ausgelöst (vgl. Döbert/Nickel 2000, S. 52; Egloff 2007, S. 76; Nickel 2015, S. 15).

Jenseits dieser recht einseitigen Darstellung liegt die Stärke der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung darin, das einzelne Individuum als ein Ganzes in den Blick zu nehmen und es nicht länger auf seine Schwierigkeiten mit der Schriftsprache zu reduzieren. Mithilfe dieses qualitativen Forschungszugangs gelingt es außerdem, individuelle Arten der Wirklichkeitsverarbeitung und Selbstdeutung aufzudecken. Somit zeigt

te sich, dass die persönlich wahrgenommenen Ursachen, die zum Funktionalen Analphabetismus führten sowie die sich daran anschließenden Lebenswege individuell höchst unterschiedlich bewertet beziehungsweise gestaltet werden. Denn keineswegs fühlen sich alle der Betroffenen ihrer Situation machtlos ausgeliefert. Einige von ihnen erleben sich hingegen als stark genug, um bestehende Strukturen zu verändern. Ob die eigene Geschichte nun als Erfolg oder Misserfolg interpretiert wird, liegt in erster Linie am persönlichen Blickwinkel, der wiederum das tatsächliche Engagement beeinflusst, aktiv gegen die aus der defizitären Schriftsprachkompetenz resultierenden Einschränkungen vorzugehen oder nicht. Mit Rekurs auf ihre eigens durchgeführte Studie von 1997 beschreibt Egloff Beispiele offensiv-selbstbewusster Lebensführung: So beendete ein Betroffener jegliche Beziehungen zu Angehörigen seiner Herkunftsfamilie, um mit seiner Vergangenheit abzuschließen und einen Neuanfang zu wagen. Andere dagegen schaffen mit Unterstützung von Vorgesetzten und Familie den anvisierten beruflichen Aufstieg: „Diesen Erwachsenen ist es gelungen, ihrem Leben eine positive Wende zu geben. Sie präsentieren sich nicht als hilflose, ausschließlich durch ein Defizit bestimmte Erwachsene, sondern als Individuen mit spezifischen Kompetenzen und Expertenschaften“ (Egloff 2016, S. 193).

## 2.2 Lese-Rechtschreibstörung (LRS)

### 2.2.1 Begriffsabgrenzung und Hauptmerkmale

Zunächst gehe ich genauer auf verschiedene Begrifflichkeiten ein, die sich auf Probleme mit dem Erwerb der Schriftsprache beziehen: Es handelt sich um die Termini Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Lese-Rechtschreibstörung sowie Legasthenie, deren Definitionen in den letzten 60 Jahren häufig abgewandelt wurden (vgl. Löffler 2016, S. 33). Die Begriffe Lese-Rechtschreibstörung und Legasthenie werden (aktuell) als gleichbedeutend betrachtet. Gemäß der *Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme* (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2017) zählt die Lese-Rechtschreibstörung zu den Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81). Hier ihre Definition:

„Das Hauptmerkmal ist eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wieder zu erkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein. Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig und persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden. Umschriebenen Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voraus. Während der Schulzeit sind begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig“ (DIMDI 2017).

Nach dieser Definition hat die Lese-Rechtschreibstörung ihren Ursprung in einer Sprachstörung, welche das Lesenlernen sowie die Aneignung der Rechtschreibung negativ beeinflusst. Außerdem gelten die mangelhaften Lese- und Rechtschreibfertigkeiten als nicht ohne Weiteres erschließbar. Im Unterschied zur Lese-Rechtschreibstörung beschränken sich die Lese-Rechtschreib*schwierigkeiten* auf ein gewisses Zeitfenster sowie sie sich auch deutlicher erschließen lassen, etwa durch unangemessene Beschulung, psychosoziale Belastungsfaktoren oder kognitive Einschränkungen (Schulte-Körne 2014).

Um die Formulierungen im Folgenden einheitlich und unkompliziert zu halten, spreche ich nun ausschließlich von der Lese-Rechtschreibstörung (LRS), zumal diese auch den gängigsten Begriff markiert.

Von LRS betroffene Kinder und Jugendliche fallen durch enorm unterdurchschnittliche Lese- und Schreibleistungen, verglichen mit gleichaltrigen Schülern, auf. Wurde lange Zeit davon ausgegangen, es existierten verschiedene Subgruppen der LRS, die unterschiedlich auf bestimmte Fördermaßnahmen reagierten, widerlegen neuere Forschungserkenntnisse jedoch dieses Postulat (vgl. Fickler-Stang 2011, S. 116).

Betroffenen unterlaufen viele Rechtschreibfehler. Beim Lesen tendieren sie dazu, Wörter auszulassen, sie durch andere zu ersetzen oder auch weitere Wörter beziehungsweise Wortteile hinzuzufügen. Außerdem gelingt ihnen das Lesen lediglich in einem langsamen Tempo sowie sie darüber hinaus oftmals in der Textzeile verrutschen. Schließlich ist ein mangelndes Leseverständnis charakteristisch, da von LRS Betroffene das sinnentnehmende Lesen nicht beherrschen (vgl. Hempel 2009, S. 215 f.).

### *2.2.2 Begleitstörungen und Verläufe*

Häufig tritt LRS nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit Begleitstörungen auf. Somit leidet circa ein Drittel der betroffenen Kinder und Jugendlichen zusätzlich an einer Rechenstörung (Dyskalkulie) (vgl. Landerl 2007). Des Weiteren lassen sich verschiedenste Beeinträchtigungen auf der sozial-emotionalen sowie der Verhaltensebene beobachten. Beispielhaft seien ADS, ADHS oder Hyperaktivität angeführt (vgl. Fickler-Stang 2011, S. 118).

Eine allgemeingültige Vorhersage angesichts des Verlaufs einer LRS kann nicht getroffen werden, da wir es mit höchst differenten individuellen Entwicklungsverläufen zutun haben. Die Frage nach Faktoren, welche vor einer LRS schützen, ist hingegen klarer zu beantworten. Zu ihnen gehören ein hoher sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie sowie eine hohe kognitive Leistungsfähigkeit (vgl. ebd., S. 118 f.). Kindern und Jugendlichen, die von LRS betroffen sind, drohen schulische Konsequenzen, an deren Ende die Überweisung auf eine Schule für Lernbehinderungen steht (vgl. Esser/Schmidt 1993).

Derlei Konsequenzen wirken sich weiterhin auf die berufliche Laufbahn aus: Da Betroffene vielfach nur einen niedrigen oder gar keinen Schulabschluss vorweisen können, stellt es für sie eine große Hürde dar, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren beziehungsweise eine entsprechende Ausbildung zu absolvieren. Schließlich fehlt betroffenen Personen häufig ein Berufsabschluss ebenso wie ein festes Gehalt. Darüber hinaus bestehen die, insbesondere die Verhaltensebene betreffenden, komorbiden Störungen nicht selten bis ins Erwachsenenalter fort, oft in manifestierter Form (vgl. Esser et al. 2002).

### *2.2.3 Ursachen*

Wie im Falle des Funktionalen Analphabetismus handelt es sich bei der Entstehung von LRS normalerweise auch um eine multikausale Verursachung (vgl. Löffler 2016, S. 35). An dieser Stelle wird zwischen Faktoren auf individueller beziehungsweise sozialer Ebene unterschieden. Die soziale Ebene umfasst die familiäre Lesesozialisation, das gesamte sprachliche Anregungsmilieu, insbesondere im Vorschulalter sowie die Qualität des Unterrichts (vgl. Fickler-Stang 2011, S. 117 f.). Auf individueller Ebene spielen neben der Entwicklung der allgemeinen Intelligenz außerdem genetische Dispositionen

(vgl. Klicpera et al. 2010, S. 167 ff.), neurobiologische Besonderheiten (vgl. Breitenbach/Lenhard 2006) und kognitive Funktionsdefizite eine Rolle.

Wie bereits erwähnt, entwickelt sich LRS oftmals aus einer Sprachstörung heraus, weshalb der erfolgreiche vorschulische Spracherwerb ein starkes Resilienzmoment bedeutet. Gerade die phonologische Bewusstheit, die auf die Fähigkeit abhebt, neben den Inhalten der Sprache deren lautliche Struktur zu erkennen, ist eine entscheidende Vorläuferfertigkeit für die Aneignung der Schriftsprache. Sie zählt zu den Aspekten der Wahrnehmung, die bei Betroffenen nur mangelhaft ausgeprägt sind (vgl. Löffler 2016, S. 35). Eben dies gilt für die Sprachbewusstheit. Sie meint die Fähigkeit, den Fokus weg von der inhaltlichen Seite der Sprache hin zu ihrer formalen Struktur zu lenken. (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 367).

Schließlich hängt auch die Beschaffenheit des Arbeitsgedächtnisses mit der Entstehung von LRS zusammen. Weist es lediglich eine geringe Kapazität auf, wirkt sich das nachteilig auf die Prozesse des Lesenlernens (vgl. Mähler/Schuchardt 2014) und des Grammatikerwerbs aus (Motsch 2010, S. 58 ff.).

#### *2.2.4 Verbindungslinien zwischen LRS und Funktionalem Analphabetismus*

Gemeinhin wird LRS mit dem Kindes- und Jugendalter assoziiert. Dort tritt sie zwar mit vier bis acht Prozent auch deutlich häufiger auf als im Erwachsenenalter (vier Prozent). Nichtsdestotrotz kann eine sich im Kindesalter anbahnende LRS allein durch gezielte intensive Fördermaßnahmen fernab des normalen schulischen Lehrplans eingedämmt oder gelegentlich sogar überwunden werden. Eine nicht früh genug erkannte beziehungsweise unbehandelte LRS wächst sich hingegen aus und bleibt auch im Erwachsenenalter bestehen (vgl. Fickler-Stang 2011, S. 118; Deutsches Ärzteblatt 2009, S. 216; Rüsseler 2005, S. 3).

Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung liegt bei der Gruppe der funktionalen Analphabeten auffällig oft eine LRS vor. Allerdings ist hier wiederum zwischen denjenigen funktionalen Analphabeten, die einen Alphakurs besuchen und denjenigen, die keinen Kurs besuchen zu unterscheiden: In ihrer 2011 veröffentlichten Studie AlphaPanel ermittelten Rosenblatt und Bilger, dass bei 15% der Kursteilnehmenden im Schulalter eine LRS diagnostiziert wurde. Laut der sich auf die Gesamtbevölkerung beziehenden leo.-Studie (s.o.) erfuhren dagegen lediglich sechs Prozent der funktionalen Analphabeten im Schulalter eine entsprechende Diagnose. Diese statistische Diskrepanz lässt sich aber

womöglich durch den unterschiedlichen Grad der Sensibilisierung für die persönlichen Lese-/Schreibprobleme erklären: Während Kursteilnehmende sich regelmäßig mit ihrer Schriftsprachlichkeit auseinandersetzen und daher eher ein Problembewusstsein entwickelt haben, ist dies bei funktionalen Analphabeten ohne Kursteilnahme nicht unbedingt der Fall. Denkbare Weise wurden etwaige Test- oder Untersuchungsergebnisse verdrängt.

In einer aktuellen Studie fanden die Psychologen Rüsseler und Boltzmann unter Einsatz funktioneller Magnetresonanztomografie (fMRT) und Elektroenzephalografie (EEG) heraus, dass bei funktionalen Analphabeten diejenigen für die auditive Wahrnehmung verantwortlichen neuronalen Strukturen schlechter ausgeprägt sind als bei Personen mit durchschnittlichen Lesefertigkeiten. Darüber hinaus gelingt es funktionalen Analphabeten nicht, kurz eingespielte akustische Signale zu differenzieren. Demnach können sie beispielsweise nicht zwischen sich ähnelnden Lauten wie „pa“, „ba“, „ta“ und „da“ unterscheiden. Nun handelt es sich aber bei dieser Fertigkeit, die eine Facette der phonologischen Bewusstheit darstellt, um eine Grundvoraussetzung für die Genese einer guten Lese- und Schreibkompetenz (vgl. Fröhlich 2015). Die Schwierigkeit, zwischen ähnlich klingenden Lauten zu differenzieren, zeigt sich ebenso bei Kindern mit der Diagnose LRS (vgl. Rüsseler et al. 2011). Wahrscheinlich bedeutet es für Betroffene eine enorme Anstrengung, Buchstaben und Buchstabenfolgen mit den entsprechenden Lauten zu verbinden; mit anderen Worten: die Verknüpfung von orthographischer und phonologischer Ebene gelingt nur fehlerhaft und schleppend, welches sich in einem langsamen sowie dysfluenten Leseprozess niederschlägt (vgl. Bergmann/Wimmer 2008; Grosche et al. 2013, S. 223 f.).

Darüber hinaus zeigt sich auch bei Erwachsenen mit defizitärer Lese-/Schreibkompetenz oftmals eine mangelhafte Sprachbewusstheit (vgl. Grosche 2012). So verwechseln sie etwa inhaltliche Zusammenhänge (fahren – Auto) und Wortverwandtschaften (fahren – Fahrer – Fähre) beziehungsweise fällt es ihnen schwer, Reimwörter zu finden (vgl. Löffler 2002).

Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen erwachsenen funktionalen Analphabeten und Kindern mit LRS besteht in der mangelhaften Ausprägung der acht basalen Wahrnehmungsfunktionen. Diese beinhalten Ordnungsschwellen (visuell und auditiv), Tonhöhendiskrimination, Richtungshören, auditiv-motorische Koordination, auditive Frequenz-Mustererkennung, auditive Zeit-Mustererkennung sowie die Reaktionszeit. Die

Kontrollgruppe der normalen Leser schnitt bei den verschiedenen Tests deutlich besser ab als funktionale Analphabeten beziehungsweise Kinder mit LRS, wobei sich die Testergebnisse der beiden Experimentalgruppen auf demselben niedrigen Niveau befanden.

Die Beeinträchtigung der basalen Wahrnehmungsfertigkeiten behindert vermutlich die Genese von Phonemrepräsentationen, die jedoch von hoher Relevanz für die Graphem-Phonem-Zuordnung sind, welche wiederum zentral für den Schriftspracherwerb ist (vgl. Rüsseler et al. 2011).

In ihrem Aufsatz von 2011, der sich mit den Zusammenhängen zwischen Funktionalem Analphabetismus und LRS befasst, schreibt Fickler-Stang:

„Dass aus [der Lese-Rechtschreibstörung] nicht selten funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter folgt, ist in der Forschung unumstritten. Weitere Auswertungen und Analysen sollten sich deshalb damit beschäftigen, wie die Grundbildung des nachholenden Schriftspracherwerbs didaktisch und methodisch spezifiziert und modifiziert werden kann und ob es Transfermöglichkeiten vorhandener Trainings- und Interventionsprogramme für Kinder- und Jugendliche in die Erwachsenenpädagogik gibt“ (S. 123).

Die Erkenntnisse von Rüsseler et al. 2011 zeigen immerhin auf, dass es erfolgsversprechend sein könnte, in die Alphabetisierungsarbeit solcherlei Übungsprogramme einzu beziehen, welche gezielt die basalen Wahrnehmungsfähigkeiten fördern.

### *2.2.5 Diskussion von Förderansätzen*

Da bei Kindern und Jugendlichen mit LRS sowie bei erwachsenen funktionalen Analphabeten vergleichbare Schwierigkeiten im Hinblick auf die Ausbildung einer guten Schriftsprachkompetenz vorliegen (mangelhafte phonologische Bewusstheit, defizitäre Wahrnehmungsfunktionen), sollten auch vergleichbare Fördermaßnahmen für beide Gruppen positive Wirkungen zeigen. Die Durchsicht verschiedener Studien offenbarte jedoch, dass sich die meisten Forschungen bisher allein auf Kinder im Schulalter beziehen, wobei sich in jüngster Zeit ein Umbruch zugunsten Erwachsener mit Lese-/Schreibschwierigkeiten abzeichnet.

Im Kontext der Förderung bei LRS ist es stets das Ziel, eine intensive und vielfältige Verbindung von Laut- und Buchstabenebene herbeizuführen. Durch entsprechende Übungsaufgaben soll bei Betroffenen eine starke und schnelle kognitive Vernetzung

von phonologischen und orthographischen Einheiten erwirkt werden, welches sich schließlich in einer deutlich gesteigerten Leseflüssigkeit zeigte (vgl. Tressoldi et al. 2007).

Zielführend ist insbesondere das wiederholende Lesen von Wortlisten bzw. Texten, denn es schafft eine enge Verknüpfung der am Leseprozess beteiligten neuronalen Strukturen. So belegen auch umfassende Studien das wiederholende Lesen als effektiven Förderansatz zur Steigerung der Leseflüssigkeit. Allerdings bezieht sich der Erfolg maßgeblich auf die trainierten Wörter beziehungsweise Texte. Der Transfereffekt hinsichtlich untrainierter Wörter ist demgegenüber meistens nur schwach (vgl. Kohnen et al. 2008a).

Bei einer alternativen Methode zur Förderung des flüssigen Lesens geht es darum, gezielt das Lesen oftmals vorkommender sublexikalischer Buchstabenverbindungen zu üben. Als Beispiele für diese sogenannten Graphemcluster seien „Schl“, „Str“, „Fl“, „Kr“, „stre“, „kra“ und „fle“ angeführt (vgl. Holmes 1996). Diverse Untersuchungen nahmen sich dieser alternativen Fördermethode an, die sie LRS-Kindern in Form von Computertrainings darboten. Die Resultate verweisen auf einen Erfolg. Denn es war nicht nur eine erhöhte Lesegeschwindigkeit für die geübten Graphemcluster beziehungsweise für die ebenso trainierten Wörter, die diese Graphemcluster beinhalteten, zu verzeichnen, sondern es zeigte sich sogar der erhoffte Lerntransfer: Die betroffenen Kinder lasen nach dem Computertraining auch solche Wörter schneller, die zwar die geübten Buchstabenverbindungen aufwiesen, jedoch nicht im Training vorkamen (vgl. Grosche et al. 2013, S. 224).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Transfereffekte sind immer dann wahrscheinlich, wenn ungeübte und geübte Wörter dennoch identische Elemente beinhalten (vgl. Kohnen et al. 2008a). Außerdem steigt die Stärke des Lerntransfers mit der Qualität der kognitiven Verknüpfung zwischen den phonologischen und orthographischen Einheiten der trainierten Wörter ebenso wie mit der steigenden Anzahl bekannter Wörter, die ähnlich geschrieben werden (vgl. Kohnen et al. 2008b). Vor allem kommt es jedoch auf die Häufigkeit sowie die Intensität des wiederholenden Lesens der Graphemcluster an, um den größtmöglichen Transfereffekt zu erreichen (vgl. Grosche et al. 2013).

Adäquat zu den Untersuchungsreihen mit LRS-Kindern wurde nun auch ein computerbasiertes sublexikalisches Wortlesetraining mit erwachsenen funktionalen Analphabeten durchgeführt. Darüber hinaus bearbeiteten die erwachsenen Betroffenen einen – bislang auch nur bei Kindern eingesetzten – Lesetest. Dabei bildeten beide Tests den Abschluss eines sechswöchigen Alpha-Intensivkurses, dessen tägliche Unterrichtsdauer 15 Minuten betrug (vgl. Grosche et al. 2013, S. 224 ff.).

Der computergestützte sublexikalische Wortlesetest wurde zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt: im Vorhinein des Alpha-Intensivkurses (Prätest), am Ende des Intensivkurses (Posttest) und als Follow-up-Test drei Wochen nach Abschluss der Intervention. Bewertet wurde sowohl die Lesegenauigkeit als auch die Lesegeschwindigkeit. Die visuelle und auditive Hervorhebung der Buchstabenverbindungen sollte auf Dauer eine gezielte Verknüpfung der phonologischen und orthographischen Strukturen hervorrufen. Erwartet wurde die Überwindung des mühsamen Erlesens der trainierten orthographischen Cluster zugunsten ihrer Internalisierung, welches deren direkte Erkennung bedeutete. Daneben bestand die Hoffnung auf einen Lerntransfer bezüglich untrainierter Wörter ebenso wie die Hoffnung darauf, die Experimentalgruppe erlangte die bei literalisierten Personen normale Lesegeschwindigkeit (vgl. ebd.).

Wie der computergestützte Lesetest wurde auch der mit klassischen Mitteln durchgeführte ELFE-Wortlesetest (vgl. Lenhard/Schneider 2006) zu den angegebenen drei Zeitpunkten eingesetzt. Er sollte etwaige Transfereffekte des Alpha-Intensivkurses sichtbar machen, wobei er außerdem Auskunft über das Leseverständnis gibt. Die Aufgabe besteht darin, innerhalb von drei Minuten, aus vier Wörtern dasjenige Wort zu markieren, welches einem nebenstehenden Bild entspricht. Das Resultat des Wortlesetests fiel allerdings unbefriedigend aus, da die Probanden zu allen drei Messzeitpunkten lediglich eine Leseleistung zeigten, die bei Erstklässlern als eher schlecht bis durchschnittlich zu werten wäre (vgl. Grosche et al. 2013, S. 227 ff.).

Ähnlich ernüchternd sind die Ergebnisse des computergestützten sublexikalischen Wortlesetests einzustufen. Zwar zeigte sich eine signifikante Verbesserung der Lesegenauigkeit und Leseflüssigkeit, jedoch ausschließlich für die Trainingswörter. Außerdem konnte dieser vermeintliche Lernzuwachs auch nicht langfristig gehalten werden, welches der Follow-up-Test offenbarte. Darüber hinaus zeichneten sich keinerlei Transfereffekte auf ungeübte Wörter ab, auch in Bezug auf solche Wörter, die die trainierten Graphemcluster aufwiesen. Explizit die Lesegeschwindigkeit der Probanden erreichte nie, auch nur annähernd, das Niveau durchschnittlich literalisierter Erwachsener. Selbst

im Rahmen des Posttests, den die Experimentalgruppe direkt im Anschluss an die Intensivfördermaßnahme bearbeitete, zeigte sie eine zweieinhalb mal so geringe Leseschwindigkeit wie die Kontrollgruppe (vgl. ebd. 228 ff.).

Das dürftige Resultat des computergestützten Trainings fällt vor allem deshalb so negativ ins Gewicht, weil sich bei den entsprechenden Untersuchungsreihen mit LRS-Kindern sehr wohl Transfereffekte abzeichneten (s.o.).

Darüber hinaus führte auch der Alpha-Intensivkurs nicht zu einem Lernzuwachs, welches der ELFE-Wortlesetest erkennen ließ. Nun stellt sich die Frage, mit welchen Mitteln denn eine wirksame Förderung erwachsener funktionaler Analphabeten erreicht werden könnte: Da sich durch das in der Alphabetisierungsarbeit favorisierte, offene und wenig strukturierte Lernen oftmals nicht der gewünschte Erfolg im Sinne einer verbesserten Lese-/Schreibkompetenz einstellt, werden bisweilen direkt-instruktive beziehungsweise geschlossene Lehr-/Lernmethoden eingefordert (vgl. Grosche 2012). Mit Blick auf die unbefriedigenden Testergebnisse lässt sich jedoch konstatieren, dass auch direkt-instruktive Fördermaßnahmen keinen Garant für Erfolg darstellen.

Schließlich seien zwei alternative Ansätze zur Förderung dargestellt, die jedoch durch vertiefende Forschungen zu evaluieren sind. Zum einen handelt es sich um die Vermittlung von Selbstlernmethoden. Ein Beispiel für eine geeignete Lernstrategie, die Kurs teilnehmende befähigt, ihren Lernprozess eigenständig fortzusetzen, ist das phonologische Dekodieren. Mit dieser Methode können sie sich auch fernab des Unterrichts an unbekannte Wörter und kurze Texte herantrauen, indem sie das Geschriebene Buchstabe für Buchstabe erlesen (vgl. Grosche et al. 2013, S. 232 f.). Zum anderen handelt es sich um solche Lehr-/Lernkonzepte, die ihre Effektivität bereits im Rahmen der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit LRS unter Beweis gestellt haben. Diese Methoden setzen unmittelbar an Lese- und Schreibprozessen an, vermitteln die benötigten Fertigkeiten in direkter Form und operieren mit ständigen Wiederholungen neuer Lerninhalte (vgl. Ise et al. 2012).

Ein enormes Problem der Alphabetisierungsarbeit markiert die geringe Zeitintensität des Unterrichts. Denn die Kurse finden höchstens zweimal pro Woche für in der Regel eineinhalb Stunden statt, welches für einen spürbaren Lernzuwachs nicht auszureichen vermag. Funktionale Analphabeten benötigen hingegen „[...] sehr dauerhafte Angebote

eines hochgradig zeitintensiven Lese- und Schreibunterrichts“ (Grosche et al. 2013, S. 233).

### 2.2.6 Ein Beispiel gelungener Förderung

Die im Folgenden thematisierte Lernsoftware (AlphaTrainer, AudioTrainer, Lautdiskriminierungstrainer, Orthofix) wurde von der MediTECH Electronic GmbH entwickelt und bereitgestellt für das Projekt „Alpha plus Job“. Letzteres war ein vom BMBF finanziertes Grundbildungsprogramm für Arbeitnehmer in Osnabrück, welches 2009 und 2010 für jeweils 10 Monate durchgeführt wurde. Es beinhaltete neben den vier medialen Lernprogrammen eine eigens entwickelte Materialsammlung (alltags- u. berufsrelevante Inhalte), die Arbeit mit dem DVV Lernportal [www.ich-will-lernen.de](http://www.ich-will-lernen.de), gemeinsame soziale Aktivitäten, die Erstellung einer individuellen Bewerbungsmappe sowie ein dreiwöchiges Berufspraktikum inkl. dessen Vorbereitung.

Bevor ich nun näher auf die vier computergestützten Fördertools eingehe, seien die Ergebnisse der stark durchstrukturierten intensiven Trainingsmaßnahme an dieser Stelle vorweggenommen: Nach Beendigung des Projekts wiesen die Teilnehmenden eine deutliche Verbesserung der Lese- und Rechtschreibkompetenzen auf. Vor allem war eine Steigerung der Leseleistung festzustellen, die sich vom Niveau eines durchschnittlichen Erstklässlers zum Niveau eines durchschnittlichen Zweitklässlers entwickelt hatte (vgl. Rüsseler et al. 2013).

Bei dem ersten Fördertool handelt es sich um den *AlphaTrainer* (beziehungsweise *Lateraltrainer*). Er dient dazu, die audio-visuelle Integration von Lauten und Buchstaben zu üben, wobei er die Vernetzung der Hirnhemisphären anregt. Hierzu werden via Bildschirm Silben, Wörter und Sätze in visueller Form präsentiert sowie sie außerdem von einer Modellstimme vorgelesen werden. Während der Lernende per Kopfhörer die Modellstimme hört, liest er laut synchron zu ihr. Da beiderlei Sprachinformationen gleichzeitig gegenläufig vom linken zum rechten Ohr und wieder zurück wandern, ist es möglich, beide Stimmen getrennt wahrzunehmen und direkt miteinander abzugleichen. Auf diese Weise werden Lernende an Silben, Wörter und Sätzen herangeführt und internalisieren langsam deren Klang und Schriftbild. Folglich stellt sich eine Gewöhnung an Buchstabenverbindungen ein und es verbessert sich zudem die Aussprache. Das Ziel

besteht in der Registrierung und automatischen Korrektur eigener Lesefehler (vgl. Aulbert-Siepelmeier et al. 2014, S. 37).

Bei dem nächsten Fördertool handelt es sich um den *AudioTrainer* (beziehungsweise BrainBoy). Er fokussiert auf die Verfeinerung der basalen Wahrnehmungsfähigkeiten, die dem motorischen, auditiven und visuellen Bereich zuzuordnen sind. Indem sich Lernende stetig mit den dargebotenen Übungen auseinandersetzen, automatisieren sich die erlernten Fertigkeiten. Dieses Fördertool setzt auf Transfereffekte im Hinblick auf die Steigerung der Schriftsprachkompetenz (vgl. ebd.).

Mit dem *Lautdiskriminierungstrainer* lässt sich hingegen die Fertigkeit üben, zwischen Konsonanten zu differenzieren. Hier werden dem Lernenden per Kopfhörer abwechselnd links und rechts kurze gesprochene Wörter präsentiert. Letztere beginnen jeweils mit einem „e“, enden auf einem „i“ und weisen als mittleren Buchstaben einen variierenden Mitlaut auf (zum Beispiel EPI, EKI). Mithilfe eines Tastendrucks sollen die Lernenden dann den wahrgenommenen Konsonanten angeben (vgl. ebd.).

Das letzte Lernprogramm, *Orthofix*, hebt auf die Internalisierung der lautlichen Struktur von Wörtern ab. Auf dem Bildschirm wird ein Wort angezeigt, welches außerdem, Buchstabe für Buchstabe, von einer Modellstimme lautiert wird. Die Aufgabe besteht darin, das Wort mithilfe der Tastatur nun selbstständig zu schreiben. Dabei können die Buchstaben sowohl in der normalen Reihenfolge als auch optional rückwärts eingegeben werden. Überdies sind die in Orthofix enthaltenen Wörter nach Themen geordnet sowie Lernende die Möglichkeit haben, gemäß ihrer individuellen Schwierigkeitsbereiche zu trainieren, so etwa die Unterscheidung zwischen „G“ und „K“ oder die Auseinandersetzung mit Wörtern, die einen Doppelkonsonanten enthalten (vgl. ebd., S. 38).

Es bleibt festzuhalten, dass die vier vorgestellten Fördertools ein paar der zuvor erarbeiteten Grundvoraussetzungen erfüllen, um eine Steigerung der Lese-/Schreibkompetenz funktionaler Analphabeten herbeizuführen: Sie fokussieren auf die Vernetzung der Laut- und Buchstabenebene, indem sie gezielt die basalen Wahrnehmungsfunktionen miteinbeziehen und ermöglichen außerdem ein strukturiertes Lernen, welches unmittelbar am Lesen und Schreiben ansetzt.

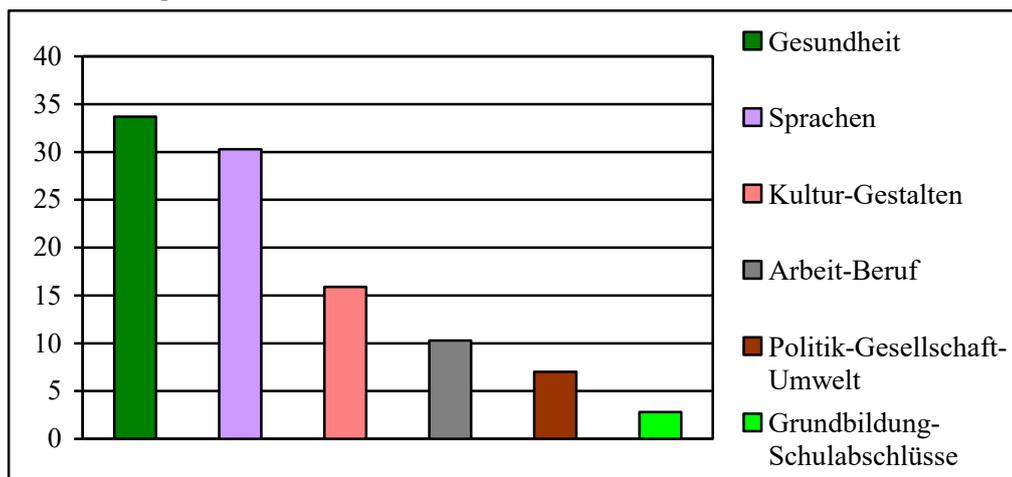
### 3 Hintergründe der Alphabetisierungsarbeit

#### 3.1 Verortung in der Erwachsenenbildung, Zahlen und Fakten

Nachdem in den 1970er Jahren in den Industrieländern das gesellschaftliche Bewusstsein für die Existenz von Menschen erwachte, denen das Lesen und Schreiben große Schwierigkeiten bereitete, setzte sich ein bürgerschaftliches Engagement in Gang, wodurch sich die Alphabetisierungsszene formierte, die das Thema „Lesen und Schreiben lernen im Erwachsenenalter“ erstmals öffentlich machte. Der verstärkte Ausbau des Kursangebots an den Volkshochschulen im Bereich Alphabetisierung fand vornehmlich in den 1980er Jahren statt. Auch heute noch sind es die Volkshochschulen, die mit einem Anteil von 80 bis 90% den Hauptanbieter in diesem Bildungsbereich markieren. Darüber hinaus halten andere, etwa von der Kirche oder privat getragene Bildungsinstitutionen, entsprechende Lernangebote vor, ebenso wie gemeinnützig agierende Initiativen und Vereine (zum Beispiel der Verein „Lesen und Schreiben“ in Berlin). Nicht zuletzt bestehen aber auch Maßnahmen für Insassen in Justizvollzugsanstalten (vgl. Tröster/Mania 2015; Hirschmann/Korfkamp 2016; Ambos/Horn 2015).

Um den Umfang der Alphabetisierungsarbeit zu veranschaulichen, sei auf die Volkshochschul-Statistik verwiesen, die auf den Daten von 899 Volkshochschulen basiert: Im Jahr 2014 wurden mit 33,7% die meisten Kurse zum Thema Gesundheit durchgeführt. Das Schlusslicht bildete der Programmbereich Grundbildung-Schulabschlüsse (2,8%) (vgl. Huntemann/Reichart 2015, S. 66).

**Abbildung 2: Prozentualer Anteil der VHS-Kurse im gesamten Bundesgebiet, gestaffelt nach Programmbereichen**



Quelle: eigene Darstellung

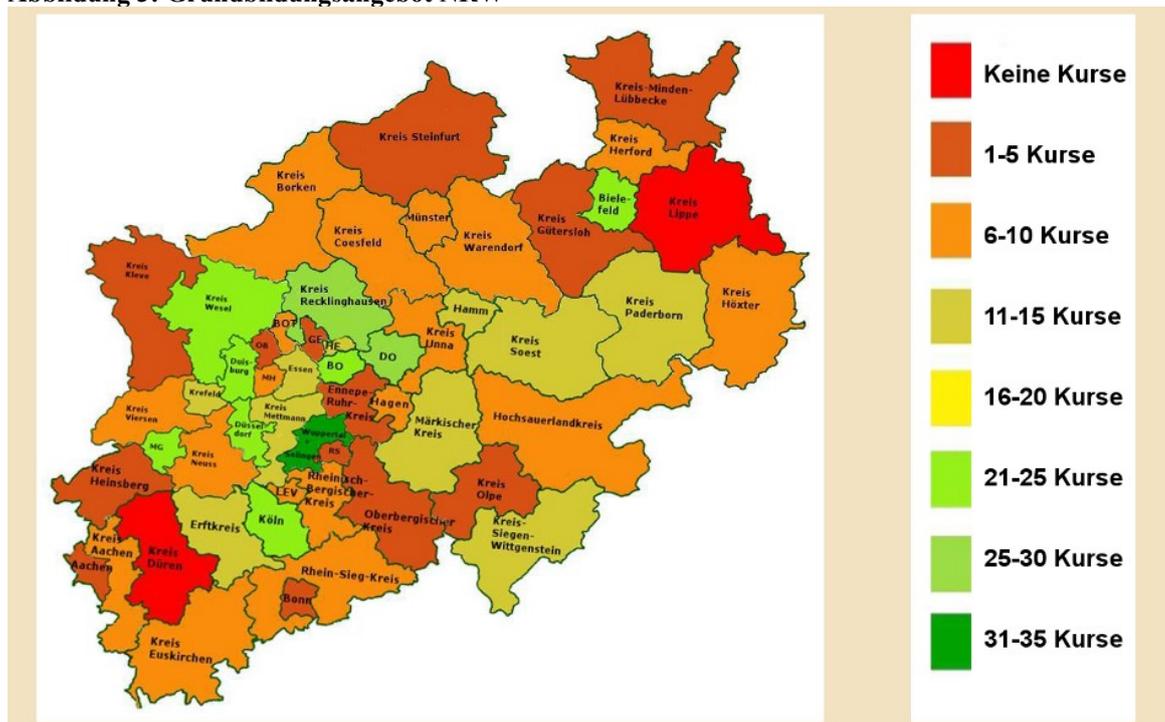
Wiederum 35,3% der im Programmbereich Grundbildung-Schulabschlüsse durchgeführten Kurse gehörten dem Fachgebiet Alphabetisierung/Elementarbildung an. Mit anderen Worten: Das Bundesgebiet ist zwar insgesamt gut mit Volkshochschulen beziehungsweise verschiedensten Bildungsangeboten versorgt, jedoch sieht sich der Anteil an Alphabetisierungskursen, in Relation zum Gesamtangebot der Volkshochschulen mit circa 0,7% verschwindend gering an (vgl. Huntemann/Reichart 2015, S. 30).

Richten wir nun den Fokus auf die an Volkshochschulen durchgeführten Alphabetisierungskurse, tun sich erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Kursdichte<sup>3</sup> der einzelnen Bundesländer auf: Absoluter Spitzenreiter mit 206 Kursen bei einer Einwohnerzahl von 1.597.000 ist Mecklenburg-Vorpommern (Kursdichte: 129,0). Mit Abstand die geringste Kursdichte (15,3) zeigt sich hingegen in Baden-Württemberg. Dort gibt es 163 Kurse für insgesamt 10.631.000 Menschen. Nordrhein-Westfalen liegt mit einer Kursdichte von 40,4 im oberen Mittelfeld. Hier kommen 710 Kurse auf 17.572.000 Einwohner (vgl. Hubertus 2014).

Die folgende Grafik von Brödel und Strozyk 2013 veranschaulicht das Grundbildungsangebot nordrheinwestfälischer Volkshochschulen in Anbetracht der einzelnen Kreise. Vornehmlich handelt es sich um Alphabetisierungskurse.

<sup>3</sup> Anzahl der Kurse pro eine Million Einwohner

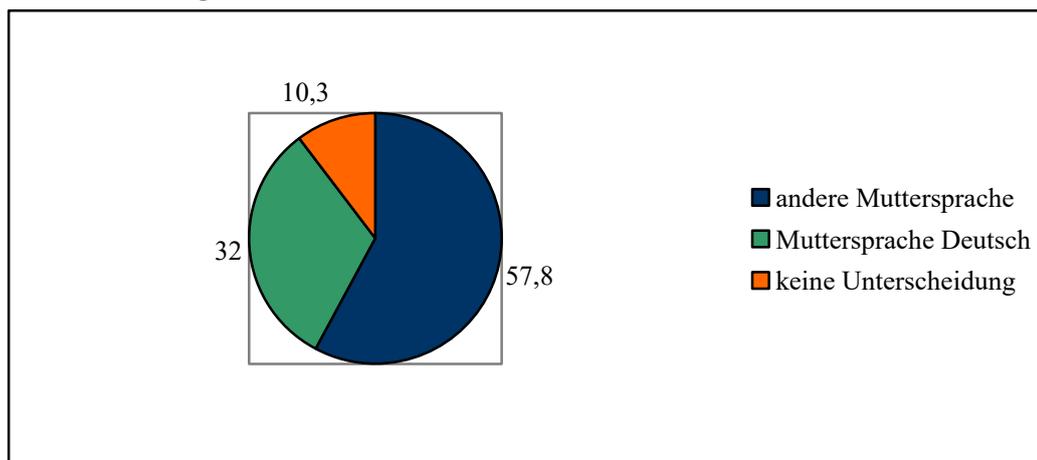
Abbildung 3: Grundbildungsangebot NRW



Quelle: Brüdel/Strozyk 2013

Einige Statistiken, die sich mit dem *gesamten* Lernangebot an Volkshochschulen und weiteren Bildungsinstitutionen auseinandersetzen, unterscheiden nur *grob* zwischen den für unterschiedliche Adressatengruppen konzipierten Alphabetisierungskursen. Vor dem Hintergrund des ohnehin schon marginalen Anteils dieses Fachgebiets ist ein solches Vorgehen nur verständlich. Allerdings wird dabei insbesondere ein untergeordnetes Segment vernachlässigt: die Alphabetisierungsarbeit mit deutschen Muttersprachlern. Letztere beträgt, ausgehend vom Gesamtangebot der Alphabetisierungskurse, lediglich 32%. Der Großteil dagegen richtet sich an Migranten (57,8%). Weiterhin existieren aber auch solche Angebote, die für beide Adressatengruppen offen stehen (10,3%) (vgl. Ambos/Horn 2015, S. 11 f.).

**Abbildung 4: Prozentualer Anteil von Alphabetisierungskursen, gestaffelt nach Adressatenausrichtung**



Quelle: eigene Darstellung

Die Alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE unterscheidet jedoch detailliert zwischen den Kursangeboten für verschiedene Adressatengruppen. Auf der Datenbasis von 149 Bildungsinstitutionen (davon 131 Volkshochschulen und 18 Einrichtungen in verschiedener Trägerschaft) wurden somit auch Aussagen über eigens für deutsche Muttersprachler konzipierte Alphabetisierungskurse getroffen: Bildungsinstitutionen, die solche Lernangebote vorhalten, zählten 2014 in diesem Bereich insgesamt 6.245 Teilnehmende, wobei sich der Männer- beziehungsweise Frauenanteil in etwa die Waage hielt. Während 67% der Kurse Grundlagen der Schriftsprache behandelten, beschäftigte sich ein knappes Viertel mit aufbauenden und vertiefenden Inhalten. Der Großteil der Kursbesucher fand sich mit 63% in den Grundkursen wieder. (vgl. Ambos/Horn 2015).

**Tabelle 2: Alphabetisierungskurse für deutsche Muttersprachler 2014**

Kursniveau	VHS (N=76)				Andere Bildungsinstitutionen (N=5)			
	Anzahl Kurse	Teilnehmende <sup>4</sup>			Anzahl Kurse	Teilnehmende		
		insges.	w	m		ins-ges.	w	m
Grundlagen	489	3.621	1.792	1.653	37	319	175	144
Aufbau/ Vertiefung	187	1.468	762	671	0	0	0	0
Sonstiges	71	817	389	426	3	20	9	11
Insgesamt	747	5.906	2.943	2.750	40	339	184	155

Quelle: eigene Darstellung

<sup>4</sup> Bei einigen Teilnehmenden liegen keine Angaben zum Geschlecht vor.

Ein intensiverer und flächendeckender Ausbau des Alphabetisierungsbereichs wäre wünschenswert. Leider ist er noch stark abhängig von Fördermaßnahmen der Regierung, die jedoch nicht immer in konstanter Form erfolgen. Neben dem generellen Mangel an Maßnahmen ist vor allem die Uneinheitlichkeit der Weiterbildungs- beziehungsweise Volkshochschulgesetze zu beklagen. Denn letztere fallen bisher unter die Zuständigkeit der einzelnen Länder. Eine bundesweit gleichgeschaltete Regelung würde das Gebiet der Erwachsenenalphabetisierung jedoch stärken (vgl. Hirschmann/Korfkamp 2016).

### 3.2. Organisation von Alphabetisierungskursen

Die von den Volkshochschulen angebotenen Alphabetisierungskurse dauern üblicherweise ein halbes Jahr, wobei sie jeweils im Frühjahr beziehungsweise Herbst starten. Der Frühjahrskurs geht bis in den Sommer hinein und der Herbstkurs bis in den Winter. Im Normalfall besuchen Teilnehmende nicht nur einen Alphabetisierungskurs, sondern mehrere in Folge. Ein festes Curriculum, aus welchem eine gewisse Teilnahmedauer hervorginge, existiert allerdings nicht (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 22).

Der Großteil der Alphabetisierungskurse findet ein- bis zweimal wöchentlich und meistens am Abend statt. Dabei dauert ein Kurstreffen im Durchschnitt eineinhalb Stunden. Für die Gebührenregelung liegt keine einheitliche Bestimmung vor. Somit bestehen kostenfreie Kurse neben solchen, die ein Teilnehmerentgelt einfordern. Um die Lernenden bestmöglich zu fördern, werden letztere in Kleingruppen aus höchstens 10 Personen unterrichtet, welches für den Träger jedoch einen recht großen Kostenaufwand bedeutet (vgl. Tröster/Mania 2015, S. 12). Die Lehrenden sind in gut drei Viertel der Fälle weiblich und fast immer Honorarkräfte (94%) (vgl. Ambos/Horn 2015, S. 45).

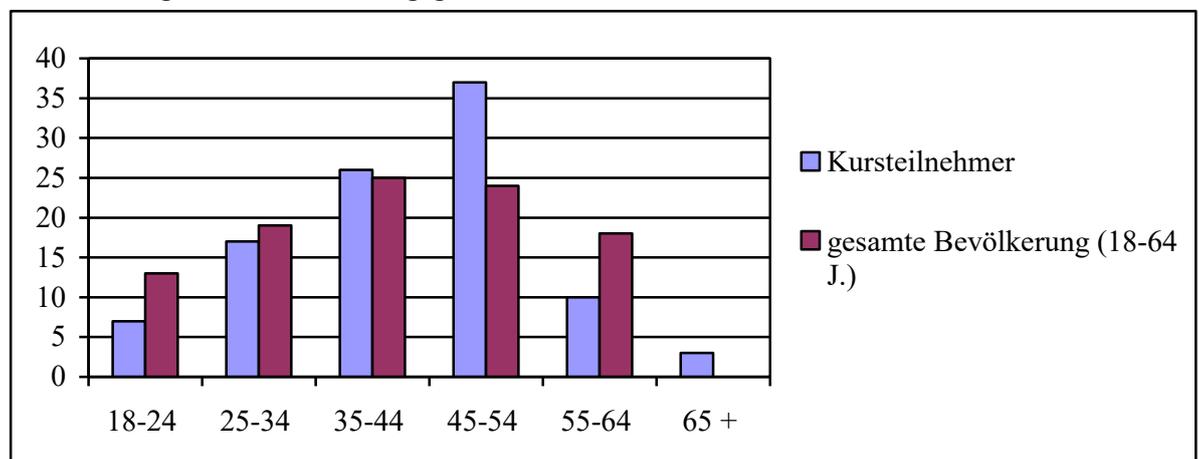
Ab einer bestimmten Größe der Volkshochschule werden normalerweise Alphabetisierungskurse auf unterschiedlichen Niveaustufen vorgehalten. Um Interessierten den für ihren Lernstand passenden Kurs zuweisen zu können, führen Fachbereichsleitungen fast ausnahmslos (98%) eine persönliche Erstberatung durch. Die kursbegleitende Lernberatung wird immerhin an 90% der Volkshochschulen praktiziert. Um erwachsenen Lernern auf angemessene Weise das Lesen und Schreiben nahezubringen, können Lehrende auf vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) entworfene Rahmencurricula so-

wie Unterrichtsleitfäden zurückgreifen. Ein nicht zu unterschätzender Aspekt ist die Formulierung des Kurstitels, welche ein gewisses Maß an Feingefühl erfordert. Auf Begriffe wie „Analphabet“ oder „Alphabetisierung“ wird daher bewusst verzichtet. Als gutes Beispiel fungiert die Kursbezeichnung „Lesen und Schreiben von Anfang an“ (vgl. Ambos/Horn 2015, S. 33, 46; Tröster/Mania 2015, S. 13).

### 3.3 Altersverteilung und Teilnahmeverläufe

Zwar weist das Altersspektrum der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen eine große Spannweite auf. Allerdings besuchen in Relation zur Gesamtbevölkerung auffällig wenige Personen unter 25 beziehungsweise über 55 Jahren dieses Kursangebot der Volkshochschulen. Zumeist befinden sich die Teilnehmenden hingegen in den mittleren Lebensjahren. Die nachstehende Grafik demonstriert den recht hohen Altersdurchschnitt der Lernenden (vgl. Rosenblatt/Bilger, S. 13 f.). Wie bereits das Kapitel zu den Ursachen von Funktionalem Analphabetismus vermuten ließ, weisen die Kursangebote für Menschen, die sich noch in zeitlicher Nähe zur Beendigung ihrer Schulzeit befinden, üblicherweise keine Attraktivität auf. Denn die Anwendung der Schriftsprache wurde in der Schule als problembehaftet und belastend erlebt, sodass Betroffene Lese- und Schreibanlässe sowie institutionelles Lernen zu umgehen versuchen. Die meisten fassen erst den Entschluss, einen Kurs zu besuchen, wenn sich ihr Leidensdruck über die Jahre hinweg gesteigert hat und für sie nicht mehr tragbar scheint.

**Abbildung 5: Prozentualer Anteil von Teilnehmern an Alphabetisierungskursen im Vergleich zur gesamten Bevölkerung, gestaffelt nach Alter**



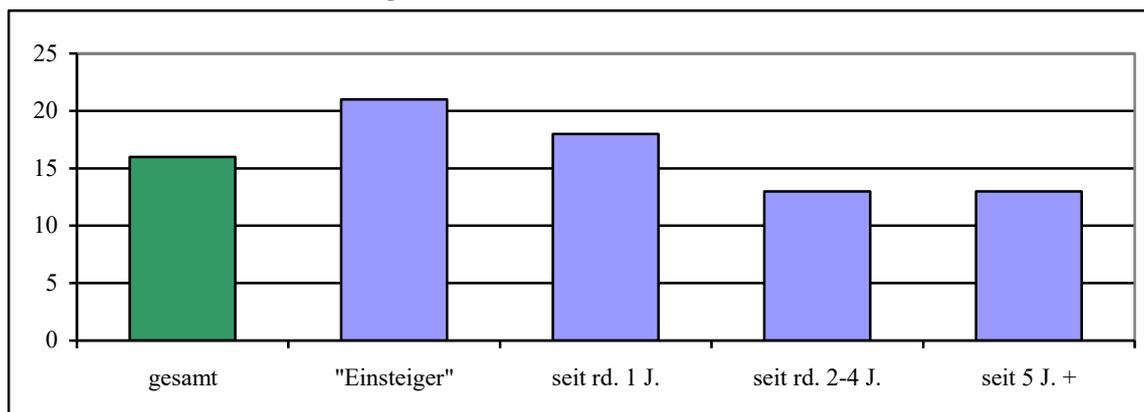
Quelle: eigene Darstellung

Im Hinblick auf die bisherige Teilnahmedauer an Alphabetisierungskursen ergibt sich ein recht ebenmäßiges Bild: Für gut ein Viertel (26%) ist der aktuelle Kurs auch gleichzeitig der erste. Ein knappes Viertel (22%) besucht bereits den zweiten beziehungsweise dritten Kurs. Weitere 27% nehmen schon seit zwei bis vier Jahren teil. Auch die letzte Gruppe, welche die Alphabetisierungskurse seit mindestens fünf Jahren besucht, stellt 25% der gesamten Teilnehmerschaft. Auffällig ist allerdings, dass etwa 10% der langjährig Teilnehmenden die Kurse sogar seit 10 oder mehr Jahren besuchen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 22).

Zwar zeigt sich insgesamt „ein Bild hoher Teilnahmestabilität über längere Zeiträume“ (ebd., S. 22), jedoch unterbrechen immerhin 30% ihre „Kurslaufbahn“ zwischendurch für gewisse Zeitspannen. Die tendenziell langen Teilnahmeverläufe lassen sich mitunter durch das langsame Lerntempo der Betroffenen erklären, die zunächst positive Lernerfahrungen sammeln und neues Selbstbewusstsein aufbauen müssen. „Auch die manchmal geäußerte Beobachtung, dass die Kurse nicht zuletzt soziale Funktionen im Sinne einer betreuten Selbsthilfegruppe haben, steht mit der langen Teilnahmedauer im Einklang“ (ebd., S. 23).

Außerdem geben Rosenblatt und Bilger mittels ihrer Longitudinalstudie AlphaPanel auch Auskunft über die Beendigung von Kursteilnahmen. Hierzu wurden Interviews zu zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt – einmal, während der jeweilige Lernende aktuell einen Kurs besuchte und das zweite Mal ein halbes Jahr später. Von denjenigen Teilnehmenden, die den Herbstkurs 2009/2010 besuchten, setzte die überwiegende Mehrheit (84%) ihre Kursteilnahme fort. Eine Beendigung der Kursteilnahme fand demgegenüber lediglich in 16% der Fälle statt. Dabei brachen vier Prozent von ihnen die Teilnahme sogar bereits während des Herbstkurses ab (vgl. ebd., S. 49). Allerdings bedeutet eine Beendigung des Kurses nicht unbedingt einen endgültigen Entschluss. Wie oben angeführt, gibt es sehr wohl solche Teilnehmende, die eine gewisse Zeit pausieren, bevor sie sich erneut für einen Kursbesuch entscheiden. Die Wahrscheinlichkeit, den Kursbesuch einzustellen, steht jedenfalls in Zusammenhang mit der Dauer der bisherigen Kursteilnahme. Denn diejenigen, die seit mindestens zwei Jahren dabei sind, entschließen sich mit 13% unterdurchschnittlich oft zu einer Kursbeendigung. Gegenteiliges zeigt sich bei den „Einsteigern“, die im Herbst 2009/2010 das erste Mal an einem Alphabetisierungskurs teilnahmen: Hier lag die Abbruchquote mit 21% relativ hoch (vgl. ebd., S. 50).

**Abbildung 6: Prozentualer Anteil der Beendigungen von Alphabetisierungskursen 2010/2011, gestaffelt nach bisheriger Teilnahmedauer**



Quelle: eigene Darstellung

Dabei ist die Beendigung des Kursbesuchs nicht in jedem Fall negativ, also im Sinne eines Abbruchs des Lernens zu beurteilen, sondern kann auch positiv, sprich als erfolgreicher Abschluss, konnotiert sein. Da Curricula beziehungsweise Unterrichtsleitfäden weder eine bestimmte Dauer für die Kursteilnahme noch einen bestimmten Kompetenzstand als Richtschnur für die Beendigung der Kurslaufbahn angeben, liegt es in der Hand der Teilnehmenden, sich irgendwann zu entscheiden, den Kurs zu verlassen. Aufgabe der Lehrenden ist es, die Teilnehmenden hinsichtlich ihres Lernwegs und einer eventuellen Kursbeendigung zu beraten, wobei wir es hier mit einer Gradwanderung zutun haben: Denn es darf zwar nicht das Ziel sein, Teilnehmende dauerhaft an den Kurs zu binden, jedoch sollen die Betroffenen mit dem Verlassen des Kurses die Schriftsprache soweit beherrschen, dass sie ihren Alltag problemlos meistern können (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 50 f.).

### 3.4 Gründe für geringe Teilnehmerzahlen

Obschon der enormen Zahl von 7,5 Millionen in Deutschland lebenden funktionalen Analphabeten befinden sich allein etwa 35.000 von ihnen in Lese- und Schreibkursen (vgl. Ambos/Horn 2013). Nun stellt sich die Frage, warum die überwiegende Mehrheit der Betroffenen den Lernangeboten der Volkshochschulen fernbleibt.

Das zugkräftigste Argument an dieser Stelle ist sicherlich der persönliche Bildungshintergrund als eine robuste, sich auf das Weiterbildungsverhalten auswirkende Größe (vgl. Bilger/Strauß 2015, S. 33). Dabei entfaltet sich die Haltung gegenüber Lernen und Bil-

dung bereits im Grundschulalter (s.o). „Mit Bourdieu lässt sich hier ein bestimmter Habitus vermuten, der im Herkunftsmilieu erworben wurde. Dieser weist Affinität zu institutioneller Bildung auf – oder eben nicht“ (Bremer/Pape 2016, S. 148).

In diesem Kontext sei auch auf ein hemmendes Lernumfeld verwiesen. Unter dieser Voraussetzung bestehen sowohl privat als auch beruflich kaum Berührungspunkte mit der Schriftsprache, da sich Familienmitglieder, Freunde und Kollegen ebenfalls nicht sonderlich für das Lesen und Schreiben interessieren. Aufgrund eines unzureichenden Problembewusstseins verspüren Betroffene kein Bedürfnis nach Alphabetisierung. Darüber hinaus liegen typischerweise ungünstige Lernpräferenzen vor. Denn üblicherweise werden keine formalen, sondern informelle Lernwege gewählt. Betroffene sind der Ansicht, zum Beispiel auch durch Kinobesuche, Radiosendungen oder Gespräche lernen zu können (vgl. Abraham 2016; Kuwan/Seidel 2011, S. 161; Steuten 2013, S. 9).

Oftmals dominiert auch die Furcht vor einem erneuten Versagen, welches Erinnerungen an die Schulzeit wecken würde. Aus Selbstschutz und mangelnder Selbstsicherheit heraus meiden Betroffene dann institutionalisierte Formen des Lernens (vgl. Abraham 2016; Kuwan/Seidel 2011, S. 161).

Sehr weit verbreitet ist außerdem die Angst vor einer Offenlegung der schlechten Lese-/Schreibfähigkeiten, da eine diesbezügliche Scham besteht. Außerdem würde ein „coming out“ ungewisse Konsequenzen nach sich ziehen. Ein solches Szenario stünde im krassen Gegensatz zu der von vielen Betroffenen gehegten negativen Einstellung gegenüber Veränderungen. Der in einer frühen Lebensphase gefasste Entschluss, die Lese-/Schreibschwierigkeiten vor anderen zu verstecken, wird bewusst beibehalten (vgl. Steuten 2013, S. 9; Abraham 2016).

Daneben haben sich viele Betroffene mit ihrer Lebenslage abgefunden, wobei sie stetige Belastungen in Kauf nehmen. Im Alltag greifen sie auf verschiedene Strategien zurück: Einerseits geht es darum, die Probleme mit der Schriftsprache permanent zu vertuschen. Andererseits haben sie sich ein Unterstützungssystem eingerichtet, welches ihnen bei schriftsprachlichen Anforderungen verlässlich Hilfe spendet. Zu diesem zählen beispielsweise Familienangehörige, Freunde oder Kollegen (vgl. Abraham 2016; Rieckmann 2014, S. 19).

Bei der Mehrheit der Betroffenen liegt außerdem eine hemmende Lebenssituation in Form multifaktorieller Belastungen vor. So sind es etwa gesundheitliche Einschränkungen oder familiäre Verpflichtungen, denen eine höhere Priorität eingeräumt wird, als

dem Bestreben, die persönlichen Lese-/Schreibkompetenzen zu verbessern (vgl. Kuwan/Seidel 2011, S. 161; Rieckmann 2014, S. 19).

Neben diesen personenbezogenen Gründen, die die Teilnahme an Alphabetisierungskursen behindern, sei ein weiterer Grund für die geringen Teilnehmerzahlen angeführt: Es handelt sich um eine ungenügende Aufklärung der Betroffenen über Lernangebote in Kombination mit einer schlechten Infrastruktur der Kurslandschaft, gerade im ländlichen Raum. Fernab städtischer Ballungszentren vollzieht sich die Information der Bevölkerung im Hinblick auf das Phänomen des Funktionalen Analphabetismus inklusive entsprechender Lernangebote schleppender und schwieriger. Vor dem Hintergrund der für ländliche Regionen typischen geringen Angebotsdichte stellt sich für Betroffene außerdem das Problem der Erreichbarkeit der Kurse (vgl. Abraham 2016; Kuwan/Seidel 2011, S. 161).

Die beschriebenen Bildungsbarrieren geben Anhaltspunkte für die Ansprache der Adressaten und wirken sich außerdem auf die konkrete Didaktik und Methodik in den Kursen aus (vgl. Projektträger im DLR 2012, S. 9). So ist es auch in der aktuellen „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026“ nach wie vor ein großes Thema, Zugangswege zu erweitern, um zukünftig mehr funktionale Analphabeten für Lese- und Schreibkurse gewinnen zu können (vgl. BMBF 2016).

## **4 Lehren und Lernen im Kurs**

### 4.1 Der Lernbegriff

Dieser Arbeit liegt ein konstruktivistisch geprägter Lernbegriff zugrunde. Demnach ist Lernen charakterisiert als

- ein aktiver Prozess. D.h., gelernt wird nur dann, wenn sich der Lernende auch aktiv einbringt.
- ein konstruktiver Prozess. D.h., der Lernende interpretiert das Neue stets vor dem Hintergrund seines individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrunds, weshalb wir von einem Anschlusslernen sprechen.

- ein situativer Prozess. D.h., Lernen ereignet sich immer in einem bestimmten Kontext.
- ein sozialer Prozess. D.h., Lernen bedeutet ein interaktives Geschehen, an welchem soziale Faktoren stets beteiligt sind.
- ein selbstgesteuerter Prozess. D.h., der Lernende hat die Steuerungs- und Kontrollgewalt über seinen Lernprozess inne.

Allerdings müssen viele Lernende, je nach Interessenlage, Motivation und Bildungshintergrund, die Fähigkeit zum Selbstgesteuerten Lernen zunächst entwickeln (vgl. Mandl/Winkler 2003, S. 77).

Im Hinblick auf den Terminus des Selbstgesteuerten Lernens merkt Brauchle 2007 treffend an: „Häufig wird auf eine Begriffsbestimmung ganz verzichtet. Offensichtlich entsteht durch die vermeintliche Eindeutigkeit des Begriffs eine Illusion begrifflicher Klarheit“ (S. 7). Aus diesem Grund gehe ich nun näher auf das komplexe erklärungs-würdige Gefüge ein, das in der Literatur oftmals synonym mit den Begriffen „selbstbestimmtes Lernen“, „selbstorganisiertes Lernen“ oder auch „Selbstlernen“ verwandt wird.

Im Rahmen dieser Arbeit meint Selbstgesteuertes Lernen die Bereitschaft und Fertigkeit des Lernenden, den eigenen Lernprozess zu organisieren, zu lenken sowie ihn zu kontrollieren und zu bewerten, weshalb der Reflexionsfähigkeit eine enorme Bedeutung zukommt. Demnach wird der Lerngegenstand regelmäßig und selbstständig an die persönlichen, sich gegebenenfalls wandelnden, Inhaltspräferenzen angepasst. Auf oberster Ebene lässt sich formulieren: „Es geht um die interessengeleitete, aktive Aneignung von Welt durch die handelnde Person“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 33).

Bei funktionalen Analphabeten handelt es sich nun um eine lernungewohnte Zielgruppe, die erst einmal das Lernen (wieder neu) erlernen muss.

„Denn negative Erfahrungen und das daraus resultierende Vermeiden von Bildungszusammenhängen führen nicht nur zu Defiziten in Bildungsinhalten, sondern vor allem zur Unfähigkeit, die eigene Bildung zu planen und zu strukturieren. „Lernen lernen“ oder Hinführung zum selbstständigen Lernen ist das übergeordnete Ziel von Grundbildung und Alphabetisierung, hinter allen Inhalten“ (vgl. Schiefer 2014, S. 27).

Die Aufgabe, die Lehrenden damit zuteil wird, gestaltet sich oftmals als langwieriger Prozess. Aus theoretischer Sicht verlagert sich der Schwerpunkt schrittweise von der Instruktion hin zur Konstruktion. Somit sollte das reine Darbieten und Erläutern sukzes-

sive der Schaffung problemorientierter Lernumgebungen weichen, in denen sich Lernende schließlich selbstständig und interessengeleitet bewegen (vgl. Mandl/Winkler 2003, S. 78 ff.).

So beinhalten auch die Curricula des DVV Lernportals „ich-will-lernen.de“ und der Grundbildungsmodule des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) jeweils eine Rubrik mit dem Namen „Das Lernen lernen“, welche auf die Lernungewohntheit der Zielgruppe abhebt. Thematisiert werden Lernorganisation, Lernmethoden und -techniken (vgl. Rustemeyer 2016, S. 355 f.). Allerdings erfordert gerade die Auseinandersetzung mit einer internetbasierten Lernplattform, die prinzipiell auch für das anonyme Lernen gedacht ist, die Kompetenz des Selbstgesteuerten Lernens.

## 4.2 Grundlagen des Lehrens und Lernens

Da bei der Genese der Alphabetisierungsdidaktik von vornherein verschiedene Disziplinen mitwirkten und die Zielgruppe der Menschen mit Lese-/Schreibschwierigkeiten außerdem sozialpädagogische Formen der Unterstützung bedarf, existieren auch diverse Modelle der Ausgestaltung von Alphabetisierungsarbeit mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Den Kern sprachdidaktischer Konzepte bildet die Vermittlung der Schriftsprache, wohingegen lebensweltorientierte Ansätze vornehmlich auf ein erwachsenengerechtes und alltagsnahes Lernen achten (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 365). Im Sinne einer integrativen Didaktik kommt es in der Praxis allerdings häufig zu begrüßenswerten Mischformen der Herangehensweisen.

### *4.2.1 Lebensweltorientierung*

Nachdem der Leitsatz der Lebensweltorientierung in den 1980er Jahren in den Diskurs der Erwachsenenbildung aufgenommen wurde, vollzog sich eine Dekade später seine Hochzeit (vgl. Pachner/John 2011, S. 226). Gemäß der Phänomenologie nach E. Husserl umfasst Lebenswelt „[den individuellen] Kosmos der Selbstverständlichkeiten, in dem wir leben [...]“. Dieser Kosmos stiftet für den Einzelnen Gewissheit, Identität

und Zugehörigkeit, und er bestimmt auch die Themen sowie Lernanlässe und Lernbereitschaften des Erwachsenenlernens“ (Arnold 2010, S. 185). Für den Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung bedeutet Lebensweltorientierung entsprechend eine Lehr-/Lernkultur, die es Teilnehmenden an Kursangeboten ermöglicht, das sachlogische Wissen („Unterrichtsstoff“) an ihre lernbiographischen Ressourcen und Erfahrungen anzubinden (vgl. Brödel 2012, S. 63). Im Einklang mit dem oben dargelegten Lernbegriff lässt sich festhalten: Eine lebensweltorientierte Didaktik stellt die Grundlage für gelingenden Unterricht und damit auch für ein nachhaltiges Lernen dar. Denn Lernen im Erwachsenenalter funktioniert nur dann, sind die dargebotenen Inhalte anschlussfähig an die individuellen Lebenswirklichkeiten.

Erst wenn die Teilnehmenden die Relevanz der Lerngegenstände für ihren Alltag einsehen, kann das übergeordnete Ziel der Alphabetisierungsarbeit angegangen werden – die schrittweise Hinführung zum Selbstgesteuerten Lernen. Nur durch die interessengeleitete konsequente Verfolgung von letzterem bei gleichzeitiger Unterstützung des Dozenten schaffen es Teilnehmende schließlich, ihre soziale und kulturelle Teilhabe auszuweiten (vgl. ebd.).

In Anlehnung an Kaiser 1990, der betonte, bei der Auswahl von Lerngegenständen und Methoden im Rahmen einer lebensweltorientierten Didaktik potenzielle Probleme, Fragen und Interessen der Zielgruppe mitzudenken, sind geeignete pädagogische Verfahren für die Alphabetisierungsarbeit das Erzählen über Biographie, Gruppen- und Projektarbeit sowie die Schaffung offener Lernorte (vgl. Kaiser 2000, S. 27; Pachner/John 2011, S. 227 f.). Dabei meint *Erzählen über Biographie* die Herstellung von Gesprächsanlässen zu Erfahrungen des Einzelnen. Das Erlebte kann gemeinsam auf Anknüpfungspunkte an Bildung hin untersucht werden und begünstigt somit eine positive Identitätsentwicklung.

*Gruppen- und Projektarbeit* setzt hingegen auf Synergieeffekte des kooperativen Lernens. Da die Teilnehmenden auf verschiedenen Gebieten unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzen besitzen hat jeder die Chance, sich auf seine Art einzubringen und kann anderen dabei sein Wissen sowie seine Fähigkeiten näherbringen. Diese aktivierenden Methoden fördern zudem die Selbstständigkeit der Lernenden und fordern ihre kognitiven Kompetenzen heraus. Beispielhaft sei auf die Anfertigung von Collagen mit Bildern, Fotos und kurzen Texten zum Thema „Mein Stadtteil“ verwiesen.

Die *Schaffung offener Lernorte* zielt schließlich auf die Beibehaltung der Verbindung von Handeln und Lernen ab. Auf diese Weise gelingt die Anwendung des neu Erlernten im Alltag leichter.

Nun besteht gerade im Hinblick auf die Methode des Erzählens über Biographie die Gefahr, das Gebiet der Erwachsenenbildung zu verlassen und in den Bereich der Therapie abzudriften. Dies geschieht insbesondere dann, wenn der Austausch über biographische Erlebnisse überstrapaziert wird und beim Betroffenen eine Revitalisierung traumatischer Erfahrungen auslöst. Daher ist von Lehrenden eine hohe Sensibilität im Zusammenhang mit einer abwägenden Problemeinschätzung gefordert. Die Beschäftigung mit Biographien gänzlich auszusparen, stellt allerdings keine Option dar. Denn gerade auch die Entscheidung, an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen und nun einer festen vertrauten Gruppe von Lernenden anzugehören, steht in direktem lebensgeschichtlichen Zusammenhang und lässt sich biographisch begründen sowie der fortwährende Kursbesuch von enormer Bedeutung für die Identitätsentwicklung ist<sup>5</sup> (vgl. Brödel 2012, S. 66).

Auch Fuchs-Brüninghoff 1990 erörtert in zwei Schritten, wie sich das Paradigma der Lebensweltorientierung in der konkreten Lehr-/Lernsituation von Beginn an einlösen lässt: Zunächst sollten sich Dozent und Teilnehmende gemeinsam auf Themen verständigen, die es im Kursverlauf zu bearbeiten gilt. Diese entspringen den Gebieten Freizeit, Beruf und Familie. Jedoch gibt es hier eine Besonderheit zu beachten. Denn aufgrund der generellen Lernungewohntheit der Zielgruppe werden häufig erst im Laufe der Zeit eigene Ideen vorgebracht, wohingegen anfangs stärkere Vorgaben seitens des Dozenten gefordert werden (vgl. Brödel 2012, S. 65). Der Arbeit mit lebensweltlichen Themen entspringen schließlich weitere Aktivitäten, wie etwa gemeinsame Feste oder Exkursionen, berichtet Fuchs-Brüninghoff aus der Praxis. Eine solche Herangehensweise an Lernen weckt Neugier sowie positive Emotionen und setzt an den Stärken der einzelnen Teilnehmenden an. Damit bildet sie einen Gegenpol zum klassischen Schulunterricht, der vielfach negativ belegt und mit Versagensängsten verbunden ist. Schließlich geht es darum, den Lernenden Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten. Denn die erworbenen Kompetenzen sollen nicht im geschützten Rahmen des Kurses verhaftet bleiben, sondern auch

---

<sup>5</sup> Wie sich – unabhängig von der Alphabetisierungsarbeit – Prozesse der Identitätsfindung und -förderung auf dem gesamten Gebiet der Erwachsenenbildung vollziehen beziehungsweise wie sich die Aneignung von Lernangeboten durch die Teilnehmenden gestaltet und letztere hierdurch soziale und kulturelle Zugehörigkeit erfahren, deckt Kade 1992 in seiner Habilitationsschrift „Erwachsenenbildung und Identität“ auf.

tatsächlich in den Alltag transferiert werden. Um die Selbstständigkeit der Teilnehmenden zu fördern, bieten sich Gespräche in der Gruppe an, mit dem Ziel, Reflexionsprozesse angesichts der Überführung des Gelernten in den Lebenszusammenhang zu stimulieren und Erfolge beziehungsweise anstehende Herausforderungen zu bestimmen. Auf höherer Ebene geht es um die Prüfung der persönlichen Lernbiographie hinsichtlich ungünstiger Attribuierungen, welche es durch neue positive Erfahrungen kontinuierlich zu ersetzen gilt. Auf diese Weise kann sich schließlich ein neues Selbstbild formieren.

Mit Rekurs auf Kaiser und Fuchs-Brüninghoff sowie unter Einbezug aktueller Forschungsbefunde zeigen Pachner und John 2011, inwieweit sich eine Lebensweltorientierung in der Alphabetisierungsarbeit lernförderlich oder auch hinderlich auswirkt: Dem Aspekt *Inhalte und Gesprächsthemen mit Lebensweltbezug* kommt eine enorme Bedeutung zu. Beispielfhaft seien private Briefe von Teilnehmenden oder belastende Lebenssituationen (zum Beispiel Arbeitslosigkeit) angeführt, die in der Gruppe besprochen werden. Offenbar stellt es ein großes Anliegen der Teilnehmenden dar, private Schwierigkeiten in der vertraulichen Kursatmosphäre anzusprechen und gemeinsam nach Lösungsansätzen zu suchen, welches wiederum Selbstbewusstsein stärkende Wirkung birgt.

Ebenso der Aspekt *Informeller Austausch/gesellige Situationen* trägt zu einem gelingenden Unterrichtsgeschehen bei. Zeit für den informellen Austausch besteht etwa in den Pausen oder im Kontext der Planung gemeinsamer Feste.

Darüber hinaus wirkt sich eine passende *Anfangssituation* positiv auf das Lernen aus. Somit ist es dienlich, mit einem Erzählkreis zu starten, wobei die Lernenden die Möglichkeit haben, von aktuellen Erlebnissen und Befindlichkeiten zu berichten, welches den Zusammenhalt der Gruppe festigt.

Außerdem profitiert das Lehr-/Lernklima von *Exkursionen*. Entweder dienen sie dem Betroffenen als Unterstützung und zielen auf die Beförderung der Selbstständigkeit ab, zum Beispiel wenn der Lehrende den Teilnehmenden zum Optiker begleitet. Oder aber Exkursionen haben den Charakter eines Ausflugs. Dies wäre etwa dann der Fall, besuchte die gesamte Kursgruppe eine Theatervorstellung.

Des Weiteren finden *aktivierende Unterrichtsmethoden*, vor allem Rollenspiele, bei den Lernenden Gefallen. So sei etwa das Nachspielen von Einkaufssituationen genannt.

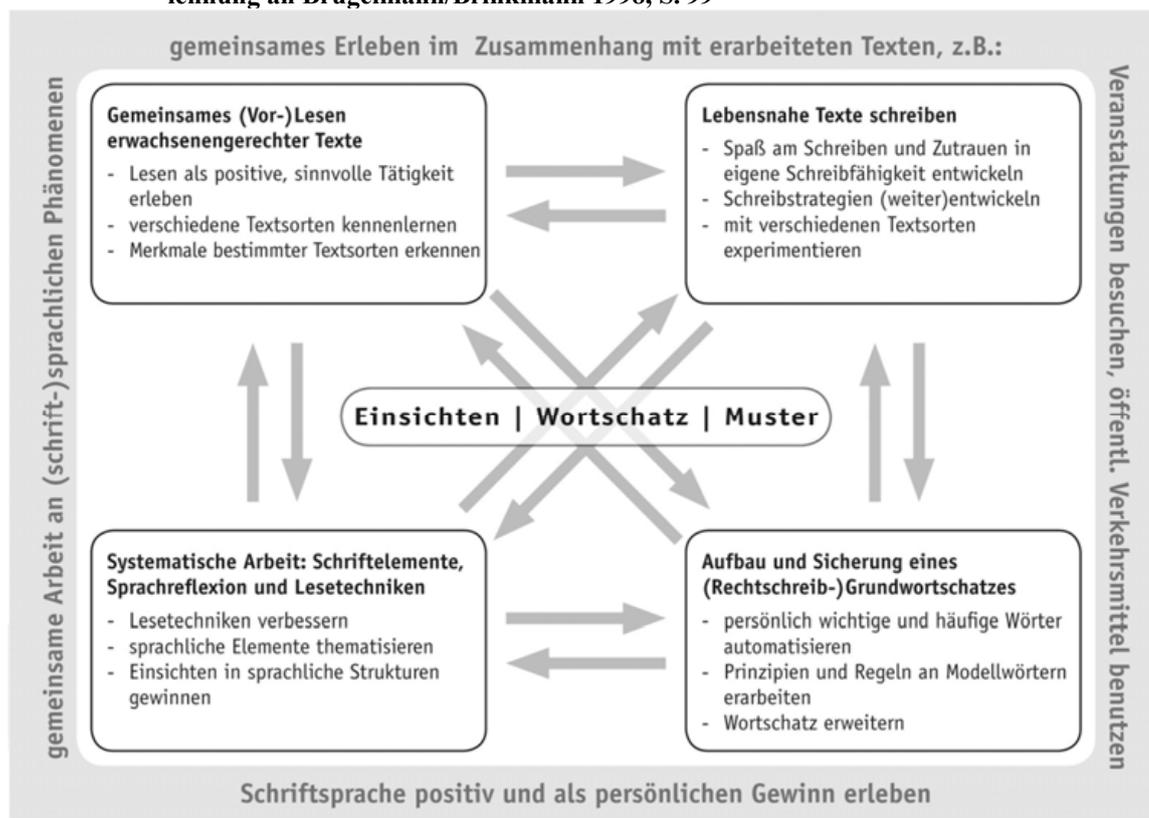
Schließlich bewirkt auch der *Einsatz des Computers* eine erhöhte Lernmotivation. Somit können etwa computerbasierte Lernspiele in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Einzig und allein negativ reagieren Teilnehmende auf die Situation, befinden sich *Fremde im Kurs*, welches sowohl neue Teilnehmende als auch Hospitanten einschließt. Anscheinend ist es für Lernende hochbedeutsam, sich in einem geschützten Raum mit der bekannten Gruppe zu wissen, andernfalls verläuft das Lernen schleppend, da es zu Ablenkungen und Verunsicherungen kommt.

Zusammenfassend stellen Pachner und John fest, dass eine lebensweltorientierte Didaktik neben dem Inhaltsaspekt (Inhalte und Gesprächsthemen mit Lebensweltbezug) unbedingt auch den Beziehungsaspekt (Informeller Austausch/gesellige Situationen, Anfangssituation, Exkursionen, Fremde im Kurs) integrieren sollte.

#### *4.2.2. Sprachdidaktisches Modell nach Löffler*

So wichtig die Lebensweltorientierung in der Alphabetisierungsarbeit auch ist, darf dabei die Vermittlung der Schriftsprache nicht untergehen. Vielmehr gilt es, Teilnehmenden das Lesen und Schreiben vor der Hintergrundfolie einer auf ihr Alltagsleben ausgerichteten Didaktik näherzubringen. Im Hinblick auf die höchst heterogenen Schriftsprachkompetenzen der Teilnehmenden stellt die Unterrichtsgestaltung eine besondere Schwierigkeit dar. Um niemanden zu über- beziehungsweise zu unterfordern, ist eine Binnendifferenzierung angezeigt, die differente Lernbedürfnisse, -fähigkeiten und -tempi berücksichtigt (vgl. Brödel 2012, S. 65). Im Folgenden wird ein sprachdidaktisches Konzept für die Alphabetisierungsarbeit erläutert, das Löffler 2008 unter Rückbezug auf das für den schulischen Anfangsunterricht konzipierte Vier-Säulen-Modell nach Brügelmann/Brinkmann 1998 entwickelte. Es bündelt zentrale Lerngegenstände der Alphabetisierungsarbeit und lässt sich spirallcurricular für verschiedene Lernstände einsetzen.

Abbildung 7: Sprachdidaktisches Modell für die Alphabetisierungsarbeit nach Löffler 2008 in Anlehnung an Brügelmann/Brinkmann 1998, S. 99



Quelle: Löffler/Weis 2016, S. 374

Die vier Gebiete „Gemeinsames (Vor-)Lesen erwachsenengerechter Texte“, „Lebensnahe Texte schreiben“, „Systematische Arbeit: Schriftelemente, Sprachreflexion und Lesetechniken“ sowie „Aufbau und Sicherung eines (Rechtschreib-)Grundwortschatzes“ stehen gleichrangig nebeneinander und werden lebensweltnah ausgestaltet. Denn die lernende Auseinandersetzung mit der Schriftsprache soll sich auf die Erfahrungen beziehen, die die Teilnehmenden bisher im Bereich des Lesens, Schreibens und Sprechens gesammelt haben (vgl. hierzu Wagener/Drecolll 1985, *Der Spracherfahrungsansatz*).

Um Zugänge zu sprachlichen Strukturen anzubahnen, wird Gelesenes, Geschriebenes und Gesprochenes regelmäßig diskutiert und reflektiert. Die Generierung eines Wortschatzes speist sich sowohl aus schriftlichen als auch aus mündlichen Texten, welche daneben Anreize für die eigene Textproduktion liefern. Das übergeordnete Ziel besteht auch hier in dem Transfer der im Kurszusammenhang erlernten Fertigkeiten in den Lebenskontext, sodass sich schließlich eine Internalisierung einstellt. Um das Lernangebot auf den Einzelnen abzustimmen, erfordert es neben einer Eingangsdiagnostik (s.u.) den Austausch zwischen Lehrendem und Lernendem über individuell gewünschte Lernin-

halte und deren Hintergründe i.S.v. antizipierten Anwendungsszenarien (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 373 f.).

### Gemeinsames (Vor-)Lesen erwachsenengerechter Texte

Hier geht es in erster Linie darum, mit dem Lesen verknüpfte negative Erinnerungen zu überwinden und positiven Leseerfahrungen Vorschub zu leisten. Teilnehmende sollen die Tätigkeit des Lesens als sinnvoll erleben. Zu diesem Zweck werden im Unterricht differente Textsorten mit kontinuierlichen aber auch mit diskontinuierlichen Strukturen, behandelt. Somit lernen Betroffene schrittweise, aus Zeitungsartikeln, kürzeren Gedichten, Werbesprospekten, Fahrplänen oder auch aus Speisekarten, Informationen zu entnehmen. (Vor-)gelesene Texte fungieren dabei als Vorbild, eigenständig einen Text zu schreiben. Etwa könnte der von Lernern verfasste Roman „Die Leiche im Baggersee“ dazu dienen, sich die Sprachform und Baumuster eines Krimis anzueignen (vgl. ebd., S. 374 f.; Löffler 2008).

Bei den im Unterricht eingesetzten Lesetexten, insbesondere bezüglich eigens erstellter Materialien und im Hinblick auf bearbeitete Texte von Teilnehmenden, sollten Dozenten unbedingt darauf achten, diese an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Dementsprechend gilt es, eine große Schrift (mindestens Schriftgröße 14) sowie eine schnörkellose Schriftart zu wählen. Außerdem ist ein größerer Zeilenabstand (eineinhalb) bedeutend, um einem Verrutschen in der Textzeile vorzubeugen. Des Weiteren sollte der Text linksbündig sein und der Übersicht wegen zwischen den jeweiligen Abschnitten größere Absätze aufweisen. Außerdem darf ein Satz nie zu viele Informationen bergen, da ineinander verschachtelte Nebensätze eine Überforderung darstellen. Überdies ist es zu beachten, Wörter sowie sinnstiftende Wortgruppen (z. B. das gelbe Fahrrad) nicht zu trennen beziehungsweise in einer Zeile zu belassen (vgl. Genuneit 1998).

