pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Koppel, Ilka [Hrsg.]; Langer, Sandra [Hrsg.]; David, Lisa Maria [Hrsg.]

Digitale Medien in der Grundbildung Erwachsener. Einsatzmöglichkeiten und Gelingensbedingungen

Bielefeld : wbv Publikation 2025, 276 S.

Quellenangabe/ Reference:
Koppel, Ilka [Hrsg.]; Langer, Sandra [Hrsg.]; David, Lisa Maria [Hrsg.]: Digitale Medien in der Grundbildung Erwachsener. Einsatzmöglichkeiten und Gelingensbedingungen. Bielefeld : wbv Publikation 2025, 276 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-337831 - DOI: 10.25656/01:33783; 10.3278/9783763978168

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-337831
https://doi.org/10.25656/01:33783

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

http://www.wbv.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Ilka Koppel, Sandra Langer, Lisa Maria David (Hg.)

Digitale Medien in der Grundbildung Erwachsener

Einsatzmöglichkeiten und Gelingensbedingungen

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

wbv

Ilka Koppel, Sandra Langer, Lisa Maria David (Hg.)

Digitale Medien in der Grundbildung Erwachsener

Einsatzmöglichkeiten und Gelingensbedingungen

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

wbv

Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JD1826.

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld,
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de

wbv.de

Umschlagmotiv: Carolin Dengler

Bestellnummer: I77239
ISBN (Print): 978-3-7639-7723-9
e-ISBN: 978-3-7639-7816-8
DOI: 10.3278/9783763978168

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

Stephen Reder
Preface 7

Ilka Koppel
Digitale Medien in der Grundbildung und der Digital Inclusion Pathway 11

I Stimmen aus der Praxis 21

Sandra Langer
Stimmen aus der Praxis 23

II Access: Zugang zu digitalen Medien 29

Lisa David & Ilka Koppel
Institutionelle Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung 31

Johanna Weber & Ilka Koppel
Auf dem Weg zur digitalen Inklusion mit Angeboten zur digitalen Grundbildung 49

Sandra Langer
Digitale Teilhabe ermöglichen: Die zentrale Bedeutung des Zugangs zu digitalen Medien in der Grundbildung 75

III Taste 99

Lisa David & Ilka Koppel
Digitale Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung – Erfahrungen und Einstellungen von Kursleitenden 101

Lisa M. David
Das Potenzial digitaler Spiele und Spielelemente für die Gestaltung digitaler Lernszenarien in der Alphabetisierung und Grundbildung 119

IV Readiness 139

Ilka Koppel & Lisa David
Digitale Medien und ihre Verankerung in pädagogischen Konzepten in der Alphabetisierung und Grundbildung 141

Sandra Langer
Die digitale Reise in der Grundbildung beginnen 151

V Digital Inclusion 183

David Mallows
Digital literacy and digital inclusion: reading the digital world 185

VI Methodenteil 197

Sandra Langer & Ilka Koppel
Convergent Design 199

Sandra Langer
Fokusgruppen für und mit vulnerablen Gruppen – ein Beispiel mit Akteurinnen und Akteuren aus der Grundbildung 229

Matthias Lindel & Sandra Langer
Überlegungen zur Konstruktion und Evaluation eines Fragebogens zur Nutzung von digitalen Medien in der Grundbildung unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen von Menschen mit geringer Literalität 249

Autorinnen und Autoren 275

Preface

Stephen Reder

I'm pleased to introduce you to this book about digital basic education. This collection of insightful articles is framed around – and builds out – the Digital Inclusion Pathway framework I developed about ten years ago. The chapters are organized into the four stages of the Pathway: access, taste, readiness and inclusion. As you read this volume, I think you will appreciate the diverse research and practice perspectives the contributors bring to supporting effective pedagogy and professional development at the four stages of the Digital Inclusion Pathway.

The editors write in their introductory chapter that they adopted the Digital Inclusion Pathway because they see it as a useful guiding concept that is adaptable to dynamic changes in technological devices and digital applications. Many of the contributors to the anthology note how the Pathway framework has remained useful despite significant advances in digital technology over the years since it was first introduced. Their pioneering work will keep the framework – and more importantly, the digital basic education supports they develop here – useful in years to come as digital technology continues evolving.

Another important feature of this compendium is that it addresses the particular challenges and success factors in supporting adult learners who journey through the Digital Inclusion Pathway with low initial levels of literacy. The volume succeeds in making the Digital Inclusion Pathway pedagogically relevant and practical for diverse learners, including these low-level literacy learners.

I could share further details here about how the chapters in this volume use the Digital Inclusion Pathway framework as a guide to improve digital basic education, to adapt it to future changes in technology, and to face the challenges of learner diversity. Since the introductory chapter lays all this out very clearly, I will look at these issues from a different perspective. I will briefly consider how the framework has developed historically over the past half century. I'll recount some of the major steps in my own research and theorizing that eventually grew into the Digital Inclusion Pathway framework. In telling this history in terms of my own work, it's important to note that my journey benefited greatly from collaboration with and learning from many other researchers and practitioners over the years. I hope sharing this historical context will help readers appreciate how this volume is taking another leap forward in understanding and improving adult education.

My story begins with my doctoral dissertation field research on indigenous literacy in rural west Africa. This experience provided me with an opportunity to observe adults in tribal villages learn and use an indigenous writing system in specific social and economic practices. Many of these adults, without benefit of ever having gone to school, became literate in their own Vai language. With their indigenous script, some Vai adults

learned to use reading and writing skills in certain social practices (e. g., sending personal messages to friends and family in neighboring villages) but not in other social practices (e. g., keeping small business records or maintaining family histories). Similarly, other adults used literacy to keep business records but not to send personal messages, and so forth. This diversity among individuals' uses of the script for particular purposes reflected *access* issues (i. e., availability of paper, pencils, tutors) and *taste* issues involved in using the technology of writing (i. e., the Vai script) within existing social and economic practices in everyday life.

In contrast to the Vai study, my subsequent postdoctoral research involved ethnographic field studies of communities becoming literate in more complex sociohistorical contexts. The Alaska fishing village I studied, for example, had literacy imposed by outside settlers, first by Russian and later by American settlers. The Hmong refugee community from the highlands of Laos that I studied came into contact with literacy in much the opposite way: they immigrated into a large American city replete with existing literacy practices in a new setting and language that they had to learn. Another community I studied – an American town within the migrant stream of Mexican agricultural workers – was something of an intermediate case: some adults brought Spanish-language literacy practices with them from Mexico but all had to develop new reading and writing practices in the English language. Along with their varying sociohistorical contexts of contact with literacy practices, these communities also had quite different educational backgrounds and economic contexts for using new reading and writing skills.

Despite these major differences in contextual circumstances, I found important similarities in how individuals and communities developed new literacy capabilities. *Access* and *taste* issues shaped the domains of literacy practice in which adults acquired and used new reading and writing abilities. *Readiness* issues were also ubiquitous, including familiarity and comfort with the underlying technology (the Vai script in one community, the English language and alphabet in others). With access, taste and readiness satisfied, practice-specific literacy development occurred, and literacy *inclusion* grew.

Some thirty years ago, I drew from these studies and other important qualitative research to develop a framework called *Practice Engagement Theory* (PET). PET theorizes that adult literacy development takes place in practice-specific contexts of everyday life. It is through individuals' repeated engagement with specific literacy practices that their reading and writing skills develop. The PET framework was in many ways a forerunner of and very formative in my subsequent development of the Digital Inclusion Pathway framework.

Two things helped shape the development of the PET framework into the Digital Inclusion Pathway. First, of course, was the advent of the digital era – the internet-based devices, digital media and digital practices that are so pervasive today. Second was the development of national and international population surveys such as the IALS and PIAAC. These surveys included not only demographic and economic information about adults and their households but also details about their everyday uses of reading

and writing along with their access to and uses of digital technology. The surveys also included standardized assessments of individuals' literacy and digital literacy skills.

As detailed in my 2015 paper, progress through the Digital Inclusion Pathway is strongly associated in these survey data with improvements in a range of social and economic outcomes for individuals and society as a whole. This seems particularly important given the cautions many contributors to the volume and others have made about the potential of new technologies to exacerbate the risks of social and economic exclusion. The positive relationships observed between Pathway progress and improved social and economic outcomes may help justify increased investments in using digital technology and media in adult basic education at various points along the pathway.

Given this historical context, it is not surprising that this volume uses the Digital Inclusion Pathway to connect digital basic education with helping low-level literacy learners more generally. This ground-breaking volume and the follow-up research, professional development and improved basic education it will undoubtedly stimulate, should have a major impact on increasing digital inclusion and equity. I hope you will enjoy reading and learning from it as much as I have.

Digitale Medien in der Grundbildung und der Digital Inclusion Pathway

Einführung in den Sammelband

Ilka Koppel

Unsere Gesellschaft ist von einer tiefgreifenden Mediatisierung geprägt (Couldry & Hepp, 2016; Koppel & Wolf, 2021). Alltägliche Prozesse, wie beispielsweise das Einkaufen oder die Eröffnung eines Kontos, werden mittels digitaler Geräte im Internet durchgeführt. Die Beurteilung des Wahrheitsgehalts von Informationen und das Erkennen von Fake News wird – voraussichtlich zunehmend durch die Weiterentwicklung der Künstlichen Intelligenz – Personen verstärkt vor Herausforderungen stellen. Für eine umfassende gesellschaftliche Teilhabemöglichkeit sind somit grundlegende Kenntnisse im Umgang mit digitalen Geräten notwendig. Eine umfassende Grundbildung (zum Grundbildungsbegriff vgl. z. B. Löffler & Koppel, 2023) hat somit nicht nur das Lesen, Schreiben und Rechnen lernen zum Ziel, sondern auch die digitale Grundbildung und damit den „Aufbau medienbezogener Kompetenzen, welche die Handlungs- und Beteiligungsfähigkeit in einer mediatisierten Gesellschaft unter Berücksichtigung der individuellen und gesellschaftlichen Ziele ermöglichen" (Koppel & Wolf, 2021). Die Verschiebung der Schriftkultur in den digitalen Raum verstärkt insbesondere für Erwachsene mit unzureichenden Lese- und Schreibfähigkeiten die Gefahr des gesellschaftlichen Teilhabeausschlusses (Buddeberg & Grotlüschen, 2020; Koppel & Langer, 2020b).

Studien weisen darauf hin, dass geringe Literalität und geringe digitale Kompetenzen in einem Zusammenhang stehen (Buddeberg & Grotlüschen, 2020; vgl. auch Wolf & Koppel, 2017), grundlegende Fähigkeiten deutschsprechender Erwachsener im Umgang mit digitalen Medien als vergleichsweise unzureichend anzusehen sind (Buddeberg & Grotlüschen, 2020; Wicht, Lechner & Rammstedt 2018) und somit ein Weiterbildungsbedarf in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien besteht. Allerdings nehmen gerade Erwachsene mit niedrigem Schulabschluss weniger an Weiterbildungen teil im Vergleich zu Personen mit hohem Schulabschluss (BMBF, 2022). Auch zeigt der aktuelle D21-Digital-Index, dass 54 % der Personen mit niedriger Bildung keinen ausgeprägten Eigenantrieb haben, sich neues Wissen im digitalen Bereich anzueignen (Initiative D 21 e.V., 2024).

Gleichzeitig wird dem Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung das Potenzial zugeschrieben, die Hemmungen von Erwachsenen mit geringer Literalität abzubauen und die Lernmotivation zu steigern (Burkard, Langer & Koppel, 2021).

Aufgrund des Potenzials und des Ziels – das Risiko eines Teilhabeausschlusses zu reduzieren – wird eine stärkere Integration digitaler Technologien in die Erwachse-

nenbildung befürwortet (Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019; European Commission, 2015; Helbig & Hofhues, 2018), um die „digitale Inklusion" zu erreichen. Unter digitaler Inklusion wird im Allgemeinen verstanden, dass jedem der Zugang zu digitalen Medien ermöglicht wird, um an der Gesellschaft teilhaben zu können:

> Digital inclusion is the ability of individuals and groups to access and use information and communication technologies. Digital inclusion encompasses not only access to Internet but also the availability of hardware and software; relevant content and services; and training for the digital literacy skills required for effective use of information and communication technologies. (Institute of Museum and Library Services, University of Washington & International City/, 2012)

Aufgrund der Innovationsgeschwindigkeit (Hepp, 2017) stehen wir vor der Herausforderung, dass sich die Anforderungen sowohl in Bezug auf die technische Ausstattung als auch bzgl. des Umgangs mit digitalen Endgeräten sowie digitalen Anwendungen stetig wandeln und weiterentwickeln. Damit ist die digitale Grundbildung (Koppel & Langer, 2020a; Koppel & Wolf, 2021) (erstmals umfassender diskutiert wurde das Konzept der digitalen Grundbildung im Kontext der Alphabetisierung und Grundbildung in Wolf & Koppel (2017)) und mit ihr das Lernen mit *und* über Medien mit möglichen konkreten Lernzielen dynamischer als z. B. der Schriftspracherwerb. Für Kursleitende in der Erwachsenenbildung ergeben sich daraus vielfache Herausforderungen für die Durchführung von Kursen im Bereich der Grundbildung. Einerseits, weil sich die Anforderungen an eine digitale Grundbildung stets wandeln und andererseits, weil das Gelingen eines lernförderlichen Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung hoch komplex ist. Erste Ergebnisse dazu liegen vor (vgl. z. B. Burkard, Langer & Koppel, 2021; David, Langer & Koppel, 2022; Koppel, 2017, 2020; Koppel & Langer, 2020b). An Bedeutung gewinnen daher geeignete Konzepte, die entsprechend des dynamischen Wandels offen genug, aber gleichzeitig konkrete Orientierungsmöglichkeiten bieten, um Erwachsene mit geringer Literalität bei ihrer digitalen Inklusion zu unterstützen und sie je nach Bedarf zu motivieren, sich auf die Nutzung digitaler Medien oder die Nutzung bestimmter Anwendungen einzulassen. Ein Orientierung stiftendes Konzept ist der Digital Inclusion Pathway von Stephen Reder (2015).

Der Digital Inclusion Pathway wurde auf Basis der PIAAC-Daten und einer Sonderauswertung der Kompetenzdimension „technologiebasiertes Problemlösen" entworfen. Der Begriff „Inclusion" wird als eine Art Replik auf den vielfach genutzten Begriff „Digital Divide" verwendet, der auf eine Art Dichotomie hinweist (auf der einen oder auf der anderen Seite stehend). Konstruktiver sei es, von einem Kontinuum auszugehen, den Begriff „Inklusion" heranzuziehen und damit die prozessuale Komponente zu betonen (Reder, 2015). Stephen Reder schlägt vor, diesen Prozess samt seiner Voraussetzung als eine Reise mit vier Stufen zur digitalen Inklusion zu betrachten:

Abbildung 1: Digital Inclusion Pathway (in Anlehnung an Reder 2015)

Der Pathway gliedert sich in die Abschnitte bzw. Stufen *1. Access (Zugang), 2. Digital Taste (digitaler Geschmack), 3. Readiness (Bereitschaft) und 4. Digital Literacy (digitale Grundbildung*[1]*).*

Jede der vier Stufen hat ihre eigenen Hürden, die es zu überwinden gilt, um auf dem Weg zur digitalen Inklusion voranschreiten zu können. Der Digital Inclusion Pathway wurde als ein gewinnbringender Ansatz speziell für die Alphabetisierung und Grundbildung identifiziert, um didaktische Überlegungen systematisch auszurichten (Koppel, 2022; Koppel & Langer, 2020a). Die im Folgenden gezogenen Bezüge sind daher stark an diese Überlegungen angelehnt.

Access: Die Stufe *Access (Zugang)* stellt die erste Stufe, die ***es*** auf dem Weg zur digitalen Inklusion zu erreichen gilt, dar. Um die Stufe *Access* zu erreichen, müssen Personen Zugang zu aktuellen alltagsgebräuchlichen digitalen Technologien haben (gegenwärtig handelt es sich üblicherweise dabei um einen Computer/Laptop/Tablet und/oder

1 Für den englischen Begriff „literacy" existiert keine einheitliche Übersetzung. Gängige Begriffe sind Medienkompetenz, digitale Kompetenz und (am ehesten im Wortsinn) digitale Grundbildung. Da sich der Artikel primär auf die Grundbildung Erwachsener bezieht, wird digital literacy im Rahmen dieses Artikels mit digitaler Grundbildung übersetzt. Digitale Grundbildung ist zudem die gängige äquivalente Bezeichnung zu den verschiedenen Dimensionen von Grundbildung (z. B. finanzielle Grundbildung, literale Grundbildung oder politische Grundbildung).

ein Smartphone). Die Hürde für die digitale Inklusion besteht im fehlenden Zugang zur Hard- und Software sowie zum Internet.

Hinsichtlich des Zugangs zu alltagsgebräuchlichen digitalen Technologien zeigt sich, dass in Deutschland nahezu jeder Erwachsene ein Mobiltelefon besitzt und nahezu alle Haushalte mit einem Computer/Laptop ausgestattet sind, 94 % nutzen das Internet, davon nutzen 85 % das Internet über mobile Endgeräte. Über eine ausreichende Internetbandbreite für ihre Bedürfnisse zu Hause und an ihrem Wohnort mit mobilem Internet verfügen 86 % der deutschen Bevölkerung ab 14 Jahren in Privathaushalten (Initiative D21, 2021, S. 18).

Digital Taste: Sobald die Menschen Zugang zur alltagsgebräuchlichen digitalen Technologie haben, beginnt die zweite Phase des *Digital Taste (digitaler „Geschmack")*. Im Rahmen dieser Phase sollen die Erwachsenen dabei unterstützt werden, Wege zu finden, wie sie die digitalen Technologien für alltagsbezogene Prozesse und die Erreichung ihrer eigenen Ziele nutzen können. In Bezug auf den *Digital Taste* kann die Hürde ein Mangel an Vertrauen oder sogar die Ablehnung, digitale Geräte überhaupt zu nutzen, darstellen.

Viele Initiativen bzw. Bemühungen scheitern an diesem Punkt, indem zu wenig berücksichtigt wird, inwieweit die/der Teilnehmende die Technologie von sich aus nutzen möchte (Mallows, 2020). Die Datenlage zur *Taste Stage* ist momentan noch schwer zu erfassen. Erste Versuche einer umfassenden Beschreibung, einer Operationalisierung und empirischen Erhebung wurden von Koppel und Langer (2020a) unternommen. Deutlich wird, dass eine Berücksichtigung des *Digital Taste* als Gelingensbedingung für die erfolgreiche Förderung des Lernens mit und über digitale Medien identifiziert wurde (Koppel & Langer, 2020a). Weitere Anhaltspunkte liefern aktuelle Forschungsergebnisse, die nutzungs- und einstellungsbezogene Aspekte in den Blick nehmen: Grundlegend zeigt der D21-Digital-Index (Initiative D 21 e.V. 2021), dass bei der Internetnutzung ein Unterschied in Abhängigkeit des Bildungsstandes besteht: So nutzen 70 % der Befragten mit niedriger Bildung, 92 % der Personen mit mittlerer Bildung und 98 % der Befragten mit hoher Bildung das Internet „ab und zu". Die LEO-Studie bestätigt die Abhängigkeit der Internetnutzung vom Bildungsstand: 60,1 % der Erwachsenen mit geringer Literalität und 72,1 % der Gesamtbevölkerung nutzt täglich einen internetfähigen Computer (Buddeberg & Grotlüschen, 2020, S. 205). Eine knappe Mehrheit glaubt, persönlich von der Digitalisierung zu profitieren. Hier bestehen ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen in Abhängigkeit des Bildungsstandes: Nur 35 % formal niedrig, 48 % der formal „mittel" und 69 % der hoch Gebildeten glauben, dass sie insgesamt von der Digitalisierung profitieren (Initiative D21, 2021).

Zusammenfassend ist somit davon auszugehen, dass die *Taste Barrier* für Personen mit niedrigem Bildungsstand schwieriger zu überwinden ist als für Personen mit hohem Bildungsstand. Hier bedarf es besonderer Bemühungen, diese Personen bei der Überwindung der *Taste Barrier* zu unterstützen.

Readiness: Die *Readiness Stage* (Bereitschaft) beschreibt einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess beim Erlernen der Fähigkeiten zur Nutzung digitaler Medien. Die Hürde besteht aus dem Mangel an grundlegenden IT-Kenntnissen. Reder folgt Horrigan (2014), indem er die digitale Bereitschaft als die Kombination aus Vertrauen in und Fähigkeiten zur Nutzung leistungsstarker neuer Anwendungen in den Bereichen Gesundheitswesen, Bildung, Handel und Erbringung von Regierungsdienstleistungen definiert.