In der Literatur werden drei verschiedene Niveaustufen von Lesetexten benannt: Texte in „Leichter Sprache“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013), „Leicht zu lesende Texte“ (Genuneit 1998) und Texte in „Einfacher Sprache“ (Spaß am Lesen Verlag 2009). Die Kriterien *Leicht zu lesender Texte* nach Genuneit beschreiben dabei die mittlere Niveaustufe. Entsprechende Lektüren hält etwa der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. ([www.alphabetisierung.de](http://www.alphabetisierung.de)) vor; so beispielsweise die „a<sup>3</sup>-

Themenhefte“, die sich gut für die Arbeit mit jungen Erwachsenen eignen. Ebenso der mittleren Niveaustufe gehört die „XXX ABC-Zeitung“ (abc-projekt.de) an, welche seit 2008 erscheint und von Lernenden der VHS Oldenburg gestaltet wird. Beide Materialien sind kostenlos online verfügbar (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 375 f.).

Das höchste in der Alphabetisierungsarbeit übliche Level stellt die *Einfache Sprache* dar, welche dem Niveau A2/B1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens entspricht. Zuzuordnende Lektüren wären zum einen die Zeitungen „Klar & Deutlich“, die sowohl alle zwei Monate in der Printversion als auch wöchentlich in der digitalen Version erscheinen (www.klarunddeutlich.de). Zum anderen existiert eine ganze Romanreihe in Einfacher Sprache. Beide Materialien – die Zeitungen sowie die Romane – entstammen dem „Spaß am Lesen Verlag“.

Das schwächste Niveau bildet die *Leichte Sprache* ab, die sich explizit an Menschen mit geistiger Beeinträchtigung richtet. Sie baut auf sehr simple Formulierungen und Strukturen. So wird beispielsweise komplett auf Nebensätze verzichtet.

Bei der Auswahl der individuell passenden Lesetexte sollten Lehrende jedoch beachten, dass sich die „Leichte Sprache“ lediglich für sehr schwache Lernende eignet. Denn mit zunehmenden schriftsprachlichen Kompetenzen des Teilnehmenden büßt sie ihre Vorteile ein. Somit wirkt sich, in Anbetracht des Textverständnisses, das Fehlen von Nebensätzen eher hinderlich und damit demotivierend aus, ebenso wie die Eigenart, lange Wörter mit Bindestrichkonstruktionen zu verschriftlichen (z.B. Küchen-Tisch) (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 376).

Bestehen Unsicherheiten bezüglich passender Lesetexte, können Dozenten außerdem mittels einer recht einfachen Methode den sprachlichen Schwierigkeitsgrad jedes beliebigen Textes bestimmen. Dieses Verfahren geht auf Bjørnsson zurück und liefert den sogenannten LIX-Wert (Lesbarkeitsindex). Das genaue Vorgehen mitsamt der Zuordnung der einzelnen Wertkohorten zu dem jeweiligen Leseniveau beschreibt Nickel 2015 (S. 23 f.).

### Lebensnahe Texte schreiben

Ähnlich wie beim Lesen sollen auch beim Schreiben negative Lernerfahrungen durch positive ersetzt werden. Im geschützten Raum des Alphabetisierungskurses fassen Teilnehmende sukzessive mehr Vertrauen in ihre schriftlichen Fähigkeiten. Auch hier geht es darum, dass Lernende das Schreiben als persönlich bedeutsam erleben und es ihnen

schließlich Freude bereitet. Die Anforderungen an alltagsnahe Schreibaufgaben lassen sich allmählich steigern. Beispielhaft seien Bildbeschriftungen, die Anfertigung von Einkaufszetteln, das Verfassen von Postkarten sowie das Führen eines Tagebuches oder auch das Ausfüllen von Formularen angeführt. Vor allem bei jüngeren Teilnehmenden kommen Textarten rund um Digitale Medien gut an, wie etwa SMS beziehungsweise WhatsApp Mitteilungen, E-Mails oder Posts über soziale Netzwerke.

Allerdings fördert das selbstständige Schreiben nicht nur den kompetenten Umgang mit Texten, sondern es bietet auch die Chance der Weiterentwicklung von Schreibstrategien. Gerade in der Anfangsphase ist es für Lernende sinnvoll, eine Lauttabelle zur Hilfe zu nehmen, um Sicherheit in der alphabetischen Verschriftung zu gewinnen (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 376 f.; Löffler 2008).

Um von Teilnehmenden verfasste Texte der Lerngruppe als Übungsmaterial zugänglich zu machen, ist es die Aufgabe des Dozenten, diese Texte zunächst in grammatikalischer und orthographischer Hinsicht zu korrigieren sowie sie nach den Regeln für „Leicht zu lesende Texte“ (s.o.) abzuändern. Für dieses Unterfangen den Lernenden, sprich, den jeweiligen Autor hinzuzuziehen, ergibt zwar prinzipiell Sinn. Da der Umgang mit Fehlern in der Alphabetisierungsarbeit jedoch einen höchst empfindlichen Bereich markiert und es unnötige Frustrationen zu verhüten gilt, sollten Lehrende nur auf solche Fehler aufmerksam machen, welche sich im direkten Umkreis des Kompetenzniveaus des Teilnehmenden befinden (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 377).

Schließlich seien einige Verfahren und Methoden hervorgehoben, mithilfe derer sich die Schreibkompetenz schrittweise verbessern lässt. Für noch sehr leistungsschwache Lernende bietet sich das Stellvertretende Schreiben durch die Kursleitung an, das auf den Spracherfahrungsansatz (s.o.) zurückgeht und auf die Formulierung von Erlebnissen und Empfindungen seitens des Lernenden abhebt. Auf dem darauffolgenden Level wäre das Analoge Schreiben nach Belke 2003 angezeigt. Hier arbeitet der Teilnehmende mit Textvorlagen, aus denen er einzelne Wörter durch eigene austauscht, woraufhin der Text eine persönliche Note erhält. Gemäß einer allmählichen Progression, empfehlen sich auch kurze, stark strukturierte Gedichte, wie zum Beispiel Elfchen. Beginnen Schreibneulinge nun, eigene kleine Geschichten zu verfassen, stellen sich Wörter- und Ideensammlungen in der Gruppe in Form eines Mindmaps als gute Grundlage dar. Mit zunehmender Schreibsicherheit der Teilnehmenden bietet sich dann die Durchführung von Projekten an, die sich außerdem bestens für einen binnendifferenzierten Unterricht eignet. Denn ein solcher Rahmen birgt zahlreiche Schreib- und Leseaufgaben auf ver-

schiedenen Kompetenzniveaus. Als Beispiele seien gemeinsame Ausflüge, Feste oder auch Kurzreferate zu interessanten Themen angeführt. Schließlich bedeutet es für besonders leistungsstarke Lernende eine motivierende Herausforderung, an Schreibwettbewerben teilzunehmen oder die „XXX ABC-Zeitung“ (s.o.) mitzugestalten, indem sie etwa Erfahrungsberichte beziehungsweise Leserbriefe verfassen (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 377).

### Systematische Arbeit: Schriftelemente, Sprachreflexion und Lesetechniken

In erster Linie ist eine fein gegliederte Lernstandsdiagnostik (s.u.) vonnöten, um die Einsicht in den Aufbau sowie die Struktur von Schriftsprache bei jedem einzelnen Lernenden gezielt fördern zu können. Dieser Eckpfeiler der Alphabetisierungspraxis hebt auf eine gemeinsame Diskussion und Reflexion über schriftsprachliche Phänomene im Rahmen der Kursgruppe ab sowie auf die Aneignung und Verstetigung von Schreib- und Lesestrategien. Konkret geht es darum, den Teilnehmenden die Laut-Buchstaben-Zuordnung, den Silbenaufbau und das morphologische Prinzip näherzubringen. Dabei kommt es darauf an, sich schrittweise vorzuarbeiten, von der kleinsten sprachlichen Einheit – dem Buchstaben – über Wörter, bis hin zu Sätzen, welche die komplexeste sprachliche Einheit abbilden (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 377; Löffler 2008).

Die konsequente Einteilung der Lerninhalte in aufeinander aufbauende Portionen ist in der Alphabetisierungsarbeit umso wichtiger, als dass wir es hier mit Menschen zutun haben, welche im klassischen, durch die Schule vermittelten Orthographieerwerb versagten. Bei der Behandlung von Rechtschreibprinzipien sollte nicht unbedingt allein mit einem vorgegebenen Regelkanon gearbeitet werden. Vielmehr hat es sich in der Praxis als sinnvoll erwiesen, der Gruppe ausgesuchte Wortteile, Wörter oder Sätze zu präsentieren, anhand derer sich schriftsprachliche Regelmäßigkeiten diskursiv herausfiltern lassen (vgl. ebd.).

Da viele Teilnehmende – wie bereits in Kap. 2 angesprochen – nur eine rudimentär ausgeprägte Sprachbewusstheit besitzen, gilt es diese zu vertiefen. Hier hilft es Lernenden, bei der Verschriftung neuer Wörter, letztere im Sinne der Analogiebildung, mit ähnlich klingenden Wörtern zu kontrastieren, wobei wiederum das Bilden von Reimen von elementarer Bedeutung ist. Um die Reimfähigkeit der Kursteilnehmenden zu fördern, bietet sich die Beschäftigung mit entsprechenden Sprachspielen, Witzen sowie Gedichten an. Eine solch locker-kreative Herangehensweise an Lernen begünstigt die Reflexion über schriftsprachliche Strukturen und ermutigt, eigene Ideen zu entwickeln, aus

welchen dann individuelle kleine Texte entstehen (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 377 f.; Löffler 2008).

Darüber hinaus sollte sowohl Geschriebenes als auch Gesprochenes des Öfteren in Silben zerlegt werden. Für das Sprechen eignet sich etwa das chorische Silbenschwingen, wohingegen beim Schreiben die Hervorhebung der Silben durch Silbenbögen eine gängige Methode darstellt. Zur Veranschaulichung und Festigung der silbischen Struktur ist es eine gute Möglichkeit, die Vokale verschiedenfarbig zu markieren, da jede Silbe zwar einen Vokal beinhaltet, dieser aber in unbetonten Silben schlechter hörbar ist (Schwa-Laut). Anhand der visuellen Hervorhebung von Silben lassen sich weitere orthographische Prinzipien erörtern, wie etwa die Verwendung von Doppelkonsonanten (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 378).

Nach der Verinnerlichung der alphabetischen Schreibstrategie und der allmählichen Aneignung orthographischer Regeln, kommt der Behandlung von Morphemen Zentralität zu. Zur Einführung des morphologischen Prinzips bieten sich Übungen zur Mehrzahlbildung mit unverändertem Stammmorphem an (z.B. Hund – Hunde). Hinterher werden die Steigerung von Adjektiven (z.B. hell – heller), Ableitungen über Infinitive von Verben (z.B. reitet – reiten, kauft – kaufen) sowie Wandlungen des Vokals (Bäcker – backen, er gräbt – graben) thematisiert (vgl. ebd.; Herné/Löffler 2014).

### Aufbau und Sicherung eines (Rechtschreib-)Grundwortschatzes

Die Erarbeitung eines Grundwortschatzes ist deshalb so wichtig, weil der Lernende auf diese Weise die Verschriftungen der ausgewählten Wörter verinnerlicht und somit einen besseren und schnelleren Zugang zu ihnen entwickelt, welches sowohl das Lesen als auch das Schreiben betrifft. Der Grundwortschatz umfasst oft vorkommende Wörter, die für den Einzelnen von persönlicher Bedeutung sind, da sie etwa zu seinem beruflichen Alltag gehören. Dabei liefern insbesondere selbst verfasste Texte viel Wortmaterial zur Erstellung des Grundwortschatzes.

Die Wörter lassen sich beispielsweise in einem klassischen Karteikasten sammeln oder es wird ein spezielles Dokument am Computer angelegt. Jedoch gilt es ein paar grundsätzliche Regeln zu beachten: Nomen sollten stets mit Begleiter, in Singular und Plural sowie mit anderen verwandten Wörtern aufgeschrieben werden. Verben sollten stets in unterschiedlichen Personal- und Zeitformen aufgeführt werden (ich spiele – du spielst – er spielt; ich spiele – ich spielte – ich habe gespielt) (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 378).

Um sich die Wörter besser einzuprägen, eignen sich verschiedene Übungen: das Gliedern in Silben, die Sortierung nach Anzahl der Silben, die Staffelung nach Länge oder Wortart sowie das Ordnen der Wörter nach Themen. Des Weiteren kann der Lernende mithilfe der Abschreiberegeln üben (ansetzen – merken – zudecken – auswendig hinschreiben – überprüfen). Für Fortgeschrittene bietet es sich an, die einzelnen Wörter gemäß ihrem Schwierigkeitslevel zu ordnen, wobei unterschiedliche Menschen in dieser Hinsicht auch unterschiedlich empfinden (vgl. ebd., S. 378 f.).

Auf Basis des Grundwortschatzes können sich Lernende außerdem an weitere schriftsprachliche Strukturen heranwagen. Somit ließen sich etwa alle Wörter, die ein Dehnungs-h aufweisen in eine gesonderte Rubrik auslagern, um dann der Frage nachzugehen, welche Buchstaben auf das „h“ folgen (vgl. ebd., S. 379).

#### 4.3 Ambivalenzen des Lehrens und Lernens

In diesem Kapitel werden zwei problematische Bereiche der Alphabetisierungsarbeit diskutiert: Zum einen handelt es sich um die Unterrichtsgestaltung anhand von Curricula und zum anderen um die Vermischung von Erwachsenenbildung mit Sozialpädagogik, wie sie, in Anbetracht der Bedürfnislage der Zielgruppe, vielfach üblich ist.

##### 4.3.1 Unterrichtsgestaltung anhand von Curricula

„Ein Lehrplan ist in der Regel auf die Aufzählung der Unterrichtsinhalte beschränkt. Das Curriculum orientiert sich hingegen mehr an Lehrzielen und am Ablauf des Lehr- und Lernprozesses [...]. Insbesondere enthält es auch Aussagen über die Rahmenbedingungen des Lernens. Neben den Lehrinhalten werden auch ‚lern- und entwicklungspsychologische Möglichkeiten der Adressaten‘ berücksichtigt“ (Egger 2009, S. 134).

Curricula, welche sich auf den Grundbildungsunterricht mit deutschen Muttersprachlern beziehen, existieren seit den 2000er Jahren (vgl. Rustemeyer 2016, S. 351). Ihr aller Fokus liegt auf den Gebieten Lesen und Schreiben. Allerdings bestehen Unterschiede im Hinblick auf ein breites oder ein enges Verständnis von Grundbildung. Die jeweilige

Ausrichtung bestimmt wiederum den Grad der sozialpädagogischen Orientierung beziehungsweise den Stellenwert des Lernens unter Rückbezug auf die individuelle Biographie (vgl. Rustemeyer 2016).

Einen großen Fortschritt in der Alphabetisierungsarbeit markierte der Orientierungsrahmen für Alphabetisierungskurse von 2007 ([http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Sonstiges/Orientierungsrahmen-gesamt\\_dvv.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Sonstiges/Orientierungsrahmen-gesamt_dvv.pdf)), der sich durch ein umfassendes Grundbildungsverständnis auszeichnet. Sein Mittelpunkt stellt die Beförderung der Textkompetenz dar, wobei die Lernziele bezüglich des Lesens und Schreibens recht grob gehalten sind. Dafür beschreibt der Orientierungsrahmen die beiden sozialpädagogischen Lernziele „soziales Verhalten, Lern- und Arbeitshaltung“ sowie „Persönlichkeitsentwicklung“ (vgl. Rustemeyer 2016, S. 358 f.).

Eine divergente Herangehensweise an Unterricht charakterisiert die beiden im Jahre 2014 vom Deutschen Volkshochschul-Verband herausgegebenen Rahmencurricula Lesen ([http://grundbildung.de/fileadmin/content/03Materialien/Lesen/RC\\_Lesen\\_Gesamt\\_screen.pdf](http://grundbildung.de/fileadmin/content/03Materialien/Lesen/RC_Lesen_Gesamt_screen.pdf)) und Schreiben ([http://grundbildung.de/fileadmin/content/03Materialien/Schreiben/Rahmencurriculum/RC\\_Schreiben\\_Gesamt\\_screen.pdf](http://grundbildung.de/fileadmin/content/03Materialien/Schreiben/Rahmencurriculum/RC_Schreiben_Gesamt_screen.pdf)), welche als „Vorschläge“ für eine abschlussorientierte Grundbildung deklariert sind.

Die Vorteile besonders detaillierter Curricula lassen sich häufig pragmatisch erklären: Denn in der Regel können nur dann Fördermittel beantragt werden, wenn explizite Unterrichtskonzepte vorliegen. Daneben bieten sie jederzeit greifbares, fachdidaktisch abgesichertes Unterrichtsmaterial samt der jeweiligen Vermittlungsmethoden, wobei die zum Teil auf verschiedenen Schwierigkeitsgraden erörterten Lerninhalte eine gute Basis für binnendifferenziertes Unterrichten darstellen. Die Existenz detaillierter Curricula ist vor allem deshalb zu schätzen, weil die Publikation entsprechender Lehrbücher aufgrund der finanziellen Instabilität des Alphabetisierungs- und Grundbildungssektors vorläufig nicht realistisch scheint (vgl. Rustemeyer 2016).

Allerdings mutet die seit einiger Zeit erkennbare Entwicklung der Standardisierung bezüglich der Vergleichbarkeit von Leistung auf dem Gebiet der Erwachsenen- und Weiterbildung in mancherlei Hinsicht deplatziert an, gerade im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. Beispielsweise wirkt es vermessen, die Anzahl der Unterrichts-

einheiten festzusetzen, innerhalb derer ein bestimmter Lerninhalt erarbeitet werden soll, wie es etwa in den Curricula für Grundbildungsmodule des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Boerner/Hensel/Kunze 2008) der Fall ist. Denn ein solches Vorgehen missachtet die unterschiedlichen Lerntempi der Teilnehmenden, schürt auf Seiten der Kursleitenden die Angst vor einer Verschulung der Alphabetisierungskurse (vgl. Rustemeyer 2016) und trägt keineswegs den unregelmäßigen Kursteilnahmen mancher Lernender Rechnung (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 379). Darüber hinaus besteht die Schieflage, dass sich diejenigen Adressatengruppen, für die die detaillierten Rahmencurricula speziell entwickelt wurden (Jüngere sowie Personen ab Alpha-Level 3), sich bisher nur zu einem sehr geringen Anteil in den Kursen befinden (vgl. Rustemeyer 2016, S. 359), welches eine Vernachlässigung der unteren Kompetenzniveaus bedeutet. Nicht zuletzt beschneiden dermaßen detaillierte Curricula den Handlungsspielraum der Dozenten, negieren komplexe Kompetenzprofile der Teilnehmenden beziehungsweise ignorieren von letzteren individuell angestrebte Lernziele (vgl. Rustemeyer 2016).

Im Sinne der lernungewohnten Adressaten auf den unteren Kompetenzniveaus wäre sicherlich die Ausrichtung des Unterrichts an einem groben Curriculum mit einem breiten Grundbildungsverständnis, wie etwa dem eingangs erwähnten Orientierungsrahmen von 2007 angebracht. Somit bliebe der Kursleitung auch genug Spiel für kreative didaktische Ausgestaltungen, zum Beispiel in Form eigens entworfener Materialien. Detaillierte Curricula hingegen könnten Hilfestellungen in konkreten Problemsituationen bieten. Zum einen im Hinblick auf Fragen der Vermittlung von Lerninhalten und zum anderen in Anbetracht bestimmter Aufgabenstellungen.

#### *4.3.2 Vermischung von Erwachsenenbildung mit Sozialpädagogik*

Die Alphabetisierungsarbeit sieht sich mit einer doppelten Aufgabe konfrontiert: Einerseits geht es vor allem darum,

„die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens zu vermitteln, andererseits [soll] sie auch dazu beitragen, eine aufgrund fehlender oder mangelhafter Lese- und Schreibfähigkeiten und deren Konsequenzen bis dahin oft als prekär erlebte Lebenssituation zu stabilisieren oder zu verbessern und damit gesellschaftliche Integration aufrecht zu erhalten bzw. zu ermöglichen“ (Egloff/Jochim/Schimpf 2009, S. 13).

Aus dieser Realität, der Vermengung zweier pädagogischer Handlungsbereiche heraus, erwachsen allerdings zwei aufeinander bezogene Problemfelder: Zum einen plagen sich Kursleitende mit Rollenkonflikten herum und zum anderen bleiben Teilnehmende über Jahre hinweg an den Alphabetisierungskurs gebunden. Im Folgenden erörtere ich die Problematik, bevor ich einen Lösungsvorschlag darlege.

Die typische starke Bindung der Teilnehmenden an die Kursleitung wirkt sich zwar positiv auf das Kursklima aus und verstärkt das Empfinden des Gruppengefüges als soziale, Sicherheit spendende Einheit. Jedoch steht sie der Beendigung der Kursteilnahme gewissermaßen entgegen. Denn viele Kursleitungen tendieren dazu, ihre Teilnehmenden zu „beschützen“. Somit ergibt sich für letztere das Risiko einer neuen Abhängigkeitsfalle, obwohl es ihnen etwa gelungen ist, ihre Lese- und Schreibfertigkeiten zu steigern und wenigstens in dieser Hinsicht Selbstständigkeit auszubauen. Das Bedürfnis, Teilnehmende vor der „Außenwelt“ zu protektieren zeigt sich darin, dass viele Kursleitungen nicht deren vollwertigen Erwachsenenstatus anerkennen und sie im Sinne eines wohlwollenden Elternteils bevormunden. Dieses Verhalten resultiert aus der Angst, nicht zu wissen, wie sich die Teilnehmenden nach einer Kursbeendigung im Alltag zurechtfinden würden. Denn der Ausstieg aus dem Alphabetisierungskurs kommt in der Praxis normalerweise einem Kontaktabbruch gleich. Jene Erkenntnisse legen ein Defizit der Bildungsarbeit mit funktionalen Analphabeten offen: Es mangelt schlichtweg an Beratungsangeboten, die sich um den Übertritt vom Kurs in die Eigenständigkeit kümmern. Tatsächlich „verharren“ Betroffene entweder in Kursen oder aber brechen ihn häufig unreflektiert aus eigenen Stücken ab (vgl. Egloff/Jochim/Schimpf 2009).

Die Etablierung einer professionellen Begleitung aus dem Kurs heraus löste allerdings noch nicht das Problem der von Kursleitenden auszuhaltenden Rollenkonflikte, welche sicherlich diskontinuierliches Lernen begünstigen, da stets die Gefahr droht, die Beschäftigung mit der Schriftsprache für die Regelung privater Belange unterbrechen zu müssen. Für eine erfolgreiche Alphabetisierungsarbeit sollte das Lernen des Lesens und Schreibens jedoch von dem sozialpädagogischen Teil des Kurses getrennt werden.

Beispielhaft sei auch auf das von 2008 bis 2010 durchgeführte Projekt „Pages“ (Projekt Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Sozialraum) an der VHS Köln verwiesen. Denn hier wurde das Lernen formal von der Beratung abgegrenzt, wodurch alle Beteiligten eine Entlastung erfuhren. Die Kursleitung konnte sich vollständig auf

die Vermittlung von Lerninhalten konzentrieren, während eine Sozialpädagogin sich außerhalb der Unterrichtszeiten der persönlichen Fragen der Teilnehmenden annahm. Vor allem aber profitierten letztere von dieser neuen Regelung, da sie nun genau wussten, mit welcher Art von Anliegen sie sich an welchen Ansprechpartner zu wenden hatten. Somit gelang ein entspanntes und effizienteres Lernen (vgl. Bürzele/Morales 2015). Konkret wünschten sich die Betroffenen Unterstützung im Dialog mit Ämtern, Behörden sowie Arbeitgebern. Dabei bildeten finanzielle, gesundheitliche und familiäre Anliegen den Schwerpunkt. Um die Schwierigkeiten zu beheben, griff die Beraterin auf die gegebenen sozialräumlichen Strukturen zurück, die ihr als Ressource dienten. Dementsprechend kooperierte sie mit Institutionen, wobei sie unter anderem deren Räumlichkeiten nutzte, um für die Betroffenen flexibler erreichbar zu sein (vgl. ebd.).

Die Hauptaufgaben der sozialpädagogischen Beratung bestanden einerseits in der Weitervermittlung der Teilnehmenden an die richtigen Kontaktstellen und andererseits in der gemeinsamen bedächtigen Erarbeitung kleinschrittiger nachvollziehbarer Lösungsstrategien. Für den Beratungsprozess probierte die Sozialpädagogin immer, sowohl die persönlichen Netzwerke der Betroffenen als auch deren bestehende Kompetenzen fruchtbar zu machen. Denn im Sinne der Beförderung der Eigenständigkeit sowie des Selbstbewusstseins waren die Teilnehmenden angehalten, so viele Teilschritte wie möglich selbst zu erledigen, welches zu Erfolgserlebnissen führte, da sie merkten, ihre Fähigkeiten im Lesen und Schreiben auch außerhalb des Kurses sinnvoll und insbesondere selbstständig nutzen zu können (vgl. ebd.).

Die Kombination der beiden Elemente – die konsequente Trennung der Bereiche Lesen/Schreiben und sozialpädagogische Beratung sowie die Einrichtung einer „Ausgangsberatung“ – sollte das Phänomen der hohen Verweildauern in den Alphabetisierungskursen eindämmen sowie zu größeren Lernerfolgen beitragen.

## 5 Lernstandsdiagnostik

### 5.1 Relevanz lerndiagnostischer Feststellung

Normalerweise vollzieht sich der Schriftspracherwerb im Kindesalter über die Präliterale Phase (das Malen von Buchstaben), die Logographemische Strategie (hauptsächlich visuelle Orientierung an Schriftzeichen als auffälligen Merkmalen), die Alphabetische Strategie (lautgetreue Verschriftung) bis hin zur Orthographischen Strategie (Einsicht in die Rechtschreibregeln). Funktionalen Analphabeten hingegen widerfuhr in frühen Jahren eine Störung dieses Aneignungsprozesses, häufig im Übergang von der Alphabetischen zur Orthographischen Strategie (vgl. Landesorganisation der Weiterbildung in Hessen 2014, S. 5). Allerdings bestehen große interindividuelle Differenzen in Anbetracht des genauen zeitlichen Beginns der Störung sowie deren Ausmaß. Folglich weisen funktionale Analphabeten bei Kurseintritt unterschiedlichste Lernstände auf. Ebenso haben wir es mit voneinander abweichenden Lernbedürfnissen, -tempi sowie -fähigkeiten zutun, welches die Heterogenität der Zielgruppe verdeutlicht. Kursleitungen sehen sich der Herausforderung gegenüber, einen binnendifferenzierten Unterricht zu gestalten, der im Idealfall keinen der Teilnehmenden über- beziehungsweise unterfordert. Denn vor dem Hintergrund der unsicheren Finanzierung des Grundbildungsbereichs in Kombination mit einer schwankenden Personalsituation und der Gegebenheit, dass dementsprechend an vielen Bildungsinstitutionen lediglich vereinzelt Lernangebote durchgeführt werden, lässt es sich nicht immer einrichten, homogene Kursgruppen in Bezug auf die Lernstände der Teilnehmenden zusammenzustellen (Brödel 2012, S. 64 ff.).

**Tabelle 3: Lese- und Schreibkompetenz bei Kurseintritt, rückblickende Selbsteinschätzung**

	Stufe	Fertigkeit	Angaben in %
LE- SEN	1	Gar nicht oder nur einzelne Buchstaben	28
	2	Nur einzelne Worte (Namen, Ortsschilder o.ä.)	21
	3	Konnte kurze Texte lesen, aber nur sehr langsam	35
	4	Konnte gut lesen, nur nicht schreiben	16
			Summe
SCHREI- BEN	1	Gar nicht oder nur einzelne Buchstaben	31
	2	Nur einzelne Worte (Namen, Ortsschilder o.ä.)	28
	3	Konnte kurze Texte schreiben, aber nur sehr langsam	21
	4	Konnte schreiben, habe aber zu viele Fehler gemacht	20
			Summe

Quelle: eigene Darstellung (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 25)

Die Trennung zwischen Diagnostik auf der einen Seite und Lernberatung (s.u.) auf der anderen Seite ist rein formaler Natur. In der Praxis besteht hingegen ein fließender Übergang. Dabei liegt der Schwerpunkt der Diagnostik auf den Lese- und Schreibkompetenzen der Lernenden, während die Lernberatung beziehungsweise -begleitung den Menschen als Ganzes betrachtet und sich durch einen verstärkten Lebensweltbezug auszeichnet.

## 5.2 Diagnostische Verfahren auf dem Kontinuum Quantität vs. Qualität

Die Durchsicht einschlägiger Literatur befördert Unterschiede zwischen verschiedenen Diagnoseverfahren zutage: So differieren sie im Hinblick auf ihre Nähe zu klassischen Testsituationen, die es jedoch vor dem Hintergrund oftmals bestehender negativer Schulerfahrungen (s.o.) zu vermeiden gilt, in Anbetracht der Breite ihrer Aussagekraft und nicht zuletzt unterscheiden sie sich bezüglich des genauen Gegenstands der Überprüfung. An dieser Stelle sei auf Rackwitz 2016 verwiesen, der das generelle Problem anspricht, dass die drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität sowie Validität nicht im-

mer in vollem Umfang eingehalten werden (können). Außerdem bilden Ergebnisse standardisierter Tests per se eine stark verengte Darstellung individueller Fähigkeitsspektren ab (vgl. ebd.).

Bei jeder Art der Lernstandserhebung in der Alphabetisierungspraxis ist es vor allem wichtig, den Fokus nicht auf die Schwächen der Betroffenen, sondern auf deren Stärken zu legen. Somit stellt sich auch heraus, wo eine gezielte Förderung ansetzen muss. Gleichzeitig wird dem Lernenden schrittweise Autonomie und Verantwortung für seinen Lernprozess zugesprochen, welches auf einer dialogischen Grundhaltung basiert (vgl. ebd.), die sich aus gegenseitiger Anerkennung speist. Denn Lernende und Lehrende sollten sich stets auf Augenhöhe begegnen, womit die Überwindung des traditionellen Lehrer-Schüler-Verhältnisses zugunsten einer partnerschaftlichen Beziehung angesprochen ist (vgl. Freire 1970).

Verfahren der Diagnostik lassen sich nicht nur zur Lernstandserhebung bei Kurseintritt anwenden, sondern sollten auch immer wiederkehrend nach bestimmten Zeitintervallen im Rahmen einer kontinuierlichen Lernbegleitung eingesetzt werden, um Informationen über den individuellen Lernfortschritt zu erhalten und wiederum neue Fördermaßnahmen einzuleiten, die auf die nächst höhere Stufe der Schriftsprachkompetenz abheben (vgl. Nickel 2015).

Für welche Form der Lernstandserhebung sich Kursleitungen entscheiden – ob erstere auf dem Kontinuum Quantität vs. Qualität mehr zu dem einen oder anderen Pol tendiert – hängt schließlich davon ab, wie lange und gut sie betreffende Teilnehmende kennen und wie viel Zeit sie im Kursalltag für eine Diagnostik einräumen können.

### 5.3 Förderdiagnostische Verfahren

Die hier vorgestellten Verfahren ermöglichen allesamt eine erwachsenengerechte, qualitativ ausgerichtete Diagnostik, die sich adaptiv in Bezug auf den Lernstand einsetzen lässt. Außerdem liefern sie dem Betroffenen gleichzeitig ein Feedback zu seinem Lernverlauf. Selbsteinschätzungsbögen eignen sich beispielsweise besonders gut, um als Lehrender mit dem Lernenden in einen Dialog zu dessen Lernprozess zu treten. Die lea.-Diagnostik hingegen hält sogar eigenes, nach Schwierigkeitsgraden gestaffeltes

Lernmaterial vor, mit welchem sukzessive an die bereits ausgebildeten Lese- und Schreibkompetenzen angeknüpft werden kann.

### 5.3.1 Lautleseprotokolle

Diese aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum stammende Methode zur Erfassung der Leseflüssigkeit (vgl. Rosebrock et al. 2011, S. 83) bietet für Kursleitende die Vorteile einer zeitsparenden Durchführung und eines geringen Materialaufwandes. Die „einfache“ Variante des Lautleseprotokolls liefert einen Grobüberblick über die Lesekompetenz und eignet sich für neu hinzukommende Teilnehmende. Die „ausführliche“ Variante hingegen eignet sich zur regelmäßigen Anwendung im Kursverlauf und gibt detaillierten Aufschluss über Förderbedarfe sowie über Lernfortschritte, welche mit dem Teilnehmenden offen und transparent besprochen werden. Somit entwickelt der Lernende eine Sensibilität für spezifische Fehlerquellen, erlebt aber auch Erfolge (vgl. Scherf/Rieckmann 2016, S. 32 ff.).

Die sich unter anderem aus den Komponenten der Lesegeschwindigkeit und der Lesegenauigkeit zusammensetzende Leseflüssigkeit zu fördern, markiert eine elementare Aufgabe der Alphabetisierungspraxis, da das flüssige Lesen die Voraussetzung für das sinnentnehmende Lesen darstellt. Eine auffällige Intonation weist etwa auf Schwierigkeiten in diesem Bereich hin. Betroffenen bereitet es Probleme, vorzulesende Sätze direkt gemäß ihrer Sinnhaftigkeit zu betonen beziehungsweise liegt ihre Lesegeschwindigkeit deutlich unterhalb der natürlichen Sprechgeschwindigkeit (vgl. Rosebrock/Scherf 2016; Scherf/Rieckmann 2016, S. 32 f.).

Die *einfache Variante* des Lautleseprotokolls gibt Auskunft über die Lesegenauigkeit und die Lesegeschwindigkeit. Zu den benötigten Materialien gehören lediglich ein Lesetext, ein leeres Blatt Papier, ein Stift und eine Stoppuhr (beispielsweise als Anwendung im Smartphone). Dabei sollte der Lesetext möglichst dem Leistungsniveau des Lernenden entsprechen. Um hier die richtige Auswahl zu treffen, sei auf die Ermittlung des LIX-Wertes eines Textes verwiesen, der dessen sprachlichen Schwierigkeitsgrad anzeigt (s.o.) (vgl. Scherf/Rieckmann 2016, S. 33).

Nun ist es die Aufgabe des Lernenden, den Text circa eine Minute lang laut vorzulesen, wobei er auf eine angemessene Betonung und ein korrektes Lesen achten soll. Während der Teilnehmende liest, protokolliert die Kursleitung Dreierlei: richtig erlesene Wörter (jeweils ein Häkchen), falsch erlesene Wörter, die nicht selbstständig verbessert wurden (jeweils ein Minus) sowie vollständig ausgelassene Wörter (jeweils eine Null) (vgl. Rosebrock et al. 2011, S. 84). Der Übersicht halber sollten stets zehn Zeichen pro Zeile notiert werden, weshalb die Anfertigung eines Gitterrasters im Vorhinein sinnvoll erscheint (vgl. Scherf/Rieckmann 2016, S. 33).

Aus der Gesamtanzahl der in einer Minute korrekt erlesenen Wörter ergibt sich der WpM-Wert als eine gängige Einheit zur Ermittlung der Lesegeschwindigkeit. Ein Wert unter 100 deutet bereits auf eine zu geringe Leseflüssigkeit hin, wohingegen ein Wert unter 60 als Hinweis darauf zu werten ist, zukünftig auf jeden Fall anspruchsärmere Texte heranzuziehen (vgl. Rosebrock 2014, S. 8).

Anhand der Gesamtanzahl der falsch erlesenen sowie der ausgelassenen Wörter lässt sich die Lesegenauigkeit ausmachen. Demnach verweisen mehr als fünf protokollierte Minus-Zeichen beziehungsweise Nullen auf eine unzureichende Lesegenauigkeit, worunter wiederum das Textverstehen leidet. Im Rahmen der weiteren Förderung sollte der Fokus daher auf das exakte Lesen verlagert werden (vgl. Scherf/Rieckmann 2016, S. 33 f.).

Bei der *ausführlichen Variante* des Lautleseprotokolls geht es neben der Bestimmung der Fehleranzahl auch um deren Qualität. Auf diese Weise offenbart sich, welche Bereiche des Lesens besondere Schwierigkeiten hervorrufen und es bietet sich die Möglichkeit einer fein abgestimmten Förderung. Um das Protokollieren möglichst leicht zu gestalten, enthält der entsprechende Bogen in diesem Fall auch den Lesetext, jedoch mit zweifachem Zeilenabstand, sodass über jeder Textzeile Platz für Notizen ist. Neben Lesefehlern werden nun ebenso Wiederholungen, erneutes Ansetzen, unpassende Betonungen sowie besonders lange Pausen festgehalten (vgl. ebd., S. 34).

Um Lautleseprotokolle als motivierendes Feedbackinstrument einzusetzen, gilt es unbedingt auf die Passung zwischen dem Schwierigkeitslevel des Lesetexts und dem Kompetenzniveau des Lernalters zu achten. Somit kann es durchaus passieren, über einen län-

geren Zeitraum mit Texten auf demselben Anforderungslevel zu arbeiten, bevor es sinnvoll erscheint, anspruchsvollere Lesetexte anzubieten. Außerdem hat es eine motivierende Wirkung auf Teilnehmende, wenn sie ihren Lernfortschritt eigenständig dokumentieren, zum Beispiel in einem Koordinatensystem (x-Achse: Förderzeitraum, y-Achse: WpM/Lesegenauigkeit). Mithilfe der ausführlichen Variante des Lautleseprotokolls können Lernenden bereits kleine Entwicklungsschritte vor Augen geführt werden (vgl. ebd., S. 36).

### *5.3.2 Die Hamburger Schreibprobe*

Bei der Hamburger Schreibprobe (HSP) (May 2013) handelt es sich um eine Methode zur Offenlegung der Ausprägung von Schreibstrategien. Somit lassen sich, im Sinne von Vordergrund-Hintergrund-Verhältnissen, individuelle Entwicklungsprofile erstellen (vgl. Nickel 2015, S. 33). Das Geschriebene wird auf korrekt verschriftete Wörter ebenso wie auf solche Buchstaben hin untersucht, die den richtigen Platz innerhalb eines Wortes einnehmen („Graphemtreffer“). Darüber hinaus zeigen sogenannte „Lupenstellen“ an, in welchem Maße Betroffene bereits die alphabetische, orthographische, morphematische beziehungsweise die „wortübergreifende“ Strategie beherrschen. Folglich haben wir es hier nicht mit einer Defizit- sondern mit einer Kompetenzorientierung zutun. Unterrepräsentierte Schreibstrategien geben zudem Aufschluss über geeignete Förderansätze (vgl. Rackwitz 2016, S. 386).

Von großer Bedeutung sind Erkenntnisse bezüglich der Ausprägung der alphabetischen Strategie, da letzterer eine herausragende Rolle bei der Aneignung der Schriftsprache zukommt (vgl. bspw. Brinkmann 2010). Denn auf der Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz, mithilfe welcher auch unbekannte Wörter erarbeitet werden können, bauen alle weiteren Entwicklungsschritte auf (vgl. Rackwitz 2016, S. 386).

Die HSP existiert in nach Schwierigkeitsgraden gestaffelten Ausführungen für die erste bis zur zehnten Klasse und nimmt gerade auf dem unteren Kompetenzniveau kleinschrittige Differenzierungen vor. Außerdem enthält jede Fassung eine bundesweite Vergleichsnorm. Für den Einsatz im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung wären jedenfalls auf der Inhaltsebene entsprechende Abwandlungen vorzunehmen, um das Paradigma der Lebensweltorientierung einzulösen (vgl. ebd.).

### 5.3.3 Selbsteinschätzungsbögen

Das Diagnoseinstrument der Selbsteinschätzungsbögen (SEB) wurde von Nickel, Hübner und Engel im Rahmen des ABC-Projekts an der VHS Oldenburg (2007 bis 2011) entwickelt. Es zielt auf die Erhebung der Schreibkompetenz ab und lässt sich recht unkompliziert in Alphabetisierungskursen anwenden. Die immer wiederkehrende Arbeit mit SEB soll bei Teilnehmenden eine reflektierte und eigenverantwortliche Haltung gegenüber dem Lerngegenstand Schriftsprache sowie ihrem Lernprozess hervorrufen. Es geht um die aktive Mitgestaltung des Lerngeschehens durch die Betroffenen auf Basis einer dialogischen Grundhaltung, die die Beziehung zwischen Kursleitung und Lernendem auszeichnet (<http://abc-projekt.de/seb>).

Funktionale Analphabeten als lernungewohnte Zielgruppe haben oftmals nur punktuelle oder verschwommene Einsichten in die Struktur der Schriftsprache. Es fällt ihnen schwer, ihre Lese- und Schreibkompetenzen einzuschätzen beziehungsweise dasjenige zu benennen, was genau sie zukünftig erlernen möchten. Die Methode der SEB nimmt somit eine Brückenfunktion ein, um in Lerngespräche einzusteigen, von welchen Teilnehmende und Lehrende gleichermaßen profitieren (vgl. Nickel/Hübner 2013, S. 43).

SEB stützen sich auf die Erkenntnis des Lernens als einem sozialen Prozess, wobei die zwischenmenschlichen Beziehungen als Nährboden für das Lerngeschehen fungieren sollen. Darüber hinaus liegt die Annahme zugrunde, dass es die Motivation positiv beeinflusst, wenn Teilnehmende im Hinblick auf die Festlegung von Lerninhalten, -wegen und -zielen mitbestimmen dürfen. Nicht zuletzt wird von der Freisetzung positiver Emotionen und einer Wandlung des Lernverhaltens ausgegangen, dringen Lernfortschritte in das Bewusstsein der Betroffenen (vgl. Nickel/Hübner 2013, S. 43).

Daneben setzen sich SEB aus unterschiedlichen Bestandteilen zusammen: Der *theoretische Bezugsrahmen* bietet eine Übersicht zur Orientierung in Anbetracht der Lernstandsbestimmung. Er differenziert zwischen neun verschiedenen Entwicklungsniveaus und rekurriert auf theoretische Konzepte der Schriftsprachentwicklung. Des Weiteren existiert eine *Matrix zur Beschreibung erwartbarer Teilleistungen* für jede der neun Entwicklungsstufen. Die *Bögen zur Selbsteinschätzung* bilden das Herzstück des Diagnoseverfahrens. Sie basieren auf sogenannten „Kann-Beschreibungen“, die auf die Kompetenzen der Lernenden abheben und bieten die Möglichkeit, vereinbarte Lernziele

zu notieren. Außerdem liegt für jeden Selbsteinschätzungsbogen auch eine Hilfe in Form von *Aufgabenbögen* vor, an welchen Lernende ihre Fähigkeiten bei Unsicherheiten ausprobieren können. Auf einem *Feedbackbogen* sollen Betroffene schließlich ihre subjektive Sichtweise im Hinblick auf die Arbeit mit den SEB mitteilen (vgl. Nickel/Hübner 2013, S. 43).

Um Teilnehmende nicht zu überfordern und dessen emotionale Stärkung zu begünstigen gilt es, dasjenige Leistungsniveau herauszusuchen, welches den schriftsprachlichen Fähigkeiten des Lernenden am nächsten kommt. Somit schätzten sich Teilnehmende bei den meisten „Kann-Beschreibungen“ als „eher sicher“ ein. Auf die Selbsteinschätzung folgt eine Fremdeinschätzung seitens der Kursleitung im Sinne einer Rückmeldung. Voneinander abweichende Einschätzungen bieten wiederum die Gelegenheit, sich diesbezüglich auszutauschen. Dabei ist zu beachten, dass bei der Selbsteinschätzung immer auch Emotionen eine Rolle spielen, wie etwa die erlebte (Un-)Sicherheit während der Bearbeitung einer Aufgabe. Verunsicherungen und Schwierigkeiten im Rahmen der Selbsteinschätzung stellen ebenfalls einen Anlass für einen Dialog mit dem Lernenden dar. Daneben hat letzterer natürlich die Möglichkeit, auf die Aufgabenbögen zurückzugreifen und sich auf diese Weise selbst zu helfen (vgl. Nickel/Hübner 2013, S. 44).

Ergänzend leistet auch das „Laute Denken“ gute Dienste um Unsicherheiten beziehungsweise Fehlschreibungen nachzuvollziehen. In diesem Zusammenhang sollen Lernende während der Bearbeitung einer Aufgabe frei ihre gedanklichen Vorgänge äußern, wobei sich oftmals interessante subjektive Theorien angesichts orthographischer Regeln offenbaren, die anderenfalls verborgen geblieben wären (vgl. Nickel 2015, S. 34).

Schließlich fördert die Auseinandersetzung mit dem Feedbackbogen die Sensibilität für den Lerngegenstand sowie für das eigene Lernverhalten (vgl. Nickel/Hübner 2013, S. 44).

#### *5.3.4 lea.-Diagnostik*

Die lea.-Diagnostik entstand 2010 im Kontext eines Forschungsprojekts der Universitäten Bremen und Hamburg unter der Leitung von Frau Prof. Grotlüschen, wobei das Akronym lea. für „Literalitätsentwicklung mit Arbeitsweltbezug“ steht. Es handelt sich um ein kompetenz- und prozessorientiertes Diagnoseverfahren für die Gebiete Sprachemp-

finden, Lesen, Schreiben und mathematisches Grundwissen, welches einerseits den aktuellen Lernstand widerspiegelt und andererseits Förderbedarfe anzeigt (vgl. Zimmer 2013, S. 50).

Die lea.-Diagnostik setzt sich aus fünf eigens entwickelten Elementen zusammen: aus Kompetenzmodellen für die jeweiligen Lerngebiete, dem Diagnoseinstrument, Fördermaterialien, einem Storyboard sowie aus einem E-Assessment-System. Letzteres stellt eine computer- beziehungsweise internetbasierte Version der lea.-Diagnostik dar, deren Besonderheiten weiter unten erläutert werden (vgl. Wolf/Koppel 2014, S. 9).

Für die Bestimmung der Lernstände auf Grundlage der *Kompetenzmodelle* erarbeiteten die Entwickler die Alpha-Levels, welche bereits in Kapitel eins dieser Arbeit erörtert wurden. Die theoretische Fundierung der Kompetenzmodelle bildet eine Synthese verschiedener Ansätze zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten. So bestehen unter anderem Bezüge zu internationalen Vergleichsstudien (IALS, PISA) oder auch zu Literalitätskonzepten der Grundschulpädagogik (vgl. Wolf/Koppel 2014, S. 9 f.).

Die einzelnen Alpha-Levels wurden mithilfe eigens entworfener *Kann-Beschreibungen* (s. Selbsteinschätzungsbögen) fein ausdifferenziert, sodass sie das breite Spektrum vom Anfangsstadium des Kompetenzerwerbs bis hin zur sicheren Beherrschung der jeweiligen Dimension kleinschrittig abdecken. Somit ist es auch hier möglich, passende Diagnosematerialien auszuwählen, die mit den bereits ausgebildeten Fertigkeiten des Lernenden harmonieren (vgl. ebd., S. 10). Ebenso lässt sich die lea.-Diagnostik sowohl im Zuge der Eingangsberatung als auch im Sinne einer wiederkehrenden Lernbegleitung im Kursverlauf einsetzen, um eine Progression zu unterstützen (vgl. Zimmer 2013, S. 50).

Spezielle *Fördermaterialien* liegen für die Bereiche Lesen und Schreiben vor, wobei die einzelnen Aufgaben häufig beide Gebiete miteinander verbinden. Ähnlich wie das Diagnosematerial kann auch dasjenige zur Förderung individuell ausgesucht werden (vgl. Wolf/Koppel 2014, S. 10).

In Anlehnung an den Alltag der Betroffenen basiert das *Storyboard* auf unterschiedlichen Handlungssträngen und Charakteren, wodurch die Identifikation mit den lea.-Materialien erleichtert werden soll. Die fiktiven Charaktere weisen eine Altersspanne von 17 bis 56 Jahren auf. Daneben handelt es sich bei den repräsentierten Arbeitswelten um solche Berufe, denen Menschen mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen

überproportional häufig nachgehen, so etwa Gebäudereinigung, Altenpflege oder Logistik (vgl. Wolf/Koppel 2014, S. 10).

Das Äquivalent zur papierbasierten lea.-Diagnostik ist die *Online-Testumgebung* otu.lea. Sie beinhaltet sowohl jegliche Diagnose- als auch Fördermaterialien und bietet auf den ersten Blick viele Vorteile: So wäre es prinzipiell möglich, dass auch Personen mit geringen schriftsprachlichen Fähigkeiten, die bisher noch keinen Alphabetisierungskurs besuchen, die Diagnostik selbstständig und anonym durchliefen, welches die Niederschwelligkeit dieses Angebots betonte. Des Weiteren bedeutete es eine Zeiterparnis, im Kurszusammenhang auf otu.lea zurückzugreifen, anstelle sich der umständlicheren papierbasierten Version zu bedienen. Daneben ließe sich otu.lea auch für ein binnendifferenziertes Arbeiten einsetzen, wobei gleichzeitig der Umgang mit Digitalen Medien gefördert würde. Nicht zu unterschätzen sei außerdem das stärkeorientierte Feedback direkt im Anschluss an bearbeitete Aufgaben, welches sich positiv auf die Lernmotivation auswirke (vgl. hierzu Wolf/Koppel 2014, S. 10 ff.).

Allerdings sind einige dieser Argumente zu relativieren: So ist es fraglich, ob Betroffene, die sich (noch) nicht in Alphabetisierungskursen befinden, überhaupt von der Möglichkeit der Online-Diagnostik wissen beziehungsweise ob sie vollkommen selbstständig mit der Bedienung von otu.lea zurechtkämen. Denn selbst in Kursformate integrierter Personen bereitet der Umgang mit dem Computer samt Internet mitunter Schwierigkeiten, da sich die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten allgemein durch eine geringe Erfahrung mit Digitalen Medien auszeichnet. Somit bedürfen einige der Betroffenen weit mehr Unterstützung bei der Arbeit mit otu.lea, als es die eigens eingefügten Hilfsvideos, Sounds, Grafiken und Animationen (vgl. Wolf/Koppel/Schwedes 2010, S. 136) zu leisten vermögen. In solchen Fällen kann von einer Entlastung der Kursleitung keine Rede sein. Ebenso wird das stärkeorientierte Feedback bisweilen als zu schwierig formuliert empfunden, welches wiederum auf eine Unterstützung durch die Kursleitung hinauslief. Folglich rücken nur diejenigen Teilnehmenden otu.lea in die Nähe einer „spaßigen Übung“, die bereits Erfahrungen mit Computer und Internet sammeln konnten und diesbezüglich aufgeschlossen sind (vgl. Koppel/Wolf/Scherf 2016).

Obschon diagnostische Verfahren wertvolle Informationen über den Lernstand eines Teilnehmenden liefern, ersetzen sie keineswegs die fortlaufende Beobachtung von Lese-

und Schreibhandlungen im Rahmen des alltäglichen Kursgeschehens durch den erfahrenen Lernbegleiter (vgl. Rackwitz 2016, S. 392).

## **6 Lernberatung im Spannungsfeld von Motivation und Widerstand**

Das Thema „Einstellung zum Lernen“, auf welches ich im empirischen Teil ausführlich eingehe, sichert die theoretische Verankerung dieser Arbeit ab. Dabei beziehe ich mich unter anderem auf das theoretische Konstrukt rund um Lernbegründungen und -beratung von Ludwig 2012, welches wiederum auf die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Holzkamp 1993 rekurriert. Die Erörterung des Lernbegriffs im vierten Kapitel fügt sich gut hierin ein.

### **6.1 Zusammenhang zwischen sozialer Teilhabe und Anforderungen an Literalität**

Einerseits stellt Literalität die Voraussetzung dafür dar, soziale Teilhabe in vollem Umfang realisieren zu können. Andererseits erleben aber auch Teilnehmende an Alphabetisierungskursen, denen das Lesen und Schreiben folglich Schwierigkeiten bereitet, Anerkennung in bestimmten gesellschaftlichen Handlungsfeldern. Denn nur derjenige, der in gewissen Bereichen aktiv ist, kann überhaupt erst die Erfahrung seiner eigenen Unzulänglichkeit machen, die ihn schließlich antreibt, seine schriftsprachlichen Fertigkeiten verbessern zu wollen, mit dem übergeordneten Ziel, die eigenen Handlungsfähigkeiten zu erweitern (vgl. Ludwig 2010). Dabei zeichnen sich Teilnehmende an Lernangeboten durch höchst verschiedene Teilhabemodi in Anbetracht der Bereiche „Soziales“, „Familie“ und „Arbeit“ aus, die wiederum unterschiedlichen Vorerfahrungen entspringen und im Kursgeschehen in Form von differentem Lernhandeln aufeinanderprallen (vgl. ebd., S. 257).

Nun besteht eine Korrelation zwischen dem Grad gesellschaftlicher Inklusion und den Anforderungen an Literalität. Dem liegt die Hypothese zugrunde, dass sich soziale Strukturen und persönliche Lese- und Schreibaktivitäten wechselseitig beeinflussen. Den springenden Punkt markiert die gesellschaftliche Bestimmung über die Wertigkeit schriftsprachlicher Fähigkeiten, welche normalerweise unhinterfragt bleibt und damit

die Vielfalt von Literalität in ihren tatsächlich gelebten Varianten aberkennt (vgl. Pabst/Zeuner 2011, S. 97 ff.).

Zeuner und Pabst 2011 nahmen sich im Zuge des Projekts „Literalität als soziale Praxis“ diesem Phänomen an. Auf Basis von Interviews mit den Bewohnern eines Hamburger Stadtteils untersuchten sie alltägliche schriftsprachliche Handlungen im öffentlichen Raum, um subjektive und soziokulturelle Perspektiven auf Literalität zu entschlüsseln. Die Teilnehmenden an dem Projekt bedienten ein breites Spektrum schriftsprachlicher Fähigkeiten: von sehr guten bis hin zu keinerlei Lese- und Schreibkompetenzen.

Zwar handelt es sich bei dem auf die Öffentlichkeit bezogenen Lesen und Schreiben um eine gesellschaftlich gelenkte Praxis, allerdings regulieren die schriftsprachlichen Handlungen wiederum das gemeinschaftliche Leben. Letzteres geschieht jedoch auf einer subtilen Ebene, da die Anwendung von Literalität in diesem Rahmen vornehmlich unbewusst abläuft. So verändern sich mit der Zeit etwa der Einsatz sowie die Struktur der Schriftsprache (vgl. Pabst/Zeuner 2011, S. 98 ff.).

Fernab des im Bildungssystem vorherrschenden Verständnisses des Lesens und Schreibens entfalten Individuen persönliche literale Praktiken, welche mit ihren biographischen Erfahrungen, der momentanen Lebenslage, den persönlichen Interessen, dem Bildungshintergrund und dem ausgeübten Beruf sowie mit ihrer Milieuzugehörigkeit harmonieren. Diese eigenständig erarbeiteten Konstrukte entziehen sich jedweder allgemeingültiger Beurteilung, vielmehr lassen sie sich allein vor dem Hintergrund individueller Bedeutungszuschreiben verstehen. Somit haben wir es mit einer Mannigfaltigkeit an schriftsprachlichen Anwendungsszenarien und diesbezüglich individuellen Konnotationen zutun (vgl. Pabst/Zeuner 2011, S. 113 f.).

Allerdings verändern sich die literalen Praktiken sukzessive durch den Prozess der sich ausweitenden Digitalisierung. Denn dem virtuellen Raum als Ort schriftsprachlicher Interaktion wird zunehmend mehr Bedeutung beigemessen. So findet zwar der Einstieg in Diskurse sozusagen „auf der Straße“ statt, jedoch verlagert sich die tiefer gehende Kommunikation in fast allen gesellschaftlich-kulturellen Feldern, wie beispielsweise sozialen Gruppen, Verwaltungseinrichtungen und öffentlichen Institutionen zunehmend in den Online-Bereich (vgl. Pabst/Zeuner 2011, S. 111).

Auf individueller Ebene liegt der schriftliche Austausch via Brief weit abgeschlagen hinter den meist favorisierten Kommunikationsmedien E-Mail und Kurznachrichten. Darüber hinaus ziehen viele Menschen das Internet vorwiegend als Informationsquelle heran, wobei sie beispielsweise auf elektronische Versionen von Zeitschriften, Fachportale oder Suchmaschinen zurückgreifen. Jedoch bestehen Differenzen zwischen den Generationen im Hinblick auf die Einstellung zu Digitalen Medien, die sich auf dem Kontinuum „Vorbehaltlose Offenheit vs. kategorische Verschlossenheit“ bewegen. Ersterem Pol sind mehrheitlich Jüngere zuzuordnen, während sich Ältere eher bei letzterem Pol wiederfinden. Sie beklagen häufiger Schwierigkeiten und Vorbehalte in Bezug auf den Umgang mit Digitalen Medien. Das gesamte Spektrum der Anwendung Digitaler Medien reicht von deren Nicht-Nutzung bis zu planvoll gestalteten Lernprozessen (vgl. Zeuner/Pabst 2011, Kapitel 10).

Welche Ableitungen ergeben sich nun aus diesen Erkenntnissen für die Alphabetisierungsarbeit? Zu allererst wäre über eine Perspektiverweiterung in Anbetracht unterschiedlicher Einsatzmöglichkeiten sowie der Mannigfaltigkeit der Zweckgebundenheiten von Literalität nachzudenken. Fachkräfte sollten ihre persönliche normative Aufladung von Schriftsprache kritisch reflektieren und sich auch für abweichende Interpretationen und Herangehensweisen öffnen (Pabst/Zeuner 2011, S. 104). Somit böten sich auf didaktisch-methodischer Ebene Anknüpfungspunkte an subjektive Alltagspraktiken des Lesens und Schreibens, welches sich gut in das Paradigma der Lebensweltorientierung (s.o.) einfügte. Neben einem Lernen, das sich unmittelbar auf die Erfahrungen der Teilnehmenden mit Schriftsprache stützt, sollte aber auch unbedingt die Sensibilisierung der Lernenden für neue Sinnzuschreibungen im Hinblick auf Lese- und Schreibhandlungen angestrebt werden. Geeignete Möglichkeiten hierfür wären etwa die Anbahnung eines Dialogs über gesellschaftlich vorgegebene beziehungsweise persönliche Sichtweisen auf Literalität (vgl. Pabst/Zeuner 2011, S. 114 f.).

Außerdem böte es sich an, die Konzeption des „Schreibens als Selbstgespräch“ in das Lehr-/Lerngeschehen einzubeziehen. Denn hier geht es nicht in erster Linie um eine korrekte Orthographie, sondern darum, persönlich Erlebtes schreibend zu verarbeiten. Ein solch gewendetes Verständnis von Schriftsprache fördert die Selbstreflexion sowie die Identitätsentwicklung und wird von Praktizierenden als große Bereicherung erfahren, da es sich unter anderem unterstützend auf ein lösungsorientiertes Denken auswirkt und somit neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Bestenfalls entdecken Lernende die

Konzeption des „Schreibens als Selbstgespräch“ für sich und integrieren es als neue literale Praktik in ihren Alltag, beispielsweise in Form der Tagebuchführung (vgl. Zeuner/Pabst 2011, S. 181 ff; Pabst/Zeuner 2011, S. 113 ff.).

Unter Rückbezug auf die Forschungserkenntnisse aus dem Projekt „Literalität als soziale Praxis“ ließen sich schließlich nicht nur Innovationen auf mikrodidaktischer Ebene einleiten, sondern auch die übergeordneten Ebenen, wie etwa die Zielgruppenansprache oder der Entwurf von Unterrichtskonzepten könnten hiervon profitieren (vgl. Pabst/Zeuner 2011, S. 105).

## 6.2 Lernbegründungen als Kernelement der Beratung

Wie bereits angedeutet kann sich der Wille, die eigenen Lese- und Schreibfertigkeiten zu verbessern nur dann entwickeln, wenn Menschen wenigstens *etwas* soziale Teilhabe erfahren. Sich beispielsweise familiär, beruflich oder kulturell einzubringen und in diesen Bereichen Anerkennung zu erleben, stellt überhaupt erst die Voraussetzung dafür da, individuelle Handlungsproblematiken wahrzunehmen. Im Umkehrschluss bedeutet das: Von gesellschaftlichen Bereichen ausgeschlossenen Personen bleibt es schlicht und einfach verwährt, Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit aufzuspüren. Dies sorgte gleichzeitig dafür, eine mangelhafte Schriftsprachkompetenz gar nicht im Sinne einer Benachteiligung zu empfinden. Wer sich jedoch mit Interesse gesellschaftlich einbringt und an bestimmten Stellen auf Schwierigkeiten stößt, entwickelt den Wunsch, seine Unzulänglichkeiten lernend zu überwinden. Häufig steht ein solches Szenario in direktem Zusammenhang mit der Überlegung, an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen, um durch das dortige Lernen die Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern und somit schließlich von einem Mehr an Teilhabe profitieren zu können (vgl. Ludwig 2012, S. 180).

An dieser Stelle sprechen wir von *Lernbegründungen*. Denn Betroffene, die sich freiwillig zur Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs entscheiden, verbinden mit diesem Vorhaben mehr oder weniger konkrete Ziele, wie zum Beispiel das selbstständige Ausfüllen von Formularen oder ein Zugewinn an Eigenständigkeit im Alltag, die für sie persönlich hochbedeutsam sind und damit die Aufnahme eines Lernprozesses auf indi-

vidueller Ebene erklären. Liegen also Ziele zugrunde, die durch Lernanstrengungen ernsthaft zu erreichen versucht werden, handelt es sich um ein *expansives Lernen* (Holzkamp 1993), welches sich aus „Diskrepanzerfahrungen“ speist, die wiederum auf die erlebten Unzulänglichkeiten in bestimmten gesellschaftlichen Handlungsfeldern abheben (vgl. Ludwig 2012, S. 154 f.).

Bei Personen hingegen, die sich nicht freiwillig, sondern aufgrund eines äußeren Zwangs, wie er in einigen Fällen etwa von der Agentur für Arbeit ausgeübt wird, in Alphabetisierungskursen befinden, verläuft das Lernen eher oberflächlich beziehungsweise *defensiv* (Holzkamp 1993). Solche Lernhandlungen lassen sich damit begründen, weiteren Sanktionen ausweichen und möglichst unauffällig bleiben zu wollen (vgl. ebd., S. 154).

Normalerweise tritt expansives oder defensives Lernen jedoch nicht in Reinform auf, vielmehr handelt es sich um Mischformen jeglicher Ausprägung. In diesem Kontext versucht Lernberatung zu verstehen, welchen Stellenwert Literalität im Leben des Teilnehmenden einnimmt und in welcher Hinsicht er sich eine Verbesserung seiner Lese- und Schreibfähigkeiten erwünscht (vgl. Ludwig 2012, S. 180). Im Falle eines vornehmlich defensiv motivierten Lernens ist es die Aufgabe der Lernberatung, Interessengebiete des Teilnehmenden herauszufinden, für die es sich von dessen Standpunkt aus lohnen würde, Lernanstrengungen auf sich zu nehmen. Dabei kommt es auf die Einsicht des Lernenden in die seitens der Beratung vorgeschlagenen neuen Bedeutungshorizonte rund um Schriftsprache an, welche eine umfassendere Teilhabe bergen (vgl. ebd., S. 154 ff.).

Lernberatung hilft außerdem dann, wenn Lernprozesse ins Stocken geraten. Gründe hierfür können ungeeignete Lernstrategien, aber auch verloren gegangene Lernbegründungen sein. Letzteres kann bisweilen an der Lebens- beziehungsweise Lernsituation liegen, etwa wenn dem Teilnehmenden in der Lerngruppe unbehaglich zumute ist oder sich der Lebenspartner gegen den Besuch des Alphabetisierungskurses ausspricht. Daneben lassen sich verloren gegangene Lernbegründungen auch biographisch, durch Versagensängste in Anbetracht des Lesens und Schreibens erklären (vgl. ebd., S. 156). Auch hier geht es darum, zu *verstehen*, weshalb Lernverläufe stagnieren. Für dieses Unterfangen bietet es sich an, gemeinsam mit dem Betroffenen dessen bisherige Lernbegründungen sowie die angewandten Lernstrategien zu reflektieren. Es gilt zu eruieren, ob die einst herausgearbeiteten Begründungen für den momentanen Lernprozess immer

noch passend erscheinen und in welchem Punkt sich der Betroffene mit der Vergleichs- und Differenzbildung, im Hinblick auf seinen aktuellen Zustand und den einst als wünschenswert antizipierten Zustand, schwertut. Damit neu entwickelte Lernbegründungen den Lernprozess möglichst lange tragen, ist es wichtig, den Betroffenen in seinem Vorhaben zu bestärken und zu signalisieren, dass Lernberatung sich als ein immer wiederkehrendes Angebot versteht und bei erneuten Unsicherheiten ebenfalls auf Hilfe gezählt werden kann. Im Falle unpassender Lernstrategien sollte die Beratung alternative Lernwege aufzeigen, wobei sich der Rückgriff auf förderdiagnostische Methoden anbietet (s.o.) (vgl. ebd., S. 156 f.).

Es kann festgehalten werden: „Lernberatung basiert darauf, Handlungs- und Lernproblematiken in ihrer Begründetheit systematisch zu verstehen. Sie zielt darauf ab, gemeinsam mit den Lernenden neue Handlungsoptionen und Lernwege zu suchen“ (Ludwig 2012, S. 156).

Gelegentlich treten im Rahmen der Beratung aber auch Probleme auf. So kann es passieren, dass der Lernberater die Schwierigkeiten des Lernenden nicht versteht oder dass letzterer in einer Beratungssitzung A noch nicht auf vorgeschlagene neue Bedeutungshorizonte anspricht, während er sie im Rahmen der Beratungssitzung B schließlich in sein Lernbegründungsgefüge zu integrieren vermag. Denn Lernen geschieht oftmals sprunghaft und unerwartet, welches auf die sogenannten Aha-Erlebnisse verweist, die Holzkamp 1993 als „Lernsprünge“ bezeichnet (vgl. Ludwig 2012, S. 157).

### 6.3 Anlässe und Varianten der Beratung

Treten neue Teilnehmende zu einem Alphabetisierungskurs hinzu, sollte mit ihnen eine *Erstberatung/Eingangsberatung* durchgeführt werden, um ihre individuell erlebten Handlungsproblematiken zu verstehen. Zunächst steht die freie und ausführliche Erzählung der Betroffenen über ihre aktuelle Situation im Mittelpunkt. Es gilt zu klären, in welchem Kontext die persönlichen schriftsprachlichen Fähigkeiten als defizitär empfunden werden und ob dies tatsächlich die eigene Meinung widerspiegelt oder ob der Betroffene sich an den Erwartungen anderer orientiert. Die Aufgabe des Beratenden

besteht darin, aus der Schilderung eine Handlungsproblematik herauszulesen und im Anschluss die dazu passende Lernproblematik im Zusammenhang mit den Lerninteressen aufzudecken. Daneben sollten lebensweltliche Faktoren erkundet werden, die sich potenziell hemmend beziehungsweise fördernd auf den Lernprozess auswirken könnten, wie etwa die berufliche Tätigkeit oder Familienverhältnisse (vgl. Ludwig 2012, S. 157 f.).

Um etwas über den Kompetenzstand im Hinblick auf das Lesen und Schreiben herauszufinden, eignen sich wiederum Methoden der Förderdiagnostik, die die Chance bieten, in einen Dialog angesichts interessierender Lerngegenstände sowie Facetten von Literalität einzusteigen (vgl. ebd.).

Für eine Erstberatung ist die Variante des *Zweiergesprächs* zu wählen, welches zwischen der Kursleitung und dem neuen Teilnehmenden stattfindet. Es handelt sich um die häufigste Variante der Beratung, da sie Vertraulichkeit und Ungestörtheit gewährleistet (vgl. ebd., S. 161).

Die *Beratung im Kursverlauf* wird immer dann herangezogen, wenn im Kurs Schwierigkeiten auftreten. Die Kursleitung sollte dieses Angebot regelmäßig unterbreiten, weil Teilnehmende, insbesondere zu Anfang, nur selten die Initiative ergreifen. Letzteres liegt wahrscheinlich in den Vorerfahrungen mit dem Bildungssystem begründet, welche einer kritisch-reflexiven Herangehensweise an Lernen entgegenstehen. In der Beratung im Kursverlauf lassen sich Problemlagen auf unterschiedlichen Ebenen behandeln: Schwierigkeiten, die sich direkt auf das Lesen oder Schreiben beziehen; solche, die mit der Motivation zusammenhängen (z. B. wenn Teilnehmende fast nie ihre Hausaufgaben erledigen); Störungen des Lehr-/Lerngeschehens (z. B. durch „dazwischenrufende“ Teilnehmende); Probleme, die eher auf Rahmenbedingungen abheben (z.B. ständiges Zuspätkommen mancher Teilnehmender); Kritik an der Unterrichtsgestaltung bezüglich Inhalten und Methoden sowie Schwierigkeiten auf emotionaler Ebene (z.B. Konflikte innerhalb der Gruppe) (vgl. Ludwig 2012, S. 159 f.).

Auch hier bleibt es Aufgabe der Kursleitung zu entdecken, wo die Lernproblematik liegt und aus welchem Bereich sie resultiert: Sind fehlende Lernbegründungen oder unpassende Lernstrategien schuld oder bestehen lernhemmende Faktoren, die sich biographisch beziehungsweise lebensweltlich erklären lassen (vgl. ebd., S. 160)?

Ob sich für eine Beratung im Kursverlauf besser das Zweiergespräch oder aber eine *Gruppenberatung* eignet, sollte von Fall zu Fall im Hinblick auf den jeweiligen Lernberatungsanlass und die Konstellationen im Kurs abgewogen werden. Bei Schwierigkeiten, die sich direkt auf das Lesen und Schreiben beziehen, handelt es sich oftmals um ganz bestimmte und individuelle Anliegen, weshalb das Zweiergespräch zu wählen wäre. Beklagen jedoch mehrere Teilnehmende dieselben Schwierigkeiten, böte sich die Gruppenberatung an, ebenso bei offenkundigen, dem Lehr-/Lerngeschehen zuzuordnenden Problemen, wie etwa der Nichtbearbeitung von Hausaufgaben (vgl. Ludwig 2012, S. 162 f.).

Zwar birgt die Gruppenberatung den Vorteil der Kooperation, da hier nicht nur die Kursleitung, sondern auch sämtliche Teilnehmende dem Ratsuchenden Lösungsvorschläge unterbreiten, wodurch gemeinsam eine multiperspektivische Sichtweise erarbeitet wird, aus welcher sich der Ratsuchende diejenigen zu ihm passenden Bewältigungsstrategien aussuchen kann (vgl. Ludwig 2012, S. 161 f.). Allerdings gibt es auch Argumente, die gegen eine Gruppenberatung sprechen, vor allem dann, wenn der Anlass dem Kursgefüge entspringt. In einem solchen Fall sollte die Kursleitung im Vorhinein reflektieren beziehungsweise klären, ob der Betroffene überhaupt eine Gruppenberatung bevorzugt, ob das gegenseitige Vertrauen und die Anerkennung innerhalb der Lerngruppe einer unter Umständen heiklen Diskussion standhalten, ob sie es sich in der Rolle der Moderatorin zutraut, abschätzig Belächelungen oder Kommentare von anderen zu verhindern, ob sich die Teilnehmenden mit ihrer Rolle als Beratende identifizieren können beziehungsweise ob sie es ihnen zutraut, konstruktives Feedback zu geben, ohne ungefragt zu urteilen. Im Zweifel sollte die Entscheidung zugunsten des Zweiergesprächs ausfallen (vgl. ebd., S. 163).

Beide Varianten der Lernberatung – sowohl die Gruppenberatung als auch das Zweiergespräch lassen sich in eine problemorientierte Didaktik, welche sich an der Lebenswelt der Teilnehmenden ausrichtet, einbetten. So ließe sich im Rahmen einer Beratung etwa das Interesse einiger Teilnehmenden am Thema Kochen entdecken, woraufhin die gemeinschaftliche Zubereitung von Gerichten und die Erstellung eines individuellen Kochbuches in Angriff genommen werden könnten. So gelingt es, das Lesen und Schreiben in einen praxisnahen lebensweltlichen Zusammenhang zu bringen und Teilnehmende auf diesem Wege für Schriftsprache zu sensibilisieren (vgl. Ludwig 2012, S. 163 f.).

## 6.4 Beratung als wechselseitige Verstehensleistung

Im Mittelpunkt der Lernberatung steht das gegenseitige Verstehen von Ratsuchendem und Beratendem. „Verstehen“ meint dabei das Erfassen der von einem Betroffenen vorgebrachten „guten Gründe“, mit denen er sein (Lern-)Handeln erklärt. In diesen individuellen „guten Gründen“ liegt wiederum der Schlüssel zu Lernwiderständen und -interessen. Um den Zusammenhang zwischen den Lernbegründungen und den Bedeutungszuschreibungen bezüglich der Schriftsprache aufzudecken, hilft es, sich zu vergegenwärtigen, aus welchem Blickwinkel der Lernende Lesen und Schreiben betrachtet, welche Facetten für ihn besonders wichtig sind und welchen Sinn er dem Lernprozess vor dem Hintergrund seiner momentanen Lebenssituation beimisst (vgl. Ludwig 2012, S. 165).

Die besondere Herausforderung für den Beratenden liegt darin, auch dann die individuellen Handlungs- und Lernbegründungen zu erkennen, wenn diese dem Ratsuchenden nicht direkt zugänglich sind und er sie daher nur vage zu formulieren vermag. Somit handelt es sich bei der Lernberatung bisweilen um eine hohe Interpretationsleistung. Dabei sollte der Beratende eine ausgeprägte Reflexivität besitzen, um den sensiblen Verstehensprozess nicht zu stören. Er darf niemals den Fehler begehen, seine persönlichen Bedeutungszuschreibungen bezüglich Literalität als Maßstab anzusehen und das vom Ratsuchenden Geäußerte in dieser Hinsicht zu bewerten. Vielmehr muss der Beratende eine große Offenheit für höchst differente Perspektiven auf Schriftsprache aufweisen. Denn im Verstehensprozess geht es gerade darum, mit verschiedenen Interpretationsansätzen zu „spielen“, wobei ein transparentes Vorgehen vonnöten ist, damit auch der Ratsuchende *versteht* und sich seiner neuen Begründungs- und Sinnzusammenhänge bewusst werden kann (vgl. ebd., S. 166).

Der Beratungsprozess bedarf einer Atmosphäre, die sich durch gegenseitige Anerkennung auszeichnet. Zwar gilt es unbedingt, auf Bewertungen und Urteile zu verzichten. Jedoch ist konstruktive Kritik im Sinne von feinfühlig dargebotenen neuen Bedeutungshorizonten sehr wohl erwünscht (vgl. Ludwig 2012, S. 166).

Die Wichtigkeit von Vertrauen, Respekt und Anerkennung für die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden betont bereits der brasilianische Alphabetisierungspädagoge

Paulo Freire 1970, dessen gesamtes Werk sich auf diese Grundlage stützt<sup>6</sup>. Auf welche Weise eine auf Gleichwertigkeit und Freiwilligkeit basierende Lernberatung umgesetzt werden kann, stellt Tröster 2000 anschaulich am Fallbeispiel „Birgit“ dar.

## 6.5 Lernberatungskonzept VIVA nach Ludwig

### Verstehen durch die Beratenden

→ Wo liegen die Lernproblematiken? Was sind deren Merkmale?

Bestimmung von Aspekten und „Themen“, die die Lernsituation ausmachen

### Impulse setzen und Gegenhorizonte eröffnen

→ Unterbreitung neuer Perspektiven

### Verstehen durch den Ratsuchenden

→ Gedankliche oder praktische Anwendung und Prüfung der Vorschläge seitens des Ratsuchenden: Inwiefern helfen sie ihm, sein Verständnis zu erweitern?

### Alternative Handlungsmöglichkeiten schaffen

→ Gemeinsame Entwicklung alternativer Handlungsmöglichkeiten

(vgl. Ludwig 2012, S. 167 f.)

Bei Unklarheiten oder Schwierigkeiten im Beratungsprozess kann selbstverständlich zu einem vorherigen Schritt zurückgesprungen werden: Wenn beispielsweise der Ratsuchende während des dritten Schritts feststellt, dass sich die unterbreiteten neuen Perspektiven nicht an seine bestehenden Bedeutungshorizonte anknüpfen lassen, wäre es angebracht, den zweiten Schritt zu wiederholen (vgl. Ludwig 2012, S. 168).

---

<sup>6</sup> Der gesamtgesellschaftliche Ansatz Freires zeichnet sich durch seinen explizit revolutionären Charakter aus und ist vor dem Hintergrund der unterdrückten, illiteralen Landbevölkerung Brasiliens der damaligen Zeit zu verstehen. Mithilfe eines eigens entwickelten Alphabetisierungsprogramms, welches sich an den Interessen der Menschen ausrichtete (Lebensweltbezug!), sollten diese zu einer selbstbestimmt-reflexiven, politisch-kulturellen Teilhabe befähigt werden. Sowohl gesellschaftlich, als auch im Hinblick auf das Verhältnis von Lehrenden zu Lernenden ging es um den Abbau von Machtstrukturen. Kennzeichnend für das Lehr-/Lerngeschehen stand der „kritische Dialog“, der an die Stelle mechanistischer Übermittlungsarbeit trat.

## 1. Schritt (V) – Verstehen durch die Beratenden

Zuerst müssen die Beratenden die problembehaftete Lehr-/Lernsituation durchdringen, welches wiederum vier Stufen bedarf. Es beginnt mit der *Fallerzählung durch den Ratsuchenden*: Der Betroffene erzählt möglichst umfassend von seinen Schwierigkeiten, wobei er gleichzeitig, im Kontext individueller Bewertungen und Begründungen, auf seine Sinnhorizonte verweist. Diese erste Stufe ist ganz dem Ratsuchenden gewidmet; das heißt: Während seiner Erzählung hören die Beratenden zu (vgl. Ludwig 2012, S. 168 f.).

Auf der zweiten Stufe *Nachfragen durch die Beratenden* haben letztere die Gelegenheit, bei Unklarheiten Fragen zu stellen, um ihr generiertes Bild von diesem Fall zu präzisieren. Dabei dienen ihnen drei Situationsaspekte als Hilfestellung: die individuell-biographischen Aspekte des Lernenden (Erscheinen ihnen die Handlungs- und Lernbegründungen verständlich?), der sachlich-soziale Aspekt des Lerngegenstands (Erscheinen ihnen die auf den Lerngegenstand Schriftsprache bezogenen Schwierigkeiten verständlich?) sowie der soziale Aspekt der Beziehungen im Lehr-/Lernverhältnis und der lebensweltlichen Strukturen (Erscheinen ihnen die geschilderten Konfliktsituationen aus den Bereichen Familie, Freundeskreis, Beruf, Gesellschaft verständlich?) (vgl. ebd., S. 169 f.).

Im Zuge der dritten Stufe *Spurensuche* spiegeln die Beratenden ihre umfassenden Bilder des Falls an den Ratsuchenden zurück und steigen tiefer in die Interpretation ein: Bei der empathischen Spurensuche versetzen sich die Beratenden in die Rolle des Betroffenen beziehungsweise in die anderer an dem Fall Beteiligter hinein. Die analytische Spurensuche hingegen orientiert sich an den drei eben genannten Situationsaspekten. Ziel beider Varianten ist es, dem Ratsuchenden einen multiperspektivischen Blick auf den Fall zu eröffnen sowie Kernthemen herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 171).

Im Rahmen der vierten Stufe *Kernthemen sammeln* halten die Beratenden zentrale und auffällige Aspekte des Falls schriftlich fest. Als Beispiele seien angeführt: eine fehlende Lernproblematik, Schwierigkeiten mit der Laut-Buchstaben-Zuordnung, eine angespannte Beziehung zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen in der Kursgruppe oder lernhemmende Faktoren in der Lebenswelt des Betroffenen. Auf diese Weise werden dem Ratsuchenden ihm bisher verborgen gebliebene Facetten seiner Situation vor Augen geführt. Außerdem liefern die zusammengetragenen Kernthemen dem Betroffenen erste Impulse dafür, seine momentane Lage neu zu interpretieren (vgl. ebd., S. 172).

## 2. Schritt (I) – Impulse setzen und Gegenhorizonte eröffnen

Hier sucht sich der Betroffene ein bis drei der Kernthemen aus, die ihm mit seinen Interessengebieten vereinbar erscheinen. Denn nur auf diesem Wege lässt sich seine Selbstverständigung einleiten. Hierauf folgt die Bearbeitung der ausgewählten Themen. Dabei kommt es darauf an, inhaltlich nah an der Fall Erzählung zu bleiben, um ein Abschweifen zu vermeiden. Es handelt sich um die gemeinschaftliche Erfassung der Themen der einzelnen Situationen anhand von Erklärungen, Interpretationen und Diagnosen. Als besonders herausfordernd stellt es sich für die Beratenden dar, dem Betroffenen solche Lesarten seiner Situation zu präsentieren, welche sich nicht in seiner eigenen Interpretation wiederfinden. Diese sogenannten „Gegenhorizonte“ helfen dem Ratsuchenden, die eigene momentane Lage auf eine andere, neue Art zu verstehen (vgl. Ludwig 2012, S. 172 f.).

Die Interpretation einer Situation ist am besten systematisch anzubahnen: Hierfür werden die der Schilderung entnommenen Einzelheiten jeweils in einem der drei Situationsaspekte (Individuum/Biographie, Lerngegenstand, soziale Beziehungen) verortet. Dann gilt es, die aufgedeckten Lernbegründungen (s. Spurensuche) mit dem Lerngegenstandsaspekt sowie dem sozialen Beziehungsaspekt in Verbindung zu bringen (vgl. ebd., S. 173).

Bei der Rekonstruktion der Kernthemen müssen die Beratenden stets auf die Passung zwischen den drei Situationsaspekten achten, da diese zusammengenommen im Gelingenfall ein einheitliches Bild abgeben. Nun ist die Frage zu klären, ob sich der Ratsuchende bereit fühlt, sich mit seiner momentanen Lernsituation kognitiv auseinanderzusetzen und ob er sich zukünftig eine abgewandelte Herangehensweise vorstellen kann, welche ihm letztendlich zu einer ausgeweiteten gesellschaftlichen Teilhabe verhelfen würde. In diesem Fall handelte es sich um ein expansiv motiviertes Lernen, andernfalls – bei der Wahrnehmung des Lernens als Zwang oder Zumutung – hätten wir es mit einer defensiven Lernbegründung zutun. Ein sukzessiver Lernzuwachs auf Grundlage einer anhaltenden Motivation, die auch neu auftretenden Lernschwierigkeiten standhält, bedarf ebenfalls solcher Lernbegründungen, die sich auf der sozial-lebensweltlichen Ebene befinden. Häufig offenbart aber gerade der soziale Beziehungsaspekt lernhemmende Faktoren. Positive Lernbegründungen und Lerninteressen hingegen liegen oftmals auf der Ebene des Lerngegenstands. Wird beispielsweise deutlich, dass dem Ratsuchenden die Phonem-Graphem-Zuordnung schwerfällt, wäre eine Förderdiagnose

(s.o.) angezeigt (vgl. ebd., S. 174). Deren Resultat liefert dem Beratenden weitere wichtige Anhaltspunkte im Hinblick auf seinen Verstehensprozess. Ist der Beratende überzeugt, die Lernproblematik erfasst zu haben, bietet er dem Ratsuchenden seine Lesart an, wobei die Entscheidung, diese Interpretation anzunehmen oder nicht, allein bei letzterem liegt. Im Falle einer positiven Entscheidung stimmt der Ratsuchende zu, den Lerngegenstand Schriftsprache zukünftig aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten beziehungsweise neue Lernstrategien auszuprobieren (vgl. ebd., S. 175).

Schwierig wird es dann, wenn sich Handlungs- respektive Lernproblematiken nicht direkt erkennen lassen. Hier muss der Beratende die vielschichtige, oftmals widersprüchliche Begründungsfigur aus Lehr-/Lernsituation, momentaner Lebenslage und Biographie genau unter die Lupe nehmen (vgl. Ludwig 2012, S. 175). Als Hilfe für diese Interpretationsarbeit dienen ihm fünf, innerhalb des Projekts SYLBE herausgearbeitete, typische Lernbegründungsmuster von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen (vgl. Ludwig/Müller 2011). Diese befinden sich jeweils an unterschiedlichen Stellen auf dem Kontinuum Expansives vs. defensives Lernen in Abhängigkeit der Einstellung zu einer antizipierten, ausgeweiteten sozialen Teilhabe. Es handelt sich jedoch um „Idealtypen“, die in der Praxis als Mischformen auftreten. Konkret haben wir es mit zwei teilhabesichernden Typen zu tun, welche sich durch ein defensiv motiviertes Lernen auszeichnen. Daneben bestehen drei teilhabeerweiternde Typen (vgl. Ludwig 2012, S. 175 f.).

*Teilhabesichernde resignierte Lernbegründungen:* Charakteristisch ist ein widerständiges Lernen. Die Kategorie Lesen und Schreiben als eine sozial-öffentliche Praxis spielt kaum eine Rolle. Denn Betroffene konzentrieren ihre Interessen stark auf das Handlungsfeld „Familie“. Letzteres gilt es vor Veränderungen, die einer Bedrohung gleichkämen, zu schützen. Sein Handeln richtet dieser Typus an der finanziellen sowie psycho-sozialen Existenzsicherung aus. Häufig wird eine Fremdsteuerung beziehungsweise eine begrenzte Handlungsfähigkeit empfunden; sowohl in Bezug auf gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten als auch im Hinblick auf die Aneignung der Schriftsprache, welches einer resignierten Grundhaltung Vorschub leistet und Lernprozesse hemmt (vgl. ebd., S. 176; Ludwig/Müller 2011, S. 132 f.).

*Teilhabesichernde ambivalente Lernbegründungen:* Es liegen zwar den Lernprozess begründende Handlungsproblematiken vor. Aber die persönlichen Widerstände, die mit jahrelang bestehenden Handlungsroutinen einhergehen, werden kaum reflektiert. Deshalb kommt es immer wieder zu einer Stoppung des gerade erst begonnenen Lernpro-

zesses, dem eine starke Fragilität eigen ist. Lernfortschritte vollziehen sich nur sehr mühselig und Betroffene schätzen ihren Lernerfolg äußerst skeptisch ein. Die Lernanlässe dieses Typus' sind im Kontext der Familie, vor allem im Hinblick auf die notwendige Unterstützung der eigenen Kinder zu verorten (vgl. Ludwig 2012, S. 176; Ludwig/Müller 2011, S. 133).

*Teilhabeorientierte ambivalente Lernbegründungen:* Hier offenbart sich die größte Ausprägung einer ambivalenten Haltung. Zum einen erleben Betroffene ihre Handlungsproblematiken in vielfältiger Form, zum anderen weisen sie sie zurück. Charakteristisch ist eine Eingebundenheit in jegliche zentrale Gesellschaftsbereiche. Allerdings hat dieser Typus Angst davor, seine umfassende Teilhabe zu verlieren. Letzteres, gepaart mit dem Wunsch nach mehr Anerkennung führt zu Handlungsproblematiken, welche wiederum Lernprozesse begründen. Das Negieren von Handlungsproblematiken lässt sich damit erklären, dass Betroffene ihre Schwachstellen verstecken wollen. Die Aufnahme eines Lernprozesses würde ihre Defizite hingegen offenlegen und die Gefahr bergen, etablierte Anerkennungsstrukturen zu verlieren. Typisch ist der ständige Rückfall in ein defensives Lernen (vgl. Ludwig 2012, S.176 f.; Ludwig/Müller 2011, S. 133 f.).

*Teilhabezurückgewinnende funktionale Lernbegründungen:* Im Fokus steht die Zurückerlangung bereits erlebter Teilhabe. Die eindeutig bestimmbare Handlungsproblematik wird in einen adäquaten Lernprozess überführt, wobei die Prämissen sich tendenziell im ökonomischen Feld befinden. Ein klassisches Ziel stellt die Rückkehr in die Erwerbsarbeit dar. Denn mit der Ausübung eines Berufs verbinden Betroffene Wertschätzungs- und Annerkennungsstrukturen, die sie zurückzugewinnen wollen. Dieser Typus nimmt Lernfortschritte wahr und zeichnet sich durch Zuversichtlichkeit in Anbetracht eines Lernerfolgs aus. Er identifiziert seine Defizite anhand von Lerninhalten und versucht diese lernend zu überwinden (vgl. Ludwig 2012, S. 177; Ludwig/Müller 2011, S. 134 f.).

*Teilhabeerweiternde vielschichtige Lernbegründungen:* Hier bestehen mannigfaltige Handlungs- und Lernproblematiken in differenten gesellschaftlichen Bereichen. Die Handlungsprämissen lassen sich dem sozio-kulturellen Gebiet zuordnen. Die positive Einstellung zur Anwendung der Schriftsprache schlägt sich in verschiedenen Lerngegenständen und -interessen nieder. Auftretenden Lernschwierigkeiten begegnen Betroffene mit Reflexion sowie der Erarbeitung alternativer Lernstrategien. Häufig offenbaren sich Vorlieben für die Optimierung von Beziehungsstrukturen, für gesellschaftli-

che Anerkennung und für das Kulturgut Bildung. Dieser Typus strebt danach, bereits bestehende Inklusion durch umfassende gestalterische Eingriffe weiter auszubauen. Zu diesem Zweck bedient er sich seiner Fertigkeiten im Lesen und Schreiben und der daran gekoppelten gesteigerten Ausdrucksfähigkeit. Persönliche Kompetenzen in Verbindung mit sozialen Handlungskontexten überdenken Betroffene stets sehr gründlich, welches zur Überwindung von Schwierigkeiten beiträgt. Die Erfolgsaussichten für Lernprozesse werden sehr zuversichtlich eingeschätzt. Sich das Lesen und Schreiben anzueignen, bedeutet für Betroffene eine erhöhte Lebensqualität, die Chance auf neue Gestaltungsmöglichkeiten und die reflektierte Verarbeitung ihrer Vergangenheit. Teilhabeerweiternden vielschichtigen Lernbegründungen wohnt der umfangreichste Selbstverständigungsprozess inne. Hier findet die gedankliche Durchdringung der persönlichen Inklusions- und Exklusionserfahrungen am intensivsten statt (vgl. Ludwig 2012, S. 177 f.; Ludwig/Müller 2011, S. 135 f.).

Begründungen für Lernen zu verstehen, beschreibt das zentrale Element von Beratung. Denn sie markieren die Basis für den Aneignungsprozess auf der Ebene des Lerngegenstands. Zum Beispiel verfehlten grammatikalische Übungen ihren Sinn, hätten wir es mit ambivalenten beziehungsweise defensiven Lernbegründungen zutun. In einem solchen Fall ist es ratsam, unter vier Augen mit dem Betroffenen (s.o.: Zweiergespräch) dessen Lebens- und Lernsituation durchzugehen, mit dem Ziel, bisher verborgen gebliebene Lernbegründungen aufzuspüren und somit eine beständigere Grundlage für zukünftige Lernprozesse zu schaffen (vgl. Ludwig 2012, S. 178).

Darüber hinaus bietet es sich an, gemeinsam mit dem Betroffenen dessen individuelle Bedeutungshorizonte vor der Hintergrundfolie der vorgestellten Lernbegründungsmuster zu reflektieren, um seine Lern- und Lebensumstände bestmöglich anzupassen. Auf diese Weise kann Lernenden die Angst vor negativen Veränderungen im Sinne des Verlusts bestehender Teilhabeerfahrungen genommen werden (vgl. ebd.).

Die Arbeit an Kernthemen erfordert seitens des Beratenden einen höchst sensiblen Umgang mit dem Ratsuchenden. Einerseits gilt es, Anerkennung auszusprechen, wodurch er dem Betroffenen signalisiert, seine „guten Gründe“ verstanden zu haben und dadurch jegliche seiner Handlungen nachvollziehen zu können, ob sie nun der gesellschaftlichen Norm entsprechen oder nicht. Andererseits ist aber auch die Anbringung von Kritik im Sinne der Eröffnung von Gegenhorizonten nötig. Somit demonstriert der Beratende dem Betroffenen, dass auch alternative Lesarten seiner Lern- und Lebenssituation möglich

sind und er zukünftig die Chance hat, neue erfolgreichere Handlungswege zu wählen (vgl. ebd., S. 178 f.).

### 3. Schritt (V) – Verstehen durch den Ratsuchenden

Nun ist es die Aufgabe des Ratsuchenden, die angebotenen Ideen und Gegenhorizonte auf eine Passung mit seinen Bedeutungsstrukturen hin zu untersuchen. Hierfür stehen ihm verschiedene Vorgehensweisen zur Verfügung: Zum einen kann er Kritik äußern beziehungsweise Rückfragen stellen. Zum anderen kann er seine persönliche Geschichte neu interpretieren und dabei alternative Begründungsgefüge herstellen. Beginnen Teilnehmende zu hinterfragen, zu kritisieren und zu interpretieren, wodurch sie eigenständig neue Handlungsoptionen entwerfen, bedeutet das, sie haben das Angebot des Beratenden gut aufgenommen (vgl. Ludwig 2012, S. 179).

### 4. Schritt (A) – Alternative Handlungsmöglichkeiten schaffen

Gelingt es dem Ratsuchenden, seine Lernproblematik aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten, ergeben sich alternative Handlungs- und Lernwege praktisch von selbst. Häufig kommt es bereits während des dritten Schritts zu solchen Aha-Erlebnissen. Diese letzte Stufe des Beratungsprozesses dient dazu, bei Bedarf gemeinsam weitere Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Schließlich ist der Ratsuchende gefragt, aus dem Pool an Lernwegen und Handlungsmöglichkeiten diejenigen herauszusuchen, die ihm für sich geeignet erscheinen (vgl. Ludwig 2012, S. 179).

Nachdem nun eine Basis für das Herzstück des Theorieteils geschaffen wurde, geht es im Folgenden um das Thema Digitale Medien; zunächst im Kontext des Alltags (Kapitel sieben) und schließlich im Kontext des Lernens (Kapitel acht).

## 7 Digitale Medien im Kontext des Alltags

### 7.1 Technologischer Fortschritt und gesellschaftliche Kompetenzerwartungen

Digitale Medien wie Smartphone, Laptop und Computer, zumeist in Verbindung mit dem Internet genutzt, sind unsere stetigen Begleiter. Dabei haben wir es mit einer rasant voranschreitenden unüberschaubaren Entwicklung zutun (vgl. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 2013, S. 9). Noch zu Beginn der 1990er Jahre existierten Computer, Radio und Fernsehern praktisch nebeneinander (vgl. Schwarzer 1998, S. 9), wohingegen heute der Vernetzung Digitaler Medien ein hoher Stellenwert zukommt – beispielsweise aus Motiven der Bequemlichkeit und hohen Praktikabilität, denken wir nur an die aufkommenden „Smart House Systeme“; oder aus Motiven des freizeitorientierten Konsums, wie etwa bei dem Abspielen von auf dem Smartphone gespeicherter Musik über das an das TV-Gerät angeschlossene Sound-System.

In besonderem Maße gefragt ist die Nutzung von Web 2.0 Werkzeugen und Social Media auf der Grundlage verschiedener „Apps“. Dabei verändern sich vor dem Hintergrund ständig neu aufkommender Anwendungsmöglichkeiten auch die Kommunikationsformen und -kontexte. So löste etwa vor ein paar Jahren recht plötzlich der Instant Messenger „WhatsApp“ die klassische SMS ab (vgl. Wolf/Koppel 2017, S. 23; Rohs 2017, S. 229).

Aber allein die Tatsache, zu den sogenannten „Digital natives“ zu gehören, also zu derjenigen, bereits in der digitalen Ära aufgewachsenen Alterskohorte, bedeutet nicht zwangsläufig, den Umgang mit Computer und Co. auch in kompetenter Weise zu beherrschen. In diesem Sinne stellen Ganguin/Meister 2012 fest, dass ebenso junge Menschen „digital naiv“ sein können. Andersherum beschäftigen sich auch immer mehr ältere Menschen mit Digitalen Medien. Jedoch ist im Hinblick auf bekannte generationsbezogene Aneignungsbarrieren (vgl. Schäffer 2003, S. 336 f.) wiederum die Frage nach der Qualität dieser Beschäftigung zu stellen.

Der schnelle technologische Fortschritt verlangt die immerwährende Auseinandersetzung mit Digitalen Medien und die stetige Aneignung neuer Nutzungsmöglichkeiten, möchten wir den Anschluss an diese Entwicklung nicht verpassen. So müssen wir uns etwa kontinuierlich rund um die Themen E-Payment und Datenschutz weiterbilden (vgl. Rohs 2017, S. 229). Das individuelle Empfinden angesichts dieses Erfordernisses reicht von Zumutung bis hin zu großem Interesse.

Für eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe bedarf es jedenfalls eines sicheren und selbstbestimmten Umgangs mit Digitalen Medien (vgl. Howe/Thielen 2016, S. 410). Denn mittlerweile wird in fast jedem Beruf der gekonnte Umgang mit dem Computer und verwandten digitalen Technologien vorausgesetzt (vgl. Initiative D21 e.V. 2016, S. 7). Ähnliches gilt für alltägliche Handlungen: Die Buchung von Konzerttickets funktioniert oft ausschließlich online oder auch erfordert der Besuch im städtischen Bürgerbüro die Auseinandersetzung mit einem Touchscreen, um sich auf diese Weise einen Platz in der virtuellen Schlange wartender Kunden zu sichern, der in Abhängigkeit des persönlichen Anliegens digital ermittelt wird. Mit anderen Worten: Menschen, die über keine oder nur wenig Erfahrung mit Digitalen Medien verfügen, erfahren in manchen Lebensbereichen einen sozialen Ausschluss: „Es wird an immer mehr Stellen deutlich, dass die analoge Eisscholle der „alten“ Welt unaufhaltsam kleiner wird“ (ebd.).

## 7.2 Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und soziodemographischen Merkmalen

Ein Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und den soziodemographischen Merkmalen Geschlecht, Alter, Bildung und Einkommen ist seit Längerem bekannt. Ähnlich der selektiven Funktion des Bildungssystems, aber mit einer größeren Dynamik, erfahren Menschen mit keiner bis geringer Erfahrung im Umgang mit Digitalen Medien eine Benachteiligung gegenüber denjenigen, die den sicheren Umgang mit der Technologie beherrschen (vgl. Boes/Preißler 2005, S. 532 f.).

Die Forschung zum sog. „Digital Divide“ untersucht die Reproduktion sozialer Unterschiede in der digitalen Welt, die sich sowohl auf den Zugang zu Digitalen Medien als auch auf Nutzungsformen bezieht. Weniger gebildete Personen beziehungsweise Personen mit schlechterem sozioökonomischem Status weisen tendenziell eine eher dürftige Medienkompetenz auf. Außerdem neigen sie dazu, die Technologien weitaus häufiger für Unterhaltungszwecke und nur selten der Information wegen zu nutzen. Angesichts der Möglichkeit, auf das Internet als einen Lernraum zurückzugreifen, profitieren dementsprechend die Besserverdienenden und Bessergebildeten, wohingegen weniger privilegierte Gruppen die Verlierer markieren, welches sich wiederum in einer beschränkten

gesellschaftlichen Teilhabe niederschlägt und schließlich manifestiert (vgl. Rohs 2017, S. 228).

Die in manchen Studien zum „Digital Divide“ erwähnten Aufholttrends einzelner Gruppen sind mit Vorsicht zu genießen, da sie den kontinuierlichen Fortgang der technologischen Entwicklung nicht mitdenken. Grotlüschen/Brauchle stellten im Jahr 2006 hierzu fest:

„Wenn die Senioren das Internet erobern, ist die gut ausgebildete, finanzstarke Gruppe der Dreißigjährigen wahrscheinlich dabei, Ubiquitous Computing und Web 2.0-Technologies zu nutzen. Insofern ist von einer Entschärfung des Digital Divide nur zu sprechen, wenn sie sich wirklich an der neuesten Entwicklung ablesen lässt“ (S. 25).

Im Hinblick auf den Generationenwandel liegt jedoch die Vermutung nahe, dass die Digital natives von Heute die medienkompetenten Senioren von Morgen sind (vgl. ebd.).

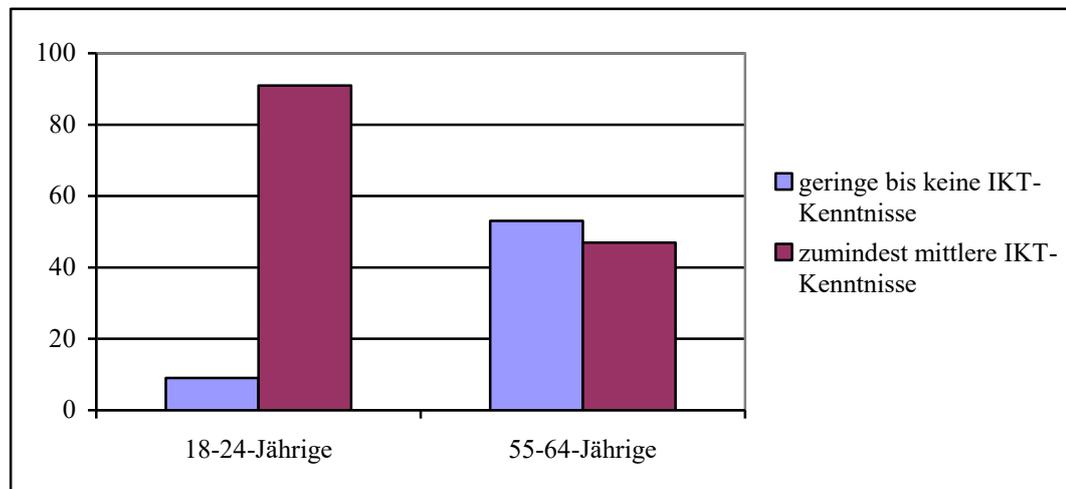
Den Einfluss soziodemographischer Merkmale auf Medienkompetenz untersuchten auch die beiden repräsentativen Studien AES 2012 und PIAAC 2012, deren Ergebnisse nun vorgestellt werden: Der AES (Adult Education Survey) wählte dabei die Terminologie der IKT-Kompetenz. Letztere meint

„die sichere und kritische Anwendung der Technologien der Informationsgesellschaft (TIG) für Arbeit, Freizeit und Kommunikation. Sie wird unterstützt durch Grundkenntnisse der IKT: Benutzung von Computern, um Informationen abzufragen, zu bewerten, zu speichern, zu produzieren, zu präsentieren und auszutauschen, über Internet zu kommunizieren und an Kommunikationsnetzen teilzunehmen“ (Europäische Kommission 2006, S. 15).

Der Anteil der Nutzer von Informations- und Kommunikationstechnologien lag in der deutschen Bevölkerung der 18- bis 64-Jährigen bei 88%. Jeweils knapp ein Drittel der Bevölkerung (31%) erlangte das höchste beziehungsweise das niedrigste Level der IKT-Kompetenz, wohingegen sich gut ein Drittel (38%) im Mittelfeld wiederfand. Somit verfügten insgesamt 69% der Bevölkerung zumindest über einen mittleren Kenntnisstand hinsichtlich der Computer- und Internetnutzung, wobei wiederum 31% nur geringe bis keine IKT-Kompetenz vorweisen konnten. Schließlich offenbarte sich eine deutliche Korrelation zwischen IKT-Kenntnissen und den Faktoren Bildung und Alter (vgl.

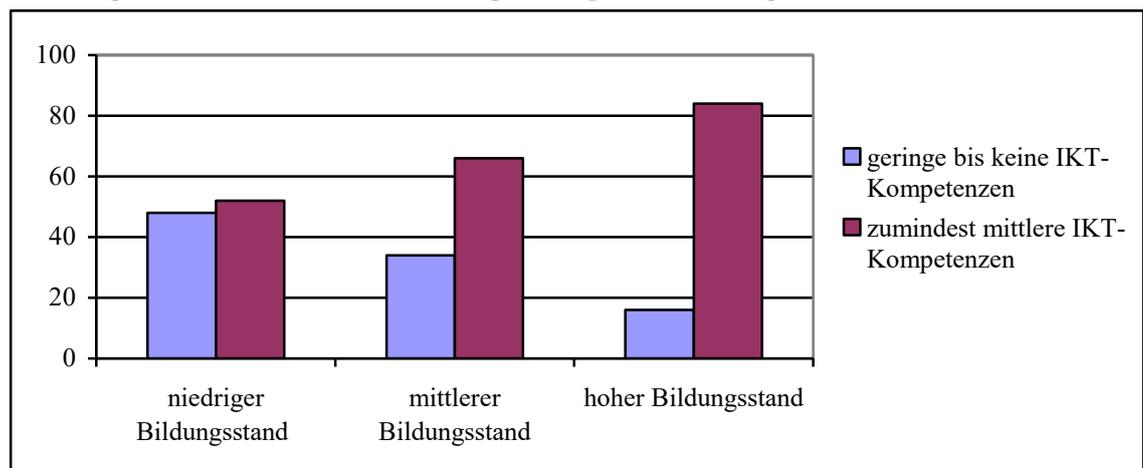
Bilger/Seidel/Strauß 2013, S. 319 ff.), wie die nachstehenden Grafiken veranschaulichen.

**Abbildung 8: IKT-Kenntnisse nach Alter, prozentuale Angabe**



Quelle: eigene Darstellung

**Abbildung 9: IKT-Kenntnisse nach Bildungsstand, prozentuale Angabe**



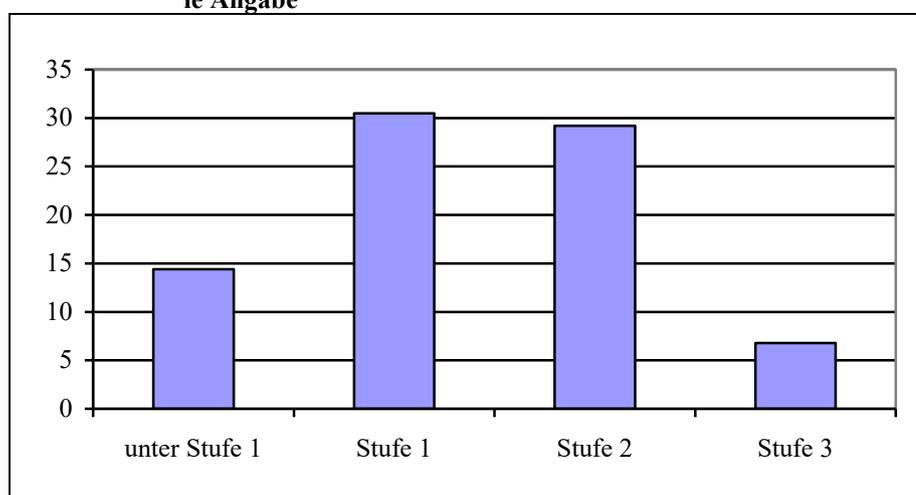
Quelle: eigene Darstellung

Auch bei PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) zeichnete sich ein deutlicher Generationeneffekt ab: In den beiden jüngsten Altersgruppen (16-24 und 25-34 Jahre) gab es auffällig wenige Personen, die keine beziehungsweise eine unzureichende Computererfahrung besaßen (vgl. Zabal/Martin/Klaukien et al. 2013, S. 68 f.).

Die PIAAC-Studie wählte die Terminologie der „technologiebasierten Problemlösekompetenz“. Hierbei handelt es sich um die „Kompetenz, digitale Technologien, Kom-

munikationshilfen und Netzwerke erfolgreich für die Suche, Vermittlung und Interpretation von Informationen zu nutzen“ (Rammstedt/Ackermann/Helmschrott et al. 2013, S. 4). Zu diesem Zweck wurde analysiert, wie die Probanden sich via Computer Informationen beschafften und auf welche Art sie letztere nutzten. Die konkreten Testaufgaben umfassten die Bearbeitung virtueller Formulare, das Versenden und Ordnen von E-Mails und die Einschätzung des Informationsgehalts sowie der Seriosität diverser Internetseiten (vgl. Lennon/Kirsch/Davier 2003, S. 12). Die folgende Abbildung illustriert das Abschneiden der deutschen Bevölkerung, wobei Niveaustufe 1 die niedrigste und 3 die höchste markiert:

**Abbildung 10: Technologiebasierte Problemlösekompetenz der deutschen Bevölkerung, prozentuale Angabe**



Quelle: eigene Darstellung

Rund 18% der deutschen Bevölkerung waren ohne Computererfahrung, disqualifizierten sich bei der IT-(Vor-)Übung des Tests oder verweigerten die Teilnahme (vgl. Zabala/Martin/Klaukien et al. 2013, S. 70).

Außerdem trat eine starke Korrelation zwischen der Computererfahrung und den Gebieten alltagsmathematische Kompetenz sowie Lesekompetenz hervor: Personen, die keine Computererfahrung vorwiesen, erlangten auffällig geringere Werte in den Lese- und Rechenaufgaben als diejenigen, die sich dem computerbasierten Test stellten (vgl. ebd., S. 68). Andersherum gewendet deutet dieses Ergebnis auf die geringere Computererfahrung von Personen mit schlechten Grundlagen im Lesen und Rechnen hin.

Die zweckdienliche und kompetente Anwendung moderner Technologien im Rahmen alltäglicher Angelegenheiten erfordert neben basalen Kenntnissen der Bedienung von

Soft- und Hardware vor allem also auch kognitive Fertigkeiten wie alltagsmathematische, Lese- und Problemlösekompetenz (vgl. International ICT Literacy Panel 2007).

### 7.3 Mediennutzungsgewohnheiten der deutschen Bevölkerung

An dieser Stelle präsentiere ich ausgewählte Daten der jährlich durchgeführten Studie „D21-Digital-Index“. Sie hat zum Ziel, stets ein aktuelles Lagebild zur Digitalisierung der deutschen Bevölkerung ab 14 Jahren zu liefern. Es handelt sich um eine repräsentative Befragung mit einem Stichprobenumfang von  $n > 30.000$  (vgl. Initiative D21 e.V. 2016, S. 5 ff.).

Mittlerweile ist mit 79% die große Mehrheit der Bundesbürger online. Demgegenüber stehen 18% Offliner. Lediglich noch zwei Prozent planen eine Internetnutzung innerhalb der nächsten 12 Monate (vgl. ebd., S. 54). Weshalb der Zuwachs letzterer seit ein paar Jahren stagniert, erklärt ein Blick auf die Altersgruppe der 14 bis 49-Jährigen, welche beinahe ausnahmslos Onliner zählt. Die Internetnutzung voranzutreiben, hängt somit entscheidend von der Generation 50plus ab (vgl. ebd., S. 11). Auch im Jahr 2016 greifen immer noch weniger Frauen (75%) als Männer (84%) auf das Internet zu. In Anbetracht des Bildungsgrads liegen Schüler mit 99% bei der Internetnutzung vorn, dicht gefolgt von Personen mit Abitur (96%) und Akademikern (93%). Weit abgeschlagen auf dem letzten Platz befinden sich Menschen mit Volks- beziehungsweise Hauptschulabschluss (62%). Der Anteil an Internetnutzern unter ehemaligen Sonderschülern und Personen ohne Schulabschluss wurde nicht untersucht<sup>7</sup>. Eine beachtliche Differenz lässt sich ebenso bei Berufstätigen und Nichtberufstätigen beobachten: Während erstere zu 91% das Internet nutzen, tun letztere dies nur zu 65% (vgl. ebd., S. 58).

Der Rückgriff auf das mobile Internet offenbart im Vergleich zum Vorjahr eine Steigerung um fünf Prozentpunkte, sodass er nun bei 59% in der gesamten Bevölkerung liegt (vgl. ebd., S. 8). Mit verantwortlich für diese Entwicklung ist sicherlich die orts- und zeitunabhängige Verfügbarkeit des Internets, die uns tragbare Geräte eröffnen. Vor allem das Smartphone gewann in der Zeit von 2014 bis 2016 merklich an Attraktivität; ehemals von 53% genutzt, verwenden es inzwischen 66% der Bevölkerung. Einen ge-

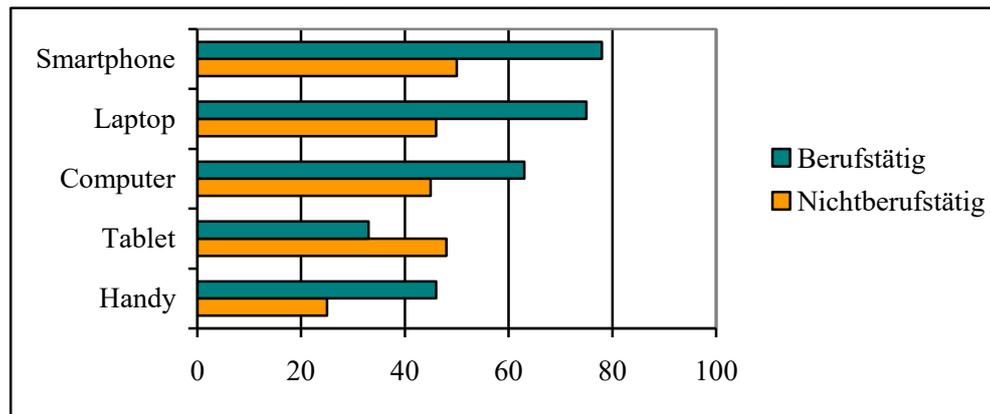
---

<sup>7</sup> Die Gruppe ehemaliger Sonderschüler sowie Personen ohne Schulabschluss bleiben im Rahmen der gesamten Studie unberücksichtigt.

genläufigen Trend erfuhr das klassische Handy, dessen Anteil in derselben Zeitspanne von 52% auf 39% sank. Das zweitbeliebteste Gerät nach dem Smartphone markiert aktuell der Laptop (62%). Rückblickend auf die letzten drei Jahre bleibt dessen Nutzung konstant mit einem marginalen Aufwärtstrend. Mit großem Abstand folgt das Tablet. Auf dieses greifen nur 37% der gesamten Bevölkerung zurück (vgl. ebd., S. 11 f.).

Die folgende Abbildung gibt Aufschluss über die Verwendung diverser Endgeräte nach Berufstätigkeit:

**Abbildung 11: Gerätenutzung nach Berufstätigkeit, prozentuale Angabe**



Quelle: eigene Darstellung

Das Tablet wird als einziges Endgerät häufiger von Nichtberufstätigen genutzt. Dass die anderen Digitalen Medien mehrheitlich in der Gruppe der Berufstätigen Verwendung finden, verwundert nicht, da heutzutage die meisten Berufe die Auseinandersetzung mit modernen Technologien erfordern und Arbeitnehmer an einen Umgang mit ihnen gewöhnt sind. So gehört inzwischen der telefonische Kontakt mit Kunden und Kollegen via Dienst-Smartphone ebenso zum beruflichen Alltag wie das computergestützte Arbeiten, zu welchem etwa der Rückgriff auf Office-Programme oder das Recherchieren im Internet gehört (vgl. Initiative D21 e.V. 2016, S. 12, 26). Das Argument der stärkeren Kaufkraft der Berufstätigen aufgrund ihres Einkommens verliert allerdings vor dem Hintergrund der fallenden Preise in der Technikbranche an Gewicht.

Die nachstehende Tabelle illustriert den Einfluss des Bildungsgrads auf die Nutzung des Internets zu Informations- und Unterhaltungszwecken:

**Tabelle 4: Regelmäßige Internetnutzung zur Information/Unterhaltung nach Bildungsstand, prozentuale Angabe**

	Ges.	Volks-/ Hauptschule	Weiterbild. Schule ohne Abitur	Abitur, (Fach-)Hoch- schule	Abgeschl. Studium
Recherchen via Suchmaschine	72	65	71	85	75
Ansehen von Videos (z.B. Youtube)	54	48	51	67	44

Quelle: eigene Darstellung

Das Recherchieren über eine Suchmaschine stellt die meistgenutzte Onlineanwendung dar und wird von fast allen Usern regelmäßig praktiziert. Mit steigendem formalem Bildungsgrad steigt auch die Beliebtheit von Suchmaschinen, wobei das nicht mehr für Akademiker gilt, die hinter Personen mit Abitur beziehungsweise (Fach-)Hochschulabschluss zurückbleiben. Knapp über die Hälfte der Bundesbürger konsumieren regelmäßig Videos im Internet. In dieser Kategorie belegt die formal zweithöchst gebildete Personengruppe mit recht großem Abstand den ersten Platz, wohingegen sich diejenigen mit dem formal höchsten Bildungsgrad auf dem letzten Platz wiederfinden (vgl. Initiative D21 e.V. 2016, S. 14).

Die folgende Übersicht zeigt den Zusammenhang zwischen verschiedenen Altersgruppen und dem Rückgriff auf das Internet zum Zwecke der Kommunikation:

**Tabelle 5: Regelmäßige Internetnutzung zur Kommunikation nach Alter, prozentuale Angabe**

	Ges.	14-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70J.+
Nutzung von Instant-Messa- ging-Diensten (z.B. WhatsApp)	57	97	89	72	68	54	35	13
Nutzung Sozialer Netzwerke (z.B. Facebook)	43	82	78	62	48	30	20	11

Quelle: eigene Darstellung

57% der deutschen Bevölkerung verwenden Instant-Messaging-Dienste wie etwa WhatsApp. Insbesondere bei den 14- bis 19-Jährigen erfreuen sie sich großer Beliebtheit. Denn fast alle der jüngsten Altersgruppe kommunizieren auf diese Art. Ähnlich

gelagert sieht es bei der Nutzung Sozialer Netzwerke aus, nur sind letztere im Vergleich zu Instant-Messaging-Diensten etwas weniger beliebt (vgl. Initiative D21 e.V. 2016, S. 15).

Die nachstehende Tabelle veranschaulicht den Zusammenhang zwischen dem Faktor Haushaltseinkommen und dem Zugriff auf den Bereich „Digital Commerce“:

**Tabelle 6: Regelmäßige Internetnutzung im Bereich "Digital Commerce" nach Einkommen, prozentuale Angabe**

	Ges.	unter 1.000€	1.000- unter 2.000€	2.000- unter 3.000€	über 3.000€
Onlineshopping	50	22	38	55	69
Online Bestellung/ Buchung von Dienstleistungen (z.B. Reisen, Handwerker, ...)	36	13	25	41	57
On-Demand-Dienste/ Streaming (z.B. Spotify, Netflix,...)	26	26	16	24	36
Online Verkaufen/Anbieten von Waren/Dienstleistungen	18	15	13	18	27

Quelle: eigene Darstellung

Die Hälfte der Bevölkerung kauft im Internet ein. Dabei sticht eine positive Korrelation zwischen regelmäßigem Onlineshopping und der Höhe des Verdiensts hervor. Sie lässt sich auch für die Nutzung von Dienstleistungen via Internet feststellen, welche, gesamtgesellschaftlich betrachtet, im Vergleich zum Vorjahr, um ganze 17 Prozentpunkte angestiegen ist. Eine gut halb so große Steigerung verzeichnet die Nutzung von On-Demand- beziehungsweise Streamingdiensten. Interessanterweise griff 2016 die Gruppe mit dem niedrigsten Einkommen am zweithäufigsten auf solcherlei Dienste zurück. Die geringste Attraktivität weist offensichtlich das selbstständige Anbieten von Dienstleistungen oder Waren via Internet auf. Der Personenkreis mit dem höchsten Gehalt erreicht hier mit Abstand auch die höchste Nutzungsrate (vgl. Initiative D21 e.V. 2016, S. 16).

Einen, wie sich im empirischen Teil meiner Arbeit zeigen wird, nicht unerheblichen Bereich stellt die Nutzung von Spiele-Apps per Smartphone dar. Dieser wird zwar nicht von der Initiative D21 e.V. thematisiert, jedoch im Rahmen der ebenfalls jährlich

durchgeführten ARD/ZDF-Onlinestudie. Hier wurde die Kategorie „Spielen im Internet“ gewählt: Von seiner täglichen Onlinezeit verwendet der durchschnittliche Bundesbürger 14% (entspricht 19 Minuten) auf die Tätigkeit des Spielens, wobei die Männer nur ganz knapp vor den Frauen rangieren. Die über 70-Jährigen heben sich jedoch mit einer Online-Spielzeit von 41 Minuten pro Tag klar von den anderen Altersgruppen ab (vgl. Projektgruppe ARD/ZDF-Multimedia 2016, S. 5).

Die folgende Abbildung liefert einen Überblick darüber, wie sich die Höhe des Einkommens auf einen reflektierten Umgang mit dem Internet auswirkt:

**Tabelle 7: Reflektierter Umgang mit dem Internet nach Einkommen, prozentuale Angabe**

	Ges.	unter 1.000€	1.000- unter 2.000€	2.000- unter 3.000€	über 3.000€
Wenn es das Internet morgen nicht mehr gäbe, hätte das sehr negative Auswirkungen auf mein tägliches Leben.	26	42	23	22	32
Ich nutze das Internet häufig länger, als ich eigentlich vorhatte.	32	35	31	32	41
Ich nehme mir vor, in Zukunft öfter bewusst offline zu sein.	26	32	22	24	30
Ich bin immer an den neusten Trends im digitalen Umfeld interessiert (neue Geräte, neue Software, ...).	19	13	19	16	22

Quelle: eigene Darstellung

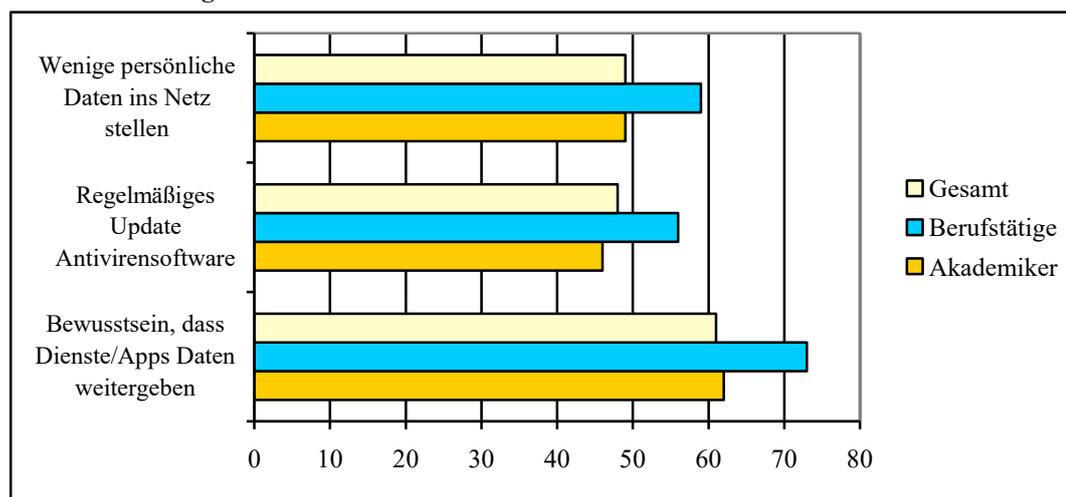
Mit der jegliche Lebensbereiche betreffenden Allgegenwärtigkeit des Internets gehen verschiedene Menschen auf unterschiedliche Weise um. Gut ein Viertel der deutschen Bevölkerung befürchtete sehr negative Konsequenzen für den persönlichen Alltag, würde das Internet abgeschafft. Diese Einstellung findet sich vor allem bei derjenigen Gruppe mit dem geringsten Einkommen. Es folgt derjenige Personenkreis mit dem höchsten Gehalt. Die beiden mittleren Gehaltsklassen belegen mit mindestens neun Prozentpunkten weniger die letzten beiden Plätze. Das Internet oftmals länger als geplant zu nutzen, trifft vorwiegend auf diejenigen mit dem höchsten Einkommen zu (41%). Auch hier bildet diese Gruppe zusammen mit den Geringverdienern (unter 1.000€) die

Spitze. Ebenso das Statement „Ich nehme mir vor, in Zukunft öfter bewusst offline zu sein.“ wird in erster Linie von diesen beiden Personengruppen bestätigt. Dass sich die Geringverdiener am wenigsten und die Besserverdienenden (über 3.000€) hingegen am meisten für die neusten Trends im digitalen Umfeld interessieren liegt nahe, da *modernste* Technik im Vergleich zu Standardgeräten eben doch noch um Einiges mehr kostet. Daneben sind Besserverdienende vermutlich häufig in Bereichen tätig, in denen der Umgang mit Computer und Co. zum Arbeitsalltag gehört, welches wiederum den Zugang zu Digitalen Medien und damit auch ein spezifisches Interesse fördert (vgl. Initiative D21 e.V. 2016, S. 22).

Nun ist es jedoch äußerst fraglich, ob sich das stetige Bedürfnis nach den aktuellsten Geräten mit einer reflektierten Mediennutzung vereinbaren lässt. Nicht umsonst heißt es im Volksmund – in Anlehnung an die momentan viel propagierte bewusste Ernährung – „Analog ist das neue Bio“ (ebd., S. 27).

Die nachstehende Abbildung veranschaulicht das Online-Sicherheitsbewusstsein von einerseits Akademikern und andererseits Berufstätigen im Vergleich zur gesamten Bevölkerung:

**Abbildung 12: hohes Sicherheitsbewusstsein nach hoher Bildung und Berufstätigkeit, prozentuale Angabe**



Quelle: eigene Darstellung

Knapp die Hälfte der Bürger verwendet eine Antivirensoftware, aktualisiert diese regelmäßig und achtet außerdem darauf, nur wenige private Daten online preiszugeben. Ein allgemein noch höheres Bewusstsein besteht hinsichtlich der Weitergabe persönlicher Daten durch Internetdienste beziehungsweise Apps. Auffällig sind vor allem die

sehr ähnlichen Werte der gesamten Bevölkerung im Vergleich mit denen der Akademiker. Im Gegensatz zu dem formalen Bildungsgrad wirkt sich eine berufliche Tätigkeit jedoch positiv auf das Online-Sicherheitsbewusstsein aus, vermutlich, da ein entsprechendes Verhalten von Arbeitgebern eingefordert wird (vgl. Initiative D21 e.V. 2016, S. 42).

Im Hinblick auf den Zugang zu Digitalen Medien lässt sich die deutsche Bevölkerung grob in die drei Kategorien „Digital Abseitsstehende“ (ca. 18 Millionen Menschen), „Digital Mithaltende“ (ca. 30 Millionen Menschen) sowie „Digital Vorreitende“ (ca. 21 Millionen Menschen) einteilen (vgl. ebd., S. 35).

Was die Wissensaneignung rund um Computer- und Internetthemen angeht, wählt die übergroße Mehrheit der Bevölkerung autodidaktische (80%) oder informelle Lernwege (82%), indem sie sich bestimmte Anwendungsbereiche durch „Versuch und Irrtum“ selbst zu erschließen versucht oder Freunde, Familienmitglieder oder Kollegen um Hilfe bittet. An einschlägigen institutionalisierten Weiterbildungsangeboten nimmt hingegen nur die Hälfte der Bevölkerung teil.

Angesichts des rasanten technologischen Fortschritts wäre es vonnöten, Angebote zur Medienkompetenz im Aus- und Weiterbildungssystem zu etablieren: angefangen von der frühkindlichen Bildung über die Institution Schule bis hinein in den beruflichen Sektor und die Seniorenbildung (vgl. ebd., S. 9).

#### 7.4 Medienbesitz, Nutzungsgewohnheiten und Kompetenzen funktionaler Analphabeten

„Kriterien wie formaler Bildungsgrad, Lese- und Schreibkompetenz, Vorwissen und Reflexionsfähigkeit, soziale Unterstützung etc. entscheiden, ob und wie die [...] Möglichkeiten des Internets genutzt werden können und inwieweit Personen in der Lage sind, an kommunikativen und sozialen Prozessen im Netz teilzunehmen“ (Schäfer/Lojewski 2007, S. 111 f.).

In diesem Sinne sehen sich funktionale Analphabeten einer doppelten Benachteiligung ausgesetzt: Ihre ohnehin bestehenden Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben zeigen sich im Rahmen des Umgangs mit Digitalen Medien in kumulierter Form (vgl.

Tröster 2005, S. 12 f.). Denn der Umgang mit Computer und Internet erfordert zum einen Medienkompetenz und zum anderen aber auch spezifische Lesefertigkeiten (vgl. Howe/Thielen 2016, S. 410), die sich am ehesten mit einem „Überfliegen“ beziehungsweise einem „assoziativen Navigieren“ beschreiben lassen.

Die aktuellste repräsentative Erhebung über den Medienbesitz funktionaler Analphabeten und deren Nutzungsgewohnheiten stellt die von Fiebig, Ragg und Lübs durchgeführte LuTA-Studie aus dem Jahr 2003 dar. Zwar wurde auch in jüngster Zeit zu diesem Thema geforscht, jedoch im kleineren, dafür mehr qualitativen Ausmaß (z.B. Goertz/Radomski 2015 oder Koppel 2015). Jegliche der Studien beschränken sich jedoch auf funktionale Analphabeten, die bereits Angebote des institutionalisierten Lernens wahrnehmen, da sich der Zugang zu Betroffenen ansonsten kaum realisieren lässt. Daneben beziehen sich die jüngsten Erhebungen auch lediglich auf solche Teilnehmenden, die bereits Erfahrungen mit dem computergestützten Lernen sammeln konnten.

Im Jahr 2003 besaßen 42% der über 1000 Befragten einen Computer. Darüber hinaus konnten sich 19% vorstellen, einen eigenen PC anzuschaffen. Über einen privaten Internetzugang hingegen verfügten lediglich 22%. Neun Prozent hatten immerhin die Möglichkeit, bei Freunden auf das weltweite Netz zuzugreifen. Die Variante der Internetnutzung an öffentlichen Computern wurde allein von sieben Prozent genannt<sup>8</sup>. Dementsprechend handelte es sich damals um eine kleine Gruppe, die sich regelmäßig online bewegte: So surfte acht Prozent täglich im Netz und weitere acht Prozent einmal wöchentlich. 20% waren selten online sowie 64% nie auf das Internet zugegriffen. Eine persönliche E-Mailadresse besaßen nur 18% der Befragten (vgl. Fiebig/Ragg/Lübs 2003).

Im Rahmen von Gebrauchstauglichkeitsstudien hinsichtlich des Online-Diagnoseinstruments *otu.lea* erhob Koppel 2015 unter anderem Informationen über die Internetnutzung von 50 Betroffenen: Demnach surfen mittlerweile über ein Drittel jeden Tag im Netz und ein ebenso großer Anteil bewegt sich täglich in Sozialen Netzwerken. Allerdings gibt auch immer noch knapp die Hälfte der Befragten an, nie online zu sein (vgl. Koppel 2015).

---

<sup>8</sup> Zur besseren Einschätzung dieser Angaben: Inzwischen sind 79% der *gesamten* deutschen Bevölkerung online (s.o.), wohingegen das im Jahr 2003 erst auf knapp 54% zutraf (vgl. Fiebig/Ragg/Lübs 2003, S. 16).

Im selben Jahr erhoben auch Goertz und Radomski auf Grundlage eines triangulativen Vorgehens unter anderem Informationen über den Besitz Digitaler Medien bei Betroffenen sowie über deren Nutzungsgewohnheiten und die diesbezüglichen Kompetenzen. Ähnlich der gesamtgesellschaftlichen Betrachtung (s.o.) korrelieren auch in der Gruppe der kursbesuchenden funktionalen Analphabeten der Medienbesitz und die -nutzung mit den soziodemographischen Faktoren Alter, Familienstand, Berufstätigkeit und Gesundheitszustand: Je jünger die Betroffenen sind, desto häufiger verwenden sie Digitale Medien und um so unvoreingenommener und interessierter begegnen sie ihnen. Außerdem begünstigen im Haushalt lebende Kinder und/oder ein Lebenspartner den Erstkontakt zu Digitalen Medien sowie sie die Betroffenen bei der weiteren Beschäftigung mit den technischen Geräten vielfach unterstützen. Eine Berufstätigkeit hingegen impliziert oftmals die unumgehbare Auseinandersetzung mit Computer und Co. Gleichzeitig markiert sie die Voraussetzung für die Anschaffung eigener Geräte. Lernbehinderungen oder motorische beziehungsweise psychischer Störungen wiederum erschweren den Gebrauch Digitaler Medien, weshalb er in der entsprechenden Personengruppe auffällig gering ausfällt (vgl. Goertz/Radomski 2015, S. 2, 12).

Am meisten wird unter den Betroffenen das klassische Handy, jedoch normalerweise nur für Telefonate, verwandt. Auf diese Weise sichern sie etwa ihre Erreichbarkeit für Familienmitglieder. Aufgrund der mangelhaften Lese- und Schreibfähigkeiten bedeutete das Versenden von SMS für viele bereits eine Überforderung (vgl. ebd., S. 2, 13).

Smartphones besitzen in erster Linie die jüngeren Teilnehmenden unter 25 Jahren. Sie verfassen zwar Kurznachrichten, bedienen sich dabei aber gerne der Autovervollständigenden-Funktion. Ein Smartphonebesitz geht aber keineswegs zwangsläufig mit der Nutzung des Internetzugangs einher. Generell wird auf diverse Anwendungen wie beispielsweise den Messaging-Dienst WhatsApp zurückgegriffen (vgl. ebd., S. 3, 13, 15).

Über einen Computer verfügen viele der über 54-Jährigen nicht. Diejenigen, die in diesem Alter aber einen PC besitzen, haben in der Regel keinen Zugang zum Internet. Ohnehin liegt der Anteil aller Betroffenen, der mit seinem Computer auf das Netz zugreifen kann, gemäß einer Schätzung bei lediglich 15%. In solchen Fällen wohnen oftmals Kinder im Haushalt beziehungsweise es existiert ein Lebenspartner (vgl. ebd., S. 3, 13).

Bei den favorisierten Websites, gerade was jüngere Teilnehmende betrifft, handelt es sich um soziale Netzwerke, wobei Facebook und Twitter eine herausragende Stellung zukommt. Jedoch werden diese Onlinedienste überwiegend passiv genutzt. Altersgrup-

pen unabhängig ist weiterhin das Googlen beliebt: Hier suchen Betroffene sowohl nach Informationen als auch nach der richtigen Schreibweise von Wörtern (vgl. ebd., S. 3, 14).

Ein Vorteil des Internets besteht in der vielfachen Verwendung von Bildern und Icons, welches ein intuitives Surfen erlaubt. Somit gelingt die Navigation durchs Netz bis zu einem gewissen Grad auch mit einer dürftigen Lesekompetenz. Deshalb finden auch Videoportale wie zum Beispiel Youtube generell großen Anklang. Schwierigkeiten ergeben sich insbesondere beim Aufrufen spezieller Internetseiten (vgl. ebd., S. 14).

Der von Pape 2011 herausgearbeitete Anhaltspunkt, eine Kursteilnahme wirke sich bei funktionalen Analphabeten positiv auf die Nutzung Digitaler Medien aus, wird durch die Studie von Goertz/Radomski 2015 bestätigt: Einige der Befragten aus normalen Alphabetisierungskursen nutzten privat schon zumindest gelegentlich einen PC, allein schon, da sie im Rahmen des Kurses an das digitale Medium herangeführt wurden und es mittlerweile auch zum Lernen einsetzen. Diejenigen Befragten, die hingegen ein Lerncafé besuchten, dessen Mittelpunkt ohnehin die Arbeit am Computer bildet, gingen in ihrem privaten Alltag viel häufiger mit dem PC um und verwandten ihn auch für vielfältigere Anlässe. Der Anteil Computer nutzender funktionaler Analphabeten, die an *keinerlei* institutionalisierten Lernangeboten teilnehmen, dürfte vermutlich noch unter dem Anteil der Computer nutzenden Alphabetisierungskursteilnehmenden liegen.

Beispielhaft für einen verhaltenen Rückgriff auf den PC (Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen) sei das seltene Einwählen ins Internet angeführt: zum einen, da es schlicht und einfach an einem entsprechenden Zugang mangelt oder aufgrund einer großen Hemmschwelle, die aus einer zu geringen Erfahrung mit dem Computer resultiert. Vornehmlich setzt dieser Personenkreis den PC für Textverarbeitung ein, wie etwa für den schriftlichen Austausch mit Ämtern. Weiterhin sind vorinstallierte Spiele wie beispielsweise Solitaire beliebt (vgl. ebd., S. 15).

Klassisch für einen intensiveren Umgang mit dem PC (Besucher des Lerncafés) ist die prominente Rolle des Internets: Betroffene ziehen den Computer zwar auch zur Textverarbeitung heran, allerdings kommt neben den Onlinediensten Google und Youtube den folgenden onlinebasierten Angeboten Relevanz zu: Video-on-Demand, Mediatheken von Fernsehsendern, Musikdownloads, Onlinespiele, Nachrichtenseiten, Informationsportale zum Thema Gesundheit, Wikipedia (vgl. ebd.).

Eine generelle Zurückhaltung zeigte sich bei der Nutzung der persönlichen E-Mailadresse, sodann eine vorlag. Als Begründung wurden Schwierigkeiten, das elektro-

nische Postfach zu öffnen sowie eine Antwort zu formulieren, genannt (vgl. ebd.). Ähnlich verhält es sich mit Shoppingportalen: Wer sich überhaupt bis hierhin vortraut, möchte sich in der Regel nur über Sonderangebote oder Preise informieren. Gekauft wird nur in Ausnahmefällen, da dies den Betroffenen zu heikel erscheint (vgl. ebd., S. 3, 15).

Der Umgang mit einem bisher unbekanntem digitalen Medium stellt für funktionale Analphabeten eine unüberwindbare Hürde dar, erhalten sie dabei keine Hilfe. Die benachteiligste Subgruppe besteht aus älteren, arbeitslosen Betroffenen ohne im Haushalt lebende Kinder. In solchen Fällen fehlt es normalerweise an jeglichen Vorkenntnissen über die neuen Technologien, sodass zunächst Grundfunktionen wie das Einschalten eines Computers, die Bedienung von Tastatur und Maus sowie das Aufrufen von Programmen eingehend und mit vielen Wiederholungen geübt werden müssen. Denn nur auf diese Weise können sich die neu erworbenen Kompetenzen allmählich setzen, wobei Geduld und Einfühlungsvermögen der unterstützenden Person von großer Wichtigkeit sind. Wenn der Lernprozess aber dennoch an bestimmten Stellen stagniert, gilt es nach Alternativen zu suchen: So berichten Goertz und Radomski von einem Fall, in welchem eine VHS sich dazu entschied, Rolltastaturen für Tablets anzukaufen, da der Umgang mit dem Touchscreen bei vielen Teilnehmenden Schwierigkeiten hervorrief. Steigert sich die Medienkompetenz von Betroffenen kontinuierlich, wirkt sich das auch positiv auf ihr Selbstbewusstsein aus, da sich das Gefühl einstellt, endlich auch zu der Gruppe der Computernutzer zu gehören. Insgesamt scheinen zumindest die Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen für den Umgang mit Digitalen Medien offen zu sein. Die grundsätzliche Verweigerung des Arbeitens mit dem Computer stellt nämlich eine Ausnahme dar (vgl. ebd., S. 3, 17, 20).

Es lässt sich festhalten:

„Auch in der Gruppe der funktionalen Analphabeten sind digitale Medien inzwischen gut verbreitet. Man muss aber davon ausgehen, dass das Angebot sehr selektiv wahrgenommen wird und dass die Entwicklung bei Gerätebesitz und -nutzung dem Trend in der Gesamtbevölkerung mit einigen Jahren Verzögerung folgt. Dennoch ist beispielsweise ein Umsteigen vom Handy auf das Smartphone auch hier in den nächsten Jahren absehbar“ (ebd., S. 11).

Vermutlich stellt aber gerade der Trend zur audio-visuellen Kommunikation mit Digitalen Medien eine interessante Möglichkeit für funktionale Analphabeten dar, trotz ihrer Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben doch viele Anwendungsbereiche für sich erschließen zu können. Zum einen sei in diesem Kontext auf den zwischenmenschlichen Austausch anhand von Sprachnachrichten, Videos und Bildern verwiesen. Zum anderen auf die Kommunikation mit den aufstrebenden Systemen der künstlichen Intelligenz wie etwa „Google Now“ oder „Amazon Alexa“. Denken wir diese Entwicklung nun weiter, besteht Anlass zu der Vermutung, dass sich zwar die Medienkompetenz von Betroffenen partiell steigert, die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens jedoch, aus einem Mangel an Anwendung heraus, leiden (vgl. Wolf/Koppel 2017, S. 24). In diesem Zusammenhang sei noch auf die folgende Aussage eines Kursleiters verwiesen: „Menschen, die bisher ohne Schrift ausgekommen sind, haben zum Teil ein sehr gutes Gedächtnis. Sie lernen schnell, was auf dem Markt ist“ (vgl. Goertz/Radomski 2015, S. 13).

## **8. Digitale Medien im Kontext des Lernens**

### 8.1 Vermittlung von Medienkompetenz als Teil von Grundbildung

Laut der Definition des Funktionalen Analphabetismus sind Schriftsprachkompetenzen immer relativ zu den jeweiligen Anforderungen zu sehen, die die Gesellschaft an den Einzelnen stellt (s.o.). Da der gekonnte Umgang mit Computer, Smartphone und Internet in der heutigen Informationsgesellschaft mit eine der Voraussetzungen für eine sozial-kulturelle Teilhabe in vollem Umfang darstellt, liegt die Messlatte für Literalität nun ungleich höher als noch vor 20 Jahren.

Diesen Gedanken aufnehmend, fasst die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026“ unter Grundbildung zwar zuvorderst die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, fügt jedoch „Grundfähigkeiten im IT-Bereich“ hinzu<sup>9</sup>. Diese Entwicklung hin zu einem breiten Verständnis von Grundbildung spiegelt sich bereits in dem aktuell vorgehaltenen Bildungsangebot der Volkshochschulen wieder: Neben Kurse wie „Lesen und Schreiben von Anfang an“ oder „Grundkurs Rechnen“ treten nun

---

<sup>9</sup> Daneben werden noch Rechenfähigkeit (Numeracy), Finanzielle Grundbildung, Soziale Grundkompetenzen und Gesundheitsbildung benannt.

auch Angebote wie „Schreiben am Computer“ und „Internetkompetenz“ (vgl. Tröster/Mania 2015, S. 13).

Darüber hinaus wird in der Grundbildung über Wege nachgedacht, wie sich das, mithilfe Digitaler Medien vollziehende informelle Lernen besser unterstützen und fördern lässt. Dabei geht es sowohl um die Bewusstwerdung über beiläufige Lernprozesse als auch um die Aneignung von Handlungsstrategien (vgl. Kaufmann 2016; Kuwan/Seidel 2013). So böte es sich etwa an, das Schreiben von E-Mails zu üben oder die Mitgliedschaft bei Sozialen Netzwerken zu thematisieren und in diesem Zusammenhang gegebenenfalls gemeinsam einen Account anzulegen beziehungsweise bei denjenigen, die bereits Mitglied in einem sozialen Netzwerk sind, die Privatsphäre-Einstellungen kritisch zu beleuchten.

Obwohl gerade im Zusammenhang mit Digitalen Medien dem individuellen, informellen Lernen eine herausragende Stellung zukommt (vg. Wolf/Koppel 2017, S. 26; Bilger/Seidel/Strauß 2013, S. 319), dürfen wir uns nicht auf diese Art der Wissensaneignung verlassen. Die Förderung von Medienkompetenz sollte bereits in der Kindertagesstätte beginnen und in der Schule sowie später am Arbeitsplatz fortgeführt werden. Hierfür bräuchte es institutionsspezifische curriculare Konzepte, die stetig zu aktualisieren wären. Bisher mangelt es leider an entsprechenden Umsetzungen: So beherrschen Jugendliche zwar sehr gut den Umgang mit dem Smartphone (informelles Lernen), wohingegen ihnen die Bedienung des Computers bisweilen Schwierigkeiten bereitet (vgl. Wolf/Koppel 2017, S. 26). Daneben scheint ein gewisser Bedarf an digitaler Bildung auch unter der arbeitenden Bevölkerung zu bestehen. Auftretende Schwierigkeiten werden hier überwiegend durch autodidaktische Lernwege zu bewältigen versucht. Dies mag jedoch daran liegen, dass nur 38% eine Unterstützung durch ihren Arbeitgeber erfahren. Eine solche sollte aber, in Form der Integration einschlägiger Bildungsangebote in den Arbeitsalltag, die Regel darstellen (vgl. Initiative D21 e.V. 2016, S. 9, 41).

Vor diesem Hintergrund spielt die Vermittlung von Medienkompetenz eine wichtige Rolle innerhalb der Erwachsenenbildung und vor allem innerhalb der Subkategorie Grundbildung. Zielführend ist es, „Menschen das kompetente, selbstbestimmte, sozialverantwortliche, kritische und solidarische Handeln in einer durch Medien geprägten Welt zu ermöglichen. Der Begriff der Medienkompetenz versucht diese Zielvorstellungen zu bündeln“ (Aufenanger 2004, S. 303).

**Tabelle 8: Medienkompetenz nach Baacke 1997**

<b>Medienkompetenz</b>	
<b>Medienkritik</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- analytisch</li><li>- reflexiv</li><li>- ethisch</li></ul>	<b>Medienkunde</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- informativ</li><li>- instrumentell-qualifikatorisch</li></ul>
<b>Mediennutzung</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- rezeptiv, anwenden</li><li>- interaktiv, anbieten</li></ul>	<b>Mediengestaltung</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- innovativ</li><li>- kreativ</li></ul>

**Quelle: eigene Darstellung**

*Medienkunde* beinhaltet vielfältiges theoretisches Basiswissen, wie etwa die Entstehungsgeschichte der Medien oder auch gesetzliche sowie technische Grundlagen. Daneben thematisiert sie die gesellschaftliche, politische, ökonomische und kulturelle Einbettung der Medien (vgl. Witt/Czerwionka 2013, S. 34 f.; Aufenanger 2004, S. 4). Die *Mediennutzung* hingegen umfasst die praktische Seite der Medienkompetenz. Hier geht es um die Bedienung und Anwendung der Hard- und Software im Sinne einer konsumierenden Haltung, ebenso wie um die Erstellung eigener Inhalte und deren Austausch mit anderen Menschen im Sinne eines onlinebasierten kommunikativen Geschehens. *Mediengestaltung* wiederum meint die aktive Beteiligung an dem übergreifenden Prozess, das Mediensystem zu verändern und weiterzuentwickeln. Die *Medienkritik* fungiert als eine Hintergrundfolie der übrigen drei Dimensionen von Medienkompetenz. Hier geht es darum, das eigene Nutzungsverhalten zu reflektieren, sich eine persönliche Meinung angesichts der konsumierten Inhalte zu bilden und zu erkennen, inwieweit die eigene Lebenswelt durch Digitale Medien beeinflusst wird. Darüber hinaus sollten Chancen und Risiken des gesamtgesellschaftlichen Medienhandelns antizipiert werden (vgl. Baacke 1997; Fileccia/Welfenberg/Heinen 2013, S. 10).

Des Weiteren benötigen wir auch eine eng mit der Medienkritik zusammenhängende *Informationskompetenz*, die uns hilft, in der Flut digitaler Daten die Orientierung zu behalten. Im Sinne einer Interpretationsleistung kommt es darauf an, aus der Fülle des medialen Angebots dasjenige herauszusuchen, was den persönlichen Bedürfnissen entspricht. Gerade die Nutzung von Online-Suchmaschinen erfordert Strategien der Recherche. Denn die dargebotenen Informationen müssen auf Seriosität und Relevanz geprüft werden, wozu uns die Fähigkeiten des Abgrenzens, Gliederns und des Erkennens von Zusammenhängen dienen (vgl. Vollmer 2013a; Tekster 2013; Fileccia/Welfenberg/Heinen 2013).

Das Verhältnis von Medien und Bildung zueinander beschreiben Witt und Czerwionka wie folgt:

„Die Frage, wie Medien zur Bildung beitragen können, hängt eng zusammen mit der Frage, wie Bildung zur Bewältigung der Medien- und Wissensgesellschaft beitragen kann. Beide Blickwinkel sind miteinander verschränkt und bedürfen einander. Die Loslösung eines der Bereiche würde diese Symbiose möglicherweise gefährden“ (Witt/Czerwionka 2013, S. 36).

## 8.2 Geschichtliche Entwicklung des E-Learnings in Erwachsenenbildung und Grundbildung

Bedingt durch das verstärkte Aufkommen von Computern in den 1980er Jahren, gefolgt von Laptops und der Einrichtung des Internets, begann die Erwachsenenbildung sich damals mit diesen gesellschaftlich bedeutsamen Themen auseinanderzusetzen (vgl. Rohs 2017, S. 207), sodass am Ende dieses Jahrzehnts ein Multimedia-Hype einsetzte. Denn mit der Technologie wurden attraktive Vorstellungen von Zukunftsorientierung, Fortschrittlichkeit und Jugendlichkeit assoziiert (vgl. Schorb 2003, S. 111). Neben diese Euphorie und die Hoffnung, Bildungschancen zu optimieren, gesellte sich aber auch eine gewisse Skepsis, die neuen Technologien in das unterrichtliche Geschehen einzubinden (vgl. Majari 2003, S. 189). Grund hierfür war die Angst vor einem Sieg der elektronischen Medien über die Kultur, wodurch Schrift und Sprache ein erhebliches Maß an gesellschaftlicher Relevanz verloren hätten (vgl. Postman 1992; Frühwald 1996, S. 38). Um die Jahrtausendwende vollzog sich dennoch ein Boom des E-Learnings: Lernen wurde fast ausschließlich mithilfe der neuen Technologien praktiziert, wohingegen dem Präsenzlernen nur noch ein geringer Stellenwert zugestanden wurde. Vor allem die Verantwortlichen setzten enorme Erwartungen in das virtuelle Lernen. Jedoch zeichneten sich schnell bereits vertraute Problematiken aus klassischen Lehr-/Lernsettings ab, wie etwa die Beobachtung, dass tendenziell immer dieselben Personen zur Mitarbeit beziehungsweise zur Zurückhaltung neigen. Daneben traten zusätzliche Schwierigkeiten auf. Denn E-Learning erfordert neben einem hohen Koordinationsaufwand beispielsweise auch nicht unerhebliche personelle und geldliche Investitionen (vgl. Grotluschen 2003). So kam es recht schnell zu einer Ernüchterung angesichts des rein digitalen Lernens, weshalb ein Umdenken erfolgte. Seither dominiert das sogenannte „Blended Learning“, bei welchem die neuen Medien den klassischen Präsenzun-

terricht *unterstützen*. Somit werden sie entweder innerhalb der Face-to-Face-Szenarien eingesetzt oder es besteht eine Mischung aus einerseits Präsenzlernphasen und andererseits digitalen Lernphasen. Auf diese Weise lassen sich die Vorteile beider Lernformen miteinander kombinieren und Nachteile entsprechend kompensieren (vgl. Rohs 2017, S. 212 ff.; Vollmer 2013a).

Die Art, wie Lerninhalte durch Computerprogramme vermittelt wurden, veränderte sich im Laufe der Zeit nicht nur aufgrund innovativer technologischer Möglichkeiten, sondern auch gemäß neuer Erkenntnisse im Bereich der Lerntheorien. So herrschte zu Beginn das Prinzip „Drill and Practice“ vor, welches aus dem behavioristischen Ansatz resultiert (vgl. Rohs 2017, S. 215). Beispielhaft seien Aufgabenformate wie Lückentext, multiple-choice oder solche aus der ehemaligen Sprachlabortechnologie angeführt. Hier ging es um die Überprüfung sprachlichen Regelwissens und eine Kategorisierung der bearbeiteten Aufgaben in „richtig“ beziehungsweise „falsch“ (vgl. Majari 2003, S. 196 ff.; Roche 2003, S. 221).

Mit der Entstehung konstruktivistischer Lerntheorien war nun eine Abwendung von der Zentrierung auf die Lehre und eine Hinwendung zum Lernenden verbunden (vgl. Siebert 2017). Auf einer ersten Stufe ermöglichten die computer- und internetbasierten Programme eine kreativ-erkundende Herangehensweise an Lernen. Somit bot sich Lernenden die Chance, selbstständig sprachliche Regeln herauszufinden, welches ein langfristigeres Behalten begünstigte. Als Beispiel gelten Kombinationsaufgaben wie etwa das Ordnen einzelner Satzteile zu einem sinnvollen Gefüge durch Verschieben mit der Maus („Drag-and-Drop“), wobei die Programmierung jegliche Kombinationen, im Sinne von Satzfehlstellungen, zulassen und keineswegs nur die richtige Satzstellung funktionieren sollte (vgl. Majari 2003, S. 196 ff.). Auf einer zweiten Stufe befinden sich Freitextaufgaben, bei denen lediglich ein Thema vorgegeben ist. Sie bieten den Lernenden einen großen Spielraum für Kreativität.

Ebenso wie sich die Art der Vermittlung von Lerninhalten durch Computerprogramme veränderte, veränderten sich auch die für Lernhandlungen favorisiert herangezogenen Digitalen Medien und deren Anwendungskontexte. Der Fokus verlagerte sich zunächst von einem rein computergestützten Lernen (Computer-Based Training) auf ein internetbasiertes Lernen (Web-Based Training), woran sich der bis heute anhaltende Einbezug von Web 2.0-Werkzeugen in Lernprozesse anschloss. Insbesondere die Kommunikation

mit anderen Lernenden per Social Media über bestimmte Themen erfreut sich zunehmender Beliebtheit (vgl. Rohs 2017, S. 215 f.). Daneben kommt dem Computer mittlerweile keine Priorität mehr zu; gelernt wird vielfach mithilfe mobiler Endgeräten wie Tablets und Smartphones (vgl. Witt/Czerwionka 2013, S. 9).

Die durch E-Learning eröffneten Möglichkeiten werden immer vielfältiger. Dies betrifft den Pool an Materialien und Aufgaben, Varianten der Lernstandsdiagnostik und Lernbegleitung (zum Beispiel E-Coaching) sowie die Sicherung von Lernwegen und erworbenen Kompetenzen (E-Assessment). Darüber hinaus treibt E-Learning eine Vernetzung von informellem und formellem Lernen voran und durchdringt verschiedenste Lernorte und Lebensbereiche (vgl. Kerres 2016). Hochaktuell sind sogenannte Personal Learning Environments (PLE), durch welche sich das Lernen besonders individuell und persönlich gestalten lässt. Maßgeblich für diese Entwicklung stehen Innovationen in den Bereichen der Datenanalyse und der künstlichen Intelligenz (vgl. Rohs 2017, S. 217).

Als persönliche Lernberater auftretend, werden Digitale Medien zukünftig auch sprachlich mit uns kommunizieren (Chatbot-Technologie) und vor dem Hintergrund eines adaptiven Kompetenzprofils die nächsten geeigneten Lernschritte vorschlagen (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013). Aufgrund der rasanten technologischen Entwicklung bleiben ausführlichere Prognosen jedoch fast unmöglich. Allerdings stellt sich bei einem solchen Zukunftsszenario die Frage nach einer neuen Generation des Datenschutzes (vgl. Rohs 2017, S. 206 ff.) und es wird kritisiert, dass passgenaue Gestaltungsempfehlungen für den weiteren Lernweg gar nicht unterbreitet werden könnten, da für deren Berechnung eine viel zu hohe Anzahl an Lernervariablen benötigt würde, die ein Computer gar nicht zu erfassen vermöge (vgl. etwa Schulmeister 2004, S. 8).

Im Vergleich zur gesamten Erwachsenenbildung lief die mit Experimentierfreude gepaarte, verstärkte Offenheit gegenüber Digitalen Medien im Bereich der Grundbildung/Alphabetisierung etwas schleppender an. Denn es bestanden große Zweifel, ob ein computer- beziehungsweise internetgestütztes Lernen mit dieser Zielgruppe überhaupt funktionieren könnte (vgl. Linde/Tröster 2005; Tröster 2006). Den Anfang bildete schließlich die 2004 an den Start gegangene Lernplattform „ich-will-lernen.de“ des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV). In den Jahren 2007 bis 2012 folgte der BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“, der das virtuelle Lernen forcierte. Sein Ziel war es, von

Lese- und Schreibschwierigkeiten betroffene Menschen zunächst auf neue digitale Zugangsmöglichkeiten und Lernwege aufmerksam zu machen, um sie letztendlich zu dem Besuch eines Grundbildungsangebots zu bewegen. Diverse einschlägige Projekte schließen sich bis heute an (vgl. Howe/Thielen 2016, S. 409). Obwohl mittlerweile einzelne Studien zur Gebrauchstauglichkeit von Lernsoftware im Bereich der Alphabetisierung durchgeführt wurden und die Ergebnisse Aufschluss darüber geben, in welcher Hinsicht die Programme benutzerfreundlicher zu gestalten sind, mangelt es dennoch an einer umfassenden Erforschung des praktischen Einsatzes elektronischer Medien im Bereich der Alphabetisierung (vgl. Wolf/Koppel 2017, S. 27).

### 8.3 Organisations- und Distributionsformen

#### Definition E-Learning:

Der weite E-Learning-Begriff „umfasst alle für das Lernen Erwachsener nutzbaren elektronischen Technologien unabhängig von ihrer jeweiligen Neuheit und unabhängig davon, ob sie mit pädagogischer Intention entwickelt wurden“ (Grotlüschen 2012, S. 555). Seine Spannweite reicht von multimedialen Inhalten auf CD-ROM, über Lernsoftware mit Foren- und Chatfunktion und „Personal Learning Environments“ (PLE) bis hin zu einer partizipativ-kommunikativen Internetnutzung auf der Basis von Social Media wie beispielsweise Twitter und Facebook. Nicht inbegriffen sind dagegen klassische Medien (Radio, Fernsehen und Zeitung), welches auch deren digitale Varianten betrifft (vgl. ebd.).

Zunächst wird zwischen *synchronen und asynchronen Angeboten* unterschieden. Dies bezieht sich auf die beiden Zeitpunkte der Bereitstellung von Lernmaterial und dessen Nutzung (vgl. Majari 2003, S. 193 f.). Als Beispiele für synchrone Angebote seien online Liveübertragungen von Seminarsitzungen angeführt oder auch die zeitgleiche gemeinsame Bearbeitung von Dokumenten via Internet, wie es etwa mit „Google Drive“ möglich ist. Asynchrone Formen hingegen wären das kooperative Verfassen eines Romans, indem Lerner nacheinander eigens geschriebene Kapitel auf eine Lernplattform hochladen oder auch der E-Mail Austausch mit anderen Lernern zu unterrichtsrelevanten Themen (vgl. Mainka 2003, S. 182 ff.). In den meisten Fällen haben wir es jedoch

mit asynchronen Angeboten zutun, die mit synchronen Komponenten kombiniert werden. Beispielhaft sei eine Lernplattform wie „Moodle“ mit integrierter Chatfunktion angeführt (vgl. Majari 2003, S. 193 f.).

Des Weiteren bestehen Unterschiede hinsichtlich der *Taktung des Lernangebots*. Bei der getakteten Variante ist die Möglichkeit, auf die Lernmaterialien zuzugreifen, zeitlich beschränkt. Meistens handelt es sich zwar um ungetaktete Formen, die einen jederzeitigen Zugriff erlauben. Aber eine Taktung wird häufig als sinnvoll erachtet, finden regelmäßig Präsenzlernphasen statt (vgl. Majari 2003, S. 193). Denn dann könnten Lehrende beispielsweise Arbeitsaufträge für Hausaufgaben auf eine Lernplattform hochladen, die ohnehin bis zu einem gewissen Zeitpunkt bearbeitet werden sollten.

Außerdem gibt es sowohl *betreute als auch unbetreute Lernformate*, wobei das betreute E-Learning den Regelfall darstellt. Die Betreuung erfolgt entweder von Online-Tutoren per Chat oder E-Mail beziehungsweise vom Kursleiter, wenn es sich um Blended-Learning Konzepte dreht. Ohnehin entfalten sich die wesentlichen Chancen des E-Learnings im kooperativen betreuten Lernen, welches die Teilnehmenden in Gruppen bindet. Kursleitende oder Online-Tutoren betreuen einzelne Lernende etwa, indem sie deren bearbeitete Übungsaufgaben, wie zum Beispiel selbstständig geschriebene Texte zu einem bestimmten Thema, korrigieren und ein konstruktives ermunterndes Feedback beifügen. Andere, instruierende Aufgabentypen wie multiple choice werden hingegen vom Lernprogramm automatisch ausgewertet (vgl. Majari 2003, S. 193 ff.; Zimmer 1999, S. 5 f.).

Darüber hinaus wird zwischen reinen *Online- beziehungsweise Offline-Kursen* unterschieden. Für die Auseinandersetzung mit einem ausschließlichen Online-Kurs muss der Lernende sich ins Netz einwählen und die Verbindung halten, um auf diese Weise die multimedialen Inhalte aus dem Lernprogramm streamen zu können. Eine schnelle Internetverbindung ist hier von großem Vorteil, da Videoübertragungen ansonsten leicht ins Stocken geraten. Bei reinen Offline-Kursen dagegen wird das gesamte Material in einem Zug heruntergeladen, sodass der Lernende später stets offline damit arbeiten kann. Allerdings dauert der Download im Fall einer langsamen Internetverbindung entsprechend lange. Auch hier haben wir es aber oftmals mit Mischformen zutun: Lernende greifen etwa auf CD-ROM oder Downloads zurück und bedienen sich zusätzlich einer Chatfunktion (vgl. Majari 2003, S. 194 ff.). Als Beispiele für ein Online-Angebote sei eine Diskussion über ein festgelegtes Thema, etwa über ein Buch aus dem „Spaß am Lesen Verlag“, welches bereits alle Beteiligten kennen, angeführt, die innerhalb eines

Forums stattfindet (vgl. Mainka 2003, S. 182 ff.). Eine Offline-Variante wäre etwa das Führen eines persönlichen Lerntagebuchs, um den eigenen Lernweg zu reflektieren und tiefere Einsichten in die individuelle Entwicklung zu gewinnen.

Daneben existieren *zwei verschiedene Typen der Navigation*. Die lineare Anordnung der Lerninhalte hilft vor allem Lernungewohnten sich zurechtzufinden. Denn sie bedürfen gerade in der Anfangszeit einer stärkeren Instruktion. Weiterhin erleichtern Symbole sowie Audioversionen einzelner Wörter und Texte (Sprachausgabe) die Orientierung in einer virtuellen Lernumgebung. Für Fortgeschrittene, die sich bereits mit einem überwiegend konstruktiven Zugang zum Lernen identifizieren können, eignet sich hingegen eine Navigation, die von vornherein Zugriff auf sämtliches Lernmaterial gewährt. So kann der Lernende selbst die Inhalte beziehungsweise Schwierigkeitsstufen anhand eines Menüs auswählen (vgl. Majari 2003, S. 196).

## 8.4 Vor- und Nachteile

### *8.4.1 Vor- und Nachteile, die sich durch den Gegenstand E-Learning selbst begründen lassen*

Zunächst werden Vor- und Nachteile von E-Learning behandelt, die sich durch den Gegenstand selbst begründen lassen, in Abgrenzung zu Lehr-/Lernarrangements, die sich nicht auf Digitale Medien stützen: Ohne Frage erfordert die Implementierung eines digital gestützten Lernens anfangs *größere Investitionen*, sowohl was die Ausstattung mit elektronischen Geräten angeht als auch im Hinblick auf qualifizierte Arbeitskräfte, die mit der Technik vertraut sind. Denn die auf eine Bildungsinstitution abgestimmte Einrichtung von Computern, Laptops oder Tablets gestaltet sich aufwändig sowie sie den Beteiligten auch späterhin noch Engagement und Mühe abverlangt, da die digitale pädagogische Infrastruktur regelmäßig gewartet und permanent betreut werden muss (vgl. Roche 2003, S. 221 f.).

Diesen Faktoren steht allerdings die *Bandbreite an Digitalen Medien und deren vielseitige Einsetzbarkeit* gegenüber, welches eine binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung deutlich erleichtert. Dies ist von großem Vorteil, da sowohl hinsichtlich der Lese- und Schreibfähigkeiten als auch der Medienkompetenz große interindividuelle Unterschiede

bei der Zielgruppe der funktionalen Analphabeten bestehen (vgl. Ditschek 2013, S. 217). So können Kursleitende etwa auf die von der MediTECH Electronic GmbH eigens für pädagogische Zwecke entwickelten Geräte zurückgreifen, mit denen sich gezielt die basalen Wahrnehmungsfähigkeiten trainieren lassen (s.o.). Daneben gibt es diverse internetbasierte Lernangebote, die aufgrund der Bildschirmgröße am besten via Computer, Laptop oder Tablet zu bearbeiten sind – so etwa Programme zur Förderdiagnostik, Lernportale oder Lernspiele. Aber bereits der Computer selbst bietet die Möglichkeit, anhand eines Textverarbeitungsprogramms das Schreiben mit der Tastatur zu üben, ebenso wie sich das Internet per se für Rechercheaufgaben jeglicher Art eignet. Darüber hinaus stellt es im Sinne des „Mobile Learnings“ eine immer beliebtere Variante dar, das Smartphone für Lernaktivitäten heranzuziehen, beispielsweise im Rahmen einer Buchstabenrallye (vgl. Feick 2015, S. 20 f.). Nicht unerwähnt bleiben sollten an dieser Stelle schließlich die im Internet frei zugänglichen Lehr-/Lernmaterialien, sogenannte *Online Educational Ressources* (OER). Allerdings bedarf es bei diesem Thema wiederum einer expliziten Beschäftigung mit den diesbezüglichen Urheberrechtsbestimmungen (vgl. Witt/Czerwionka 2013, S. 131 ff.) sowie sich die gestattete Frage nach der Zukunftsrelevanz stellt. Denn mit welcher Motivation sollten einzelne Personen in mühevoller Arbeit entwickeltes Material einer breiten Masse ohne direkte Gegenleistung zur Verfügung stellen?