Personen, die diese Hürde noch nicht überwunden haben, verfügen noch nicht über die erforderlichen Grundkenntnisse und sind daher noch nicht „bereit", die Technologie zu nutzen – ihre Erfolgschancen sind allerdings viel größer als die der Personen in den Stufen davor, da sie bereits auf den „digitalen Geschmack" gekommen sind. Bezüglich des Vertrauens liefert die LEO-Studie Hinweise, in der u. a. danach gefragt wurde, inwieweit sich die Personen mit geringer Literalität zutrauen, bestimmte Online-Dienste zu nutzen (z. B. Online-Wohnungsbörsen). Die Daten zeigen, dass auch hier ein deutlicher Unterschied zwischen Personen mit geringer Literalität und der Gesamtbevölkerung besteht: 58,9 % der Personen mit geringer Literalität und 83,8 % der Gesamtbevölkerung trauen sich zu, Online-Wohnungsbörsen zu nutzen (Buddeberg & Grotlüschen, 2020, S. 214). Ergänzend zeigen die PIAAC-Daten, dass ein erheblicher Teil der Gesamtbevölkerung nicht in der Lage ist, einfache Handlungen mit digitalen Geräten auszuüben (44,8 % der Gesamtbevölkerung befindet sich auf bzw. unter der niedrigsten Stufe I) (Zabal, Martin, Klaukien, Rammstedt, Baumert & Klieme 2013, S. 70). Aufgaben auf dieser Stufe erfordern typischerweise die Verwendung gängiger und vertrauter technologischer Anwendungen wie E-Mail-Software oder Webbrowser, ohne durch verschiedene (Web-)Seiten und Anwendungen navigieren zu müssen. Die Aufgaben beinhalten wenige Schritte und eine minimale Anzahl unterschiedlicher Aktionen (Zabal, Martin, Klaukien, Rammstedt, Baumert & Klieme 2013, S. 64). Kontextualisierend ist hier einzufügen, dass die PIAAC-Studie bereits einige Jahre zurückliegt. Die in diesem Sammelband dargestellten und diskutierten Ergebnisse des GediG-Projekts können hier einen ergänzenden Einblick vermitteln.

Bisher nicht operationalisiert ist die Grenze zwischen der *Readiness* und der *Literacy Stage*; es bleibt an dieser Stelle daher offen, wo konkret die *Readiness Stage* aufhört und wo die *Digital Literacy* anfängt. Hier bedarf es noch einer konkreteren Abgrenzung.

Digital Literacy: Bei dem Bereich der *Digital Literacy* handelt es sich im Rahmen des Digital Inclusion Pathway um einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess, der weniger an bestimmte konkret prüfbare Kriterien bezüglich der Nutzung einer bestimmten Technologie geknüpft ist, sondern darauf bezogen ist, die Fähigkeiten zur Problemlösung bzgl. des Umgangs mit digitalen Medien weiterzuentwickeln[2]. Im deutschen Sprachraum wird als mögliche Übersetzung das Konzept der digitalen Grundbildung herangezogen. Dieses hat zum Ziel, Fähigkeiten zu fördern, um Wirkungen, Potenziale, Chancen und Risiken digitaler Medien in allen sozialen Domänen hinreichend

2 Auf eine ausführliche Darstellung des Konzepts der digital literacy wird hier verzichtet. Informationen dazu finden sich in Hug, 2019, Koppel & Langer, 2020, Grotlüschen & Buddeberg, 2020 sowie Koppel & Wolf 2021.

zu erkennen, kritisch zu hinterfragen sowie die eigene Beteiligungsfähigkeit in der Gesellschaft nutzen und gestalten zu können; darüber hinaus hat digitale Grundbildung zum Ziel, die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen mit und über digitale Medien als übergeordnete Schlüsselkompetenz zu fördern (Koppel & Wolf, 2021).

In der LEO-Studie werden Aspekte des Konzepts der digital literacy operationalisiert, indem zwischen „funktional-pragmatischen" und „kritisch-hinterfragenden" Kompetenzen unterschieden wird (Buddeberg & Grotlüschen, 2020). Die funktional-pragmatischen digitalen Kompetenzen umfassen, inwieweit sich jemand zutraut, mit bestimmten Websites für das alltägliche Leben (z. B. Online-Stellenbörsen) zurechtzukommen. Die kritisch-hinterfragenden digitalen Kompetenzen bezeichnen, inwieweit sich jemand zutraut, die Glaubwürdigkeit von Informationen im digitalen Raum einzuschätzen.

Zur Förderung der digitalen Grundbildung können diverse Kompetenzmodelle Anhaltspunkte liefern (z. B. Carretero, Vuorikari & Punie 2017; Eickelmann, Bos, Gerick, Goldhammer, Schaumburg, Schwippert, Senkbeil & Vahrenhold, 2019; vgl. auch Koppel & Langer, 2020a). Allerdings zeichnen sich die Erwachsenenbildung und auch die Grundbildung u. a. dadurch aus, dass die Lerninhalte primär an den Interessen und Bedarfen der Teilnehmenden bzw. Lernenden ausgerichtet werden (und ggf. sekundär an Curricula). Entsprechend kann gefolgert werden, dass in einem Konzept zur digitalen Grundbildung sowohl die Perspektive des Subjektes als auch die gesellschaftlichen Anforderungen berücksichtigt werden müssen (vgl. auch Koppel & Wolf, 2021). Darin sollten möglichst technikübergreifende Ziele formuliert werden. So hat beispielsweise Rohs (2020) gefordert, dass in der Erwachsenenbildung insbesondere die kritisch-reflexiven Elemente gefördert werden sollten.

Zusammenfassend bietet der Digital Inclusion Pathway konkrete Hinweise und Anknüpfungspunkte für eine gewinnbringende didaktisch durchdachte Einbindung digitaler Medien in der Grundbildung. Um der Leserin/dem Leser eine Orientierung zu bieten, wie digitale Medien lernförderlich in der Grundbildungspraxis eingesetzt werden können, dient der Digital Inclusion Pathway für den vorliegenden Sammelband als Strukturierungshilfe. In den jeweiligen Beiträgen wird der aktuelle Forschungsstand zu den verschiedenen Aspekten hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung aufgegriffen.

Die übergeordnete Fragestellung des vorliegenden Sammelbands lautet: Was sind Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung?

Die Beiträge des Sammelbands stellen Ergebnisse aus dem Projekt „Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung – GediG" vor. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung von 2019–2023 gefördert (Förderkennzeichen 01JD1826). Der Sammelband richtet sich sowohl an Wissenschaftler*innen als auch an Praktiker*innen und ist folgendermaßen aufgebaut: Um der Leserin/dem Leser einen realitätsnahen kontextbezogenen Einstieg in die Thematik zu ermöglichen, hat das GediG-Team Kurz-Interviews mit Personen mit geringer Literalität geführt. Sie wurden nach ihren Erfahrungen mit digitalen Medien gefragt und auch insbesondere danach, was sie anderen Personen mit geringer Litera-

lität in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien mit auf den Weg geben möchten. In den Videos erfahren die Leser*innen eindrücklich, mit welchen Herausforderungen die Befragten Tina Fidan, Karin Ahmad-Moering und Jesper Sehested konfrontiert waren und wie sie diesen begegnet sind. Die Videos können mittels QR-Code abgerufen werden.

Im Abschnitt *Access* folgen Beiträge zu den institutionellen Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung (Lisa Maria David & Ilka Koppel), zu Unterstützungsmöglichkeiten von Erwachsenenbildungseinrichtungen (Johanna Weber & Ilka Koppel) sowie zu digitalen Teilhabemöglichkeiten durch den Zugang zu digitalen Medien in der Grundbildung (Sandra Langer).

Im darauffolgenden Abschnitt *Digital Taste* stellen Ilka Koppel und Lisa Maria David vor, welche Erfahrungen und Einstellungen Kursleitende in der Grundbildung in Bezug zum Einsatz digitaler Medien vorweisen. In dem Beitrag „Das Potenzial digitaler Spiele und Spielelemente für die Gestaltung digitaler Lernszenarien in der Alphabetisierung und Grundbildung" zeigt Lisa Maria David kritisch konstruktiv auf, inwieweit Personen mit geringer Literalität Spiele auf digitalen Endgeräten und/oder dem Computer spielen und welches Potenzial diese Angebote für die Alphabetisierungspraxis haben.

Dem Abschnitt *Readiness* ist ein Beitrag dem Thema der konzeptionellen Verankerung digitaler Medien in Institutionen mit Grundbildungsangebot sowie ein weiterer Beitrag dem Thema gewidmet, wie es Kursleitenden gelingen kann, Kursteilnehmende „ready" zu machen, also zu befähigen, digitale Medien einzusetzen. Dem Abschnitt *Digital Literacy* ist ein Beitrag von David Mallows zugeordnet, der die digitale Alphabetisierung als Erweiterung der „traditionellen" oder „Stift- und Papier"-Alphabetisierung und ihre Bedeutung, aber auch ihr Potenzial zur Verstärkung bereits bestehender Ungleichheiten erörtert. Abgeschlossen wird der Sammelband mit einem Abschnitt zum methodischen Vorgehen in dem GediG-Projekt, indem in einem Beitrag von Sandra Langer und Ilka Koppel das Forschungsdesign im GediG-Projekt umfassend dargestellt wird. In einem weiteren Beitrag von Sandra Langer wird die Methode der Fokusgruppen vor dem Hintergrund der beobachteten Zielgruppe und deren Charakteristika reflektiert. Im abschließenden Beitrag zeichnen Matthias Lindel und Sandra Langer die Konstruktion und Evaluation eines Fragebogens nach, der im GediG-Projekt eingesetzt wurde. Mittels des Fragebogens wurden Personen mit geringer Literalität zur Nutzung von digitalen Medien in der Grundbildung befragt. Dabei reflektieren sie auch die Herausforderungen, die eine Fragebogenerhebung mit Personen mit geringer Literalität aufgrund der niedrigen Schriftsprachkompetenz mit sich bringen und stellen dar, wie diesen Herausforderungen begegnet wurde.

Literatur

Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), LEO 2018. Leben mit geringer Literalität, 197–226. Bielefeld: wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004740w.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales, & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2022). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020 – Ergebnisse des Adult Education Survey AES Trendbericht.

Burkard, L., Langer, S. & Koppel, I. (2021). Und dann war er auf und davon und kam nie wieder! Motivationsfördernde Gestaltung von Grundbildungskursen mit digitalen Medien. In H. Kruse & B. Schulz (Hrsg.), Motivation und Lernfreude im digitalen Raum, 26–36. Berlin: Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS e. V.

Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1 – The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/38842.

Couldry, N. & Hepp, A. (2016). The Mediated Construction of Reality. Wiley.

David, L., Langer, S. & Koppel, I. (2022). Der „Digital Taste" als Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. Jahrgang 12/Heft 2. Lernen und Lernstörungen, 83–94. DOI: 10.1024/2235-0977/a000384.

Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). ICILS 2018 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Waxmann.

European Commission. (2015). Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe.

Helbig, C. & Hofhues, S. (2018). Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 30(0), 1–17. DOI: 10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X.

Hepp, A. (2017). Transforming Communications: Media-related Changes in Times of Deep Mediatization. https://media.suub.uni-bremen.de/handle/elib/3345.

Horrigan, J. B. (2014). Digital readiness: Nearly one-third of Americans lack the skills to use next-generation ‚Internet of things' applications. https://jbhorrigan.weebly.com/uploads/3/0/8/0/30809311/digital_readiness.horrigan.june2014.pdf

Hug, Theo (2019): From Literacy to an Ecology of Literacies? In: Ulrike Stadler-Altmann und Barbara Gross (Hrsg.): Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin. Opladen: Barbara Budrich, S. 145–160.

Initiative D21. (2021). Digital Index 2020/2021 – Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft.

Institute of Museum and Library Services, University of Washington, & International City (2012). Building Digital Communities: A framework for action.

Koppel, I. (2017). Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung – Eine Design-Based Research-Studie. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-15769-2.

Koppel, I. (2020). Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien – Eine qualitative Studie in der Alphabetisierung und Grundbildung. Jahrbuch Medienpädagogik, 16, 51–78. DOI: 10.21240/mpaed/jb16/2021.01.12.X.

Koppel, I. (2022). Zukunftsfähige Bildung als Herausforderung für gering Literalisierte – Anhaltspunkte und Überlegungen für die Förderung Digitaler Grundbildung. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), BILDUNG 2050 – Interdisziplinäre Perspektiven (Weingartner Dialogüber Forschung 5), 65–76. Klemm+Oelschläger.

Koppel, I. & Langer, S. (2020a). Basic Digital Literacy – Requirements and Elements. Práxis Educacional, 16(42), 326–347. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i42.7354.

Koppel, I. & Langer, S. (2020b). Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in Zeiten des Social Distancing – Ein Blick in die Alphabetisierung und Grundbildung. weiter.bilden, 4, 36–38. DOI: 10.3278/WBDIE2004W.

Koppel, I. & Wolf, K. (2021). Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. Zeitschrift für Pädagogik, 1, 182–199. DOI: 10.3262/ZPB2101182.

Löffler, C. & Koppel, I. (2023). Professionalisierung in der Grundbildung – ein Vorwort. In C. Löffler & I. Koppel (Hrsg.), Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener, 7–15. wbv Publikation. DOI: 10.3278/9783763974252.

Mallows, D. (2020). A digital inclusion pathway. Blog. EPALE (Electronic Platform for Adult Learning in Europe). https://epale.ec.europa.eu/en/blog/digital-inclusion-pathway.

Reder, S. (2015). Digital Inclusion and Digital Literacy in the United States: A Portrait from PIAAC's Survey of Adult Skills. PIAAC. Verfügbar unter: https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/551c3e82e4b0d2fede6481f9/1427914370277/Reder_PIAAC.pdf.

Rohs, M. (2020). Medienkompetenz in der Weiterbildung. weiter bilden, 27, 27–29. DOI: 10.3278/WBDIE2002W009

Wicht, A., Lechner, C. & Rammstedt, B. (2018). Wie steht es um die Digitalkompetenz deutscher Erwachsener? Eine empirische Analyse mit dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). In Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V. (Hrsg.), Mensch und Gesellschaft im digitalen Wandel, 15–25.

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. Magazin Erwachsenenbildung.at, 11(30).

Zabal, A., Martin, S., Klaukien, A., Rammstedt, B., Baumert, J. & Klieme, E. (2013). Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Rammstedt (Hrsg.), PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick, 31–76. Waxmann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Digital Inclusion Pathway (in Anlehnung an Reder 2015) 13

I Stimmen aus der Praxis

Stimmen aus der Praxis

Gespräche mit Menschen mit geringer Literalität: Jesper Sehested, Tina Fidan und Karin Ahmad-Moering

Sandra Langer

Die Gespräche führten Sandra Langer und Lisa Maria David.

Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Bandes zum Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung stellen wir die Geschichten von drei Personen mit geringer Literalität via QR-Code vor: Jesper Sehested, Tina Fidan und Karin Ahmad-Moering. Jesper Sehested nutzt seine Erfahrungen mit Dyslexie, um junge Menschen zu unterstützen. Tina Fidan inspiriert andere als Lerner-Expertin und ist bekannt durch ihre Auftritte in der ZDF-Sendung „Buchstäblich leben". Karin Ahmad-Moering, die erst im Erwachsenenalter Lesen und Schreiben lernte, engagiert sich aktiv im Alfa-Selbsthilfe-Dachverband e.V. Erfahren Sie, wie digitale Medien ihnen halfen, ihre Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern, und welche Bedeutung diese in der Grundbildung haben.

Schlagworte: Digitale Medien, Unterstützung in der Alphabetisierung, Dyslexie, Grundbildung, Persönliche Geschichten

Abstract

As part of this volume on the use of digital media in basic education, we present the stories of three individuals with low literacy via QR code: Jesper Sehested, Tina Fidan, and Karin Ahmad-Moering. Jesper Sehested uses his experiences with dyslexia to support young people. Tina Fidan inspires others as a learning expert and is known for her appearances on the ZDF show *Buchstäblich Leben*. Karin Ahmad-Moering, who learned to read and write only in adulthood, is actively involved in the Alfa Literacy Support Association. Learn how digital media helped them improve their literacy skills and the role these tools play in basic education.

Keywords: Digital media, literacy support, dyslexia, basic education, personal stories

1 Einleitung und Hintergrund

Passend zu einem Band über den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung möchten wir Stimmen aus der Praxis zu Wort kommen lassen: Nutzen Sie den QR-Code, um die persönlichen Geschichten von drei ausgewählten Personen mit geringer Literalität zu hören: Jesper Sehested, Tina Fidan und Karin Ahmad-Moering.

Jesper Sehested musste aufgrund seiner Dyslexie unzählige Tiefpunkte während seiner Schulzeit durchleben. Heute unterstützt er mit seinem Unternehmen junge Menschen mit Dyslexie, hilft ihnen, den „Berg der Buchstaben" zu erklimmen, und hat mehrere Bücher über seine Erfahrungen geschrieben. Tina Fidan, die ich über das Grund-Bildungs-Zentrum in Berlin kennengelernt habe, nutzt ihre positive Ausstrahlung, um als Lerner-Expertin anderen Menschen mit geringer Literalität Mut zu machen. Sie ist auch bekannt durch die ZDF-Sendung „Buchstäblich leben" und ihren YouTube-Blog „Tinas Woche". Karin Ahmad-Moering, eines der Gründungsmitglieder des Alfa-Selbsthilfe-Dachverbandes e.V., hat erst im Erwachsenenalter Lesen und Schreiben gelernt und setzt sich aktiv für Betroffene von Lese- und Rechtschreibschwäche ein. Ihre Bücher und ihr Engagement im Alfa-Team Hamburg haben vielen Menschen geholfen, ihre eigenen Herausforderungen zu meistern.

Erfahren Sie aus erster Hand, wie diese inspirierenden Persönlichkeiten digitale Medien genutzt haben, um ihre Schreib- und Lesekompetenzen weiterzuentwickeln, welche Unterstützung diese in ihrem Leben bieten können und was sie sich für die Zukunft wünschen, wenn es um den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung geht.

Jesper Sehested

Ich habe Jesper Sehested auf der *4th Baltic Sea Conference on Literacy* 2020 in Tallinn, Estland, kennengelernt, auf der er einen sehr persönlichen Vortrag hielt, der Einblick in sein Leben bot. Den damaligen Einblick hat er in einem Gespräch mit mir vertieft. Die Zusammenfassung ist über den QR-Code abrufbar.

Abbildung 1: QR-Code zu Jesper Sehesteds Interview

Der Beginn seiner Schulzeit war für den bis dahin glücklichen Jesper zugleich der Beginn vieler Herausforderungen, die er aufgrund seiner Dyslexie durchleben musste. Heute arbeitet er hauptberuflich in seinem Unternehmen, um jungen Menschen mit Dyslexie zu helfen, diese zu überwinden und den „Berg der Buchstaben", wie er es nennt, zu erklimmen. Er ist der Autor der Bücher „Michael und der Buchstabenberg" und „A Life as a Dyslexic in Elementary School".

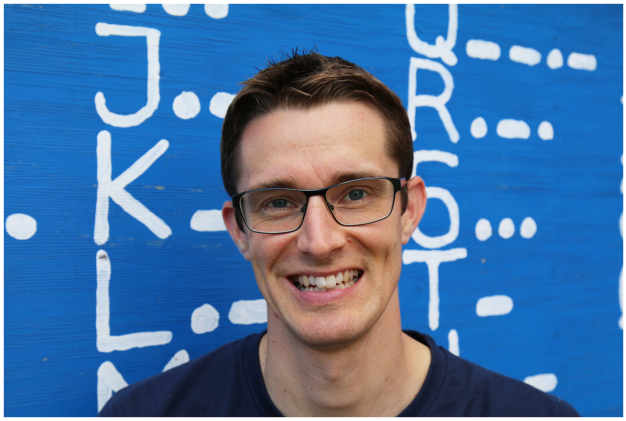


Abbildung 2: Jesper Sehested (Foto: privat)

Ergänzend zu seinen Büchern bietet Jesper Workshops und Seminare an, in denen er Strategien zur Bewältigung von Dyslexie vermittelt. Er nutzt seine eigenen Erfahrungen, um anderen Mut zu machen und ihnen Werkzeuge an die Hand zu geben, mit denen sie ihre Herausforderungen meistern können. Jespers Arbeit hat bereits vielen jungen Menschen geholfen, ein neues Selbstbewusstsein zu entwickeln und ihre schulischen und persönlichen Ziele zu erreichen. Der Beitrag ist auf Englisch, da er selbst aus Dänemark stammt.

Seine Geschichte ist beeindruckend und zeigt, wie man mit Entschlossenheit und der richtigen (auch digitalen) Unterstützung Hindernisse überwinden kann. Durch seine Arbeit als Berater und Autor erhöht er das Bewusstsein für die Herausforderungen und Chancen, die mit Dyslexie verbunden sind. Jesper inspiriert und ermutigt Menschen mit ähnlichen Schwierigkeiten, indem er ihnen praktische Werkzeuge und neue Perspektiven bietet, um ihre Herausforderungen erfolgreich zu meistern.

Tina Fidan

Tina Fidan lernte ich 2020 über das Grund-Bildungs-Zentrum in Berlin kennen. Ihre positive Ausstrahlung hilft ihr dabei, als Lerner-Expertin anderen Menschen mit geringer Literalität Mut zu machen und sie dabei zu unterstützen, ihren eigenen Weg zu finden.

Neben ihrem Engagement als Lerner-Expertin ist Tina vielen auch aus der ZDF-Sendung „Buchstäblich leben“ (2023) bekannt oder von ihrem YouTube-Blog „Tinas Woche“, der eine stetig wachsende Anhängerschaft hat und nicht nur Menschen mit Grundbildungsbedarf anspricht.

Abbildung 3: QR-Code zu Tina Fidans Interview

Abbildung 4: Tina Fidan (Foto: Grund-Bildungs-Zentrum Berlin)

Seit ihrer Kindheit hat Tina Probleme mit dem Lesen und Schreiben. Als Erwachsene hat sie sich entschlossen, diese Herausforderungen noch einmal anzugehen und erneut zu lernen. In ihrem Beitrag erzählt sie aus ihrem Leben und teilt ihre Erfahrungen mit digitalen Medien, sowohl im privaten Bereich als auch in Grundbildungskursen.

Tinas Geschichte ist inspirierend und zeigt, wie man mit Entschlossenheit und Unterstützung Barrieren überwinden kann. Ihre Arbeit als Lerner-Expertin und ihre mediale Präsenz tragen dazu bei, das Bewusstsein für die Bedeutung der Grundbildung zu schärfen und anderen Menschen mit ähnlichen Schwierigkeiten Hoffnung und praktische Hilfe zu bieten.

Karin Ahmad-Moering

Karin Ahmad-Moering hatte in ihrer Kindheit große Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben, und die Schulzeit beendete sie bereits mit 15 Jahren. Nach vielen Jahren als Hilfsarbeiterin lernte sie im Erwachsenenalter lesen und schreiben, wobei sie den Computer als effizientes Lernmedium für sich entdeckte. Dies ermöglichte ihr, die Hürden der Buchstaben zu überwinden.

Um ihre Erfahrungen zu verarbeiten und ihre Lernschwäche offen zu thematisieren, schrieb sie die Bücher „Im Labyrinth der Buchstaben: Ein Leben mit Legasthenie“ und „Entkommen aus dem Teufelskreis der Buchstaben“. Diese Werke bieten tiefgehende Einblicke in ihre persönliche Reise und sollen anderen Betroffenen Mut machen.

Abbildung 5: QR-Code zu Karin Ahmad-Moerings Interview

Abbildung 6: Karin Ahmad-Moering (Foto: privat)

Darüber hinaus spielt Karin Ahmad-Moering eine zentrale Rolle im Alfa-Selbsthilfe-Dachverband e.V., dessen Gründungsmitglied sie ist. Ihr langjähriges Engagement im Alfa-Team Hamburg konzentriert sich darauf, über Lese- und Rechtschreibschwäche aufzuklären und Betroffene zu unterstützen, Zugang zu Bildungsangeboten zu finden.

Karin Ahmad-Moerings Geschichte zeigt eindrucksvoll, wie man mit Ausdauer und den richtigen (digitalen) Hilfsmitteln selbst große Hindernisse überwinden kann. Ihre Bücher sind eine wertvolle Ressource, die Einblicke in das Leben mit Legasthenie geben und ihre aktive Rolle sowie ihr Engagement in der Öffentlichkeit machen anderen Betroffenen Mut. Damit leistet sie einen bedeutenden Beitrag zur Aufklärung und Unterstützung von Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwäche und hilft, das Bewusstsein für Alphabetisierung und Grundbildung zu stärken.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 QR-Code zu Jesper Sehesteds Interview 24

Abb. 2 Jesper Sehested (Foto: privat) 25

Abb. 3 QR-Code zu Tina Fidans Interview 25

Abb. 4 Tina Fidan (Foto: Grund-Bildungs-Zentrum Berlin) 26

Abb. 5 QR-Code zu Karin Ahmad-Moerings Interview 26

Abb. 6 Karin Ahmad-Moering (Foto: privat) 27

II Access: Zugang zu digitalen Medien

Institutionelle Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung

Lisa David & Ilka Koppel

Zusammenfassung

Für den Einsatz digitaler Medien sind mitunter die institutionellen Rahmenbedingungen relevant. Die Rahmenbedingungen bezeichnen das institutionelle Umfeld, in dem sich Kursleitende bewegen und auf das sie für ihre Kurspraxis zurückgreifen. D. h. der institutionelle Rahmen hat einen direkten Einfluss auf den Handlungsspielraum der Lehrenden. Mit Blick darauf, dass digitale Medien inzwischen im Lebensalltag omnipräsent sind und in der Alphabetisierung und Grundbildung die Lebensweltorientierung eine hohe Relevanz besitzt, stellen diese Entitäten die Kursleitungen vor große Herausforderungen. In diesem Beitrag soll daher den Fragen nachgegangen werden, welche institutionellen Voraussetzungen gegeben sind, um in Kursen der Alphabetisierung und Grundbildung digitale Medien einsetzen zu können und wie sich diese auf die Förderung einer digitalen Grundbildung auswirken. Für die Bearbeitung der Fragestellung werden quantitative Befragungen und Interviews mit Kursleitenden analysiert.

Schlagworte: Ausstattung digitale Medien, Institutionen der Erwachsenenbildung, Alphabetisierung und Grundbildung

Abstract

The institutional framework conditions are sometimes relevant for the use of digital media. The framework conditions describe the institutional environment in which course instructors operate and which they draw on for their course practice. In other words, the institutional framework has a direct influence on teachers' room for manoeuvre. In view of the fact that digital media are now omnipresent in everyday life and that lifeworld orientation is highly relevant in literacy and basic education, these entities pose major challenges for course leaders. This article will therefore examine the institutional requirements for using digital media in literacy and basic education courses and how these affect the promotion of digital basic education. Quantitative surveys and interviews with course instructors will be analysed in order to answer these questions.

Keywords: Digital media equipment, adult education institutions, literacy and adult basic education

1 Ausgangslage und Forschungsstand

Die institutionelle Ausstattung bildet den Rahmen, in dem sich die Kursleitenden bewegen und ihre Lehrtätigkeit planen können. Eine erfolgreiche Implementation und damit die Voraussetzung für einen lernförderlichen Einsatz digitaler Medien ist ohne eine laufende technische Infrastruktur nicht möglich. Mehrere Studien liefern Hinweise auf Bedingungsfaktoren für die erfolgreiche Integration digitaler Medien auf der institutionellen Ebene (vgl. z. B. Eickelmann, 2014; Gerick & Eickelmann, 2017; Gerick, Eickelmann, Ramm & Kühn, 2017; Getto, Hintze & Kerres, 2018). Für einen gelingenden Einsatz wird insbesondere der Zusammenarbeit zwischen Institutionsleitung und Lehrkräften eine tragende Rolle zugeschrieben (vgl. z. B. Breiter, 2017; Gerick, Eickelmann, Ramm & Kühn, 2017; Herzig, 2014). Auf der technischen Seite gehören selbstredend eine zeitgemäße IT-Infrastruktur sowie ein pädagogisch ausgerichtetes IT-Management (Gerick & Eickelmann, 2017; Herzig, 2014) dazu. Auch wenn die Studien selbst z. T. kritisch zu hinterfragen und nicht pauschal auf das Lernen mit digitalen Medien (vgl. z. B. Breiter et al., 2013; Herzig, 2014, S. 21) und den Bereich der Grundbildung übertragen werden können, wird deutlich, dass erst die Verbindung von Technologie und Organisationsentwicklungskonzepten eine qualitativ hochwertige, effektive Nutzung digitaler Medien in Schule und Unterricht erzielen kann. Eine medienorientierte Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen ist sowohl von den strukturellen Rahmenbedingungen (wie Organisationsgröße und Personalausstattung) als auch vom Engagement der Akteure und von der Organisationskultur abhängig (Stang, 2003, S. 229).

Auf der Organisationsebene verändern Medien nicht nur Verwaltung (z. B. Möglichkeit der Online-Anmeldung; Intranet zur internen Kommunikation), sondern auch die Angebotsplanung (z. B. Neue Medien als Inhalt von Veranstaltungen; Selbstlernzentren) und das Marketing (z. B. Internetauftritte von Erwachsenenbildungsinstitutionen) (Stang, 2003, vgl. auch von Hippel & Freide, 2018).

Fast alle Kursleitungen setzen Computer bzw. Laptops in Kursen ein (vgl. BVDW, 2018, S. 8–15). Die Wahl der Technik scheint allerdings stark davon abzuhängen, welche Technik vor Ort vorhanden ist. Dementsprechend zielen die Einsatzbegründungen des Weiterbildungspersonals mehr auf die Verfügbarkeit in den Räumen und weniger auf die didaktische Gestaltung des Seminargeschehens (Breitschwerdt, Thees & Egetenmeyer, 2022, 11–9 [sic]). Einher geht damit eine Verlagerung der inhaltlich-didaktischen Steuerung von Programmen und Angeboten mit digitalen Medien auf die makrodidaktische Ebene. Dies betrifft Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung, welche die digitalisierungsbezogenen Veränderungen aufgreifen und eine Organisationskultur unterstützen, die eine gemeinsame Entwicklung von adäquaten Konzepten des digitalen Medieneinsatzes etablieren (Breitschwerdt, Thees & Egetenmeyer, 2022, 11–9 [sic]). Die Bildungseinrichtungen nehmen damit also eine stärkere Rolle bezüglich der didaktischen Gestaltung von Seminarangeboten ein, die bei den verfügbaren digitalen Medienangeboten beginnt und bis zu kleinteilig vorstrukturierten Lehrprogrammen gehen kann.

Aufgrund der Innovationsgeschwindigkeit (Hepp, 2019) und der damit einhergehenden technischen und anwendungsbezogenen Veränderungen ist mit einem dauerhaften Weiterbildungsbedarf zu rechnen. Damit gewinnt die Lernkultur in Unternehmen zunehmend an Bedeutung (Breitschwerdt, Thees & Egetenmeyer, 2022). Somit ist mit den zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen die Ebene der Personalentwicklung verknüpft und wird in diesem Beitrag zusammen behandelt.

Entsprechend der Heterogenität der Erwachsenenbildungsinstitutionen sind in den verschiedenen Handlungskontexten der Weiterbildung auch jeweils unterschiedliche Rahmenbedingungen vorzufinden; die Rahmenbedingungen umfassen üblicherweise rechtliche und finanzielle Regelungen sowie gesellschaftliche Erwartungen und Normvorstellungen (Jenner, 2023, S. 218). Damit wird zum Ausdruck gebracht, „dass sich ein Weiterbildungsbereich (z. B. die Volkshochschulen) oder ein bestimmtes Leitkonzept (z. B. Lebenslanges Lernen) mit je spezifischen Rechtsgrundlagen […], Finanzierungsmodalitäten […] und gesellschaftlich anerkannten Normen etabliert hat"; die Organisation bezeichnet hingegen die konkrete Einrichtung, in der das Lernen Erwachsener stattfindet (Jenner, 2023, 2018).

Wenn es also um die Frage geht, wie der Einsatz digitaler Medien gelingen kann, stehen der Zugang zu der technischen Ausstattung, die damit verbundenen Datenschutzmaßnahmen sowie die institutionell unterstützten Weiterbildungsmöglichkeiten in einem Zusammenhang und werden daher in diesem Beitrag gebündelt dargestellt.

Die in diesem Beitrag verfolgten Fragestellungen lauten daher: *Welche institutionellen Voraussetzungen sind gegeben, um in Kursen der Alphabetisierung und Grundbildung digitale Medien einsetzen zu können, und wie wirken sich diese auf die Förderung einer digitalen Grundbildung aus?* Primär wird bei der Bearbeitung der Fragestellung die Perspektive der Institutionsleitenden und konzeptionell tätigen Personen eingenommen, ergänzt werden die Befunde mit der Perspektive der Kursleitungen, um ein umfassendes Bild der institutionellen Rahmenbedingungen zu generieren.

2 Methodisches Vorgehen

Vorgegangen wurde explorativ im Sinne eines „Convergent" Mixed Methods-Designs (Creswell, 2022, S. 52–53), in welchem unterschiedlich stark standardisierte Erhebungsinstrumente zur Generierung qualitativer und quantitativer Daten kombiniert werden. Für die Bearbeitung der in diesem Beitrag anvisierten Fragestellung werden die quantitativen Befragungen mit Institutionsleitenden bzw. konzeptionell Tätigen (N = 58) sowie Kursleitungen (N = 49) mittels eines Online-Fragebogens deskriptiv und inferenzstatistisch ausgewertet. Um die Zusammenhänge und Tendenzen, die durch die quantitativen Ergebnisse der Fragebogenerhebung abgebildet wurden, zu präzisieren und tiefergehende Einblicke in subjektive Erfahrungen und Perspektiven zu gewinnen, wurden nach ersten quantitativen Ergebnissen Experteninterviews mit Institutionsleitenden bzw. konzeptionell Tätigen (N = 14; 4 m/10 w) sowie Kursleitenden

(N = 18; 5 m/13 w) geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Weitere Informationen zum Forschungsdesign und den Datenerhebungen finden sich im Beitrag von Langer und Koppel in diesem Sammelband.

3 Ergebnisse

Zu Beginn werden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse zur Medienausstattung (u. a. Internetverfügbarkeit und Ausstattung mit technischen Geräten zum Lernen), zur Raumkonzeption sowie zu Datenschutzmaßnahmen dargestellt. Daran anschließend werden die Daten zum IT-Support sowie zur Weiterbildungsteilnahme und zu institutionell unterstützten Weiterbildungsmöglichkeiten vorgestellt. Abschließend werden Angaben zu gewünschten Erweiterungsmaßnahmen vorgestellt. Mit dieser Themenkombination bildet der Beitrag einen Bezugsrahmen für weitere Beiträge in diesem Sammelband.

3.1 IT-Ausstattung und Räumlichkeiten

Zur *IT-Ausstattung* und *Räumlichkeiten* wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Zunächst werden die quantitativen Daten aus der Befragung von Leitenden und konzeptionell Tätigen vorgestellt, um daran anknüpfend die Interviewergebnisse vorzustellen.

Nach Angaben der Leitenden und konzeptionell Tätigen haben Kursteilnehmende innerhalb der Bildungsinstitution über verschiedene Wege Zugang zum Internet. In 67 % der Fälle über festinstallierte PCs, 72 % bieten WLAN für Geräte der Institution, 74 % stellen WLAN für mitgebrachte Geräte zur Verfügung (s. Abbildung 1).

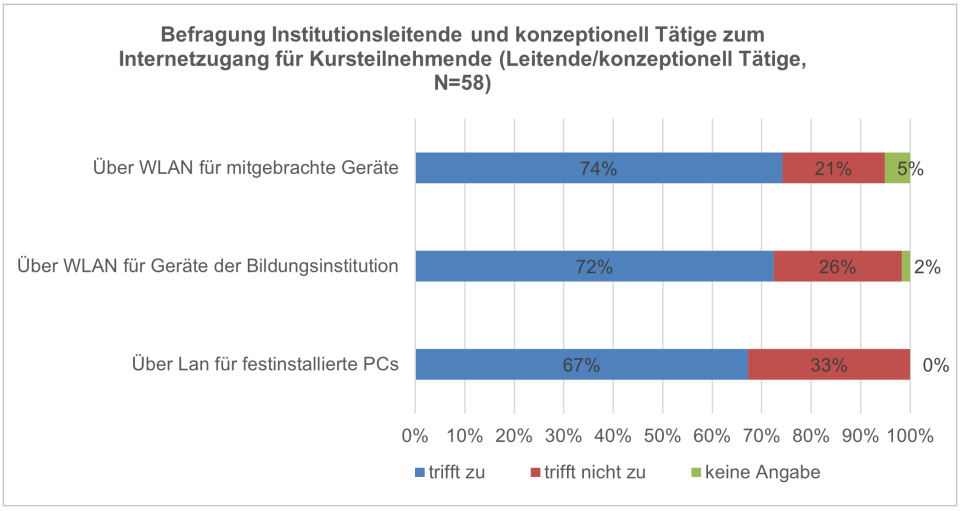


Abbildung 1: Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zum Internetzugang für Kursteilnehmende

Auch sind die Raumkonzepte verschieden, wenn es um die Nutzung digitaler Geräte durch Kursteilnehmende geht. 75 % bieten Zugang zu festinstallierten PCs in einem PC-Raum, 38 % stellen den Kursteilnehmenden mobile Endgeräte in einem dafür vorgesehenen Raum zur Verfügung. 84 % der befragten Institutionsleitenden und konzeptionell Tätigen gaben an, mobile Endgeräte wie beispielsweise Laptops oder Tablets nach Bedarf in verschiedenen Seminarräumen zur Verfügung zu stellen (s. Abbildung 2).

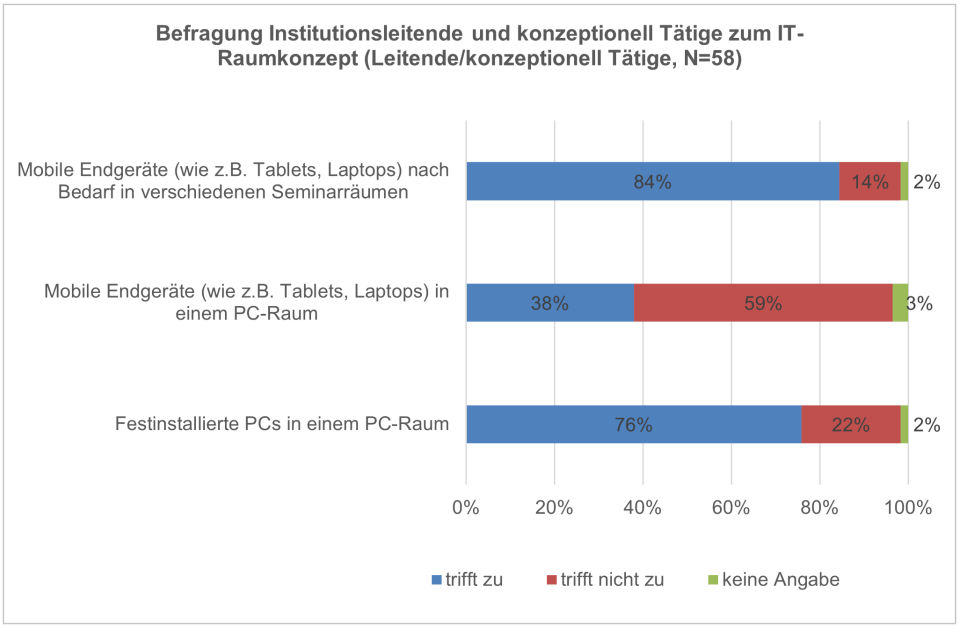


Abbildung 2: Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zum IT-Raumkonzept

Die Antworten auf die Frage, inwieweit für jede lernende Person ein digitales Endgerät zur Verfügung steht, beantworten die Institutionsleitenden und konzeptionell Tätigen unterschiedlich:

33 % der Befragten geben an, in jedem Fall oder in den meisten Fällen ein Headset pro Kursteilnehmenden zur Verfügung zu haben; 21 % antworten, in den wenigsten Fällen ein Headset pro Kursteilnehmenden nutzen zu können; 10 % geben an, in keinem Fall ein Headset pro Kursteilnehmenden zur Verfügung zu haben, 34 % der Befragten antworten, kein Headset zur Verfügung zu haben, und 2 % haben zu der Frage keine Angabe gemacht.

Ein Tablet steht in 27 % der Fälle jeder/jedem bzw. fast jedem Kursteilnehmenden zur Verfügung; 17 % geben an, dass in den wenigsten Fällen ein Tablet pro Kursteilnehmenden zur Verfügung steht; 9 % melden, dass in keinem Fall ein Tablet pro Kursteilnehmenden zur Verfügung steht; in 43 % der Fälle steht kein Tablet für die Kursteilnehmenden zur Verfügung; 3 % machten keine Angabe.