Darüber hinaus bieten Digitale Medien den Vorteil der *Multimedialität*. Das heißt, sie integrieren Töne/Musik/Sprache, bewegte Bilder, Texte und Grafiken zu einem Ganzen. Diese Vermischung verschiedener Kodierungen spricht gleichzeitig mehrere Sinneskanäle an, wie es zum Beispiel bei der Betrachtung einer Videosequenz der Fall wäre (Hören und Sehen). Somit werden kognitive Verarbeitungsprozesse unterstützt (vgl. Bremer 2011). Nichtsdestotrotz birgt Multimedialität in einer übertriebenen Form auch die Gefahr einer Reizüberflutung. Dann würde der Lernende in eine rein rezeptive Haltung fallen und die Reflexion der konsumierten Inhalte würde erheblich gehemmt. Durch den *Schnelligkeitseffekt* Digitaler Medien – das früher notwendige Zurückspulen von Videos im ehemaligen Kassettenformat entfällt heutzutage – lassen sich Erklärvideos (Tutorials) beliebig oft ansehen sowie Übungsaufgaben so oft wie gewünscht wiederholen (vgl. Majari 2003, S. 191 f.). Daneben ist es mithilfe ein paar „Klicks“ innerhalb eines Textverarbeitungsprogramms möglich, Schriftarten und -größen zu verändern und damit für den Einzelnen lesefreundlicher zu gestalten (vgl. Howe/Thielen 2016, S. 411).

Des Weiteren bezeichnet *Interaktivität* das technische Merkmal eines Programms, in Abhängigkeit der Eingaben eines Nutzers zu reagieren. Ein Beispiel hierfür sind die automatisierten Rückmeldungen bei Übungsaufgaben im Drill and Practice Stil. Eine eng verwandte Eigenschaft ist die *Adaptivität*. Adaptive Systeme bieten dem Lernenden je nach Bearbeitung einer Aufgabe angepasste Folgeaufgaben, mit dem Ziel, eine Überbeziehungsweise Unterforderung zu vermeiden und eine Progression im Lernprozess anzustreben (vgl. Majari 2003, S. 190 f.; Rohs 2017, S. 219).

*Authentizität* wiederum hebt auf die Präsentation realistischer Inhalte im World Wide Web ab. Hierzu gehören Tutorials in filmischer oder schriftlicher Variante. Die Vorteile, sich auf solche Art zu informieren, im Gegensatz dazu, in einem Buch nachzuschlagen, liegen in der Aktualität der Daten sowie in der zusätzlich visuellen Darstellungsform bei Videos (vgl. Vollmer 2013a, S. 25). Daneben eröffnet der virtuelle Raum Zugriff auf authentische Textquellen wie Werbeanzeigen, Zeitungsartikel oder Fahr- und Stadtpläne. Diese lassen sich gut für Rechercheaufgaben heranziehen (vgl. Majari 2003, S. 192 f.). Ein entsprechender Arbeitsauftrag könnte lauten: „Sucht im Internet den Stadtplan von Köln und erklärt anhand dessen den Weg vom Hauptbahnhof zur Polizeistation Mitte“. Eine weitere Möglichkeit wäre nach Kochrezepten von Lieblingsessen zu stöbern und diese anschließend gemeinsam nachzukochen. So viele Vorteile die Authentizität aber auch birgt; keinesfalls sind jegliche online herausgefundenen Informationen wahr beziehungsweise realitätsnah. Um zwischen authentischen und nicht-authentischen Informationen zu unterscheiden, braucht es unbedingt Informations- und Medienkompetenz (s.o.).

Die *Offenheit* des Internets spielt einerseits auf die Möglichkeit an, über Suchmaschinen wie Google schnell und unkompliziert an sämtliche Informationen zu gelangen. Andererseits meint sie die Chance des Kommunizierens und Kooperierens, auch über große Distanzen hinweg. So werden seit einiger Zeit Soziale Netzwerke wie Facebook oder einzelne Social Media Tools, etwa Chats und Foren, nicht mehr alleinig zum privaten Austausch genutzt, sondern auch in Lehr-/Lernarrangements eingebunden (vgl. Majari 2003, S. 192). Auf diese Weise entstehen thematisch fokussierte Dialoge über Erfahrungen und Wissen. Wenn gewünscht, können zusätzliche Funktionen wie gemeinsame Kalender oder Arbeitspläne herangezogen werden (vgl. Howe/Thielen 2016, S. 413). Solche komplexen Lernumwelten begünstigen eine kreative Herangehensweise an Prob-

lemstellungen sowie sie die Fähigkeit der gegenseitigen Unterstützung fördern. Bei Schwierigkeiten betreffs der onlinegestützten Kommunikation aufgrund fehlender Gestik und Mimik sollen zwar die sogenannten Emoticons helfen, allerdings bleibt die Frage offen, ob sie auch von allen Beteiligten gleich gedeutet werden (vgl. Mandl/Winkler 2003, S. 90 ff.).

Darüber hinaus bietet der virtuelle Raum Möglichkeiten des *Systematisierens und Strukturierens* von jeglichen lernrelevanten Dateien, die sich im Laufe der Zeit ansammeln. Beispielsweise unter [www.mindmeister.com](http://www.mindmeister.com) findet sich ein entsprechendes Tool, mit welchem sich schriftliche Dokumente, Ton-, Video- oder Bilddateien nach bestimmten Kategorien ordnen und mit verschiedenen Endgeräten synchronisieren lassen. So eine Mindmapping-Software hilft, nach einer gewissen Zeit einzelne Dateien schnell wiederzufinden (vgl. Howe/Thielen 2016, S. 414). Aber auch Lernende, die noch unerfahren mit dem Internet sind, müssen nicht auf den Vorteil des Systematisierens und Strukturierens verzichten. Denn alternativ bietet sich das Arbeiten mit einfachen Dateiordnern an.

Für die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten liegt der Reiz Digitaler Medien in einem Zugewinn an Selbstständigkeit. Sie nutzen den Vorteil der Schnelligkeit des Internets bei der Suche nach Informationen. Denn es ist einfacher und unkomplizierter, eine Suchmaschine zu bedienen, als in einem Buch nachschlagen zu müssen. Daneben profitieren Betroffene von diversen Funktionen, die das Lesen und Schreiben erleichtern. An dieser Stelle seien die Text-to-Speech- beziehungsweise die Speech-to-Text-Funktion, die Auto-vervollständigen-Funktion bei online Anwendungen und die Auto-Korrektur bei „Word“ angeführt (vgl. Scholz 2014, S. 11 f.). Aber solcherlei Hilfestellungen bergen auch Nachteile, da sie zu einer „manuellen Clickability“ verführen und dabei kognitive Leistungen zu verdrängen drohen (Roche 2003, S. 221 f.).

Außerdem ermöglichen Digitale Medien der Zielgruppe eine entspanntere Aufnahme des Lernprozesses, da mit Computer und Co. ein anderes Lernen assoziiert wird, als das bekannte, oftmals angstbesetzte schulische Lernen (vgl. Fiebig/Ragg/Lübs 2003, S. 17). Bereits eine internetbasierte Eingangsdiagnostik wie *otu.lea* (s.o.), die im Vorfeld des Kursbesuchs die Lese- und Schreibfähigkeiten beurteilen soll, bietet den Vorteil, sie ungestört durchlaufen zu können. Im Gegensatz zu einem papierbasierten Test, bei dem ein Lernberater einzelne Aufgaben näher erläutern muss, liefert *otu.lea* nämlich inte-

grierte Hilfestellungen im Audioformat. Um jedoch in den Genuss des Vorteils von mehr Privatsphäre zu kommen, bedarf es zumindest grundlegender Kenntnisse im Umgang mit dem Computer.

Sind Lernende nun imstande, mithilfe Digitaler Medien zu lernen, zeichnet sich ein positiver Gesichtspunkt im Hinblick auf Feedback ab. Grotlüschen 2006 konstatiert in diesem Zusammenhang: „Medien haben den erheblichen Vorteil, dass sie nicht schimpfen und man sich vor ihnen nicht blamieren kann“ (S. 29). Damit ist aber noch nicht alles gesagt. Denn „Computer haben [...] den Nachteil, dass sie keine menschliche Anerkennung geben können und keinen Trost spenden, wenn etwas schief geht“ (ebd.).

#### *8.4.2 Zeitliche und örtliche Flexibilität des Lernens*

Digitale Medien wie Computer, Laptop, Tablet und Smartphone bergen das Potenzial für ein zeit- und ortsunabhängiges Lernen. Daneben bieten sie die zusätzliche Möglichkeit der freien Wählbarkeit von Inhalten (vgl. Grotlüschen 2003, S. 278 f.). Allerdings besagt die Brennglasthese, dass sich im E-Learning die Chancen sowie die Grenzen des Selbstgesteuerten Lernens in verschärfter Form abbilden. Mit anderen Worten: Mangelt es an der Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, werden Digitale Medien gar nicht erst zum Lernen herangezogen oder das digital gestützte Lernen vollzieht sich extrem stör anfällig (vgl. Grotlüschen 2012, S. 554).

Grotlüschen stellte 2003 die generell hohe Hürde für E-Learning heraus. Ganz im Gegensatz zu der Vorannahme, Lernen mithilfe Digitaler Medien ließe sich aufgrund der örtlichen und zeitlichen Flexibilität praktisch *nebenbei* erledigen, findet es sich auf der Prioritätenliste an letzter Stelle wieder, wohingegen beruflichen und familiären Aufgaben die höchste Wichtigkeit zukommt (vgl. ebd., S. 272 ff.).

Ungeachtet der Tatsache, dass das Lernen mit Computer und Co. eine grundlegende Medienkompetenz voraussetzt, empfiehlt es sich folglich nicht direkt für alle Zielgruppen. Vor allem anfangs wird oft eine enorme Unterstützung durch den Lehrenden benötigt (vgl. Grotlüschen 2003, S. 278 f.). Aber wie Fuhr 2013 kritisch anmerkt, ist Erwachsenenbildung schließlich „nicht nur ein Angebot an autonome Lerner, sondern auch Anstoß zum Streben nach höherer Autonomie, wobei Autonomie hier nicht als absolute Freiheit verstanden wird, sondern eher als Fähigkeit der Bewältigung anstehender Herausforderungen“ (ebd., S. 31).

Kapitel 4.1 (Der Lernbegriff) thematisierte bereits die Problematik des Selbstgesteuerten Lernens im Bereich der Alphabetisierung. Bei Betroffenen die nötige Reflexionsfähigkeit hervorzulocken und sie für diese Art des Lernens zu sensibilisieren, stellt einen langwierigen Prozess dar, der Lernbegleitern viel Geduld abverlangt. Ob überhaupt und wenn ja, wie intensiv außerhalb des Kurses gelernt wird, hängt in erster Linie von der Existenz persönlicher Lernziele ab. Daneben beeinflusst ein erst geringer Lernstand die Lernmotivation negativ. Weitere Gründe, weshalb Teilnehmende gerade innerhalb der Ferienzeiten zu Hause kaum lernen, sind körperliche Erschöpfung bei einer Berufstätigkeit, die Tatsache, dass das Lernen häufig als Arbeit erlebt wird oder dass es, im Falle digitaler Lernangebote, schlicht und einfach an der Ausstattung mit elektronischen Medien fehlt (Goertz/Radomski 2015, S. 16 ff.). Bei neu hinzugekommenen Teilnehmenden sollten Lehrende daher voraussetzungsarme Varianten Selbstgesteuerten Lernens suchen und die benötigten Hilfestellungen bieten, die jedoch im weiteren Verlauf schrittweise zu reduzieren sind (vgl. Aulbert-Siepelmeier et al. 2014, S. 37).

Eine langsame Heranführung an das digital gestützte Lernen wäre zunächst während der regulären Kurszeiten angeraten, wobei konkrete Lernangebote, wie ein Lernspiel oder eine Lernplattform präsentiert werden sollten. Denn Betroffene halten sich zu Beginn mit Wünschen und Ideen zu Lerninhalten sehr zurück, da sie mit dieser Art des Lernens noch nicht vertraut sind. Es gilt jedoch, Lernende sukzessive in Entscheidungen rund um das digital gestützte Lernen einzubeziehen. Somit lassen sich inhaltliche und methodische Belange auf dialogischer Basis erarbeiten (vgl. Grotlüschen 2003, S. 312). Um Teilnehmende für das Lernen mithilfe Digitaler Medien zu begeistern, könnte der Lehrende beispielsweise nach ihren Hobbies beziehungsweise Interessensgebieten fragen, um hieran das Thema „Internetrecherche“ anzuschließen.

Das Potenzial, mit elektronischen Medien unabhängig von Zeit und Raum lernen zu können, begünstigt außerdem ein einzelnes Lernen, welches wiederum Störfaktoren offenbart: Bereits kleine technische Hindernisse, etwa Fragen zum Einloggen in ein Lernportal oder Unklarheiten bei den Einstellungen einer Software vermögen negative emotionale Reaktionen wie Verunsicherung, Wut, Frustration und letztendlich auch Resignation hervorzurufen, sind Betroffene in dem entscheidenden Moment auf sich allein gestellt, wobei sie eigentlich dringend kompetenter Hilfe bedürften. In solchen Fällen drohen sie das Vertrauen in die Technik gänzlich zu verlieren.

Daneben birgt die Onlinekommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden das Risiko von Verständnisproblemen. Bestehen Unklarheiten angesichts erteilter Arbeitsaufträge, fühlen Lernende sich verunsichert und frustriert. Es wird befürchtet, das eigene Nichtverstehen könnte innerhalb der virtuellen Gemeinschaft auffallen und Sanktionen in Form negativer Kommentare seitens des Lehrenden oder der Mitlernenden nach sich ziehen. Unter diesen Bedingungen sehnen sich Betroffene nach mehr Strukturiertheit und einer eindeutigeren Führung (vgl. Grotlüschen 2003 unter Rückbezug auf diverse Studien). Was sich Lernende in jedem Fall wünschen, ist Feedback zu inhaltlichen und technischen Fragen sowie eine positive Rückmeldung, wenn Übungsaufgaben korrekt bearbeitet wurden.

Speziell bei funktionalen Analphabeten, für die das digital gestützte Lernen noch neu ist, sind Ängste hinsichtlich einer negativen Stellungnahme zu ihrer fehlerhaften Rechtschreibung durch *die anderen* denkbar, werden beispielsweise Chats oder Foren in das Lerngeschehen einbezogen.

#### 8.4.3 Synthese

Hinsichtlich der Planung einer Lehr-/Lernsituation sind Digitale Medien gleichwertig mit analogen Medien anzusehen. Ob die Entscheidung letztendlich zugunsten von Arbeitsblättern, der Tafel, dem Computer oder dem Smartphone ausfällt, ist von mehreren Faktoren abhängig zu machen: dem Lerninhalt, dem Lehrziel, der didaktischen Methode, den gegebenen Rahmenbedingungen und der Zielgruppe beziehungsweise den tatsächlichen Kursteilnehmenden (Welche Voraussetzungen und Fähigkeiten bringen sie mit? Wie sind sie gegenüber der Arbeit mit bestimmten Medien eingestellt?) (vgl. Howe/Thielen 2016, S. 418).

Es kommt schlichtweg auf die didaktische Begründung des Einbezugs ausgewählter Medien in Lehr-/Lernsettings an. Die Qualität von Unterricht lässt sich folglich nicht allein an der Berücksichtigung aktuellster lerntheoretischer Erkenntnisse messen. Denn beispielsweise die Forderung nach einem Selbstgesteuerten Lernen übersteigt die Voraussetzungen von so manchem Teilnehmenden. Daher eignete sich bei lernungewohnten Zielgruppen wie funktionalen Analphabeten gerade zu Beginn durchaus der klassische Frontalunterricht oder die stille Einzelarbeit an Arbeitsblättern. Wird später der Computer in Lehr-/Lernsituationen einbezogen, empfehlen sich anfangs ebenso Übungen im „Drill and Practice“-Stil, bevor die Arbeit mit einer internetbasierten Lernplatt-

form folgen kann, die ein individuelleres Lernen erlaubt. Um zu prüfen, ob ein medien-  
didaktisches Vorhaben angemessen ist, legt Kerres 2008 das Kriterium nahe, „inwieweit  
ein mediengestütztes Lernangebot dazu beiträgt, ein Bildungsproblem zu lösen beziehungs-  
weise ein Bildungsanliegen zu adressieren“ (ebd., S. 120).

Im Sinne der Lebensweltorientierung, die in der Alphabetisierungsarbeit an erster Stelle  
steht, eignete es sich etwa, Lehr-/Lernarrangements zu gestalten, in denen das Smart-  
phone eine tragende Rolle spielt, da viele der Teilnehmenden mittlerweile selbst eines  
besitzen. Hierdurch wird ein niederschwelliger Einstieg in das digital gestützte Lernen  
geschaffen, der auf Kommunikationsanlässe und ein gemeinschaftliches Arbeiten setzt.  
Denn Lernen mit Digitalen Medien muss keineswegs Vereinzelung bedeuten (vgl. Feick  
2015).

Erkennen Teilnehmende den Mehrwert des digitalen Lernens, kann letzteres ihre Moti-  
vation und ihren Lernerfolg verbessern sowie es die kreative Problemlösung fördert  
(vgl. Deubel 2003, S. 153 ff.).

**Tabelle 9: Leitfragen für didaktische Medienentscheidungen nach Hüther 2005, S. 238; erweiterte  
Version**

inhaltlich	Inwieweit können die Inhalte und Lernziele medial vermittelt werden?
	Welche Medien sind für die Zielsetzung angemessen?
methodisch	Welche Rolle spielt der Medieneinsatz in der Lehr-/Lernsituation?
	Wann und mit welchen Aufgaben soll er im Verlauf des Lehr-/Lernprozesses stattfinden?
organisatorisch	Welche organisatorischen Voraussetzungen für den geplanten Medieneinsatz sind vorhanden (Raum, Geräte, Software)?
	Wie können sie eventuell verbessert werden?
zielgruppenspezifisch	Welche Voraussetzungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind im Hinblick auf das medial gestützte Lernen zu erwarten?

**Quelle: eigene Darstellung**

## 8.5 Status quo und Einstellung der Lernenden

Betrachten wir zunächst die gesamte Landschaft der Weiterbildung und Erwachsenen-  
bildung, zeigen sich große Differenzen hinsichtlich der Haltung gegenüber Digitalen  
Medien als Unterrichtswerkzeugen: Je weiter der Bereich der an beruflichen Kontexten  
orientierten Weiterbildung verlassen wird und je näher das Feld der klassischen ge-

meinwohlorientierten Erwachsenenbildung rückt, desto skeptischer wird die Einbindung Digitaler Medien in Lehr-/Lernsettings betrachtet. Als markante Eckpfeiler seien die universitäre/fachhochschulische Lehre, die betriebliche Weiterbildung und die gewerkschaftliche Bildungsarbeit genannt (vgl. Rohs 2017).

Auch innerhalb der klassischen Erwachsenenbildung herrscht eine uneinheitliche Meinung zum Thema Digitale Medien vor.<sup>10</sup> Ein triftiger Grund hierfür ist neben knappen finanziellen Mitteln und einer geringen Professionalisierung der praktisch Handelnden vor allem die Angst letzterer vor einer mit der „neuen Lernkultur“ einhergehenden veränderten Rollenverteilung unter Lehrenden und Lernenden. Einige Lehrende befürchten, zu einem reinen Moderator degradiert zu werden, dem es nicht obliegt, Wissen zu vermitteln. Überdies äußern auch die Teilnehmenden in der Regel nicht den Wunsch, Digitale Medien in den Lehr-/Lernprozess einzubeziehen (vgl. Brauchle 2007; Vollmer 2013b), weshalb die klassische Erwachsenenbildung zum Teil in traditionellen Unterrichtskonzepten verharret, die sich allein auf analoge Medien stützen.

Dieser Diskurs betrifft Grundbildung und Alphabetisierung jedoch kaum, da hier ohnehin das gemeinsame, motivationsstiftende Lernen innerhalb von Face-to-Face-Szenarien (Kurstreffen) im Mittelpunkt steht. Denn nur so können die Teilnehmenden ein direktes Feedback durch eine reale Lehrkraft erhalten und auch unmittelbar Nachfragen stellen. Außerdem wären die Kursabbruchraten bei rein digitalen Lernphasen wahrscheinlich immens hoch, da sich Verbindlichkeit und Disziplinierung erst durch das soziale Gefüge einer realen Lerngruppe entfalten. Insbesondere zu Beginn eines Lernprozesses kommt den analogen Medien (Arbeitsblätter, Werbeprospekte etc.) ein zentraler Stellenwert zu, wohingegen Digitale Medien der Bereicherung des Präsenzlernens dienen (vgl. Goertz/Radomski 2015, S. 18; Kellershohn 2007, S. 156).

Die Einbindung Digitaler Medien in die Alphabetisierungsarbeit vollzieht sich auf einem niedrigen alltagsnahen Level. Entweder werden grundlegende Funktionen und Anwendungsbereiche thematisiert nebst eines reflektierten Nutzungsverhaltens (Medienkompetenz) oder *mithilfe* Digitaler Medien wird das Lesen und Schreiben geübt, wobei hier wiederum verschiedene Varianten bestehen: die Auseinandersetzung mit einem Textverarbeitungsprogramm auf der Grundlage einer bestimmten Aufgabe, das Lernen

---

<sup>10</sup> Einen Übersichtsbericht über die Einstellung der nordrheinwestfälischen Institutionen der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung zur Einbeziehung Digitaler Medien in den Unterricht liefern Scharnberg et al. 2017.

mit einer spezifischen Software oder auch die Internetrecherche als beliebtes Übungsformat (vgl. Wolf/Koppel 2017, S. 28; Nickel 2000).

Die Bedeutung Digitaler Medien für die unterrichtliche Gestaltung im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung hat jedenfalls seit ein paar Jahren stark zugenommen. Viele der Teilnehmenden begrüßen diese Entwicklung, da sie um die stetig voranschreitende Digitalisierung wissen, die längst nahezu den gesamten Arbeitsmarkt durchdrungen hat (vgl. Scholz 2014, S. 11 f.).

Bereits 2003 gaben im Rahmen der LuTA-Studie (s.o.) 43% der an Alphabetisierungskursen Teilnehmenden an, motiviert zu sein, computer- und internetgestützt zu lernen. Auf den ersten Blick mag diese große Zustimmung verwundern. Auf den zweiten Blick jedoch lässt sie sich mit dem Wunsch Betroffener nach Anonymität erklären. Daneben verspricht E-Learning eine andere Art des Lernens als das schulische, welches vielen Kursteilnehmenden in negativer Erinnerung ist. Allerdings sollte auch den 25% der Befragten Beachtung geschenkt werden, die ein computergestütztes Lernen eher ablehnen (vgl. Fiebig/Ragg/Lübs 2003). Dieser nicht unerhebliche Anteil spiegelt sich in der Erkenntnis wider, dass bildungsferne Gruppen die unmittelbare Interaktion mit Kollegen oder einem Lehrenden favorisieren im Gegensatz zu der Auseinandersetzung mit Büchern oder Software (vgl. Brüning/Kuwan 2002).

Wie Goertz und Radomski im Zuge der MenTa-Studie (s.o.) aufdeckten, wird E-Learning auch 2015 erst in der Hälfte der Alphabetisierungskurse regelmäßig praktiziert. In solchen Fällen reservieren Lehrende gerne ein bestimmtes Zeitfenster für das computergestützte Lernen, zum Beispiel die letzte halbe Stunde eines Kurstreffens. Aber bei einigen Teilnehmenden bleibt das Lernen mithilfe des Computers auf den Alphabetisierungskurs beschränkt, da zu Hause die entsprechende Mediene Ausstattung fehlt. Diejenigen, die zusätzlich zum Kurs lernen, bedienen sich ohnehin meistens analogen Medien wie Arbeitsblättern, Lehrbüchern oder auch Zeitungsartikeln (vgl. Goertz/Radomski 2015, S. 16 ff.).

Teilnehmende, die einen Computer besitzen und diesen zum Lernen nutzen, besuchen überwiegend die Lernplattform „ich-will-lernen.de“, wobei Jüngere auch gelegentlich auf das Lernportal „iChance“ zurückgreifen. Weniger genutzte Möglichkeiten des computergestützten Lernens sind etwa „Gehirnjogging“, das Lernadventure „Winterfest“

oder die eher freizeitorientierten Varianten der Kommunikation via Social Media und des Konsums von Videos auf Internetseiten wie Youtube (vgl. ebd.).

Mithilfe von Computer und Internet lernen erwartungsgemäß am ehesten diejenigen Teilnehmenden, für die der Umgang mit Digitalen Medien zum Alltag gehört. Bei der Nutzung von „ich-will-lernen.de“ zeichnen sich Auffälligkeiten im Lernverhalten ab: Teilweise werden lange Pausen von bis zu zwei Jahren eingelegt, bevor sich Teilnehmende wieder einloggen, um ihren Lernprozess von Neuem aufzunehmen. Daneben sind Vorlieben sowie Abneigungen hinsichtlich spezifischer Übungsformate erkennbar. Denn manche bearbeiten zwar viele Ankreuzaufgaben, wohingegen sie das freie Schreiben von Texten jedoch vermeiden oder die Markierfunktion aufgrund einer motorischen Behinderung zu umgehen versuchen. Den Schwerpunkt legen Teilnehmende eindeutig auf die Erledigung der Übungsaufgaben. Das eingebettete soziale Netzwerk „AlphaVZ“ wird dagegen kaum genutzt. Mögliche Erklärungen dieses Phänomens stellen die erforderliche Registrierung und das Gefühl der Stigmatisierung dar. Eine vergleichsweise geringe Bedeutung messen Lernende dem Forum und der Chatfunktion bei. Fortgeschrittene User von „ich-will-lernen.de“ haben zum Teil in Eigenregie Netzwerke gebildet, sodass sie nun via E-Mail oder *öffentlichen* Social Media Angeboten in Verbindung bleiben können (vgl. ebd., S. 19 f.).

Aber auch Teilnehmenden, die die Lernplattform im Kurs regelmäßig nutzen, bereitet deren Bedienung mitunter Schwierigkeiten, wie die MenTa-Studie anhand von Usability-Tests zutage brachte: So erforderte beispielsweise das Einloggen mehrere Anläufe, da die benötigten Angaben fehlerhaft notiert waren. Außerdem zeigten sich Probleme, die gewünschten Zeichen und Buchstaben auf der Tastatur zu finden. Ebenso fielen Schwierigkeiten beim Umgang mit der Maus auf, die das Markieren sowie das Ziehen und Ablegen betrafen (vgl. Goertz/Radomski 2015, S. 17). Diese Erkenntnisse stützen das ernüchternde Ergebnis des AlphaPanel, dass sich nur drei Prozent der Betroffenen durch den Kursbesuch sicherer im Umgang mit Computer und Internet fühlen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 49).

Nichtsdestotrotz sind laut Aussagen von Lehrenden heutzutage fast alle Teilnehmenden offen für die Arbeit am Computer. Denn im Rahmen des Alphabetisierungskurses kommen viele das erste Mal in Kontakt mit diesem und wollen dessen Bedienung erlernen, um mit anderen diesbezüglich fortgeschritteneren Teilnehmenden gleichzuziehen.

Dabei hat eine kontinuierlich steigende Nutzungskompetenz positive Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein (vgl. Goertz/Radomski 2015, S. 17 ff.).

## 8.6 Anforderungen an Lernsoftware

Gemäß dem Gedanken „Nicht alles, was bunt ist und sich bewegt, ist auch effizient“ (Roche 2003, S. 228), sind die im Folgenden dargelegten Anforderungen an Lernsoftware im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung zu verstehen. Dabei beziehe ich mich überwiegend auf Drecolll 2002, dessen immer noch aktuelle Erkenntnisse vielfach in der Forschungslandschaft rezipiert werden (s. auch Malo/Urban 2012, S. 41 ff.). Seinen umfassenden Kriterienkatalog erstellte Drecolll auf Basis der Analyse bestehender Lernsoftware<sup>11</sup> (Drecolll 2002) nebst qualitativer Interviews mit Dozenten computergestützter Grundbildungskurse (Tröster 2004) im Rahmen des Projekts „@lpha“.

### 8.6.1 Inhalt / Didaktik

Unter die Rubrik „Inhalt/Didaktik“ fasst Drecolll die Inhalte einer Lernsoftware, ihren Adressatenbezug, ihre Einsatzbedingungen sowie die Möglichkeit zur Lernerfolgskontrolle und ein Motivierungskonzept (vgl. Drecolll 2002, S. 6 f.): Zugunsten eines nachhaltigeren Lernens fordert er hinsichtlich der *Inhalte Lesen, Schreiben und Rechnen* eine anwendungs- und alltagsnahe Vermittlung. Eine solche bietet beispielsweise das Lernspiel „Restaurant Venezia“, bei welchem es darum geht, Gerichte aus der Speisekarte auszuwählen, die Einzelpreise zu addieren und sich außerdem in der sozialen Interaktion mit dem Kellner sowie seinen Tischnachbarn zu bewähren (ebd., S. 14 ff.).

Darüber hinaus sollte die Lernsoftware einen didaktisch begründeten Aufbau erkennen lassen. Denn die Anordnung der Übungsaufgaben muss für den Lernenden Sinn ergeben, ebenso wie das jeweilige Lernziel. Liegt den Inhalten also ein roter Faden zugrunde, verbessert sich die Übersichtlichkeit und das Lernen fällt leichter (vgl. Klus 2005).

---

<sup>11</sup> In die Expertise gingen insgesamt 20 Lernprogramme ein, die hinsichtlich ihres Einsatzgebiets (Schule, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Grundbildung/Alphabetisierung), ihres Inhalts (Lesen und Schreiben, Rechnen, Medienkompetenz, Fachlehre) sowie ihrer didaktischen Ausrichtung („Drill and Practice“, Lernspiel, Edutainment) eine breite Fächerung aufwiesen.

Des Weiteren trägt eine abwechslungsreiche Gestaltung der Lern- und Übungsformen zu einer dauerhaften Motivation und damit auch zu einem größeren Lernerfolg bei (vgl. Tröster 2005). Eine gute Hilfestellung für die Umsetzung dieser Forderung liefern Hahn und Radtke mit einer Typologie, die sich aus folgenden Lernhandlungen zusammensetzt: „stilles Lesen, vergleichendes Lesen, Orientierung im Text, hören, reproduzieren, neu ordnen, zuordnen, einfügen, eingeben über die Tastatur, auswählen aus einer Liste, sich einprägen und anwenden“ (vgl. Hahn/Radtke 2005, S. 88).

Daneben sollten die Übungsformen die Übungsgesetze berücksichtigen, wie etwa die Erkenntnis, dass vor allem lernungewohnte Zielgruppen vielfache Wiederholungen benötigen, um sich einen neuen Lerninhalt anzueignen (vgl. Drecolll 2002, S. 6).

Angesichts des *Adressatenbezugs* einer Lernsoftware fordert Drecolll die Einbindung des persönlichen Vorwissens des Lernenden, welches einerseits auf den Lernstand abhebt und andererseits individuelle Lernziele antizipiert (vgl. Kalfa/Meyer 2004). Optimalerweise wäre das Schwierigkeitslevel einer Übungsaufgabe so zu wählen, dass es für den Lernenden eine kleine Herausforderung darstellt und ihm hilft, die nächste Kompetenzstufe zu erreichen (vgl. Bröhl/Hestermann 2005). Folglich bedarf es der Konzeption von Übungsaufgaben verschiedener Schwierigkeitslevel, die entsprechend kenntlich zu machen und – je nach Lernerfolg – der Reihe nach anzubieten sind.

In diesem Zusammenhang sei auf die von Tröster 2005 hervorgehobene Bedeutsamkeit verwiesen, frühzeitig zu bestimmen, welche Kompetenzniveaus eine Lernsoftware bedienen soll. Als Entscheidungshilfe kann auf den von Hahn und Radtke 2005 entwickelten Fragenkatalog zurückgegriffen werden: „Welche sprachlichen und mathematischen Grundfertigkeiten besitzen die Lernenden? Beherrschen die Lernenden die Grundrechenarten? Welche Begriffe müssen auf Lexikonseiten erklärt werden? Wie hoch ist das Lesetempo der Lernenden? Sollten schwer zu lesende Passagen vereinfacht oder mit einem Audio unterlegt werden? [...] Welche technischen Hilfestellungen zur Navigation im Lernprogramm müssen bereitgestellt werden? Welche Erfahrungen hat der Lernende mit dem PC bisher sammeln können? Welche technischen Hilfestellungen müssen zum Bearbeiten einer bestimmten Übungsseite gegeben werden? Gibt es im Lernprogramm Seiten, die nicht regelmäßig erscheinende technische Elemente aufweisen (zusätzlicher Link, Hint-Element etc.)“ (ebd., S. 89)?

Daneben gilt es, je nach Zielgruppe, die Lernsoftware jugend- oder erwachsenengerecht zu gestalten, welches sich sowohl auf das Design als auch auf die Inhalte, wie etwa das

verwandte Wortmaterial, bezieht. Für den schulischen Bereich entwickelte Lernprogramme sind hingegen nicht empfehlenswert, da sich Aufmachung und Inhalte speziell an Kinder richten und für erwachsene Lerner daher nicht zumutbar erscheinen (vgl. Drecoll 2002, S. 6).

Außerdem ist auf eine einfache und gleichzeitig adressatengerechte Sprache Wert zu legen. In Kapitel 4.2.2 wurden bereits drei Abstufungen einer solchen Sprache ausdifferenziert. Ob die Wahl nun auf die Leichte Sprache, die Einfache Sprache oder auf die Kriterien für Leicht zu lesende Texte fällt, sollte wiederum davon abhängig gemacht werden, welche Lernniveaus die jeweilige Software abdecken soll. Je stärker die Sprache jedoch vereinfacht wird, desto höher ist das Risiko eines Informationsverlusts beziehungsweise einer Verfälschung der Informationen. Im Hinblick auf die Formulierung von Aufgabenstellungen liefern Hahn und Radtke einen unterstützenden Fragenkatalog: „Versteht der Lernende, was er tun soll? Was könnte der Lernende missverstehen? Kennt er die verwendeten Begriffe in der Fragestellung? Gibt es ein Wort, das noch genauer beschreibt, was gemeint ist“ (ebd., S. 91 f.)? Überdies bietet eine an der gesprochenen Sprache angelehnte Wortwahl den Vorteil, Lernende an Dialoge mit ihrer Kursleitung zu erinnern (vgl. Klus 2005).

Des Weiteren sollten die Lerninhalte einen hohen Lebensweltbezug für die Lernenden aufweisen, um ihnen eine Unterstützung bei ihrer Alltagsbewältigung zu sein. Auf diese Weise wird gleichzeitig die Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Lerninhalte gefördert, da das Gelernte als direkt anwendbar erlebt wird. Passend hierzu kommt es auf die transparente Gestaltung der Lernziele an (vgl. Klus 2005).

Im Hinblick auf die *Einsatzmöglichkeiten* einer Lernsoftware fordert Drecoll die Einteilung der Lerninhalte in kleine Portionen von etwa 10 Minuten, um keine Überforderung entstehen zu lassen und die Motivation zu befördern. Nach der Bearbeitung einer Sequenz an Übungsaufgaben könnte somit der Wunsch entstehen, wissen zu wollen, wie es weitergeht (vgl. Drecoll 2002, S. 6).

Ebenso wichtig wie das Lernen an sich, sind außerdem von der Software vorgesehene Lernpausen, in denen der Lerner beispielsweise aufgefordert wird, sich zu bewegen, welches die Verankerung des Gelernten begünstigt. Eine andere Variante der Lernpause wäre die Beschäftigung mit in die Software integrierten Minispielen (vgl. ebd.).

Ferner sollte Software für höhere Lernniveaus dem Lernenden die Möglichkeit bieten, zwischen verschiedenen Schwierigkeitsgraden der Übungsaufgaben wählen zu können. Für Lernende mit geringeren Lernständen und wenig Computererfahrung eigneten sich hingegen Lernprogramme, die den Nutzer praktisch durch die Übungsaufgaben hindurchleiten, wobei sie – je nach Lernfortschritt – den Schwierigkeitsgrad kontinuierlich anheben (vgl. ebd.).

Interessant wären sicherlich auch Komponenten, die sich für Partner- oder Gruppenarbeiten einsetzen lassen. Als Beispiele seien Minispiele oder Quiz angeführt (vgl. ebd.).

Angesichts einer *Lernerfolgskontrolle* postuliert Drecoll zunächst deren generelle Bedeutsamkeit. Des Weiteren sollten die Rückmeldungen auf Lerner-Eingaben differenziert und abgestuft ausfallen. Denn der Lernende benötigt die Information, ob er die Übungsaufgabe richtig, teilweise richtig oder falsch bearbeitet hat beziehungsweise auf welche Segmente der Aufgabe sich diese Informationen beziehen. Wurde eine Aufgabe nicht richtig gelöst, bedarf der Lernende Hilfestellungen in kleinen Portionen, damit er sich somit die Lösung langsam erarbeiten kann (vgl. Klus 2005). Insgesamt sollte sämtliches Feedback logisch aufgebaut und in seiner Form gleichbleibend sein.

Um Frustrationserlebnisse zu unterbinden, ist dem Lernenden die Möglichkeit zu bieten, eine Aufgabe mehrmals anzugehen und im Übungsverlauf voranzuschreiten, auch wenn die richtige Lösung bisher nicht gefunden wurde.

Schließlich sollte die Software den individuellen Lernweg beziehungsweise -erfolg protokollieren, speichern und stets aktuell halten. Es ist wichtig, dass der Lernende sein Lernwegkonto jederzeit öffnen kann. Letzteres zeigt Informationen zu bereits erledigten Übungen sowie zu Aufgaben, deren Bearbeitung bisher schwerfiel, an. Auf diese Weise wird der Lernverlauf für den Nutzer transparent und somit eine Grundvoraussetzung für ein eigenverantwortliches Lernen geschaffen (vgl. Klus 2005; Drecoll 2002, S. 6).

Im Rahmen des *Motivierungskonzepts* fordert Drecoll die Integration spielerischer Anreize in eine Lernsoftware (ebd., S. 7), wozu sich etwa Minispiele eigneten, die das Lernen an sich auflockern.

Ferner sollte das Feedback zu Übungsaufgaben immer motivierend-zielorientiert und nie belehrend beziehungsweise an Defiziten orientiert sein. Hahn und Radtke verweisen in diesem Kontext auf die positive Wirkung von Humor, welcher sich gut in Rückmel-

dungen integrieren lässt. Ganz nebenbei kann auf diese Weise auch die Länge der Feedbacktexte und damit die Lesemenge erhöht werden, ohne, dass der Lerner es wahrnehme. Daneben wirken Rückmeldungen wesentlich natürlicher, wenn die Formulierungen öfter variieren (vgl. Klein 2005).

### 8.6.2 Mediale und mediendidaktische Umsetzung

Unter die Rubrik „Mediale und mediendidaktische Umsetzung“ fasst Dreccoll die Installation und Programmsteuerung einer Lernsoftware, deren Screen-Design, ihre Interaktivität, die Integration von Multimedia sowie die Existenz von Schnittstellen zur Programmiererweiterung und die Einbeziehung von Werkzeugen der Onlinekommunikation (vgl. Dreccoll 2002, S. 7 f.): Die *Installation* der Software sollte unkompliziert gelingen und auch von Personen mit wenig Computererfahrung nachvollziehbar sein. Bei der *Programmsteuerung* ist es von Belang, dass sie den Lernenden nicht überfordert und er ohne fremde Hilfe auskommt. Für eine intuitive Navigation gilt es, die Symbole der Benutzerführung auf ein Minimum zu reduzieren und eindeutig erkennbar zu gestalten (vgl. Hahn/Radtke 2005).

Darüber hinaus sollte die Software weitgehend auf Scrolling verzichten, damit Lernende die aktuelle Seite stets gänzlich im Blick haben und auch Personen mit motorischem Handicap die Software nutzen können. Zusätzlich wäre eine „Wo-bin-ich-Anzeige“ als Sitemap zu empfehlen, die die aktuelle Position des Lernenden innerhalb der Software markiert und zugleich über bereits erledigte und noch zu erfüllende Übungsaufgaben informiert (vgl. Dreccoll 2002, S. 7).

Das *Screen-Design* sollte qualitativ hochwertig und für den Lernenden attraktiv sein, wobei es auf eine übersichtliche und ruhige Gestaltung des Bildschirms ankommt. Um eine Überinformation beziehungsweise Reizüberflutung zu vermeiden, gilt es, das richtige Maß an aufeinander abgestimmten multimedialen und spielerischen Elementen zu finden (vgl. Dreccoll 2002, S. 8).

Die geforderte *Interaktivität* meint einerseits die technische Besonderheit der Software, gemäß der Lerner-Eingaben zu reagieren und andererseits die aktive Gestaltung des Lernverlaufs durch den Lernenden selbst (vgl. Dreccoll 2002, S. 8).

Darüber hinaus sollten die *multimedialen Komponenten Ton, Film und Animation* auf didaktisch gehaltvolle Weise in das Lernprogramm integriert werden. Denkbar wären beispielsweise kurze Videosequenzen mit kritischem Inhalt, die zum Nachdenken und einer persönlichen Stellungnahme anregen. Insbesondere für Lernende, die sich noch auf einem geringeren Kompetenzniveau bewegen, eignete sich die Text-to-Speech-Funktion. Denn so können sie sich etwa Aufgabenstellungen und Feedbacktexte vorlesen lassen, ohne auf fremde Hilfe angewiesen zu sein. Nicht zuletzt bietet Multimedia den Vorteil, Inhalte für Lernende verständlicher zu machen (vgl. Drecolll 2002, S. 8).

Ferner fordert Drecolll *Schnittstellen zur Programmerweiterung*. Zum einen sollen Lernende dadurch die Möglichkeit bekommen, eigene Texte, Sätze oder Wörter in gesprochener oder geschriebener Version zu einzelnen Übungseinheiten hinzuzufügen und zu speichern. Zum anderen sollten auch Kursleitungen diese Möglichkeit erhalten, um das Lernen für den Einzelnen individueller und effizienter gestalten zu können (vgl. Drecolll 2002, S. 8).

Außerdem bedarf eine moderne internetbasierte Lernsoftware der Integration von Werkzeugen der *Onlinekommunikation* wie Chats oder Foren. Dies fördert den schriftlichen Austausch der Lernenden untereinander sowie der einzelne Lerner die Kursleitung bei Schwierigkeiten gezielt anschreiben kann (vgl. Drecolll 2002, S. 8).

Schließlich sind regelmäßige Qualitätskontrollen der dargebotenen virtuellen Lernräume von hoher Bedeutung. Hierfür eignen sich sogenannte Usability-Tests, wie sie bereits im Rahmen von *ich-will-lernen.de* (s. Goertz/Radomski 2015) und *otu.lea* (s. Koppel/Wolf/Scherf 2016) durchgeführt wurden, um festzustellen, wie die Zielgruppe mit den digitalen Lernformen zurechtkommt und wo Verbesserungsbedarf besteht. Bestenfalls werden Lernende von Anfang an in die Konzeption neuer virtueller Lernumgebungen einbezogen (vgl. Tröster 2005).

## 8.7 Vorstellung diverser Lernsoftware

### 8.7.1 Winterfest

**Abbildung 13: Screenshot "Winterfest": Alex vor dem Bronnberger Stadttor**



Quelle: Alphabit 2010

Winterfest ist der Kategorie Game-based Learning/Edutainment<sup>12</sup> zuzuordnen und existiert in seiner finalen Version seit 2010. Entwickelt wurde das Lernspiel vom Fraunhofer-Institut für Graphische Datenverarbeitung, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und dem Deutschen Volkshochschulverband im Rahmen des Projekts Alphabit, wobei das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Förderung übernahm. Zielgruppe sind vor allem *junge* Erwachsene mit Grundbildungsdefiziten (vgl. Malo/Urban 2012).

Zur Rahmenhandlung: Der Protagonist *Alex* findet sich als junger Mann des 21. Jahrhunderts in der spätmittelalterlichen Stadt Bronnberg wieder. Da er im Gegensatz zu

---

<sup>12</sup> Die Kombination aus Spielen und Lernen zeichnet sich durch ihre motivationsfördernde Wirkung aus, weshalb sie bisweilen auch innerhalb der Erwachsenenbildung herangezogen wird. Nichtsdestotrotz muss sich das Konzept des Game-based Learning gegenüber verschiedenen gelagerten kritischen Stimmen behaupten: Als problematisch wird zum Beispiel die Tatsache betrachtet, dass Spielen normalerweise keinem Zweck außerhalb des Spaßes dienen sollte und dass Einsichten, die durch Spielen gewonnen würden, eigentlich einer nachträglichen Reflexion bedürften, um nicht verloren zu gehen (vgl. Rohs 2017, S. 225). Außerdem wird befürchtet, das unterhaltende Element könnte den Lernenden ablenken und damit den Lernprozess stören. Aber vor dem Hintergrund der hier betrachteten Zielgruppe, die häufig negative Erfahrungen mit institutionalisiertem Lernen gesammelt hat, überwiegen eindeutig die Vorteile, da Game-based Learning ihr aufgrund seiner unterhaltenden Komponente den erneuten Einstieg in das Lernen zu erleichtern vermag (vgl. Schwier 2011, S. 80).

jeglichen Bewohnern jedoch Lesen, Schreiben und Rechnen kann, wird er von ihnen in alltäglichen und beruflichen Belangen um Hilfe gebeten (vgl. ebd., S. 110).

Die Aufgabe der Lernenden beziehungsweise der Nutzer des Computerspiels besteht nun darin, als Alex unterschiedliche *Gesprächssituationen, Aufgaben, Rätsel und Minispiele* zu bewältigen, die den Lernbereichen Lesen, Schreiben, Rechnen sowie Alltag und Beruf angehören. Der Umgang mit dem Computer hingegen erhält keinen eigenen Lernbereich; er wird vielmehr in grundlegender Form vorausgesetzt und soll sich durch die regelmäßige Beschäftigung mit dem Lernspiel festigen (vgl. ebd., S. 103 f.).

Es existieren 13 Minispiele in drei Schwierigkeitsstufen, wobei das Programm adaptiv auf Lerner-Eingaben reagiert und die passende Stufe auswählt. Bei richtiger Lösung erhält der Lernende zur Belohnung Punkte. Im Folgenden sind einige der Minispiele angeführt: Fahrschein kaufen (an einem Automaten), Waren einkaufen, Eierkuchen backen, Kreditvertrag ändern, Stoff ausmessen, Krankendokumentation, Gartenbepflanzung planen. Das Lernspiel gliedert sich in drei Level, die von leicht nach schwer angeordnet sind, welches sich in der zunehmenden Komplexität der Aufgaben zeigt. Dabei erreicht der Lernende das nächst höhere Level erst nach erfolgreichem Bestehen des vorherigen (vgl. ebd., S. 104 ff.).

Um Überforderungssituationen zu vermeiden, wurden diverse *Elemente der Unterstützung* beigefügt, wie beispielsweise eine Text-to-Speech-Funktion und die Figur einer freundlichen Ratte, die Alex während seines Abenteuers stets begleitet. Sie erklärt ihm Lerninhalte und Aufgaben und gibt ihm Tipps, falls er einmal nicht weiterkommt. Außerdem haben Lernende die Möglichkeit, in einem *Notizbuch*, das wertvolle Informationen zum aktuellen Auftrag erhält, nachzuschlagen oder eine *Übersichtskarte der Stadt* aufzurufen, die auch dazu dient, zwischen verschiedenen Schauplätzen zu wechseln. Ferner bekommt der Lernende nach der Bearbeitung eines jeden Minispiels ein konkretes *Feedback* in motivierender Form. Komplette Verzicht wird dagegen auf zeitliche Einschränkungen bei der Aufgabenbewältigung sowie auf Sanktionen durch Punktabzug oder Ähnliches. (vgl. ebd., S. 110 ff.).

Das Lernspiel steht unter [www.lernspiel-winterfest.de](http://www.lernspiel-winterfest.de) als *kostenfreier Download* bereit, ebenso wie die im Folgenden vorgestellten *Begleitmaterialien* (vgl. ebd., S. 254): Für Lernende existiert neben der in das Computerlernspiel integrierten, leicht verständlichen Spielanleitung ein übersichtliches Handbuch, welches sich vor allem auf Schaubilder und graphische Erläuterungen stützt (vgl. ebd., S. 190). Für Lehrende, die Winterfest im Rahmen eines Alphabetisierungskurses einsetzen wollen, gibt es eine Mappe mit didak-

tischen Materialien, die unter anderem das zugrunde liegende Lerncurriculum, die Komplettlösung des Lernspiels sowie Vorschläge zu dessen Einbeziehung in den Unterricht enthält (vgl. ebd., S. 185 f.).

### 8.7.2 ich-will-lernen.de

Abbildung 14: Screenshot "ich-will-lernen.de": Startseite/Begrüßung



Quelle: ich-will-lernen.de

ich-will-lernen.de ist eine öffentlich zugängliche und kostenfrei nutzbare internetbasierte Lernplattform, die sich an Personen mit Grundbildungsbedarf richtet. Entwickelt wurde sie vom Deutschen Volkshochschul-Verband und ging 2004 an den Start. Ihre Förderung erfolgt durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Pro Jahr sind circa 50.000 Neuanmeldungen von Interessierten zu verzeichnen (vgl. Eichen 2016, S. 6 f.).

Das Portal bietet *drei Lernbereiche* an: „Lesen, Schreiben, Rechnen“, „Schulabschlüsse<sup>13</sup>“ sowie „Leben und Geld“ im Sinne einer ökonomischen Grundbildung. Insgesamt werden mehr als 31.000 Aufgabenstellungen bei bis zu zehn Schwierigkeitsgraden vorgehalten. Um die *Alltagsnähe der Übungen* zu gewährleisten, stehen sie ferner in diversen thematischen Ausgestaltungen – respektive „Lebenswelten“ – zur Verfügung. Als Beispiele seien Arbeit, Behörden, Bank, Gesundheit, Mobilität und Familie angeführt (vgl. Eichen 2015, S. 17).

<sup>13</sup> Hier geht es um die Vorbereitung auf den Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik.

Direkt nach dem Aufrufen von *ich-will-lernen.de* begrüßt Empfangsdame *Simone* den Nutzer in akustischer und schriftlicher Form. Darüber hinaus sind alle auf der Startseite enthaltenen Informationen mit einer *Vorlesefunktion* versehen. Im Sinne eines niederschweligen Einstiegs ins Lernen, müssen Interessierte bei ihrer Registrierung keinerlei persönliche Daten angeben, sondern lediglich ein Passwort anfordern, welches sie umgehend erhalten (vgl. Eichen 2015, S. 17).

Nach der Anmeldung wird der Lernende gebeten, sich für einen Lernbereich zu entscheiden und seinen Lernstand einzuschätzen, woraufhin das adaptive System mit entsprechenden Testaufgaben reagiert, um eine *Einstufung in ein Lernniveau* vornehmen zu können. Danach trifft der Lernende eine Auswahl an Lernzielen, die wiederum mit den inhaltlichen Kontexten („Lebenswelten“) der zukünftig angebotenen Aufgaben korrespondiert. Von Beginn an läuft im Hintergrund eine Förderdiagnostik mit, die den Schwierigkeitsgrad der Übungen kontinuierlich an den individuellen Lernverlauf anpasst (vgl. ebd., S. 17 f.).

Einerseits ermöglicht die Lernplattform das *anonyme selbstständige Lernen*, welches mit einer Betreuung durch Online-Tutoren des DVV einhergeht. Andererseits eignet sie sich als *Blended Learning Instrument* im Rahmen eines Alphabetisierungskurses. In einem solchen Fall übernimmt die Kursleitung die Betreuung. Hierfür erhält sie via Registrierung einen Tutorenaccount, der es ihr erlaubt, die Lernverläufe der Teilnehmenden zu beobachten, ihnen gegebenenfalls andere Übungsaufgaben zuzuteilen oder über das integrierte E-Mail-System Fragen zu beantworten beziehungsweise Feedback zu geben. Ebenso haben betreuende Kursleitungen Zugriff auf eine sogenannte „Steckbrief“-Funktion: Hier lassen sich die Schwierigkeitsgrade der Übungen manuell auf tatsächliche Lernstände abstimmen und es können Lernbereiche entfernt oder hinzugefügt werden. Darüber hinaus hält der Steckbrief Platz für Notizen zu den individuellen Lernverläufen bereit (vgl. Eichen 2015, S. 16 ff.).

Um Lernenden die Bedienung des Portals zu erleichtern, sind *Erklärvideos* und eine *Text-to-Speech-Funktion* implementiert. Somit ist es möglich, sich eine Aufgabenstellungen so oft wie gewünscht anzuhören. Eine weitere Annehmlichkeit stellt das unmittelbare *Feedback* zu bearbeiteten Aufgaben dar. Denn fast alle Übungen werden automatisch ausgewertet (vgl. Eichen 2016, S. 7).

Der *Lernkalender* liefert Lernenden einen Überblick über ihre täglichen Arbeitsaufträge und zeigt an, welche Übungen sie bereits bearbeitet haben. Die *Lernkartei* hingegen

dient ihnen dazu, einzelne schwierige Wörter aus Übungsaufgaben auf digitalen Karteikarten zu speichern. Später lassen sich aus diesen persönlichen Wortlisten wiederum neue Aufgabenstellungen generieren. Stets speichert das Programm automatisch den persönlichen Lernverlauf und -stand sowie es dem Lernenden jederzeit eine diesbezügliche Einsicht gewährt (vgl. Eichen 2015, S. 16 ff.).

Neben den Lernbereichen existiert außerdem die Rubrik *Unterhaltung*, die unter anderem aktuelle Nachrichten in einfacher Sprache und Lernspiele vorhält (vgl. Eichen 2016, S. 8). Ferner werden vier verschiedene Möglichkeiten der digitalen Kommunikation geboten: es steht ein integriertes E-Mail-Programm, ein Chat, ein Forum sowie ein angegliedertes soziales Netzwerk (AlphaVZ) zur Verfügung, wobei letzteres allein den Lernenden vorbehalten ist (vgl. Eichen 2015, S. 16).

Zudem werden jährlich wechselnde *Specials* zu bestimmten Themen präsentiert, die sich als Werbung und Bekanntmachung der Plattform bei der (Fach-)Öffentlichkeit und der Zielgruppe verstehen. Denn die Auseinandersetzung mit den enthaltenen Übungen und Informationstexten erfordert keine Registrierung und ist daher für alle Interessierten möglich. Aktuell steht das Thema „Gesunde Ernährung“ auf dem Plan (vgl. Eichen 2016, S. 8).

Nicht vergessen werden sollte die *Kursfinderdatenbank* auf der Startseite, die über Grundbildungskurse in der Umgebung und die entsprechenden Kontaktpersonen informiert (vgl. ebd., S. 10).

Vor dem Hintergrund sich wandelnder Mediennutzungsgewohnheiten und gesteigener Erwartungen an digitale Lernformate erfährt ich-will-lernen.de momentan eine Aktualisierung hinsichtlich seiner graphischen Aufmachung sowie der dargebotenen Inhalte und Methoden (s. auch iw-l-neu.de). Im Vorfeld führte die Universität Klagenfurt von 2014 bis 2015 unter der Leitung von Prof. Dr. Philipp Mayring und Dr. Thomas Fenzl eine Evaluationsstudie zu verschiedenen Einsatzkonzepten der Lernplattform in unterrichtlichen Settings durch (vgl. Eichen 2016, S. 9; Schön 2014). Der geplante *Relaunch der Plattform* umfasst vor allem folgende Gebiete:

Im Sinne eines Responsive Designs soll das Portal zukünftig auch auf mobilen Endgeräten wie Tablets laufen, da letztere mittlerweile immer häufiger ihren Weg in Bildungseinrichtungen finden. Zusätzlich wird eine Grundbildungs-App entworfen, die prakti-

sche Hilfen für den Alltag bietet (vgl. Eichen 2016, S. 9). Darüber hinaus werden die Übungsaufgaben zum Schreiben und Rechnen an die DVV-Rahmencurricula (s.o.) angepasst, um Kursleitende, die nach letzteren bereits ihren Präsenzunterricht gestalten, zu ermutigen, auch das Lernportal in ihren Unterricht einzubeziehen. Gleichzeitig besteht aufgrund der Abschlussorientierung der Rahmencurricula die Hoffnung darauf, neue Zielgruppen wie beispielsweise junge Erwachsene zu erreichen. Daneben ist eine Optimierung der Tutoren- und Lernwerkzeuge anvisiert, wobei Wert auf eine komfortable und intuitive Handhabung gelegt wird. Schließlich soll das Themenangebot eine Erweiterung erfahren. Neu aufgenommen werden „Medienkompetenz“ – diese wurde bisher eher nach dem Motto „learning by doing“ behandelt –, „Politische Teilhabe“, „Gesundheit“ sowie „Ernährung“ (vgl. ebd., S. 9 f.).

### 8.7.3 Beluga

**Abbildung 15: Screenshot "Beluga": Übersicht der Anwendungen**



Quelle: [abc-projekt.de/beluga/](http://abc-projekt.de/beluga/)

Das Akronym Beluga steht für „Berufsbezogenes Lern- und Grundbildungsangebot“. Entwickelt wurde die Lernsoftware von der VHS Oldenburg. Die Förderung erfolgt aus Landesmitteln vor dem Hintergrund der etablierten Regionalen Grundbildungszentren Niedersachsens (RGZ). Unter [abc-projekt.de/beluga/](http://abc-projekt.de/beluga/) steht die seit 2013 in ihrer ersten Version veröffentlichte Software nebst einem Handbuch zum *kostenlosen Download* bereit (vgl. Volkshochschule Oldenburg e.V. 2017).

Beluga beinhaltet sieben kleine, in sich geschlossene *Lernspiele*, die das Lesen und Schreiben von Nomen sowie die Grundrechenarten trainieren. Daneben gibt es ein *Textverarbeitungsprogramm* und einen *Internetbrowser*, beides in einer leicht bedienbaren Variante. Die gesamte Software zeichnet sich durch eine übersichtliche Gestaltung und eine Beschränkung auf das Wesentliche aus, welches sich sowohl auf die Navigation als auch auf die einzelnen Anwendungen bezieht. In der oberen Menüleiste steht immer, wo sich der Lernende gerade befindet. Zusätzlich sind dort das Datum – über ein Kalender-Symbol erreichbar – und die Uhrzeit angegeben.

Nach dem Öffnen der Software wird der Lernende aufgefordert, sich für ein bestimmtes „Thema“ zu entscheiden, das wiederum den in den Übungen enthaltenen Wortschatz festlegt. Zur Auswahl stehen „Allgemein“, „Maler“, „Pflege“, „Kraftfahrer“, „Bauhelfer“ und „Küche“. Danach folgt die Entscheidung für eine der neun Anwendungen.

Zunächst zu den Lernspielen: Hier besteht immer die Möglichkeit, sich die über einen Fragezeichen-Button erreichbare *Spielanleitung* selbst durchzulesen oder vorlesen zu lassen. Darüber hinaus sind stets fünf Schwierigkeitsstufen frei wählbar, wobei „Nomino“ mit sieben Stufen eine Ausnahme darstellt. Richtig gelöste Aufgaben werden mit Punkten belohnt.

*Nomino*: Hierbei handelt es sich um eine Übung zum Schreiben. Es wird ein Bild – zum Beispiel ein Schwan – angezeigt, dessen Bezeichnung dem Lerner über eine Kopfhörer-Schaltfläche auch in akustischer Form zugänglich ist. Die Aufgabe besteht nun darin, das gesuchte Wort in ein Textfeld einzutragen. Nach dreimaliger falscher Schreibweise bekommt man die Möglichkeit der Auflösung geboten. Die Höhe der Schwierigkeitsstufe korreliert mit der Silbenanzahl beziehungsweise dem Niveau der Rechtschreibregeln.

*Momento!*: Dies ist ein Memoryspiel auf der Basis von Wort-Bild-Paaren. Die für eine Runde benötigte Zeit wird im Hintergrund gemessen und am Ende angezeigt. Je höher das Level, desto mehr Paare gilt es zu entdecken und desto schwieriger werden die Wörter.

*Segmento*: Hierbei handelt es sich um ein Puzzlespiel. Der Lernende muss quadratische Karten per Mausklicks so anordnen, dass ein Bild, welches außerdem das entsprechende Nomen aufweist, entsteht. Während des Spiels hat er stets die Anzahl seiner Züge im Blick, wobei die Zeit auch hier erst nach erfolgreicher Beendigung einer Spielrunde

eingblendet wird. Was die Schwierigkeitsstufen betrifft, verhält es sich ähnlich wie bei jeglichen anderen Übungen zum Lesen und Schreiben.

*Silbillo*: Dieses Lernspiel trainiert das Zergliedern eines Wortes in seine einzelnen Silben. Es wird ein Bild präsentiert – zum Beispiel ein Regenschirm – wobei sich der Lernende dessen Bezeichnung zusätzlich vorlesen lassen kann. Nun gilt es, die passenden Silben aus einem Feld von Silbenkarten herauszufinden und in der richtigen Reihenfolge anzuklicken, sodass sich in dem unteren Textfeld Stück für Stück das gesuchte Wort aufbaut. Ähnlich wie bei „Momento!“ läuft eine Runde so lange, bis alle verfügbaren Karten „abgeräumt“ wurden. Schließlich wird auch bei diesem Lernspiel die benötigte Zeit eingblendet.

*Bugi*: Hierbei handelt es sich um ein Wortsuchspiel. Die Aufgabe besteht darin, innerhalb eines Buchstabengitters versteckte Wörter zu finden und mit der Maus zu markieren. Die Grundlage bilden am Rand angezeigte Bilder, deren Bezeichnung durch einen Klick auf dieselben erklingt. Wurden alle Begriffe gefunden, endet die Spielrunde und das Programm informiert über die benötigte Zeit. Ein höheres Level bedeutet hier nicht nur ein größeres Buchstabengitter beziehungsweise nicht nur eine gesteigerte Schwierigkeit der Wörter, sondern ab Stufe drei sind manche Nomen auch senkrecht versteckt.

*Kalkulo*: Diese Übung hebt auf die Grundrechenarten ab. Am Rand ist eine Rechnung vorgegeben, die jedoch nur das Ergebnis und das Rechenzeichen enthält; entweder Plus, Minus, Geteilt durch oder Mal. Nun muss der Lernende aus einem Feld von Zahlenkarten zwei passende auswählen, um die Rechnung zu vervollständigen. Eine Runde läuft so lange, bis alle verfügbaren Karten „abgeräumt“ sind. Schließlich wird auch hier die benötigte Zeit angegeben. Die Höhe der Schwierigkeitsstufe korreliert mit der Größe der Zahlen, der Anzahl an Zahlenkarten sowie der Auswahl an verschiedenen Rechenzeichen.

*Euro*: Hierbei handelt es sich ebenfalls um ein Rechentraining, allerdings nur bezüglich Addition und Subtraktion. Dem Lernenden kommt die Aufgabe zu, einen bestimmten Betrag passend zu bezahlen oder Wechselgeld exakt herauszugeben. Zu diesem Zweck gilt es, entsprechende Geldscheine und -münzen per Mausklick auszuwählen. Die fünf Schwierigkeitsstufen bedienen das Spektrum von glatten, kleinen Beträgen bis hin zu ungeraden, hohen Beträgen.

Nun zu den verbleibenden beiden Anwendungen „Texte“ und „Internet“.

*Texte:* Diesem Textverarbeitungsprogramm liegt eine voreingestellte, große, schlichte Schrift zugrunde. Der Lernende hat unter anderem die Möglichkeit, in fett zu schreiben, wofür er den Text markieren und den F-Button anklicken muss. Ebenso kann mithilfe des Pinsel-Symbols in verschiedenen Farben geschrieben werden. Daneben lassen sich Bilder einfügen (Fotoapparat-Button) und Änderungen via Pfeiltasten zurücknehmen oder wiederherstellen. Auch das Drucken über ein Drucker-Symbol ist möglich. Beim Klicken auf den Stift-und-Papier-Button für einen neuen Text erhält der Lernende zunächst die Chance, das aktuelle Dokument zu speichern, wobei sich die voreingestellte Bezeichnung für ein Dokument stets aus Datum und Uhrzeit zusammensetzt – beispielsweise „Text vom 03.08.2017 um 13.52 Uhr“. Allerdings ist es dem Lernenden überlassen, einen anderen Namen einzutragen. Durch einen Mausklick auf das Ordner-Symbol können gespeicherte Dokumente geöffnet und weiterbearbeitet werden. Beim Öffnen der Anwendung „Texte“ erscheint immer automatisch das zuletzt genutzte Dokument.

*Internet:* Hierbei handelt es sich um einen Browser mit Google als Startseite. Über ein Haus-Symbol gelangt man immer wieder dorthin zurück. Der Lupen-Button dient der eingeschränkten Suche im Internet. Hier kann der Lernende einen Suchbegriff eingeben und sich dann entscheiden, ob dieser via Google, im Wörterbuch (canoo.net) oder im Lexikon (wikipedia.org) nachgeschlagen werden soll. Das Stern-Symbol hält schließlich acht voreingestellte Favoriten bereit: zwei Nachrichtenseiten in Einfacher bzw. Leichter Sprache, fünf Internetseiten, die Übungen im Bereich Grundbildung mit verschiedenen Schwerpunkten anbieten sowie ein einfach bedienbares Lexikon in Leichter Sprache („Hurraki“).

#### 8.7.4 eVideo 2.0

Abbildung 16: Screenshot "eVideo" für Hotel- und Gastgewerbe



Quelle: [lernen-mit-evideo.de](http://lernen-mit-evideo.de)

eVideo 2.0 ist ein 2015 an den Start gegangenes und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Web Based Training (WBT) zur arbeitsplatzbezogenen Optimierung von Grundkompetenzen, an dessen Entwicklung pädagogisches Fachpersonal, betriebliche Akteure sowie Branchenvertreter beteiligt waren. Das gesamte Produktportfolio umfasst neben dem eigentlichen Lerninstrument – den einzelnen *eVideos* – zusätzliche *Arbeitsmaterialien* und *Einsatzkonzepte für Blended Learning Szenarien*. Das digitale Lernprogramm steht als *Freeware* für alle interessierten Bildungseinrichtungen, Betriebe sowie für den einzelnen Anwender auf der Internetseite <https://www.lernen-mit-evideo.de> frei zugänglich zur Verfügung. Aktuell befindet sich die Software in ihrer zweiten Projektphase mit dem Titel „eVideoTransfer“ (Förderzeitraum: 2016 bis 2018). Ziel ist die „Verbesserung der Lernfähigkeit und Veränderungsbereitschaft von Beschäftigten mit niedrigen Grundkompetenzen“ (vgl. Schulz/Lambertz 2017, S. 77).

Anhand realitätsnaher Videosimulationen aus dem Berufsalltag bekommt der Nutzer die Möglichkeit, sich in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen und Sozialverhalten weiterzubilden (vgl. Schulz/Lambertz 2017, S. 77). Bislang gibt es jeweils ein eVideo für die Branchen „Gebäudedienstleistung“, „Transport und Logistik“ sowie „Hotel- und Gastgewerbe“ (vgl. ARBEIT UND LEBEN Berlin-Brandenburg e.V. 2016).

Die Grundstruktur der eVideos zeichnet sich durch die *Präsentation eines fiktiven branchentypischen Arbeitstags* aus. Während der Anwender das Szenario durchläuft, wird er mit einzelnen *Arbeitsschritten, Aufgaben, Herausforderungen und Bereichen wie Arbeitssicherheit oder Gesundheitsschutz* konfrontiert. Darüber hinaus gilt es, *Kommunikationssituationen* zu meistern, wobei der Lernende in die *Rolle des kompetenten Arbeitnehmers* schlüpft, der seinen Kollegen bei Schwierigkeiten weiterhilft. Zentral für eVideo sind Neugierde weckende und motivationsfördernde Problemstellungen, welches insbesondere das *abschließende Rätsel* betrifft (vgl. Schulz/Lambertz 2017, S. 77 f.; Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg e.V. 2016).

Im Sinne des entdeckenden Lernens kommt dem Nutzer die Aufgabe zu, interaktiv in das per Video vermittelte Geschehen einzugreifen. So kann er sich etwa zwischen verschiedenen Antwortoptionen und Lernfeldern entscheiden, wodurch er den Fortgang der Geschichte beeinflusst.

Die einzelnen, ohne Zeitlimit bearbeitbaren Übungen liegen in drei stets frei wählbaren Niveaustufen vor. Außerdem sind die *Übungen linear angeordnet*, sodass sie gemäß der Progression im Spielverlauf freigeschaltet werden und eben nicht von vornherein allesamt zur Verfügung stehen. Dies entspricht dem Bedürfnis der Zielgruppe nach Instruktion und beugt gleichzeitig einer Desorientierung beziehungsweise einer Überforderung vor (vgl. Schulz/Lambertz 2017, S. 78).

Vorteilhaft sind weiterhin die implementierte *Text-to-Speech-Funktion* bei allen Dialogen und Aufgabenstellungen sowie ein *eingängiges, überschaubares Bedienkonzept*. Direkt im Anschluss an jede bearbeitete Übung erhält der Lernende eine *Rückmeldung*. Im Falle von falschen Antworten, bekommt er wertvolle Hinweise in Form von Tipps seiner virtuellen Kollegen, um doch noch zur richtigen Lösung zu gelangen. Nach zwei Fehlversuchen wird jedoch die richtige Antwort vorgegeben (vgl. ARBEIT UND LEBEN Berlin-Brandenburg e.V. 2016).

Der *Notizblock* liefert dem Anwender eine transparente Übersicht über alle bisherigen Aufgabenstellungen. Neben Details, wie etwa der jeweils gewählten Schwierigkeitsstufe erfährt er hier, welche Übungen er bereits erfolgreich bearbeitet hat und welche es noch zu lösen gilt. Daneben steht ihm ein *Wörterbuch* zur Verfügung, das bedeutsame Begriffe aus einzelnen Übungen inklusive umfassender Erläuterungen bereithält. Bei Problemen im Zusammenhang mit einzelnen Aufgabenstellungen gelangt der Anwender per

„Anruf“ bei seinem fiktiven Vorgesetzten (Smartphone-Button) an Unterstützung (vgl. ebd.).

## 8.8 Perspektiven

Mittlerweile ist der Computer zu einem gängigen Lernmedium innerhalb der Grundbildungsarbeit avanciert.<sup>14</sup> Allerdings sollten vor dem Hintergrund eines lebensweltorientierten Ansatzes verstärkt auch Nutzungsgewohnheiten und Interessen der Teilnehmenden mitgedacht werden. Denn inzwischen besitzen viele der Betroffenen insbesondere *mobile* Endgeräte, die sie in ihrer Freizeit gerne nutzen. Da letzteres auch auf Lernhandlungen zutreffen dürfte, wäre eine Ausweitung des Mobile Learning angeraten. In diesem Sinne ließen sich Smartphones, Tablets, Laptops oder auch Digitalkameras und Navigationsgeräte im Rahmen mannigfaltiger Lehr-/Lernszenarien in die Alphabetisierungsarbeit integrieren, wobei Lernaktivitäten gleichermaßen in sowie außerhalb des Kursraums stattfinden (vg. Wolf/Koppel 2017, S. 25 ff.).

Die Heranziehung des „Bring Your Own Device“-Ansatzes (BYOD) böte den zusätzlichen Vorteil, dass die Teilnehmenden sich nicht in ein fremdes System einarbeiten müssten, sondern anstelle dessen darin bestärkt würden, ihre eigenen vertrauten Geräte zu den Kurstreffen mitzubringen. Ein solches Vorgehen wirkte sich nicht zuletzt deshalb positiv auf die Lernmotivation aus, weil somit bereits vorhandene Kompetenzen im Fokus stünden (vgl. Schiefner-Rohs/Heinen/Kerres 2013).

Um den Mehrwert digital gestützten Lernens zu erhalten, gilt es in Zukunft, analoge und digitale Lerneinheiten besser als bisher aufeinander abzustimmen, sodass ein didaktisch begründbares Gesamtkonzept entsteht. Hier liegt einerseits ein großer Professionalisierungsbedarf bei den Lehrenden vor (vgl. Scharnberg et al. 2017, S. 47 ff.). Andererseits ist die Qualität digitaler Lernprogramme, als Nährboden für jegliche didaktische Bemü-

---

<sup>14</sup> In diesem Zusammenhang sei auf das derzeitige Strategiepapier der Volkshochschulen mit der Bezeichnung „Erweiterte Lernwelten“ verwiesen, welches darauf abzielt, analoges und digitales Lernen enger miteinander zu verbinden. Dort heißt es: „Für Volkshochschulen wird es in Zukunft elementar sein, kontinuierlich zu identifizieren, welche digitalen Prozesse die eigenen Bildungsideale, Bildungsziele und Bildungskonzepte unterstützen, optimieren und weiter professionalisieren. Diese Identifikation setzt strategische Übereinkünfte voraus, gemeinsame begleitete Weiterbildung und -entwicklung und mündet in konkrete Umsetzungen im Hinblick auf eine digitalisierte Lernpraxis“ (Köck/Will 2015, S. 3).

hungen, von elementarer Bedeutung, weshalb der interdisziplinäre Dialog zwischen Informatik, Design, Linguistik sowie Didaktik eine Verstärkung und Intensivierung erfahren sollte. Höchstes Ziel ist immer der Entwurf transparenter, benutzerfreundlicher und attraktiver Lernumgebungen (vgl. Roche 2003, S. 221 f.)

Um eine Grundlage für digital gestütztes Lernen zu schaffen, wäre eine einheitliche Ausstattung der Volkshochschulen mit Digitalen Medien und gut empfangbarem WLAN im gesamten Gebäude, im Sinne eines bundesweiten Standards, wünschenswert. Momentan sind wir noch weit von einem solchen entfernt: Manche Einrichtungen können keinerlei Digitale Medien für den Einsatz im Grundbildungsbereich vorweisen, wohingegen andere gleich mit mehreren Laptops oder Tablets aufwarten (Goertz/Radomski 2015, S. 18).

Hervorragend, aber aufgrund immenser Kosten wohl nicht durchführbar wäre der systematische Einbezug von interaktiven Whiteboards (IWB) in die Alphabetisierungsarbeit. Sie vereinen die Vorteile einer klassischen Tafel und eines Computers in einem Gerät (vgl. Feick 2015, S. 17 ff.). Wahrscheinlich eignete sich die Arbeit mit IWBs sogar für die langsame Heranführung der Teilnehmenden an den Umgang mit Digitalen Medien. Denn wer sich eine aktive Auseinandersetzung mit dem IWB nicht sofort zutraut, kann das Geschehen zunächst von seinem Platz aus verfolgen. Außerdem bieten IWBs den Vorteil ihrer Größe sowie sie sich direkt mit dem Finger beschreiben lassen, welches Personen mit Schwierigkeiten beim Schreiben entgegenkommen dürfte. Daneben sind Lernende, die sich am IWB ausprobieren, nie auf sich allein gestellt – die Unterstützung durch die Kursleitung und die Lerngruppe ist stets in unmittelbarer Nähe.

Was den Bereich der digitalen Grundbildung angeht, gibt es einen Nachholbedarf zu verzeichnen. Dies betrifft sowohl ein allgemeingültiges Verständnis dessen, welche Fertigkeiten und Kenntnisse im Einzelnen überhaupt unter die Rubrik „Medienkompetenz“ fallen, als auch ein einheitliches didaktisches Konzept, wie der gekonnte Umgang mit Digitalen Medien gezielt zu fördern sei. Vor dem Hintergrund des rasanten technologischen Fortschritts gilt es zudem, die noch ausstehenden Konzepte in einem regelmäßigen Turnus auf Aktualität hin zu überprüfen und entsprechend anzupassen (vgl. Wolf/Koppel 2017, S. 27 f.). Einen Schritt in die richtige Richtung macht jedenfalls das „Curriculum digital literacy“ des DVV (vgl. Eichen 2015, S. 15 f.).

Ebenso sollte die Forschung verstärkt das informelle Lernen mit Digitalen Medien, die generellen Nutzungsgewohnheiten sowie gezielte, digital gestützte Lernanstrengungen in den Blick nehmen. Denn nur auf diesem Wege lassen sich auf die Zielgruppe zugeschnittene (Lern-)programme entwickeln und verbessern. Hier sei auf die vom DVV geplante Grundbildungs-App (s.o.) verwiesen, die Betroffenen zukünftig hilfreiche Alltagstipps liefern soll. Schließlich bedarf es auch mehr förderdiagnostischer Software wie etwa ich-will-lernen.de oder otu.-lea, die auf individuelle Lernverläufe automatisch mit passgenauen Übungsaufgaben reagiert, um eine Progression zu erreichen (vgl. Wolf/Koppel 2017, S. 28 f.).

## **II Forschungsdesign**

In dieser Arbeit werden 12 qualitative Interviews mit funktionalen Analphabeten, die bereits Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen besuchen, analysiert. In den folgenden Kapiteln werde ich erläutern, wie ich in Kontakt zu meinen Gesprächspartnern gekommen bin und wie sich der Prozess bis hin zur Terminabsprache für ein Interview gestaltet hat. Ferner gehe ich auf die gewählte Interviewform sowie auf die Auswertungstechnik ein und begründe meine Entscheidung. Abschließend erläutere ich, warum vier Interviews von der Stichprobe ausgeschlossen wurden und lege Informationen über die Fälle dar, wie etwa das Verhältnis von Männern zu Frauen und das Altersspektrum. Daneben zeige ich die Gegebenheiten und Rahmenbedingungen an den Volkshochschulen auf und beschreibe kurz Besonderheiten der Interviewsituationen.

### **1 Feldzugang**

Zwar sind eindeutige Tendenzen der Enttabuisierung des Themas Funktionaler Analphabetismus erkennbar. Allerdings ist es vielen Betroffenen dennoch unangenehm, offen über ihre mangelhaften Lese- und Schreibkompetenzen zu sprechen. Nicht selten wissen nur wenige ausgewählte Personen aus ihrem sozialen Umfeld über ihr Problem Bescheid. Dies ist aus der Literatur ersichtlich (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2015) und wurde nochmals in den geführten Interviews, die dieser Arbeit zugrunde liegen, bestätigt.

Da mir selbst keine Person bekannt war, die verhältnismäßig große Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben hat, probierte ich den Umweg über eine Freundin, die wiederum eine entsprechende Person kennt. Leider war letztere nicht bereit, ein Interview mit mir zu führen.

Die unkomplizierteste Methode, an betroffene Menschen heranzukommen, erschien mir demnach darin, mich an Volkshochschulen zu wenden, um dort Zugang zu den Alphabetisierungskursen zu bekommen. Hierfür kontaktierte ich die entsprechenden Fachbereichsleitungen für Alphabetisierung/Grundbildung per E-Mail und schilderte mein Forschungsvorhaben. Schließlich kam es zu zwei persönlichen Gesprächen mit der/den jeweiligen Fachbereichsleitung/en, in denen ich mein Anliegen genauer schilderte und das weitere Vorgehen gemeinsam geplant wurde. Daraufhin informierten die Fachbe-

reichsleitungen wiederum die Dozentinnen der Alphabetisierungskurse über mein Vorhaben und fragten nach, ob ich mich in deren Kursen vorstellen dürfe.

Meine erste Kontaktaufnahme mit einer Fachbereichsleitung führte leider nicht zum Erfolg, da an dieser VHS zu diesem Zeitpunkt, gerade im Bereich Alphabetisierung, schon einige Forschungsprozesse liefen.

Der zweite Versuch hingegen glückte. An dieser VHS konnte ich mich in allen Alphabetisierungskursen vorstellen sowie hospitieren und hatte die Möglichkeit, Interviewtermine mit interessierten Lernern zu vereinbaren. Bei der Terminabsprache mit den Lernern konnte ich flexibel auf diese eingehen, da mir einen ganzen Monat lang ein recht gemütliches Büro einer Angestellten der VHS, die derzeit im Urlaub war, zur Durchführung der Interviews zur Verfügung stand. Tatsächlich führte ich an dieser VHS sieben Interviewgespräche, von denen fünf in die Analyse gingen.

Der dritte Versuch der Kontaktaufnahme mit einer Fachbereichsleitung führte ebenso zum Erfolg. An dieser VHS hospitierte ich nicht, sondern stellte mich in verschiedenen Alphabetisierungskursen vor und führte die Interviews direkt durch oder vereinbarte mit interessierten Lernen einen Termin, der meistens für das nächste Kurstreffen angesetzt wurde. Hier führte ich insgesamt neun Interviews, von denen sieben in die Analyse gingen. Der Zeitraum von der ersten Kontaktaufnahme mit einer Fachbereichsleitung bis zum letzten Interviewtermin war von Mitte Februar bis Mitte Oktober 2015.

## **2 Erhebungsmethode**

Die beiden Themen Funktionaler Analphabetismus sowie der Umgang mit Digitalen Medien sind hochaktuell. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit verbindet diese Themen miteinander: Es gilt herauszufinden, wie funktionale Analphabeten den Umgang mit Digitalen Medien erleben, welches als gesellschaftlich relevante Problemstellung anzusehen ist. Wenn letzterer ein zentraler Stellenwert in qualitativen Befragungen zukommt, handelt es sich um das *Problemzentrierte Interview (PZI)* nach Witzel 1982. Dieses ist ein theoriegenerierendes Verfahren der Qualitativen Sozialforschung. Der Erkenntnisgewinn vollzieht sich induktiv aber auch deduktiv, was bedeutet, dass neben der Theoriegeleitetheit der Offenheit im Forschungsprozess Raum gegeben wird. Dementsprechend liegt den Interviews ein lockerer Leitfaden zugrunde. Das PZI zielt darauf ab, individuelle Handlungen und Orientierungen zu rekonstruieren sowie es subjektive Wahrnehmungen zu entschlüsseln versucht und danach strebt, aufzuklären, wie Indivi-

duen gesellschaftliche Realität verarbeiten. Der Forscher sollte einen Kommunikationsstil wählen, der beim Befragten Narrationen anregt, die sich auf dessen subjektive Problemsicht beziehen. Ebenso wie Erzählungen sind auch Dialoge erwünscht, die der Interviewer durch ideenreiche leitfadengestützte Nachfragen in Gang setzen kann (vgl. Witzel 2000).