Hinsichtlich der Computer/Laptops geben 72 % an, in jedem Fall oder in den meisten Fällen für jede(n) Teilnehmer*in einen Computer oder Laptop zur Verfügung stellen zu können; 12 % geben an, in den wenigsten Fällen für jede(n) Teilnehmer*in einen Computer/Laptop zur Verfügung stellen zu können, 12 % geben an, in keinem Fall für jede(n) Teilnehmer*in einen Computer/Laptop zur Verfügung stellen zu können; 3 % geben an, dass kein Computer oder Laptop für die Kursteilnehmenden zur Verfügung steht.

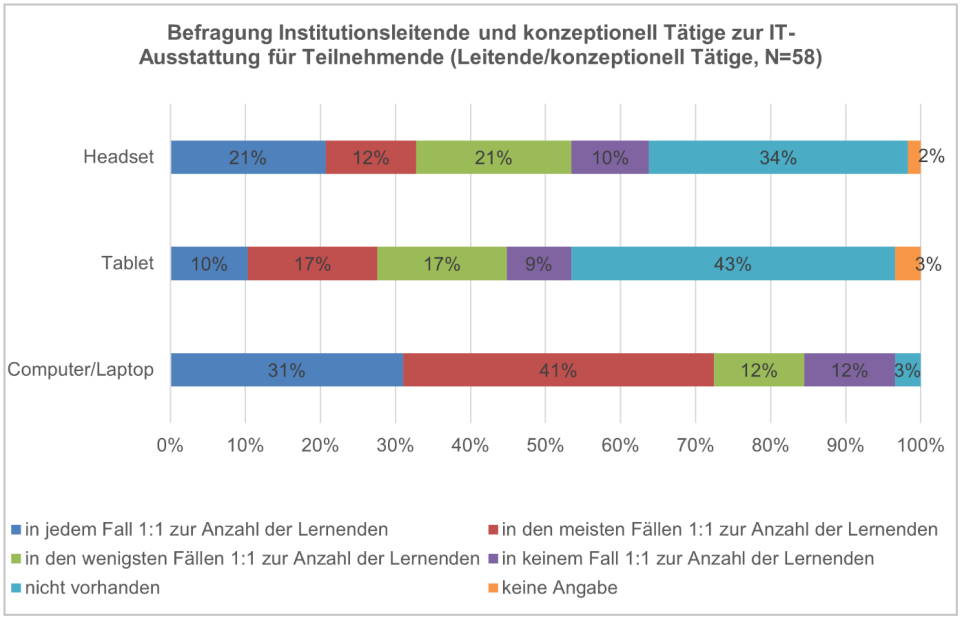


Abbildung 3: Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zur IT-Ausstattung für Teilnehmende

Die Aktualität der Ausstattung wird von den Kursleitungen folgendermaßen beurteilt:

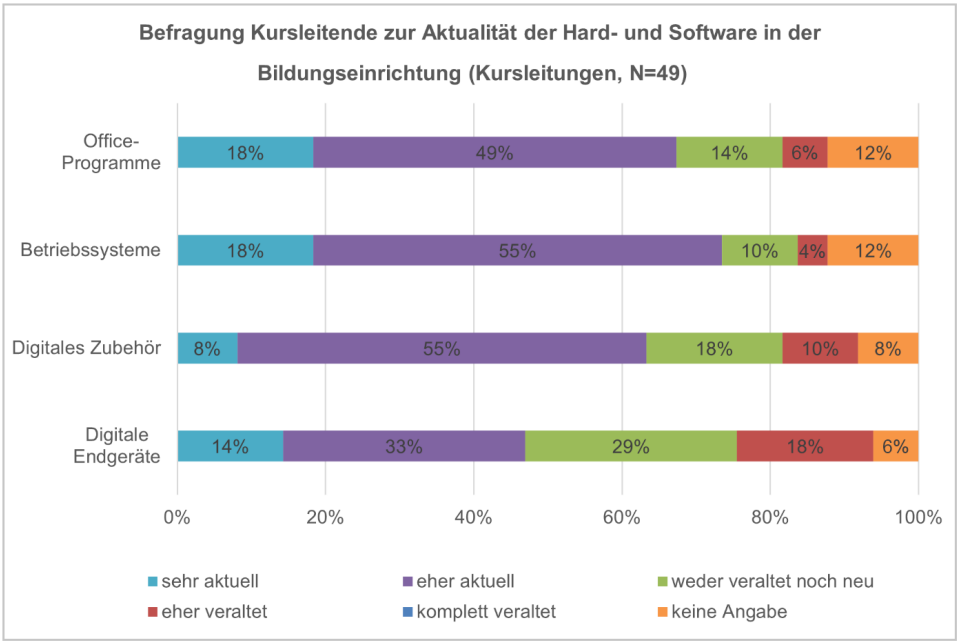


Abbildung 4: Befragung Kursleitende zur Aktualität der Hard- und Software in der Bildungseinrichtung

Anwendungen wie Office-Programme werden von 18 % als sehr aktuell bewertet, 49 % sehen sie als eher aktuell, 14 % als weder veraltet noch neu, 6 % als eher veraltet, keine der befragten Personen bewertet sie als komplett veraltet, und 12 % machten keine Angabe.

Hinsichtlich der Betriebssysteme bewerten 18 % der Befragten sie als sehr aktuell, 55 % als eher aktuell, 10 % als weder veraltet noch neu, 4 % als eher veraltet, keine Person urteilt, dass diese komplett veraltet seien, und 12 % machten dazu keine Angabe.

Digitales Zubehör wird von 8 % als sehr aktuell beurteilt, 55 % beurteilen es als eher aktuell, 18 % geben weder noch an, 10 % geben an, dass es eher veraltet sei, keine Person bezeichnet es als komplett veraltet, und 8 % machen keine Angabe.

Digitale Endgeräte werden von 14 % als sehr aktuell beurteilt, von 33 % als eher aktuell, 29 % geben an, dass die digitalen Endgeräte weder veraltet noch neu seien, 18 % bezeichnen sie als eher veraltet, keine befragte Person bewertet sie als komplett veraltet, und 6 % machen dazu keine Angabe.

Ergänzend dazu berichtet eine Kursleitung von den Konsequenzen für das Lehren, wenn die Hardware veraltet ist:

> Das hat hier aber von vorne bis hinten nicht funktioniert, weil unser Beamer gefühlt 100 Jahre alt ist, den wir hier haben. Also wir haben wohlgemerkt einen Beamer für die ganze Schule. Ja, dann ging es weiter mit dem Ständer für den Beamer, der wackelt und ist irgend-

> wie kaputt und ja, entsprechende Verdunkelung an den Fenstern. Also das zog sich dann wie so ein Rattenschwanz irgendwie. So, dass ich dann an einem gewissen Punkt auch gesagt habe: „Ok, ich breche das Ganze jetzt ab [...], sodass wir dann letztendlich auf klassische Print-out-Handouts zurückgegriffen sind, mit Screenshots [...]. Dann müssen, ja, man muss einen Antrag dann letztendlich stellen, dass wir so was kaufen dürfen und dann liegt der dann gefühlt irgendwie, dieser Antrag, erstmal lange in der Warteschleife, wird dann vielleicht irgendwann genehmigt oder auch nicht genehmigt. Das ist natürlich schon auf jeden Fall ein Hemmfaktor. [...] Wie soll ich meinen Lehrkräften nahelegen, ihren Unterricht [...] anders zu gestalten [...] und auch virtuelle Medien mit einzubeziehen, wenn ich eben halt nicht das entsprechende Equipment zur Verfügung stelle. (I2LK06_2021, Pos. 34)

In diesem Fall berichtet eine Kursleitung, die zugleich für die Anleitung weiterer Kursleitender verantwortlich zu sein scheint, dass die schlechte IT-Ausstattung dazu führt, auf analoges Material zurückgreifen zu müssen, obwohl es um die Vermittlung einer digitalen Anwendung geht. Zudem zeigt sie auf, welche Hürden bei dem Versuch, Neuanschaffungen zu tätigen, bestehen.

Nicht überraschend wurden in beinahe allen aufgeführten Bereichen Bedarfe zur Umsetzung digitaler Erweiterungsmaßnahmen durch die Mehrheit der Leitenden und konzeptionell Tätigen bestätigt:

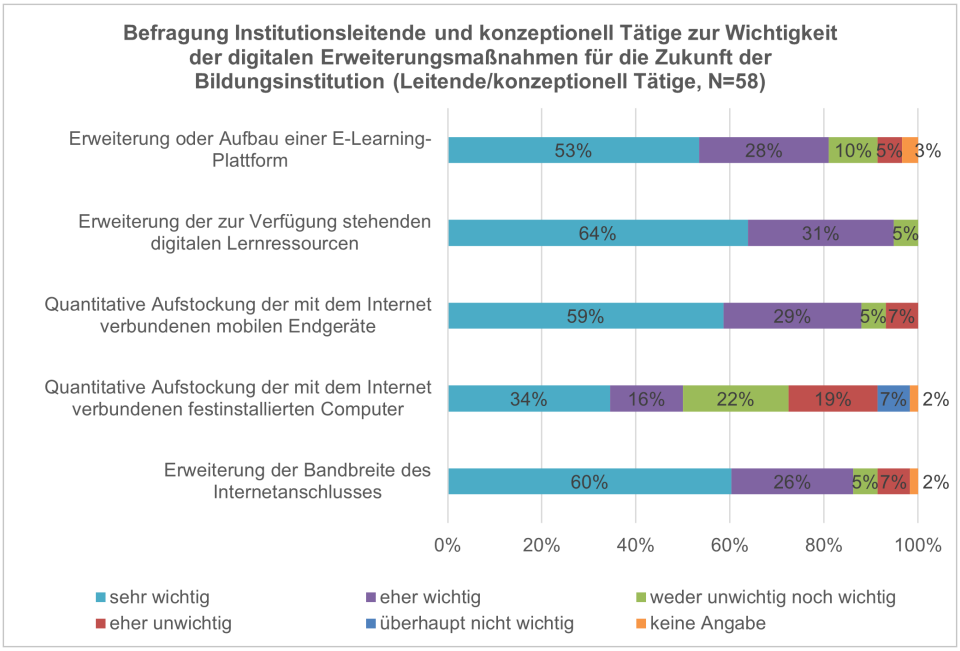


Abbildung 5: Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zur Wichtigkeit der digitalen Erweiterungsmaßnahmen für die Zukunft der Bildungsinstitution

53 % erachten es als „sehr wichtig“ und 28 % als „eher wichtig“, den Aufbau oder die Erweiterung einer E-Learning-Plattform zu erreichen. Von den befragten Personen

sehen es 64 % als „sehr wichtig“ an und 31 % als „eher wichtig“, die zur Verfügung stehenden digitalen Lernressourcen zu erweitern; 59 % halten es für „sehr wichtig“ und 29 % für „eher wichtig“, mehr mobile Endgeräte mit dem Internet zu verbinden. Lediglich bei der quantitativen Aufstockung der festinstallierten PCs sind die Meinungen gespalten: 34 % halten es für „sehr wichtig“, 16 % für „eher wichtig“, die in der Bildungsinstitution vorhandenen PCs quantitativ aufzustocken, 22 % erachten es als „weder unwichtig noch wichtig“, 19 % als „eher unwichtig“, 7 % als „überhaupt nicht wichtig“. Die Erweiterung der Internetbandbreite erachten 60 % als „sehr wichtig“ und 26 % als „eher wichtig“.

Die Interviews mit Leitenden und konzeptionell Tätigen bestätigen bezüglich der IT-Ausstattung, worauf die quantitativen Daten zur Einschätzung der Relevanz digitaler Erweiterungsmaßnahmen bereits hindeuten: Zwar sind digitale Geräte innerhalb der Institutionen vorhanden, allerdings nicht immer in zufriedenstellender Aktualität und Anzahl. Die Internetverbindung wird außerdem nicht in allen Institutionen als zuverlässig beschrieben. Teilweise bemängeln konzeptionell Tätige, dass nicht alle Personengruppen befugt sind, das WLAN der Institution zu nutzen. Besser als festinstallierte PCs in einem PC-Raum wären nach Angaben der Interviewpersonen digitale Geräte, die mobil und flexibel einsetzbar sind und eine multisensorische Bedienweise erlauben. Darüber hinaus wird der Bedarf einer Plattform zum internen Austausch von Unterrichtsmaterialien benannt, um Möglichkeiten zur Kooperation der Lehrkräfte zu schaffen. Die Lehrenden bestätigen die Sichtweise der Leitungsebene und fügen hinzu, dass vereinzelt auch Geräte wie beispielsweise Beamer zur Präsentation von Kursinhalten nicht vorhanden sind. Resümierend zeigen die Ergebnisse folglich, dass die betreffenden Bildungsinstitutionen zwar einerseits digital ausgestattet sind, andererseits jedoch verschiedene Bedarfe hinsichtlich einer Aktualisierung und Erweiterung existieren.

3.2 Datenschutz

Zum Thema *Datenschutz* wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten aus Sicht von Leitenden bzw. konzeptionell Tätigen und Kursleitungen erhoben. Innerhalb der Fragebogenerhebung wurde gefragt, inwiefern die Lehrpersonen innerhalb der Kurse auf die Einhaltung des Datenschutzes achten (s. Abbildung 6).

24 % gaben an, in den Prozess zur Einhaltung der DSGVO-Konformität nicht involviert zu sein, 55 % dass sie involviert sind und knapp 21 % machten keine Angabe. 58 % bestätigen, dass innerhalb der Bildungsmaßnahmen nur mit DSGVO-konformen Anwendungen gearbeitet wird, in knapp 9 % der Fälle trifft dies nicht zu, beinahe 33 % machten hierzu keine Angabe. 72 % gaben an, dass Teilnehmende mit Beginn einer Bildungsmaßnahme eine Datenschutzerklärung unterzeichnen, bei 12 % ist dies nicht der Fall. Beinahe 16 % machten hierzu keine Angabe.

In den Interviews wurde der Datenschutz als wichtig, aber auch besonders hemmend für die digitale Grundbildungsarbeit beschrieben. Eine konzeptionell Tätige führte hierzu aus, dass es in ihrer Bildungseinrichtung aus datenschutzrechtlichen Gründen für Lernende nicht erlaubt sei, sich mit eigenen Geräten in das WLAN einzuwählen. Grund sei die Befürchtung *„dass dann Dinge reingebracht werden, insbesondere*

natürlich Viren und Trojaner und was es alles so in der Richtung gibt [...]" (I2KT02_2021, Pos. 14). Darüber hinaus wird kritisch angemerkt, dass viele Anwendungen, die sich für die Kurse mit gering literalisierten Erwachsenen eignen würden, aufgrund der Datenschutzbestimmungen nicht eingesetzt werden. So betonte ein Institutionsleiter beispielsweise verärgert, *„man muss erst mal den Leuten helfen und dann guckt man mit den Leuten zusammen, wie man den Einzelfall betrachtet [...] der Datenschutz, klar ist er wichtig, aber der Datenschutz verhindert auch"* (I4KT12_2021, Pos. 35).

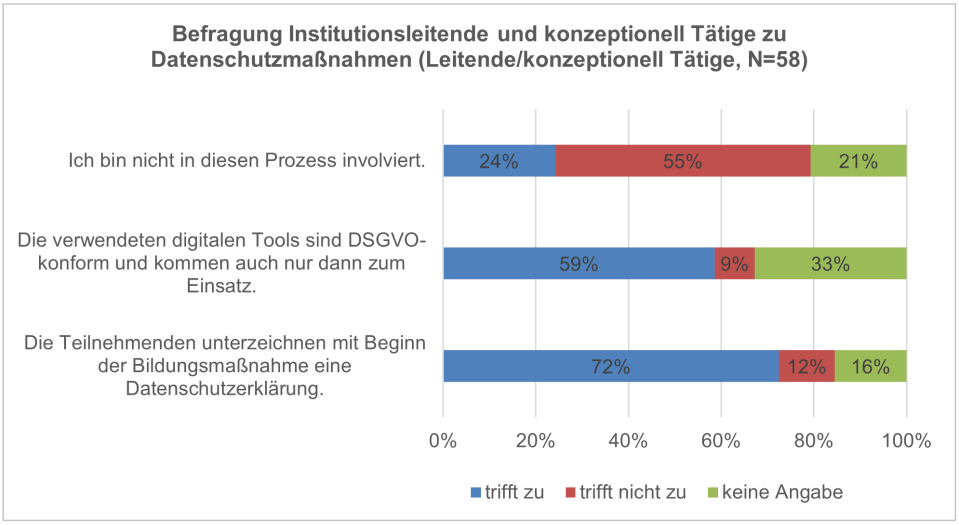


Abbildung 6: Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zu Datenschutzmaßnahmen

Eine Kursleitung erläutert zur Handhabe des Datenschutzes in ihrer Institution, dass Datenschutzrichtlinien nicht beachtet werden:

> Also es gibt gerade am Anfang gab es immer wieder Datenschutzbedenken, aber die werden dann mal so ausgesprochen, damit man sie ausgesprochen hat und dann benutzt trotzdem jeder alles. Also uns wird nichts verboten. Uns wurde auch in einer von unseren ersten Teamsitzungen damals auf Zoom gesagt, dass Zoom ja gar nicht dem Datenschutz der evangelischen Kirche entsprechen würde. Wir benutzen es trotzdem bis heute. Also da ist nichts reglementiert worden. (I4LK11_2021, Pos. 66)

Insgesamt zeigt sich, dass die Einhaltung des Datenschutzes in Bildungsinstitutionen herausfordernd ist. Innerhalb der Fragebogenerhebung wurden hierzu von einem großen Anteil der Befragten keine Angaben gemacht. In den Interviews wurde dieser Aspekt als wichtig, aber auch hemmend für die Förderung der digitalen Grundbildung herausgestellt.

3.3 Umsetzung des IT-Managements

Bezüglich des IT-Managements wurden im Rahmen der Fragebogenerhebung mit Lehrenden Daten zur Zufriedenheit mit dem IT-Support erhoben.

Die Zufriedenheit mit dem IT-Support ist gespalten, fällt aber tendenziell positiv aus: 12 % sind „sehr" und 33 % „eher" zufrieden, 18 % „weder zufrieden noch unzufrieden", 18 % „eher unzufrieden" und 8 % „sehr unzufrieden". Knapp über 10 % machten hierzu keine Angabe. Als Gründe für die Unzufriedenheit werden hauptsächlich die zeitlich eingeschränkte Erreichbarkeit, ein mangelhaftes proaktives Verhalten sowie die langen Reaktionszeiten benannt.

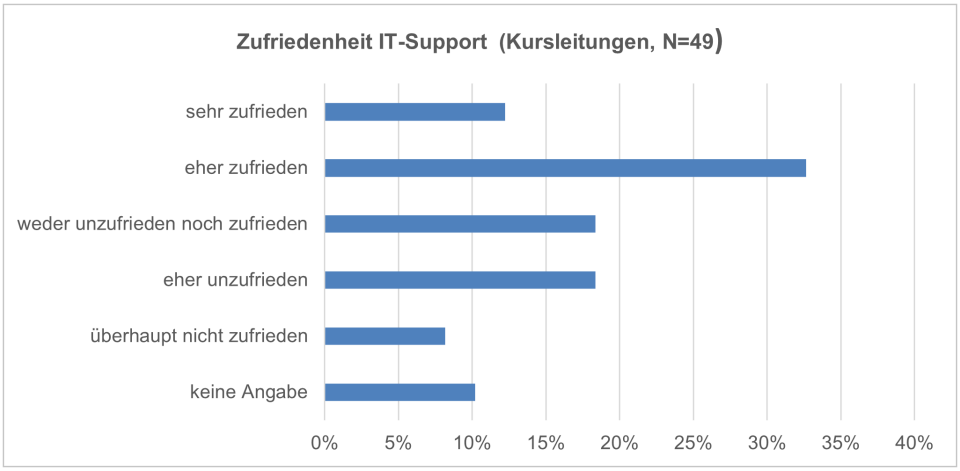


Abbildung 7: Zufriedenheit IT-Support

3.4 Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten

Zu *Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten* zum Einsatz digitaler Medien wurden quantitative und qualitative Daten erhoben. Unterschieden wurde dabei zwischen Lehrenden, die bei der Bildungsinstitution fest angestellt sind (s. Abbildung 8), und Lehrenden, die für die Bildungsinstitution auf Honorarbasis (s. Abbildung 9) tätig sind.

53 % der befragten Institutionsleitenden bzw. konzeptionell Tätigen geben an, Lehrende zu Fortbildungen zum Thema „Einsatz digitaler Medien" zu animieren, 14 % geben an, dass dies nicht zutrifft, 33 % machten dazu keine Angabe.

Hinsichtlich der Organisation von regelmäßigen Treffen geben 40 % der befragten Institutionsleitenden bzw. konzeptionell Tätigen an, dass in regelmäßigen Abständen Treffen organisiert werden, die Gelegenheit zur Kooperation unter den Lehrenden bieten, 24 % antworteten, dass dies nicht zutrifft, 36 % machten dazu keine Angabe.

In Bezug auf einen Materialpool gaben 47 % von den befragten Personen mit leitender oder konzeptioneller Tätigkeit an, dass den fest angestellten Lehrenden ein Materialpool mit digitalen Arbeitsmaterialien zur Verfügung steht, 21 % gaben an, dass dies nicht zutrifft, und 33 % machten zu der Frage keine Angabe.

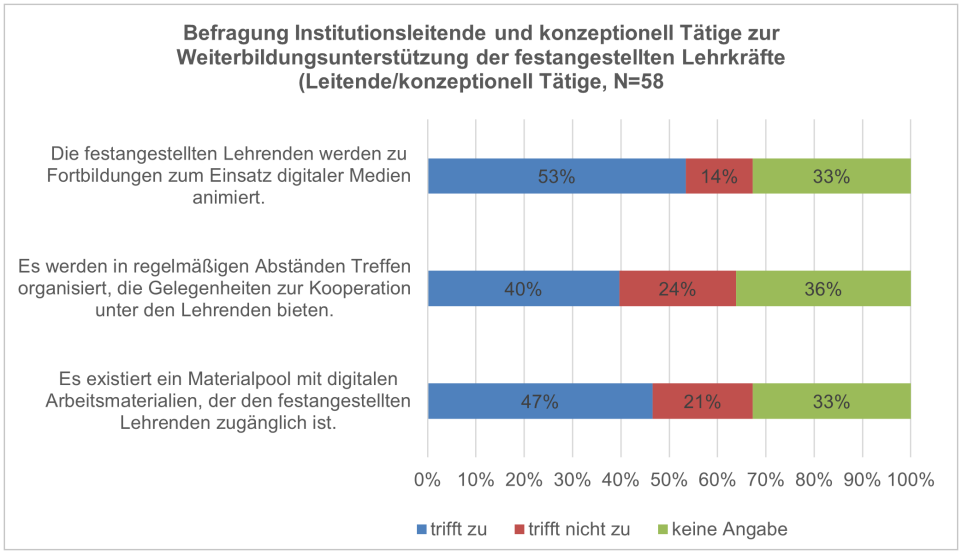


Abbildung 8: Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zur Weiterbildungsunterstützung der festangestellten Lehrkräfte

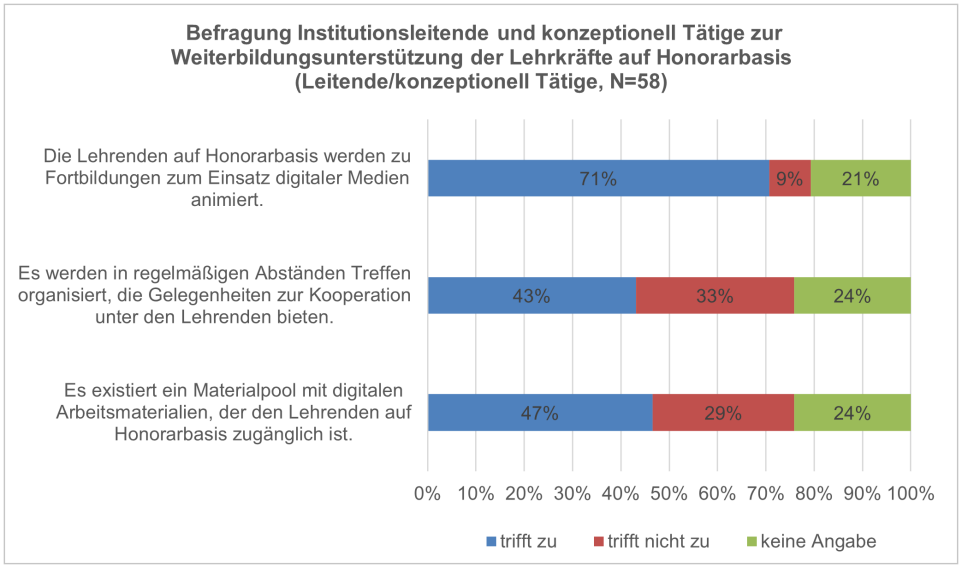


Abbildung 9: Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zur Weiterbildungsunterstützung der Lehrkräfte auf Honorarbasis

Ein leicht anderes Bild zeigen die Einschätzungen der Institutionsleitenden bzw. konzeptionell Tätigen im Hinblick auf die Honorarkräfte im Vergleich zu den vorherigen Angaben zu den Festangestellten: Von 70 % der Institutionsleitenden bzw. konzeptio-

nell Tätigen wird rückgemeldet, dass Honorartätige zu Fortbildungen zum Thema „Einsatz digitaler Medien" animiert werden, 9 % der Befragten geben an, das nicht zu tun, und 21 % machten dazu keine Angabe. 43 % der Befragten geben an, dass in regelmäßigen Abständen Treffen für Honorartätige mit der Möglichkeit zur Vernetzung mit den fest angestellten Lehrenden organisiert werden, bei 33 % der Befragten trifft dies nicht zu, 24 % haben dazu keine Angabe gemacht. 46 % der befragten Personen mit leitender oder konzeptioneller Tätigkeit gaben an, dass Lehrende auf Honorarbasis Zugang zu einem Materialpool haben, für 29 % trifft dies nicht zu, 24 % haben dazu keine Angabe gemacht.

In den Interviews wurden verschiedene Varianten von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten innerhalb der Bildungsinstitutionen skizziert. In einigen Fällen wurden darin auch das Lehren und Lernen mit digitalen Medien berücksichtigt. Eine Lehrperson berichtete von einer institutionsinternen Online-Akademie und erläuterte hierzu:

> [...] wir haben sowieso Pflichtschulungen zu besuchen und dann Auswahlschulungen. [...] Ein Kurs dauert vielleicht eine halbe Stunde oder eine Stunde [...]. Also dieses Jahr hatten wir zwei Pflichtschulungen und zwei Auswahlschulungen und da gibt es auch verschiedene digitale Medien, verschiedene Kurse zum Einsatz von Videos und Erstellen von Erklärvideos [...] (I2LK08_2021, Pos. 58).

Eine andere Lehrperson berichtete von passgenauen Inhouse-Schulungen, die durch die Institution zu einer ausgewählten Kommunikationsplattform zur Aufrechterhaltung von Kursen in der Zeit der Kontaktbeschränkungen organisiert wurden. Eine andere Person berichtete davon, dass Fortbildungen nicht zustande gekommen wären:

> [...] Beziehungsweise einmal war es Corona und das zweite Mal war es das Problem, dass die Teilnehmerzahl nicht erreicht wurde. Also ich werde da tatsächlich sehr unterstützt. Das sind die äußeren Bedingungen, die das bisher verhindert haben [...] (I5LK04_2021, Pos. 34).

In Einzelfällen wurden Lehrpersonen trotz Pandemiebedingungen nicht zu Weiterbildungen zum Einsatz digitaler Medien ermutigt, so führte eine weitere Lehrperson beispielsweise aus:

> [...] also jetzt vom (Name der Institution) direkt gibt es auch Fortbildungsmöglichkeiten, aber ich glaube jetzt nicht so direkt zu Medien (I4LK03_2021, Pos. 62).

Auch wenn Schulungen zum Einsatz digitaler Medien durch Bildungsinstitutionen angeboten werden, stehen diese nicht immer für alle offen: Angestellte auf Honorarbasis beispielsweise werden nicht in allen Fällen berücksichtigt. Eine interviewte Lehrperson erklärte dies folgendermaßen:

> [...] das ist einfach eine rechtliche Geschichte, [...] denn da ist dann die Gefahr dieser Scheinselbstständigkeit[1], die da aufkommt. Von daher muss der Arbeitgeber ziemlich ge-

1 Unter dem Begriff der Scheinselbstständigkeit wird in diesem Kontext eine berufliche Selbstständigkeit verstanden, die zwar teilweise in eigener Verantwortung und auf eigene Rechnung, jedoch in Abhängigkeit von einem Auftraggeber erfolgt.

> nau aufpassen, da auch eine Abstufung zu haben, zwischen Angestellten und Honorardozenten […] (I2LK02_2021, Pos. 44).

Der Großteil der Lehrpersonen hat folglich Zugang zu Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien, jedoch gibt es Unterschiede in den Angeboten und je nach Institution und Anstellungsverhältnis finden manche Lehrpersonen weniger bis gar keine Berücksichtigung oder berichten von Schwierigkeiten bei der Teilnahme.

4 Diskussion

Die Datenerhebungen mit Institutionsleitenden und konzeptionell Tätigen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung zeigen, dass betreffende Bildungsinstitutionen zwar digital ausgestattet sind, allerdings verschiedene Bedarfe hinsichtlich einer Aktualisierung und Erweiterung existieren, so beispielsweise die Erweiterung der Internetbandbreite, digitaler Lernressourcen und Plattformen. Vor diesem Hintergrund ist die IT-Ausstattung in Bildungsinstitutionen eine der meistgenannten Herausforderungen, wenn es um die Förderung der digitalen Grundbildung geht. Dass die institutionelle Technikausstattung den digitalen Medieneinsatz einschränken kann, wurde auch in vorausgegangenen Studien bereits empirisch bestätigt (Bolten & Rott, 2018; Koppel & Langer, 2020).

Wenn, wie eingangs erwähnt, die Kursleitenden die Ausstattung vor Ort der jeweiligen Bildungseinrichtung nutzen und damit Smartphones nur eine untergeordnete Rolle spielen (aufgrund dessen, dass Teilnehmende keinen Internetzugang in den Institutionen haben), kann davon ausgegangen werden, dass eine Teilnehmenden- und Lebensweltorientierung damit nur schwer umgesetzt werden kann.

Daneben werden Richtlinien zum Datenschutz einerseits als wichtig und andererseits als besonders hemmend für die Realisierung digital gestützter Grundbildungskurse herausgestellt. Insbesondere, weil die Beachtung der Datenschutzbestimmungen in Bildungsinstitutionen nicht selten einen niedrigschwelligen Zugang zu digitalen Medien durch Kursteilnehmende verhindert. So z. B., wenn die von den Kursteilnehmenden mitgebrachten digitalen Geräte innerhalb der Kursräume keinen Zugang zum institutionsinternen WLAN erhalten oder die Verwendung ihnen bekannter Anwendungen untersagt wird.

Hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien wird deutlich, dass sich die in der Ausgangslage erläuterten Erkenntnisse zu Einsatzbegründungen bestätigen: Die didaktische Gestaltung von Kursen hängt von den zur Verfügung stehenden Ressourcen ab und führt unter Umständen zu einer paradoxen Situation: Es besteht der Anspruch, den Umgang mit digitalen Geräten und Anwendungen zu vermitteln, aufgrund mangelnder digitaler Ausstattung (wie im Interview I2LK06_2021 erläutert) kann die Vermittlung aber nicht mit dem Gerät bzw. der Anwendung selbst stattfinden, sondern es muss auf analoge Materialien zurückgegriffen werden. Diese Situation untergräbt wiederum die Relevanz, sich mit digitalen Medien und Anwendungen auseinanderzuset-

zen. Die institutionelle Ausstattung hat damit nicht nur einen Einfluss auf die methodischen und didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten, sondern auch auf mögliche motivationale Aspekte der Kursteilnehmenden; die Erkenntnisse von Breitschwerdt, Thees & Egetenmeyer, (2022, 11–9 [sic]), nämlich dass die Bildungseinrichtungen eine stärkere Rolle bezüglich der didaktischen Gestaltung von Seminarangeboten einnehmen, lassen sich im Rahmen dieses Beitrags somit bestätigen.

Bezüglich der Fort- und Weiterbildung zeigt sich, dass der Großteil der Lehrpersonen zwar grundsätzlich Zugang dazu hat, allerdings Unterschiede bzgl. der Zugänglichkeit zu Weiterbildungsangeboten innerhalb der Anstellungsverhältnisse bestehen. So ist es beispielsweise Lehrkräften, die auf Honorarbasis angestellt sind, nicht unter den gleichen Voraussetzungen möglich, an einer Fort- und/oder Weiterbildung teilzunehmen, wie dies bei festangestellten Lehrkräften der Fall ist. Durch diesen Umstand ist mit einem Ungleichgewicht hinsichtlich der Professionalisierung des Lehrpersonals in der Erwachsenengrundbildung zu rechnen. Auch wenn die Mitarbeitenden zur Weiterbildung motiviert werden, geben die Daten im Hinblick auf die Innovationsgeschwindigkeit und die damit einhergehende zunehmende Bedeutung der Lernkultur vage Anhaltspunkte, dass die Relevanz von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten auf der Ebene der Institutionsleitungen noch nicht deutlich ist und die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals stärker priorisiert werden könnte. Durch das Risiko der Scheinselbstständigkeit scheinen Honorarkräfte in ihren Weiterbildungsmöglichkeiten benachteiligt zu werden; dieses „arbeitssystemimmanente" Hemmnis scheint aus der jetzigen Perspektive nur über Veränderungen der Regelungen zur Selbstständigkeit und zur Auftragsvergabe abgebaut werden zu können. In Anbetracht dessen, dass mit Blick auf den größten Anbieter von Erwachsenenbildung – die Volkshochschule – in der Alphabetisierung und Grundbildung fast 90 Prozent (Christ, Horn & Ambos, 2019) auf Honorarbasis tätig sind, wird der Abbau dieser Hemmnisse umso bedeutender.

Des Weiteren ist bemerkenswert, dass der Anteil derjenigen, die keine Angabe zu Fragen gemacht haben, z. T. recht hoch ist (vgl. z. B. Abbildung 6, 8 und 9). Dies kann zum einen daran liegen, dass die Frage bzw. die Antwortmöglichkeiten nicht eindeutig interpretiert werden konnten; zum anderen kann das Antwortverhalten auch darin begründet sein, dass den Befragten dazu keine Informationen bekannt waren. Sofern zuletzt Genanntes zutrifft, kann das Antwortverhalten als Hinweis gedeutet werden, dass Belange der Einbindung und des Umgangs mit digitalen Medien in den Bildungsinstitutionen wenig auf der Leitungsebene bzw. der Ebene der konzeptionell Tätigen strukturell (im Sinne von der Position zugeordneten und transparent dargestellten Aufgabenbeschreibungen) verankert sind. Erweiternd kann dies auch ein Hinweis auf ein Verantwortungsvakuum darstellen. Parallelen scheinen hier denkbar in Bezug auf die Einbindung der Nutzung digitaler Medien in pädagogische Konzepte, denn auch in Bezug auf die Einbindung digitaler Medien in pädagogische Konzepte sind die Angaben vage bzw. uneindeutig (vgl. den Beitrag „Digitale Medien und ihre Verankerung in pädagogischen Konzepten in der Alphabetisierung und Grundbildung" von David & Koppel in diesem Sammelband).

Zusammenfassend zeigt der Forschungsstand zum Einsatz digitaler Medien im Hinblick auf die institutionellen Rahmenbedingungen, dass nur unter den Voraussetzungen einer adäquaten IT-Infrastruktur und IT-Ausstattung innerhalb der Lehrräume, eines pädagogisch ausgerichteten und zuverlässigen IT-Managements mit klaren Verantwortungsbereichen sowie eines professionellen Lehrpersonals die digitale Grundbildung der Kursteilnehmenden gelingend gefördert werden kann. Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass diese Bedingungen insbesondere hinsichtlich der technischen Ausstattung innerhalb der befragten Bildungsinstitutionen nur eingeschränkt gegeben sind. Dies führt dazu, dass gesellschaftliche Entwicklungen in Angeboten der Erwachsenenbildung nur bedingt berücksichtigt werden können. Um aber zu einer umfassenden gesellschaftlichen Teilhabe beitragen zu können, muss auch den institutionellen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung eine verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet werden, da auch die Rahmenbedingungen darüber bestimmen, wie die gesellschaftliche Teilhabe gelingen kann.

Literaturverzeichnis

Bolten, R. & Rott, K. J. (2018). Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis. Medienpädagogik, 30, 137–153. DOI: 10.21240/mpaed/30/2018.03.05.X.

Breiter, A. (2017). Medienkonzepte der Schule und die Rolle der Schulträger für die Medienentwicklungsplanung. Journal für Schulentwicklung, 21 (3), 27–30.

Breiter, A., Aufenanger, S., Averbeck, I., Welling, S. & Wedjelek, M. (2013). Medienintegration in Grundschulen (Bd. 73). Düsseldorf: LfM – Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.

Breitschwerdt, L., Thees, A. & Egetenmeyer, R. (2022). Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, (44–45). DOI: 10.1007/978-3-658-27277-7_8.

BVDW – Marktforschung Ressort im Bundesverband Digitale Wirtschaft e.V. (BVDW) (2018). Digitale Nutzung in Deutschland 2018. Abbildung der aktuellen digitalen Mediennutzung in Deutschland und Darstellung möglicher Trends sowie Analyse des grundsätzlichen Verständnisses von Digitalisierung. Online: https://www.bvdw.org/fileadmin/user_upload/BVDW_Marktforschung_Digitale_Nutzung_in_Deutschland_2018.pdf.

Christ, J., Horn, H. & Ambos, I. (2019). Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE.

Creswell, J. W. (2022). A concise introduction to mixed methods research (Second edition). SAGE Publications.

Eickelmann, B. (2014). Digitale Medien in der Schule – Herausforderungen, Konzepte und Perspektiven. Learn IT Schulträgertagung.

Gerick, J. & Eickelmann, B. (2017). Zusammenschau der Ergebnisse des Abschlussberichts der wissenschaftlichen Begleitung der Evaluation des Projekts „Lernen mit digitalen Medien“. Universität Hamburg, Universität Paderborn.

Gerick, J., Eickelmann, B., Ramm, G. & Kühn, T. O. (2017). Gelingensbedingungen für den Transfer schulischer Innovationen mit digitalen Medien. Journal für Schulentwicklung, 21 (3), 8–14.

Getto, B., Hintze, P. & Kerres, M. (2018). (Wie) Kann Digitalisierung zur Hochschulentwicklung beitragen? In Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings der 26. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. Waxmann.

Hepp, A. (2019). Deep Mediatization. Routledge.DOI: 10.4324/9781351064903.

Herzig, B. (2014). Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Bertelsmann.

von Hippel, A. & Freide, S. (2018). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6. Aufl., S. 973–999). Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-19979-5_48.

Jenner (Hrsg.). (2023). Institutionen der Weiterbildung. In R. Arnold et al. (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung (218–219). Verlag Julius Klinkhardt. DOI: 10.35468/wbeb2022-142.

Koppel, I. & Langer, S. (2020). Herausforderungen und Reaktionen in Zeiten des Social Distancing. Ein Blick in die Alphabetisierung und Grundbildung. weiter.bilden, 27 (4), 32–35.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden, 4. [überarbeitete] Auflage). Beltz Juventa.

Stang, R. (2003). Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Anregungen für eine medienorientierte Organisationsentwicklung. W. Bertelsmann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zum Internetzugang für Kursteilnehmende 34

Abb. 2 Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zum IT-Raumkonzept 35

Abb. 3 Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zur IT-Ausstattung für Teilnehmende 36

Abb. 4 Befragung Kursleitende zur Aktualität der Hard- und Software in der Bildungseinrichtung 37

Abb. 5 Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zur Wichtigkeit der digitalen Erweiterungsmaßnahmen für die Zukunft der Bildungsinstitution .. 38

Abb. 6 Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zu Datenschutzmaßnahmen 40

Abb. 7 Zufriedenheit IT-Support 41

Abb. 8 Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zur Weiterbildungsunterstützung der festangestellten Lehrkräfte 42

Abb. 9 Befragung Institutionsleitende und konzeptionell Tätige zur Weiterbildungsunterstützung der Lehrkräfte auf Honorarbasis 42

Auf dem Weg zur digitalen Inklusion mit Angeboten zur digitalen Grundbildung

Zugänge und Umsetzung für Personen mit geringer Literalität

Johanna Weber & Ilka Koppel

Zusammenfassung

Verschiedene groß angelegte empirische Studien machen darauf aufmerksam, dass ein Großteil der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland unzureichende digitale (Grund-)Kompetenzen aufweist (z. B. Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2014; Grotlüschen & Buddeberg, 2020; Rammstedt, 2013; Initiative D21 e.V., 2022), die Teilnahme an Weiterbildungskursen aber vergleichsweise niedrig ausfällt (Christ, Horn & Ambos, 2019). Die aktuelle Studie „MOVE" zeigt, wie eine gewinnende Ansprache gelingen kann und worauf bei der Konzeption von Angeboten zu achten sei (Ehmig, 2023). Bisher wenig in den Blick genommen wurde, wie Erwachsenenbildungsinstitutionen mit ihren Angeboten Personen mit geringer Grundbildung dabei unterstützen, den Umgang mit digitalen Medien zu lernen. Zentraler Gegenstand dieses Beitrags ist die Frage, inwieweit Erwachsenenbildungseinrichtungen mit ihren Angeboten Personen mit geringer Literalität bei der digitalen Inklusion unterstützen. Dabei wird an bestehende Ergebnisse aus dem GediG-Projekt angeknüpft und auf den Digital Inclusion Pathway als systematisierende Rahmung zurückgegriffen. Die Forschungsdaten, auf die für den vorliegenden Beitrag zurückgegriffen wird, wurden im Rahmen einer Studie erhoben, die die Institutionalisierung von Angeboten digitaler Grundbildung untersucht. Für diesen Beitrag werden mithilfe einer Sekundäranalyse 21 leitfadengestützte Experteninterviews mit programmplanenden und/oder koordinierenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern ausgewertet. Zusammenfassend zeigt sich, dass die befragten Einrichtungen im Rahmen von Angeboten digitaler Grundbildung auf allen Stufen des Digital Inclusion Pathway Unterstützung leisten und bietet damit wertvolle Hinweise, um Hürden bei der Förderung der digitalen Grundbildung abzubauen.