Das PZI stützt sich auf *drei Grundpositionen*. Die erste ist die eingangs erwähnte Problemzentrierung. Das Thema der Befragung muss also von gesellschaftlicher Wichtigkeit sein. Die zweite Grundposition ist die Gegenstandsorientierung. Hiermit wird angedeutet, dass der Gegenstand des Interviews dasjenige ist, was das PZI ausmacht. Hinsichtlich der empirischen Methoden ist Flexibilität erlaubt. Zwar bleibt das Interview das wichtigste Instrument. Aber es können durchaus verschiedene Methoden miteinander kombiniert werden. Beispielsweise ist es möglich, Gruppendiskussionen oder standardisierte Fragebögen mit hinzuzuziehen. Des Weiteren sind die Gesprächstechniken ebenso flexibel. Demnach besteht kein festgelegtes Verhältnis von Narrations- und Dialogteil. Das dritte Grundprinzip ist die Prozessorientierung des PZI, welche sich auf den gesamten Forschungsprozess bezieht. Der Interviewer sollte sich eines akzeptierend-sensiblen Kommunikationsstils bedienen, um bei seinem Gesprächspartner Vertrauen zu erzeugen. Letzteres führt dazu, dass der Befragte sich öffnet und zu einer Selbstreflexion angeregt wird. Es kommt darauf an, die ungeschützte Entfaltung subjektiver Problemsicht hervorzulocken. In den Erzählungen des Gesprächspartners sowie im Dialog mit dem Forscher treten dann Korrekturen, Widersprüchlichkeiten und Redundanzen auf. Der Interviewte probiert, zuvor Gesagtes „zurechtzurücken“, wiederholt bereits Erzähltes und formuliert es dabei neu beziehungsweise widerspricht sich. Ob es sich bei Widersprüchen um Missverständnisse zwischen Befragtem und Interviewer handelt, oder ob sie von individuellen Ambivalenzen und Orientierungsproblemen herrühren, kann der Forscher durch gezieltes Nachfragen während des Interviews klären oder später in der Analyse aufdecken. Nachfragen, Zurückspiegelungen von Äußerungen, Interpretationen sowie Konfrontationen mit Ungereimtheiten sind dem Interviewer im Rahmen des PZI ausdrücklich erlaubt (vgl. Witzel 2000).

Das PZI setzt sich aus *mehreren Instrumenten* zusammen, die nun näher erläutert werden. Der Kurzfragebogen dient der Ermittlung von Sozialdaten, entlastet das Hauptinterview und kann den Gesprächseinstieg erleichtern. Zudem sind Sozialdaten oftmals eine Hilfe bei der Interpretation von Interviewpassagen und ermöglichen einen besseren Vergleich der Fälle untereinander. Die Audioaufnahme des Gesprächs ist unerlässlich.

Denn somit kann der Kommunikationsprozess auch später noch authentisch und präzise durch eine vollständige Transkription erfasst werden. Ein großer Vorteil der Audioaufzeichnung liegt darin, dass der Forscher sich vollkommen auf sein Gegenüber konzentrieren kann – auf das Gesagte, die Beobachtung situativer Bedingungen sowie auf nonverbale Äußerungen. Der Leitfaden ist ein weiteres Instrument des PZI. Dieser hält die Forschungsfragen als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze fest. Der lockere Leitfaden ist flexibel an den Gesprächsverlauf anzupassen und hilft dem Interviewer dabei, den Überblick über bereits besprochene Themen zu behalten. Außerdem sichert der Leitfaden die Vergleichbarkeit der Fälle untereinander. Überdies ist es ratsam, dem Leitfaden einige Frageideen zur Einführung in einzelne Themenbereiche sowie eine vorformulierte Frage für den Gesprächsbeginn beizufügen. Das Postskriptum gehört, ergänzend zur Audioaufnahme, ebenso zum PZI. Es ist möglichst zeitnah nach der Interviewdurchführung anzufertigen, da die Erinnerungen dann noch frisch sind. Festgehalten werden sollten in groben Zügen die Gesprächsinhalte samt Schwerpunktsetzung der Befragten sowie auffällige situative und nonverbale Aspekte. Daneben hilft es, thematische Besonderheiten und erste Interpretationsideen zu notieren (vgl. Witzel 2000).

### **3 Auswertung des empirischen Materials**

Bei der Frage, mithilfe welcher Auswertungsmethode das erhobene Material zu analysieren sei, wurden drei Methoden in Betracht gezogen: Die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring/Kuckartz), Grounded Theory (Strauss/Glaser) sowie die Dokumentarische Methode (Bohnsack). Ich habe mich schließlich gegen eine sequenzielle Auswertungstechnik, und für eine Methode entschieden, die das Material nach Themen, respektive Kategorien ordnet, da ich mich somit klar auf die ausgewählten Interviewabschnitte konzentrieren konnte. Zudem lässt die Dokumentarische Methode eine mehrdimensionale Analyse zu, weil sie über den direkten Vergleich der Fälle hinausgeht, indem sie die aus dem Interviewmaterial entwickelten Typiken zusätzlich in Beziehung zu sozialen Phänomenen setzt (vgl. Nohl 2009).

In Kapitel 3.1 werden zunächst die Grundzüge der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack skizziert, bevor Kapitel 3.2 auf Abwandlungen der Auswertungstechnik eingeht, die im Rahmen dieser Arbeit als sinnvoll erachtet wurden.

### 3.1 Die dokumentarische Methode

Die *Dokumentarische Methode* wird in der Qualitativen Sozialforschung angewandt. Bei ihr handelt es sich um ein Auswertungsverfahren für das von Fritz Schütze entwickelte, narrativ fundierte Interview (vgl. Schütze 1983), welches seinem Namen nach auf freien Erzählungen basiert. Mittels der Analyse lassen sich Erfahrungen und die daraus resultierenden Perspektiven sowie Orientierungen besonders gut herausarbeiten. Ziel der Dokumentarischen Methode ist nun die Rekonstruktion des Zusammenhangs von Erfahrungen und Orientierungen.

Damit dieses Vorhaben erfolgreich ist, werden die Schilderungen der Interviewten nach Mannheim 1964 auf ihren *immanenten Sinngehalt* und auf ihren *Dokumentsinn* hin untersucht. Dabei vereint ersterer Motive, Absichten und den allgemeinen Sinn einer Handlung, wohingegen letzterer auf die Herstellungsweise der Erzählung anspielt. Die mitgeteilten Erfahrungen gelten dabei als Beleg einer Orientierung, durch welche die Erfahrung Struktur erhält (vgl. Nohl 2009, S. 7 f.).

Bei der Durchführung der dokumentarischen Methode wird mit der *Formulierenden Interpretation* begonnen. Im Zuge dieser wird beim Hören der Audioaufnahme der thematische Verlauf der Interviews tabellarisch erfasst, um für die Forschung relevante Themen verzeichnen zu können. Neben Themen, die direkt mit dem Forschungsauftrag in Verbindung stehen, sind solche interessant, auf die die Interviewten engagiert und umfassend eingegangen sind sowie Themen, mit denen sich in verschiedenen Fällen gleichartig befasst wurde. Nach diesem Arbeitsschritt erfolgt eine Totaltranskription der Interviews oder lediglich eine Transkription der interessanten Abschnitte. In der nun folgenden formulierenden Feininterpretation werden die einzelnen Interviewabschnitte systematisch auf Themenwechsel hin untersucht, damit Ober- und Unterthemen bestimmt werden können. Von letzteren wird anschließend jeweils eine thematische Zusammenfassung in eigenen Worten angefertigt, sodass der Forschende Abstand zum Text gewinnen kann.

Daraufhin wird in der nächsten Phase, der *Reflektierenden Interpretation*, dem semantischen sowie dem formalen Teil der Analyse Rechnung getragen. Es geht darum, den Orientierungsrahmen zu beleuchten, in welchem ein Thema bearbeitet wird. Dieser Ar-

beitsschritt beinhaltet die formale Interpretation mit Textsortentrennung, wobei zwischen Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen sowie Bewertungen unterschieden wird (vgl. Nohl 2009, S. 46 ff.). Dabei lässt sich der Erfahrung von Handlungspraxis mittels Beschreibungen und Erzählungen auf die Spur kommen. Während dieser Art von Schilderungen greifen Interviewte auf ihr „atheoretisches und konjunktives Wissen“ (Mannheim 1980) zurück. Da ein solches Wissen allerdings derart mit der unmittelbaren Handlungspraxis verwurzelt ist, kann es nur unbewusst kommuniziert werden, weshalb die Aufgabe des Forschers in der Entschlüsselung des „atheoretischen Wissens“ besteht. Die Textsorten Argumentation und Bewertung beziehen sich stark auf die aktuelle Situation des Befragten. Bei dieser Art der Schilderung tritt hingegen „kommunikatives Wissen“ (Mannheim 1980) in den Vordergrund, welches gesellschaftlich institutionalisiert ist. Hier lassen sich wiederum Motive des Handelns rekonstruieren. Es bleibt festzuhalten, dass die Ermittlung des „atheoretischen und konjunktiven Wissens“ an dieser Stelle im Vordergrund steht. Zudem basiert eine qualitativ wertvolle Forschung auf der Würdigung der Erfahrungen der Interviewten und beachtet gleichzeitig subjektive Sinnzuschreibungen, denen in der Analyse mit Abstand begegnet werden sollte, um ihnen nicht aufzusitzen (vgl. Nohl 2009, S. 48 f.). Erzählungen und Beschreibungen einerseits sowie Argumentationen und Bewertungen andererseits, treten allerdings normalerweise nicht isoliert, sondern in Form verschachtelter Konstruktionen auf, wobei beispielsweise *eine* Textsorte den Hauptstatus der Schilderung darstellt und eine *andere* der Hintergrundinformation dient (ebd., S. 28).

In der Forschungspraxis wird der Arbeitsschritt „Semantische Interpretation und komparative Sequenzanalyse“ parallel zu der formalen Interpretation mit Textsortentrennung ausgeführt. Mit dessen Hilfe soll Kontinuität identifiziert werden, die über mehrere Erzähl- beziehungsweise Handlungssequenzen hinweg erkennbar ist. Grundlegende Annahme ist das Vorhandensein *eines* bestimmten Orientierungsrahmens bezüglich eines Themas innerhalb eines Falls. Infolgedessen knüpft ein Abschnitt, durch den eine spezifische Erfahrungsweise des Interviewten erkennbar wird, mit seiner internen Logik an einen zweiten Erzählabschnitt an, welcher seinerseits wieder in einem nächsten Abschnitt fortgeführt wird. In einem Gedankenexperiment werden in Form von homologen Fortsetzungen, Alternativen zu dem empirischen zweiten Abschnitt entworfen, wodurch ein homologer Orientierungsrahmen entsteht, der gerade dann eine gut ersichtliche Einheit bildet, wenn in anderen Fällen divergente Orientierungsrahmen beobachtbar sind (vgl. Nohl 2009, S. 50 ff.).

Im Zuge der komparativen Sequenzanalyse werden verschiedene Interviews mit ihren individuellen Orientierungsrahmen auf ein ausgewähltes Thema hin verglichen. Es wird ergründet, auf welche unterschiedlichen Weisen mit dem Gegenstand umgegangen wird. Das gemeinsame Dritte (*tertium comparationis*), anhand dessen der Vergleich vorgenommen wird, entspricht bei Leitfadeninterviews den von vornherein für die Forschung relevanten, festgelegten Fragen.

Weiterhin wird die *Typenbildung* durchgeführt, wobei die sinngenetische Typenbildung vor der soziogenetischen erfolgt. Sobald ein *tertium comparationis* bestimmt wurde, kann mit ersterer begonnen werden. Die jeweiligen Orientierungsrahmen erhalten dann eine eigene Bedeutung, denn sie werden jeweils in verschiedenen Typen gebündelt und somit von dem ihnen zugehörigen Fall abstrahiert. Nach einer komparativen Analyse, bei der das gemeinsame Dritte variiert wurde, lassen sich hingegen die Entwicklung des Orientierungsrahmens sowie soziale Zusammenhänge herausfiltern. Wichtig ist dabei die genaue Definition des *tertium comparationis*. Um eine möglichst präzise Interpretation ausführen zu können, ist es sinnvoll, viele Interviews an der Analyse zu beteiligen, damit der Umgang mit einzelnen Themen vermehrt verglichen und diverse Orientierungsrahmen rekonstruiert werden können. (vgl. Nohl 2009, S. 56 ff.).

Schließlich können, durch die *Generalisierung* der empirischen Ergebnisse, die jeweiligen Typiken verallgemeinert werden. Dabei ist zu unterscheiden, ob eine Typik klar von anderen abgrenzbar ist, oder ob eine Überlagerung vorliegt (vgl. Bohnsack 2007). Somit besteht ein Wechselverhältnis von Generalisierung und Spezifizierung (vgl. Nohl 2009, S. 63 f.).

(vgl. Schierenberg-Niehues 2010)

Die Dokumentarische Methode ermöglicht meiner Meinung nach einen guten Zugang zu tiefgründigen Ergebnissen (s. Entschlüsselung des „atheoretischen Wissens“; Mannheim 1980) hinsichtlich der Rekonstruktion des Zusammenhangs von Erfahrungen und Orientierungen. Es handelt sich um eine Auswertungstechnik, die durch ihre transparenten sowie stringenten Analyseschritte besticht.

### 3.2 Abwandlungen

In der vorliegenden Arbeit wurden von vornherein durchweg Totaltranskriptionen angefertigt, bevor in einem zweiten Schritt die thematischen Verläufe angelegt wurden. Auf diese Weise konnte eine bessere Übersicht über die Fälle gewährleistet werden. Zudem wurde die Chance minimiert, wichtige Abschnitte zu übersehen. Außerdem erschien es mir somit leichter, die Abgrenzungen von einem zum anderen Thema zu bestimmen und den genauen Beginn und das Ende eines jeden Abschnitts zu erkennen.

Im Hinblick auf die Textsortentrennung und die Herausarbeitung von Hintergrundkonstruktionen lässt sich festhalten, dass dieses Unterfangen, vor dem Hintergrund der sprachlichen Auffälligkeiten der Zielgruppe, eine große Herausforderung darstellte. Denn es wurden beispielsweise hintereinander mehrere Hintergrundkonstruktionen begonnen, ohne sie je zu Ende zu führen. Daher wurden in dieser Arbeit die einzelnen Textsorten zwar möglichst genau bestimmt, wobei der Grad einer Hintergrundkonstruktion aber zweitrangig war.

Darüber hinaus wurde bei der Interpretation mancher Interviewabschnitte auf einen Vergleich mit den anderen Fällen verzichtet, um Wiederholungen zu vermeiden. Denn die ausgewählten Themen (Einstellung zum Lernen, Einstieg in das Feld Digitaler Medien, private/berufliche Nutzung Digitaler Medien, vom Kurs initiierte Nutzung Digitaler Medien) rekurren nicht per se auf eine Entwicklung beziehungsweise wurden sie von den Interviewten oftmals als unbewegliche konstante Gebilde geschildert. Somit ähneln sich die einzelnen Interviewabschnitte zu einem Thema innerhalb eines Falls und die jeweiligen Orientierungsrahmen verharren mehr oder weniger auf einer Ebene. Handelte es sich beispielsweise um biographische Interviews, deren Analyse bei Nohl 2009 exemplarisch demonstriert wird, bewegen sich die einzelnen Orientierungsrahmen naturgemäß auf mehreren Ebenen (Kindes-, Jugend-, Erwachsenenalter), da sich das Thema Biographie gerade durch eine Entwicklung konstituiert. In einer solchen Studie bieten sich dementsprechend auch mehr Vergleichsmöglichkeiten zwischen den Fällen an.

Um auf die sinngenetische Typenbildung vorzugreifen und sie somit zu erleichtern, wurde, sobald die Analyse eines Falls zu einem Thema abgeschlossen war, der jeweilige Orientierungsrahmen schriftlich festgehalten.

#### 4 Informationen über das empirische Material

Während meiner Feldphase besuchte ich verschiedene Alphabetisierungskurse zweier nordrheinwestfälischer Volkshochschulen in mittleren Großstädten<sup>15</sup>. Insgesamt führte ich 16 Interviews mit Lernenden aus diesen Kursen, wobei ich vier der Interviewgespräche von der Analyse ausschloss (jeweils zwei an beiden Volkshochschulen): An der ersten VHS dauerten zwei Interviews mit Lernerinnen nur circa eine halbe Stunde. Eine von ihnen redete sehr wenig und wirkte geistig auffällig auf mich. Die zweite Frau schien, entgegen unserer Absprache, doch unter Zeitdruck zu stehen (ihr Handy klingelte, sie wollte ihre Jacke anbehalten) und hielt sich im Reden relativ kurz und knapp mit einem patzigen Unterton. An der zweiten VHS dauerte eins der ausgeschlossenen Interviews mit einem Lerner auch nicht einmal eine halbe Stunde. Das zweite ausgeschlossene Gespräch mit einer Frau lag zwar mit 50 Minuten im zeitlichen Rahmen. Aber diese Lernerin machte auf mich einen geistig auffälligen Eindruck. Ich entschied mich dagegen, Interviews mit, meiner Meinung nach, geistig auffälligen Lernern mit in die Analyse aufzunehmen, da ansonsten der Vergleich mit den anderen Fällen nicht richtig funktionierte oder schief wäre. Darüber hinaus ist die Anzahl von 12 Interviews in Betracht eines qualitativen Forschungsansatzes durchaus angemessen.

Im Folgenden werde ich nur noch auf die 12 Fälle eingehen, die die Stichprobe bilden: Fünf der Interviews fanden mit Lernenden der ersten VHS (zwei Frauen, drei Männer) und sieben mit Lernenden der zweiten VHS (drei Frauen, vier Männer) statt. An der ersten VHS hospitierte ich in verschiedenen Kursen und vereinbarte Interviewtermine mit interessierten Lernern, wobei alle meine Interviewpartner tatsächlich denselben Kurs besuchten. Mit vier Lernern führte ich dann ein Interviewgespräch zu einer Zeit, in der sie eigentlich Unterricht gehabt hätten. Mit einem Lerner verabredete ich einen Termin an einem anderen, ohnehin unterrichtsfreien Tag. Alle diese Interviews führte ich in einem Büro in der VHS, das mit Bildern und Pflanzen angenehm eingerichtet war. Mit meinem jeweiligen Interviewpartner saß ich dort immer an einem kleineren runden Tisch in einer Ecke des Zimmers.

An der zweiten VHS hospitierte ich nicht, sondern stellte mich lediglich in verschiedenen Alphabetisierungskursen vor. Meistens führte ich direkt Interviews mit interessierten Lernern durch oder vereinbarte mit ihnen einen Interviewtermin für die Zeit, in der

---

<sup>15</sup> 100.000 bis 499.999 Einwohner

eigentlich das nächste Kurstreffen stattgefunden hätte. Mit einer Lernerin verabredete ich einen Termin an einem ohnehin unterrichtsfreien Tag und eine Lernerin lud mich zu sich nach Hause ein, wo wir das Interview in Ruhe in ihrem Wohnzimmer führten. Bis auf diese letzte Ausnahme fanden alle diese Interviews in verschiedenen Kursräumen der VHS statt; je nachdem, welcher Raum oder welche Räume gerade frei waren.

Ogleich ich in der ersten VHS im Vorfeld hospitierte, was ich in der zweiten nicht tat, bestanden an beiden Institutionen doch ähnliche Bedingungen für die Lerner, sich über die Interviewsituation austauschen zu können. Während meiner Hospitation wandte ich mich an einzelne Lerner, um mit ihnen Termine zu vereinbaren und blieb für die restliche Unterrichtszeit neben einer Lernerin sitzen, mit der ich auch einen Interviewtermin verabredet hatte. Da alle meine Gesprächspartner an dieser ersten VHS aus demselben Kurs kamen, hatten sie schon die Möglichkeit, untereinander über die Interviews zu sprechen. Meine Interviewpartner an der zweiten VHS kamen aus drei verschiedenen Kursen. In zweien davon könnte ein Austausch stattgefunden haben, da ich die Interviewtermine jeweils für verschiedene Tage angesetzt hatte. Ein Kurs, aus dem ich zwei männliche Lerner befragte, bildet eine Ausnahme. Denn diese beiden Gespräche führte ich direkt hintereinander.

Die für diese Arbeit ausgewählte Stichprobe von 12 Interviews weist folgende Merkmale auf:

- Verhältnis Männer zu Frauen: sieben zu fünf (entspricht in etwa der Grundgesamtheit der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen mit 60% Männern zu 40% Frauen, s.o.)
- Alter der Interviewpartner: 31 bis 70 Jahre
- Lese-/Schreibniveau<sup>16</sup>: dreimal Niveaustufe eins, zweimal Niveaustufe zwei, zweimal Niveaustufe drei (Meiner Einschätzung nach sind die Lese-/Schreibniveaus meiner Interviewpartner aus der ersten VHS ähnlich gut gemischt: einmal Niveaustufe eins, zweimal Stufe zwei, zweimal Stufe drei)

---

<sup>16</sup> Die Alphabetisierungskurse an der zweiten VHS waren nach Niveaustufen eingeteilt. Niveaustufe eins beschreibt das geringste Lese-/Schreibniveau und Stufe drei das höchste.

### III Ergebnisse der Analyse

#### 1 Sinngenetische Typenbildung

Für die Sinngenetische Typenbildung wurden die, in der Reflektierenden Interpretation gewonnenen, kontrastierenden Orientierungsrahmen der Fälle einem Vergleich unterzogen, um wiederum typische, sich auf verschiedene Aspekte der Themen beziehende, Orientierungsrahmen zu identifizieren. Nun war es jedoch wichtig, dass sich diese neu herausgearbeiteten Orientierungsrahmen vom Einzelfall ablösen und auch in anderen der 12 Fälle wiederfinden ließen, wodurch sie eine eigenständige Bedeutung erhielten und zu Typen ausformuliert wurden.

##### 1.1 Thema „Einstellung zum Lernen“

Das Kontinuum „Einstellung zum Lernen“ reicht von der typischen Grundhaltung der Höheren Lernmotivation bis hin zur typischen Grundhaltung der Geringeren Lernmotivation. Beide typische Grundhaltungen weisen wiederum Untertypen auf, wobei außerdem solche Typen bestimmt wurden, welchen sowohl Fälle der typischen Grundhaltung der Höheren als auch der Geringeren Lernmotivation angehören. Zunächst gehe ich nun näher auf die beiden typischen Grundhaltungen mitsamt ihrer Untertypen ein, bevor die übrigen Typen beleuchtet werden.

Der Höheren Lernmotivation sind die Fälle Norbert, Günther, Heike, Karl, Sabine, Waltraud und Bernd zuzurechnen. Auf untergeordneter Ebene ließ sich der Typ **Lernmotivation aufgrund persönlicher Lernziele**<sup>17</sup> erkennen, welcher alle sieben Fälle umfasste, wobei die Stärke der Lernzielorientierung variierte. Wiederum eine Ebene tiefer wurde der Typ Hohe Lernmotivation aufgrund starker Lernziel- und Zukunftsorientierung bestimmt.

Hohe Lernmotivation aufgrund starker Lernziel- und Zukunftsorientierung: Eine solche Haltung offenbarte sich in den Fällen Norbert, Günther, Heike und Karl. Hier speist sich die Motivation, die Lese-/Schreibkompetenz (Norbert, Günther, Heike, Karl) beziehungsweise die Kompetenz bezüglich der Handynutzung (Heike; Schreiben von SMS)

---

<sup>17</sup> Ungeachtet der typischen Grundhaltungen der Höheren/Geringeren Lernmotivation werden jegliche Typiken der Übersicht wegen im Text hervorgehoben. (erste Ebene: **fett**; zweite Ebene: unterstrichen; dritte Ebene: *kursiv*)

verbessern zu wollen, eindeutig und hauptsächlich durch persönliche Lernziele, deren Erreichung als attraktiv und bedeutsam angesehen wird, da sie mit einem konkreten Zweck in Verbindung stehen. Exemplarisch seien die den vier Fällen eigenen Lernziele kurz dargestellt: Norbert will das Schreiben von Geschäftsbriefen lernen, da er diese Fähigkeit zukünftig in seinen Berufsalltag benötigt. Günther hingegen will aus persönlichen Gründen einmal die Bibel lesen, wobei dieses Ziel für ihn die gleiche Wertigkeit besitzt, wie dasjenige, einen Marathon zu laufen. Heike dagegen will das Schreiben einer SMS beherrschen, damit sie ihren Ehemann in dringenden Angelegenheiten nicht mehr nur per Anruf oder hinterlassener Sprachnachricht kontaktieren kann. Karl wiederum will in der Lage sein, Anamnesebögen im Zuge von Arztbesuchen (korrekt) auszufüllen, um einer Fehlbehandlung, welche eventuell gesundheitliche Risiken nach sich zöge, vorzubeugen.

Ein weiterer Untertyp der Grundhaltung der Höheren Lernmotivation ist die **Unternehmung zusätzlicher Lernanstrengungen zum Alphakurs**, welcher ebenfalls alle sieben Fälle umfasst. Auf untergeordneter Ebene ließen sich hier fünf Typen ausmachen: Selbstgesteuertes Lernen, Lernen in institutionellem Rahmen, Anführer eines Lernduos, Mobilisierung Dritter zur Lernzielerreichung und Lernen als eigenständig durchgeführte, lockere Freizeitgestaltung.

Selbstgesteuertes Lernen: Eine solche Form des Lernens praktizieren Norbert und Karl. Es handelt sich um ein eigenständiges Lernen aus eigenem Antrieb heraus. Sowohl analoges Lernmaterial (Norbert: Lehrwerk in Form eines Buches; Karl: Tageszeitung für Laufdiktate) als auch digitales (Norbert: internetbasierte Lernplattform „ich-will-lernen.de“) kann herangezogen werden.

Lernen in institutionellem Rahmen: Diese Art des Lernens offenbarte sich bei Günther, Bernd und Waltraud. Im Gegensatz zum Selbstgesteuerten Lernen weist das institutionelle Lernen einen höheren Grad der Strukturiertheit auf. Somit finden die Lerntreffen zu regelmäßigen festen Terminen statt sowie deren jeweilige Dauer ebenso festgelegt ist. Außerdem werden die Lerntreffen von einem Experten geleitet. In diesem Sinne besucht Günther ein Lesecafé, Bernd einen weiteren Alphakurs und Waltraud geht zu einer ehrenamtlichen Nachhilfe.

Anführer eines Lernduos: Die Haltung eines Anführers eines Lernduos ließ sich bei Sabine beobachten. Kennzeichnend sind die Entwicklung eigenen Lernmaterials und eigener Lernmethoden, wobei deren besondere Eignung betreffs der Lernzielerreichung im Fokus steht. Das Lernmaterial und die -methoden können analoger oder auch digita-

ler Natur sein. Der Anführer des Lernduos fungiert als Ideengeber sowie er außerdem die Umsetzung plant. Darüber hinaus kommt es aus Sicht des Anführers nicht zuletzt auf die soziale Interaktion mit einem sympathischen Menschen an. Nun sei die Rolle des Anführers eines Lernduos anhand von Sabines Fall veranschaulicht: Zum einen plant Sabine für die Sommerferien einen regelmäßigen E-Mail Austausch mit einer anderen Lernerin aus ihrem Alphakurs, um die Lese-/Schreibkompetenz zu festigen. Zum anderen entwirft sie unter Mithilfe der anderen Teilnehmerin eine Übersichtstabelle zu linguistischen Phänomenen (Wortarten etc.), die später als Unterstützung beim Schreiben dienen soll.

Mobilisierung Dritter zur Lernzielerreichung: In den Fällen Sabine, Waltraud, Heike und Bernd ließ sich diese Erscheinung beobachten. Es werden vertraute Personen aus dem sozialen Umfeld gebeten, im Hinblick auf eine Lernanstrengung unterstützend einzugreifen. Das breite Spektrum der Lerninhalte umfasst sowohl das Lesen und Schreiben als auch die Nutzung Digitaler Medien. Zu den Aufgaben der Dritten gehören beispielsweise die Besorgung interessanter Literatur (Heike), die Anleitung/Betreuung bei privaten Lese-/Schreibsettings (Heike, Waltraud), Erklärungen bezüglich des Schreibens von SMS (Heike), Unterstützung hinsichtlich der generellen Bedienung des Computers (Bernd) und Einführungen in das Thema „Online Bestellungen“ (Sabine).

Lernen als eigenständig durchgeführte lockere Freizeitgestaltung: Diese Haltung offenbarte sich im Fall Bernd. Insbesondere das Lesen wird auch in der Freizeit als Freude bringend erfahren. Dieser Typus liest aus ihm interessierenden Büchern, die er selbstständig im Hinblick auf sein Leseniveau aussucht. Es geschieht ein Transfer des Gelernten in den Alltag, wobei den Faktoren Unterhaltung und Festigung des Erlernten Zentralität zukommt.

Der typischen Grundhaltung der Geringeren Lernmotivation sind die Fälle Marinus, Gertrud, Ronja, Werner und Lutz zuzurechnen. Auf untergeordneter Ebene ließen sich die gegensätzlichen Typen Wünsche, die in direktem/indirektem Zusammenhang mit der Lese-/Schreibkompetenz stehen beziehungsweise Keinerlei Wünsche, die in direktem/indirektem Zusammenhang mit der Lese-/Schreibkompetenz stehen, identifizieren.

**Wünsche, die in direktem/indirektem Zusammenhang mit der Lese-/ Schreibkompetenz stehen:** Diesem Untertyp gehören die Fälle Marinus, Ronja, Werner und Lutz an. Im Unterschied zu Lernzielen sind Wünsche zum Teil allgemeiner Natur und weisen dementsprechend eine unspezifische Formulierung auf (zum Beispiel Marinus: ‚Ver-

such, die Lese-/Schreibschwierigkeiten in den Griff zu bekommen'). Außerdem werden Wünsche nicht gezielt durch Lernanstrengungen verfolgt, da etwa die Überzeugung fehlt, den Wunsch auch tatsächlich zu erreichen (zum Beispiel ‚versucht‘ Werner, es zu schaffen, einen Satz flüssig zu lesen) beziehungsweise der Alltag auf eine Weise eingerichtet wurde, sodass er auch mit der defizitären Lese-/Schreibkompetenz bewältigt werden kann (beispielsweise entwickelte Werner mehrere ‚kleine Eselsbrücken‘). Zum Teil rekurrieren Wünsche aber auch nur in sekundärer Form auf die Lese-/Schreibkompetenz, wobei letztere eigentlich Voraussetzung zur Erreichung des Wunsches wäre (zum Beispiel Ronja: Wunsch nach einem Hauptschulabschluss und einer gut bezahlten Arbeitsstelle). Außerdem entstammen Wünsche nicht unbedingt den eigenen Überlegungen, sondern stellen das Produkt von vertrauten Personen aus dem sozialen Umfeld herangetragenen Vorstellungen dar, wie es etwa bei Ronja der Fall ist.

**Keinerlei Wünsche, die in direktem/indirektem Zusammenhang mit der Lese-/Schreibkompetenz stehen:** Diesem Untertyp gehört der Fall Gertrud an. Der Alltag wurde auf eine Weise eingerichtet, die es erlaubt, ihn auch mit den Lese-/Schreibschwierigkeiten zu bewältigen.

Die typische Grundhaltung der Geringeren Lernmotivation weist den weiteren Untertyp **Mangel an zusätzlichen Lernanstrengungen zum Alphakurs** auf, in welchem sich alle fünf Fälle (Gertrud, Ronja, Werner, Lutz, Marinus) wiederfinden. Auf untergeordneter Ebene ließ sich wiederum zwischen den Typen Trägheit bezüglich der Erledigung der Hausaufgaben und Geringfügiges bis kein Selbstgesteuertes Lernen differenzieren.

Trägheit bezüglich der Erledigung der Hausaufgaben: Eine solche Haltung offenbarte sich bei Gertrud. Selbst die Bearbeitung der Hausaufgaben, die eng mit dem Besuch des Alphakurses zusammenhängt, fällt enorm schwer beziehungsweise wird sie im Normalfall gar unterlassen, welches eine regelmäßige Blamage bei der Hausaufgabenkontrolle nach sich zieht, die jedoch in Kauf genommen wird. Dieser Typ zieht jegliche andere Formen der Beschäftigung den Lernanstrengungen vor. Er lernt nur unter großem, durch äußere Umstände hervorgerufenen Druck (beispielsweise erledigte Gertrud ausnahmsweise die Hausaufgaben, weil der Besuch der Forscherin im Alphakurs angekündigt war). Dieser Typ stellt ein klassisches Beispiel für ein defensives Lernverhalten dar.

Geringfügiges bis kein Selbstgesteuertes Lernen: Eine solche Haltung ließ sich bei Ronja, Marinus, Werner und Lutz erkennen. Das Problembewusstsein hinsichtlich der eigenen Situation ist recht gering. Wenn überhaupt eine Rechtfertigung vorgenommen wird, dann diejenige der privaten oder beruflichen Eingespanntheit.

Nun zu denjenigen Typen, in welchen sich sowohl Fälle der typischen Grundhaltung der Höheren als auch der Geringeren Lernmotivation wiederfinden.

**Brüchige Lernmotivation:** Diese Einstellung zeigte sich bei Sabine, Waltraud und Lutz. Die Lernmotivation ist aus unterschiedlichen Gründen heraus, die in den Untertypen näher zu erläutern sind, diskontinuierlich.

Brüchige Lernmotivation aufgrund von Skepsis bezüglich der persönlichen kognitiven Strukturen: Diese Ausprägung trat in den Fällen Sabine und Waltraud hervor. Es werden Konzentrationsschwierigkeiten beim Schreiben beklagt. Diese reichen vom Vergessen von Teilen von Buchstaben (Waltraud) bis hin zur Problemen damit, gleichzeitig auf sämtliche Rechtschreibregeln achten zu müssen (Sabine). Folglich unterlaufen den Betroffenen häufig Rechtschreibfehler. Darüber hinaus bemerken sie kaum eine Verbesserung ihrer Schreibkompetenz, welches sie genervt und frustriert stimmt. Sie hegen den starken Verdacht, abnorme kognitive Strukturen seien für ihre Schwierigkeiten verantwortlich. Hinsichtlich dieses Typus existieren wiederum zwei Untertypen, welche sich auf den Umgang mit dieser Problematik beziehen. Unterschieden wird zwischen der „Kritischen Hinterfragung dargebotenen Lernmaterials/-methoden bei gleichzeitiger Entwicklung eigener Lernmaterialien/-methoden“ einerseits und der „Intensivierung der Lernanstrengungen ohne kritische Hinterfragung dargebotenen Lernmaterials/-methoden“ andererseits.

*Kritische Hinterfragung dargebotenen Lernmaterials/-methoden bei gleichzeitiger Entwicklung eigener Lernmaterialien/-methoden:* Eine solche Haltung dokumentierte sich bei Sabine. Betroffene bewegen sich in einem Spannungsfeld von Gelassenheit und Angst. Es wird befürchtet, dass sich die Vermutung bezüglich der abnormen kognitiven Strukturen als Ursache für ihre Lese-/Schreibschwierigkeiten bewahrheitet und es somit unmöglich wäre, jemals eine gut ausgeprägte Lese-/Schreibkompetenz zu erreichen. Da mit den im institutionellen Rahmen (Alphakurs) dargebotenen Lernmaterialien und -methoden bisher keine nachhaltigen Erfolge verzeichnet werden konnten, stellt dieser Typus diese Materialien und Methoden infrage und entwickelt anstelle dessen eigenes Lernmaterial sowie eigene Lernmethoden, von welchen er annimmt, sie eignen sich besser zur Bewältigung seiner Lese-/Schreibschwierigkeiten. In das eigens Entwickelte setzt dieser Typus seine Hoffnung.

*Intensivierung der Lernanstrengungen ohne kritische Hinterfragung dargebotenen Lernmaterials/-methoden:* Dieser Typus wurde im Fall Waltraud ersichtlich. Die Angst

vor einer unabänderbaren schlechten Konzentrations- und Merkfähigkeit führt nur selten zur Erschöpfung. Bestimmend ist eine Lernmotivation, die sich in der zeitintensiven Ausführung verschiedener Lernformen (bei Waltraud: institutionell, Lernen durch Unterstützung Dritter; s.o.) manifestiert. Kritisch hinterfragt werden weder Lernmaterial noch -methoden. Betroffene versuchen vielmehr ihre defizitäre Konzentrationsfähigkeit durch quantitative Lernanstrengungen wettzumachen. Das Lernen wird zu einer Art Hobby stilisiert, wobei Betroffene dessen Aufgabe nicht antizipieren.

Bei dem anderen Untertypen der Brüchigen Lernmotivation handelt es sich um die Schwankende Lernmotivation in Abhängigkeit der Tagesform: Diese Ausprägung ließ sich im Fall Lutz erkennen. Es werden Probleme mit dem Schreiben schlechthin beklagt, deren es keiner genaueren Definition vermag, welches eine undifferenzierte Sichtweise auf Schriftsprache offenbart. Je nach Tagesform, die oftmals angespannt, deprimiert oder ärgerlich ausfällt, blocken Betroffene das Schreiben beziehungsweise das Lernen von vornherein ab, zumal sich dieser Typus durch eine insgesamt geringe Frustrationstoleranz auszeichnet.

Ein weiterer Typus, in welchen sich sowohl Fälle der typischen Grundhaltung der Höheren als auch der Geringeren Lernmotivation wiederfinden, ist derjenige der **Lernmotivation aufgrund von Lernerfolgen**. Bei Günther, Bernd, Marinus und Ronja ließ sich diese Einstellung nachweisen. Die Motivation, weiterzulernen, resultiert aus Freude und Stolz angesichts einer persönlich wahrgenommenen Verbesserung der Lese-/Schreibkompetenz, welche durch den Besuch des Alphakurses erwirkt wurde.

Ein weiterer Typ, der sich sowohl in Fällen der typischen Grundhaltung der Höheren als auch der Geringeren Lernmotivation zeigt, ist derjenige der **Lernmotivation aufgrund des Gemeinschaftserlebnisses**. Diese Haltung wurde bei Norbert, Bernd, Sabine, Waltraud, Ronja und Gertrud ersichtlich. Anhänger dieses Typs fühlen sich in der Kursgemeinschaft sehr wohl, was sie zu Lernanstrengungen im Rahmen des Unterrichts antreibt. Es kristallisierten sich jedoch verschiedene Untertypen heraus, die es im Folgenden zu erörtern gilt.

Lernmotivation aufgrund einer Vertrauensbildung: Diese Ausprägung zeichnete sich bei Norbert ab. Charakteristisch ist eine Einstellungsänderung von ängstlich-skeptisch hin zu offen-zielorientiert. Die Entscheidung, sich dem Lese-/Schreibdefizit zu stellen und

Hilfe in Form des Besuchs eines Alphakurses in Anspruch zu nehmen, wird durch eine große Erleichterung belohnt, die auf die Erfahrung einer sehr angenehmen Kursatmosphäre zurückgeht. Letztere hilft, die Unsicherheiten beim Lesen und Schreiben zu überwinden. Es herrscht die Überzeugung vor, dass das Vertrauen in die Kursleitung sowie in die anderen Teilnehmenden die Bedingung für ein erfolgreiches Lernen darstellt. Durch das Fassen von Vertrauen entdeckt dieser Typus seine Lernmotivation und damit die Freude am Lernen wieder. („Jetzt ist einmal die Tür offen und ich bleibe am Ball.“)

Begeisterung für die Lerngemeinschaft: Diese Ausprägung lag im Fall Bernd vor. Hier steht die Freude über das Lernen in der Gruppe, die sich aus unterschiedlichen Generationen, Altersgruppen sowie Kompetenzniveaus (Lesen/Schreiben) zusammensetzt, im Fokus, wobei die Festigung der Lese-/Schreibkompetenz durch das Lernen in kleinen Etappen angestrebt wird. Allerdings lässt sich dieser Untertyp auch für gänzlich neue Lerninhalte begeistern (z.B. Umgang mit dem Computer), auch wenn er ihnen zunächst mit Skepsis begegnet, da er eine Auseinandersetzung mit diesem Unbekannten zunächst als ungeheuer schwierig einstuft. Die Lernmotivation wird außerdem durch das Gespräch mit anderen über Lerninhalte befeuert.

Lernmotivation aufgrund von Geselligkeit: Diese Ausprägung zeigte sich bei Sabine, Waltraud und Gertrud. Der Alphakurs wird mit Freude besucht, da dort Lernen in geselliger Atmosphäre stattfindet. Hier lässt sich wiederum zwischen zwei Typen auf untergeordneter Ebene unterscheiden. Zum einen handelt es sich um die Ausprägung Geselligkeit vs. Unbehagen bezüglich neu hinzukommender Teilnehmer. Zum anderen haben wir es mit der Ausprägung Kultivierung der Kursgemeinschaft als Teil des persönlichen sozialen Netzwerks zutun.

*Geselligkeit vs. Unbehagen bezüglich neu hinzukommender Teilnehmer:* Dieser Untertyp dritten Grades dokumentierte sich im Fall Waltraud. Es herrscht leichtes Unwohlsein vor, wenn daran gedacht wird, dass gelegentlich unbekannte Teilnehmer der bestehenden Kursgemeinschaft beitreten. Befürchtet werden soziale Spannungen, die das Lerngeschehen und damit auch die eigene Konzentration negativ beeinflussen könnten.

*Kultivierung der Kursgemeinschaft als Teil des persönlichen sozialen Netzwerks:* Diese Ausprägung dritten Grades trat bei Gertrud hervor. Es liegt eine starke Verbundenheit mit der Kursgemeinschaft vor, die sich bereits auf die Institution des Alphakurses ausgeweitet hat und nicht zuletzt aus einem regelmäßigen Kursbesuch seit sehr langer Zeit resultiert (beispielsweise besucht Gertrud den Alphakurs seit 15 Jahren). Dieser Typus

bekleidet im Rahmen der Lerngruppe einen Sonderstatus, den er durch eine Form der Selbstinszenierung auskostet (zum Beispiel bringt Gertrud regelmäßig selbstgebackenen Kuchen für alle mit). Der Alphakurs ist zu einem Bestandteil des sozialen Netzwerks avanciert, den es aufrecht zu erhalten gilt.

Identifikation mit der Kursgemeinschaft: Dieser Untertyp offenbarte sich bei Ronja. Der Besuch des Alphakurses wird nicht nur fortgesetzt, weil er ein Lernen in gemeinschaftlicher vertrauter Atmosphäre ermöglicht, sondern auch, da eine starke Identifikation mit der Lerngruppe besteht, in deren geschütztem Raum auch die Besprechung privater Probleme Platz hat.

Ein weiterer Typus, in welchen sich sowohl Fälle der typischen Grundhaltung der Höheren als auch der Geringeren Lernmotivation wiederfinden, ist derjenige der **Lernmotivation aufgrund emotionaler Bindung an die Kursleitung**. Diese Typik zeichnete sich bei Heike, Ronja und Lutz ab. Es herrscht eine Fixierung auf die Kursleitung vor, im Sinne einer hohen Wertschätzung auf persönlicher Ebene. Beendete die Kursleitung nun ihre unterrichtende Tätigkeit, würde dieser Typus den weiteren Besuch des Alphakurses einstellen.

Ein weiterer Typus, der sich sowohl in Fällen der typischen Grundhaltung der Höheren als auch der Geringeren Lernmotivation zeigte, ist die **Negative Einstellung bezüglich spezieller Themengebiete**. Es besteht zumindest eine Abneigung oder aber eine konsequente Ablehnung hinsichtlich der Auseinandersetzung mit bestimmten Themen aus den Bereichen Lesen/Schreiben beziehungsweise Digitale Medien. Diese Einstellung offenbarte sich in den Fällen Karl, Sabine, Heike, Bernd, Lutz und Gertrud. Es wird zwischen den Untertypen „Abneigung bezüglich der Beschäftigung mit speziellen Themen“ einerseits und „Ablehnung der Beschäftigung mit speziellen Themen“ andererseits differenziert.

Abneigung bezüglich der Beschäftigung mit speziellen Themen aus dem Bereich Lesen/Schreiben: Diese Ausprägung war bei Sabine und Gertrud zu erkennen und bezieht sich allein auf das Gebiet Lesen/Schreiben (z.B. das Nachschlagen im Wörter-/Telefonbuch oder die eigenständige Textproduktion). Werden solche Aufgaben im Rahmen des Unterrichts gestellt, bearbeitet dieser Typus sie zwar, jedoch mit Widerwillen.

Ablehnung der Beschäftigung mit speziellen Themen: Diese Form war bei Karl, Heike, Bernd und Lutz beobachtbar. Die kategorische Ablehnung kann sich auf die Themen Lesen/Schreiben (z.B. aus Fremdsprachen stammende Wörter), Digitale Medien (z.B. Umgang mit dem Handy) sowie auf deren Verbindung (z.B. Schreiben in einem Textverarbeitungsprogramm am Computer) beziehen. Würde oder wird ein solches Thema im Alphakurs behandelt, verweigert dieser Typus die (konstruktive) Mitarbeit. Schauen wir nun nach den Gründen, weshalb die Beschäftigung mit speziellen Themen konsequent abgelehnt wird, ergeben sich wiederum vier Typen dritten Grades, die im Folgenden zu erörtern sind.

*Multifaktorielle Begründungslage bezüglich der Ablehnung, Digitale Medien in den Alltag zu integrieren*: Diese Ausprägung zeigte sich im Fall Karl. Kennzeichnend ist das Fehlen jeglicher Digitaler Medien im eigenen Besitz, welches es aus mehreren Gründen auch beizubehalten gilt. Ohnehin interessieren sich Betroffene insgesamt kaum für Digitale Medien und sind vor dem Hintergrund ihrer Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben zu bequem, sich in den Umgang mit Digitalen Medien einzuarbeiten. Hinzu treten Probleme im Umgang mit Zahlen, weshalb selbst die Nutzung eines Handys schon daher abgelehnt wird, weil Schwierigkeiten bestünden, sich den PIN-Code zu merken. Im Spezialfall Karl wurde sogar der Besitz einer normalen EC-Karte aus genau diesem Grund abgelehnt.

*Ablehnung aufgrund von Desinteresse und antizipierter Überforderung*: Diese Ausprägung offenbarte sich bei Heike und bezieht sich sowohl auf Teilgebiete des Lesens/Schreibens (z.B. die Auseinandersetzung mit aus Fremdsprachen stammenden Wörtern) als auch auf den Umgang mit dem Computer insgesamt. Verbindendes Element ist dabei die Ausrichtung an mehr oder weniger modernen Lerninhalten, die von Betroffenen boykottiert werden, da sie befürchten, mit der Aneignung des Neuen überfordert zu sein, welches unweigerlich in Stress mündete, der wiederum ein verärgert-aufgebrachtes Verhalten nach sich zöge. Um einem solchen Szenario vorzubeugen, fordert dieser Typus bisweilen für sich ein, einen gesonderten klassischen Arbeitsauftrag (z.B. ein Arbeitsblatt) zu erhalten, damit er dennoch nicht auf ein Lernen verzichten muss. Obschon diese konsequente Einstellung sogar nach außen getragen wird, beschleicht Betroffene aufgrund ihrer Außenseiterrolle ein beschämendes Gefühl, welches insbesondere dann auftritt, wenn jegliche andere Teilnehmende der Lerngruppe via Computer lernen, wohingegen sie sich selbst mit einem klassischen Arbeitsauftrag be-

fassen. Denjenigen, die den Umgang mit dem Computer beherrschen, wird mit Bewunderung begegnet.

*Ablehnung der Abwicklung von Geldgeschäften im Internet aufgrund negativer Erfahrungen:* Diese Ausprägung war im Fall Bernd beobachtbar und bezieht sich auf ein Teilgebiet der Internetnutzung, zu welchem das Einkaufen via Internet und erst recht das Praktizieren des Onlinebankings zählt. Grund für diese kategorische Verweigerung, sich diesen Themen anzunähern, ist eine prägende negative Erfahrung, in deren Zusammenhang ein immenser Geldverlust drohte. Das Geschehene steht darüber hinaus im Kontext der mangelhaften Lese-/Schreibkompetenz. Da nun eine hohe Sensibilisierung für das Abschließen von auf Geld bezogene Verträge besteht und außerdem ein aus Gesprächen mit anderen zusammengesetztes gedankliches Konstrukt über die Anonymität des Internets und die daraus resultierenden Fallstricke („Tricks und Ganoven“) manifestiert wurde, möchte sich dieser Typus bestmöglich vor einer erneuten negativen Erfahrung schützen, indem er das Thema Einkaufen im Internet/Onlinebanking von vornherein vollständig meidet.

*Ablehnung des Umgangs mit dem Computer beziehungsweise dem Internet aufgrund des Bestrebens, im Zuge der Nutzung Digitaler Medien das Lesen/Schreiben zu vermeiden:* Diese Ausprägung war bei Lutz ersichtlich. Die konstruktive Beteiligung am Lerngeschehen wird verweigert, sobald der Umgang mit dem Computer oder der mit dem Internet den Gegenstand des Unterrichts darstellt. Grund für diese Haltung ist die Tatsache, dass die Einbeziehung des Computers/des Internets in den Unterricht darauf hinausläuft, das digitale Medium zum Schreiben nutzen zu müssen, welches es jedoch zu umgehen gilt. Dieser Typus trägt seine negative Einstellung nach außen, indem er durch destruktives Verhalten in Form einer leicht aggressiven Aufsässigkeit für Aufsehen sorgt. Er begibt sich zwar an einen Computerarbeitsplatz, aber tut lautstark seinen Unmut kund und orientiert sich außerdem keineswegs an den erteilten Arbeitsaufträgen, sondern nutzt den Computer für Aktivitäten, die nur wenig Lesen und Schreiben erfordern (z.B. Spiele spielen, Desktophintergrund ändern).

Ein weiterer Typus, in welchem sich sowohl Fälle der typischen Grundhaltung der Höheren als auch der Geringeren Lernmotivation wiederfinden, ist derjenige des **Haderns mit dem persönlichen Lese-/Schreibdefizit**. Im Zentrum steht der Vergleich mit anderen, welches Neid hervorruft; entweder auf Kinder, die wegen ihres jungen Alters viel aufnahmefähiger sind und denen der Erwerb der Schriftsprache daher um ein Vielfaches

leichter fällt (Sabine) oder aber auf erwachsene Personen, die eine normal entwickelte Lese-/Schreibkompetenz aufweisen (Marinus).

Ein weiterer Typ, der sich sowohl in Fällen der typischen Grundhaltung der Höheren als auch der Geringeren Lernmotivation zeigt, ist der der **Einstellung zu digitalen Hilfsprogrammen zur Erleichterung des Schreibens**. Diese war bei Norbert, Sabine, Marinus und Lutz ersichtlich, wobei sich wiederum drei Untertypen herauskristallisierten, die nun erläutert werden.

Ernsthafte Lernbemühungen mithilfe der Rechtschreib-/Grammatikprüfung eines Textverarbeitungsprogramms (Computer): Diese Ausprägung lag bei Norbert vor. Um die Rechtschreibung nachhaltig zu verbessern, schreibt dieser Typus Texte (wie zum Beispiel Geschäftsbriefe) in einem Textverarbeitungsprogramm wie beispielsweise Word, wobei er sich bewusst mit den von der Rechtschreib-/Grammatikprüfung angezeigten Fehlern auseinandersetzt, um sie künftig zu vermeiden.

Regelmäßiger Rückgriff auf die Automatische Worterkennung (Smartphone) unter dem Deckmantel des Lernens: Diese Ausprägung spiegelte sich in den Fällen Sabine und Marinus wider. Wird das Smartphone zum Schreiben genutzt, wie zum Beispiel für den Austausch von Textnachrichten mit anderen via WhatsApp, greift dieser Typ stets auf die Funktion der Automatischen Worterkennung zurück, wobei er diese Verhaltensweise als Lernen deklariert.

Bewusste Deaktivierung der Automatischen Worterkennung (Smartphone) aufgrund ausbleibender Erleichterung: Diese Ausprägung offenbarte sich im Fall Lutz. Nach dem anfänglich unternommenen Versuch, Textnachrichten, die ohnehin höchst ungern und selten geschrieben werden, unter Zuhilfenahme der Automatischen Worterkennung zu verfassen, erkannte dieser Typus schnell, dass die normalerweise zu erwartende Erleichterung hinsichtlich des Schreibprozesses ausblieb und er die vermeintliche Hilfe sogar eher als eine Behinderung erlebte. Daher fiel die bewusste Entscheidung, diese Funktion dauerhaft abzuschalten.

## 1.2 Thema „Digitale Medien – persönlicher Einstieg“

Hier wurde der Übersicht wegen direkt zwischen den Endgeräten Handy, Smartphone, Tablet sowie Computer/Laptop differenziert.

### *Handy*

Den Zugang zu einem Handy und die sich daran anschließende Wissensaneignung bezüglich dessen Nutzung thematisierten lediglich Bernd und Heike. Zunächst werden die Gemeinsamkeiten der beiden Fälle dargestellt, die sich in dem Typus **Zugang zu einem Handy durch Bezugsperson** bündeln lassen: Die Besorgung des Handys wird von einer vertrauten Person aus dem sozialen Umfeld vorgenommen, die den Betroffenen auch gleichzeitig in die Handynutzung einführt. Dabei erfolgt die Besorgung des Handys, damit der Betroffene zukünftig im Stande ist, Telefonate auf flexible Art durchführen zu können; hauptsächlich mit derjenigen Person, die das Handy besorgte. Jetzt kann wiederum zwischen den Untertypen Bezugsperson als Initiator der Handybesorgung vs. Handybesorgung auf Grundlage des eigenen Willens unterschieden werden.

Bezugsperson als Initiator der Handybesorgung: Dieser Untertyp zeigte sich im Fall Bernd. Eine vertraute Person aus dem sozialen Umfeld entscheidet sich, dem Betroffenen ein Handy zu schenken, damit sich die gegenseitige Kontaktherstellung fortan unkomplizierter und flexibler gestalten lässt. Um ihr Ziel zu erreichen, nimmt es die Bezugsperson auf sich, ein entsprechendes Handy aufzutreiben (es gegebenenfalls auch zu bezahlen) sowie den Betroffenen in die Nutzung eines Handys einzuführen. Dem Betroffenen kommt die passive Rolle zu.

Handybesorgung auf Grundlage des eigenen Willens: Dieser Untertyp dokumentierte sich bei Heike. Der Betroffene bittet eine Bezugsperson aufgrund eines konkreten Anlasses (bei Heike: eine gelegentlich auftretende Gehbehinderung) die Besorgung eines Handys zu übernehmen sowie ihn in die Handynutzung einzuführen. Im Gegensatz zum erstgenannten Untertypen befindet sich der Betroffene hier in der aktiven Rolle, da er seinen Lernprozess selbstständig organisiert.

### *Smartphone*

Zu diesem Themengebiet äußerten sich Sabine, Ronja, Marinus, Lutz und Waltraud. Zunächst ließ sich der Typ **Anschaffung eines Smartphones aufgrund des Wunsches nach Zugehörigkeit** ausmachen, welcher sich im Fall Ronja zeigte. Das Bestreben, ein

Smartphone zu besitzen, tritt im Zusammenhang mit Wandlungen des Freundeskreises auf, aufgrund welcher sich die persönliche Bedürfnislage verändert. Beispielsweise bringt es das Kennenlernen eines neuen Lebenspartners mit sich, in dessen soziales Umfeld eingeführt zu werden, woraufhin sich der Wunsch entfaltet, an dessen gängigen Wegen der Kommunikation teilzuhaben. Ist es innerhalb des neuen Freundeskreises etwa üblich, sich per Smartphone via WhatsApp auszutauschen, möchte der Betroffene, da er den Wunsch nach Zugehörigkeit verspürt, ebenso ein Smartphone besitzen, um in der Lage zu sein, sich an der, in dem neuen sozialen Umfeld etablierten Art der Kommunikation, beteiligen zu können.

Bei dem nächsten herausgearbeiteten Typen handelt es sich um die **Einführung in die Smartphonennutzung durch Bezugsperson**. Dieser wurde bei Ronja und Sabine ersichtlich: Eine Bezugsperson, wie zum Beispiel ein Verwandter oder der Lebenspartner, richtet das Smartphone ein, wobei sie ihr Vorgehen gegenüber dem Betroffenen in Form von Erläuterungen transparent macht. Ebenso erklärt die Bezugsperson dem Betroffenen den grundlegenden Umgang mit dem Smartphone, damit letzterer zukünftig selbstständig mit der Nutzung des Smartphones zurechtkommt.

Des Weiteren kristallisierte sich der Typus **Eigenständige, als beiläufig empfundene Wissensaneignung**<sup>18</sup> heraus, der sich bei Sabine und Marinus offenbarte. Sich in den Umgang mit dem Smartphone einzuarbeiten, geschieht größtenteils durch die einfache Nutzung des digitalen Mediums im Alltag. Dieser Typ zeichnet sich durch eine gewisse Gewöhnung an Digitale Medien aus.

Als letzte Typik dieser Rubrik dokumentierte sich die **Unkontrollierte Wissensaneignung**, welche im Fall Lutz erkennbar war. Betroffene weisen ein rudimentäres Verständnis angesichts des Umgangs mit Digitalen Medien auf. Darüber, wie sie sich ihr fehlendes Wissen bezüglich der Bedienung eines Smartphones aneignen könnten, machen sie sich im Vorhinein kaum Gedanken. Einerseits probieren sie manche Anwendungen selbstständig aus, wie zum Beispiel das Eingeben „verborgener“ Buchstaben (ß, ä, ö, ü) mithilfe der Touchscreen-Tastatur und andererseits fordern sie die Unterstützung von Personen aus ihrem sozialen Umfeld ein.

---

<sup>18</sup> Wenn keine weiteren Zusätze, wie etwa bei der Bezeichnung dieses Typus enthalten sind, handelt es sich stets um die Wissensaneignung hinsichtlich des Umgangs mit dem *eigenen* Endgerät.

Außerdem wurden die gegensätzlichen typischen Haltungen Bedeutsamkeit der abgeschlossenen Wissensaneignung und Bewusstes Belassen bei halbfertiger Wissensaneignung herausgearbeitet, die es im Folgenden zu erörtern gilt:

**Bedeutsamkeit der abgeschlossenen Wissensaneignung:** Diese Einstellung trat bei Sabine hervor. Betroffene legen Wert darauf, den Umgang mit ihrem Smartphone in gänzlicher Hinsicht selbstständig zu beherrschen und sich somit auch bei auftretenden Schwierigkeiten eigenständig helfen zu können. Diesem Typ missfällt es, muss er bisweilen doch einmal die Hilfe Dritter in Anspruch nehmen.

**Bewusstes Belassen bei halbfertiger Wissensaneignung:** Diese Haltung spiegelte sich im Fall Lutz wider. Absichtlich wird sich nur für die eigentliche *Nutzung* des Smartphones im Alltag interessiert, die dieser Typ, wenigstens aus technischer Sicht, selbstständig beherrscht. Geht es jedoch um die für die eigentliche Nutzung nötige „Aufrüstung“ des Smartphones, sei es im Offline- oder Onlinebereich (z.B. die Übertragung von Fotos oder Musikdateien auf das Smartphone), fordern Betroffene regelmäßig die Unterstützung von speziellen vertrauten Personen an. Charakteristischerweise sperren sich Betroffene gegen die Nutzung des Internetzugangs ihres Smartphones, da große Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben vorliegen und letzteres auch hinsichtlich der Smartphonennutzung zu umgehen versucht wird.

Schließlich ließ sich der Typus **Ausstieg aus einem Erfahrungsbereich** beobachten, der sich bei Waltraud offenbarte. Betroffene entscheiden sich aus bestimmten Gründen dafür, einen bisher genutzten Anwendungsbereich im Zusammenhang mit ihrem Smartphone, aufzugeben. Im Fall von Waltraud handelte es sich um die Internetflatrate, für dessen Abschaffung sich aufgrund einer ungünstigen Kosten-Nutzen-Bilanz, entschieden wurde.

### *Tablet*

Dieses Themengebiet wurde lediglich von Marinus angesprochen. Es zeichnete sich der Typus **Anschaffung eines Tablets aufgrund des Wegfalls der Hauptbezugsperson** ab. Kennzeichnend ist die ehemalige Abhängigkeit von der Hauptbezugsperson, wie zum Beispiel dem Lebenspartner, der dem Betroffenen die Regelung sämtlicher Angelegenheiten, die heutzutage vielfach mithilfe Digitaler Medien erledigt werden, abnahm. Durch den Wegfall dieser Hauptbezugsperson wird der Betroffene nun gezwungen, sei-

nen Alltag selbstständig zu organisieren, wobei er dieser neuen Aufgabe zunächst ratlos und ängstlich gegenübersteht. An dieser Stelle fasst der Betroffene den Entschluss, sich ein Tablet anzuschaffen. Gerade vor dem Hintergrund der Zuhilfenahme von Google sowie der Automatischen Worterkennung/der Speech-to-Text-Funktion erleben Betroffene eine große Erleichterung angesichts ihrer Alltagsbewältigung. Da dieser Typus generell an den Umgang mit Digitalen Medien gewöhnt ist, eignet er sich sein fehlendes Wissen hinsichtlich des Umgangs mit dem Tablet durch ‚einfaches Ausprobieren‘, praktisch nebenbei, an.

### *Computer / Laptop*

Es sei darauf hingewiesen, dass in dieser Kategorie der Übersicht halber stets der Terminus „Computer“ verwandt wird, außer an denjenigen Stellen, die es der Logik wegen erfordern, von einem „Laptop“ zu sprechen. Diese Kategorie umfasst die Fälle Norbert, Günther, Sabine, Bernd, Karl, Gertrud, Werner, Ronja und Heike.

Als erstes ließ sich der Typus **Anschaffung eines Computers auf Anraten des Lebenspartners** erkennen. Dieses Bild zeigte sich bei Gertrud. Das Zulegen eines eigenen Computers resultiert keineswegs aus eigenen Beweggründen heraus, sondern Betroffene richten sich vollständig nach den Ratschlägen ihres Lebenspartners, obwohl sie selbst keinen gesteigerten Wert darauf legen, einen Computer zu besitzen. Im Fokus steht der Kauf respektive das Materielle, welches sich der Lebenspartner für den Betroffenen wünscht. Im Falle von Gertrud legte der Lebenspartner es nahe, einen ‚schönen, kleinen Computer‘ zu kaufen, damit Gertrud im Rahmen des Alphakurses zukünftig an ihrem *eigenen* Laptop arbeiten könnte und eben nicht mehr auf die gestellten Laptops der VHS zurückgreifen müsste. Die entsprechende Wissensaneignung hinsichtlich des Umgangs mit dem Computer ist zweitrangig.

Bei dem nächsten herausgearbeiteten Typen handelt es sich um die **Anschaffung eines Computers aufgrund des Interesses an Digitalen Medien**, welchem die Fälle Norbert, Günther und Sabine zuzuordnen sind. Im Gegensatz zu der erstgenannten typischen Haltung geht die Entscheidung, einen Computer anzuschaffen, hier vollständig auf die Motivation des Betroffenen zurück, der sich für den Umgang mit Digitalen Medien interessiert. An dieser Stelle kristallisierte sich der untergeordnete Typus „Besonders frühe Anschaffung des ersten Computers als Einstieg ins Feld Digitaler Medien“ heraus, der sich sowohl bei Norbert als auch bei Günther wiederfindet.

Besonders frühe Anschaffung des ersten Computers als Einstieg ins Feld Digitaler Medien: Hier wurde der erste eigene Computer in der Zeit von Anfang bis Mitte der 1990er Jahre gekauft, da schon damals ein genuines Interesse für den Umgang mit Technik bestand. Dabei markiert die Anschaffung des ersten Computers den Zeitpunkt, seitdem sich dieser Typus kontinuierlich mit Digitalen Medien und ihren regelmäßig aufkommenden Neuerungen beschäftigt.

Ein weiterer Typus ist die **Anschaffung eines Computers zu Übungszwecken im Hinblick auf berufliche Veränderungen**. Er dokumentierte sich im Fall Sabine. Der Entscheidung, einen Computer zu kaufen, gehen strukturelle Wandlungen am Arbeitsplatz voraus, die sich darauf beziehen, dass der Betroffene fortan mithilfe eines Computers arbeiten muss. Da befürchtet wird, aufgrund von Inkompetenz oder mehrfachem Nachfragen negativ bei Kollegen oder gar dem Vorgesetzten aufzufallen, entschließt sich der Betroffene dazu, sich privat einen Computer anzuschaffen, um diesen zu Hause zu Übungszwecken nutzen zu können; spricht um etwas ‚wärmer‘ und ‚vertrauter‘ im Umgang mit dem digitalen Medium zu werden. Ziel ist es, im Stande zu sein, das berufliche Alltagsgeschäft unauffällig und kompetent zu erledigen.

Bei dem letzten Typus dieser Rubrik handelt es sich um die **Anschaffung eines Computers aufgrund des Wegfalls der Hauptbezugsperson**, der bei Werner ersichtlich wurde. Mit dem Verlust der Hauptbezugsperson, wie etwa dem Lebenspartner, konfrontiert, sehen sich Betroffene zunächst einer ungewohnten Situation gegenüber, angesichts derer es eine Strategie zu erarbeiten gilt. Denn es besteht nun der Zwang, den Alltag selbstständig zu gestalten. Betroffene entscheiden sich schließlich für die Anschaffung eines Computers, da sie die Nutzung des Computers, vor allem unter Rückgriff auf das Internet als ein neues Hobby gegen Langeweile antizipieren. Außerdem besteht durch den Besitz eines Computers mit Internetzugang die Möglichkeit, via Suchmaschinen wie Google Antworten auf verschiedenste Fragen zu erhalten.

Die nächste Rubrik befasst sich mit der Wissensaneignung hinsichtlich des Umgangs mit einem Computer. Hier ließ sich als erstes der Typus **Frühe Berührungspunkte mit einem nicht-eigenen Computer aufgrund von Interesse** feststellen, der sich in den Fällen Norbert und Sabine zeigte. Charakteristisch ist die Auseinandersetzung mit einem Computer zu einer Zeit, als letztere noch keineswegs Einzug in den Alltag gehalten hatte. Die damalige Beschäftigung mit einem Computer wurde von Freude und Motivation begleitet. Nun kann wiederum zwischen den Untertypen „Frühe Berührungspunkte

mit einem nicht-eigenen Computer aufgrund von Interesse und einer entsprechenden Berufswahl“ einerseits und „Frühe Berührungspunkte mit einem nicht-eigenen Computer aufgrund von Interesse und einer entsprechenden Gelegenheit“ andererseits differenziert werden.

Frühe Berührungspunkte mit einem nicht-eigenen Computer aufgrund von Interesse und einer entsprechenden Berufswahl: Diese Ausprägung zweiten Grades dokumentierte sich bei Norbert. Das persönliche Interesse am Umgang mit Technik schlägt sich auch in der Berufswahl, wie etwa der des CNC Drehers, nieder. Mit Eintritt in die Berufsausbildung liegt der Fokus auf der Wissensaneignung im Hinblick auf den Umgang mit einer speziellen Art von Computer, dessen Bedienung die Grundlage für betriebliche Fertigungsprozesse darstellt. Seine Vorliebe für Technik vermittelt diesem Typus ein gutes Gefühl. Mit ihr kompensiert er seine Lese-/Schreibschwierigkeiten.

Frühe Berührungspunkte mit einem nicht-eigenen Computer aufgrund von Interesse und einer entsprechenden Gelegenheit: Diese Ausprägung offenbarte sich im Fall Sabine. Vor dem Hintergrund des grundlegenden Interesses und der Offenheit gegenüber Technik respektive Digitalen Medien bot sich hier frühzeitig die Gelegenheit, sich im Umgang mit dem Computer ausprobieren zu können. Das sich in unregelmäßigen Abständen wiederholende, von einer Bezugsperson begleitete Lernsetting lässt sich als locker-informell beschreiben, wobei die Anleitung durch die Bezugsperson mehr und mehr abnimmt, sodass der Betroffene das Gefühl hat, langsam aber sicher in die Gemeinschaft derjenigen, die die Nutzung eines Computers beherrschen, ‚hereinzurutschen‘.

Ein weiterer Typus ist die **Eigenständige, als beiläufig empfundene Wissensaneignung**, die bei Norbert, Günther sowie Sabine hervortrat. Aufgrund des Interesses am Umgang mit Technik beziehungsweise Digitalen Medien und der regelmäßigen Nutzung des eigenen Computers erleben Betroffene die entsprechende Wissens- und Kompetenzaneignung eben nicht als anstrengend, sondern als beiläufig.

Außerdem zeigte sich im Fall Sabine der Typus **Als beiläufig empfundene Wissensaneignung aufgrund des Umgangs mit dem Computer im Berufsalltag**. Da Betroffene die grundlegende Kompetenz bezüglich der Nutzung eines Computers mitbringen, bilden sie ihre Fertigkeit ohne viel Mühe weiter aus, müssen sie nun im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit täglich den Computer nutzen. Der Berufsalltag dient ihnen somit praktisch als Übung, durch welche sie mit der Zeit ein ‚Gefühl‘ für die Bedienung eines Computers entwickeln.

Des Weiteren offenbarte sich der Typus **Wissensaneignung durch Rückgriff auf eine externe Hilfe**, der den Fällen Sabine, Bernd und Werner innewohnt. Konstitutiv ist das konkrete Hinzuziehen oder die konkrete Inanspruchnahme einer Form der Unterstützung, um sich (weiter) in den Umgang mit dem Computer einzuarbeiten. Hier lassen sich wiederum drei Typen auf untergeordneter Ebene unterscheiden:

Hinzuziehen einer gegenständlichen Hilfe bei Unklarheiten: Diese Ausprägung spiegelte sich bei Sabine wider. Es wird hoher Wert auf die Unabhängigkeit von anderen gelegt, weshalb sich Betroffene bei auftretenden Schwierigkeiten bezüglich des Umgangs mit dem Computer selbstständig weiterhelfen, indem sie beispielsweise ein entsprechendes Fachbuch (etwa ein ‚Internetbuch für Einsteiger‘) zu Rate ziehen. Gerade auch vor dem Hintergrund der Unkenntnis der englischen Sprache, die im IT-Bereich eine hohe Präsenz aufweist, bietet ein solches Buch aufgrund seines Sachwortregisters inklusive deutscher Übersetzungen und Erklärungen der einzelnen Termini eine große Unterstützung.

Inanspruchnahme persönlicher Hilfe im Falle günstiger Gelegenheiten: Diese Ausprägung dokumentierte sich im Fall Bernd. Immer dann, wenn Betroffene eine günstige Gelegenheit wittern, mehr über den Umgang mit dem Computer erfahren zu können, ergreifen sie diese spontan. Im Mittelpunkt steht der Dialog mit einer ihnen sympathischen Person, die sie in ein neues Feld der Computernutzung einführt, indem sie Erläuterungen abgibt und die entsprechende Bedienung des Computers exemplarisch vorführt, wobei sie ihnen auch die Möglichkeit bietet, sich selbst im Umgang mit dem Computer auszuprobieren. Die Hilfsbereitschaft einer solchen als sympathisch empfundenen Person wird dabei nahezu vorausgesetzt. Kennzeichnend für diesen Typus sind eine große Neugier in Kombination mit einer bisher geringen Computererfahrung, aufgrund derer er, im Zusammenhang mit den hohen Kosten, vor der Anschaffung eines eigenen Computers zurückschreckt. Bernd beispielsweise begleitete eine Verwandte, die ohnehin eine Institution aufsuchen wollte, die wie Bernd wusste, frei zugängliche Computerarbeitsplätze bereithält, um sich von ihr dort Näheres zum Umgang mit der Tastatur erläutern und demonstrieren zu lassen.

Inanspruchnahme einer Einführung in die Computernutzung durch eine Person aus dem sozialen Umfeld: Diese Ausprägung zeigte sich bei Werner. Im Vergleich zum letztgenannten Typen erfolgt der Kauf eines eigenen Computers *vor* der Wissensaneignung bezüglich des Umgangs mit diesem. Um nun eine Einführung in die Bedienung des Computers zu erhalten, wenden sich Betroffene gezielt an eine Person aus ihrem sozia-

len Umfeld, die ihnen einmalig die entsprechenden Grundfunktionen des Computers erklärt und vorführt, sodass sie diese zukünftig selbstständig beherrschen. Charakteristisch ist ein stark eingeschränktes antizipiertes Nutzungsverhalten entsprechend der persönlichen Interessenlage. Werner etwa interessierte sich fast ausschließlich dafür, im Internet zu surfen und dort einzukaufen.

Ein weiterer übergeordneter Typus ist die **Wissensaneignung im Rahmen des Alphakurses**, der sich bei Bernd und Karl erkennen ließ. Den Umgang mit einem Computer zu erlernen, resultiert hier nicht aus einem eigenen Wunsch heraus, sondern Betroffene werden im Rahmen des Alphakurses mit diesem Thema konfrontiert. Nun kann wiederum zwischen den untergeordneten Typen Gleichgültigkeit bezüglich der Wissensaneignung einerseits und Entwicklung einer Euphorie bezüglich der Wissensaneignung andererseits differenziert werden.

Gleichgültigkeit bezüglich der Wissensaneignung: Diese Ausprägung war im Fall Karl beobachtbar. Wird im Unterricht der Umgang mit dem Computer thematisiert und ausprobiert, arbeiten Betroffene zwar ernsthaft mit, jedoch hegen sie keinerlei Interesse, sich darüber hinaus selbstgesteuert in die Nutzung eines Computers einzuarbeiten.

Entwicklung einer Euphorie bezüglich der Wissensaneignung: Diese Ausprägung zweiten Grades wurde bei Bernd ersichtlich. Begegnen Betroffene dem Umgang mit dem Computer zunächst mit Skepsis und Unbehagen, vor allem da sie vor dessen großer Tastatur zurückschrecken, wandelt sich ihre Einstellung doch recht schnell, haben sie den ersten Schock überwunden und sind bereit, sich auf das Neue einzulassen. Sie entwickeln einen von positiver Aufregung und Neugier begleiteten Motivationsschub, sich auch selbstgesteuert weiterhin in den Umgang mit dem Computer einzuarbeiten, da sie bereits Ideen haben, wozu sie den Computer zukünftig gerne nutzen würden; etwa um Texte verfassen, online die Tagesnachrichten lesen oder mit anderen Menschen chatten zu können. Für Betroffene fungiert der Alphakurs sozusagen als ‚Türöffner‘, da sie sich alleine niemals an den Umgang mit einem Computer herangewagt hätten.

Außerdem ließ sich der Typus **Explizite Wissensaneignung bezüglich Online-Anwendungen** erkennen, der sich in den drei Fällen Günther, Sabine und Werner dokumentierte. Stets geht es hier um mehr als reines Surfen, wie etwa um die Tätigkeit von Einkäufen oder das Herunterladen von Programmen. Nun wird wiederum zwischen den drei untergeordneten Typen Eigenständiges, durch hohes Sicherheitsbedürfnis ge-

prägtes Vorgehen, Strategisch-listiges Vorgehen und Permanente unstrukturierte Wissensaneignung unterschieden.

Eigenständiges, durch hohes Sicherheitsbedürfnis geprägtes Vorgehen: Diese Ausprägung war bei Günther zu beobachten. Betroffene nutzen den Computer beziehungsweise das Internet gerne sowie zur Erledigung und Organisation alltäglicher Angelegenheiten. Aus rein technischer Sicht stellt der Umgang mit Digitalen Medien keinerlei Schwierigkeiten für sie dar, jedoch kennzeichnet diesen Typus gerade sein hohes Sicherheitsbedürfnis, welches sich sowohl auf den Schutz seines Computers als auch auf den seiner Daten bezieht. Daher informiert er sich im Hinblick auf Neuerungen, wie zum Beispiel Onlinebanking oder innovative zum Download bereitgehaltene Computerprogramme, umfassend und gründlich, bevor er sie für sich zunutze macht. Dieses stellt ein zeitaufwändiges und mühsames Unterfangen dar, wobei Betroffene die gewünschten Informationen selbstständig zusammentragen. Sie recherchieren beispielsweise online (Suchmaschine/Foren) *und* rückversichern sich bei Personen aus ihrem sozialen Umfeld. Erst die eigenen positiven Erfahrungen mit den entsprechenden Onlinediensten dienen Betroffenen als endgültiger Beweis für deren Vertrauenswürdigkeit und Güte.

Strategisch-listiges Vorgehen: Diese Ausprägung zeichnete sich im Fall Sabine ab. Betroffene können zwar allgemein gut mit Computer und Internet umgehen, jedoch weist ihre diesbezügliche Kompetenz noch Lücken auf. Besteht nun der Wunsch, eine konkrete Online-Anwendung, wie zum Beispiel die Tätigkeit von Einkäufen per Internet, selbstständig zu beherrschen, wird die Unterstützung durch einen Dritten benötigt, da sich Betroffene nicht vollkommen alleine an das neue Themengebiet heranwagen. Daher überlegt sich dieser Typus, wie er eine Person aus seinem sozialen Umfeld bitten könnte, ihm eine Einführung in das gewünschte Themengebiet zu geben. Dabei geht er listig vor, indem er sich die Hilfe des Dritten unter einem *Vorwand* erbittet, da er seine Lese-/Schreibschwierigkeiten weiterhin geheim halten möchte. Durch die einmalige thematische Einführung fühlen sich Betroffene aufgrund ihrer generell guten Auffassungsgabe sicher genug, um sich weiterhin selbstständig in das neue Gebiet einzuarbeiten.

Permanente unstrukturierte Wissensaneignung: Diese Ausprägung dokumentierte sich bei Werner. Charakteristisch ist die zwar regelmäßig praktizierte, aber dennoch geringe Computer-/Internetnutzung, welche stets Probleme bereitet und deshalb keineswegs als gefestigt angesehen werden kann. Beispielsweise gebraucht Werner seinen Computer fast ausschließlich für die Tätigkeit von Einkäufen bei bestimmten Onlineshops. Ist er

nun im Begriff, einen solchen Einkauf zu tätigen, muss er sich aber ‚immer wieder‘ in die Thematik ‚reinwuseln‘. Seine Unsicherheit manifestiert sich in der Beschreibung, eine bestimmte Internetseite ‚*irgendwo* nachzugucken und dann *irgendwie* dahinzugehen‘. Betroffene sind bestrebt, sich die Computer-/Internetnutzung soweit wie möglich zu vereinfachen, indem sie stets auf selbstständig angefertigte, wiederverwendbare Hilfsmittel („Eselsbrücken“) zurückgreifen. Im Falle Werner bedeutet dies das permanente Abschreiben von einem im Vorhinein ausgefüllten Überweisungsträger, den er als Muster stets parat hält, um Bezahlvorgänge für aktuell getätigte Online Bestellungen in die Wege zu leiten.

Des Weiteren ließen sich die kontrastierenden typischen Haltungen „Bedeutsamkeit der abgeschlossenen Wissensaneignung“ und „Bewusstes Belassen bei halbfertiger Wissensaneignung“ herausarbeiten, die es im Folgenden zu erörtern gilt.

**Bedeutsamkeit der abgeschlossenen Wissensaneignung:** Diese Einstellung offenbarte sich im Fall Sabine. Zwar greifen Betroffene anfangs bisweilen auf Hilfen zurück, um sich die Einarbeitung in einen neuen Bereich der Computer-/Internetnutzung zu erleichtern. Aber ihr Ziel ist es, den Umgang mit Computer und Internet letztendlich vollkommen selbstständig zu beherrschen, da sie eine hohe Relevanz auf Eigenständigkeit legen.

**Bewusstes Belassen bei halbfertiger Wissensaneignung:** Diese Einstellung wurde bei Werner ersichtlich. Betroffene legen, im Vergleich zum letztgenannten Typus, keinen Wert auf Eigenständigkeit. Sie greifen im Kontext der Computer-/Internetnutzung stets auf Hilfen zurück und haben nicht die Absicht, dies durch die Einleitung eines Lernprozesses zu ändern.

Der letzte Typus dieser Rubrik ist die **Abgebrochene Wissensaneignung**, die sich in den Fällen Ronja und Heike zeigte. Von Grund auf bringen Betroffene kein echtes Interesse mit, den Umgang mit dem Computer zu erlernen, da sie nicht wissen, wozu sie diesen im Alltag nutzen sollten. Probieren nun Bezugspersonen, wie Freunde oder der Lebenspartner, Betroffene im Rahmen informeller Lernsettings an die Nutzung des Computers heranzuführen, fühlen letztere sich schnell überfordert und entmutigt, woraufhin sie die gerade erst begonnene Wissensaneignung aufgeben.

Endgerätübergreifend fallen zwei Typiken sowie ein typisches Gegensatzpaar auf, da diese jeweils doppelt vorkommen. Es handelt sich um die Haltungen Anschaffung eines

Tablets (Computers) aufgrund des Wegfalls der Hauptbezugsperson, Eigenständige, als beiläufig empfundene Wissensaneignung (Smartphone, Computer/Laptop) und Bedeutsamkeit der abgeschlossenen Wissensaneignung vs. Bewusstes Belassen bei halbfertiger Wissensaneignung (Smartphone, Computer/Laptop).

### 1.3 Thema „Digitale Medien – private und berufliche Nutzung“

Zunächst wird unabhängig von den jeweiligen Endgeräten zwischen den zwei typischen Grundhaltungen Eingeschränktes Nutzungsverhalten und Umfassendes Nutzungsverhalten differenziert.

Eingeschränktes Nutzungsverhalten: Dieser Typus trat in den Fällen Heike, Gertrud, Bernd, Werner, Lutz, Waltraud, Ronja und Marinus hervor. Konstitutiv ist die Nicht-Beschäftigung mit dem Computer beziehungsweise ein auf ein Minimum beschränkter Umgang mit dem Computer. Außerdem gebrauchen Betroffene im Alltag höchstens zwei verschiedene Endgeräte, die sie meistens nicht in vollem Umfang nutzen.

Umfassendes Nutzungsverhalten: Dieser Typus offenbarte sich bei Sabine, Günther und Norbert. Charakteristisch ist die regelmäßige Auseinandersetzung mit Computer und Smartphone, wobei zum Teil auf weitere Digitale Medien, wie etwa einen Laptop, zurückgegriffen wird.