Schlagworte: Angebote in der Grundbildung, Kursteilnahme, Unterstützung digitaler Inklusion

Abstract

Various large-scale empirical studies draw attention to the fact that a large part of the adult population in Germany has insufficient digital (basic) skills (e. g. Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2014; Grotlüschen & Buddeberg, 2020; Rammstedt, 2013; Initiative

D21 e.V., 2022), but participation in continuing education courses is comparatively low (Christ, Horn & Ambos, 2019). The current study „MOVE“ shows how a winning approach can succeed and what needs to be taken into account when designing offers (Ehmig, 2023). So far, little attention has been paid to how adult education institutions support people with little basic education in learning how to use digital media. The central subject of this article is the question of the extent to which adult education institutions support people with low literacy in digital inclusion with their offers. It builds on existing findings from the GediG project and uses the Digital Inclusion Pathway as a systematising framework. The research data used for this paper was collected as part of a study investigating the institutionalisation of digital literacy provision. For this article, 21 guided expert interviews with programme-planning and/or coordinating adult educators were evaluated with the help of a secondary analysis. In summary, the interviewed institutions provide support at all levels of the Digital Inclusion Pathway within the framework of digital basic education and thus offer valuable information on how to remove barriers in the promotion of digital basic education.

Keywords: Offers in basic education, course participation, support for digital inclusion

1 Einleitung

Durch die fortschreitende Digitalisierung aller Lebensbereiche wird eine digitale Grundbildung Erwachsener als eine Voraussetzung für die Teilhabe am heutigen gesellschaftlichen Leben angesehen (BMBF & KMK, 2016). Verschiedene groß angelegte empirische Studien machen darauf aufmerksam, dass ein Großteil der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland unzureichende digitale (Grund-)Kompetenzen aufweist (z. B. Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2014; Grotlüschen & Buddeberg, 2020; Rammstedt, 2013; Initiative D21 e.V., 2022). Die Ergebnisse dieser Studien liefern zudem Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen niedriger bzw. nicht vorhandener digitaler Grundbildung und einem hohen Alter sowie einer geringen Literalität. Aufgrund der Aktualität des Themenbereiches digitaler Grundbildung überrascht es nicht, dass diverse Bemühungen stattfinden, um Personen mit Grundbildungsbedarf bei der Nutzung digitaler Medien zu unterstützen.

Ein Konzept, das in diesem Zuge der Angebotsumsetzung Aufmerksamkeit findet, ist der *Digital Inclusion Pathway* (Reder, 2015). Auf der Grundlage von Daten aus PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) beschreibt das Konzept die digitale Inklusion Erwachsener als einen Prozess aus mehreren Stufen (Reder, 2015). Im Projekt GediG, in welchem Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildungspraxis erforscht werden, wird der Digital Inclusion Pathway als Orientierungsgrundlage für die Einordnung empirischer Ergebnisse und Schlussfolgerungen herangezogen.

Neben den groß angelegten Studien zu digitalen (Grund-)Kompetenzen Erwachsener werden zudem weitere Forschungen in dem Bereich vorgenommen. So wird auch den Fragen verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt, die sich damit befassen, wie die

Angebote kommuniziert und gestaltet sein müssen, damit Teilnehmende davon profitieren können (z. B. Ehmig, 2023). Bisher wurde allerdings wenig in den Blick genommen, wie Erwachsenenbildungsinstitutionen mit ihren Angeboten Personen mit geringer Grundbildung dabei unterstützen, den Umgang mit digitalen Medien zu lernen. Zentraler Gegenstand dieses Beitrags ist daher die Frage, inwieweit Erwachsenenbildungseinrichtungen mit ihren Angeboten Personen mit geringer Literalität bei der digitalen Inklusion unterstützen. Dabei wird an bestehende Ergebnisse aus dem GediG-Projekt angeknüpft und auf den Digital Inclusion Pathway als systematisierende Rahmung zurückgegriffen.

Der Beitrag strukturiert sich wie folgt: Im Zuge einer Ausgangslage und theoretischen Rahmung wird zunächst auf das Konzept des Digital Inclusion Pathway und bereits erzielte Ergebnisse aus verschiedenen Untersuchungen zur (digitalen) Grundbildung im Zusammenhang mit dem Konzept eingegangen, um schließlich die Forschungsfrage herzuleiten (2). Im nachfolgenden Schritt wird das methodische Vorgehen beschrieben (3). Danach werden zentrale Befunde dargestellt (4), welche im Rahmen einer Diskussion mit den zuvor aufgezeigten Aspekten in einen Zusammenhang gebracht werden. Darauf aufbauend werden gewonnene Erkenntnisse gekennzeichnet (5). Ein Fazit und ein Ausblick schließen den Beitrag ab (6).

2 Ausgangslage und Herleitung der Forschungsfrage

In dem vorliegenden Beitrag wird der Blick auf Angebote digitaler Grundbildung gerichtet. Bevor auf die konkrete Forschungsfrage eingegangen wird, wird die Relevanz dieser Angebote digitaler Grundbildung und der Einrichtungen, die diese vorhalten, dargelegt.

Digitale Grundbildung wird gegenwärtig als Voraussetzung angesehen, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Aktuelle Zahlen machen jedoch darauf aufmerksam, dass eine Vielzahl von Erwachsenen keine oder nicht ausreichend digitale (Grund-)Kompetenzen aufweist (z. B. Friebe, Schmidt-Hertha & Tippelt 2014; Grotlüschen & Buddeberg, 2020; Rammstedt, 2013; Initiative D21 e.V., 2022), die Teilnahme an Weiterbildungskursen aber vergleichsweise niedrig ausfällt (Christ, Horn & Ambos, 2019). Erwachsene erlernen digitale Grundbildung vermehrt durch informelle Lernsettings (Aschemann, 2020, o. S.; Initiative D21 e.V., 2022, S. 37; Wurzenrainer & Lummerstorfer, 2018, S. 6). Trotz dieser Erkenntnis wird die Relevanz von formellen Angeboten, die Erwachsenenbildungseinrichtungen vorhalten, unterstrichen: Da informelles Lernen „ein gewisses Maß an Medienbildung voraussetzt“ (Wolf & Koppel, 2017, S. 3), müssen insbesondere Erwachsene mit wenig Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien bei der Förderung der digitalen Grundbildung unterstützt werden, um genügend Teilhabe zu erlangen (Aschemann, 2020, o. S.). Der Programmbereich mit Angeboten, die medienbezogene Inhalte umfassen, stellt in vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen einen festen Bestandteil dar (z. B. von Hippel, 2007 oder im

Online-Archiv VHS-Programme des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung[1]). Die Angebote adressieren u. a. Anfänger*innen ohne oder mit geringen Vorkenntnissen und werden zu dem Bereich der digitalen Grundbildung (Dib & Wojta, 2022, S. 31) gezählt. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen, die diese Angebote digitaler Grundbildung vermitteln, rücken damit als wichtiger Akteur im Praxisfeld in den Blick, um Teilnehmende auf ihrem Weg zur digitalen Inklusion zu unterstützen.

Zur Klärung der Ausgangslage und theoretischen Rahmung wird im Folgenden zum einen das Konzept des Digital Inclusion Pathway vorgestellt und zum anderen auf weitere aktuelle Ergebnisse, die im Rahmen des GediG-Projektes erarbeitet worden sind, eingegangen.

Der Digital Inclusion Pathway beschreibt die digitale Inklusion als einen Prozess zur Überwindung einer digitalen Exklusion. Reder (2015, S. 3) erläutert, dass das Phänomen, das einst monolithisch mit „digital Divide" bezeichnet wurde, besser zu verstehen ist, wenn es mit „digital Inclusion" beschrieben wird. Der Digital Inclusion Pathway besteht aus vier Stufen: Digital Access, Digital Taste, Digital Readiness und Digital Literacy. Um diese Stufen zu erreichen, müssen verschiedene Hürden überwunden werden (Reder, 2015):

Auf der ***Digital Access***-Stufe befinden sich Personen, die bisher keinen Computer genutzt haben. Im Rahmen des GediG-Projekts wurde der Begriff des Computers durch den Sammelbegriff „digitale [...] Informations- und Kommunikationstechnik" (David, Langer & Koppel, 2022, S. 2) sowie der synonymen Begriffsverwendung der „digitalen Medien" (David, Langer & Koppel, 2022, S. 2) erweitert. Die Hürde, um die Access-Stufe zu erreichen, liegt im Fehlen von Zugängen zu diesen digitalen Medien.

Auf der zweiten Stufe des ***Digital Taste*** befinden sich Personen, die zum einen die Motivation und das Interesse aufbringen, digitale Medien für einen bestimmten Zweck zu nutzen, und zum anderen Selbstvertrauen in die eigenen digitalen Fähigkeiten aufweisen. Der Digital Taste wird im Digital Inclusion Pathway als soziologisches Konzept für persönliche Auswahlmuster einer Person verstanden im Hinblick darauf, auf welche Art und Weise diese Person digitale Medien nutzt (David, Langer & Koppel, 2022, S. 2). Die Hürde, diese Stufe zu erreichen, liegt in einem Mangel an Vertrauen, dem Wunsch oder der wahrgenommenen Relevanz, digitale Medien zu nutzen.

Da der *Digital Taste* als Konzept bisher wenig bekannt ist und das GediG-Projekt für den Digital Taste bereits erste Ergebnisse und theoretische Bezüge hergestellt hat, wird auf diese Stufe im Folgenden umfassender als auf die anderen Stufen eingegangen und es werden die aktuellen Ergebnisse aus dem GediG-Projekt aufgegriffen.

Geleitet durch die Forschungsfrage, wie sich der Digital Taste „für die pädagogische Praxis in der Grundbildung erschließen [lässt]" (David, Langer & Koppel, 2022, S. 6), arbeiteten die Autorinnen wesentliche Aspekte des Einsatzes digitaler Medien heraus, die bei der Konzeptionierung und Umsetzung von Grundbildungsangeboten berücksichtigt werden sollten, um Teilnehmenden bei der (Weiter-)Entwicklung des Digital Taste zu unterstützen. Sie machen das Konzept des Digital Taste „über die Habitustheorie sowie [über] motivationsbezogene Aspekte beschreibbar" (David, Langer

1 Online erreichbar unter: https://www.die-bonn.de/id/11880/about/html

& Koppel, 2022, S. 1). Auf Grundlage von quantitativen und qualitativen Daten aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden in der Alphabetisierung und Grundbildung stellen sie als wesentliches Ergebnis heraus, dass „der ‚Digital Taste' von Kursteilnehmenden in den meisten Fällen bereits vielfältig angelegt ist und dass es für Erwachsenengrundbildungskurse unerlässlich ist, diesen zu berücksichtigen, um digitale Inklusion zu ermöglichen" (David, Langer & Koppel, 2022, S. 1).

Für die Vermittlung einer digitalen Grundbildung im Rahmen von Grundbildungskursen bedeutet dies, dass eine gleichzeitige Berücksichtigung des sozialen Milieus sowie des medialen Habitus der Teilnehmenden gewinnbringend bzw. lernförderlich ist. Demnach sollten nicht nur der Zugang, sondern auch die persönlichen Motive und Ziele der Teilnehmenden einbezogen werden, denn ohne die Einbindung der Lebenswelt kann der Digital Taste nicht (weiter)entwickelt werden (David et al., 2022, S. 10). Folglich sollten Lehrende flexibel auf die individuellen Lebenswelten und Hintergründe der Teilnehmenden eingehen sowie eine individuelle Nutzung von digitalen Medien zulassen, um „die Förderung der *Selbstwirksamkeit* sowie der Entwicklung von Interesse und Lust [im Umgang] mit digitalen Medien" (David, Langer & Koppel, 2022, H. i. O.) zu unterstützen. Als konkrete Praxisimplikation arbeiten die Autorinnen u. a. heraus, dass die von Teilnehmenden privat genutzten Medien in den Kursen eingebunden werden sollten. So könne eine Passungsproblematik zwischen dem Alltag der Teilnehmenden und des Kurssettings vermieden werden und die Selbstwirksamkeit der Lernenden bzw. das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gestärkt werden (David, Langer & Koppel, 2022, S. 9–10). Um die Selbstwirksamkeit darüber hinaus zu stärken, sollten die individuellen Lernvoraussetzungen nicht zu sehr von den Leistungsansprüchen abweichen. Des Weiteren sollten persönliche Motive extrinsischer (z. B. Arbeitssuche als Motiv) und intrinsischer Art (z. B. Spielcharakter in den Lernanwendungen) der Teilnehmenden berücksichtigt werden (David, Langer & Koppel, 2022, S. 9–10).

Eine weitere Untersuchung im Rahmen von GediG ist durch die Fragestellung, wie „der Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung motivationsfördernd gestaltet werden [kann]" (Burkard, Langer & Koppel, 2021, S. 28) geleitet. Wenngleich der Digital Inclusion Pathway in dieser Untersuchung des Projektes nicht als theoretische Grundlage dient, werden wesentliche Aspekte, wie die Motivation und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien, eingebunden, die dem Digital Taste zuzuordnen sind. Folglich liefern diese Ergebnisse ebenfalls Anknüpfungspunkte für die Nutzbarkeit des Digital Inclusion Pathway in der Praxis auf der Taste-Stufe und dienen somit als wesentliche Grundlage für den vorliegenden Beitrag. Als theoretisches Konstrukt dient bei dieser Untersuchung das ARCS-Modell (Keller, 1983; Keller & Kopp, 1987). Zur Datengewinnung wurden Interviews mit Kursleitenden aus Grundbildungskursen geführt und hinsichtlich der „vier motivationale[n] Bedingungen für die Konzeption multimedialer Lernumgebungen" (Burkard, Langer & Koppel, 2021, S. 28) Aufmerksamkeit, Relevanz, Erfolgszuversicht und Zufriedenheit analysiert.

Bezüglich der *Aufmerksamkeit* wird herausgearbeitet, dass die eingesetzten digitalen Medien neu, widersprüchlich, unvorhergesehen und provokant sein sollten, um die Aufmerksamkeit während des gesamten Lernprozesses aufrechtzuerhalten (Burkard, Langer & Koppel, 2021, S. 29).

Um die *Relevanz* für die Lernenden deutlich zu machen, sollten die „Lerninhalte lebensweltorientiert und adressatengerecht aufbereitet" sein (Burkard, Langer & Koppel, 2021, S. 31). Teilnehmende sollten die Möglichkeit haben, durch das Gelernte individuelle Fragen ihres Alltags beantworten und dementsprechende Aufgaben bewältigen zu können. Dabei werden nicht nur persönlich relevante Inhalte als motivationsfördernd herausgestellt, sondern auch eine personalisierte Sprache sowie die Möglichkeit der Teilnehmenden „autonom über Lernziele, Schwierigkeitsniveau, Rückmeldung sowie Einzel- und Gruppenarbeit entscheiden [zu] dürfen" (Burkard, Langer & Koppel, 2021, S. 31).

Für die *Erfolgszuversicht* scheint das Schwierigkeitsniveau der Inhalte ebenfalls eine Rolle zu spielen: Die Autorinnen stellen heraus, dass durch eine Transparenz der Aufgabenanforderung in Kombination mit einer individuellen Passung von Anspruchsniveau der Lerninhalte eine Erfolgszuversicht gestärkt werden kann. Zusätzlich unterstützend seien motivationsfördernde und bestärkende Rückmeldungen (Burkard, Langer & Koppel, 2021, S. 31).

Der vierte Aspekt der *Zufriedenheit* würde erreicht werden können, indem an zuvor Erlerntes angeknüpft wird, neu erworbene Fähigkeiten im Unterricht unter Beweis gestellt werden könnten und die Kurse durch eine transparente Bewertungsstruktur geprägt wären (Burkard, Langer & Koppel, 2021, S. 31).

Auf der ***Digital Readiness***-Stufe werden grundlegende Fähigkeiten für den Umgang und die effektive Nutzung digitaler Medien entwickelt (z. B. Nutzung von Computern, grundlegende Maus- und Tastaturkenntnisse). Die Hürde dieser Stufe liegt im Mangel dieser Fähigkeiten.

Die vierte Stufe der ***Digital Literacy*** kann erst erreicht werden, wenn zuvor ausreichend Fähigkeiten entwickelt wurden. Diese Stufe wird als andauernder Entwicklungsprozess beschrieben, in dem IT-Kenntnisse und Fähigkeiten weiterentwickelt werden und die Problemlösefähigkeit bezüglich neuer Technologien entwickelt wird (David, Langer & Koppel, 2022, S. 2–3). Dieser Stufe wird von dem Autor keine explizite Hürde zugeordnet.

Trotz des stufenweisen Aufbaus des Digital Inclusion Pathway merkt Reder an, dass die Reihenfolge der Stufen nicht zwingend allgemeingültig sei. Begründet wird dies u. a. durch das Beispiel, dass jemand die Kompetenz besitzen kann, Videospiele zu spielen, das Interesse und die Lust dazu jedoch fehlt. In diesem Falle würde sich die Person auf der Digital Readiness-Stufe befinden, jedoch den Digital Taste nicht aufweisen. Folglich sei die Reihenfolge der Stufen und somit die Pfadstruktur zur digitalen Eingliederung variabel (Reder, 2015, S. 7).

Ausblickend betont Reder, dass in weiteren Forschungsarbeiten genauer untersucht werden sollte, welche Arten von Lernansätzen und Strategien bei unterschiedlichen Gruppen erwachsener Teilnehmender am effektivsten seien, um die digitale In-

klusion an verschiedenen Punkten des Pathway zu unterstützen (Reder, 2015, S. 22–23). Auch David Mallows (2019) greift das Konzept des Digital Inclusion Pathway im Hinblick auf Lernszenarien auf. Er betont, dass nicht voreilig in digitale Geräte oder Angebote investiert werden solle und spricht sich für eine umfangreiche Berücksichtigung der Stufen des Pathway aus (Mallows, 2019, o. S.).

Ergänzend dazu kommt die aktuelle Studie MOVE (Ehmig, 2023) zu Erkenntnissen, wie eine gewinnende Ansprache gelingen kann und worauf bei der Konzeption von Angeboten zu achten sei (Ehmig, 2023): Für eine gewinnende Ansprache und Motivation zur Teilnahme sind statt der Verwendung eines abstrakten Bildungsbegriffs Nutzen und Gewinn konkret zu benennen und es sei sinnvoll, Vorbilder zu thematisieren, die nicht erst durch Brüche zum Lernen gekommen sind; in der Ansprache und der Kommunikation der Angebote sollten zielgruppenspezifische Werte einbezogen werden, die stark im Privaten liegen, aber auch die Verbindung zu Spaß und Unterhaltung ermöglichen, auch das Thema Gesundheit biete das Potenzial einer gewinnenden Ansprache; in der Konzeption von Maßnahmen ist kleinschrittig zu denken: kurzfristige Lern- und Erfahrungsziele sollten realisierbar sein, die kleine, aber schnelle Erfolgserlebnisse bieten und Spaß machen.

Zusammenfassend legen die Ergebnisse aus dem GediG-Projekt dar, dass Einrichtungen den Digital Taste der Teilnehmenden bei der Konzeptionierung und Umsetzung von Grundbildungsangeboten berücksichtigen sollten, damit digitale Medien gelingend und unterstützend eingesetzt werden können. Zudem geben die Befunde Handlungsimplikationen, auf welche Weise dies in der Praxis umgesetzt werden kann und es wird insgesamt deutlich, welch großes Potenzial der Digital Inclusion Pathway für das Erlernen einer digitalen Grundbildung in sich birgt. Bisher nicht untersucht wurde, inwieweit Erwachsenenbildungseinrichtungen durch Angebote zum Thema digitale Grundbildung Personen mit Grundbildungsbedarf zu einer digitalen Inklusion verhelfen.

Mit der für diesen Beitrag leitenden Forschungsfrage *‚Inwiefern unterstützen Erwachsenenbildungseinrichtungen durch Angebote digitaler Grundbildung Teilnehmende auf Stufen des Digital Inclusion Pathway?‘* werden daher die aktuell relevanten Angebote digitaler Grundbildung in den Fokus gestellt und es werden aus einer Metaperspektive alle Stufen des Pathway fokussiert. Dabei wird untersucht, inwiefern Einrichtungen auf den einzelnen Stufen des Pathway Unterstützung leisten.

Ziel des Beitrages ist es, mit einem Einblick in die Praxis aufzuzeigen, inwiefern bereits Unterstützung auf dem Weg der digitalen Inklusion stattfindet und wo aus Sicht der Einrichtungen noch Herausforderungen bestehen. Daraus sollen konkrete Unterstützungsmöglichkeiten generiert werden, die als Praxisimplikation genutzt werden können.

3 Methodisches Vorgehen

Die Forschungsdaten, auf die für den vorliegenden Beitrag zurückgegriffen wird, wurden im Rahmen einer Studie erhoben, die die Institutionalisierung von Angeboten digitaler Grundbildung untersucht. Für die Frage, inwiefern die Erwachsenenbildungseinrichtungen Teilnehmende durch Angebote digitaler Grundbildung auf Stufen des Digital Inclusion Pathway unterstützen, wird mithilfe einer Sekundäranalyse auf diese Daten zurückgegriffen (Medjedovic, 2014). Grundlage für diese Daten stellen 21 leitfadengestützte Experteninterviews dar (Meuser & Nagel, 1991), die alle in die Auswertung einbezogen wurden.

Die Interviews wurden zum einen mit fünf Mitarbeitenden in programmplanender bzw. koordinierender Funktion in Bildungswerken und Verbänden in NRW geführt. Zum anderen setzen sich weitere Interviews aus der Befragung von jeweils sechs Programmplanenden und jeweils zwei Lehrenden aus Volkshochschulen und konfessionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen (katholisch und evangelisch) in NRW zusammen.

Damit die Einrichtungen in die Auswahl für die Studie mit einbezogen wurden, mussten diese Angebote vorhalten, welche grundlegende digitale Inhalte (z. B. PC-Einstiegskurs, Smartphone-Einstiegskurs) beinhalten, für die die Teilnehmenden keine oder nur geringe Vorkenntnisse mitbringen müssen. Zudem mussten die zuständigen Programmplanenden und Lehrenden alle bestätigen, dass sie für die Angebote *digitaler Grundbildung* zuständig sind bzw. diese durchführen. Um einen möglichst umfangreichen Einblick in die Praxis zu geben, wurden Einrichtungen aus verschiedenen Kontexten (Bildungswerke, Verbände, Volkshochschulen und konfessionellen Anbietern) ausgewählt. Die Dauer der Interviews, die alle über die Online-Kommunikationsplattform Zoom geführt wurden, liegt zwischen zwölf und 55 Minuten, mit einem Gesamtdurchschnitt von 37 Minuten. Für den Analyseprozess wurde die Software MAXQDA benutzt. Das für die Primäranalyse erarbeitete Kategoriensystem wurde mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erarbeitet (Kuckartz, 2018, S. 97–99) und enthält sowohl deduktiv als auch induktiv gebildete Kategorien (Kuckartz, 2018, S. 64–66). Zur Qualitätssicherung wurde das Kategoriensystem mithilfe der Berechnung einer Intercoder-Reliabilität überprüft, wobei sich ein Reliabilitätskoeffizient von 0,84 ergab, durch den das erarbeitete Kategoriensystem als *gut* eingestuft werden kann (Krippendorff, 2004).

Im Rahmen der Sekundäranalyse wurde dieses Kategoriensystem hinsichtlich seiner Verwendbarkeit für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage geprüft, um einen „organisierten Zugang" (Medjedovic, 2014, S. 187) zum Datenmaterial zu erlangen. Für die Sekundäranalyse wurde der Fokus dann auf einzelne schon bestehende Kategorien gelegt, wodurch weitere Unterkategorien entstanden sind. Auf diese wird im Rahmen der Befunde konkret eingegangen.

Die Auswertung des Datenmaterials wird durch das Konzept des Digital Inclusion Pathway geleitet. Um das Datenmaterial so erschöpfend wie möglich nutzen zu können und das Konzept anschlussfähig für die Ergebnisse von Angeboten digitaler

Grundbildung zu machen, werden die Stufen des Digital Inclusion Pathway an einigen Stellen durch einzelne Aspekte erweitert. Mit diesen Erweiterungen wird Reders (2015, S. 7) Anmerkung, dass die Strukturen des Pathway variabel seien, aufgegriffen. Entsprechende Stellen werden in der Diskussion (Kapitel 5) gekennzeichnet.

4 Befunde

Im Folgenden werden die Befunde dargestellt, die darlegen, inwiefern Einrichtungen gegenüber Teilnehmenden im Rahmen der Angebote digitaler Grundbildung bereits unterstützend handeln, welche zukünftigen Ansprüche sie stellen und mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert sind. Um diese Aspekte zunächst zu strukturieren, werden sie den zwei Kategorien ‚Zugänge zu den Angeboten' und ‚Umsetzung der Angebote' zugeordnet. Diese Darstellung findet im folgenden Befundkapitel unabhängig von den Stufen des Digital Inclusion Pathway statt.

Einzelne Aspekte werden von den Befragten in unterschiedlichem Umfang ausgeführt, weshalb diese im Verlauf unterschiedlich ausführlich dargestellt werden.

4.1 Zugänge zu den Angeboten

Sowohl das Marketing und die Kursanmeldung, das Wording, die Beratung und die räumliche Erreichbarkeit zählen zu wesentlichen Faktoren dieser Kategorie. Auf diese einzelnen Aspekte wird im Folgenden konkret eingegangen.

Marketing

Das Marketing für die Angebote digitaler Grundbildung ist laut der Befragten sowohl auf Einrichtungsebene als auch für die Teilnehmenden mit einigen Herausforderungen verbunden. Gleichzeitig nennen die Interviewten einige Strategien, wie auf diese reagiert wird.

Für die Angebote digitaler Grundbildung scheint bezeichnend zu sein, dass diese nicht von einem „traditionell feste[n] Publikum [wie beispielsweise bei] Yogakursen" (VH1_F Pos. 52) besucht werden, denn „niemand geht spaßeshalber jedes Jahr in einen Excelkurs" (VH1_F Pos. 52). Für die Einrichtungen scheint diese Gegebenheit mit einem Mehraufwand verbunden zu sein. Sie müssten „jedes Mal neu werben, neue [ansprechende] Kommunikationswege finden [...] [,] um die Kurse dann auch zu [füllen]" (VH1_F Pos. 52). In diesem Zusammenhang wird auf der einen Seite von zukünftigem Marketing auf Online-Plattformen wie Twitter, Facebook oder Google gesprochen (VH6_F Pos. 20). Da die Zielgruppe jedoch nicht in ausreichendem Maße über digitale Grundkompetenzen verfügt, scheinen zusätzlich andere Wege notwendig zu sein, um den Zugang zu Angeboten digitaler Grundbildung zu gewährleisten und zu erleichtern (z. B. K6_R Pos. 28). Ein Beispiel, wie Einrichtungen bereits vorgehen, sei das Marketing über die Lokalpresse (K6_R Pos. 28). Darüber hinaus werde als potenzielle zukünftige Marketingmaßnahme geplant, auf Werbespots im Fernsehen und Radio zurückzugreifen, um die Sichtbarkeit zu erhöhen (VH3_F Pos. 48). Zusätzlich soll-

ten traditionelle Programmhefte in Apotheken und Arztpraxen ausgelegt werden (VH3_F Pos. 48). Auch die sichtbare Werbung in den Städten der Einrichtungen wird als eine zukünftige Möglichkeit genannt, um Teilnehmende auf die Angebote digitaler Grundbildung aufmerksam zu machen. Ferner wird ein „wohnortnahe[s]" (VH5_F Pos. 55) und „aufsuchende[s]" (VH5_F Pos. 55) Marketing als Maßnahme angegeben, um Teilnehmende zu erreichen, jedoch wird dies von den Befragten nicht weiter konkretisiert.

Kursanmeldung

Für Teilnehmende ergeben sich laut der Befragten insbesondere bei der Kursanmeldung Schwierigkeiten. Für die Online-Kursbuchung, die laut den Befragten der gängigste Weg zur Anmeldung ist (z. B. VH1_F Pos. 18), würden digitale Grundkompetenzen vorausgesetzt werden, die die potenziellen Teilnehmenden jedoch (noch) nicht aufweisen würden. Hinzukommend scheint die Website der Einrichtungen den Online-Anmeldeprozess zu erschweren, da diese teilweise „nicht so aufgebaut [ist], dass man schnell Dinge findet" (VH7_F Pos. 38). Inwiefern auf diese Herausforderung reagiert wird, berichtet eine der befragten Personen, indem sie angibt, die Anmeldung zu unterstützen, indem sie eine telefonische Begleitung für die Teilnehmenden anbiete (z. B. VH1_F Pos. 18).

Wording der Angebote

Dem Wording der Angebote sprechen die Befragten eine hohe Bedeutung zu, wenn es darum geht, Teilnehmende zu erreichen und zu gewinnen. Unter das Wording fallen sowohl der Titel als auch der kurze Informationstext der Angebote.

Ein Ansatzpunkt scheinen Formulierungen zu sein, die Begriffe wie *digitale Grundbildung* oder *Grundlagen-* bzw. *Anfängerkurs* vermeiden: „Das bucht hier kein Mensch" (VH1_F Pos. 16). Alternativ würden Angebote beispielsweise mit „Effizientes Arbeiten mit Excel" (VH2_L Pos. 39) oder „Tipps und Tricks für Office und Excel" (VH1_F Pos. 12) deklariert, die weiterhin die gleiche digitale Grundbildung beinhalten, doch aufgrund des veränderten Titels für mehr Andrang sorgen würden: „Auf einmal rennen die uns die Bude ein" (VH2_L Pos. 35). Als Gründe dafür, dass Angebote ohne diese Begriffe mehr Anklang fänden, wird beispielsweise genannt, dass einige Teilnehmende sich selbst nicht als grundbildungsbedürftig einschätzen und entsprechende Titel eher langweilig klingen würden (VH2_L Pos. 39). Darüber hinaus würden sie sich mit einer Formulierung wie „effizientes Arbeiten" (VH2_L Pos. 39) ernster genommen fühlen.

Trotz der Erkenntnis, dass „freche" (VH5_F Pos. 51) und „lockere" (VH6_F Pos. 30) Ansprachen Teilnehmende aus Erfahrung der Befragten besser erreichen, wird das Formulieren eines ansprechenden und zugleich informativen Angebotes digitaler Grundbildung als Gratwanderung (VH6_F Pos. 30) beschrieben. Denn neben einem Titel, der die Aufmerksamkeit potenzieller Teilnehmender auf sich ziehen soll, sollen diese im besten Fall auf einen Blick erkennen, was das Angebot beinhaltet und inwiefern es ihre Bedarfe bedient.

Dabei werden von den Befragten zwei Herausforderungen angesprochen. Zum einen sorgten institutionelle Gegebenheiten für eine eingeschränkte Gestaltungsfreiheit, weil beispielsweise eine Verpflichtung bestehe, sich an der Wissenschaft zu orientieren (VH6_F Pos. 30). Zum anderen scheint insbesondere im Grundbildungs- und Migrationsbereich die Sprachbarriere eine Hürde für Teilnehmende darzustellen, die Ausschreibungstexte verstehen zu können (VH7_F Pos. 50). Diese Zielgruppe laufe dadurch Gefahr, nicht erreicht zu werden. Im Zuge dessen wird der Anspruch erhoben, dass die Texte „leicht verstehbar" (VH7_F Pos. 50) formuliert werden sollen, indem beispielsweise Schachtelsätze vermieden und „Umbrüche [...] nach Sinnzusammenhang gemacht werden" (VH7_F Pos. 50).

Beratung der Teilnehmenden

Auch eine kostenfreie und individuelle Beratung wird im Rahmen der Interviews angesprochen. Die Befragten benennen einige Situationen, in denen sie insbesondere während der Corona-Pandemie beratend tätig waren und Teilnehmende so an passende Angebote verweisen konnten. Die Beratung sei notwendig, da die zuvor angesprochenen Kurzbeschreibungen der Angebote nicht immer ausreichend informieren würden, welche Angebote die Bedarfe der Teilnehmenden am geeignetsten bedienen (VH3_F Pos. 14). Im Zusammenhang mit der Beratung wird betont, dass eine lockere Atmosphäre hilfreich sei, um Teilnehmenden mögliche Ängste zu nehmen (VH6_F Pos. 12). So wird Teilnehmenden beispielsweise kommuniziert:

> Komm doch einfach mal vorbei, lass uns einfach quatschen, da passiert gar nichts. [...] ich kann mal schauen, ob wir irgendwie einen Intensivkurs finden, wo maximal vier Leute drin sind [...] und alle bringen ihren Laptop mit und alle haben überhaupt gar keinen Plan, was passiert. Und keiner muss verstehen, weil die haben alle noch nie eine Maus in der Hand gehabt (VH6_F Pos. 12).

Die Beratung scheint also einerseits eine informative Ergänzung zum ausgeschriebenen Programm darzustellen und andererseits die Funktion erfüllen zu sollen, potenziellen Teilnehmenden Sicherheit zu vermitteln und Ängste zu nehmen.

Räumliche Erreichbarkeit

Auch der räumlichen Erreichbarkeit wird von den Befragten eine hohe Bedeutung zugesprochen. Diese scheint vor allem mit Herausforderungen verbunden zu sein. Eine dieser Herausforderungen scheint die Zentralisierung der Veranstaltungsorte darzustellen. Im Zuge dessen wird berichtet:

> Früher waren wir in jedem Stadtteil vertreten, das hat sich aber [...] finanziell nicht verrechnet [...] Das heißt aber, das ist ja schon die erste Hürde, dass jemand aus dem <anderen Stadtteil> [...] kommen und in den <Stadtteil der Einrichtung> [...] gehen muss. [...] der Ort ist durchaus ein Ausschlusskriterium für viele Leute (VH5_F Pos. 55).

Die Einrichtung der interviewten Person habe mit der Zentralisierung ihrer Veranstaltungsorte die Erfahrung gemacht, dass viele Teilnehmende ‚verloren' gegangen seien

(VH5_F Pos. 55). Sie macht darauf aufmerksam, dass eine dezentrale Verteilung mehr Teilnehmende erreiche. Eine weitere befragte Person unterstreicht den Aspekt der Erreichbarkeit der Veranstaltungsorte insbesondere im Zusammenhang mit älteren Teilnehmenden, die eine wesentliche Zielgruppe der Angebote darstellen. Diese seien „nicht so mobil […]. Die haben keine Lust, sich noch in den Bus zu setzen, um zu irgendeinem Kurs zu kommen" (K4_R Pos. 28). Aufgrund dessen würde die Einrichtung Räumlichkeiten nutzen, die wohnortnah und somit für die Teilnehmenden gut erreichbar wären (K4_R Pos. 28; VH3_F Pos. 62). In Bezug auf die Räumlichkeiten, in denen die Angebote stattfinden, scheint ebenfalls relevant zu sein, dass diese „behindertengerechte Toiletten [und] ebenerdige Aufgänge" (K4_R Pos. 28) vorweisen, um besonders den Bedarfen der älteren Teilnehmenden gerecht zu werden und ihnen einen Zugang zu den Räumen zu ermöglichen.

4.2 Die Umsetzung der Angebote digitaler Grundbildung

Bei der Umsetzung von Angeboten digitaler Grundbildung verfolgen die Einrichtungen bestimmte Ziele und Ansprüche, die die Befragten in den Interviews darlegen. Anders als bei der zuvor dargestellten Kategorie (Zugänge zu den Angeboten) wird hier nicht auf Herausforderungen eingegangen, sondern ausschließlich davon berichtet, welche Aspekte für eine aus der Sicht der Befragten gelingende Umsetzung der Angebote digitaler Grundbildung berücksichtigt werden müssten bzw. wie sie bereits gelingend vorgehen. Dazu gehören folgende Punkte:

- Nachhaltiges Lernen soll ermöglicht werden.
- Es soll ein Schutzraum geboten werden.
- Die Angebote sollen lebensweltorientiert gestaltet sein.
- Es soll eine möglichst individuelle Betreuung gewährleistet werden.

Auf welche Weise diese Aspekte bei der Umsetzung der Angebote berücksichtigt werden, wird im Folgenden genauer betrachtet.

Nachhaltiges Lernen ermöglichen

Dass das Ermöglichen von nachhaltigem Lernen ein Anspruch ist, der bei der Umsetzung der Angebote berücksichtigt werden soll, wird an mehreren Interviewstellen im Material deutlich. Die Befragten geben beispielsweise an, dass die Teilnehmenden aus den Angeboten digitaler Grundbildung „wirklich was gelernt" (K6_R Pos. 14) haben und für weiteres „Lernen motiviert" (K1_L Pos. 24) sein sollen. Es wird betont, dass digitale Grundstrukturen verstanden werden müssen, um Probleme unabhängig von bestimmten Geräten lösen zu können:

> Es nutzt ja nichts, wenn dem Kunden das Handy morgen hinfällt und er ein neues braucht. Dann ist das wieder auch anders. Und dann hat er genau dieselben Probleme wieder wie mit dem ersten Ding. […] wenn er verstanden hat, dass alle Handys einen Bereich haben, wo man seine Einstellungen vornehmen kann, wird er auch mit dem zweiten Handy wieder zurechtkommen (K8_R Pos. 46).

Die Kursleitungen zeigen somit ein Verständnis bzgl. des nachhaltigen Lernens, das über das Lernen mit einem speziellen Gerät oder einer speziellen Anwendung hinausgeht und versuchen damit, die Teilnehmenden auf die Veränderungen, die der digitale Wandel mit sich bringt, vorzubereiten.

Schutzraum bieten

Einige Befragte beschreiben die Angebote digitaler Grundbildung in ihren Einrichtungen als Schutzraum (K1_L Pos. 12; VH1_F Pos. 16). Die Teilnehmenden könnten „erst mal Sachen ausprobieren" (K1_L Pos. 12; VH1_F Pos. 16), ohne Angst haben zu müssen, etwas falsch zu machen. Betont wird in diesem Zusammenhang der Aspekt, dass viele Teilnehmende z. B. in ihrer Familie negative Erfahrungen gemacht haben, wenn sie um Hilfe gebeten hätten. Dem solle mithilfe der Angebote entgegengewirkt werden, indem „niemand ungeduldig mit ihnen" (K1_L Pos. 12; VH1_F Pos. 16) umgehen würde, wie es oftmals im privaten Umfeld der Fall sei.

Lebensweltorientierung

Zusätzlich äußern die Befragten den Anspruch einer Lebensweltorientierung, die durch eine alltagsnahe Gestaltung und eine Einbindung der Bedarfe der Teilnehmenden gewährleistet werden soll (z. B. VH4_F Pos. 12; V4 Pos. 12). Die Angebote sollen demnach keinem Lehrplan folgen, sondern vielmehr konkret auf die „Fragen und Anliegen, die die Leute mit[bringen]" eingehen (K1_L Pos. 14). In dem Zusammenhang wird an einigen Stellen betont, dass eine Wandlung von „verschultem Denken" (VH6_F Pos. 30) hin zu einem „lockeren Vorgehen" (VH6_F Pos. 30) stattfinden müsse. Es müsse ein offener und niederschwelliger Raum geboten werden, in welchem die Anliegen der Teilnehmenden berücksichtigt werden (K7_R Pos. 10). Andernfalls würden „die Leute nicht mehr [kommen]" (K1_L Pos. 34).

Wie die Angebote digitaler Grundbildung in den Einrichtungen nach Angaben der Befragten lebensweltorientiert umgesetzt werden, wird im Folgenden beispielhaft dargestellt.