Angesichts aller weiteren Typen wird ab hier wieder zwischen den Endgeräten Handy, Smartphone, Tablet, Computer/Laptop unterschieden. Außerdem bildeten sich hier die zusätzlichen Kategorien Digitale Medien/Internet sowie Einstellung zu digitalen Hilfsprogrammen zur Erleichterung des Schreibens heraus.

#### *Handy*

Zu diesem Thema äußerten sich Heike, Gertrud, Bernd und Werner. Auf oberster Ebene liegt das Gegensatzpaar Eingeschränkte Handynutzung vs. Ausgeweitete Handynutzung.

**Eingeschränkte Handynutzung:** In ihr finden sich die Fälle Heike, Gertrud und Werner wieder. Das Handy wird normalerweise lediglich zum Telefonieren benötigt. Auf untergeordneter Ebene ließen sich wiederum drei Typen generieren: Als überflüssig empfundener Handybesitz, Zweckdienlich-bequemlichkeitsorientierte Handynutzung und Auf Notfallsituationen beschränkte Handynutzung mit Aufnahme eines Lernprozesses zugunsten ausgeweiteter Handynutzung.

Als überflüssig empfundener Handybesitz: Diese Ausprägung zeigte sich bei Gertrud. Betroffene weisen eine mit Desinteresse zu begründende, stark eingeschränkte Handynutzung auf. Wenn überhaupt, gebrauchen sie ihr Handy zur Tötigung von Telefonaten, wobei auch dies äußerst selten vorkommt. Dazu passend wird das Handy auch kaum mitgeführt. Eine solche Einstellung schlägt sich darüber hinaus in der minimalistischen Einrichtung des Handys nieder. Denn die kurze Liste der Kontakte umfasst nur diejenigen Telefonnummern der wichtigsten Bezugspersonen.

Zweckdienlich-bequemlichkeitsorientierte Handynutzung: Dieser Typus spiegelte sich im Fall Werner wider. Neben der regelmäßigen Tötigung von Telefonaten, gebrauchen Betroffene ihr Handy kaum. Bei den selten genutzten Anwendungen handelt es sich um solche, deren Ausführung eigentlich keine Lese- und Schreibkompetenz erfordert, wie zum Beispiel die des Fotografierens.

Auf Notfallsituationen beschränkte Handynutzung mit Aufnahme eines Lernprozesses zugunsten ausgeweiteter Handynutzung: Diese Ausprägung war bei Heike zu beobachten. Betroffene stehen Digitalen Medien desinteressiert und negativ gegenüber, wobei das Handy die einzige Ausnahme bildet. Letzteres wurde überhaupt aufgrund einer Veränderung der persönlichen Situation angeschafft. Heike beispielsweise wird gelegentlich von enormen Gehbehinderungen überrascht. Durch das Mitführen des Handys können Betroffene in Notlagen direkt und unkompliziert Hilfe herbeitelefonieren. Mit der Zeit entwickelt sich dann der Wunsch, auch andere Anwendungen als das Telefonieren zu beherrschen. Denn Betroffene möchten schlicht und einfach die *Wahl* haben, ob sie lieber telefonieren oder eine SMS schreiben möchten. Daher beginnen sie, das Verfassen einer SMS zu erlernen.

**Ausgeweitete Handynutzung:** Diese wurde bei Bernd erkennbar. Betroffene gebrauchen ihr Handy sowohl zum Telefonieren als auch zum Schreiben von SMS. Es ließen sich im Falle Bernd drei weitere Typiken zweiten Grades herausarbeiten: Euphorie bezüglich Handybesitz und -nutzung, Freude über die Kompetenz des Textnachrichten-

schreibens sowie Zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus aufgrund bewusster Entscheidung.

Euphorie bezüglich Handybesitz und -nutzung: Im Mittelpunkt steht die riesige Freude darüber, zur Gemeinschaft der Handybesitzer und -nutzer zu gehören sowie aufgrund der errungenen Lese-/Schreibkompetenz auch das Verfassen von SMS zu beherrschen. Betroffene freuen sich, nun auf flexible Weise Personen aus ihrem sozialen Umfeld kontaktieren zu können und auch für letztere unkompliziert erreichbar zu sein. Das Handy im Alltag mit sich zu führen, gibt Betroffenen ein gutes Gefühl. Hinsichtlich der Entscheidung zugunsten eines Anrufs oder des Schreibens einer SMS wird zumeist letztere Option gewählt, da dies die Freude bringende Möglichkeit bietet, sich im Alltag mit der Schriftsprache auseinanderzusetzen. Das häufige Schreiben von SMS hat für Betroffene außerdem weitere Vorteile: Sie bemerken eine stetige Verbesserung ihrer Lese-/Schreibfähigkeit sowie einen beschleunigten Umgang mit der Technik (beispielsweise beherrscht Bernd mittlerweile das „blinde“ Schreiben einer SMS). Darüber hinaus erfreuen sie sich an dem regen kommunikativen Austausch mit Personen aus ihrem sozialen Umfeld und an den vielen SMS, die auch sie erhalten.

Freude über die Kompetenz des Textnachrichtenschreibens: Vor dem Hintergrund ihrer errungenen Lese-/Schreibkompetenz freuen Betroffene sich, sich nicht mehr auf das Tätigen von Anrufen beschränken zu müssen. Die Konfrontation mit einer Mailbox, die Kommunikation über einen Umweg bedeutet, erinnerte Betroffene stets an ihre eigene Unzulänglichkeit, genau wie die Bitte des Angerufenen, lieber zu einem späteren Zeitpunkt erneut anzurufen, bei Betroffenen die Empfindung auslöste, „aufdringlich“ zu sein. Die errungene Fähigkeit des Textnachrichtenschreibens vermittelt ein Gefühl von Unabhängigkeit und Selbstständigkeit.

Zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus gemäß bewusster Entscheidung: Um sich vor Stress durch häufiges Handyklingeln zu schützen und sich Phasen der Ruhe zu gönnen, entscheiden sich Betroffene bisweilen dazu, ihr Handy auf ‚lautlos‘ zu stellen.

### *Smartphone*

In dieser Kategorie liegen Interviewabschnitte von Lutz, Waltraud, Ronja, Marinus, Sabine, Günther und Norbert vor. Zunächst lässt sich zwischen den beiden typischen

Grundhaltungen Eingeschränkte Smartphone-nutzung und Ausgeweitete Smartphone-nutzung unterscheiden.

**Eingeschränkte Smartphone-nutzung:** Diese zeigte sich in den Fällen Lutz, Waltraud und Günther. Betroffene machen von dem Internetzugang ihres Endgeräts entweder gar keinen Gebrauch, nutzen ihn nur in eingeschränkter Form oder legen keinen gesonderten Wert auf ihn. An dieser Stelle ist zwischen drei Typiken zweiten Grades zu differenzieren: Bewusste Entscheidung gegen die Nutzung des Internetzugangs, Eingeschränkte Internetnutzung, und Geringe Relevanz des Internetzugangs.

Bewusste Entscheidung gegen die Nutzung des Internetzugangs: Diese Ausprägung wurde im Fall Lutz ersichtlich. Betroffene möchten in keiner Weise den Internetzugang ihres Smartphones verwenden. Grund dafür ist eine stark defizitäre Lese-/Schreibkompetenz, die wiederum dafür verantwortlich ist, dass große Schwierigkeiten angesichts der Navigation auf untergeordneten Menüebenen bestehen. Charakteristischerweise gelingt die Orientierung auf erster Menüebene anhand der jeweiligen Piktogramme, die auf einzelne Anwendungen verweisen. Die Suche nach bestimmten Dateien verläuft aber, aufgrund eines Mangels an angelegten Ordnern, beschwerlich, welches zu regelmäßiger Verärgerung führt. Dabei schieben Betroffene die Schuld anderen Faktoren als ihrer defizitären Lese-/Schreibkompetenz zu; etwa der fehlerhaften Technik, einer Sehschwäche oder auch ‚dicken Wurstfingern‘. Genutzt wird das Smartphone fast ausschließlich für Unterhaltungszwecke, wie zum Beispiel den Konsum von (gespeicherten) Musikvideos, wohingegen Anwendungen, die vermehrt das Lesen und Schreiben erfordern, möglichst vermieden werden. Dass Betroffene überhaupt Interesse haben, mit einem Smartphone umzugehen, liegt an ihrem vergleichsweise guten Zugang zu technischen Geräten.

Eingeschränkte Internetnutzung: Diese Ausprägung zeigte sich bei Waltraud. Um Kosten zu sparen, entschließen sich Betroffene, lediglich dann mit ihrem Smartphone auf das Internet zuzugreifen, können sie es mit einem WLAN Netzwerk verbinden. Auf die Nutzung des UMTS Netzes verzichten sie vollständig. Auf untergeordneter Ebene zeichnete sich hier die Typik *Smartphonennutzung bei defizitärem Verständnis von Zusammenhängen* ab (Waltraud): Betroffene greifen zu Hause regelmäßig auf das private WLAN Netzwerk zu, um beispielsweise neue Spiele-Apps herunterzuladen, ohne dies zu wissen beziehungsweise zu bemerken. Sie gehen davon aus, nie mit ihrem Smartphone online zu sein.

Geringe Relevanz des Internetzugangs: Dieser Untertyp ließ sich im Fall Günther identifizieren. Betroffenen ist es weniger wichtig, mit ihrem Smartphone auf das Internet zuzugreifen. Sie interessieren sich in erster Linie für den Umgang mit einem Smartphone, da sie generell Freude am Umgang mit Technik respektive Digitalen Medien empfinden und diesbezüglich modern ausgestattet sein möchten. Für die Internetnutzung verwendet dieser Typus gezielt andere Endgeräte.

**Ausgeweitete Smartphonennutzung**: Diese wurde bei Ronja, Marinus, Sabine und Norbert offenbar. Der Fokus liegt auf der Nutzung des Internetzugangs, auf Grundlage dessen vor allem Textnachrichten via WhatsApp mit anderen ausgetauscht werden. Darüber hinaus gebrauchen Betroffene ihr Smartphone zum Telefonieren und bisweilen auch für andere Onlinedienste, wie etwa die Suchmaschine Google.

Es wurden weitere Typen herausgearbeitet, die sich sowohl mit der typischen Grundhaltung der Eingeschränkten als auch der Ausgeweiteten Smartphonennutzung vereinbaren lassen. Als erstes handelt es sich dabei um die Typik **Freude über die Kompetenz der Bedienung eines Smartphones**, die sich im Fall Ronja abzeichnete: Vor dem Hintergrund ihrer ehemals minimalistischen und bildungsfernen Lebensweise, die auch den nicht vorhandenen Zugang zu Digitalen Medien inkludierte, erfreuen sich Betroffene daran, es im Zuge ihres vollzogenen Lebenswandels gelernt zu haben, mit einem Smartphone umzugehen, welches ihnen ein Gefühl von Freiheit vermittelt.

Darüber hinaus wurde der Typus **Nutzung des Smartphones als Universalgerät** ersichtlich, der sich im Fall Marinus herauskristallisierte. Hier wird im Alltag regelmäßig auf diverse Funktionen des Smartphones zurückgegriffen. Somit dient das Smartphone etwa gleichzeitig als Fotoapparat, Terminkalender und Wecker.

Eine weitere Typik, in der sich sowohl Fälle der typischen Grundhaltung der Eingeschränkten als auch der Ausgeweiteten Smartphonennutzung wiederfinden, ist die des **Fokus auf der Telefonie**: Diese dokumentierte sich in den Fällen Waltraud, Lutz, Günther, Ronja und Norbert. Betroffene nutzen ihr Smartphone, im Gegensatz zu anderen Einsatzbereichen, häufig zum Telefonieren. Im Hinblick darauf, welcher Art diese Telefonate sind, lassen sich wiederum drei verschiedene Untertypen zweiten Grades unter-

scheiden. Konkret handelt es sich um das Plaudern, um den Austausch relevanter Informationen sowie um die Berufliche Telefonie.

Plaudern: Diesem sind die Fälle Waltraud, Lutz und Ronja zuzuordnen. Betroffene nutzen ihr Smartphone oft dazu, mit Personen aus ihrem sozialen Umfeld, locker-informelle Gespräche zu führen.

Austausch relevanter Informationen: Hierzu zählen die Fälle Waltraud, Lutz, Günther und Norbert. Das Smartphone wird oft dazu genutzt, mit Personen aus dem sozialen Umfeld solcherlei Informationen auszutauschen, die für die Beziehung zwischen ihnen beiden von Bedeutsamkeit sind. Darunter fallen beispielsweise Kontrollanrufe beim Lebenspartner (Waltraud), der Eingang von Anrufen des Lebenspartners zwecks der Erledigung von Einkäufen (Lutz) oder auch der Eingang von Anrufen zwecks der Pflege eines Familienmitglieds, die auf Abruf geleistet wird (Günther).

Berufliche Telefonie: Diese Ausprägung ließ sich bei Norbert erkennen. Hier wird das Smartphone genutzt, um von Berufs wegen telefonische Kundenanfragen zu beantworten.

Darüber hinaus zeigte sich die typische Haltung **Fokus auf dem Austausch von Textnachrichten**: Diese trat bei Ronja, Marinus und Sabine hervor. Betroffene nutzen ihr Smartphone, im Vergleich zu anderen Einsatzbereichen, häufig zum Austausch von Textnachrichten (und bisweilen auch von Bilddateien (Marinus, Sabine)) mit Personen aus ihrem sozialen Umfeld.

Wenden wir nun den Blick auf den Umgang mit den eigenen Lese-/Schreibschwierigkeiten, zeichnen sich wiederum Unterschiede ab, die sich in drei Haltungen auf untergeordneter Ebene bündeln lassen und welche es nun zu definieren gilt:

Offener Umgang mit den Lese-/Schreibschwierigkeiten: Dieser wurde bei Ronja ersichtlich. Betroffene geben ihr Defizit von vornherein in ihrem Freundeskreis bekannt, sodass alle diejenigen informiert sind, mit denen Textnachrichten ausgetauscht werden. Dem Betroffenen ist es somit möglich, häufig und bedenkenlos Textnachrichten zu versenden, ohne befürchten zu müssen, aufgrund etwaiger Rechtschreibfehler negativ aufzufallen beziehungsweise Spekulationen oder Konfrontationen zu riskieren.

Partiell verschlossener Umgang mit den Lese-/Schreibschwierigkeiten: Dieser offenbarte sich im Fall Marinus. Betroffene vertrauen sich mit ihrem Defizit recht wenigen Personen aus ihrem sozialen Umfeld an. So kommt es, dass einige Personen, mit denen

Textnachrichten ausgetauscht werden, nicht eingeweiht sind. Daher begleitet Betroffene die Befürchtung, von einem Kommunikationspartner auf etwaige Rechtschreibfehler angesprochen zu werden und daraufhin eventuell aufzufallen. Um diesem Szenario vorzubeugen, bemühen sich Betroffene um eine möglichst lockere Grundeinstellung und stellen sich vor, im Falle einer Konfrontation die Ausrede des „Sich-vertippt-habens“ heranzuziehen. Mit denjenigen Personen, die der Betroffene über sein Problem aufgeklärt hat, kann er jedoch bedenkenlos Textnachrichten austauschen.

Verschlossener Umgang mit den Lese-/Schreibschwierigkeiten: Dieser spiegelte sich bei Sabine wider. Betroffene halten ihr Defizit vor fast allen Personen aus ihrem sozialen Umfeld geheim. Daher leben sie ständig in der Angst, von einem Kommunikationspartner, mit dem sie Textnachrichten austauschen, mit etwaigen Rechtschreibfehlern konfrontiert zu werden. Auch dieser Typus bemüht sich um eine lockere Grundeinstellung und er ist fest davon überzeugt, in einem solchen Falle die Ausrede des ‚Sich-vertippt-habens‘ zu bemühen, da dies für ihn die einzige Chance darstellt, sein Lügengerüst aufrecht zu erhalten. Um die Gefahr des Auffallens jedoch von vornherein zu minimieren, verhalten sich Betroffene im Hinblick auf die Kommunikation via Textnachrichten meistens passiv-reaktiv.

Wenden wir nun den Blick darauf, weshalb überhaupt die Kommunikation per Textnachricht gewählt wird, können zwei differente Begründungen identifiziert werden: Zum einen handelt es sich dabei um diejenige des Austausches von Textnachrichten als bevorzugte Kommunikationsform innerhalb des Freundeskreises. Zum anderen handelt es sich um eine Ambivalente Begründungslage.

Austausch von Textnachrichten als bevorzugte Kommunikationsform innerhalb des Freundeskreises: Diese Einstellung war in den Fällen Ronja und Sabine erkennbar. Aus dem Wunsch nach Zugehörigkeit heraus beteiligen sich Betroffene an dem Austausch von Textnachrichten via WhatsApp, der untereinander regelmäßig praktiziert wird.

Ambivalente Begründungslage: Sie zeichnete sich bei Marinus ab. Zwar wissen Betroffene die Möglichkeit zu schätzen, durch den häufigen Austausch von Textnachrichten mit anderen Personen auf bequeme Weise, praktisch nebenbei, ihre Lese-/Schreibkompetenz zu verbessern. Allerdings müssen sie sich oftmals dazu durchringen, tatsächlich Textnachrichten zu verfassen und eben nicht die deutlich zeitsparendere Variante des Telefonierens zu wählen. Um sich selbst eine Absicherung zu schaffen, wirklich regelmäßig Textnachrichten zu schreiben, vereinbaren Betroffene mit einer ausge-

wählten vertrauten Person, sich im Alltag gegenseitig möglichst oft auf diese Weise auszutauschen.

Eine weitere typische Haltung ist der **Versuch der Vermeidung des Austauschs von Textnachrichten**: Diese zeigte sich im Fall Lutz. Aufgrund einer stark defizitären Lese-/Schreibkompetenz setzen sich Betroffene nur selten und ungern mit Textnachrichten auseinander, weshalb sie, wenn möglich, den Austausch von Textnachrichten vermeiden. Muss jedoch einmal eine Textnachricht geschrieben werden, delegieren sie diese Aufgabe oft an den Lebenspartner. Ist dieser jedoch nicht zugegen oder verweigert seine Hilfe, verfassen Betroffene, unter Aufbietung großer Mühe, die Textnachricht selbst. Dabei legen sie jedoch das Hauptaugenmerk darauf, dass der Empfänger der Nachricht deren Sinn versteht, wohingegen sie sich im Hinblick auf die Rechtschreibung nicht in besonderem Maße anstrengen.

Konträr zum letztgenannten Typus steht derjenige der **Freude über die Kompetenz des Textnachrichtenschreibens**, welcher sich bei Ronja abzeichnete. Vor dem Hintergrund ihrer errungenen Lese-/Schreibkompetenz freuen Betroffene sich, sich nicht mehr auf das Tätigen von Anrufen beschränken zu müssen. Die Konfrontation mit einer Mailbox, die Kommunikation über einen Umweg bedeutet, erinnerte Betroffene stets an ihre eigene Unzulänglichkeit, genau wie die Bitte des Angerufenen, lieber zu einem späteren Zeitpunkt erneut anzurufen, bei Betroffenen die Empfindung auslöste, „aufdringlich“ zu sein. Die errungene Fähigkeit des Textnachrichtenschreibens vermittelt ein Gefühl von Unabhängigkeit und Selbstständigkeit.

Darüber hinaus kristallisierte sich das Gegensatzpaar Zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus gemäß bewusster Entscheidung vs. Keine zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus heraus.

**Zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus gemäß bewusster Entscheidung**: Diese Verhaltensweise offenbarte sich bei Norbert. Um sich vor Stress durch häufiges Smartphoneklingseln zu schützen und sich Phasen der Ruhe zu gönnen, entscheiden sich Betroffene bisweilen dazu, ihr Handy auf ‚lautlos‘ zu stellen.

**Keine zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus**: Diese Verhaltensweise zeigte sich im Fall Ronja. Betroffene erleben das häufige Klingeln ihres Smartphones zwar gelegentlich auch als nervend, aber sind doch zu neugierig ob eingehender Anrufe

oder Textnachrichten, als dass sie den Ton ihres Smartphones gelegentlich abstellen würden.

Ein weiterer herausgearbeiteter Typus ist der, bei dem das **Smartphone als stabiles Bindeglied zur Kursleitung** fungiert. Er wurde bei Ronja lokalisiert. Zwischen Betroffenen und ihrer Kursleitung besteht eine emotionale Bindung, wobei die Kursleitung für den einzelnen Betroffenen eine vertraute Bezugsperson darstellt. Im Falle privater Probleme wenden sich Betroffene per Smartphone an ihre Kursleitung, indem sie sie anrufen oder eine Textnachricht verschicken. Ebenso werden Betroffene von ihrer Kursleitung auf diesem Wege kontaktiert, vermutet letztere private Probleme des Betroffenen; zum Beispiel aufgrund mehrmaligen Fernbleibens von Kurstreffen in Folge.

Außerdem wurde der Typus **Fokus auf der Nutzung von Spiele-Apps** ersichtlich, der sich in den Fällen Waltraud und Lutz zeigte. Betroffene gebrauchen ihr Smartphone, im Vergleich zu anderen Einsatzbereichen, im Alltag häufig, um aus dem Internet stammende Spiele zu spielen. Dabei befassen sie sich innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens mit verschiedenen Spielen, bis sie die Beschäftigung mit neuen Spielen herbeisehnen. Die Art der bevorzugten Minispiele bedient ein breites Spektrum: von solchen, welche auf Strategie oder Geschicklichkeit abzielen („Candy Crush Saga“, aus Koffern einen Turm bauen), bis hin zu solchen, die auf soziale und empathische Kompetenzen abheben („Pou“).

Darüber hinaus ließ sich ein Typus feststellen, dem sein **Smartphone als Archiv für Erinnerungen/Wegbegleiter** dient. Diese Haltung wurde bei Lutz erkannt. Charakteristischerweise befinden sich Betroffene in einer Lebenskrise, in der sie Halt suchen, indem sie im Alltag häufig auf ihrem Smartphone gespeicherte Dateien konsumieren. Bei den Dateien handelt es sich um solche, die sie an vergangene, bessere Zeiten erinnern. Konkret können dies etwa bestimmte Musikstücke sein (beispielsweise ist Lutz seit seiner Jugend großer Fan der Band „Queen“) oder auch Fotos und Videos, die Familienmitglieder zeigen. Das Smartphone als Wegbegleiter besitzt für Betroffene einen hohen immateriellen Wert.

Daneben kristallisierte sich die Typik **Sporadisches Informieren via Google** heraus, die sich in den Fällen Ronja, Marinus und Sabine offenbarte. Bei aufkommenden Fragen jeglicher Art recherchieren Betroffene gezielt mithilfe der Online Suchmaschine Google nach einer Antwort. Beispielhaft seien Fragen aus den Bereichen Rechtschreibung oder Streckennavigation erwähnt.

Schließlich wurde ein typisches Gegensatzpaar herausgearbeitet, welches sich sowohl mit Fällen der typischen Grundhaltung der Eingeschränkten als auch der Ausgeweiteten Smartphone-nutzung vereinbaren lässt. Es handelt sich um Nutzung von Facebook vs. Ablehnung von Facebook.

**Nutzung von Facebook:** Diese zeigte sich bei Sabine. Betroffene haben ein Profil bei dem sozialen Netzwerk, da dies in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis üblich ist. Sie nutzen Facebook jedoch überwiegend auf inaktive Weise, da sie neugierig obschon etwaiger Veränderungen der Profile ihrer Facebook-Freunde und deren Posts sind. Nutzen sie das soziale Netzwerk hingegen aktiv, befürchteten sie, aufgrund eventueller Rechtschreibfehler Anlass für Spekulationen zu bieten, welches es jedoch durch möglichst unauffälliges Verhalten zu vermeiden gilt.

**Ablehnung von Facebook:** Diese zeichnete sich in den Fällen Ronja und Norbert ab. Betroffene lehnen es strikt ab, ein Profil bei dem sozialen Netzwerk anzulegen. Wird nun der Blick auf die diesbezüglichen Gründe gelenkt, lassen sich die zwei Untertypen „Ablehnung aufgrund von Überflüssigkeit und Angst vor Lästereien“ sowie „Ablehnung aufgrund der Angst vor beruflichen Nachteilen“ beobachten, die im Folgenden zu erörtern sind.

Ablehnung aufgrund von Überflüssigkeit und Angst vor Lästereien: Diese Ausprägung offenbarte sich bei Ronja. Betroffene möchten kein Profil bei dem sozialen Netzwerk anlegen, da sie hierfür keine Notwendigkeit sehen. Denn mit ihren Freunden und Bekannten halten sie in anderer Form Kontakt. Außerdem schreckt sie die Angst vor Lästereien ab, legten sie dennoch einen entsprechenden Account an, da sie etwaigen Facebook-Freunden aus ihrem weiter gefassten sozialen Umfeld somit eine breite Angriffsfläche böten. Dabei beziehen sich die antizipierten Lästereien auf jegliche Bereiche: auf das neue Profilbild oder auch auf Rechtschreibfehler.

Ablehnung aufgrund der Angst vor beruflichen Nachteilen: Dieser Untertyp kristallisierte sich im Fall Norbert heraus. Betroffene würden niemals ein Profil bei dem sozia-

len Netzwerk anlegen, da sie ansonsten Angst davor hätten, durch die ohnehin vorausgesetzte Spionageaktion des Vorgesetzten bei letzterem in irgendeiner Weise negativ aufzufallen, welches berufliche Konsequenzen, wie etwa den Verlust des Arbeitsplatzes nach sich zöge. Allerdings zeichnen sich Betroffene insgesamt durch ein vorbildliches und politisch korrektes Verhalten aus, weshalb ihre Angst eigentlich unbegründet wäre.

### *Tablet*

Zu dieser Rubrik äußerten sich Marinus und Günther. Es ließen sich drei verschiedene Typiken generieren, die es nun zu erläutern gilt.

**Tabletnutzung zur Einholung von Informationen:** Dieser Typus konnte sowohl bei Marinus als auch bei Günther festgestellt werden. Er beinhaltet zum einen das sporadische Informieren via Google, etwa im Hinblick auf Fragen zur Rechtschreibung, angesichts eines bestimmten ‚Ausdrucks‘ oder hinsichtlich jeglicher anderer Fragen, die sich schnell beantworten lassen (‚Man erfährt fast alles.‘). Zum anderen beinhaltet dieser Typus auch Onlinerecherchen im Vorfeld größerer Angelegenheiten. So nutzte Marinus sein Tablet, um sich über das Angebot der Volkshochschule zu informieren, als er beabsichtigte, einen Alphakurs zu besuchen. Günther etwa gebraucht sein Tablet als Hilfe bei Kaufentscheidungen bezüglich größerer Anschaffungen. Möchte er sich zum Beispiel eine neue Waschmaschine oder einen neuen Fernseher kaufen, sichtet er online zunächst die Leistungen, Preise und Bewertungen verschiedener Modelle. Für eine solche Art der Recherche wird vorzugsweise das Videoportal Youtube verwandt, da es sich hierbei um eine bequeme und gleichzeitig umfassende Möglichkeit der Informationsbeschaffung handelt. Denn hier erhält der potenzielle Käufer nicht nur Informationen, sondern bekommt das Produkt, aufgrund des bewegten Bildes im Video, direkt von allen Seiten präsentiert. Ebenso wird das Tablet oft und gerne für Onlinerecherchen nach Kochrezepten genutzt. Gerade vor dem Hintergrund des größeren Displays im Gegensatz zum Smartphone ermöglicht es eine komfortablere Suche und eignet sich deshalb ‚wunderbar‘ für dieses Gebiet (Marinus).

**Tabletnutzung zur Weiterbildung auf einem Interessengebiet:** Diese Haltung zeichnete sich im Fall Günther ab. Hier wird das Tablet gerne genutzt, um sich in einem Hobby mehr Wissen und Kompetenzen anzueignen. Beispielsweise sieht Günther sich regelmäßig die neu erscheinenden Tutorials eines bestimmten Youtube Kanals an, der sich mit seinem Hobby der Fotografie auseinandersetzt.

**Tabletnutzung zur Unterhaltung:** Dieser Typus kristallisierte sich bei Günther heraus. Das Surfen im Internet, ohne ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, hat für Betroffene einen hohen Unterhaltungswert. Es dient schlicht und einfach der Zerstreuung.

### *Computer / Laptop*

Es sei anzumerken, dass es sich bei fast allen nachstehenden Nutzungsszenarien rund um den Computer um solche handelt, für welche der Rückgriff auf das Internet kennzeichnend ist.

Zunächst wurde die Typik **Eingeschränkte, problembehaftete Computer-/Internetnutzung** identifiziert: Diese zeigte sich im Fall Werner. Betroffene weisen eine stark defizitäre Lese-/Schreibkompetenz auf, aufgrund derer sie sich im Zusammenhang mit der Nutzung Digitaler Medien möglichst wenig mit der Schriftsprache auseinandersetzen möchten. Der Computer wird nur in einzelnen Verwendungskontexten genutzt, die sich im Alltag jedoch regelmäßig wiederholen. Betroffene orientieren sich vor allem an dem Wert der Bequemlichkeit und greifen gerne auf eigens eingerichtete ‚Eselsbrücken‘ zurück, die ihnen das Lesen und Schreiben erleichtern. Die routinisierte Nutzung des Computers/Internets gelingt (leidlich), da sie sich eben ständig wiederholt und weil Betroffene sich insbesondere an Piktogrammen sowie an Bebilderungen orientieren. Es besteht zwar keine Angewiesenheit auf Digitale Medien, jedoch profitieren Betroffene gerne von denjenigen Annehmlichkeiten, die sich auch mit einer geringen Lese-/Schreibkompetenz realisieren lassen (z.B. das ortsunabhängige Telefonieren oder das Einkaufen, ohne das Haus verlassen zu müssen). Werner etwa gebraucht seinen Computer fast ausschließlich und oft für die Tätigkeit von Onlineeinkäufen, meist via Ebay. Darüber hinaus greift er, betreffs der Bezahlung der Ware, stets auf einen vollständig ausgefüllten Überweisungsträger zurück, den er als Muster bereithält. Sehr selten hingegen informiert er sich online, hat er eine bestimmte Frage.

Des Weiteren zeichnete sich der Typus der **Seltenen Computer-/Internetnutzung** ab, der im Fall Sabine ersichtlich wurde. Betroffene gebrauchen ihren Computer im Alltag wenig. Wenn sie ihn nutzen, dann hauptsächlich für Onlinedienste wie Google oder Facebook. Allerdings zieht dieser Typus, möchte er auf solche Onlinedienste zugreifen, bevorzugt andere Endgeräte heran, wie etwa sein Smartphone.

Darüber hinaus kristallisierte sich die Typik **Computer-/Internetnutzung zur Erledigung des Alltagsgeschäfts** heraus, die sich bei Günther und Norbert offenbarte. Für Betroffene bedeutet der Umgang mit dem Computer eine Selbstverständlichkeit. Sie haben den PC fest in ihr Leben integriert. Um alltägliche Angelegenheiten zu regeln und zu organisieren, wird der Computer samt Internet herangezogen. Vor dem Hintergrund ihres großen Interesses an der Nutzung Digitaler Medien schätzen Betroffene vor allem die Mischung aus Bequemlichkeit und Flexibilität. Denn das Alltagsgeschäft können sie nun orts- und zeitunabhängig erledigen; nämlich von zu Hause aus mithilfe des eigenen Computers. Betroffene gebrauchen etwa ihren Computer, um Briefe und E-Mails zu schreiben, ihre Versicherungen und Bankangelegenheiten (Onlinebanking) zu organisieren oder auch, um eine Online-Sitzplatzreservierung für ihre geplante Flugreise zu tätigen.

Daneben wurde der Typus **Computer-/Internetnutzung zur Einholung von Informationen** identifiziert. Dieser war in den Fällen Günther und Norbert zu erkennen. Der Umgang mit dem Computer bedeutet für Betroffene eine Selbstverständlichkeit. Stellen sie sich bestimmte Fragen, greifen sie auf ihren Computer samt Internet zurück, um sich gezielt zu informieren. Dabei schätzen sie vor allem die Fülle an Informationen zu verschiedensten Themenbereichen, die ihnen auf diese Weise zugänglich wird. Häufig ziehen Betroffene in einem ersten Schritt die Suchmaschine Google zu Rate, handelt es sich um solche Fragen, die sich letztendlich recht schnell und eindeutig beantworten lassen. Beispielsweise recherchierten Günther und Norbert via Google, als sie überlegten, sich in absehbarer Zeit für einen Lese-/Schreibkurs anzumelden. Allerdings kommt, im Rahmen der Informationsbeschaffung, nicht nur Google eine hohe Bedeutsamkeit zu, sondern auch dem Videoportal Youtube. Letzteres bietet dann Vorteile, wenn die antizipierte Recherchearbeit vermutlich längere Zeit in Anspruch nimmt, da Informationen zunächst gesichtet und sortiert werden müssen. Ein klassisches Beispiel stellt die Recherche im Vorfeld der Anschaffung kostspieliger Produkte dar. Beabsichtigen Betroffene etwa den Kauf einer neuen Waschmaschine, informieren sie sich via Youtube, indem sie sich einzelne Videos ansehen, in denen jeweils eine spezielle Waschmaschine vorgestellt wird. Somit bietet sich ihnen die Möglichkeit, nicht nur die Leistungen, Preise und Bewertungen einzelner Waschmaschinen miteinander vergleichen, sondern, aufgrund des bewegten Bildes im Video, auch das jeweilige Produkt von allen Seiten betrachten zu können. Vor dem Hintergrund der Lese-/Schreibschwierigkeiten stellt die Onlinerecherche via Youtube außerdem eine bequeme Variante dar.

Des Weiteren ließ sich die Typik **Computer-/Internetnutzung zur Weiterbildung auf einem Interessengebiet** beobachten. Diese Haltung zeichnete sich im Fall Günther ab. Hier wird der Computer gerne genutzt, um sich in einem Hobby mehr Wissen und Kompetenzen anzueignen. Beispielsweise sieht Günther sich regelmäßig die neu erscheinenden Tutorials eines bestimmten Youtube Kanals an, der sich mit seinem Hobby der Fotografie auseinandersetzt.

Außerdem trat aus dem Datenmaterial der Typus **Computer-/Internetnutzung zur Unterhaltung** hervor. Dieser kristallisierte sich bei Günther heraus. Das Surfen im Internet, ohne ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, hat für Betroffene einen hohen Unterhaltungswert. Es dient schlicht und einfach der Zerstreuung.

Schließlich wurde die Typik **Berufliche Nutzung des Computers** herausgearbeitet, welche sich in den Fällen Sabine und Norbert offenbarte. Betroffene arbeiten in einem Beruf, in welchem sie tagtäglich mit dem Computer umgehen müssen. Angesichts des Grades der Abwechslung dieser beruflichen Arbeit am Computer wird wiederum zwischen den beiden untergeordneten Typen Routinisierte Arbeit und Durch Abwechslung geprägte Arbeit differenziert, die es im Folgenden zu erörtern gilt.

Routinisierte Arbeit: Diese Ausprägung zeigte sich bei Sabine. Die beruflichen Handlungsabläufe, die mithilfe des Computers zu erledigen sind, wiederholen sich ständig. Sind sie einmal verinnerlicht, stellen sie für den Betroffenen keinerlei Herausforderung mehr dar. Dies gilt auch für die Aufgaben bezüglich des Lesens und Schreibens, die der berufliche Alltag mit sich bringt. Beispielsweise ist Sabine im Bereich Versand tätig. Dort muss sie per Computer täglich ‚Packvorschriften‘ öffnen, lesen und entsprechende „Aufträge“ (Etiketten) für Kisten erstellen.

Durch Abwechslung geprägte Arbeit: Diese Ausprägung wurde bei Norbert ersichtlich. Im Vergleich zu der Routinisierten Arbeit zeichnet sich die berufliche Tätigkeit, die dieser Typus per Computer zu bewältigen hat, durch deutlich mehr Abwechslung aus. Entsprechend fordert eine solche Arbeit den Betroffenen weitaus mehr kognitive Leistung ab. Norbert ist etwa in der Verwaltung tätig und muss dort Kundenanfragen per E-Mail beantworten, welches vor dem Hintergrund seiner Lese-/Schreibschwierigkeiten eine große Hürde für ihn darstellt.

Endgerätübergreifend fällt die Wiederholung gleichartiger Typiken auf. Es handelt sich unter anderem um die Typik Freude über die Kompetenz des Textnachrichtenschreibens (Handy, Smartphone), wobei in der Rubrik Smartphone zusätzlich der konträre Typus Versuch der Vermeidung des Austauschs von Textnachrichten, anzutreffen ist. Darüber hinaus besteht eine Dopplung des Typen Zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus gemäß bewusster Entscheidung (Handy, Smartphone), wobei in der Kategorie Smartphone zusätzlich der gegensätzliche Typus Keine zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus, herausgearbeitet wurde. Des Weiteren tauchen alle drei generierten Typiken der Rubrik Tablet – Tabletnutzung zur Einholung von Informationen, Tabletnutzung zur Weiterbildung auf einem Interessensgebiet, Tabletnutzung zur Unterhaltung – auch in der Rubrik Computer/Laptop auf.

### *Digitale Medien/Internet*

Zu dieser Rubrik liegen Interviewabschnitte der Fälle Günther, Norbert und Sabine vor. Zunächst dokumentierte sich der Typus **Reflektiert-pragmatische Nutzung Digitaler Medien**, der sich im Fall Günther abzeichnete. Es bestehen ein guter Zugang zu Digitalen Medien sowie ein großes Interesse an deren Nutzung. Charakteristisch ist der Besitz mehrerer verschiedener Endgeräte, auf die jeweils in bestimmten Kontexten bevorzugt zurückgegriffen wird. Ebenso umsichtig verhält sich dieser Typus angesichts der tatsächlichen Verwendung eines speziellen Endgeräts, da er Acht auf seine persönlichen Bedürfnisse gibt. Der Veranschaulichung wegen sei auf den Fall Günther verwiesen: Günther besitzt Smartphone, Tablet, Laptop und Computer. Das Smartphone gebraucht er vorwiegend, um die Erreichbarkeit von anderen sowie die von sich selbst sicherzustellen. Möchte er aus einem bestimmten Grund auf das Internet zugreifen, hängt es von eben diesem Beweggrund ab, ob er dafür das Tablet oder den Computer wählt. Um bürokratische Angelegenheiten zu regeln, nutzt Günther den Computer, während er das Tablet heranzieht, um sich mittels der Tutorials eines sich mit seinem Hobby der Fotografie befassenden Youtube Kanals weiterzubilden. Ebenso nutzt Günther das Internet zur Recherche im Vorfeld größerer Anschaffungen. Dort informiert er sich gezielt über die Leistungen, Preise und Bewertungen diverser vergleichbarer Produkte. Nachdem er eine Vorauswahl getroffen hat, sichtet er schließlich das entsprechende Warenangebot eines ortsansässigen Fachgeschäfts. Im Hinblick auf die tatsächliche Kaufentscheidung ist Günther gerne bereit, das leicht teurere Produkt, welches seinem Geschmack entspricht,

im Fachgeschäft zu kaufen, da es dort einen auf leichtem Wege kontaktierbaren Kundenservice gibt, auf den er großen Wert legt. Der Kontakt mit einem Menschen respektive einem Experten bedeutet Günther angesichts der Regelung bürokratischer Angelegenheiten genauso viel. Er verwaltet seine Versicherungs- und Bankangelegenheiten zwar online, aber ist gleichzeitig Kunde der ortsansässigen Unternehmen und hält die Verbindung zu seinem Versicherungs- sowie seinem Anlageberater.

Daneben kristallisierte sich das typische Gegensatzpaar Angespantes Nutzungsverhalten vs. Entspanntes Nutzungsverhalten heraus.

**Angespantes Nutzungsverhalten:** Diese Ausprägung zeichnete sich bei Günther ab. Betroffene gehen auf selbstverständliche Weise mit Digitalen Medien um und haben letztere fest in ihr Leben integriert. Nichtsdestotrotz haben sie eine diffuse Furcht davor, unschuldigerweise Online-Betrügern aufzusitzen oder unwissend in eine illegale Handlung „hineinzurutschen“, für welche sie schließlich mit einer immensen Strafe belangt würden. Diese latente Angst lässt sich durch die Lese-/Schreibschwierigkeiten in Kombination mit der vorherrschenden Grauzone bezüglich der Grenze zwischen Legalität und Illegalität online durchgeführter Aktivitäten begründen. Betroffene versuchen sich durch sehr vorsichtiges Verhalten im Hinblick auf die Nutzung Digitaler Medien und des Internets zu schützen. Beispielsweise achten sie darauf, ausschließlich rechtmäßig erworbene Software zu verwenden. Dieser Typus zeichnet sich durch ein großes Bedürfnis nach Sicherheit und Kontrolle aus.

**Entspanntes Nutzungsverhalten:** Eine solche Haltung wurde bei Norbert offenbar. Betroffene gehen auf selbstverständliche Weise mit Digitalen Medien um und haben letztere fest in ihr Leben integriert. Im Kontrast zum letztgenannten Typen greifen sie auf Grundlage einer lockeren Einstellung mit Digitalen Medien auf das Internet zu. Konkret zeigt sich das etwa daran, dass sich Betroffene ihre entspannte Haltung auch bei dem gelegentlichen Befall des Computers mit einem Virus bewahren.

Schließlich wurde das typische Gegensatzpaar Kritische Einstellung zu persönlichen Datenspuren im Internet vs. Unbedachte Einstellung zu persönlichen Datenspuren im Internet identifiziert.

**Kritische Einstellung zu persönlichen Datenspuren im Internet:** Diese Haltung kristallisierte sich im Fall Norbert heraus. Während des Zugriffs aufs Internet denken Be-

troffene oft daran, zurückverfolgbare persönliche Datenspuren zu hinterlassen, die von Sicherheitsdiensten sowie der Marktforschung gespeichert und ausgewertet werden. Daher verhalten sie sich online sehr umsichtig und überlegen stets, was sie von sich ‚preisgeben‘ bereit sind. Außerdem haben sie auch die Spionage im kleineren Stil im Blick, die heutzutage bei fast allen Unternehmen üblich ist und gerne via Facebook vom Vorgesetzten durchgeführt wird. Um keinerlei Risiko einzugehen, verbietet es sich dieser Typus selbst, ein Profil bei dem sozialen Netzwerk anzulegen. Seine Vorsicht reicht sogar bis in sein Leben im Offlinebereich. So ist es für ihn höchstes Gebot, sich im Rahmen einer normalen Kundenanfrage per Telefon auf rein sachlich-berufliche Inhalte zu beschränken und niemals in private Gespräche abzudriften.

**Unbedachte Einstellung zu persönlichen Datenspuren im Internet:** Diese Haltung wurde bei Sabine beobachtet. Betroffene nutzen das Internet völlig sorglos. Sie reflektieren nicht darüber, ob ihr Vorgesetzter sich online über sie zu informieren versucht; geschweige denn ob der systematischen Auswertung persönlich hinterlassener Spuren im Internet durch Sicherheitsdienste oder die Marktforschung. Gerne nutzen Betroffene Onlinedienste wie Google oder das soziale Netzwerk Facebook.

#### *Einstellung zu digitalen Hilfsprogrammen zur Erleichterung des Schreibens*

Dieser Kategorie liegen Äußerungen der Fälle Lutz, Ronja, Marinus, Sabine und Norbert zugrunde. Auf oberster Ebene wurden die kontrastierenden typischen Grundhaltungen Bewusste Nicht-Nutzung digitaler Hilfsprogramme zur Erleichterung des Schreibens und Regelmäßiger Rückgriff auf digitale Hilfsprogramme zur Erleichterung des Schreibens erarbeitet, die nachstehend erläutert werden.

**Bewusste Nicht-Nutzung digitaler Hilfsprogramme zur Erleichterung des Schreibens:** Diese Einstellung zeigte sich im Fall Lutz. Charakteristischerweise probieren Betroffene aufgrund enormer Lese-/Schreibschwierigkeiten die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache möglichst gering zu halten, beschäftigen sie sich mit Digitalen Medien. Dementsprechend wird der Computer allein schon wegen seiner auffällig großen Tastatur nicht gern genutzt, ebenso wie Betroffene sich gegen die Auseinandersetzung mit dem Internet sträuben. Überhaupt gebrauchen Betroffene Digitale Medien, wie beispielsweise ein Smartphone, fast ausschließlich für Unterhaltungszwecke (Spiele spielen, Musik hören, Fotos ansehen etc.). Müssen sie gelegentlich doch einmal eine Text-

nachricht (SMS) verfassen, nutzen sie die Funktion der Automatischen Worterkennung bewusst nicht, da sie diese eher als hindernd denn als erleichternd empfinden.

**Regelmäßiger Rückgriff auf digitale Hilfsprogramme zur Erleichterung des Schreibens:** Diese Haltung spiegelte sich bei Ronja, Sabine, Marinus und Norbert wider. Nutzen Betroffene ihre Endgeräte zum Schreiben, greifen sie auf entsprechende Hilfsprogramme zurück. Angesichts der Art dieser Hilfsprogramme lassen sich wiederum zwei Typen auf untergeordneter Ebene ausmachen: Zum einen haben wir es mit dem „Regelmäßigen Rückgriff auf die Automatische Worterkennung (Smartphone)“ und zum anderen mit dem „Regelmäßigen Rückgriff auf die Rechtschreib-/Grammatikprüfung eines Textverarbeitungsprogramms (Computer)“ zutun.

Regelmäßiger Rückgriff auf die Automatische Worterkennung (Smartphone): Diese Ausprägung zweiten Grades kristallisierte sich in den Fällen Ronja, Marinus und Sabine heraus. Insbesondere schätzen Betroffene die Funktion der Automatischen Worterkennung im Kontext des Verfassens von Textnachrichten via WhatsApp. Richten wir nun aber den Fokus auf die diesbezüglichen Beweggründe, dokumentieren sich zwei Untertypen dritten Grades, die im Folgenden definiert werden.

*Rückgriff auf die Automatische Worterkennung unter dem Deckmantel des Lernens:* Diese Ausprägung dritten Grades trat in den Fällen Sabine und Marinus hervor. Die ständige Zuhilfenahme der Funktion der Automatischen Worterkennung deklariert dieser Typus als Lernen. Dabei sind nicht alle Betroffenen gleichermaßen davon überzeugt, auf diese Weise ihre Lese-/Schreibkompetenz tatsächlich kontinuierlich verbessern zu können.

*Unreflektierter Rückgriff auf die Automatische Worterkennung:* Diese Ausprägung dritten Grades zeichnete sich im Fall Ronja ab. Betroffene nutzen überhaupt ein Smartphone, um auf diese Weise Textnachrichten mit anderen via WhatsApp austauschen zu können. Denn hierbei handelt es sich um die bevorzugte Form der Kommunikation innerhalb ihres Freundeskreises. Um die Tätigkeit des Schreibens jedoch zu erleichtern, machen Betroffene stets gerne von der Automatischen Worterkennung Gebrauch. Auf die Idee, dieses Verhalten als ein Lernen zu deklarieren, wie es dem letztgenannten Untertypen entspricht, kommen Betroffene nicht direkt. Gleichzeitig vertreten sie die Meinung, durch die Nutzung der Automatischen Worterkennung auf lange Sicht praktisch wie von selbst ihre Lese-/Schreibkompetenz zu verbessern.

Regelmäßiger Rückgriff auf die Rechtschreib-/Grammatikprüfung eines Textverarbeitungsprogramms (Computer): Diese Ausprägung zweiten Grades offenbarte sich bei

Norbert. Um die Rechtschreibung nachhaltig zu verbessern, schreibt dieser Typus Texte (wie zum Beispiel Briefe) in einem Textverarbeitungsprogramm (wie etwa Word), wobei er sich bewusst mit den von der Rechtschreib-/Grammatikprüfung angezeigten Fehlern auseinandersetzt, um diese künftig zu vermeiden. In besonders schwierigen Fällen greifen Betroffene auf die Online-Suchmaschine Google zurück. Es handelt sich um die einzige Haltung, der ernsthafte Lernbemühungen zugrunde liegen.

Schließlich offenbarte sich die Typik **Regelmäßiger Rückgriff auf die Funktion der Sprachsteuerung**, die sich in den Fällen Ronja, Marinus sowie Sabine abzeichnete. Betroffene nutzen im Alltag gerne die Sprachsteuerung ihrer Endgeräte (Smartphone, Tablet), vor allem im Zusammenhang mit Onlinerecherchen via Google. Als besonders vorteilhaft werden die Bequemlichkeit und die Zeitersparnis erlebt, welche eben daraus resultieren, eine Suchanfrage nicht manuell eingeben beziehungsweise schreiben zu müssen, sondern sie einfach mündlich stellen zu können.

#### 1.4 Thema „Digitale Medien – vom Kurs initiierte Nutzung“

Das einzige digitale Medium, auf das sich im Rahmen dieses Themas bezogen wurde, ist der Computer respektive der Laptop. Verständlicherweise sieht ihn die Institution der VHS als das am besten für Lernzwecke geeignete digitale Medium an. Hierfür spricht der vergleichsweise große Bildschirm genauso wie die große, komfortable Tastatur, die einen Gegenpol zu kleineren virtuellen Tastaturen bildet. Außerdem fällt auf, dass fast alle, innerhalb dieses Themas analysierten Nutzungsszenarien, auf irgendeine Weise mit dem Internet zusammenhängen.

Zunächst wurden die kontrastierenden typischen Grundhaltungen „Positivere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen“ und „Negativere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen“ identifiziert.

Positivere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen: Diese Haltung offenbarte sich bei Norbert und Bernd. Betroffene erachten es als sinnvoll, den Computer in Lernkontexte einzubeziehen. Sie zeigen ein ernsthaftes Interesse an einem Lernen solcher Art.

Negativere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen: Diese Haltung kristallisierte sich in den Fällen Karl, Gertrud, Marinus, Sabine, Werner und Heike heraus. Betroffene schätzen den Umgang mit dem Computer in Lernkontexten gering.

Es sei angemerkt, dass die Fälle Günther, Lutz, Ronja und Waltraud aufgrund fehlender Erfahrungen von diesem Themengebiet ausgeschlossen sind.

Weiterhin wird zwischen den folgenden, vom Kurs initiierten Nutzungsszenarien differenziert: Einführung in den Umgang mit dem Computer, Schreiben mithilfe der Tastatur, Internetbasierte Übungsaufgaben<sup>19</sup>, Internetbasierte Lernspiele<sup>20</sup>, Internetbasierte Lernplattformen, Internetbasiertes alltagsnahes Lernen und Fokus auf dem Treffen von Vorbereitungen für Lernanstrengungen.

### *Einführung in den Umgang mit dem Computer*

Zu dieser Kategorie äußerten sich Karl, Bernd sowie Marinus. Betroffene wurden im Rahmen des Alphakurses in die Handhabung eines Computers eingeführt, welches sie auf unterschiedliche Weise erlebten. Hier sind drei Typiken zu differenzieren: Offene bis gleichgültige Einstellung, Rasche Einstellungsänderung zugunsten einer Motivation und Abwertende Einstellung aufgrund persönlicher Kompetenz.

**Offene bis gleichgültige Einstellung:** Diese Haltung zeichnet sich im Fall Karl ab. Von der Kursleitung mit der Einführung in das Thema „Umgang mit dem Computer“ konfrontiert, fügt sich dieser Typus dem Vorhaben, indem er sich am Lerngeschehen beteiligt, obwohl er persönlich keinen großen Wert darauf legt, die Nutzung eines Computers zu beherrschen. Nichtsdestotrotz kann er den Lerninhalten gut folgen und arbeitet sich problemlos in die grundlegende Bedienung des Computers ein.

**Rasche Einstellungsänderung zugunsten einer Motivation:** Diese Haltung spiegelte sich bei Bernd wider. Betroffene begegnen der Einführung in den Umgang mit dem Computer zunächst mit großer Skepsis, da sie glauben, die Aneignung der neuen Lerni-

---

<sup>19</sup> Hierbei handelt es sich um Aufgaben zum Lesen und Schreiben, die kaum bis gar keine auflockernden Elemente enthalten beziehungsweise auf diese Weise dargestellt wurden. Als Beispiel sei die Vervollständigung von Wörtern/Texten angeführt.

<sup>20</sup> Gemeint ist ein durch Bilder, Farben oder auch Töne unterstütztes Lernen, welches daher weniger ernsthaft wirkt. Beispielhaft sei das Zusammensetzen eines Puzzles angeführt, unter das schließlich das entsprechende Nomen zu schreiben ist.

nhalte bereite ihnen Schwierigkeiten und daher auch keine Freude. Dabei spielt die Unübersichtlichkeit der Computertastatur eine große Rolle. Zwar wird die erste Begegnung mit dem Computer noch als ‚erschreckend‘ empfunden, doch rasch wandelt sich dieses Erleben in Neugier. Betroffene treten dem Computer dann immer noch ehrfürchtig gegenüber, stellen sich jedoch der kognitiven Herausforderung, da sie ernsthaft motiviert sind, sich fortführend mit der Nutzung des Computers auseinanderzusetzen. Für diesen Typus bedeuten die ersten Computererfahrungen im Rahmen des Alphakurses einen sehr gut geeigneten Einstieg in die Thematik, da er sich anderenfalls wahrscheinlich nie an diesen Bereich herangewagt hätte. Aber obschon der Begeisterung für die Aneignung des neuen Themengebiets hat das Lernen des Lesens und Schreibens für Betroffene weiterhin Priorität, da sie befürchten, es ansonsten zu vernachlässigen und überdies davon überzeugt sind, eine gut entwickelte Lese-/Schreibkompetenz sei Voraussetzung, um den Umgang mit dem Computer leichter erlernen zu können. Die gelegentliche Einbeziehung des Computers in den Unterricht würde dieser Typus begrüßen.

**Abwertende Einstellung aufgrund persönlicher Kompetenz:** Eine solche Haltung kristallisierte sich im Fall Marinus heraus. Sich im Rahmen des Alphakurses mehr oder weniger an einer Einführung in den Umgang mit dem Computer beteiligen zu müssen, erlebt dieser Typus beinahe schon als diskriminierend. Denn er kennt sich mit der Bedienung eines Computers bereits aus. Dabei erhebt er sich über diejenigen Teilnehmenden, die einer Einführung in die Thematik bedurften. Bei letzteren handelt es sich um solche, die bereits älter sind und/oder keinen eigenen Computer besitzen. Die Inkompetenz dieser Teilnehmergruppe(n) ist nach Auffassung diesen Typus’ auch zu erwarten.

### *Schreiben mithilfe der Tastatur*

Die Grundlage dieser Kategorie bilden Interviewabschnitte der Fälle Gertrud und Werner. Das Schreiben mithilfe der Tastatur stellt nach der Einführung in den Umgang mit dem Computer die zentralste Beschäftigung mit dem digitalen Medium in Lernzusammenhängen dar. Betroffnen ist ein ungekonnter Umgang mit der Tastatur eigen. Um Wörter zu schreiben, müssen sie die einzelnen Buchstaben zunächst suchen, welches ihre gesamte Konzentration erfordert. Somit dauert der Schreibprozess entsprechend lange. Es ließen sich zwei konträre Typiken identifizieren, die es im Folgenden zu erörtern gilt.

**Ärger über ungekonntes Tastenschreiben:** Diese Haltung zeigte sich bei Gertrud. Hier wird das ungekonnte Tastenschreiben als Problem wahrgenommen. Das Suchen der einzelnen Buchstaben erleben Betroffene als mühevoll und anstrengend, welches sie nervt. Hinzu tritt das manchmal nicht auf Anhieb gelingende Löschen fehlerhafter Eingaben, das wiederum Wut hervorruft. Die Ursache dieser Problematik liegt darin, dass Betroffene keinen Bezug zu dem digitalen Medium Computer entwickelt haben. Daher nutzen sie letzteres eigentlich nur im Rahmen des Unterrichts und fast nie in ihrer Freizeit beziehungsweise zum Selbstgesteuerten Lernen.

**Akzeptierend-belustigte Einstellung bezüglich ungekonnten Tastenschreibens:** Eine solche Haltung zeichnete sich im Fall Werner ab. Betroffene nehmen es als gegeben hin, stets längere Zeit zu benötigen, um mithilfe der Tastatur zu schreiben. In dieser Tatsache sehen sie sogar ein amüsantes Element, welches sich in ihrer Wortwahl offenbart. Beispielsweise wird von einem „Adlersystem“ gesprochen. Der Wunsch danach, den Umgang mit der Tastatur gekonnter zu beherrschen, lässt sich nicht erkennen. Im Vergleich zum letztgenannten Typen haben Betroffene zwar einen Bezug zu dem digitalen Medium Computer entwickelt, interessieren sich jedoch nicht sonderlich für ein computergestütztes *Lernen*.

### *Internetbasierte Übungsaufgaben*

Zu dieser Kategorie liegen Interviewabschnitte von Norbert, Marinus und Sabine vor. Es lässt sich zwischen den beiden divergierenden Typiken Interessierte Beschäftigung mit internetbasierten Übungsaufgaben und Desinteresse an internetbasierten Übungsaufgaben unterscheiden.

**Interessierte Beschäftigung mit internetbasierten Übungsaufgaben:** Diese Ausprägung trat im Fall Norbert hervor. Charakteristisch ist eine hohe Lernmotivation. Um die Lese-/Schreibkompetenz nachhaltig zu verbessern, lernen Betroffene, parallel zum Kursbesuch, regelmäßig selbstgesteuert, unter anderem in Form der Bearbeitung internetbasierter Übungsaufgaben.

**Desinteresse an internetbasierten Übungsaufgaben:** Diese Ausprägung wiesen die Fälle Marinus und Sabine auf. Betroffene beschäftigen sich nicht gerne mit internetbasierten Übungsaufgaben. Ihnen missfällt die Fixierung auf Fehler beziehungsweise Übung bei gleichzeitig mangelndem Alltagsbezug. Daneben stört sich dieser Typus an

fehlenden, ausführlichen Erläuterungen im Kontext unterlaufener Fehler. Wenn sich überhaupt mit internetbasierten Übungsaufgaben auseinandergesetzt wird, dann lediglich im Rahmen des Unterrichts und keineswegs in der Freizeit.

### *Internetbasierte Lernspiele*

Zu dieser Kategorie äußerten sich Karl, Sabine und Werner. Zunächst lässt sich zwischen den drei Haltungen Offene bis gleichgültige Einstellung bezüglich internetbasierter Lernspiele, Desinteresse an internetbasierten Lernspielen aufgrund unpassender Gestaltung und Geringes Interesse an internetbasierten Lernspielen aufgrund geringer Lernmotivation differenzieren.

**Offene bis gleichgültige Einstellung bezüglich internetbasierter Lernspiele:** Diese Haltung war im Fall Karl erkennbar. Wird sich im Unterricht mit internetbasierten Lernspielen beschäftigt, beteiligen sich Betroffene am Lerngeschehen, obwohl sie generell kein besonderes Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Computer haben. Nichtsdestotrotz beherrscht dieser Typus die Bedienung internetbasierter Lernspiele und findet auch Gefallen an einem solchen Lernen, hat er es erst einmal begonnen.

**Desinteresse an internetbasierten Lernspielen aufgrund unpassender Gestaltung:** Diese Haltung offenbarte sich bei Sabine. Betroffene lehnen die Beschäftigung mit internetbasierten Lernspielen ab, da ihnen deren Gestaltung, die häufig auf die Zielgruppe der Kinder ausgerichtet ist, missfällt. Es fehlt ihnen schlichtweg der Bezug zu ihrem Alltag als erwachsener Mensch.

**Geringes Interesse an internetbasierten Lernspielen aufgrund geringer Lernmotivation:** Diese Haltung wurde im Fall Werner ersichtlich. Betroffene haben nur wenig Interesse daran, sich mit internetbasierten Lernspielen zu beschäftigen, welches wiederum aus ihrer ohnehin geringen Lernmotivation resultiert. Sie tendieren bisweilen dazu, ihre Einstellung unter dem Deckmantel der Prävention von Überforderung darzustellen.

Darüber hinaus kristallisierte sich der Typus **Fehlende Verknüpfung internetbasierter Lernspiele mit einem Lerninhalt** heraus, der bei Karl und Sabine beobachtbar war. Kennzeichnenderweise verbinden Betroffene die ihnen bekannten internetbasierten Lernspiele nicht mit einem Lerninhalt, erinnern sie erstere. Dieser Umstand lässt sich nicht nur durch die seltene Beschäftigung mit internetbasierten Lernspielen, sondern auch mit deren als kurios – da kindgerecht und alltagsfern – anmutenden Gestaltung

erklären. Letztere wird nämlich von diesem Typus als prägnanter wahrgenommen als der zu vermittelnde Lerngegenstand.

### *Internetbasierte Lernplattformen*

Dieser Bereich basiert auf Interviewabschnitten der Fälle Gertrud, Sabine, Marinus und Norbert. Zunächst sei anzumerken, dass sich die weiteren Ausführungen ausschließlich auf die Lernplattform „ich-will-lernen.de“ beziehen. Es wird zwischen den typischen Grundhaltungen Desinteresse an internetbasierter Lernplattform und Motivierte Nutzung internetbasierter Lernplattform differenziert.

**Desinteresse an internetbasierter Lernplattform:** Eine solche Einstellung wiesen Gertrud, Sabine und Marinus auf. Betroffene beschäftigen sich nur ungern mit der internetbasierten Lernplattform. Sie nutzen sie normalerweise nur im Rahmen des Unterrichts und eben nicht in ihrer Freizeit beziehungsweise zum Selbstgesteuerten Lernen. Angesichts der Hintergründe dieser negativen Einstellung lassen sich wiederum die zwei Untertypen „Desinteresse an internetbasierter Lernplattform aufgrund fehlender Lernziele“ und „Desinteresse an internetbasierter Lernplattform aufgrund deren Zentrierung auf Fehler/Übung“ erkennen.

Desinteresse an internetbasierter Lernplattform aufgrund fehlender Lernziele: Diese untergeordnete Ausprägung offenbart sich im Fall Gertrud. Entsprechend der Abwesenheit von Lernzielen stören sich Betroffene an einem wesentlichen Merkmal der Lernplattform – ihrer adaptiven Ausrichtung. Konkret bedeutet das: Der Vorschlag des Lernprogramms, gemäß ihres voranschreitenden Lernstands, in die nächste Schwierigkeitsstufe aufzusteigen, missfällt ihnen. Betroffene sind nämlich bestrebt, das Lernen möglichst mühelos zu gestalten.

Desinteresse an internetbasierter Lernplattform aufgrund deren Zentrierung auf Fehler/Übung: Diese untergeordnete Ausprägung wird bei Sabine und Marinus ersichtlich. Betroffene bemängeln, dass das Lernen mithilfe der Lernplattform auf Rechtschreibfehler und Übung fokussiert. Außerdem vermissen sie ausführlichere Rückmeldungen zu bearbeiteten Aufgaben, die ihnen nur eine Person (wie etwa die Kursleitung) von Angesicht zu Angesicht zu unterbreiten vermag. Die Interaktivität der Lernplattform wird zwar leidlich als Vorteil anerkannt, wiegt jedoch nicht das generelle Desinteresse auf. Charakteristischerweise zieht dieser Typus auch Ausreden heran, die erklären sollen,

weshalb er nicht selbstgesteuert mit der internetbasierten Lernplattform lernen möchte; zum Beispiel, weil er lediglich ein Tablet besitzt, dessen kleines Display sich in keiner Weise für die Bearbeitung von Übungsaufgaben eignet.

**Motivierte Nutzung internetbasierter Lernplattform:** Diese Ausprägung zeigte sich im Fall Norbert. Betroffene beschäftigen sich nicht nur im Rahmen des Unterrichts mit der Lernplattform, sondern nutzen sie auch regelmäßig in ihrer Freizeit respektive zum selbstgesteuerten Lernen. Ursächlich ist die Verfolgung persönlicher Lernziele, wie zum Beispiel die nachhaltige Verbesserung der Lese-/Schreibkompetenz oder auch das Verständnis von grammatikalischen Regeln. Der Lernprozess wird in erster Linie als ein eigenständiger angesehen. Als besonders vorteilhaft an der Lernplattform empfinden Betroffene ihre übersichtliche Navigation, ihre Nutzerfreundlichkeit (leicht zu bewältigender Anmeldevorgang gefolgt von direktem Einstieg ins Lernen) sowie den logisch aufgebauten und erfolgversprechenden Lerneinstieg (Lernstandsermittlung durch Bearbeitung diverser Übungsaufgaben gefolgt von adäquaten Übungsaufgaben zur Förderung).

#### *Internetbasiertes alltagsnahes Lernen*

Zu dieser Kategorie äußerten sich Gertrud und Heike. In beiden Fällen handelte es sich bei dem internetbasierten alltagsnahen Lernen um eine im Rahmen des Unterrichts durchzuführende Onlinerecherche zu alltäglichen Themen. Angesichts der Einstellung zu dieser Form des Lernens lassen sich die zwei Typiken „Ausschließliches Interesse an ausgewähltem, internetbasiertem alltagsnahe Lernen“ und „Desinteresse an internetbasiertem alltagsnahe Lernen“ unterscheiden.

**Ausschließliches Interesse an ausgewähltem, internetbasiertem alltagsnahe Lernen:** Diese Ausprägung offenbarte sich bei Gertrud. Normalerweise setzen sich Betroffene in Lernzusammenhängen nur ungern mit dem Computer auseinander. In seltenen Fällen allerdings, nämlich dann, wenn sie eine direkte Relevanz des computergestützten Lernens für ihren persönlichen Alltag erkennen, empfinden sie diese Form des Lernens als schön, interessant, positiv-aufregend und sinnvoll. Gertrud etwa erhielt im Rahmen des Unterrichts den Arbeitsauftrag, via Onlinerecherche einen fiktiven Städtetrip zu planen, wobei die groben Rahmenbedingungen (Ort, Budget, Anzahl der Übernachtungen etc.) vorgegeben waren. Dieses spezielle Lernsetting regte ihre Neugier an und sie machte das generell alltagsnahe Lernen zu einem für sie persönlich relevanten

Lernen, indem sie mit ihrem Lebenspartner kurz darauf tatsächlich einen Kurzurlaub in die besagte Stadt machte. Im Rückblick auf die Onlinerecherche hebt Gertrud sogar deren umfangreichen Zeitrahmen positiv hervor.

**Desinteresse an internetbasiertem alltagsnahem Lernen:** Diese Ausprägung zeigte sich im Fall Heike. Schon die sanfte Aufforderung zum computergestützten Lernen, selbst wenn es einen deutlichen Bezug zum Alltag aufweist, wie es etwa bei einer Onlinerecherche im Hinblick auf eine anstehende Bürgermeisterwahl der Fall wäre, löst Unwohlsein und Stress aus. Denn Betroffene haben keinen Bezug zu dem digitalen Medium Computer und sind davon überzeugt, gar nicht in der Lage zu sein, den Umgang mit diesem zu erlernen. Entsprechende Lernsettings werden charakteristischerweise schon nach kurzer Zeit entmutigt abgebrochen.

#### *Fokus auf dem Treffen von Vorbereitungen für Lernanstrengungen*

Diese Haltung war bei Werner zu beobachten. Betroffene interessieren sich, aufgrund ihrer geringen Lernmotivation, nicht sonderlich für ein (computergestütztes) Selbstgesteuertes Lernen. Ihr Fokus liegt hingegen darauf, lediglich Vorbereitungen für das Lernen zu treffen, wobei sie dies jedoch nicht aus eigenem Antrieb heraus und außerdem unter Mithilfe von Dritten erledigen. Beispielsweise werden, gemeinsam mit der Kursleitung, Lehrwerke im Internet bestellt, welches diesem Typus aufgrund seiner Bequemlichkeitsorientierung entgegenkommt. Denn durch die heutzutage gegebene Möglichkeit, Lehrwerke online zu bestellen, entfällt praktischerweise das Aufsuchen einer Buchhandlung beziehungsweise einer Bücherei. Darüber hinaus tätigen Betroffene etwa, mit Unterstützung des Lebenspartners, Downloads von Lernspielen oder Übungsaufgaben. Das zumeist ausbleibende Selbstgesteuerte Lernen erklären sie häufig mit Stress und Zeitmangel oder stellen es unter dem Deckmantel der Prävention von Überforderung dar.

Jegliche Nutzungsszenarien übergreifend fällt die Wiederholung gleichartiger Typiken auf. Es handelt sich unter anderem um den Typus Offene bis gleichgültige Einstellung (Einführung in den Umgang mit dem Computer, Internetbasierte Lernspiele). Außerdem ist eine dreifache Wiederholung der Typik Desinteresse an einem bestimmten Nutzungsszenario (Internetbasierte Übungsaufgaben, Internetbasierte Lernplattformen, In-

ternetbasiertes alltagsnahes Lernen) zu verzeichnen. Zusätzlich trat in den Kategorien Internetbasierte Übungsaufgaben sowie Internetbasierte Lernplattformen der sich wiederholende Typus: Interessierte Beschäftigung mit internetbasierten Übungsaufgaben/Motivierte Nutzung internetbasierter Lernplattform auf<sup>21</sup>.

## 2 Soziogenetische Typenbildung

Die Grundlage für die soziogenetische Typenbildung stellten die generierten sinngenetischen Typiken dar. Letztere wurden nun unter dem Gesichtspunkt drei sozialer Aspekte (Geschlecht: männlich/weiblich, Schulabschluss: ja/nein, Kursanmeldung: freiwillig/erzwungen<sup>22</sup>) durchleuchtet, welches pro Thema eine dreidimensionale Typenbildung ermöglichte. Ziel war die Aufdeckung sozialer Zusammenhänge, in denen die sinngenetischen Typiken stehen. Bei der erneuten Analyse letzterer stellte sich heraus, dass sich die Generierung der sinngenetischen Typen bereits durch eine sehr feine Separierung einzelner Orientierungsrahmen auszeichnete, weshalb die Unterschiede zwischen den Fällen, die sich vermutlich auf soziale Aspekte zurückführen ließen, oftmals gleichzeitig miterhoben wurden. Diejenigen Typiken, die lediglich einen Fall aufweisen konnten, blieben für die soziogenetische Typenbildung unberücksichtigt, da sich über einen Einzelfall keine Aussage machen lässt und ein verzerrtes Ergebnis verhütet werden sollte.

### 2.1 Thema „Einstellung zum Lernen“

#### *Geschlecht*

Angesichts des Typus „Hohe Lernmotivation aufgrund starker Lernziel- und Zukunftsorientierung“ (vier Fälle) besteht vermutlich ein Zusammenhang mit dem Geschlecht.

---

<sup>21</sup> Die Typiken Interessierte Beschäftigung mit internetbasierten Übungsaufgaben/Motivierte Nutzung internetbasierter Lernplattform sind als identisch anzusehen. Die differente Formulierung ist mit der generellen Unterscheidung zwischen internetbasierten Übungsaufgaben und internetbasierten Lernplattformen zu erklären: Erstere bauen nicht unbedingt aufeinander auf, stehen isoliert nebeneinander und lassen sich demnach, überspitzt formuliert, *zwischendurch* erledigen. Letztere dagegen passen sich dem Lernstand an, wobei der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben kontinuierlich ansteigt.

<sup>22</sup> Im Zentrum steht die Frage, ob die Entscheidung zur Kursanmeldung freiwillig getroffen oder durch Außenstehende forciert wurde.

Denn 75%<sup>23</sup> der zugeordneten Fälle sind männlich. Die Motivation, die persönlichen Kompetenzen im Hinblick auf das Lesen und Schreiben beziehungsweise im Hinblick auf den Umgang mit Digitalen Medien zu verbessern, wird von persönlichen Lernzielen genährt, deren Erreichung als attraktiv und bedeutsam angesehen wird, da sie mit einem konkreten Zweck in Verbindung stehen.

Die Typik „Selbstgesteuertes Lernen“ (zwei Fälle) scheint ebenso mit dem Geschlecht zu korrelieren, da dieses Verhalten lediglich bei Männern zu beobachten war. Es handelt sich um ein Lernen aus eigenem Antrieb heraus, welches vollkommen selbstständig – also ohne die Unterstützung Dritter – regelmäßig in der eigenen Freizeit vollzogen wird. Die verwandten Lernmaterialien können sowohl analoger (z.B. Bücher) als auch digitaler Natur (z.B. internetbasierte Lernplattform) sein.

Ebenso mutet es an, als würde das „Lernen in institutionellem Rahmen“ (drei Fälle) eher von Männern favorisiert. Denn 67% der Fälle, die – neben dem Besuch des Alphakurses – dieser Art des Lernens nachgingen, waren männlich. Als Beispiele seien der Besuch eines Lesecafés sowie der eines weiteren Alphakurses angeführt.

Die „Mobilisierung Dritter zur Lernzielerreichung“ (vier Fälle) hingegen scheint ein vorwiegend weibliches Phänomen zu sein, da 75% der entsprechenden Fälle weiblich sind. Gezielt werden vertraute Personen, wie etwa der Lebenspartner, die Kursleitung oder die Freundin gebeten, im Hinblick auf eine Lernanstrengung unterstützend einzugreifen. Die Bandbreite der Lerninhalte umfasst sowohl das Lesen und Schreiben als auch die Nutzung Digitaler Medien. Zu den Aufgaben der Dritten gehören beispielsweise die Besorgung von Literatur, die Anleitung/Betreuung bei privaten „Lese-/Schreibsettings“ oder auch Erklärungen bezüglich des Umgangs mit Digitalen Medien.

Betreffs der Typiken der Geringeren Lernmotivation „((Keinerlei) Wünsche, die in direktem/indirektem Zusammenhang mit der Lese-/Schreibkompetenz stehen; Mangel an zusätzlichen Lernanstrengungen zum Alphakurs)“ (fünf Fälle) ließ sich kein Zusammenhang mit dem Geschlecht erkennen.

---

<sup>23</sup> Um dem Leser die Zusammenhänge zwischen einer Typik und einem sozialen Merkmal möglichst anschaulich präsentieren zu können, habe ich mich entschieden, Prozentzahlen anzuführen, wenngleich dies die Illusion der Greifbarkeit der Problematik heraufbeschwört. Zusätzlich werden aber dennoch die jeweils absoluten Fallzahlen angegeben (s. hierzu Oswald 2013).

Zu einer „Brüchigen Lernmotivation“ (drei Fälle) tendieren vermutlich eher Frauen. Denn 67% der Fälle, in denen diese identifiziert wurde, sind weiblich. Vor allem die Ausprägung „Brüchige Lernmotivation aufgrund von Skepsis bezüglich der persönlichen kognitiven Strukturen“ mutet als typisch weiblich an, da sie lediglich bei Frauen beobachtet wurde. Betroffene beklagen Konzentrationsschwierigkeiten beim Schreiben. Aufgrund ihrer häufigen Rechtschreibfehler und der Tatsache, kaum eine Verbesserung der Schreibkompetenz zu bemerken, kommt es zu einer diskontinuierlichen Lernmotivation. Dementsprechend schwankt die Einstellung zum Lernen von motiviert-freudig bis hin zu genervt-frustriert. Betroffene hegen den Verdacht, abnorme, unabänderbare kognitive Strukturen seien für ihre Schwierigkeiten verantwortlich.

Der Typus „Lernmotivation aufgrund von Lernerfolgen“ (vier Fälle) scheint wiederum vermehrt bei Männern aufzutreten, da 75% der zugeordneten Fälle männlich sind. Betroffene sind froh darüber und stolz darauf, bereits eine Verbesserung ihrer Lese-/Schreibkompetenz zu bemerken, welche durch den Besuch des Alphakurses erwirkt wurde. Obschon dies zu einer gewissen Zufriedenheit führt, ziehen sie aus der positiven Wahrnehmung heraus die Motivation, weiterzulernen.

Zwar scheint bereits der sich auf oberster Ebene befindliche Typus „Lernmotivation aufgrund des Gemeinschaftserlebnisses“ (sechs Fälle) mit dem Geschlecht zu korrelieren, da 67% der Fälle, in denen sich diese Orientierung zeigte, weiblich sind. Jedoch liegt der Verdacht nahe, dass insbesondere der untergeordnete Typus „Lernmotivation aufgrund von Geselligkeit“ (drei Fälle) ein weibliches Phänomen darstellt, weil diese Attitüde allein bei Frauen offenbar wurde. Betroffene fühlen sich in der Kursgemeinschaft sehr wohl. Sie besuchen den Unterricht mit Freude, da sie vor allem die gesellige Atmosphäre schätzen, die sie zu Lernanstrengungen antreibt.

Die Typik „Lernmotivation aufgrund emotionaler Bindung an die Kursleitung“ (drei Fälle) tritt vermutlich tendenziell eher bei Frauen auf, da 67% der Fälle, in denen diese Orientierung vorlag, weiblich sind. Es besteht eine Fixierung auf die Kursleitung. Letzterer wird eine hohe Wertschätzung auf persönlicher Ebene entgegengebracht. Diese Art Bindung an die Kursleitung motiviert Betroffene, den Alphakurs zu besuchen und dort Lernanstrengungen auf sich zu nehmen.

Der Typus „Negative Einstellung bezüglich spezieller Themengebiete“ (sechs Fälle) ist im Datenmaterial ebenso oft bei Männern wie bei Frauen nachweisbar. Richten wir den Fokus jedoch auf die beiden Typiken zweiten Grades, treten Unterschiede zwischen den Geschlechtern hervor. Hinsichtlich der „Abneigung bezüglich der Beschäftigung mit

speziellen Themen (aus dem Bereich Lesen/Schreiben)“ (zwei Fälle) sieht es so aus, als wäre dies eine typisch weibliche Haltung. Denn sie ließ sich nur bei Frauen beobachten. Werden im Unterricht Themen behandelt, die Betroffenen missfallen, beteiligen sie sich dennoch aktiv am Lerngeschehen. Hinsichtlich der „Ablehnung der Beschäftigung mit speziellen Themen (aus dem Bereich Digitale Medien)“ (vier Fälle) ist hingegen eine Dominanz männlicher Fälle (75%) zu verzeichnen, welches auf eine typisch männliche Verhaltensweise hindeutet. Wird im Unterricht ein entsprechendes Thema behandelt, verweigert dieser Typus die (konstruktive) Mitarbeit oder zieht sich aus dem Lerngeschehen zurück.

Angesichts des Typus „Hadern mit dem persönlichem Lese-/Schreibdefizit“ (zwei Fälle) konnte keine Korrelation mit dem Geschlecht ausgemacht werden.

Eine persönliche „Einstellung zu digitalen Hilfsprogrammen zur Erleichterung des Schreibens“ (vier Fälle) bilden vermutlich häufiger Männer als Frauen aus, da sie – dem Datenmaterial folgend – mehr Erfahrung im Umgang mit Digitalen Medien haben. Der untergeordnete Typus „Regelmäßiger Rückgriff auf die Automatische Worterkennung (Smartphone) unter dem Deckmantel des Lernens“ trat hingegen jeweils in einem männlichen und einem weiblichen Fall auf.

### *Schulabschluss*

Dem Typus „Hohe Lernmotivation aufgrund starker Lernziel- und Zukunftsorientierung“ (vier Fälle) wurden zwar ebenso viele Fälle mit Schulabschluss wie ohne Schulabschluss zugeordnet. Aber bei genauerer Betrachtung zeichnen sich Unterschiede ab: Ist ein Schulabschluss vorhanden, wird der eigene Lernprozess eher regelmäßig reflektiert sowie auch das Lernen vermutlich häufiger nach einer gewissen Struktur verläuft. Beispielsweise behelfen sich Betroffene mit einer bestimmten Lesestrategie und sind auch im Stande, diese zu kommunizieren. Ist hingegen kein Schulabschluss vorhanden, gestaltet sich das Lernen tendenziell unstrukturiert beziehungsweise immer nach dem gleichen ritualisierten Muster.

In der Typik des „Selbstgesteuerten Lernens“ findet sich jeweils ein Fall mit beziehungsweise ohne Schulabschluss. Allerdings ließ sich ein Unterschied hinsichtlich der herangezogenen Lernmaterialien und -methoden erkennen. Personen mit Schulabschluss greifen vermutlich auf mehrere Materialien zurück, die eigens zum Lernen entwickelt

wurden, während Personen ohne Schulabschluss „Materialien des Alltags“ zu favorisieren scheinen, wie etwa die Tageszeitung, mithilfe welcher sie Laufdiktate durchführen. Außerdem scheinen sie sich auf einen geringen Umfang an Materialien zu beschränken.

Das „Lernen in institutionellem Rahmen“ (drei Fälle) wird vermutlich eher von Personen ohne Schulabschluss bevorzugt, da von denjenigen Fällen, die – neben dem Besuch des Alphakurses – dieser Art des Lernens nachgingen, 67% keinen Schulabschluss vorweisen konnten. Darüber hinaus tendierten sie dazu, solche Formen des institutionalisierten Lernens zu wählen, welche eine besonders hohe Strukturiertheit aufweisen, wie etwa den Besuch einer Nachhilfe oder den eines weiteren Alphakurses. Die Person, bei der ein Schulabschluss vorlag, bevorzugte mit dem Besuch eines Lesecafés hingegen ein weniger strukturiertes Lernangebot.

Die „Mobilisierung Dritter zur Lernzielerreichung“ (vier Fälle) wurde lediglich in Fällen ohne Schulabschluss ersichtlich, welches einen starken Zusammenhang zwischen dieser Verhaltensweise und dem Fehlen eines Schulabschlusses nahelegt. Betroffene bitten vertraute Personen, sie bei Lernanstrengungen, die sich sowohl auf den Umgang mit Digitalen Medien als auch auf das Lesen und Schreiben beziehen können, zu unterstützen.

Die Typik „Wünsche, die in direktem/indirektem Zusammenhang mit der Lese-/Schreibkompetenz stehen“ (vier Fälle) zeigte sich hauptsächlich in Fällen ohne Schulabschluss (75%). Dieser Personenkreis ist es auch, der bisweilen solche Wünsche hegt, die eigentlich eine gute Lese-/Schreibkompetenz voraussetzen, wie zum Beispiel eine ordentlich bezahlte Arbeitsstelle. Letzteres Phänomen offenbarte sich in 67% der Fälle dieser Typik, in denen kein Schulabschluss vorhanden war. Im Unterschied zu Lernzielen, werden Wünsche nicht gezielt durch Lernanstrengungen verfolgt, da etwa die Überzeugung fehlt, den Wunsch auch tatsächlich zu erreichen beziehungsweise der Alltag auf eine Weise eingerichtet wurde, dass er auch mit der defizitären Lese-/Schreibkompetenz bewältigt werden kann.

75% der Fälle, in denen der Typus „Geringfügiges bis kein Selbstgesteuertes Lernen“ (vier Fälle) nachgewiesen wurde, besitzen keinen Schulabschluss, welches auf eine generelle Korrelation hindeutet. Außerdem scheint es für Personen ohne Schulabschluss typisch zu sein, dass sie – sodann sie selbstgesteuert lernen – auf kindgerechtes Material zurückgreifen, wie etwa auf ein „Wörterbuch für Grundschulkindern“. Denn dieses Verhalten zeigten alle entsprechenden Fälle. Daneben blieb in jeglichen Fällen ohne Schul-

abschluss eine Rechtfertigung für das überaus seltene Selbstgesteuerte Lernen aus, was auf ein fehlendes Problembewusstsein verweist.

Zwischen einer „Brüchigen Lernmotivation“ (drei Fälle) und des Nichtvorhandenseins eines Schulabschlusses scheint eine starke Korrelation zu bestehen, da diese Haltung sich lediglich in Fällen ohne Schulabschluss zeigte. Zur Erinnerung: Es wird zwischen einer Brüchigen Lernmotivation aufgrund von Skepsis bezüglich persönlicher kognitiver Strukturen einerseits und einer Schwankenden Lernmotivation aufgrund von Tagesformabhängigkeit andererseits differenziert.

Dem Typus „Lernmotivation aufgrund von Lernerfolgen“ (vier Fälle) gehören ebenso viele Fälle mit Schulabschluss wie ohne Schulabschluss an. Es zeichneten sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ab.

Innerhalb der Typik „Lernmotivation aufgrund des Gemeinschaftserlebnisses“ (sechs Fälle) besitzen 83% der Fälle keinen Schulabschluss, welches bereits auf eine starke Korrelation schließen lässt. Im Besonderen aber fiel der untergeordnete Typus „Lernmotivation aufgrund von Geselligkeit“ (drei Fälle) auf, weil diese Ausprägung lediglich bei Personen ohne Schulabschluss zu beobachten war.

Angesichts der beiden Typiken „Lernmotivation aufgrund emotionaler Bindung an die Kursleitung“ (drei Fälle) und „Negative Einstellung bezüglich spezieller Themengebiete“ (sechs Fälle) war festzustellen, dass sich in ihnen allein Fälle ohne Schulabschluss wiederfinden, welches eindeutige Zusammenhänge nahelegt.

Die Typik „Hedern mit dem persönlichen Lese-/Schreibdefizit“ weist jeweils einen Fall mit und einen Fall ohne Schulabschluss auf. Ebenso befinden sich innerhalb des Typus’ „Einstellung zu digitalen Hilfsprogrammen zur Erleichterung des Schreibens“ (vier Fälle) gleichermaßen viele Fälle mit beziehungsweise ohne Schulabschluss.

### *Kursanmeldung*

Die Analyse des Typus „Lernmotivation aufgrund persönlicher Lernziele“ (sieben Fälle) im Hinblick auf die Dimension „Kursanmeldung: freiwillig/erzwungen“ deutet auf eine Korrelation zwischen diesen beiden Variablen hin. Denn in 71% der Fälle, die der Typik zugeordnet wurden, fiel die Entscheidung zugunsten der Anmeldung für den Al-

phakurs freiwillig. Die untergeordnete Typik „Hohe Lernmotivation aufgrund starker Lernziel- und Zukunftsorientierung“ (vier Fälle) dagegen beinhaltet ebenso viele Fälle mit freiwilliger wie mit erzwungener Kursanmeldung, welches verwundert und vermutlich nicht die Grundgesamtheit widerspiegelt.

Ein weiteres nicht erwartbares Ergebnis lieferte die Untersuchung der Praxis des „Selbstgesteuerten Lernens“ (zwei Fälle), da sich diese lediglich in Fällen zeigte, in denen die Kursanmeldung erzwungen wurde. Das zusätzlich zum Alphakurs durchgeführte „Lernen in institutionellem Rahmen“ (drei Fälle) offenbarte sich im Datenmaterial lediglich bei Personen, die sich auf freiwilliger Basis für den Alphakurs anmeldeten. Ebenso zeichnete sich der Typus „Mobilisierung Dritter zur Lernzielerreichung“ (vier Fälle) allein in letzterem Personenkreis ab. Um dem unerwarteten Ergebnis bezüglich des Typus Selbstgesteuertes Lernens die Brisanz zu nehmen, sei auf die übergeordnete Typik „Unternehmung zusätzlicher Lernanstrengungen zum Alphakurs“ (sieben Fälle) verwiesen. Denn hier finden sich vor allem Fälle mit freiwilliger Kursanmeldung wieder (71%).

In Abgrenzung zu Lernzielen, scheinen „Wünsche, die in direktem/indirektem Zusammenhang mit der Lese-/Schreibkompetenz stehen“ (vier Fälle), vorwiegend bei Personen aufzutreten, deren Entscheidung zur Kursanmeldung erzwungen wurde. Denn in 75% der Fälle dieser Typik erfolgte die Anmeldung für den Alphakurs aufgrund einer Forcierung durch Außenstehende. Daneben war eine Unterscheidung im Hinblick auf die Art der Wünsche auszumachen: Lediglich in Fällen mit erzwungener Kursanmeldung bestanden des Öfteren (67%) solche Wünsche, für deren Umsetzung eigentlich eine gute Lese-/Schreibkompetenz vonnöten wäre. Als Beispiel sei eine gut bezahlte Arbeitsstelle angeführt.

Der Analyse des Datenmaterials folgend, existiert ein Zusammenhang zwischen dem Typus „Geringfügiges bis kein Selbstgesteuertes Lernen“ (vier Fälle) und der Dimension „Kursanmeldung: freiwillig/erzwungen“. Denn in 75% der dieser Typik zugeordneten Fälle war die Entscheidung für die Anmeldung zum Alphakurs auf einen von Außenstehenden ausgeübten Druck zurückzuführen. Daneben ziehen Personen der letztgenannten Gruppe vermutlich oftmals kindgerechtes Material heran, sodann sie überhaupt selbstgesteuert lernen. Ein solches Verhalten wiesen nämlich alle entsprechenden Fälle dieser Typik auf. Außerdem blieb in jeglichen Fällen mit erzwungener Kursanmeldung

eine Rechtfertigung angesichts des nur seltenen Lernens aus, welches auf ein fehlendes Problembewusstsein verweist.

Innerhalb des Typus „Brüchige Lernmotivation“ (drei Fälle) befinden sich zu 67% Fälle, denen eine freiwillige Kursanmeldung zugrunde lag, welches eine mäßige Korrelation andeutet. Insbesondere aber fällt auf, dass sich die untergeordnete Typik „Brüchige Lernmotivation aufgrund von Skepsis bezüglich persönlicher kognitiver Strukturen“ ausschließlich aus Fällen mit freiwilliger Kursanmeldung zusammensetzt.

Der Typus „Lernmotivation aufgrund von Lernerfolgen“ (vier Fälle) scheint vermehrt bei Personen mit freiwilliger Kursanmeldung vorzuliegen, da die Typik zu 75% entsprechende Fälle aufweist.

Bei Personen, die sich freiwillig für die Anmeldung zum Alphakurs entscheiden, scheint, dem Datenmaterial folgend, häufiger (67%) die Typik „Lernmotivation aufgrund von Geselligkeit“ (drei Fälle) aufzutreten, als bei Personen, die sich auf äußeren Druck hin für einen Alphakurs anmelden.

Der Typus „Lernmotivation aufgrund emotionaler Bindung an die Kursleitung“ (drei Fälle) wurde erwartungsgemäß öfter (67%) bei Personen mit erzwungener Kursanmeldung festgestellt.

Sowohl in der Typik „Abneigung bezüglich der Beschäftigung mit speziellen Themen aus dem Bereich Lesen/Schreiben“ (zwei Fälle) als auch in der Typik „Ablehnung der Beschäftigung mit speziellen Themen“ (Lesen/Schreiben, Digitale Medien) (vier Fälle) traten gleichermaßen viele Fälle aus den Gruppen „freiwillige Kursanmeldung“ und „erzwungene Kursanmeldung“ auf.

Das „Hadern mit dem persönlichen Lese-/Schreibdefizit“ (zwei Fälle) zeigte sich lediglich in Fällen mit freiwilliger Kursanmeldung, welches auf eine Korrelation hindeutet. Betroffene vergleichen ihre Lese-/Schreibfähigkeit häufig mit der von anderen, normal Literalisierten, welches zu Neid führt.

Schließlich zeichnete sich in der Typik „Regelmäßiger Rückgriff auf die Automatische Worterkennung (Smartphone) unter dem Deckmantel des Lernens“ (zwei Fälle) ein Zusammenhang mit einer freiwilligen Kursanmeldung ab, da dieses Verhalten allein in Fällen ersichtlich wurde, denen eine freiwillige Anmeldung für den Alphakurs zugrunde lag. Ob dasjenige Ergebnis allerdings auf eine tatsächliche Korrelation verweist, ist zweifelhaft.

## 2.2 Thema „Digitale Medien – persönlicher Einstieg“

### *Geschlecht*

Der Typus „Zugang zu einem Handy durch Bezugsperson“ könnte mit dem Geschlecht korrelieren. Zwar weist die Typik jeweils nur einen männlichen und einen weiblichen Fall auf, jedoch kristallisierten sich Differenzen im Hinblick auf den Verlauf der persönlichen Wissensaneignung heraus: Dem Datenmaterial folgend, gelingt es dem Mann besser und schneller, die von der Bezugsperson dargebotene Einführung in die Handynutzung zu verstehen und das Handy dementsprechend selbstständig zu bedienen. Die Frau hingegen benötigt etwas länger, um den Umgang mit dem Handy zu internalisieren. An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass denen zu dieser Typik zugehörigen Fällen generell äußerst wenig Erfahrung mit Digitalen Medien eigen war und das Handy stets von der jeweiligen Bezugsperson besorgt wurde.

Die Typik „Einführung in die Smartphonennutzung durch Bezugsperson“ (zwei Fälle) ließ sich allein in weiblichen Fällen beobachten, welches einen Zusammenhang mit dem Geschlecht andeutet. Eine Bezugsperson, wie zum Beispiel ein Verwandter oder der Lebenspartner, übernimmt die Einrichtung des Smartphones, wobei sie ihr Vorgehen gegenüber dem Betroffenen in Form von Erläuterungen transparent macht. Weiterhin erklärt sie dem Betroffenen den grundlegenden Umgang mit dem Smartphone, damit letzterer zukünftig selbstständig mit der Nutzung des Smartphones zurechtkommt.

Bereits der Typus „Anschaffung eines Computers aufgrund des Interesses an Digitalen Medien“ (drei Fälle) liegt vermutlich häufiger bei Männern als bei Frauen vor. Denn das Verhältnis von männlichen zu weiblichen Fällen schlug sich im Datenmaterial mit 67% zu 33% nieder. Im Besonderen aber die untergeordnete Typik „Besonders frühe Anschaffung des ersten Computers als Einstieg ins Feld Digitaler Medien“ deutet auf eine starke Korrelation mit dem Geschlecht hin, da sich in ihr lediglich männliche Fälle wiederfinden. Betroffene kauften ihren ersten eigenen Computer schon in der ersten Hälfte der 1990er Jahre, da sie bereits damals ein genuines Interesse am Umgang mit Technik hegten. Dabei markiert die Anschaffung des ersten Computers den Zeitpunkt, seitdem sich Betroffene kontinuierlich mit Digitalen Medien und ihren regelmäßig aufkommenden Neuerungen beschäftigen.

„Frühe Berührungspunkte mit einem nicht-eigenen Computer aufgrund von Interesse“ zeichneten sich im Datenmaterial jeweils in einem weiblichen sowie einem männlichen Fall ab. Charakteristisch ist die Auseinandersetzung mit einem Computer zu einer Zeit, als letztere noch keineswegs den Normalfall markierte. Diese frühzeitige Beschäftigung mit einem Computer wurde von Freude und Motivation begleitet. Lenken wir nun den Blick auf die *Intention* bezüglich der frühen Annäherung an den Computer, deutet sich aber ein Unterschied zwischen den Geschlechtern an. Denn, dem Datenmaterial folgend, schlug sich das besonders große Interesse des Mannes am Umgang mit dem Computer sogar in dessen Berufswahl nieder. Dagegen äußerte sich das Interesse der Frau lediglich darin, den Umgang mit dem Computer bei bestimmten Gelegenheiten auszuprobieren. Konkret handelte es sich hier um informelle Lernsettings mit einer Bezugsperson, die bereits einen Computer besaß.

Die Typik „Wissensaneignung durch Rückgriff auf eine externe Hilfe (Computer)“ (drei Fälle) findet sich anscheinend vermehrt bei Männern wieder, wobei dieser Zusammenhang wohl auf die generell häufigere Computernutzung von Männern rekurriert. Denn 67% der entsprechenden Fälle sind männlich. Ansonsten kristallisierten sich keine Differenzen zwischen weiblichem und männlichem Verhalten heraus. Konstitutiv für Betroffene ist das Hinzuziehen einer Form der Unterstützung, um sich (weiterführend) in den Umgang mit dem Computer einzuarbeiten. Dabei ist gleichermaßen eine persönliche oder auch eine gegenständliche Hilfe (z.B. ein Fachbuch) gemeint.

Die „Wissensaneignung im Rahmen des Alphakurses (Computer)“ (zwei Fälle) offenbarte sich im Datenmaterial allein in männlichen Fällen, welches auf eine Korrelation zwischen dieser Typik und dem Geschlecht verweist. Den Umgang mit dem Computer zu erlernen, geschieht hier nicht auf eigenen Wunsch hin, sondern Betroffene werden im Rahmen des Unterrichts mit diesem Themengebiet konfrontiert. Immerhin wurde sich in allen Fällen *zumindest* konstruktiv am Lerngeschehen beteiligt, auch wenn es die persönliche Interessenlage nicht hergab, sich darüber hinaus weiterführend mit der Nutzung eines Computers auseinanderzusetzen.

In Anbetracht der „Expliziten Wissensaneignung bezüglich Online-Anwendungen (Computer)“ (drei Fälle) lässt sich festhalten, dass sich dieser Typus vermutlich eher bei Männern offenbart. Denn das Verhältnis von männlichen und weiblichen Fällen schlug sich in der Analyse mit 67% zu 33% nieder, welches wahrscheinlich auf die generell häufigere Computernutzung von Männern verweist. Darüber hinaus zeichneten sich keine Differenzen zwischen den Geschlechtern ab. Die Typik umfasst mehr als reines

Surfen. Sie beinhaltet etwa die Tätigkeit von Einkäufen oder das Herunterladen von Programmen.

Eine „**Abgebrochene Wissensaneignung (Computer)**“ (zwei Fälle) scheint ein eher typisch weibliches Phänomen darzustellen. Denn diese Typik konnte allein in weiblichen Fällen beobachtet werden. Betroffene haben von vornherein kein echtes Interesse daran, den Umgang mit dem Computer zu erlernen. Probieren nun Bezugspersonen, wie Freunde oder der Lebenspartner, sie im Rahmen informeller Lernsettings an die Nutzung des Computers heranzuführen, fühlen sie sich schnell überfordert und entmutigt, woraufhin die gerade erst begonnene Wissensaneignung aufgegeben wird.

Nun zu denjenigen Typiken, welche mehrfach – also gleichermaßen bei verschiedenen Engeräten – auftraten: Die „**Anschaffung eines Endgeräts (Tablet/Computer) aufgrund des Wegfalls der Hauptbezugsperson**“ (jeweils ein Fall) trat lediglich bei Männern zutage, welches auf einen Zusammenhang mit dem Geschlecht verweist. Mit dem Verlust der Hauptbezugsperson, wie etwa dem Lebenspartner konfrontiert, sehen sich Betroffene gezwungen, ihren Alltag nun selbstständig zu organisieren sowie auch das entstehende zeitliche Vakuum mit einer neuen Beschäftigung zu füllen. Daher fällt der Entschluss, sich ein Tablet oder einen Computer/Laptop anzuschaffen. Dabei liegt der Fokus auf der Internetfähigkeit des Endgeräts, weil gerade der Rückgriff auf Online-Suchmaschinen wie Google als vorteilhaft antizipiert wird.

Der sich auf die Rubriken Smartphone und Computer beziehende Typus „**Eigenständige als beiläufig empfundene Wissensaneignung**“ (fünf Fälle) kommt vermutlich häufiger bei Männern vor, da 60% der zugehörigen Fälle männlich sind. Allerdings handelt es sich bei den zwei weiblichen Fällen obendrein um ein und dieselbe Person. Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten sich jedoch nicht. Betroffene interessieren sich für den Umgang mit Digitalen Medien sowie sie sich durch eine Gewöhnung an sie auszeichnen, da sie diese im Alltag regelmäßig nutzen. Folglich erleben es Betroffene nicht als anstrengend, sich in die Nutzung eines neuen Endgeräts einzuarbeiten, sondern als beiläufig.

Das auf die Rubriken Smartphone sowie Computer bezogene typische Gegensatzpaar „**Bedeutsamkeit der abgeschlossenen Wissensaneignung**“ (zwei Fälle) vs. „**Bewusstes Belassen bei halbfertiger Wissensaneignung**“ (zwei Fälle) verweist auf geschlechtsspezifische Unterschiede. Denn die Bedeutsamkeit der abgeschlossenen Wissensaneignung zeigte sich im Datenmaterial lediglich in weiblichen Fällen, wobei es sich wieder um

ein und dieselbe Person handelte. Das Bewusste Belassen bei halbfertiger Wissensaneignung trat hingegen allein in männlichen Fällen hervor. Auch Betroffene, denen eine abgeschlossene Wissensaneignung wichtig ist, greifen zwar anfangs bisweilen auf Hilfen zurück, um sich die Einarbeitung in die Nutzung eines neuen Endgeräts zu erleichtern. Aber sie streben danach, letztendlich ohne jegliche Unterstützung mit ihrem neuen Endgerät umgehen zu können. Denn Betroffene legen hohen Wert auf Eigenständigkeit. Letzteres ist bei Anhängern der kontrastierenden Typik nicht gegeben. Sie begnügen sich mit einer halbfertigen Wissensaneignung, wobei das eigentliche Problem ihre stark defizitäre Lese-/Schreibkompetenz zu sein scheint. Folglich greifen Betroffene im Kontext der Nutzung ihrer Endgeräte regelmäßig auf Hilfen zurück und haben nicht die Absicht, dies zu ändern. Die Art der herangezogenen Hilfe kann sowohl persönlicher als auch gegenständlicher Natur (z.B. hinterlegte Handlungsanweisungen als immerwährende ‚Eselsbrücke‘) sein.

### *Schulabschluss*

Die Untersuchung der Typik „Zugang zu einem Handy durch Bezugsperson“ (zwei Fälle) legt einen Zusammenhang mit der Dimension „Schulabschluss: ja/nein“ nahe, da sich die Typik lediglich in Fällen ohne Schulabschluss zeigte. Betroffene schaffen das Handy nicht selbst an, sondern dessen Besorgung nimmt eine vertraute Person aus dem sozialen Umfeld vor, die den Betroffenen auch gleichzeitig in die Handynutzung einführt. Dabei erfolgt die Besorgung des Handys, damit der Betroffene zukünftig im Stande ist, Telefonate auf flexible Art durchführen zu können; hauptsächlich mit derjenigen Person, die ihnen das Handy anschaffte.

Der Typus „Einführung in die Smartphonennutzung durch Bezugsperson“ (zwei Fälle) konnte lediglich in Fällen identifiziert werden, in denen kein Schulabschluss vorhanden war, welches eine Korrelation wahrscheinlich macht.

Schon die Typik „Anschaffung eines Computers aufgrund des Interesses an Digitalen Medien“ (drei Fälle) scheint eher bei Personen mit Schulabschluss vorzuliegen. Denn in 67% der Fälle war ein Schulabschluss vorhanden. Noch deutlicher zeigt sich der wahrscheinliche Zusammenhang aber im untergeordneten Typus „Besonders frühe Anschaf-

fung des ersten Computers als Einstieg ins Feld Digitaler Medien“ (zwei Fälle), da letzterer allein in Fällen nachgewiesen wurde, welchen ein Schulabschluss zugrunde lag.

„Frühe Berührungspunkte mit einem nicht-eigenen Computer aufgrund von Interesse“ zeigten sich im Datenmaterial zwar jeweils in einem Fall mit beziehungsweise ohne Schulabschluss. Richten wir nun aber den Fokus auf die jeweiligen Besonderheiten der frühen Berührungspunkte mit einem nicht-eigenen Computer, zeichnen sich Unterschiede ab. Denn die Person mit Schulabschluss wies ein *auffällig* ausgeprägtes Interesse am Umgang mit dem Computer auf, wobei sich diese Affinität bezeichnenderweise in ihrer Berufswahl widerspiegelte. Die Person ohne Schulabschluss hingegen ging ihrem grundlegenden latenten Interesse am Umgang mit dem Computer nur dann nach, wenn sich eine entsprechende Gelegenheit auftat. Somit ergriff sie etwa die Chance, sich gelegentlich an dem Computer einer Bezugsperson ausprobieren zu können. Diese Art des Lernens wurde von ihr rückblickend als locker und unterhaltsam empfunden, wodurch sich das Gefühl einstellte, langsam aber sicher in die Gruppe derer, die den Umgang mit dem Computer beherrschen, ‚hineinzurutschen‘.

Der Typus „Wissensaneignung durch Rückgriff auf eine externe Hilfe (Computer)“ (drei Fälle) offenbarte sich lediglich in Fällen ohne Schulabschluss, welches auf eine Korrelation der beiden Variablen hindeutet. Ist kein Schulabschluss vorhanden, wird wahrscheinlich des Öfteren Unterstützung benötigt, um sich den Umgang mit dem Computer (weiterführende) anzueignen.

Fand die „Wissensaneignung im Rahmen des Alphakurses (Computer)“ (zwei Fälle) statt, handelt es sich tendenziell um Personen ohne Schulabschluss. Denn diese Typik kristallisierte sich allein in Fällen heraus, in denen kein Schulabschluss vorhanden war.

Die Typik „Explizite Wissensaneignung bezüglich Online-Anwendungen (Computer)“ (drei Fälle) beinhaltet zu 67% Fälle ohne Schulabschluss, welches auf einen Zusammenhang verweist. Außerdem zeigte sich im Datenmaterial, dass sich diejenigen Fälle, in denen kein Schulabschluss zugrunde lag, durch eine lückenhafte Kompetenz hinsichtlich der Computer-/Internetnutzung auszeichneten. Wird ein Lernprozess aufgenommen, dann handelt es sich um eine Wissensaneignung punktueller Natur, die sich auf eine einzelne Online-Anwendung beschränkt. Insbesondere scheint der Interessenschwerpunkt auf der Wissensaneignung bezüglich der Tätigkeit von Online-Einkäufen zu liegen, da dieses Bild in allen entsprechenden Fällen ersichtlich wurde. Personen mit Schulabschluss hingegen ist vermutlich ein umfangreiches Interesse an Online-Anwendungen eigen, angesichts derer sie sich regelmäßig weiterbilden.

Die „**Abgebrochene Wissensaneignung (Computer)**“ (zwei Fälle) konnte allein in Fällen ohne Schulabschluss beobachtet werden. Dies deutet auf eine Korrelation zwischen den beiden Variablen hin.

Nun zu denjenigen Typiken, welche mehrfach – also gleichermaßen bei verschiedenen Endgeräten – auftraten: Die „**Anschaffung eines Endgeräts aufgrund des Wegfalls der Hauptbezugsperson**“ (Tablet: ein Fall; Computer: ein Fall) trat jeweils in einem Fall mit und in einem Fall ohne Schulabschluss auf. Die Analyse der beiden Gruppen legt den Schluss nahe, dass Personen, die einen Schulabschluss besitzen, sich hauptsächlich ein Endgerät anschaffen, um ihren Alltag besser bewältigen zu können. Zentral scheint dabei der antizipierte Rückgriff auf Online-Suchmaschinen wie Google zu sein, durch welchen sie sich eine möglichst bequeme Lösung sämtlicher anfallender Fragen erhoffen. Dagegen fällt bei Personen ohne Schulabschluss die Entscheidung für ein Endgerät vermutlich eher, weil sie eine neue Beschäftigung im Hinblick auf das neu entstandene zeitliche Vakuum suchen. Im Besonderen gedenken Betroffene, das Endgerät vor allem zum Surfen zu nutzen.

Der Typus „**Eigenständige, als beiläufig empfundene Wissensaneignung**“ (Smartphone: zwei Fälle; Computer: drei Fälle) kommt anscheinend häufiger bei Personen mit als ohne Schulabschluss vor. Denn in 60% der dieser Typik zugeordneten Fälle war ein Schulabschluss vorhanden. Ansonsten kristallisierten sich keine Differenzen zwischen den beiden Gruppen heraus. Allerdings handelt es sich in den zwei Fällen ohne Schulabschluss um ein und dieselbe Person.

Hinsichtlich des, sich auf die Rubriken Smartphone und Computer beziehenden, typischen Gegensatzpaares „**Bedeutsamkeit der abgeschlossenen Wissensaneignung**“ (zwei Fälle) vs. „**Bewusstes Belassen bei halbfertiger Wissensaneignung**“ (zwei Fälle) lässt sich konstatieren, dass jegliche, den beiden Polen zugehörigen Fälle keinen Schulabschluss vorweisen konnten. Wahrscheinlich tendieren Personen ohne Schulabschluss insgesamt eher dazu, sich vermehrt Gedanken um ihren Stand der Wissensaneignung zu machen.

## *Kursanmeldung*

Der Typus „Zugang zu einem Handy durch Bezugsperson“ (zwei Fälle) wurde allein in Fällen mit freiwilliger Kursanmeldung ersichtlich, was eine Korrelation der beiden Variablen andeutet. In allen Fällen war das Interesse gegeben – mit Unterstützung durch eine Bezugsperson – den Umgang mit dem Handy zu erlernen.

Eine „Einführung in die Smartphonennutzung durch Bezugsperson“ zeigte sich jeweils in einem Fall mit freiwilliger und in einem Fall mit erzwungener Kursanmeldung. Es offenbarten sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Die Typik „Anschaffung eines Computers aufgrund des Interesses an Digitalen Medien“ (drei Fälle) geht vermutlich häufiger mit einer freiwilligen Kursanmeldung einher. Denn in 67% der dieser Typik angehörigen Fälle geschah die Anmeldung für den Alphakurs freiwillig. Differenzen zwischen den Gruppen „freiwillige Kursanmeldung“ und „erzwungene Kursanmeldung“ taten sich nicht auf.

„Frühe Berührungspunkte mit einem nicht-eigenen Computer aufgrund von Interesse“ wurden im Datenmaterial jeweils in einem Fall mit freiwilliger und in einem Fall mit erzwungener Kursanmeldung evident. Unterschiede im Hinblick auf die frühen Erfahrungen mit einem Computer, die sich mit der Art der Kursanmeldung erklären ließen, zeichneten sich nicht ab.

Der Typus „Wissensaneignung durch Rückgriff auf eine externe Hilfe (Computer)“ (drei Fälle) tritt anscheinend häufiger bei Personen auf, die sich freiwillig für einen Alphakurs anmelden, da in 67% der Fälle die Kursanmeldung aus freien Stücken erfolgte. Dem Datenmaterial folgend, wählen Personen mit freiwilliger Kursanmeldung tendenziell solche Arten der Hilfe, die ihrem Kompetenzstand entsprechen: Sie ziehen etwa ein Fachbuch zurate oder lassen sich bei Gelegenheit näher in den Umgang mit einem Computer einführen. Dagegen scheinen Personen mit erzwungener Kursteilnahme zur Selbstüberschätzung zu neigen. Denn sie greifen wahrscheinlich eher auf solche Hilfen zurück, die in Anbetracht ihres Lernstands als ungeeignet einzustufen sind. Beispielsweise reicht es für eine Person mit stark defizitärer Lese-/Schreibfähigkeit und fehlender Computerkompetenz nicht aus, sich den Umgang mit Computer und Internet ein einziges Mal demonstrieren und erläutern zu lassen.

Die „**Wissensaneignung im Rahmen des Alphakurses (Computer)**“ trat im Datenmaterial jeweils in einem Fall mit freiwilliger und in einem Fall mit erzwungener Kursanmeldung auf. Allerdings legt die Analyse Differenzen bezüglich der persönlichen Einstellung zu dem Thema „Einführung in den Umgang mit dem Computer“ nahe. Somit kommt es bei einer erzwungenen Kursanmeldung wohl eher dazu, dass diesem Thema mit Gleichgültigkeit begegnet wird. Personen, die sich freiwillig für einen Alphakurs anmelden, reagieren auf die „Einführung in den Umgang mit dem Computer“ hingegen eher mit Offenheit, die bisweilen sogar in eine regelrechte Motivation umschlagen kann, sich auch selbstgesteuert weiterhin in den Umgang mit dem Computer einzuarbeiten.

Die Typik „**Explizite Wissensaneignung bezüglich Online-Anwendungen (Computer)**“ (drei Fälle) zeichnete sich zu 67% in Fällen ab, denen eine freiwillige Kursanmeldung zugrunde lag. Darüber hinaus bestehen vermutlich Unterschiede in Anbetracht des Vorgehens: Gemäß dem Datenmaterial besitzen Personen mit freiwilliger Kursteilnahme anscheinend eine gut ausgeprägte Kompetenz betreffs der Computer-/Internetnutzung. Neues Wissen rund um Online-Anwendungen eignen sie sich je nach Bedürfnislage an, wobei das neu Erlernte fortan auf selbstständige Weise beherrscht wird. Dagegen tendieren Personen mit erzwungener Kursteilnahme wahrscheinlich eher zu einem unsicheren Umgang mit Computer und Internet, weshalb ihre diesbezüglichen Kompetenzen als nur vage ausgeprägt zu bezeichnen sind. Somit müssen sie sich, praktisch jedes Mal auf Neue, in die Nutzung des Computers samt Internet einarbeiten. Des Weiteren ist dieser Personenkreis bestrebt, sich die entsprechenden Handlungsabläufe soweit wie möglich zu vereinfachen. Zu diesem Zweck fertigen Betroffene wiederverwendbare Hilfsmittel an; etwa in Form knapper Notizen, die zukünftig stets als Handlungsanweisung dienen sollen.

Der Typus „**Abgebrochene Wissensaneignung (Computer)**“ tauchte jeweils in einem Fall mit freiwilliger und in einem Fall mit erzwungener Kursanmeldung auf. Differenzen zwischen den beiden Gruppen zeigten sich nicht.

Nun zu denjenigen Typiken, welche mehrfach – also gleichermaßen bei verschiedenen Engeräten – auftraten: Die „**Anschaffung eines Endgeräts (Tablet/Computer) aufgrund des Wegfalls der Hauptbezugsperson**“ kristallisierte sich jeweils in einem Fall mit freiwilliger und in einem Fall mit erzwungener Kursanmeldung heraus, was eine Korrelation vermuten lässt. Anscheinend entschließen sich Personen, die sich freiwillig für den Alphakurs anmeldeten, tendenziell für den Kauf eines Endgeräts, damit sie ihren Alltag

in Zukunft leichter bewältigen können. Dabei kommt dem antizipierten Rückgriff auf Online-Suchmaschinen wie Google große Bedeutung zu. Dagegen scheinen Personen, deren Kursanmeldung aus äußerem Druck resultierte, dazu zu neigen, sich ein Endgerät anzuschaffen, um in erster Linie das neu entstandene zeitliche Vakuum mit einer neuen Beschäftigung zu füllen. Betroffene beabsichtigen beispielsweise hauptsächlich im Internet zu surfen. Der Rückgriff auf Google oder ähnliche Informationsquellen ist hingegen zweitrangig.

Die Typik „Eigenständige, als beiläufig empfundene Wissensaneignung (Smartphone/Computer)“ (fünf Fälle) geht wahrscheinlich vielfach mit einer freiwilligen Kursanmeldung einher. Denn dieses Bild offenbarte sich in 80% der dieser Typik zugeordneten Fälle. Allerdings handelt es sich in zwei Fällen um ein und dieselbe Person.

In Anbetracht des sich auf die Rubriken Smartphone und Computer beziehenden typischen Gegensatzpaares „Bedeutsamkeit der abgeschlossenen Wissensaneignung“ (zwei Fälle) vs. „Bewusstes Belassen bei halbfertiger Wissensaneignung“ (zwei Fälle) lässt sich feststellen, dass vermutlich ein Zusammenhang mit der Dimension „Kursanmeldung: freiwillig/erzwungen“ vorliegt. Im Datenmaterial wiesen nämlich jegliche Fälle, in denen eine abgeschlossene Wissensaneignung als bedeutsam angesehen wurde, eine freiwillige Kursanmeldung auf, wobei es sich allerdings um dieselbe Person handelt. Äquivalent dazu war allen Fällen, die es bewusst bei einer unvollständigen Wissensaneignung beließen, eine erzwungene Kursanmeldung zu attestieren.

### 2.3 Thema „Digitale Medien – private und berufliche Nutzung“

#### *Geschlecht*

Angesichts der beiden typischen Grundhaltungen „Eingeschränktes Nutzungsverhalten“ (acht Fälle) einerseits und „Umfassendes Nutzungsverhalten“ (drei Fälle) andererseits, zeichnete sich bereits eine leichte Differenz in Bezug auf das Geschlecht ab: Während sich im Eingeschränkten Nutzungsverhalten gleich viele weibliche wie männliche Fälle wiederfinden, waren 67% der dem Umfassenden Nutzungsverhalten zugehörigen Fälle männlich. Konstitutiv für den einen typischen Pol ist die Nicht-Beschäftigung mit dem Computer beziehungsweise ein auf ein Minimum beschränkter Umgang mit dem Com-

puter. Außerdem gebrauchen Betroffene im Alltag höchstens zwei verschiedene Endgeräte, die sie meistens nicht im vollen Umfang nutzen. Für den gegenüberliegenden typischen Pol ist die regelmäßige Auseinandersetzung mit Computer und Smartphone charakteristisch, wobei zum Teil auf weitere Digitale Medien, wie etwa einen Laptop, zurückgegriffen wird.

Eine „Eingeschränkte Handynutzung“ (drei Fälle) tritt womöglich häufiger bei Frauen als bei Männern auf. Denn 67% der entsprechenden Fälle sind weiblich. Betroffene gebrauchen ihr Handy normalerweise nur zum Telefonieren. Die Untersuchung der untergeordneten Typiken beförderte weitere eventuelle geschlechtsspezifische Differenzen zutage: In den weiblichen Fällen offenbarten sich Extremformen angesichts der Einstellung zum eigenen Handy. Denn entweder wurde der Besitz des Handys, aufgrund von Desinteresse, gar als überflüssig empfunden oder aber es wurde bereits ein Lernprozess aufgenommen, um schließlich zu einer ausgeweiteten Handynutzung zu gelangen. So entwickeln Betroffene beispielsweise den Wunsch, nicht nur das Telefonieren, sondern auch das Schreiben von SMS zu beherrschen. In dem einen männlichen Fall dagegen wurde sich mit einer zweckdienlich-bequemlichkeitsorientierten Handynutzung begnügt. Aus technischer Sicht beherrschen Betroffene zwar auch andere Funktionen als das Telefonieren, haben jedoch kein Interesse an deren Nutzung.

Die Typik „Fokus auf der Telefonie (Smartphone)“ (fünf Fälle) kristallisierte sich mehrheitlich (60%) in männlichen Fällen heraus. Betroffene nutzen ihr Smartphone, im Gegensatz zu anderen Einsatzbereichen, oft zum Telefonieren. Im Hinblick auf die Art der Telefonate wurden Unterschiede zwischen den Geschlechtern ersichtlich: 67% der dem Typus „Plaudern“ (drei Fälle) zugerechneten Fälle sind weiblich. Betroffene nutzen ihr Smartphone häufig dazu, mit Personen aus ihrem sozialen Umfeld, locker-informelle Gespräche zu führen. Dahingegen sind 75% der dem Typus „Austausch relevanter Informationen“ (vier Fälle) zugeordneten Fälle männlich. Betroffene nutzen das Smartphone oft dazu, mit Personen aus dem sozialen Umfeld solcherlei Informationen auszutauschen, die für die Beziehung zwischen ihnen beiden von Bedeutsamkeit sind. Darunter fallen beispielsweise Besprechungen hinsichtlich zu erledigender Einkäufe oder auch solche, die sich auf die Organisation der Pflege eines Familienmitglieds beziehen.

In Anbetracht der Typik „Fokus auf dem Austausch von Textnachrichten (Smartphone)“ (drei Fälle) lässt sich vermuten, dass es sich hierbei um ein eher weibliches Phänomen handelt, da 67% der entsprechenden Fälle weiblich sind. Betroffene nutzen ihr Smartphone, im Vergleich zu anderen Einsatzbereichen, häufig zum Austausch von Textnachrichten mit Personen aus ihrem sozialen Umfeld. Dem Datenmaterial zu urteilen, scheinen Frauen darüber hinaus entweder sehr offen (ein Fall) oder aber sehr verschlossen (ein Fall) mit ihren Lese-/Schreibschwierigkeiten umzugehen. Somit werden gemäß der ersten Extremform der gesamte Freundeskreis beziehungsweise jegliche Kommunikationspartner, mit denen der Betroffene regelmäßig Textnachrichten via WhatsApp austauscht, über die Problematik informiert. Ihnen ist es somit möglich, häufig und bedenkenlos Textnachrichten zu versenden, ohne befürchten zu müssen, aufgrund etwaiger Rechtschreibfehler negativ aufzufallen beziehungsweise Spekulationen oder Konfrontationen zu riskieren. Gemäß der anderen Extremform werden die Lese-/Schreibschwierigkeiten bewusst vor fast allen Kommunikationspartnern geheim gehalten, weshalb ständig die Angst vorherrscht, mit etwaigen Rechtschreibfehlern konfrontiert zu werden. Um die Gefahr des Auffallens jedoch von vornherein zu minimieren, verhalten sich Betroffene im Hinblick auf die Kommunikation via Textnachrichten meistens passiv-reaktiv. In der Typik „Partiell verschlossener Umgang mit den Lese-/Schreibschwierigkeiten“ findet sich hingegen (nur) *ein Mann* wieder. Hier werden lediglich *ein paar* Kommunikationspartner über die Lese-/Schreibschwierigkeiten informiert. Immerhin mit diesen Personen können dann bedenkenlos Textnachrichten ausgetauscht werden.

Des Weiteren trat der Typus „Austausch von Textnachrichten als bevorzugte Kommunikationsform innerhalb des Freundeskreises“ (zwei Fälle) allein in weiblichen Fällen auf, welches eine Korrelation nahelegt. Dem Wunsch nach Zugehörigkeit wegen, beteiligen sich Betroffene an dem Austausch von Textnachrichten via WhatsApp, der untereinander regelmäßig praktiziert wird. Bei der „Ambivalenten Begründungslage“ (ein Fall) handelt es sich womöglich um eine tendenziell bei Männern vorkommende Erscheinung. Zwar wissen Betroffene, dass es – gerade vor dem Hintergrund ihres Lese-/Schreibdefizits – immer besser wäre, Kommunikation in schriftlicher Form zu betreiben. Nichtsdestotrotz müssen sie sich oftmals dazu durchringen, tatsächlich Textnachrichten zu verfassen und eben nicht die deutlich zeitsparendere Variante des Telefonierens zu wählen.

Die Typik „Fokus auf der Nutzung von Spiele-Apps (Smartphone)“ zeigte sich jeweils in einem männlichen und einem weiblichen Fall. Betroffene gebrauchen ihr Smartphone, im Vergleich zu anderen Einsatzbereichen oft, um aus dem Internet stammende Spiele zu spielen. Dabei befassen sie sich innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens mit verschiedenen Spielen, bis sie die Beschäftigung mit neuen Spielen herbeisehnen. Die Art der bevorzugten Minispiele bedient ein breites Spektrum: von solchen, welche auf Strategie oder Geschicklichkeit abzielen (z.B. „Candy Crush Saga“), bis hin zu solchen, die auf soziale und empathische Kompetenzen abheben („Pou“).

Das „Sporadische Informieren via Google (Smartphone)“ (drei Fälle) kristallisierte sich vermehrt (67%) in weiblichen Fällen heraus. Geschlechtsspezifische Differenzen hinsichtlich der Nutzung von Google offenbarten sich nicht. Betroffene recherchieren bei aufkommenden Fragen jeglicher Art gezielt mithilfe der Online Suchmaschine nach einer Antwort. Beispielhaft seien Fragen aus den Bereichen Rechtschreibung oder Strecknavigation angeführt.

Nun zu zwei typischen Gegensatzpaaren, welche sowohl in der Kategorie Handy als auch in der Kategorie Smartphone auftraten: Zunächst handelt es sich um „Freude über die Kompetenz des Textnachrichtenschreibens“ vs. „Versuch der Vermeidung des Austauschs von Textnachrichten“. Hinsichtlich des positiven Pols ließen sich keine Zusammenhänge mit dem Geschlecht ausmachen, da die Freude über die Kompetenz des Textnachrichtenschreibens jeweils in einem weiblichen sowie in einem männlichen Fall vorkam. Vor dem Hintergrund ihrer errungenen Lese-/Schreibkompetenz freuen Betroffene sich, sich nicht mehr auf das Tätigen von Anrufen beschränken zu müssen. Die Konfrontation mit einer Mailbox, die Kommunikation über einen Umweg bedeutet, erinnerte Betroffene stets an ihre eigene Unzulänglichkeit, genau wie die Bitte des Ange-rufenen, sie sollten lieber zu einem späteren Zeitpunkt erneut anrufen, Betroffene sich selbst als ‚aufdringlich‘ erleben ließ. Die errungene Fähigkeit des Textnachrichtenschreibens vermittelt ihnen ein Gefühl von Unabhängigkeit und Selbstständigkeit. Der Versuch der Vermeidung des Austauschs von Textnachrichten ist eventuell eher bei Männern anzutreffen, da sich diese Typik lediglich in einem *männlichen* Fall fand. Betroffene setzen sich aufgrund einer stark defizitären Lese-/Schreibkompetenz nur selten und ungern mit Textnachrichten auseinander. Muss jedoch einmal eine Textnachricht geschrieben werden, delegieren sie diese Aufgabe oft an den Lebenspartner. Ist dieser

jedoch nicht zugegen oder verweigert seine Hilfe, verfassen Betroffene, unter Aufbietung großer Mühe, die Textnachricht selbst. Dabei legen sie jedoch das Hauptaugenmerk darauf, dass der Empfänger der Nachricht deren Sinn versteht, wohingegen sie die Rechtschreibung als zweitrangig ansehen.

Des Weiteren handelt es sich um das typische Gegensatzpaar „**Zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus gemäß bewusster Entscheidung**“ (zwei Fälle) vs. „**Keine zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus**“ (ein Fall). Das Handy/Smartphone zwischenzeitlich bewusst lautlos zu stellen, scheint eine Praxis zu sein, zu der eher Männer neigen, da sich dieser Typus lediglich in männlichen Fällen offenbarte. Betroffene verfahren so, um sich vor Stress durch zu häufiges Klingeln zu schützen und sich Phasen der Ruhe gönnen. Die Typik Keine zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus kristallisierte sich dagegen allein in *einem* weiblichen Fall heraus. Betroffene erleben das häufige Klingeln ihres Handys/Smartphones ab und zu zwar auch als nervend, aber sind doch zu neugierig bezüglich eingehender Anrufe oder Textnachrichten, als dass sie den Ton ihres Endgeräts gelegentlich abstellen würden.

Der Typus „**Computer-/Internetnutzung zur Erledigung des Alltagsgeschäfts**“ (zwei Fälle) spiegelte sich lediglich in männlichen Fällen wider, welches auf eine Korrelation verweist. Betroffene haben einen guten Zugang zu Digitalen Medien und interessieren sich generell für deren Nutzung. Der Umgang mit dem Computer stellt für sie eine Selbstverständlichkeit dar. Um alltägliche Angelegenheiten bequem und flexibel regeln und organisieren zu können, wird auf den Computer samt Internet zurückgegriffen. Konkrete Nutzungsszenarien sind etwa das Schreiben von E-Mails oder die Organisation von Versicherungs- beziehungsweise Bankangelegenheiten (Onlinebanking).

In Anbetracht der „**Beruflichen Nutzung des Computers**“ ließ sich kein Zusammenhang mit dem Geschlecht feststellen. Der Typus tauchte jeweils in einem männlichen sowie in einem weiblichen Fall auf. Betroffene arbeiten in einem Beruf, in welchem sie tagtäglich mit dem Computer umgehen müssen.

Nun zu drei Typiken, die sowohl in der Kategorie Tablet als auch in der Kategorie Computer/Laptop auftraten: Zunächst handelt es sich um die „**Nutzung des Tablets/Computers zur Einholung von Informationen**“ (vier Fälle; eine Dopplung). Dieser

Typus zeigte sich allein in männlichen Fällen, welches eine Korrelation vermuten lässt. Betroffene nehmen mit ihrem Endgerät Onlinerecherchen zu verschiedensten Themen vor. Beispielsweise informieren sie sich zu Rechtschreibfragen, Kochrezepten oder auch im Vorfeld geplanter größerer Anschaffungen. Dabei kommt insbesondere der Suchmaschine Google eine hohe Bedeutung zu.

Des Weiteren handelt es sich um die „**Tablet-/Computernutzung zur Weiterbildung auf einem Interessengebiet**“ (zwei Fälle; dieselbe Person). Dieser Typus kristallisierte sich lediglich in männlichen Fällen heraus, was eine Korrelation andeutet. Betroffene ziehen ihr Endgerät gerne heran, um sich in einem Hobby mehr Wissen und Kompetenzen anzueignen. Als Beispiel sei der regelmäßige Konsum von Tutorials auf der Videoplattform Youtube angeführt, die ein persönliches Hobby thematisieren.

Schließlich dokumentierte sich der Typus „**Tablet-/Computernutzung zur Unterhaltung**“ (zwei Fälle; dieselbe Person) allein in männlichen Fällen. Für Betroffene hat es einen hohen Unterhaltungswert, im Internet zu surfen, auch ohne ein bestimmtes Ziel zu verfolgen. Es dient ihnen schlicht und einfach zur Zerstreuung.

Im Hinblick auf die Kategorie Digitale Medien/Internet zeichnete sich das typische Gegensatzpaar „**Angespanntes Nutzungsverhalten**“ vs. „**Entspanntes Nutzungsverhalten**“ (je ein Fall) ab, welchem nur männliche Fälle angehören. Betroffene gehen auf selbstverständliche Weise mit Digitalen Medien um und haben letztere fest in ihr Leben integriert. Charakteristisch für den einen Pol des Gegensatzpaares ist eine diffuse Furcht davor, unschuldigerweise Online-Betrüger aufzusitzen oder unwissend in eine illegale Handlung „hineinzurutschen“. Es wird versucht, sich durch sehr vorsichtiges Verhalten im Hinblick auf die Nutzung Digitaler Medien und des Internets zu schützen. Beispielsweise hat es höchste Priorität darauf zu achten, ausschließlich rechtmäßig erworbene Software zu verwenden. Diesem Typus ist ein großes Bedürfnis nach Sicherheit und Kontrolle eigen. Charakteristisch für den gegensätzlichen Pol der Typik ist eine lockere Einstellung bezüglich der Nutzung des Internets. Konkret zeigt sich das etwa daran, dass sich Betroffene auch dann nicht ängstigen, wurde ein Endgerät von einem Virus befallen. Wahrscheinlich verweist die etwaige Korrelation zwischen diesem typischen Gegensatzpaar und dem Geschlecht darauf, dass Männer einen tendenziell besseren Zugang zu Digitalen Medien als Frauen haben, wobei dieser vermutlich aus ihrem allgemein größeren Interesse an Digitalen Medien resultiert.

Ein weiteres typisches Gegensatzpaar aus der Kategorie Digitale Medien/Internet ist die „Kritische Einstellung zu persönlichen Datenspuren im Internet“ (ein männlicher Fall) vs. „Unbedachte Einstellung zu persönlichen Datenspuren im Internet“ (ein weiblicher Fall). Ob sich diese divergenten Haltungen allerdings wirklich durch das Geschlecht erklären lassen, bleibt fraglich. Anhänger der Kritischen Einstellung denken während des Zugriffs aufs Internet oft daran, zurückverfolgbare persönliche Datenspuren zu hinterlassen, die von Sicherheitsdiensten sowie der Marktforschung gespeichert und ausgewertet werden. Daher verhalten sie sich online sehr umsichtig und überlegen stets, was sie von sich ‚preiszugeben‘ bereit sind. Anhänger der Unbedachten Einstellung nutzen das Internet völlig sorglos. Sie reflektieren nicht über die systematische Auswertung persönlich hinterlassener Spuren im Internet durch Sicherheitsdienste oder die Marktforschung. Gerne nutzen Betroffene auch Onlinedienste wie das soziale Netzwerk Facebook.

Die Typik „Regelmäßiger Rückgriff auf digitale Hilfsprogramme zur Erleichterung des Schreibens“ (vier Fälle) zählt ebenso viele weibliche wie männliche Fälle. In Anbetracht dessen, welche Arten von Hilfsprogrammen bevorzugt werden, traten jedoch Differenzen zwischen weiblichen und männlichen Fällen auf: Der „Regelmäßige Rückgriff auf die Automatische Worterkennung (Smartphone)“ (drei Fälle) spiegelte sich häufiger (67%) in weiblichen Fällen wider. Insbesondere im Kontext des Verfassens von Textnachrichten via WhatsApp schätzen Betroffene diese Hilfsfunktion. Der erste untergeordnete Typus „Rückgriff auf die Automatische Worterkennung unter dem Deckmantel des Lernens“ dokumentierte sich hingegen jeweils in einem männlichen sowie in einem weiblichen Fall. Betroffene deklarieren das Schreiben unter stetiger Zuhilfenahme der Automatischen Worterkennung als Lernen. Der zweite Typus „Unreflektierter Rückgriff auf die Automatische Worterkennung“ zeigte sich allein in *einem* weiblichen Fall. Betroffene nutzen lediglich ein Smartphone, um auf diese Weise Textnachrichten mit anderen via WhatsApp austauschen zu können. Denn hierbei handelt es sich um die bevorzugte Form der Kommunikation innerhalb ihres Freundeskreises. Um die Tätigkeit des Schreibens zu erleichtern, machen Betroffene stets gerne von der Automatischen Worterkennung Gebrauch. Auf die Idee, dieses Verhalten als ein Lernen zu deklarieren, kommen Betroffene jedoch nicht direkt. Gleichzeitig vertreten sie die Meinung, durch die Nutzung der Automatischen Worterkennung auf lange Sicht praktisch wie von selbst ihre Lese-/Schreibkompetenz zu verbessern. Der „Regelmäßiger Rückgriff auf die

Rechtschreib-/Grammatikprüfung eines Textverarbeitungsprogramms (Computer)“ (ein Fall) stellt womöglich ein eher männliches Phänomen dar. Um die Rechtschreibung nachhaltig zu verbessern, schreiben Betroffene Texte (wie z.B. Briefe) in einem Textverarbeitungsprogramm wie etwa Word, wobei sie sich bewusst mit den von der Rechtschreib-/Grammatikprüfung angezeigten Fehlern auseinandersetzen, um diese künftig zu vermeiden.

Im Hinblick auf den letzten Typus „Regelmäßiger Rückgriff auf die Funktion der Sprachsteuerung“ (drei Fälle) lässt sich festhalten, dass dieser sich im Datenmaterial mit 67% vermehrt in weiblichen Fällen wiederfindet. Betroffene nutzen im Alltag gerne die Sprachsteuerung ihrer Endgeräte (Smartphone, Tablet), vor allem im Zusammenhang mit Onlinerecherchen via Google. Als besonders vorteilhaft werden die Bequemlichkeit und die Zeitersparnis erlebt, welche eben daraus resultieren, eine Suchanfrage nicht manuell eingeben beziehungsweise schreiben zu müssen, sondern sie einfach mündlich stellen zu können.

### *Schulabschluss*

Angesichts der beiden typischen Grundhaltungen „Eingeschränktes Nutzungsverhalten“ (acht Fälle) einerseits und „Umfassendes Nutzungsverhalten“ (drei Fälle) andererseits, zeichnete sich bereits eine große Differenz in Bezug auf die Dimension „Schulabschluss: ja/nein“ ab. Denn in 88% der dem eingeschränkten Nutzungsverhalten zugeordneten Fälle lag kein Schulabschluss vor. Von denjenigen, dem umfassenden Nutzungsverhalten angehörigen Fällen war in 67% ein Schulabschluss vorhanden.

Eine „Eingeschränkte Handynutzung“ (drei Fälle) ist vermutlich eher bei Personen ohne Schulabschluss anzutreffen, da jegliche Fälle, die zu dieser Typik zählen, keinen Schulabschluss vorweisen konnten.

Die Typik „Fokus auf der Telefonie (Smartphone)“ (fünf Fälle) kristallisierte sich zu meist (60%) in Fällen ohne Schulabschluss heraus. Hinsichtlich der Art der Telefonate wurden Differenzen zwischen den Gruppen mit beziehungsweise ohne Schulabschluss ersichtlich. So zeigte sich das „Plaudern“ (drei Fälle) allein in Fällen, denen kein Schulabschluss zugrunde lag. Der „Austausch relevanter Informationen“ (vier Fälle) hingegen

ließ sich zwar genau so oft in Fällen mit wie ohne Schulabschluss beobachten. Allerdings unterschieden sich die Gesprächsinhalte angesichts der allgemeinen Wichtigkeit: In jeglichen Fällen ohne Schulabschluss wurden lediglich Themen mittlerer Bedeutsamkeit geschildert, wie zum Beispiel Gespräche über die Erledigung von Einkäufen. Demgegenüber wurde in allen Fällen mit Schulabschluss allein auf Themen höherer Bedeutsamkeit eingegangen, wie etwa die Regelung der Pflege eines Familienmitglieds.

In Anbetracht der Typik „Fokus auf dem Austausch von Textnachrichten (Smartphone)“ (drei Fälle) fällt auf, dass diese zu 67% Fälle ohne Schulabschluss beinhaltet. Außerdem scheint letzterer Personenkreis zu extremen Einstellungen zu neigen, was den Umgang mit den eigenen Lese-/Schreibschwierigkeiten betrifft. Denn in denjenigen Fällen, in welchen kein Schulabschluss vorlag, wurden entweder jegliche Kommunikationspartner über das Problem aufgeklärt oder aber es wurde bewusst vor fast allen Kommunikationspartnern geheim gehalten (jeweils ein Fall). Führt erstere Einstellung zu einem unbeschwertem Austausch von Textnachrichten via WhatsApp, leistet die konträre Einstellung der permanenten Befürchtung Vorschub, durch etwaige Rechtschreibfehler aufzufallen und dahingehend angesprochen zu werden. Aus diesem Grund verhalten sich Betroffene hinsichtlich des Austauschs von Textnachrichten charakteristischerweise passiv-reaktiv. Personen mit Schulabschluss hingegen setzen eventuell eher *ein paar* ihrer Kommunikationspartner über ihre Lese-/Schreibschwierigkeiten in Kenntnis. Somit ist es Betroffenen möglich, wenigstens mit diesen Personen bedenkenlos Textnachrichten auszutauschen.

Nicht unbedingt den Erwartungen entsprechend, findet sich der Typus „Austausch von Textnachrichten als bevorzugte Kommunikationsform innerhalb des Freundeskreises“ (zwei Fälle) lediglich in Fällen ohne Schulabschluss wieder.

Dem Datenmaterial folgend, besteht eine Korrelation zwischen dem „Fokus auf der Nutzung von Spiele-Apps (Smartphone)“ (zwei Fälle) und dem Nichtvorhandensein eines Schulabschlusses, da dieser Typus nur in Fällen ohne Schulabschluss auftauchte.

Das „Sporadische Informieren via Google (Smartphone)“ (drei Fälle) kristallisierte sich zu 67% in Fällen ohne Schulabschluss heraus. Dieser Personenkreis scheint außerdem meistens nach Antworten auf alltägliche Fragen zu suchen, die nicht direkt mit dem

Thema Lesen/Schreiben in Verbindung stehen. So interessieren sich Betroffene etwa für Wegbeschreibungen beziehungsweise den passenden Kartenausschnitt mit der markierten Route oder für bestimmte Produkte, die sie eventuell online bestellen möchten. Personen mit Schulabschluss hingegen suchen womöglich auch des Öfteren nach Antworten auf solche Fragen, die direkt mit dem Thema Lesen/Schreiben zusammenhängen. Beispielsweise interessieren sich Betroffene für die Schreibweise eines bestimmten Wortes.

Nun zu zwei typischen Gegensatzpaaren, welche sowohl in der Kategorie Handy als auch in der Kategorie Smartphone auftraten: Zunächst handelt es sich um „Freude über die Kompetenz des Textnachrichtenschreibens“ (zwei Fälle) vs. „Versuch der Vermeidung des Austauschs von Textnachrichten“ (ein Fall). Hier zeigte sich eine deutliche Korrelation mit dem Nichtvorhandensein eines Schulabschlusses. Denn jegliche Fälle, die sich in dem typischen Gegensatzpaar wiederfanden, konnten keinen Schulabschluss vorweisen. Wahrscheinlich tendiert dieser Personenkreis eher zu *extremen* Einstellungen bezüglich des Schreibens von Textnachrichten als Personen mit Schulabschluss.

Des Weiteren handelt es sich um das typische Gegensatzpaar „Zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus gemäß bewusster Entscheidung“ (zwei Fälle) vs. „Keine zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus“ (ein Fall). Ein Zusammenhang zwischen der Dimension „Schulabschluss: ja/nein“ und der Praxis, das Handy oder Smartphone zwischenzeitlich bewusst lautlos zu stellen, wurde nicht ersichtlich. Denn der Typik gehört jeweils ein Fall mit beziehungsweise ein Fall ohne Schulabschluss an. Ein anderes Bild beförderte die Analyse des Typus’ Keine zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus zutage, da diese Verhaltensweise allein in einem Fall zu beobachten war, dem kein Schulabschluss zugrunde lag.

Der Typus „Computer-/Internetnutzung zur Erledigung des Alltagsgeschäfts“ (zwei Fälle) spiegelte sich lediglich in Fällen mit Schulabschluss wider, welches eine Korrelation zwischen diesem Typus und dem Vorhandensein eines Schulabschlusses andeutet.

In Anbetracht der „Beruflichen Nutzung des Computers“ (zwei Fälle) ließ sich ein Zusammenhang mit dem Vorhandensein beziehungsweise dem Nichtvorhandensein eines Schulabschlusses feststellen. Zwar weist die Typik jeweils nur einen Fall mit und einen

Fall ohne Schulabschluss auf. Jedoch offenbarten sich vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Grade der Abwechslung der beruflichen Tätigkeit Differenzen: In demjenigen Fall, in dem einer Routinisierten Arbeit nachgegangen wurde, lag kein Schulabschluss vor. Die beruflichen Handlungsabläufe, die mithilfe des Computers zu erledigen sind, wiederholen sich ständig. Sind sie einmal verinnerlicht, stellen sie für den Betroffenen keinerlei Herausforderung mehr dar. Dies gilt auch für die Aufgaben bezüglich des Lesens und Schreibens, die der berufliche Alltag mit sich bringt. Als Beispiel sei die Tätigkeit im Bereich Versand angeführt. In demjenigen Fall, in welchem einer durch Abwechslung geprägten Arbeit nachgegangen wurde, lag dagegen ein Schulabschluss vor. Im Vergleich zu der Routinisierten Arbeit wird Betroffenen in ihrem Berufsalltag weitaus mehr kognitive Leistung abverlangt. Ein Beispiel für eine solche Tätigkeit ist die im Bereich der Verwaltung. Denn dort müssen etwa Kundenanfragen passgenau per E-Mail beantwortet werden.

Nun zu drei Typiken, die sowohl in der Kategorie Tablet als auch in der Kategorie Computer/Laptop auftraten: Zunächst handelt es sich um die „**Nutzung des Tablets/Computers zur Einholung von Informationen**“ (vier Fälle; eine Dopplung). Dieser Typus zeigte sich allein in Fällen mit Schulabschluss, welches einen Zusammenhang andeutet.

Des Weiteren handelt es sich um die „**Tablet-/Computernutzung zur Weiterbildung auf einem Interessengebiet**“ (zwei Fälle; dieselbe Person). Dieser Typus kristallisierte sich lediglich in Fällen heraus, denen ein Schulabschluss zugrunde lag, was einen Zusammenhang wahrscheinlich macht.

Schließlich dokumentierte sich der Typus „**Tablet-/Computernutzung zur Unterhaltung**“ (zwei Fälle; dieselbe Person) allein in Fällen mit Schulabschluss.

Im Hinblick auf die Kategorie Digitale Medien/Internet zeichnete sich das typische Gegensatzpaar „**Angespanntes Nutzungsverhalten**“ vs. „**Entspanntes Nutzungsverhalten**“ (je ein Fall) ab, welchem nur Fälle angehören, die einen Schulabschluss vorweisen konnten. Das Verbindende der konträren Pole dieser Typik ist, dass Betroffene auf selbstverständliche Weise mit Digitalen Medien umgehen und letztere einen festen Bestandteil ihres Alltags markieren. Wahrscheinlich verweist die etwaige Korrelation zwischen diesem typischen Gegensatzpaar und dem Vorhandensein eines Schulabschlusses

darauf, dass Personen mit Schulabschluss einen tendenziell besseren Zugang zu Digitalen Medien als Personen ohne Schulabschluss haben, wobei dieser bessere Zugang vermutlich aus einem allgemein größeren Interesse an Digitalen Medien resultiert.

Ein weiteres typisches Gegensatzpaar aus der Kategorie Digitale Medien/Internet ist die „Kritische Einstellung zu persönlichen Datenspuren im Internet“ vs. „Unbedachte Einstellung zu persönlichen Datenspuren im Internet“. Gemäß der Analyse offenbarte sich eine Korrelation zwischen der Kritischen Einstellung und dem Vorhandensein eines Schulabschlusses einerseits (*ein* entsprechender Fall) und zwischen der Unbedachten Einstellung und dem Nichtvorhandensein eines Schulabschlusses andererseits (*ein* entsprechender Fall).

Die Typik „Regelmäßiger Rückgriff auf digitale Hilfsprogramme zur Erleichterung des Schreibens“ (vier Fälle) zählt ebenso viele Fälle mit wie ohne Schulabschluss. In Anbetracht dessen, welche Arten von Hilfsprogrammen bevorzugt werden, traten jedoch Differenzen zwischen den Fällen mit beziehungsweise ohne Schulabschluss auf: Der „Regelmäßige Rückgriff auf die Automatische Worterkennung (Smartphone)“ (drei Fälle) spiegelte sich häufiger (67%) in Fällen wider, die keinen Schulabschluss vorweisen konnten. Die erste Ausprägung „Rückgriff auf die Automatische Worterkennung unter dem Deckmantel des Lernens“ dokumentierte sich wiederum jeweils in einem Fall mit beziehungsweise ohne Schulabschluss. Die zweite Ausprägung „Unreflektierter Rückgriff auf die Automatische Worterkennung“ zeigte sich allerdings allein in *einem* Fall, dem kein Schulabschluss zugrunde lag. Der „Regelmäßiger Rückgriff auf die Rechtschreib-/Grammatikprüfung eines Textverarbeitungsprogramms (Computer)“ (ein Fall) verweist dagegen eventuell auf ein Phänomen, welches sich vornehmlich bei Personen mit Schulabschluss beobachten lässt.

Im Hinblick auf den letzten Typus „Regelmäßiger Rückgriff auf die Funktion der Sprachsteuerung“ (drei Fälle) lässt sich festhalten, dass dieser sich mit 67% vermehrt in Fällen ohne Schulabschluss wiederfindet, welches durchaus der Erwartung entspricht.

## *Kursanmeldung*

Im Hinblick auf die beiden typischen Grundhaltungen „Eingeschränktes Nutzungsverhalten“ (acht Fälle) einerseits und „Umfassendes Nutzungsverhalten“ (drei Fälle) andererseits lässt sich konstatieren, dass dem Eingeschränkten Nutzungsverhalten gleichermaßen viele Fälle mit freiwilliger wie mit erzwungener Kursanmeldung zugerechnet wurden, welches keinerlei Rückschlüsse auf einen etwaigen Zusammenhang der Variablen zulässt. Anders sieht es betreffs des Umfassenden Nutzungsverhaltens aus. Denn letzteres beinhaltet zu 67% Fälle, in denen die Anmeldung zum Alphakurs aus freien Stücken erfolgte.

Eine „Eingeschränkte Handynutzung“ (drei Fälle) ist anscheinend häufiger bei Personen mit erzwungener Kursanmeldung anzutreffen, da sich dieses Bild in 67% der dieser Typik zugeordneten Fälle bot. Des Weiteren offenbarten sich Differenzen im Hinblick auf die Lernwilligkeit: In denjenigen Fällen, in welchen die Kursanmeldung durch Dritte forciert wurde, bestand keinerlei Interesse daran, das Handy zukünftig zu mehr als zum Telefonieren zu nutzen. Dahingegen kristallisierte sich in dem *einen* Fall mit freiwilliger Kursanmeldung die Absicht heraus, das Handy in Zukunft etwa auch zum Schreiben von SMS gebrauchen zu wollen.

Die Typik „Fokus auf der Telefonie (Smartphone)“ (fünf Fälle) trat häufiger (60%) in Fällen mit erzwungener Kursanmeldung auf. Erwartungsgemäß ließ sich das „Plaudern“ (drei Fälle) vermehrt in Fällen erkennen, in denen die Kursanmeldung durch Dritte forciert wurde (67%). Nicht unbedingt den Erwartungen entspricht jedoch das Bild, das sich angesichts der Analyse des Typus „Austausch relevanter Informationen“ (vier Fälle) bot. Denn dieser beinhaltet ebenso viele Fälle mit freiwilliger wie mit erzwungener Kursanmeldung.

In Anbetracht der Typik „Fokus auf dem Austausch von Textnachrichten (Smartphone)“ (drei Fälle) fällt auf, dass diese zu 67% Fälle mit freiwilliger Kursanmeldung beinhaltet. Darüber hinaus zeichneten sich Unterschiede bezüglich des Umgangs mit den eigenen Lese-/Schreibschwierigkeiten ab: In denjenigen Fällen, in welchen die Kursanmeldung aus freien Stücken erfolgte, wurden wesentlich mehr Bedenken gehegt, sich

mit seinem Problem vertrauten Personen beziehungsweise Kommunikationspartnern anzuvertrauen. Folglich tauschen Betroffene regelmäßig auch mit solchen Personen Textnachrichten aus, vor denen sie ihr Lese-/Schreibproblem weiterhin geheim halten möchten. Daher müssen sie mit der Befürchtung leben, durch etwaige Rechtschreibfehler aufzufallen und eventuell angesprochen zu werden. Für dieses Szenario haben Betroffene jedoch vorgesorgt. Denn sie stellen sich vor, auf eine solche Konfrontation besonders gelassen und locker zu reagieren sowie sie auch die Ausrede des „Sich-vertippt-habens“ bemühen würden. Personen mit erzwungener Kursanmeldung tendieren womöglich dazu, jegliche ihrer Kommunikationspartner in ihre Lese-/Schreibschwierigkeiten einzuweißen, welches ihnen zu einem bedenkenlosen Austausch von Textnachrichten via WhatsApp verhilft.

Der Typus „Austausch von Textnachrichten als bevorzugte Kommunikationsform innerhalb des Freundeskreises“ wurde jeweils in einem Fall mit freiwilliger und in einem Fall mit erzwungener Kursanmeldung ersichtlich.

Die Typik „Fokus auf der Nutzung von Spiele-Apps (Smartphone)“ (zwei Fälle) hängt eventuell nicht mit den Umständen der Kursanmeldung zusammen. Denn sie spiegelte sich jeweils in einem Fall mit freiwilliger beziehungsweise erzwungener Kursanmeldung wider.

Das „Sporadische Informieren via Google (Smartphone)“ (drei Fälle) trat mit 67% häufiger in Fällen mit freiwilliger Kursanmeldung auf. Differenzen hinsichtlich der Nutzung der Online-Suchmaschine, die sich auf die Umstände der Kursanmeldung zurückführen ließen, waren nicht zu beobachten.

Nun zu zwei typischen Gegensatzpaaren, welche sowohl in der Kategorie Handy als auch in der Kategorie Smartphone auftraten: Zunächst handelt es sich um „Freude über die Kompetenz des Textnachrichtenschreibens“ vs. „Versuch der Vermeidung des Austauschs von Textnachrichten“ (ein Fall). Es zeichnete sich kein Zusammenhang zwischen den Umständen der Kursanmeldung und der Freude über die Kompetenz des Textnachrichtenschreibens ab. Denn der positive Pol der Typik enthielt jeweils einen Fall mit freiwilliger wie mit erzwungener Kursanmeldung. Anders sieht es dagegen bei

dem negativen Pol des Typus aus: Der Versuch der Vermeidung des Austausch von Textnachrichten zeigte sich allein in *einem* Fall mit erzwungener Kursanmeldung.

Des Weiteren handelt es sich um das typische Gegensatzpaar „Zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus gemäß bewusster Entscheidung“ vs. „Keine zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus“. Ein Zusammenhang zwischen den Umständen der Kursanmeldung und der Praxis, das Handy/Smartphone zwischenzeitlich bewusst lautlos zu stellen, wurde nicht ersichtlich. Denn der Typik gehört jeweils ein Fall mit freiwilliger beziehungsweise einer mit erzwungener Kursanmeldung an. Ein anderes Bild beförderte die Analyse des Typus „Keine zwischenzeitliche Einstellung des lautlosen Modus“ zutage, da diese Verhaltensweise allein in *einem* Fall zu beobachten war, dem eine erzwungene Kursanmeldung zugrunde lag.

Der Typus „Computer-/Internetnutzung zur Erledigung des Alltagsgeschäfts“ trat je in einem Fall mit freiwilliger und in einem Fall mit erzwungener Kursanmeldung hervor. Dem Datenmaterial folgend, bestünde also kein Zusammenhang zwischen diesem Typus und den Umständen der Kursanmeldung.

In Anbetracht der „Beruflichen Nutzung des Computers“ ließ sich kein Zusammenhang mit der Dimension „Kursanmeldung: freiwillig/erzwungen“ identifizieren. Der Typus tauchte jeweils in einem Fall mit freiwilliger sowie in einem Fall mit erzwungener Kursanmeldung auf.

Nun zu drei Typiken, die sowohl in der Kategorie Tablet als auch in der Kategorie Computer/Laptop auftraten: Zunächst handelt es sich um die „Nutzung des Tablets/Computers zur Einholung von Informationen“ (vier Fälle; eine Dopplung). Dieser Typus zeigte sich zu 75% in Fällen, denen eine freiwillige Kursanmeldung zugrunde lag.

Des Weiteren handelt es sich um die „Tablet-/Computernutzung zur Weiterbildung auf einem Interessengebiet“ (zwei Fälle; dieselbe Person). Dieser Typus kristallisierte sich lediglich in Fällen mit freiwilliger Kursanmeldung heraus, welches eine Korrelation andeutet.

Schließlich dokumentierte sich der Typus „**Tablet-/Computernutzung zur Unterhaltung**“ (zwei Fälle; dieselbe Person) allein in Fällen, deren Kursanmeldung aus freien Stücken resultierte.

Im Hinblick auf die Kategorie Digitale Medien/Internet zeichnete sich das typische Gegensatzpaar „**Angespanntes Nutzungsverhalten**“ vs. „**Entspanntes Nutzungsverhalten**“ ab. Dem ersten Pol gehört ein Fall mit freiwilliger Kursanmeldung an, wohingegen dem gegensätzlichen Pol ein Fall mit erzwungener Kursanmeldung zugrunde liegt. Ob sich die jeweilige Haltung allerdings tatsächlich durch die Umstände der Kursanmeldung erklären lässt, ist zweifelhaft. Das Verbindende der konträren Pole dieser Typik ist, dass Betroffene auf selbstverständliche Weise mit Digitalen Medien umgehen und letztere einen festen Bestandteil ihres Alltags markieren.

Ein weiteres typisches Gegensatzpaar aus der Kategorie Digitale Medien/Internet ist die „**Kritische Einstellung zu persönlichen Datenspuren im Internet**“ vs. „**Unbedachte Einstellung zu persönlichen Datenspuren im Internet**“. Der ersten Ausprägung wurde ein Fall mit erzwungener Kursanmeldung zugeordnet und der zweiten ein Fall mit freiwilliger Kursanmeldung. Aber auch hier ist es fraglich, ob sich die differenten Haltungen wirklich auf die Umstände der Kursanmeldung zurückführen lassen.

Die Typik „**Regelmäßiger Rückgriff auf digitale Hilfsprogramme zur Erleichterung des Schreibens**“ (vier Fälle) zählt ebenso viele Fälle mit freiwilliger wie mit erzwungener Kursanmeldung. In Anbetracht dessen, welche Arten von Hilfsprogrammen bevorzugt werden, traten jedoch Differenzen zwischen denjenigen Fällen, in denen die Kursanmeldung aus freien Stücken erfolgte und denjenigen Fällen, in welchen die Kursanmeldung durch Dritte forciert wurde, auf: Der „**Regelmäßige Rückgriff auf die Automatische Worterkennung (Smartphone)**“ (drei Fälle) spiegelte sich häufiger (67%) in Fällen mit freiwilliger Kursanmeldung wider. Die erste Ausprägung „**Rückgriff auf die Automatische Worterkennung unter dem Deckmantel des Lernens**“ (zwei Fälle) dokumentierte sich sogar lediglich in Fällen, in denen die Kursanmeldung aus freien Stücken erfolgte. Die zweite Ausprägung „**Unreflektierter Rückgriff auf die Automatische Worterkennung**“ zeigte sich allerdings allein in *einem* Fall mit erzwungener Kursanmeldung. Dem Datenmaterial folgend, wäre auch der „**Regelmäßige Rückgriff auf die**

Rechtschreib-/Grammatikprüfung eines Textverarbeitungsprogramms (Computer)“ eher bei Personen anzutreffen, die sich erst auf Druck durch Außenstehende zur Kursanmeldung durchringen konnten (ein entsprechender Fall).

Im Hinblick auf den letzten Typus „Regelmäßiger Rückgriff auf die Funktion der Sprachsteuerung“ (drei Fälle) lässt sich festhalten, dass dieser sich mit 67% vermehrt in Fällen mit freiwilliger Kursanmeldung wiederfindet.

## 2.4 Thema „Digitale Medien – vom Kurs initiierte Nutzung“

### *Geschlecht*

Die typische Grundhaltung „Positivere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen“ (zwei Fälle) kristallisierte sich allein in männlichen Fällen heraus. Betroffene erachten es als sinnvoll, den Computer in Lernkontexte einzubeziehen. Sie zeigen ein ernsthaftes Interesse an einem Lernen solcher Art. Die konträre typische Grundhaltung „Negativere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen“ (sechs Fälle) offenbarte sich hingegen in ebenso vielen männlichen wie weiblichen Fällen. Hier wird der Umgang mit dem Computer in Lernkontexten geringgeschätzt.

In der Kategorie „Schreiben mithilfe der Tastatur“ sind insgesamt ein männlicher und ein weiblicher Fall vertreten. Betroffenen ist ein ungekonnter Umgang mit der Tastatur eigen. Um Wörter zu schreiben, müssen sie die einzelnen Buchstaben zunächst suchen, welches ihre gesamte Konzentration erfordert. Somit dauert der Schreibprozess entsprechend lange. Angesichts der beiden herausgearbeiteten Typiken lässt sich jedoch ein tendenzieller Unterschied zwischen den Geschlechtern erahnen: Frauen scheinen sich eher über ihre Schwierigkeiten beim Tastenschreiben zu ärgern (Typik „Ärger über ungekonntes Tastenschreiben“) als Männer. Betroffene erleben das Suchen der einzelnen Buchstaben als mühevoll und anstrengend. Hinzu tritt das manchmal nicht auf Anhieb gelingende Löschen fehlerhafter Eingaben, das wiederum Wut hervorruft. Die Ursache dieser Problematik liegt darin, dass Betroffene keinen Bezug zu dem digitalen Medium Computer entwickelt haben. Daher nutzen sie letzteres eigentlich nur im Rahmen des

Unterrichts und fast nie in ihrer Freizeit beziehungsweise zum Selbstgesteuerten Lernen. Im Gegensatz zu Frauen, scheinen Männer ihre Schwierigkeiten mit dem Tastenschreiben eher zu akzeptieren (Typik „Akzeptierend-belustigte Einstellung“). Betroffene nehmen es als gegeben hin, stets längere Zeit zu benötigen, um mithilfe der Tastatur zu schreiben. In dieser Tatsache sehen sie sogar ein amüsantes Element, da sie über ihren Schreibprozess häufig als „Adlersystem“ sprechen. Der Wunsch danach, den Umgang mit der Tastatur gekonnter zu beherrschen, lässt sich nicht erkennen. Im Vergleich zum letztgenannten Typen haben Betroffene zwar einen Bezug zu dem digitalen Medium Computer entwickelt, interessieren sich jedoch nicht sonderlich für ein computergestütztes *Lernen*.

Eine „Fehlende Verknüpfung internetbasierter Lernspiele mit einem Lerninhalt“ dokumentierte sich je in einem weiblichen und in einem männlichen Fall. Es ließ sich kein Zusammenhang zwischen dem Typus und der Dimension Geschlecht erkennen. Betroffene verbinden die ihnen bekannten Lernspiele kennzeichnenderweise nicht mit einem Lerninhalt, erinnern sie erstere. Dieser Umstand lässt sich nicht nur durch die seltene Beschäftigung mit internetbasierten Lernspielen, sondern auch mit deren als kurios – da kindgerecht und alltagsfern – anmutenden Gestaltung erklären. Letztere wird nämlich von diesem Typus als prägnanter wahrgenommen als der zu vermittelnde Lerngegenstand.

Nun zu denjenigen Typiken, welche mehrfach – also gleichermaßen in verschiedenen Kategorien – auftraten: Die „Offene bis gleichgültige Einstellung (Einführung in den Umgang mit dem Computer/Internetbasierte Lernspiele)“ fand sich lediglich in zwei männlichen Fällen wieder, wobei es sich allerdings um dieselbe Person handelt. Werden Betroffene im Rahmen des Alphakurses mit der Arbeit am Computer konfrontiert, fügen sie sich dem Lerngeschehen. Obwohl sie persönlich keinen großen Wert darauf legen, mit einem Computer umzugehen, können Betroffene den Lerninhalten gut folgen und arbeiten sich problemlos in die grundlegende Bedienung des Computers ein. Im Rahmen der Beschäftigung mit internetbasierten Lernspielen wird bisweilen sogar Freude empfunden.

Die Typik „Desinteresse an einem bestimmten Nutzungsszenario (Internetbasierte Übungsaufgaben/Internetbasierte Lernplattformen/Internetbasiertes alltagsnahes Lernen)“ (sechs Fälle; zwei Dopplungen) zeigte sich mit 67% vorwiegend in weiblichen

Fällen. Betroffene beschäftigen sich, im Hinblick auf die angeführten Lernkontexte, nur ungern mit dem Computer. Wenn überhaupt, lernen sie lediglich im Rahmen des Alphakurses computergestützt, jedoch nicht zu Hause.

Der konträre Typus „**Interessierte Beschäftigung mit internetbasierten Übungsaufgaben/Motivierte Nutzung internetbasierter Lernplattform**“<sup>24</sup> (zwei Fälle; dieselbe Person) offenbarte sich lediglich in männlichen Fällen. Betroffene weisen eine hohe Motivation auf. Um ihre Lese-/Schreibkompetenz nachhaltig zu verbessern, lernen sie, parallel zum Kursbesuch, regelmäßig selbstgesteuert. Denn der Lernprozess wird in erster Linie als ein *eigenständiger* angesehen.

### *Schulabschluss*

Die typische Grundhaltung „**Positivere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen**“ (zwei Fälle) kristallisierte sich je in einem Fall mit sowie ohne Schulabschluss heraus. Die konträre typische Grundhaltung „**Negativere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen**“ (sechs Fälle) offenbarte sich hingegen mit 83% auffällig häufiger in Fällen, denen kein Schulabschluss zugrunde lag.

In der Rubrik „Schreiben mithilfe der Tastatur“ (zwei Fälle) sind lediglich Fälle ohne Schulabschluss vertreten. Es entspricht den Erwartungen, dass diesem Personenkreis das Tastenschreiben tendenziell öfter Probleme bereitet, weshalb diese Rubrik für ihn überhaupt von Belang ist.

Eine „**Fehlende Verknüpfung internetbasierter Lernspiele mit einem Lerninhalt**“ (zwei Fälle) dokumentierte sich allein in Fällen, in denen kein Schulabschluss vorgewiesen werden konnte. Diese etwaige Korrelation ist eventuell auf die generelle Lernunwohltheit von Personen ohne Schulabschluss zurückzuführen.

---

<sup>24</sup> Die differente Formulierung ist mit der generellen Unterscheidung zwischen internetbasierten Übungsaufgaben und internetbasierten Lernplattformen zu erklären: Erstere bauen nicht unbedingt aufeinander auf, stehen isoliert nebeneinander und lassen sich demnach, überspitzt formuliert, *zwischendurch* erledigen. Letztere dagegen passen sich dem Lernstand an, wobei der Schwierigkeitsgrad der vorgehaltenen Aufgaben kontinuierlich ansteigt.

Nun zu denjenigen Typiken, welche mehrfach – also gleichermaßen in verschiedenen Kategorien – auftraten: Die „Offene bis gleichgültige Einstellung (Einführung in den Umgang mit dem Computer/Internetbasierte Lernspiele)“ (zwei Fälle; dieselbe Person) findet sich lediglich in Fällen ohne Schulabschluss wieder. Es entspricht der Erwartung, dass Personen ohne Schulabschluss tendenziell keine Erfahrung in der Nutzung eines Computers haben, weshalb sie im Alphakurs eine Einführung in die neue Thematik erhalten.

Die Typik „Desinteresse an einem bestimmten Nutzungsszenario (Internetbasierte Übungsaufgaben/Internetbasierte Lernplattformen/Internetbasiertes alltagsnahes Lernen)“ (sechs Fälle; zwei Dopplungen) zeigte sich mit 67% vorwiegend in Fällen, denen kein Schulabschluss zugrunde lag.

Der konträre Typus „Interessierte Beschäftigung mit internetbasierten Übungsaufgaben/Motivierte Nutzung internetbasierter Lernplattform“ (zwei Fälle) offenbarte sich lediglich in Fällen mit Schulabschluss, wobei es sich aber um dieselbe Person handelt.

### *Kursanmeldung*

Die typische Grundhaltung „Positivere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen“ kristallisierte sich jeweils in einem Fall mit freiwilliger und in einem Fall mit erzwungener Kursanmeldung heraus. Auch der konträren typischen Grundhaltung „Negativere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen“ (sechs Fälle) gehören gleichermaßen viele Fälle aus den beiden Gruppen an.

In der Rubrik „Schreiben mithilfe der Tastatur“ (zwei Fälle) sind lediglich Fälle vertreten, bei denen die Entscheidung, sich für einen Alphakurs anzumelden, durch Dritte forciert wurde.

Eine „Fehlende Verknüpfung internetbasierter Lernspiele mit einem Lerninhalt“ dokumentierte sich je in einem Fall mit erzwungener und in einem Fall mit freiwilliger Kursanmeldung. Es ließ sich kein Zusammenhang zwischen dem Typus und der Dimension Geschlecht erkennen.

Nun zu denjenigen Typiken, welche mehrfach – also gleichermaßen in verschiedenen Kategorien – auftraten: Die „Offene bis gleichgültige Einstellung (Einführung in den Umgang mit dem Computer/Internetbasierte Lernspiele)“ (zwei Fälle) findet sich lediglich in Fällen mit erzwungener Kursanmeldung wieder. Allerdings handelt es sich um dieselbe Person.

Die Typik „Desinteresse an einem bestimmten Nutzungsszenario (Internetbasierte Übungsaufgaben/Internetbasierte Lernplattformen/Internetbasiertes alltagsnahes Lernen)“ (sechs Fälle; zwei Dopplungen) zeigte sich mit 83% vorwiegend in Fällen, bei denen die Anmeldung zum Alphakurs aus freien Stücken erfolgte.

Der konträre Typus „Interessierte Beschäftigung mit internetbasierten Übungsaufgaben/Motivierte Nutzung internetbasierter Lernplattform“ (zwei Fälle) offenbarte sich lediglich in Fällen mit erzwungener Kursanmeldung, wobei es sich um dieselbe Person handelt. Ob diese beiden letzten Ergebnisse jedoch verallgemeinerbar sind, bleibt stark anzuzweifeln.

#### **4. Generalisierung der empirischen Ergebnisse und deren Einordnung in den aktuellen Diskurs der Erwachsenenbildung**

Qualitative Sozialforschung, wie sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit praktiziert wurde, stellt ein zu untersuchendes Phänomen stets in seiner *Breite* dar. Aufgrund der generell kleinen Fallzahlen (hier: 12) sind die entsprechenden Ergebnisse jedoch nicht ohne Weiteres verallgemeinerbar. Wird letzteres hingegen beabsichtigt, müsste ein quantitativer Ansatz gewählt werden, der einen wesentlich größeren Stichprobenumfang zulässt, dafür das Problem aber nicht in all seinen Facetten auszuleuchten vermag (vgl. Oswald 2013).

Um die Ergebnisse meiner Arbeit aber dennoch möglichst realitätsnah einzuordnen, nehme ich nun deren Rückbindung an den oben dargebotenen Theoriediskurs vor. Zunächst sei aber angemerkt, dass der Empirische Teil keine frappierenden Erkenntnisse zutage beförderte, welches für die Anlage der Forschung sowie für deren Umsetzung spricht: Jegliche herausgearbeiteten Typiken finden sich im Theoriediskurs wieder beziehungsweise zeigen sie neue Facetten desselben auf.

##### Thema „Einstellung zum Lernen“

Die im Rahmen des Themas „Einstellung zum Lernen“ entstandenen Typen verweisen anschaulich auf das Spannungsfeld zwischen Motivation und Widerstand, das jegliche Mischformen aus expansivem und defensivem Lernen birgt. Vor allem wird die Bedeutung persönlicher Lernziele für die Lernmotivation und die damit verbundene Unternehmung von Lernanstrengungen deutlich. Andersherum gewendet zeigt sich, wie fehlende Lernziele die Unternehmung von Lernanstrengungen hemmen (s. Kapitel sechs): Bezeichnenderweise finden sich in der Typik der „Höheren Lernmotivation“, die insgesamt sieben Fälle zählt, fünf Fälle, denen eine freiwillig Kursanmeldung zugrunde lag. Äquivalent hierzu beinhaltet der entgegengesetzte Typus „Geringere Lernmotivation“ vier Fälle mit einer durch Dritte forcierten Kursanmeldung und nur einen Fall mit freiwilliger Anmeldung. Ebenso fügt es sich in den bisherigen Forschungsstand, dass der Typik „Hohe Lernmotivation aufgrund starker Lernziel- und Zukunftsorientierung“ zwei der insgesamt drei Fälle angehören, in welchen ein Schulabschluss vorlag (s. Kap. 3.4; 6.2).

Der Typus „Brüchige Lernmotivation aufgrund von Skepsis bezüglich persönlicher kognitiver Strukturen“ rekurriert auf eine LRS und ihre Begleitstörungen als Bedingungsfaktoren für den Funktionalen Analphabetismus (s. Kapitel 2.2). Zudem liefern die empirischen Ergebnisse Anhaltspunkte dergestalt, dass Betroffene, die ihre Lese-/Schreibschwierigkeiten auf eine LRS zurückführen, nicht wirklich überzeugt sind, jemals eine gute Lese- und Schreibkompetenz erlangen zu können.

Der Typus „Lernmotivation aufgrund von Lernerfolgen“ deutet zwar einen trivialen, aber nicht zu unterschlagenden Umstand an, wie er etwa auch von Katja Müller 2015 im Zuge ihrer Dissertation beschrieben wurde (vgl. ebd., S. 129 ff.; Kap. 6.5).

Die Typik „Lernmotivation aufgrund des Gemeinschaftserlebnisses“ mitsamt ihrer Untertypen findet sich häufig in der Literatur wieder: Das Wohlgefühl in der Kursgruppe resultiert dabei entweder aus der Identifikation mit derselben, aus der erleichternden Erfahrung, nicht die einzige Person mit Lese-/Schreibproblemen zu sein oder aus einer empfundenen Geselligkeit heraus. Letztere kann, durch das ständige Risiko neu hinzukommender Teilnehmender, als permanent bedroht erfahren werden, aber ebenso kann sie zu dem bekannten Phänomen der Dauerteilnahme führen (s. Kap. 3.3; Kap. 4.2.1).

Auch die „Emotionale Bindung an die Kursleitung“, die bisweilen eine gesteigerte Lernmotivation nach sich zieht, wurde bereits häufig in Forschungsarbeiten untersucht (s. Kap. 4.3.2). Im Ausblick dieser Arbeit werde ich das Thema noch von einem anderen Standpunkt aus anreißen.

Was der Theorieteil respektive die Literatur jedoch kaum offenbart, sind „Negative Einstellungen von Teilnehmenden bezüglich spezieller Themengebiete“. Im Empirischen Teil zeigte sich allerdings in einem nicht unerheblichen Anteil der Fälle eine abneigende oder gar ablehnende Haltungen hinsichtlich bestimmter Lerninhalte. Dies betraf nicht nur den Bereich Lesen/Schreiben, sondern auch die Auseinandersetzung mit dem Computer. Die herangezogene Forschungsliteratur (s. Kapitel 8.5) legt jedoch den Verdacht nahe, die Ablehnung gegenüber des computergestützten Lernens würde von Kursleitungen tendenziell beschönigt dargestellt.

Das auf Neid beruhende „Hadern mit dem persönlichen Lese-/Schreibdefizit“ erfuhr im Theoriediskurs bisher, wenn überhaupt, nur wenig Beachtung. Dies verwundert aber nicht, da es sich um ein Thema handelt, welches sich durch eine Vergangenheits- oder eine Gegenwartsorientierung auszeichnet, die eine etwaige zukünftige Verbesserung der persönlichen Situation vollkommen ausblendet.

## Thema „Digitale Medien – persönlicher Einstieg“

Die Forschung rund um die Nutzung Digitaler Medien durch die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten befindet sich noch in den Anfängen. Die vorliegende Arbeit versucht sie nun ein Stück weit voranzutreiben und gleichzeitig Anknüpfungspunkte für weitere Studien zu schaffen. Die im Rahmen des Themas „Digitale Medien – persönlicher Einstieg“ entstandenen Typen lassen sich durchaus in den bestehenden, wenn auch bislang kleinen, Forschungsdiskurs einordnen:

Die beiden Typiken „Zugang zu einem Handy durch Bezugsperson“/„Einführung in die Smartphonennutzung durch Bezugsperson“ entsprechen der Erkenntnis, dass es vielfach Familienmitglieder sind, die den Erstkontakt mit Digitalen Medien begünstigen und den Betroffenen bei ihrer anschließenden Beschäftigung mit den technischen Geräten unterstützend zur Seite stehen (s. Kap. 7.4).

Der Typus „Anschaffung eines Smartphones aufgrund des Wunsches nach Zugehörigkeit“ ist wiederum ähnlich dem Ehrgeiz, den manche Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen entwickeln, um im Hinblick auf den Umgang mit dem Computer mit anderen, diesbezüglich fortgeschritteneren, gleichzuziehen (s. Kap. 8.5).

Die Typik „Anschaffung eines Tablets/Computers aufgrund des Wegfalls der Hauptbezugsperson“ passt darüber hinaus zu dem Umstand, dass die überwiegende Mehrheit Digitale Medien unter anderem zur Informationsgewinnung via Suchmaschinen wie Google nutzt und die Bedienung stets leichter gestaltet wird: In diesem Sinne dienen Symbole und Icons einer intuitiven Handhabung, ganz zu schweigen von den immer vielfältigeren Möglichkeiten der Sprachsteuerung (s. Kap. 7.3; 7.4). Diese Typik trat außerdem nur in zwei männlichen Fällen auf, welches sich mit der Erkenntnis deckt, dass Männer tendenziell einen besseren Zugang zu Digitalen Medien haben (vgl. Kap. 7.2).

Der Typus „Anschaffung eines Computers zu Übungszwecken im Hinblick auf berufliche Veränderungen“ verweist auf die ansteigende IT-Durchdringung sämtlicher Branchen (s. Kap. 7.1). Zudem offenbart dieser Typ deutliche Muster des Verbergens (vgl. Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH 2014, S. 38 f.; s. Kap. 3.4). Denn hier geht es um ein *heimliches* Üben innerhalb der eigenen vier Wände, welches dazu dienen soll, die zukünftigen beruflichen Anforderungen kompetent und vor allem unauffällig erledigen zu können.

Die Typik „Besonders frühe Anschaffung des ersten Computers als Einstieg ins Feld Digitaler Medien“ hängt mit einem großen Interesse an Technologie zusammen und dürfte eigentlich eine Ausnahme darstellen. Denn hier fand die Annäherung an den Computer bereits zu einer Zeit statt, in der die Auseinandersetzung mit dem digitalen Medium, aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive betrachtet, noch nicht zur Alltäglichkeit zählte. Letzteres dürfte erstrecht auf die Teilgruppe der funktionalen Analphabeten zugetroffen haben, da sich bei ihr Trends betreffs Medienbesitz und -nutzung erst mit zeitlicher Verzögerung durchsetzen (vgl. Kap. 7.4). Weshalb die Typik doch immerhin in zwei der insgesamt 12 Fälle auftrat, lässt sich wahrscheinlich durch einen Blick auf die erhobenen soziodemographischen Merkmale erklären: Beide Male handelt es sich um eine männliche Person mit Schulabschluss sowie absolvierter Berufsausbildung. Ein ähnlich gelagerter Ausnahmestatus wie der letztgenannten Typik kommt höchstwahrscheinlich dem Typus „Frühe Berührungspunkte mit einem nicht-eigenen Computer aufgrund von Interesse“ zu.

Der Typus „Wissensaneignung im Rahmen des Alphakurses“ entspricht dem Umstand, dass viele Teilnehmende an Alphabetisierungskursen dort ihre ersten Erfahrungen am Computer sammeln. Aber anders als bei den Ausführungen im Theorieteil, nach denen es kaum einen Teilnehmenden gäbe, der nicht gerne mit dem Computer arbeiten wolle und viele von ihnen den Ehrgeiz entwickelten, mit anderen diesbezüglich fortgeschrittenen Teilnehmenden gleichzuziehen (s. Kap. 8.5), zeigt das empirische Material ein breiteres Spektrum auf: Neben den Untertypen „Entwicklung einer Euphorie bezüglich der Wissensaneignung“ gesellte sich nämlich der, der „Gleichgültigkeit bezüglich der Wissensaneignung“.

Die Typik „Eigenständige, als beiläufig empfundene Wissensaneignung“ kommt wahrscheinlich nur selten vor. Denn zumeist werden Betroffene von Personen aus ihrem sozialen Umfeld Stück für Stück in die Nutzung Digitaler Medien eingeführt und probieren sich gerade zu Beginn, aus Angst, etwas falsch zu machen, nicht selbstständig an neue Wege der Bedienung oder unbekannte Anwendungsbereiche heran (s. Kap. 7.4).

Der Typus „Wissensaneignung durch Rückgriff auf eine externe Hilfe“ (Computer) weist die Untertypen „Hinzuziehung einer gegenständlichen Hilfe bei Unklarheiten“, „Inanspruchnahme persönlicher Hilfe im Falle günstiger Gelegenheiten“ sowie „Inanspruchnahme einer Einführung in die Computernutzung durch eine Person aus dem sozialen Umfeld“ auf: Ersterer Untertyp bedeutet wohl eine Ausnahme, da der Rückgriff auf Hilfen wie Fachbücher unter funktionalen Analphabeten wenig verbreitet sein dürf-

te. Letztere beiden Untertypen hingegen passen wieder zu den bereits betonten Hilfeleistungen durch Bezugspersonen (s. Kap. 7.4).

Die Typik „Explizite Wissensaneignung bezüglich Online-Anwendungen“ birgt die Untertypen „Eigenständiges, durch hohes Sicherheitsbedürfnis geprägtes Vorgehen“, „Strategisch-listiges Vorgehen“ sowie „Permanente unstrukturierte Wissensaneignung“: Ersterer Untertyp fügt sich teilweise in das Bild des ängstlichen Betroffenen, der sich online zurückhaltend zeigt, da er sich um den Schutz seiner Daten sorgt und sich vor „Abzocke“ fürchtet (s. Kap. 7.4). Der zweite Untertyp hingegen rekurriert wieder auf Muster des Verbergens (vgl. Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH 2014, S. 38 f.; s. Kap. 3.4). Denn die benötigte Hilfe durch einen Dritten wird unter einem Vorwand erbeten, da das Lese-/Schreibdefizit weiterhin geheim bleiben soll. Der dritte Untertyp verweist auf die andauernde Unsicherheit und die ungefestigte Kompetenz der Internetnutzung bezüglich einer bestimmten Anwendung, obwohl auf letztere bereits häufig zurückgegriffen wurde. Dies erinnert stark an ein Resultat der MenTa-Studie im Zusammenhang mit der Nutzungskompetenz betreffs der Lernplattform „ich-will-lernen.de“ (s. Kap. 8.5).

Eine neue interessante Forschungsperspektiv eröffnet der Typus „Bewusstes Belassen bei halbfertiger Wissensaneignung“, der im Kontrast zu der Typik „Bedeutsamkeit der abgeschlossenen Wissensaneignung“ steht. Legen Anhänger des ersten Typus viel Wert auf Eigenständigkeit, geben sich Anhänger des zweiten damit zufrieden, auch zukünftig stets auf persönliche oder gegenständliche Hilfen angewiesen zu sein.

Die Typik „Abgebrochene Wissensaneignung“ (Computer) geht mit einer negativen Einstellung gegenüber dem Computers einher und zeigte sich in einem Sechstel der untersuchten Fälle. Aufgrund von Überforderung und Entmutigung gaben die Betroffenen ein privat-informelles Lernsetting schon nach kurzer Zeit auf. Es wäre also interessant, weiterhin und tiefer gehend zu untersuchen, wie funktionale Analphabeten dahingehend eingestellt sind, den Computer für private Zwecke zu nutzen. In diesen beiden speziellen Fällen lässt sich die abgebrochene Wissensaneignung eventuell teilweise mit einem Blick auf die soziodemographischen Merkmale erklären: Es handelte sich nämlich um weibliche Personen ohne Schulabschluss, welches zwei ungünstige Faktoren angesichts des Zugangs zu Digitalen Medien sind (s. Kap. 7.2).

Die im Rahmen des Themas „Digitale Medien – private und berufliche Nutzung“ herausgearbeiteten Typen lassen sich ebenso in der bestehenden Forschungsliteratur wiederfinden. Entgegen der im Theoriediskurs getroffenen Aussage, funktionale Analphabeten nutzten Digitale Medien äußerst selektiv (s. Kap. 7.4), zeigt sich hier ein abgewandeltes Bild: Immerhin drei der 11 Fälle<sup>25</sup> konnten einem „Umfassenden Nutzungsverhalten“ zugeordnet werden, wobei sich die Zugehörigkeit zu diesem Typus in zwei Dritteln der Fälle vermutlich teilweise auf einen guten sozioökonomischen Status zurückführen lässt (s. Kap. 7.2).

Ebenso war bei den Befragten, nicht wie in der Literatur angeführt, das Handy das beliebteste digitale Medium<sup>26</sup> (s. Kap. 7.4), sondern das Smartphone (sieben Fälle). Das Handy belegte hingegen mit vier Fällen deutlich abgeschlagen den zweiten Platz, auf welchem sich auch der Computer/Laptop befand. Das Schlusslicht bildete das Tablet (zwei Fälle). Der im Theorieteil (Kap. 7.4) angesprochene Umstieg der Zielgruppe vom Handy auf das Smartphone scheint also bereits in vollem Gange zu sein.

Der Typus „Eingeschränkte Handynutzung“ bezieht sich auf den Umstand, dass Betroffene ihr Handy im Normalfall nur zum Telefonieren gebrauchen, was sich mit dem Ergebnis der MenTa-Studie deckt (s. Kap. 7.4). Der Untertyp „Zweckdienlich-bequemlichkeitsorientierte Handynutzung“ verweist zudem auf die von der Zielgruppe häufig angewandten Vermeidungsstrategien im Hinblick auf die Schriftsprache (vgl. Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH 2014, S. 38 f.; s. Kap. 3.4). In diesem Sinne steht auch die Erkenntnis der MenTa-Studie, nach der sich viele Betroffene mit dem Schreiben von SMS überfordert fühlen (s. Kap. 7.4). Weitere, aus dem Datenmaterial generierte Typen, die auf Vermeidungsstrategien rekurren, sind folgende: „Versuch der Vermeidung des Austauschs von Textnachrichten“ (Smartphone), „Bewusste Entscheidung gegen die Nutzung des Internetzugangs“ (Smartphone), „Bewusste Nicht-Nutzung digitaler Hilfsprogramme zur Erleichterung des Schreibens“.

---

<sup>25</sup> Bei diesem Thema wurde ein Fall von der Analyse ausgeschlossen, da hier keinerlei Digitale Medien besessen wurden.

<sup>26</sup> Als Grundlage galt hier die tatsächliche regelmäßige Nutzung im Alltag in Abgrenzung zu der Tatsache, lediglich ein digitales Medium zu *besitzen*. Denn in einem Fall war zwar ein Laptop vorhanden. Aber dieser wurde nur in Ausnahmefällen zum Lernen genutzt.

Aus den beiden Typiken „Freude über die Kompetenz des Textnachrichtenschreibens“ (Handy, Smartphone) und „Euphorie bezüglich Handybesitz und -nutzung“/„Freude über die Kompetenz der Bedienung eines Smartphones“ liest sich sowohl die positive Wirkung auf das Selbstbewusstsein, die mit einer Steigerung der Medienkompetenz einhergeht (s. Kap. 7.4) als auch ein durch Erfolg verursachter Motivationsschub heraus, der auf die stetige Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit abhebt (s. Kap. 6.5).

Der Typus „Eingeschränkte Smartphonennutzung“ (drei Fälle) zeigt einmal mehr, dass ein Smartphonebesitz bei der untersuchten Zielgruppe nicht zwangsläufig auch einen Zugriff auf das Internet bedeutet (s. Kap. 7.4). Allerdings ließ sich sogar in vier Fällen eine „Ausgeweitete Smartphonennutzung“ feststellen, bei welcher der Fokus auf der Nutzung des Internetzugangs liegt. Zu den beliebtesten Anwendungen zählen die Suchmaschine Google und der Instant-Messaging-Dienst WhatsApp, welches sich wiederum mit den Resultaten der MenTa-Studie deckt (s. Kap. 7.4).

Die aus dem Datenmaterial entstandenen Typiken „Plaudern“ (Smartphone; drei Fälle), „Fokus auf dem Austausch von Textnachrichten“ (Smartphone; drei Fälle), „Nutzung von Facebook“ (Smartphone; ein Fall), „Fokus auf der Nutzung von Spiele-Apps“ (Smartphone; zwei Fälle), „Smartphone als Archiv für Erinnerungen/Wegbegleiter“ (ein Fall) „Tabletnutzung zur Unterhaltung“ (ein Fall) und „Computer-/Internetnutzung zur Unterhaltung“ (ein Fall) lassen sich allesamt unter die Sammelkategorie Unterhaltung subsumieren. In die Sammelkategorie Informationsbeschaffung lassen sich hingegen die Typiken „Sporadisches Informieren via Google“ (Smartphone; drei Fälle), „Tabletnutzung zur Einholung von Informationen“ (zwei Fälle), „Tabletnutzung zur Weiterbildung auf einem Interessengebiet“ (ein Fall), „Computer-/Internetnutzung zur Einholung von Informationen“ (zwei Fälle) und „Computer-/Internetnutzung zur Weiterbildung auf einem Interessengebiet“ (ein Fall) einordnen. Dieser Befund spiegelt eine bekannte Tatsache wider, nach welcher weniger gebildete Personen respektive Personen mit schlechterem sozioökonomischen Status eher dazu neigen, Digitale Medien für Unterhaltungsdenn für Informationszwecke zu gebrauchen (s. Kap. 7.2).

Um sich Informationen zu jeglichen Themen, aber gerade auch zur Rechtschreibung zu beschaffen, bedient sich die Zielgruppe gerne der Online-Suchmaschine Google, welches das Datenmaterial an verschiedenen Stellen offenbarte und bereits im Theorieteil angeführt wurde (s. Kap. 7.4). Die *besondere* Attraktivität des Videoportals Youtube –

ebenfalls für Informationszwecke (s. Kap. 7.4) – bestätigte sich allerdings nicht: Allein in einem Fall wurde explizit darauf verwiesen, dort nachzusehen.

Soziale Netzwerke spielten bei den untersuchten Fällen eine verschwindend geringe Rolle. Denn nur in einem Fall wurde Facebook genutzt, jedoch hauptsächlich passiv. Letzteres entspricht auch dem bisherigen Forschungsstand (s. Kap. 7.4). Die geringe Beliebtheit von Facebook im Rahmen der Stichprobe lässt sich vermutlich mit dem recht hohen Altersdurchschnitt der Befragten erklären, da soziale Netzwerke generell häufiger von Jüngeren genutzt werden (s. Kap. 7.4). Zwei Fälle zeigten außerdem eine ablehnende Haltung gegenüber Facebook. In einem von ihnen liegt der Grund hierfür in der beruflichen Tätigkeit, die sich nachweisbar positiv auf das Online-Sicherheitsbewusstsein auswirkt (s. Kap. 7.3). Neben dem Typus „Ablehnung von Facebook aufgrund der Angst vor beruflichen Nachteilen“ weist die Typik „Kritische Einstellung zu persönlichen Datenspuren im Internet“ in dieselbe Richtung.

Der Typus „Fokus auf dem Austausch von Textnachrichten“ birgt die Untertypen „Offener Umgang mit den Lese-/Schreibschwierigkeiten“, „Partiell verschlossener Umgang mit den Lese-/Schreibschwierigkeiten“ und „Verschlossener Umgang mit dem Lese-/Schreibschwierigkeiten“. Wie aus der Literatur ersichtlich wurde, neigen Personen mit niedriger formaler Bildung eher dazu, ihr Defizit öffentlich zu machen, wohingegen Personen mit höherem Bildungsgrad eher zur Geheimhaltung neigen (vgl. Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH 2014, S. 38; s. Kap. 3.4). Zum Teil bestätigte sich dieser Sachverhalt, da der erste Untertyp zu einem Fall mit sehr niedriger formaler Bildung gehörte. Der zweite Untertyp hingegen wies jedoch den Fall mit dem vergleichsweise höchsten Bildungsgrad auf, wohingegen der dritte Untertyp denjenigen Fall mit der mittleren formalen Bildung barg.

Innerhalb der Rubrik Computer/Laptop fiel auf, dass sich fast alle von den Interviewten beschriebenen Nutzungsszenarien auf das Internet bezogen. Ohnehin hatten alle der Befragten, die einen eigenen Computer besaßen auch Zugriff auf das Internet, welches vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage zunächst verwundern mag. Jedoch lebten die betreffenden Personen, bis auf eine Ausnahme, entweder mit einem Partner oder Kindern zusammen, welches begünstigende Faktoren sind (s. Kap. 7.4). Bei dem einen Ausnahmefall handelte es sich überdies um eine *weibliche Person* von 56 Jahren, was gleich zwei benachteiligende Aspekte bedeutet. Denn immer noch greifen insge-

samt weniger Frauen als Männer auf das Internet zu (s. Kap. 7.3) und speziell in der Gruppe der funktionalen Analphabeten besitzen viele der über 54-Jährigen keinen Computer (s. Kap. 7.4).

Der Typus „Eingeschränkte problembehaftete Computer-/Internetnutzung“ trat zwar nur in einem Fall auf, lässt sich aber gut mit dem Forschungsstand abgleichen: Ins Bild passen die höchst selektive Verwendung des Computers, ebenso wie Schwierigkeiten beim Aufrufen bestimmter Internetseiten. Die bei der Zielgruppe beliebte Suchmaschine Google wurde in diesem Fall jedoch nur selten genutzt. Onlineshopping hingegen praktizierte die betreffende Person regelmäßig, welches auch eine Ausnahme markiert (s. Kap. 7.4).

Die Typik „Computer-/Internetnutzung zur Erledigung des Alltagsgeschäfts“ dürfte laut Theoriediskurs (s. Kap. 7.4) kaum zu finden sein, zeigte sich im Datenmaterial allerdings in zwei von 11 Fällen: Hier wird der Computer samt Internet häufig herangezogen, um beispielsweise E-Mails zu verfassen oder Onlinebanking zu betreiben. Erklärungen für die breite Fächerung der Anwendungsbereiche sowie für deren Lokalisierung auf ungewöhnlich hohen Anforderungsstufen vermögen wahrscheinlich die Schul- und Berufsausbildungsabschlüsse zu liefern (s. Kap. 7.3), die jeweils in beiden Fällen vorliegen.

Dass in nur zwei Fällen die „Berufliche Nutzung des Computers“ thematisiert wurde, liegt wiederum an dem verhältnismäßig hohen Anteil der Nicht-berufstätigen unter den Interviewten: Insgesamt setzte sich die Stichprobe aus zwei Rentnern, zwei Vorruheständlern, drei Arbeitslosen, einer Hausfrau und lediglich vier Berufstätigen zusammen. Einer der beiden Befragten, bei denen die „Berufliche Nutzung des Computers“ von Belang war, arbeitete in der Logistikbranche, welches typisch für die Zielgruppe ist (s. Kap. 1.2), wohingegen der andere Interviewte als Fachkaufmann in der Verwaltung tätig war, welches sehr selten vorkommen dürfte.

Der Typus „Reflektiert-pragmatische Nutzung Digitaler Medien“ zeigte sich im Datenmaterial nur einmal und markiert mit Rekurs auf den bisherigen Forschungsstand auch eine Ausnahme (s. Kap. 7.2; 7.4). Bei dem besagten Fall handelt es sich allerdings um eine männliche Person mit Schulabschluss und absolvierter Berufsausbildung, welches gleich drei begünstigende Faktoren für den Zugang zu Digitalen Medien sind (s. Kap. 7.2; 7.3).

Die Typik „Angespanntes Nutzungsverhalten“, die der Rubrik Digitale Medien/Internet untersteht, verweist auf das Bild des ängstlichen Betroffenen, der sich online besonders vorsichtig zeigt, da er sich um den Schutz seiner Daten sorgt und sich vor „Abzocke“ fürchtet (s. Kap. 7.4). Der gegensätzliche Typus „Entspanntes Nutzungsverhalten“ hingegen weicht von der Norm ab und lässt sich wahrscheinlich auf das Zusammenspiel mehrerer auf diesen Fall zutreffenden Faktoren zurückführen (s. Kap. 7.2; 7.3): männlich, Schulabschluss, absolvierte Berufsausbildung, berufstätig, vergleichsweise hoher sozioökonomischer Status.

Der Typus „Regelmäßiger Rückgriff auf digitale Hilfsprogramme zur Erleichterung des Schreibens“ mitsamt seiner Untertypen illustriert eindrücklich verschiedene Grade der Reflektiertheit, die mit der Art der herangezogenen Hilfsprogramme einhergehen: Auf oberster Ebene befindet sich der „Regelmäßige Rückgriff auf die Rechtschreib-/Grammatikprüfung eines Textverarbeitungsprogramms“ (Computer). Diese Typik beinhaltet nur einen Fall, obwohl gerade die Textverarbeitung laut aktuellem Forschungsstand als beliebte Anwendung gilt (s. Kap. 7.4). Das Besondere an diesem speziellen Fall jedoch stellt die *bewusste* Auseinandersetzung mit den eigenen Rechtschreibfehlern, wie sie von der Rechtschreib- und Grammatikprüfung angezeigt werden, dar. Dieses reflektierte Verhalten lässt sich vermutlich durch die berufliche Tätigkeit als Fachkaufmann erklären, bei der es häufig darum geht, schriftliche Angelegenheiten zu regeln.

Auf mittlerer Ebene befindet sich die Typik „Regelmäßiger Rückgriff auf die Automatische Worterkennung“ (Smartphone), welches auch einem Resultat der MenTa-Studie entspricht, wonach diese Funktion gerade im Zusammenhang mit dem Verfassen von Kurznachrichten per WhatsApp sehr beliebt ist (s. Kap. 7.4).

Auf der letzten Ebene offenbarte sich der Typus „Regelmäßiger Rückgriff auf die Funktion der Sprachsteuerung“. Die Sprachsteuerung wurde vor allem gerne im Kontext von Onlinerecherchen via Google genutzt. Dieser Befund deckt sich mit dem Theoriediskus (s. Kap. 7.4). Denn es besteht Anlass zu der Vermutung, dass der Trend zur audiogestützten Kommunikation mit Digitalen Medien gerade auch bei der Zielgruppe der funktionalen Analphabeten gut ankommen wird, da Betroffene sich auf diese Weise trotz ihres Lese-/Schreibdefizits viele Anwendungsbereiche für sich erschließen können.

## Thema „Digitale Medien – vom Kurs initiierte Nutzung“

Laut aktuellem Forschungsstand nehmen Digitale Medien mittlerweile in der Hälfte aller Alphabetisierungskurse einen festen Platz im Unterricht ein (s. Kap. 8.5). Die dieser Arbeit zugrunde liegende Stichprobe bestätigt diese Quote nicht direkt, da in allen Kursen bis auf einen zwar generell E-Learning eingesetzt wurde, allerdings eher selten.

Zudem fiel auf, dass die acht Befragten, die bereits Erfahrungen mit E-Learning gesammelt hatten, ausschließlich von einem *computergestützten* Lernen berichteten. Das im Kontext von Lebensweltorientierung und Alltagsnähe viel propagierte Lernen mithilfe des Smartphones, etwa auch außerhalb des Kursraumes (s. Kap. 8.4.3), spielte keine Rolle, ebenso wenig wie der Bring Your Own Device Ansatz (s. Kap. 8.8): Lediglich eine Lernerin hatte in der Vergangenheit gelegentlich ihren eigenen Laptop mit zum Unterricht gebracht.

Die in den Interviews angesprochenen Nutzungsvarianten des Computers rekurrten vorwiegend auf das Internet und entsprechen wiederum den bisherigen Erkenntnissen. Demnach sind die beliebtesten Übungsformate die Thematisierung grundlegender Funktionen und Anwendungsbereiche des Computers, die Durchführung von Internetrecherchen sowie das Lese- und Schreibtraining auf Basis spezieller Lernsoftware oder eines Textverarbeitungsprogramms (s. Kap. 8.5).

Dass fast alle Teilnehmenden im Kontext des Kurses gerne mit dem Computer arbeiten (s. Kap. 8.5), bestätigt das Datenmaterial nicht. Lediglich in zwei der acht Fälle ließ sich ein ernsthaftes Interesse an einem computergestützten Lernen beobachten. Diese Haltung schlug sich in der Typik „Positivere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen“ nieder. Weshalb sich die überwiegende Mehrheit der Fälle in der gegensätzlichen Typik „Negativere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen“ wiederfand, beruht auf verschiedenen Gründen: Teilweise mangelte es an der Lernmotivation schlechthin (s. Kap. sechs), auf welches die Typiken „Geringes Interesse an internetbasierten Lernspielen aufgrund geringer Lernmotivation“, „Desinteresse an internetbasierter Lernplattform aufgrund fehlender Lernziele“, „Fokus auf dem Treffen von Vorbereitungen für Lernanstrengungen“, „Ärger über ungekonntes Tastenschreiben“ sowie „Akzeptierend-belustigte Einstellung bezüglich ungekonnten Tastenschreibens“ abheben.

In einem Fall erklärte sich die negative Einstellung bezüglich eines computergestützten Lernens mit einer generell strikt ablehnenden Haltung gegenüber Digitalen Medien, mit

Ausnahme des normalen Handys, worauf der Typus „Desinteresse an internetbasiertem alltagsnahe Lernen“ rekurriert.

Allerdings war bisweilen auch ein unpassendes „Didaktische Design“ (Kerres) (s. Kap. 8.4.3; 8.6.1) schuld an der negativen Einstellung Teilnehmender, den Computer für Lernzwecke zu nutzen. Eine dieser Problematik zugrunde liegende Haltung ist kennzeichnend für die Typiken „Abwertende Einstellung aufgrund persönlicher Kompetenz“ (Rubrik Einführung in den Umgang mit dem Computer), „Desinteresse an internetbasierten Übungsaufgaben/Lernplattform aufgrund deren Zentrierung auf Fehler/Übung“, „Desinteresse an internetbasierten Lernspielen aufgrund unpassender Gestaltung“ sowie „Fehlende Verknüpfung internetbasierter Lernspiele mit einem Lerninhalt“.

Die positiven Auswirkungen eines stimmigen „Didaktischen Designs“ (Kerres) (s. Kap. 8.4.3) illustriert der Typus „Ausschließliches Interesse an ausgewähltem, internetbasiertem alltagsnahe Lernen“ auf eindrucksvolle Weise. Denn bei der zugehörigen befragten Person handelte es sich überdies um eine Frau ohne Schulabschluss, deren Kursanmeldung durch Dritte forciert wurde, welches drei benachteiligende Faktoren bedeutet. Dabei korreliert das Geschlecht nur mit dem Zugang zu Digitalen Medien, wohingegen die letztgenannten soziodemographischen Merkmale generell die Lernmotivation hemmen (s. Kap. 6.2; 7.2).

Auf dem Kontinuum „Positivere vs. negativere Einstellung bezüglich der Computernutzung in Lernzusammenhängen“ befand sich außerdem die Typik „Offene bis gleichgültige Einstellung“ – einmal in der Rubrik „Einführung in den Umgang mit dem Computer“ und einmal in der Rubrik „Internetbasierte Lernspiele“. Nochmals wird deutlich, dass es *doch* Lernende gibt, die sich nicht unbedingt bemühen wollen, andere Teilnehmende im Hinblick auf deren fortgeschrittenere Medienkompetenz einzuholen (vgl. hierzu Kap. 8.5). Der Typus „Rasche Einstellungsänderung zugunsten einer Motivation“ in der Rubrik „Einführung in den Umgang mit dem Computer“ entspricht wiederum voll und ganz der geäußerten Meinung mancher Kursleitungen, nach derer sich eine höhere Medienkompetenz einzelner Teilnehmender positiv auf die Motivation der übrigen Gruppe auswirke.

Die Analyse des empirischen Materials zeigt darüber hinaus an, wie wichtig das Zusammenspiel der Faktoren Lernmotivation, Fähigkeit zum Selbstgesteuerten Lernen sowie Besitz eines Computers und Erfahrung im Umgang mit diesem sind, um von E-Learning in vollem Umfang profitieren zu können (s. Kap. 8.4.2). Die Problematik, dass

die Zielgruppe nur gelegentlich bis selten außerhalb des Kurses, sprich in ihrer Freizeit, lernt, ist schon seit längerer Zeit bekannt (s. Kap. 8.5). Das gilt für Lernanstrengungen mithilfe analoger Medien wie Arbeitsblätter, Lehrbücher oder Zeitungsartikel, aber vor allem für ein digital gestütztes Lernen (s. Kap. 8.4.2). Somit bleibt das Lernen mithilfe des Computers bei vielen Teilnehmenden auf den Alphabetisierungskurs beschränkt, allein schon, da es privat an der Ausstattung mit Digitalen Medien fehlt (s. Kap. 8.5). Diese Erkenntnisse spiegeln sich allesamt in den acht untersuchten Fällen wider, von denen lediglich die Hälfte einen eigenen Computer besaß.

Dass am ehesten diejenigen Teilnehmenden in ihrer Freizeit mithilfe Computer und Internet Lernen, für die der Umgang mit Digitalen Medien eine Alltäglichkeit bedeutet (s. Kap. 8.5), zeigt sich in den Typiken „Interessierte Beschäftigung mit internetbasierten Übungsaufgaben“ sowie „Motivierte Nutzung internetbasierter Lernplattform“. Diese beiden Typen beinhalten jeweils nur einen Fall, welches den diesbezüglichen Ausnahmecharakter bestätigt. Die betreffende Person ist überdies männlich, hat einen Schul- sowie einen Berufsausbildungsabschluss und einen vergleichsweise hohen sozioökonomischen Status. Lediglich die Tatsache, dass die Anmeldung für den Alphabetisierungskurs durch Dritte forciert wurde, fügt sich auf den ersten Blick nicht in den bisherigen Forschungsstand<sup>27</sup> (s. Kap. 6.2; 7.2).

Die Typik „Fokus auf dem Treffen von Vorbereitungen für Lernanstrengungen“ stellt den konträren Fall dar: Hier erschöpft sich die Energie, die für das computergestützte, in der Freizeit stattfindende Lernen aufgebracht wird, nahezu darin, entsprechende Vorbereitungen zu treffen, wie etwa, mithilfe vertrauter Personen, online Lernmaterial zu bestellen oder Lernsoftware aus dem Internet herunterzuladen. Bei dem betreffenden Fall handelte es sich bezeichnenderweise um eine Person ohne Schulabschluss, deren Kursanmeldung durch Dritte forciert wurde (s. Kap. 6.2; 7.2).

---

<sup>27</sup> Auf den zweiten Blick jedoch passt sich die in diesem Fall vorliegende, durch Dritte forcierte Kursanmeldung sehr wohl in den aktuellen Forschungsstand ein. Denn wir haben es mit einer Person zutun, die gerade aufgrund ihrer vergleichsweise hohen Bildung sowie ihres ebensolchen sozioökonomischen Status' es vor ihrer Umwelt zu verbergen versucht, Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben zu haben (vgl. Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH 2014, S. 38 f.).

## 5. Ausblick

Im Folgenden skizziere ich drei Themen im Umkreis des Funktionalen Analphabetismus', die im Rahmen dieser Arbeit nicht, oder zumindest nicht ausführlich thematisiert wurden. Dies soll als Anregung für weitere Forschungen dienen.

Mit Rekurs auf die Biographiestudie (Egloff 2011) sei die *Ambivalenz des Verhältnisses zwischen Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen und deren Kursleitung* angesprochen. Denn die positive Bindung an die Kursleitung wirkt sich zwar förderlich auf den Lernprozess als solchen aus, steht aber dennoch einem Kursaustritt entgegen, welches häufig zu dem bekannten Phänomen der Dauerteilnahme führt. In diesem Zusammenhang wäre es interessant, genauer zu erfahren, wie Teilnehmende ihre Kursleitung sehen und was sie ihnen bedeutet, um somit die stabilisierenden und kontinuierkeitsstiftenden Momente dieser Bindung herauszufiltern. Indem der intensive persönliche Kontakt zwischen Kursleitung und Teilnehmenden mitverantwortlich für Lernerfolge gemacht wird, da Teilnehmende sich die Kursleitung zum Vorbild nehmen (vgl. Feigl-Bogenreiter 2013), wird ein Brückenschlag zu Bandura geschaffen, der mit der sozial-kognitiven Lerntheorie und im Speziellen mit dem „Lernen am Modell“ die theoretischen Grundlagen für diese Erkenntnisse lieferte (vgl. Bandura 1979). Denn hier geht es im Kern um Lernen durch Nachahmung, welches sich mittels motivationsdienlicher Belohnung optimieren lässt. Unter Rückbezug auf Bandura könnten nun die erhaltenswerten wie auch die weniger wünschenswerten Elemente der Beziehung zur Kursleitung aufgedeckt werden, um die lernförderlichen Momente zu protektieren und gleichzeitig den Versuch zu unternehmen, einen Beitrag zu erfolgreichen Kursbeendigungen zu leisten.

Ein weiteres anzugehendes Problem stellt der *hohe Prozentsatz Betroffener dar, der den Alphabetisierungskursen fernbleibt*. Zukünftig sollten daher weitere Ursachen für diese Schieflage aufgespürt werden, um im Nachgang die Ansprache von Adressaten und Zielgruppen attraktiver gestalten zu können, bevor die didaktische Feinplanung an der Reihe wäre (vgl. Bremer/Pape 2016).

In diesem Zusammenhang liegt große Hoffnung in der Milieuforschung, die zwar in der Erwachsenenbildung allgemein verbreitet ist<sup>28</sup>, im Rahmen von Grundbildung und Al-

---

<sup>28</sup> Bereits 1964 fragte Hans Tietgens in seinem gleichnamigen Aufsatz: „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschulen?“ und knapp 15 Jahre später schrieb Hans-Friedrich Müller (1978) eine empirische Arbeit mit dem Titel „Bedingungen politischer Lernbereitschaft bei Industriebearbeitern“,

phabetisierung jedoch bisher kaum Eingang fand. Vermutlich liegt der Grund hierfür in der Annahme, bei Menschen, denen das Lesen und Schreiben Schwierigkeiten bereitet, handle es sich bereits um eine homogene Gruppe. Diese Vermutung erscheint vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage jedoch überholt (vgl. Bremer/Pape 2016).

An dieser Stelle sei auf das laufende Dissertationsprojekt von Natalie Pape verwiesen, dessen Grundlage die Habitus­theorie nach Bourdieu (1982; 1987) in Ergänzung des Milieukonzepts von Vester et al. (2001) bildet: Sozialen Milieus „als Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung“ (Bremer/Pape 2016, S. 148) ist demnach jeweils ein spezifischer Habitus eigen, der sämtliche Einstellungen zu verschiedenen Handlungsbereichen impliziert. Somit fallen hierunter auch die Haltung gegenüber institutioneller Bildung sowie verschiedenste Sichtweisen auf Literalität und deren plurale Anwendungsformen. In ihrer Arbeit erörtert Pape, weshalb manche Milieus eher zu einem Kursbesuch neigen als andere, daneben deckt sie milieuspezifische Herangehensweisen an Schriftsprache auf. Diese Forschungsperspektive besticht vor allem durch eine Fokusverschiebung: weg von Defiziten und Stigmatisierungen einzelner Zielgruppen hin zu einem offenen Umgang mit Literalität, der ihre vielfältigen Gestaltungsweisen anerkennt (vgl. Bremer/Pape 2016; s. auch Pabst/Zeuner 2016).

Das letzte von mir aufgegriffene zukunftsrelevante Forschungsfeld steht in engem Zusammenhang mit dem vorherigen. *Mit Rekurs auf Milieus und soziale Status stellt sich die Frage, welche Hinweise gesprochene Sprache diesbezüglich zu geben vermag.* Dass hier ein Zusammenhang vorliegt, wird beispielsweise von Berger/Luckmann 2012 hervorgehoben, in dessen viel rezipiertem Werk sich ein Kapitel mit „Sprache und Wissen in der Alltagswelt“ beschäftigt. Die Problematik sprachlicher Auffälligkeiten bei funktionalen Analphabeten ist seit Längerem bekannt. Sie bezieht sich auf sämtliche Bereiche: auf den Wortschatz, die Grammatik, die Aussprache, die Regeln der Gesprächsführung (vgl. Füssenich 1993) sowie auf die allgemeine Ausdrucksfähigkeit (vgl. Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH 2014, S. 40). Löffler 2002 belegte darüber hinaus, dass sich gerade auch Dialekte respektive regionale Umgangssprache negativ auf die kindliche schriftsprachliche Entwicklung auswirken können.

---

der in dieselbe Richtung zielte. Aber obwohl beide Arbeiten schon älter sind, haben sie kaum an Aktualität eingebüßt.

Neben den Hinweisen, die eine abnorme Sprechsprache auf die Milieuzugehörigkeit liefern könnten, bietet sie wertvolle Anhaltspunkte für Therapieansätze und damit auch für eine Prävention des Funktionalen Analphabetismus. Ebenso die diesbezügliche Forschung sollte nie als abgeschlossen betrachtet und daher stets weiter verfolgt werden.

## 6. Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Abraham, E. (2016): Warum Menschen nicht an Lese-/Schreibkursen teilnehmen (wollen). Diskussionsergebnisse ABC+ Projekt + Ergänzungen von Ellen Abraham. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 90, S. 31
- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2003): Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 21-22, S. 12-18
- Ambos, I./Horn, H. (2013): Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2012. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. URL: [www.die-bonn.de/doks/2013-alphabetisierung-02.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2013-alphabetisierung-02.pdf) [Stand: 17.04.2016]
- Ambos, I./Horn, H. (2015): Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2014. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. URL: [www.die-bonn.de/doks/2015-alphabetisierung-02.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2015-alphabetisierung-02.pdf) [Stand: 14.04.2017]
- ARBEIT UND LEBEN Berlin-Brandenburg e.V. (2016): eVideo. Lesen, Schreiben und Rechnen praxisnah verbessern. URL: <https://www.lernen-mit-evideo.de/> [Stand: 06.08.2017]
- Arnold, R. (2010): Lebenswelt. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Aufenanger, S. (2004): Medienpädagogik. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 302-307
- Aulbert-Siepelmeier, A./Boltzmann, M./Budde, J./Steinbrügge, N. (2014): Alpha plus Job – Ein Projekt zur arbeitsplatzbezogenen Alphabetisierung in Osnabrück. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 85, S. 36-39
- Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation, Bd. 2. Tübingen
- Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart
- Berger, P.L./Luckmann, T. (2012): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.
- BIBB (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn
- Bilger, F./Gnahn, D. (2013): E-Learning und Fernunterricht als übergreifende Lernformen. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 289-301
- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld
- Bilger, F./Seidel, S./Strauß, A. (2013): Kompetenzen in ausgewählten Feldern. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 310-329
- Bilger, F./Strauß, A. (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bonn. URL: [https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten\\_in\\_Deutschland\\_2014.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf) [Stand: 19.04.2017]
- BMAS (2017): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Der fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Kurzfassung. Bonn

- BMBF (2013): Lesen & Schreiben. Mein Schlüssel zur Welt. URL: [www.mein-schlüssel-zur-welt.de](http://www.mein-schlüssel-zur-welt.de) [Stand: 05.03.2014]
- BMBF (2016): Analphabetismus – kein Phänomen der Vergangenheit! Pressemitteilung 144/2016. URL: <https://www.bmbf.de/de/presse.html> [Stand: 06.04.2017]
- BMBF/KMK (2011): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016
- BMBF/KMK (2016a): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- BMBF/KMK (2016b): Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026. URL: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a3\\_alphadekade\\_Grundsatzpapier\\_zur\\_Nationalen\\_Dekade\\_Alphabetisierung\\_und\\_Grundbildung\\_final.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a3_alphadekade_Grundsatzpapier_zur_Nationalen_Dekade_Alphabetisierung_und_Grundbildung_final.pdf) [Stand: 10.07.2017]
- Böttcher, W. (2005): Chancenungleichheit als Herausforderung. Oder: Wie an einem Problem vorbei agiert wird. In: Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim, München, S. 99-109
- Böttcher, W. (2016): 8.000 Zeichen für eine sozialdemokratische Bildungspolitik. Ein Interview. In: Jungkamp, B./John-Ohnesorg, M. (Hg.): Gerechtigkeit fängt bei der Bildung an – Eine sozialdemokratische Erzählung. Berlin, S. 21-25
- Böttcher, W./Kühne, S. (2017): Schulstatistische Individualdaten zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen. Perspektiven für die Weiterentwicklung des Sozial- und Bildungsmonitorings in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Brauchle, B. (2007): Der Rolle beraubt: Lehrende als Vermittler von Selbstlernkompetenz. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 13. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe13/brauchle\\_bwpat13.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe13/brauchle_bwpat13.pdf) [Stand: 01.05.2017]
- Bremer, C. (2011): Vom eLearning 1.0 zum eLearning 2.0: Lernen in sozialen Netzwerken. Universität Frankfurt/M. URL: <https://electure-ms.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/vod/clips/vltRmiikkq/flash.html> [Stand: 20.02.2014]
- Bremer, H./Pape, N. (2016): Adressat/inn/en-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York, S. 144-164
- Brödel, R. (2012): Didaktik der Grundbildung. Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. In: EB Erwachsenenbildung, H. 2, S. 63-66
- Brödel, R./Nittel, D. (2007): Die Illusion von Chancengleichheit und Macht? Weiterbildung zwischen Kompensation, unbeabsichtigten Folgen und Verstärkung sozialer Ungleichheit. In: Brumlik, M./Merkens, H. (Hg.): Bildung – Macht – Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 161-169
- Brödel, R./Strozyk, V. (2013): Erhebung des Grundbildungsangebots 2012 an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Projekt des Landesverbands der Volkshochschulen von NRW: „Entwicklung eines Konzepts für eine Koordinationsstelle sowie für regionale Arbeitsstrukturen im Bereich Grundbildung und Alphabetisierung in NRW.“ (Forschungsbericht). Westfälische Wilhelms-Universität Münster
- Bröhl, P./Hestermann, U. (2005): IB-Technikzentrum für Mädchen und Frauen: Was kostet das Leben? In: Tröster, M (Hg.): Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn, S. 99-111
- Bürzele, C./Morales, M. (2015): Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote mit kursbegleitender sozialpädagogischer Beratung – Erfahrungen aus dem Projekt Pages. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hg.): Projekt „Rahmencur-

- riculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung“. Bonn, S. 20-22
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hg.) (2014): Wie sind die Anrufer auf das Alfa-Telefon gestoßen? URL: [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/Wie\\_sind\\_die\\_Anrufer\\_auf\\_das\\_Alfa-Telefon\\_gestossen.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Wie_sind_die_Anrufer_auf_das_Alfa-Telefon_gestossen.pdf) [Stand: 26.06.2017]
- Dauser, D. (2014): Arbeitsmarktchancen arbeitsloser funktionaler Analphabeten verbessern. In: Männle, U./Spaenle, L. (Hg.): Alphabetisierung – eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. „Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen“ Bd. 94. München, S. 37-44
- Deubel, V. (2003): Computerphilologie als studium digitale. In: Deubel, V./Kiefer, K.H. (Hg.): MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld, S. 153-175
- Deutsches Ärzteblatt (2009): Drei Fragen an... Dr. med. Ute Mendes, Ärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie am Sozialpädiatrischen Zentrum, Vivantes-Klinikum im Friedrichshein, Berlin. H. 5, S. 216
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2017): ICD-10-GM Version 2017. Entwicklungsstörungen (F80-F89). URL: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2017/block-f80-f89.htm> [Stand: 25.03.2017]
- Ditschek, E.J. (2013): Digitale Alphabetisierung – Inklusion und computer-unterstützter Unterricht. In: Burtscher, R./Ditschek, E.J./Ackermann, K.-E./Kil, M./Kronauer, M. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 215-225
- Döbert, M./Nickel, S. (2000): Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: Döbert, M./Hubertus, P.: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart
- Dreccoll, F. (2002): Expertise „Lernsoftware in der Grundbildung“. Bonn. URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/dreccoll02\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/dreccoll02_01.pdf) [Stand: 27.07.2017]
- Egloff, B. (2007): Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 70-80
- Egloff, B. (2011): Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster u.a., S. 175-190
- Egloff, B. (2016): Biografisch-narrative Forschung in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York, S. 189-198
- Egloff, B./Grosche, M./Hubertus, P./Rüsseler, J. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 11-31
- Egloff, B./Jochim, D./Schimpf, E.J. (2009): Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H.4, S. 11-22

- Eichen, R. (2015): Rahmenbedingungen – Gelingensfaktoren – Instrumente. In: DVV (Hg.): Basisqualifizierung ProGrundbildung. Modul 5: Digitale Medien. Bonn, S. 1-34
- Eichen, R. (2016): Das DVV-Lernportal als Begleiter der nationalen Dekade. Erfahrung und Innovation. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 90, S. 6-11
- Europäische Kommission GD Bildung und Kultur (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg. URL: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230de00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_394/l_39420061230de00100018.pdf) [Stand: 27.04.2014]
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Basistexte Erziehungswissenschaft. Weinheim, München
- Feick, D. (2015): Digitale Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: DVV (Hg.): Basisqualifizierung ProGrundbildung. Modul 5: Digitale Medien. Bonn, S. 1-27
- Fickler-Stang, U. (2011): Retrospektive Deutungen von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus. In: Egloff, B./Grotluschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster, New York u.a., S. 111-126
- Fiebig, C./Ragg, M./Lübs, B. (2003): Ergebnisse der LuTA-Studie. Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten. Bonn
- Freire, P. (1970): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart
- Fileccia, M./Welfenberg, M./Heinen, R. (2013): Medienscouts NRW. Ein Angebot der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), S. 9
- Frieling, G./Rustemeyer, A. (2011): Vorwort. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F.: Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn
- Fröhlich, M. (2015): Bamberger Psychologen entwickeln Lernprogramm für Analphabeten / Pressemeldung der Universität Bamberg. URL: <https://idw-online.de/de/news635184> [Stand: 28.03.2017]
- Fücks, R. (2010): Vorwort von Ralf Fücks. In: Pollak, R.: Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland. Berlin, S. 7-8
- Fuhr, T. (2013): Kritik eines Modells. Erwachsene als freie Lerner. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 29-32
- Fuß, S./Karbach, U. (2014): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen, Toronto
- Gausche, S./Haase, A./Zimper, D. (2014): DVV-Rahmencurriculum Lesen. URL: [http://grundbildung.de/fileadmin/content/03Materialien/Lesen/RC\\_Lesen\\_Gesamt\\_screen.pdf](http://grundbildung.de/fileadmin/content/03Materialien/Lesen/RC_Lesen_Gesamt_screen.pdf) [Stand: 12.05.2017]
- Goertz, L./Radomski, S. (2015): Ergebnisbericht zur Studie. Mediennutzungs- und Lerngewohnheiten der Zielgruppe von "ich-will-lernen.de" (MenTa). Essen
- Grosche, M./Hintz, A.-M./Hölz, A. (2013): Wortspezifische Lesetrainingseffekte bei gleichzeitig ausbleibendem Lerntransfer. Analyse eines computergestützten Lesetrainings bei Förderbedarf im Lernen. In: Empirische Sonderpädagogik, H. 3, S. 222-236
- Grotluschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster

- Grotluschen, A. (2006): Medienkompetenz in der Grundbildung: Muss das sein? Ein Plädoyer für die Vielfalt digitaler und medialer Prozesse im Lehr-Lerngeschehen. In: Knabe, F. (Hg.): Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, Stuttgart, S. 29-30
- Grotluschen, A. (2012): Gegenstand und Grundlagentheorie in der qualitativen Forschung zum E-Learning. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 554-565
- Grotluschen, A./Brauchle, B. (2006): Lernkompetenz oder Learning Literacy? Kommunikation, Lernen und E-Learning als widersprüchliche Anforderungen an bildungsferne Gruppen. Hamburg
- Grotluschen, A./Riekmann, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster
- Grotluschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotluschen, A./Riekmann, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 13-53
- Grotluschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (2015): Umfeldstudie – Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Presseheft. Hamburg. URL: [http://blogs.epb.uni-hamburg.de/umfeldstudie/files/2015/09/Umfeldstudie\\_Presseheft.pdf](http://blogs.epb.uni-hamburg.de/umfeldstudie/files/2015/09/Umfeldstudie_Presseheft.pdf) [Stand: 01.03.2016]
- Hahn, G./Radtke, U. (2005): VHS-Arnstadt-Ilmenau/Akademie Überlingen: Die bunte Welt der Salate. In: Tröster, M. (Hg.): Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn, S. 82-98
- Hempel, U. (2009): Legasthenie: Langsam – richtig – sicher. In: Deutsches Ärzteblatt, H. 5, S. 215 f. URL: [www.aerzteblatt.de/archiv/64600?src=toc](http://www.aerzteblatt.de/archiv/64600?src=toc) [Stand: 27.05.2014]
- Hirschmann, D./Korfkamp, J. (2016): Hauptakteure der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York, S. 311-317
- Holzmann, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M., New York
- Howe, F./Thielen, M. (2016): Digital gestütztes Lernen in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York, S. 409-421
- Hubertus, P. (2014): Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen 2013: Kursdichte in den Bundesländern. URL: [www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Sonstiges/Kursdichte\\_2013.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Sonstiges/Kursdichte_2013.pdf) [Stand: 14.04.2017]
- Hüther, J. (2005): Mediendidaktik. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, S. 234-240
- Huntemann, H./Reichart, E. (2015): Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014. URL: [www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf) [Stand: 14.04.2017]
- Initiative D21 e.V. (2016): D21-Digital-Index. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. München
- Kade, J. (1992): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim
- Kalfa, B./Meyer, M. (2004): Die Lernsoftware „Mauselotto & Co.“ im Alphabetisierungskurs. In: Tröster, M. (Hg.): Von der Praxis für die Praxis. Kursleiter/innen-Berichte über Erfahrungen mit Lernsoftware in Grundbildung und Alphabetisie-

- zung. Bonn, S. 14-22. URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/troester04\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/troester04_02.pdf) [Stand: 27.07.2017]
- Kalisch, J.-P. (2014): Alphanetz NRW gestartet. URL: <http://www.alphabetisierung.de/aktuelles/news/news-anzeigen/article/1000.html> [Stand: 05.03.2014]
- Kellershohn, R. (2007): Alphabetisierung online – Lesen und Schreiben lernen mit dem Internet. Das E-Learning Portal „ich-will-schreiben-lernen.de“. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, New York u.a., S. 147-157
- Kerres, M. (2008): Mediendidaktik. In: Sander, U./Gross, F. von/Hugger, K.-U. (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden, S. 116-122
- Klein, L. (2005): JVA Wiesbaden: Mathematik am Spieltisch. Medienbasierte Grundbildung in der Berufsvorbereitung und Ausbildung jugendlicher Strafgefangener. In: Tröster, M. (Hg.): Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn, S. 129-146
- Klus, T. (2005): Anforderungen an Lernsoftware. In: Tröster, M. (Hg.): Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn, S. 49-69
- Köck, C./Will, S. (2015): Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten“ des DVV. URL: [https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user\\_upload/6\\_Themenfelder/Erweiterte\\_Lernwelten/Strategiepapier\\_ELW\\_Juni\\_2015.pdf](https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Erweiterte_Lernwelten/Strategiepapier_ELW_Juni_2015.pdf) [Stand: 09.08.2017]
- Koppel, I./Wolf, K.D./Scherf, K. (2016): otu.-lea in der Alphabetisierungspraxis – Erste Erfahrungen mit der Online-Diagnostik in der Kursarbeit. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 89, S. 28-34
- Kuwan, H./Seidel, S. (2011): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 159-172
- Kuwan, H./Seidel, S. (2013): Informelles Lernen Erwachsener. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 264-288
- Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (Hg.) (2013): Medienscouts. Ein Angebot der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Düsseldorf
- Landesorganisation der Weiterbildung in Hessen (2014): Wege zur Alphabetisierung. Handreichung für pädagogische Fachkräfte. Hessen
- Lennon, M./Kirsch, I./Davies, M.v. et al. (2003): Feasibility Study for the PISA ICT Literacy Assessment. Report to Network A. ACER, ETS, NiER. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33699866.pdf> [Stand: 16.06.2017]
- Linde, A./Tröster, M. (2005): Reflektierte Praxis. In: Tröster, M. (Hg.): Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn, S. 70-79
- Löffler, C. (2002): Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten. Aachen
- Löffler, C. (2008): Lernbedingungen und Lehrmöglichkeiten in der Alphabetisierung. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./Knabe, F. (Hg.): Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 95-103
- Löffler, C. (2016): Zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Lese-Rechtschreibstörung/Legasthenie und Analphabetismus. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York, S. 33-41

- Löffler, C./Weis, S. (2016): Didaktik der Alphabetisierung. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York, S. 365-382
- Ludwig, J. (2010): Die Welt im Kurs. Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 255-263
- Ludwig, J. (2012): Lernbegründungen verstehen – Lernen beraten. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld, S. 152-180
- Ludwig, J./Müller, K. (2011): Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 119-141
- Mainka, M. (2003): Telelernen und Deutschunterricht. In: Deubel, V./Kiefer, K.H. (Hg.): MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld, S. 177-187
- Majari, C.F. (2003): Sprachkurse im Word Wide Web – Möglichkeiten und Grenzen. In: Deubel, V./Kiefer, K.H. (Hg.): MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld, S. 189-205
- Malo, S./Urban, B. (Hg.) (2012): Spielend Lernen in Alphabetisierung und Grundbildung. Erfahrungen und Ergebnisse des Verbundprojektes Alphabit. Stuttgart
- Mandl, H./Winkler, K. (2003): Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur – Der Beitrag der neuen Medien. In: Deubel, V./Kiefer, K.H. (Hg.): MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Schrift und Bild in Bewegung Bd. 6. Bielefeld, S. 75-94
- Müller, H.-F. (1978): Bedingungen politischer Lernbereitschaft bei Industriearbeitern. Eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Bewußtsein und Bildungsinteresse. Stuttgart
- Müller, K. (2015): Analphabetismus und Teilhabe. Warum erwachsene Analphabeten lesen und schreiben lernen. Potsdam
- Netzwerk Leichte Sprache (2013): Die Regeln für Leichte Sprache. URL: [http://leichtesprache.org/images/Regeln\\_Leichte\\_Sprache.pdf](http://leichtesprache.org/images/Regeln_Leichte_Sprache.pdf) [Stand: 09.05.2017]
- Nickel, S. (2000): Computer beim Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Vortrag von Sven Nickel. URL: [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/Nickel\\_Computer\\_bei\\_m\\_SSE\\_BB.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Nickel_Computer_bei_m_SSE_BB.pdf) [Stand: 24.07.2017]
- Nickel, S. (2015): Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis. In: DVV (Hg.): Basisqualifizierung ProGrundbildung. Modul 1: Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Bonn, S. 7-45
- Nickel, S./Hübner, K. (2013): Selbsteinschätzungsbögen als Instrument der dialogischen Lernbegleitung. In: BMBF (Hg.): Lernberatung und Unterricht. Berichte aus der Praxis, S. 43-45
- Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden, 3. Aufl.
- Ossner, J. (2014): DVV-Rahmencurriculum Schreiben. URL: [http://grundbildung.de/fileadmin/content/03Materialien/Schreiben/Rahmencurriculum/RC\\_Schreiben\\_Gesamt\\_screen.pdf](http://grundbildung.de/fileadmin/content/03Materialien/Schreiben/Rahmencurriculum/RC_Schreiben_Gesamt_screen.pdf) [Stand: 12.05.2017]
- Oswald, H. (2013): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel, S. 183-201

- Pabst, A./Zeuner, C. (2011): Begründungen und Anwendungen literaler Praktiken – Ein Beitrag zur Perspektiverweiterung der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen. In: DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 97-117
- Pape, N. (2011): Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2011-alphabetisierung-03.pdf> [Stand: 24.06.2017]
- Pachner, A./John, A. (2011): Lebensweltorientierung – ein erwachsenenpädagogisches Prinzip für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit fruchtbar gemacht: Ausgewählte Ergebnisse zu lernförderlichen Aspekten aus einer Lerntagebuchstudie mit Kursleiterinnen und Kursleitern. In: , S. 223-244
- Pollak, R. (2010): Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland. Berlin
- Projektgruppe ARD/ZDF-Multimedia (2016): Kern-Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie. URL: [http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie\\_2016/Kern-Ergebnisse\\_ARDZDF-Onlinestudie\\_2016.pdf](http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2016/Kern-Ergebnisse_ARDZDF-Onlinestudie_2016.pdf) [Stand: 20.06.2017]
- Projektgruppe „Beschäftigungsfähigkeit“ RBN und Weiterbildungseinrichtungen (2014): Handout „Maßnahmen zur Alphabetisierung“
- Projektträger im DLR (Hg.) (2012): Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Abschlussdokumentation des Förderschwerpunktes zur Forschung und Entwicklung 2007-2012. Bielefeld
- Rackwitz, R.P. (2016): Förderdiagnostik in der Alphabetisierung. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York, S. 383-394
- Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster
- Rieckmann, C. (2014): Lernerfolg in der Grundbildung. URL: [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/Rieckmann\\_2014.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Rieckmann_2014.pdf) [Stand: 19.04.2017]
- Roche, J. (2003): Digitale Wissensvermittlung im Spracherwerb. In: Deubel, V./Kiefer, K.H. (Hg.): MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld, S. 221-229
- Rohs, M. (2017): Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft. In: Siebert, H.: Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld, S. 203-242
- Rosenblatt, B.v./Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn
- Rüsseler, J. (2005): Untersuchungen zur Informationsverarbeitung bei entwicklungsbedingter Lese-Rechtschreib-Schwäche. Habilitationsschrift, S. 3. URL: <http://hydra.nat.uni-magdeburg.de/fnw/pdf/JR.pdf> [Stand: 28.03.2017]
- Rüsseler, J./Boltzmann, M./Menkhaus, K./Aulbert-Siepelmeier, A. (2013): Evaluation eines neuen Trainingsprogramms zur Verbesserung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten funktionaler Analphabeten. In: Empirische Sonderpädagogik, H. 3, S. 237-249
- Rüsseler, J./Gerth, I./Boltzmann, M. (2011): Basale Wahrnehmungsfähigkeiten von erwachsenen funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 11-27
- Rustemeyer, A. (2016): Bezugsrahmen für den Grundbildungsunterricht. In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York, S. 351-364
- Schäfer, M./Lojewski, J. (2007): Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raumes. München

- Scharnberg, G./Vonarx, A.-C./Kerres, M./Wolff, K. (2017): Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. H. 30, S. 45-56
- Scherf, D./Rieckmann, C. (2016): Lautleseprotokolle: Diagnose- und Feedbackinstrument in der Erwachsenen-Alphabetisierung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 90, S.32-37
- Schiefer, R. (2014): Alpha Regional. Alphabetisierung Erwachsener in Bayern. In: Männle, U./Spaenle, L. (Hg.): Alphabetisierung – eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. „Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen“ Bd. 94, S. 21-28
- Schiefner-Rohs, M./Heinen, R./Kerres, M. (2013): Private Computer in der Schule. Zwischen schulischer Infrastruktur und Schulentwicklung. In: Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. URL: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/2013/schiefner-rohs1304.pdf> [Stand: 09.08.2017]
- Schierenberg-Niehues, S. (2010): Empirische Zugänge zum pädagogischen Handeln in der Alphabetisierungsarbeit [unveröffentlichtes Material]
- Schön, T. (2014): Einsatzmöglichkeiten von ich-will-lernen.de im Präsenzunterricht. Bonn. URL: [http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/ich-will-lernen.de/Handreichung\\_Einsatzkonzepte\\_170114.pdf](http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/ich-will-lernen.de/Handreichung_Einsatzkonzepte_170114.pdf) [Stand: 06.08.2017]
- Scholz, A. (2014): „Für mich ist der Computer die größte Erleichterung beim Schreiben.“ Erwachsene mit einer Lese- und Schreibschwäche nutzen digitale Medien. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 85, S. 11-14
- Schorb, B. (2003): Jugend und Multimedia. In: Deubel, V./Kiefer, K.H. (Hg.): Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der neuen Medien. Bielefeld, S. 111-118
- Schulenberg, W. (1978): Bildungsappell und Rollenkonflikt. In: Schulenberg, W. (Hg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 175-200
- Schulz, B./Lambertz, J. (2017): eVideo – ein digitales Lernangebot zur arbeitsplatzbezogenen Verbesserung von Grundkompetenzen. Wege zur Erreichung einer lernungewohnten Zielgruppe. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, H. 30, S. 74-84
- Schwarzer, R. (1998): Telelernen mit Multimedia in der Informationsgesellschaft. In: Schwarzer, R. (Hg.): MultiMedia und TeleLearning – Lernen im Cyberspace. Frankfurt/M., S. 9-16
- Schwier, B. (2011): Lernsoftware zur Sprach- und Kommunikationsförderung in der Alphabetisierung und beruflichen Grundbildung. Bochum
- Siebert, H. (2017): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld
- Solga, H. (2012): Bildung und materielle Ungleichheiten. Was bringt der investive Sozialstaat? In: WZB Mitteilungen, H. 138, S. 6-8
- Spaß am Lesen Verlag (2009): Einfache Sprache. URL: [www.spassamlesenverlag.de/cms/website.php?id=/de/index/derverlag/einfachesprache.htm](http://www.spassamlesenverlag.de/cms/website.php?id=/de/index/derverlag/einfachesprache.htm) [Stand: 09.05.2017]
- Stuten, U. (2013): Gesellschaftliche Teilhabe und funktionaler Analphabetismus. In: Alfa-Forum, H. 84, S. 7-10
- Tekster, T. (2013): Mehr als einfach nur googeln. Informationskompetenz im Kindes- und Jugendalter – ein Thema auch für die Erwachsenenbildung. In: dis.kurs. Das Magazin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V., H. 1, S. 31-32
- Tietgens, H. (1964): Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hg.) (1978): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 98-174

- Tröster, M. (2000): Lernberatung in der Alphabetisierung/Grundbildung. Zwischen brüchiger Tradition und neuen Herausforderungen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. H. 46, S. 127-133
- Tröster, M. (2004): Von der Praxis für die Praxis. Kursleiter/innen-Berichte über Erfahrungen mit Lernsoftware in Grundbildung und Alphabetisierung. Bonn. URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/troester04\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/troester04_02.pdf) [Stand: 27.07.2017]
- Tröster, M. (2005): Neue Medien und Grundbildung: Herausforderungen – Konzepte – Instrumente. In: Tröster, M. (Hg.): Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn, S. 10-48
- Tröster, M. (2006): Neue Medien – Impulse für die Grundbildung. Erfahrungen aus dem DIE-Projekt @lpha. In: Knabe, F. (Hg.): Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, Stuttgart, S. 70-81
- Tröster, M./Mania, E. (2015): Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Einordnung der Alphabetisierung in das Themenfeld Grundbildung. In: DVV (Hg.): Basisqualifizierung ProGrundbildung. Modul 1: Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Bonn, S. 89-108
- Volkshochschule Oldenburg e.V. (2011): ABC-Projekt. URL: <http://abc-projekt.de> [Stand: 24.05.2017]
- Volkshochschule Oldenburg e.V. (2017): Alphabetisierung und Grundbildung an der VHS Oldenburg. Beluga. URL: <http://abc-projekt.de/beluga/> [Stand: 06.08.2017]
- Vollmer, T. (2013a): Im kollaborativen Interview mit Claudia Bremer und Frank Thisen über das Web 2.0. „Eine Wirklichkeit, in der es wild und bunt zugeht.“ In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 24-27
- Vollmer, T. (2013b): Stichwort: „Erwachsenenbildung 2.0“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 22-23
- Wagener, M./Drecoll, F. (1985): Der Spracherfahrungsansatz. In: Kreft, W. (Hg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn, S. 34-53
- Witt, C. de/Czerwionka, T. (2013): Mediendidaktik. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt/M., New York
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Social Research (Online Journal). Vol.1, No. 1, Art. 22. URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> [Stand: 03.11.2014]
- Wolf, K.D./Koppel, I. (2014): Pädagogische Online-Diagnostik für funktionale Alphabeten. Zugänge eröffnen und individualisiert fördern. In: Männle, U./Spaenle, L. (Hg.): Alphabetisierung – eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. „Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen“ Bd. 94, S. 9-20
- Wolf, K.D./Koppel, I. (2017): Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, H. 30, S. 22-32
- Zabal, A./Martin, S./Klaukien, A. et al. (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, B. (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 31-76
- Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH (Hg.) (2014): Menschen, die nicht Lesen und Schreiben können. Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Beratung, Betreuung. Dresden, Garmisch-Partenkirchen

- Zimmer, G. (1999): Konzeptualisierung der pädagogischen Infrastruktur für die telematischen Lehr- und Lernformen an der „Virtuellen Fachhochschule“. In: Cuvry, A./Haeberlin, F./Michl, W./Breß, H. (Hg.): Erlebnis Erwachsenenbildung – Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied, S. 1-13
- Zimper, D. (2013): Die lea.-Diagnose – Einblicke in die Förderdiagnostik für eine beratende Lernbegleitung. In: BMBF (Hg.): Lernberatung und Unterricht. Berichte aus der Praxis, S. 50-53

#### Sekundärliteratur

- Belke, G. (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler
- Bergmann, J./Wimmer, H. (2008): A dual-route perspective on poor reading in a regular orthography: evidence from phonological and orthographic lexical decisions. In: Cognitive Neuropsychology, H. 25 (5), S. 653-676
- Boerner, K./Hensel, B./Kunze, J. (2008): Grundbildung für Erwachsene. Module für ein Grundbildungsangebot an Weiterbildungseinrichtungen im Land Brandenburg. Ludwigsfelde-Struveshof, LISUM. URL: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lebenslanges-lernen/fachstelle/kursmodule-fuer-die-grundbildung/> [Stand: 14.05.2017]
- Boes, A./Preißler, J. (2005): Digitale Spaltung. In: SOFI Soziologisches Forschungsinstitut, IAB Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, ISF Institut für sozialwissenschaftliche Forschung, INIFES Internationales Institut für empirische Sozialökonomie (Hg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Wiesbaden, S. 523-548
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Dies.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 9-27
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt/M.
- Breitenbach, E./Lenhard, W. (2006): Lese-Rechtschreibstörung aus neurobiologischer Perspektive. In: Sonderpädagogische Förderung, 3, S. 262-274
- Brinkmann, E. (2010): Übereinstimmungen und Besonderheiten beim Schriftspracherwerb von Erwachsenen und Kindern. Ms. Für den Vortrag auf der Tagung des Gesamtvorhabens „PROFESS“ in Münster am 26.06.2010
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden. Lengwil am Bodensee
- Brüning, G./Kuwan, H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld
- Döbert-Nauert, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Frankfurt
- Egger, R. (2009): Die Bedeutung und die Konsequenzen des Europäischen und des Nationalen Qualifikationsrahmens für die Entwicklung der Volkshochschule. Lern- und Bildungsforschung 3. Münster
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt
- Erpenbeck, J./Sauter, W. (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Wiesbaden
- Esser, G./Wyschkon, A./Schmidt, M. H. (2002): Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese- und Rechtschreibstörung. Ergebnisse im Alter von 25 Jahren. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 31, S. 235-242
- Esser, G./Schmidt, M.H. (1993): Die langfristige Entwicklung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche. Zeitschrift für Klinische Psychologie, 22, S. 100-116

- Europäische Kommission (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. ABI. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF> [Stand: 16.06.2017]
- Feigl-Bogenreiter, E. (Hg.) (2013): Mehrsprachig statt Einsilbig. Sprachen lernen bis ins hohe Alter. Wien
- Frühwald, W. (1996): Vor uns die elektronische Sintflut? In: Die Zeit, H. 27, S. 38
- Fuchs-Brüninghoff, E. (1990): Lebensweltorientierung in der Alphabetisierungsarbeit. In: GdWZ, H. 1, S. 34-36
- Füssenich, I. (1993): Wie wird man Analphabetin? In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C. (Hg.): Berufliche Bildung und Analphabetismus. Stuttgart, S. 59-67
- Ganguin, S./Meister, D. (Hg.) (2012): Digital native oder digital naive? Medienpädagogik der Generationen. München
- Genuneit, J. (1998): Lesetexte für Leseungewohnte. In: Crämer, C./Füssenich, I./Schumann, G. (Hg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig, S. 151-163
- Grosche, M. (2012): Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen. Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung als Ursache für funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter. Münster
- Herné, K.-L./Löffler, C. (2014): LRS: Schwierigkeiten erkennen – Fähigkeiten fördern. Ein Praxishandbuch für Lehrende der Klassen 1-6. Seelze
- Holmes, V.M. (1996): Skilled reading and orthographic processing. In: Australian Journal of Psychology, H. 48 (3), S. 149-154
- International ICT Literacy Panel (2007): Digital transformation. A framework for ICT Literacy: A report of the international ICT Literacy Panel. (Nr. 7094). Princeton, NJ
- Ise, E./Engel, R.R./Schulte-Körne, G. (2012): Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. In: Kindheit und Entwicklung, H. 21 (2), S. 122-136
- Kaiser, A. (1990): Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze? Prinzipien und Methoden lebensweltorientierter Bildungsarbeit. In: GdWZ, H. 1, S. 13-18
- Kaiser, A. (2000): Was ist aus dem lebensweltorientierten Ansatz geworden? In: GdWZ, H. 1, S. 27-30
- Kaufmann, K. (2016): Beteiligung am informellen Lernen. In: Rohs, M. (Hg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden, S. 65-86
- Kerres, M. (2016): E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma? In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.): Handbuch E-Learning. Köln
- Klicpera, C./Schabmann, A./Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. München
- Kohnen, S./Nickels, L./Brunsdon, R.K./Coltheart, M. (2008a): Patterns of generalization after treating sub-lexical spelling deficits in a child with mixed dysgraphia. In: Journal of Research in Reading, H. 31 (1), S. 157-177
- Kohnen, S./Nickels, L./Coltheart, M./Brunsdon, R.K. (2008b): Predicting generalization in the training of irregular-word spelling: treating lexical spelling deficits in a child. In: Cognitive Neuropsychology, H. 25 (3), S. 343-375
- Koppel, I. (2015): Entwicklung und Modifikation einer Online-Testumgebung für den Grundbildungsbereich: Zielgruppenspezifische Usability- und förderdiagnostische Anforderungen.
- Landerl, K. (2007): Gut im Rechnen, schlecht im Lesen! Gemeinsamkeiten und Unterschiede von 2 Entwicklungsstörungen. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, 155, S. 337-344

- Lenhard, W./Schneider, W. (2006): ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen
- Löffler, C. (2002): Wie gehen erwachsene Schreiblerner mit Sprache um? In: Der Deutschunterricht, H. 3, S. 67-74
- Mähler, C./Schuchardt, K. (2014): Die Bedeutung des Arbeitsgedächtnisses für den Schriftspracherwerb. In: Schulte-Körne, G. (Hg.): Legasthenie und Dyskalkulie: Neue Methoden zur Diagnostik und Förderung. Bochum, S. 77-86
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91-154
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.
- May, P. (2013): HSP 1-10. Diagnose orthografischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Hamburg
- Motsch, H. - J. (2010): Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München
- Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U. (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg
- Nickel, S. (2004): Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unter massiv erschwerten Bedingungen. In: Thomé, G. (Hg.): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim, Basel, S. 86-106
- Pabst, A./Zeuner, C. (2016): Lesen und Schreiben – Kulturtechnik oder soziale Praxis? In: Löffler, C./Korfkamp, J. (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, S. 59-72
- Postman, N. (1992): Technopoly – The Surrender of Culture to Technology. New York
- Rammstedt, B./Ackermann, D./Helmschrott, S. et al. (Hg.) (2013): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Münster
- Rosebrock, C. (2014): Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung. In: Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung“ (Hg.): Rahmencurriculum Lesen. Bonn, S. 5-20
- Rosebrock, C./Nix, D./Rieckmann, C./Gold, A. (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- u. Sekundarstufe. Seelze
- Rosebrock, C./Scherf, D. (2016): DVV Rahmencurriculum – Alpha-Kurzdiagnostik Lesen. Bonn
- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 3, Jg. 13, S. 283-293
- Schulmeister, R. (2004): Diversität von Studierenden und Konsequenzen für eLearning. In: Carstensen, D./Barrios, B. (Hg.): Campus 2004. Kommen die digitalen Medien in die Jahre? Münster, Vol. 29, S. 133-144
- Schulte-Körne, G. (2014): Aktuelle Entwicklungen zur Klassifikation und Definition der Lese-, der Rechtschreib- und der Lese-Rechtschreib-Störung. In: Schulte-Körne, G./Thomé, G. (Hg.): LRS – Legasthenie: interdisziplinär. Oldenburg, S. 137-149
- Tressoldi, P.E./Vio, C./Iozzino, R. (2007): Efficacy of an intervention to improve fluency in children with developmental dyslexia in a regular orthography. In: Journal of Learning Disabilities. H. 40 (3), S. 203-209
- Vester, M./Oertzen, P.v./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/M.
- Wolf, K.D./Koppel, I./Schweddes, K. (2010): Potenziale von Rich E-Assessment für die Förderdiagnostik funktionaler Analphabeten. In: Grotlüschen, A./Kretschmann,

- R./Quante-Brandt, E./Wolf, K.D. (Hg.): Literalitätsentwicklung von funktionalen Analphabeten – Diagnose und Förderung auf den unteren Sprossen der Leiter. Münster, S. 122-153
- Zeuner, C./Pabst, A. (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld

## Erklärung

Hiermit versichere ich zur vorliegenden Dissertation mit dem Titel „Umgangserfahrungen mit Digitalen Medien – Eine qualitative Studie aus der Lernerperspektive funktionaler Analphabeten“,

- a) dass ich diese selbstständig verfasst habe, dass ich keine unerlaubte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe und dass ich keine anderen als die in der Dissertation aufgeführten Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und die Stellen der Dissertation, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe;
- b) dass ich mit dem Abgleich der Dissertation mit anderen Texten zwecks Auffindung von Übereinstimmungen sowie mit einer zu diesem Zweck vorzunehmenden Speicherung der Dissertation in einer Datenbank einverstanden bin;
- c) dass ich die eingereichte Arbeit noch in keinem anderen Prüfungsverfahren vorgelegt habe, die Arbeit also noch nicht Gegenstand einer staatlichen oder akademischen Prüfung gewesen ist.

27.11.2018

Sandra Schiesenberg-Niehues