Die zuvor beschriebene Nähe zum Alltag der Teilnehmenden findet laut der Befragten auf unterschiedliche Weise statt. Diese soll beispielsweise dadurch gewährleistet werden, indem Elemente, die den Teilnehmenden aus ihrem Alltag bekannt sind, mit neuen, digitalen Prozessen verknüpft und erklärt werden.

Eine interviewte Person berichtet in dem Zusammenhang davon, mit älteren Teilnehmenden „über Google Maps Orte in der Vergangenheit auf[zusuchen]" (VH2_L). Auch Spiele wie ‚Bingo' oder ‚Wer wird Millionär' würden Teil des Angebotes sein, mit dem Ziel, den Teilnehmenden spielerisch und lebensnah aufzuzeigen, welche Vorteile digitale Medien mit sich bringen, ohne altbekannte Gewohnheiten aufzugeben (VH2_L).

Des Weiteren werden digitale Prozesse in den Angeboten beispielsweise mit dem schrittweisen Befolgen eines Kochrezeptes verglichen, mit dem Ziel, „Wirkungszusammenhänge von bestimmten Phänomenen und komplexen Sachverhalten [nachvollziehbar] darzustellen" (VH1_F Pos. 14). Relevant dabei sei, dass die Teilnehmenden

ein Verständnis davon erlangen, welchen Vorteil und Zweck die Nutzung bestimmter digitaler Medien habe. Die Nutzung eines QR-Codes wird beispielsweise wie folgt erläutert:

> Wir haben uns immer schon Hilfsmittel bedient, um uns orientieren zum Beispiel. Und diese Hilfsmittel sind bekannt und werden genutzt und wir haben [sie] weiterentwickelt und sind heute zum Beispiel dabei, dass wir kleine, merkwürdige Zeichen haben, wo wir ein Smartphone nur draufhalten brauchen und dann können wir dahinter eine Information oder eine Adresse [...] abrufen (K7_R Pos. 20).

Gleichzeitig wird neben dieser Erklärung eine konkrete Verknüpfung mit Lernprozessen, die insbesondere bei älteren Teilnehmenden in der Vergangenheit stattgefunden haben, hergestellt.

> Menschen [...], die schon älter sind, [sind] auch immer wieder solche Entwicklungsschritte gegangen im Laufe ihres Lebens. [...] lebenslanges Lernen war für sie immer auch Teil [...]. Wir haben ja auch irgendwann das erste Mal zum Telefonhörer gegriffen oder versucht, einen Fernseher zu programmieren [das ist] ja auch alle[s] [irgendwann] zum ersten Mal passiert (K7_R Pos. 20).

Neben diesen Erkenntnissen wird mit der Zielgruppe der älteren Menschen ebenfalls das Erlernen von Bewegungen im Umgang mit Touchscreens in Verbindung gebracht, das bei ihnen nicht intuitiv verankert sei (K8_R Pos. 46). Dabei ginge es nicht nur um die Bewegung an sich, sondern auch um den Sprachgebrauch in diesem Zusammenhang. Zunächst müsse verstanden werden, „was ist antippen, was ist schieben, was ist größer machen?“ (K8_R Pos. 46). Wenn diese Begriffe nicht eindeutig geklärt werden würden, gäbe es Missverständnisse:

> Dann kann ich sagen ‚Tippen Sie das an‘, aber es funktioniert eben nicht, weil sie nicht wissen, was ist eine Berührung. Und dann ist im Sprachgebrauch oft so, drücken Sie mal den Knopf', aber da ist kein Knopf', sagen dann die Leute, und da haben sie recht, da gibt es keinen Knopf. Dann habe ich mich sprachlich nicht richtig ausgedrückt. Dann gibt es einen Bereich, den ich berühren muss, und dann reagiert das Handy auf die eine oder andere Art von Verhalten. Und deshalb sind eben diese Bewegungen und das Üben von Bewegungen und das genaue Erläutern, was muss ich denn tun?' ‚wie wische ich denn von Hand?‘, wirklich von entscheidender Bedeutung (K8_R Pos. 46).

Neben der Begriffserläuterung und der gleichzeitigen Demonstration der Bewegungsabläufe müsse zudem berücksichtigt werden, dass ältere Teilnehmende Erkrankungen wie Arthritis oder Arthrose aufweisen. Die damit einhergehende Bewegungseinschränkung mache Lockerungsübungen zu Beginn der Kurseinheiten notwendig (K8_R Pos. 46).

Ein weiteres Beispiel, wie die lebensweltorientierte Gestaltung der Angebote laut der Interviewten umgesetzt wird, ist die Einbindung von zusätzlichen Themen, die für die Teilnehmenden im direkten Zusammenhang mit digitaler Grundbildung stehen. So wird beispielsweise die VHS-Cloud als Lernplattform mit in das Angebot eingebun-

den. Diese würden viele der Teilnehmenden außerhalb des Kurses nutzen. Die Teilnehmenden würden so durch das Angebot der digitalen Grundbildung alltagsnahe Szenarien erlernen (VH5_F Pos. 26). Ein weiteres Beispiel ist die Verknüpfung von digitaler Grundbildung mit Englischgrundkenntnissen. Einer der Befragten gibt in dem Zusammenhang an, diese Englischgrundkenntnisse im Rahmen der Angebote digitaler Grundbildung mit zu vermitteln (K8_R Pos. 36). Denn im Smartphone-Bereich beispielsweise sei die Bedeutung von einem Begriff wie „Icon" (K8_R Pos. 36) grundlegend, um zu verstehen, „was es meint und wie [...] damit umzugehen [ist]" (K8_R Pos. 36).

Individuelle Betreuung

Ein Aspekt, der im Hinblick auf die Umsetzung oft betont wird, ist die enge Betreuung, die den Teilnehmenden in den Angeboten digitaler Grundbildung entgegengebracht wird.

Um dies zu ermöglichen, würden einige Kurse bewusst klein gehalten, „damit die Betreuung auch adäquat für jeden Teilnehmer [...] gewährleistet werden kann" (K6_R Pos. 14). Des Weiteren wird von einem individuellen Eingehen der Dozierenden auf die Teilnehmenden berichtet (z. B. VH6_F Pos. 4; K8R_ Pos. 24). So würden sich die Lehrenden beispielsweise persönlich um „[das] Handy und [die] Probleme" (z. B. VH6_F Pos. 4; K8R_ Pos. 24) der Teilnehmenden kümmern oder sehr geduldig „auf die kleinsten Fragen eingehen" (K6_R Pos. 12).

Ein Beispiel, in dem diese individuelle Betreuung zu tragen kommt, ist das eines Befragten, der angibt, die Angebote digitaler Grundbildung „im Doppelpack" (VH1_F Pos. 16) anzubieten. Die Angebote fänden in diesem Fall in einer überorganisationalen Kooperation mit einem Handyladenbesitzer statt.

> Konzeptionell sieht es so aus, dass ich auf der einen Seite eine langjährige, erfahrene [...] Dozentin habe, die das macht. Aber gleichzeitig bin ich irgendwann mal in den Bahnhofshandyladen gegangen und hab den Besitzer angesprochen, ob er nicht mal Bock hätte zu uns zu kommen. Weil die kennen die dümmsten Fragen oder also auch wirklich die Anliegen (VH1_F Pos. 16).

Die interviewte Person betont in dem Zusammenhang, dass die Lehrenden sich oft nicht mit allen Fragen auskennen würden und bestimmte Themen aus diesem Grund nicht besprechen würden (VH1_F Pos. 16). Die Angebote seien so aufgebaut, dass die Dozierenden „idealtypisches Wissen" (VH1_F Pos. 16) vermitteln, während der Handyladenbesitzer, der „die ganzen Apps und [...] die ganzen Fragestellungen und Probleme" (VH1_F Pos. 16) aus der Praxis kenne, bei diesen konkret unterstützen könne. Auf diese Weise sei nicht nur gewährleistet, dass den Teilnehmenden zwei Lehrpersonen zur Verfügung stehen, sondern dass auch individuelle und spezifische Fragen, die z. B. das eigene Gerät betreffen, geklärt werden können (VH1_F Pos. 16).

Ein weiteres Beispiel für die individuelle Betreuung stellt die Begleitung bei der Nutzung von Online-Kommunikationsplattformen (v. a. Zoom) dar. Diese Begleitung sei laut der Befragten durch die pandemischen Bedingungen entstanden. Umgesetzt

wurde und wird diese telefonisch und teilweise kostenlos. Dabei würde eine schrittweise Erklärung, wie die unterschiedlichen Funktionen der Plattformen zu bedienen seien, angeboten werden (K4_R Pos. 26). Inhaltlich gehe es in diesen begleitenden Maßnahmen darum, dass eine „grundlegende Einführung [auf] alle[n] Ebenen" (K6_R Pos. 12) stattfinden soll. Teilnehmende sollen laut Aussagen der Befragten u. a. das Wissen erlangen, wie die Plattform und die spezifischen Tools aufgebaut seien (K6_R Pos. 12).

Nachdem im vorliegenden Befundkapitel unterstützende Maßnahmen, zukünftige Ansprüche und Herausforderungen seitens der Einrichtungen gegenüber Teilnehmenden dargestellt wurden, werden diese Befunde in der folgenden Diskussion als Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfrage ‚Inwiefern unterstützen Erwachsenenbildungseinrichtungen durch Angebote digitaler Grundbildung Teilnehmende auf Stufen des Digital Inclusion Pathway?' herangezogen.

5 Diskussion

Die dargestellten Befunde werden in diesem Kapitel den Stufen des Digital Inclusion Pathway zugeordnet und vor dem Hintergrund der in der Ausgangslage dargelegten Ergebnisse aus dem GediG-Projekt in einen Zusammenhang gesetzt. Da sich diese Projektergebnisse auf die Taste-Stufe fokussieren, werden diese in der folgenden Diskussion auf der Taste-Stufe herangezogen. Den anderen Stufen hingegen werden ausschließlich die Befunde der Erhebung des vorliegenden Beitrags zugeordnet. Auf Grundlage dieser Schritte wird auf die leitende Forschungsfrage eingegangen und diskutiert, inwiefern Erwachsenenbildungseinrichtungen durch Angebote digitaler Grundbildung Teilnehmende auf Stufen des Digital Inclusion Pathway unterstützen (können). Die Struktur dieses Kapitels orientiert sich an den zuvor dargestellten Stufen des Pathway.

5.1 Digital Inclusion Pathway: Stufe „Digital Access"

Die Access-Stufe, in der Personen nach dem Konzept des Digital Inclusion Pathway keinen Zugang zu digitalen Medien gegeben ist, wird im Folgenden durch den (mangelnden) Zugang *zu den Angeboten digitaler Grundbildung* ergänzt. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern die Einrichtungen Teilnehmende im Digital Access unterstützen.

Wie in Kapitel 2 dargestellt, muss die Hürde des nicht vorhandenen Zugangs überwunden werden, um auf die Access-Stufe zu gelangen. Diese Hürde, so wird es im Folgenden aufgezeigt, kann sich in Form von mangelnden Kompetenzen oder körperlichen Gegebenheiten äußern. Hürden, die einem Zugang hingegen motivations- oder interessensgeleitet im Weg stehen, werden an dieser Stelle ausgeklammert und im nächsten Abschnitt, auf der Taste-Stufe, thematisiert.

Inwiefern die Einrichtungen die Teilnehmenden auf der Access-Stufe unterstützen, lässt sich vielseitig beantworten.

Die im *Marketing* angewendeten und geplanten Strategien, über die Lokalpresse, das Fernsehen und Radio sowie über das Auslegen von Programmheften in Apotheken und Arztpraxen Teilnehmende zu gewinnen, sprechen die Digital Access-Stufe an. Diese Maßnahmen berücksichtigen, dass potenzielle Teilnehmende nicht über digitale Kompetenzen verfügen und stellen damit eine Unterstützung im Zugang zu den Einrichtungen und den Angeboten dar.

Ein weiterer Punkt auf der Access-Stufe stellt die *Kursanmeldung* dar, denn um Zugang zu den Angeboten zu erlangen, müssen sich die Teilnehmenden laut der Befragten online anmelden. Der damit verbundenen Herausforderung, diesen Vorgang ohne ausreichende digitale Kompetenzen durchzuführen, begegnen die Einrichtungen beispielsweise mit telefonischer Begleitung und unterstützen die Teilnehmenden auf der Access-Stufe, indem der Zugang zu den Angeboten erleichtert wird.

Im Rahmen des *Wordings* der Angebote wird insbesondere auf Teilnehmende eingegangen, die aufgrund einer Sprachbarriere Probleme im Verständnis der Titel und Ausschreibungstexte mitbringen. Insbesondere wissenschaftliche Formulierungen scheinen diese Hürde zu begünstigen. Um dem entgegenzuwirken, wird der Anspruch erhoben, einfache Formulierungen zu wählen, jedoch scheint dies aufgrund von einrichtungsinternen Richtlinien bisher lediglich ein Anspruch zu sein und (noch) nicht umgesetzt zu werden.

Durch die *Beratung*, die auf Seiten der Einrichtungen angeboten wird, bekommen die Teilnehmenden ergänzend zu den Ausschreibungen der Angebote die Möglichkeit, für sie passende Angebote digitaler Grundbildung auszuwählen. Anknüpfend an die zuvor beschriebene Sprachbarriere, die eine mögliche Hürde dafür darstellt, Ausschreibungstexte zu verstehen, soll die Beratung Teilnehmende im Zugang unterstützen.

Der letzte Aspekt auf der Access-Stufe betrifft die *räumliche Erreichbarkeit*. Die von einer der befragten Einrichtungen beschriebene Zentralisierung von Veranstaltungsorten scheint insbesondere in Hinblick auf ältere Teilnehmende eine Hürde darzustellen, da diese Zielgruppe weniger mobil zu sein scheint. Infolgedessen wird der Anspruch einer Dezentralisierung erhoben, um wohnortnahe Angebote vorhalten zu können, jedoch scheinen bei einer der befragten Einrichtungen interne Kostengründe dagegen zu sprechen. In diesem Fall scheint die Einrichtung keine Unterstützung im Zugang zu gewährleisten. Eine andere Einrichtung hat auf diese Hürde reagiert, indem wohnortnahe Räumlichkeiten angeboten werden. Zusätzlich wird der Anspruch erhoben, dass die Räumlichkeiten eine Barrierefreiheit aufweisen sollten, um insbesondere ältere Erwachsene im Zugang zu unterstützen. Inwiefern die Einrichtungen dies gewährleisten, wird nicht konkretisiert.

5.2 Digital Inclusion Pathway: Stufe „Digital Taste“

Im Folgenden wird aufgezeigt, inwiefern die Einrichtungen Teilnehmende auf der Taste-Stufe durch Angebote digitaler Grundbildung unterstützen und Grundlagen schaffen, um motivations- oder interessensgeleitete Hürden zu überwinden.

In die Diskussion werden dabei die zuvor dargestellten Praxisimplikationen, die im Rahmen des GediG-Projektes herausgearbeitet wurden (Kapitel 2), einbezogen.

Das *Marketing* für die Angebote digitaler Grundbildung ist laut den Befragten mit der Herausforderung besetzt, die Teilnehmenden zu den Angeboten zu motivieren und bei ihnen die Lust zu wecken, die Angebote wahrzunehmen. Als Reaktion darauf werben die Einrichtungen auf möglichst unterschiedlichen und ansprechenden Wegen, wie es bereits auf der Access-Stufe beschrieben wurde.

Im Zuge des *Wordings* verfolgen die Einrichtungen das Ziel, durch ansprechende Formulierungen das Interesse der Teilnehmenden zu wecken und dafür zu sorgen, dass diese sich ernst genommen fühlen. Zudem wird der Anspruch erhoben, dass vereinfachte Formulierungen verwendet werden und diese somit für Menschen mit Sprachbarriere verständlich sind. Diese Aspekte sprechen die motivationale Komponente des Digital Taste an. Eine Parallele zu den durch GediG (Burkard, Langer & Koppel, 2021, S. 30) sowie durch die MOVE-Studie (Ehmig, 2023) generierten Befunden lässt sich zu der personalisierten Sprache ziehen, die die Relevanz des zu Lernenden für die Teilnehmenden unterstreichen soll.

Ein weiterer Faktor auf der Taste-Stufe stellt die *Beratung* dar. Das angebrachte Beispiel, in dem im Rahmen der Beratung betont wird, dass keiner der Teilnehmenden wüsste, was in dem Kurs passiere und keiner Erfahrungen mitbringe, greift ein Ergebnis aus dem GediG-Projekt auf: Die ähnlichen Voraussetzungen, die alle Teilnehmenden mitzubringen scheinen, lassen darauf schließen, dass die individuellen Lernvoraussetzungen nicht zu sehr von den Leistungsansprüchen abweichen (vgl. Burkard, Langer & Koppel, 2021, S. 31). Indem auf diese Weise und grundsätzlich durch die Beratung mögliche Unsicherheiten und Ängste genommen werden sollen, unterstützen die Einrichtungen die Teilnehmenden auf der Taste-Stufe insbesondere im Hinblick auf ihr Selbstvertrauen. Ein weiterer Aspekt, durch den eine Parallele zu den Ergebnissen aus GediG deutlich wird, zeigt sich dadurch, dass bereits in der Beratung angesprochen wird, dass die Teilnehmenden ihren eigenen Laptop mitbringen können. Wie sich im Rahmen von GediG herausgestellt hat, stärkt der Einsatz privat genutzter Medien das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und wirkt einer Passungsproblematik entgegen (David, Langer & Koppel, 2022, S. 9–10). Dass die Teilnehmenden bereits in der Beratung darauf hingewiesen werden, kann wiederum bewirken, ihnen Ängste und Unsicherheiten zu nehmen.

Die *räumliche Erreichbarkeit* stellt einen weiteren Aspekt dar, durch den die Einrichtungen laut der Befragten Unterstützung auf der Taste-Stufe bieten. Die Reaktion, wohnortnahe Räumlichkeiten zu nutzen, sodass vor allem ältere Teilnehmende, die keine Lust hätten, einen weiten Anfahrtsweg auf sich zu nehmen, an den Angeboten teilnehmen können, ist ein Beispiel dafür. Auch der barrierefreie Zugang lässt sich mit dem Digital Taste in Verbindung bringen. In beiden Vorgehensweisen der Einrichtungen werden die Lebenswelt und die individuellen Bedarfe der – hier älteren – Teilnehmenden berücksichtigt. Auch wenn an dieser Stelle die Inhalte der Angebote nicht im Vordergrund stehen, sondern zunächst der Zugang fokussiert wird, ist eine Parallele zu den Ergebnissen aus GediG zu verzeichnen: Nur mit Einbindung der Lebenswelt kann der Digital Taste weiterentwickelt werden (David, Langer & Koppel, 2022, S. 10).

Der Anspruch, durch die Angebote digitaler Grundbildung einen *Schutzraum* zu bieten, spricht verschiedene Aspekte der Taste-Stufe an. Dazu zählt zum einen die Stärkung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden, indem Ängsten durch den ‚Schutzraum' entgegengewirkt werden soll. Zum anderen findet eine Berücksichtigung der individuellen Lebenswelten und der Hintergründe der Teilnehmenden statt, indem eine konkrete Abgrenzung zu Schwierigkeiten vorgenommen wird, denen sie teilweise in ihrem Alltag begegnen (in diesem Fall die Ungeduld von Familienmitgliedern). Beide Aspekte wirken unterstützend für die (Weiter-)Entwicklung des Digital Taste der Teilnehmenden (David, Langer & Koppel, 2022, S. 9–10).

Mithilfe der *Lebensweltorientierung*, die die Angebote digitaler Grundbildung laut der Befragten prägt, unterstützen die Einrichtungen die Teilnehmenden auf der Taste-Stufe auf verschiedene Art und Weise. Die zunächst allgemein beschriebene Orientierung an den Bedarfen der Teilnehmenden weist auf eine Offenheit und Flexibilität hin, die die Berücksichtigung der Lebenswelt gewährleistet und damit zur Weiterentwicklung des Taste beitragen kann (David, Langer & Koppel, 2022, S. 10). Die Bestätigung dessen zeigt sich im Erfahrungsbericht eines Befragten wieder, der betont, dass die Teilnehmenden ‚sonst wegbleiben würden'. Das digitale Einbinden bekannter Spiele (Bingo und Wer wird Millionär) unterstützt auf der Taste-Stufe zum einen durch die Vertrautheit der Inhalte und bindet zum anderen eine spielerische Komponente ein, wodurch die intrinsische Motivation der Teilnehmenden gestärkt werden kann (David, Langer & Koppel, 2022, S. 9–10; Ehmig, 2023). Zudem wird von einem nachvollziehbaren und schrittweisen Erläutern digitaler Prozesse berichtet, das beispielsweise durch eine Assoziation mit Kochrezepten in Verbindung gesetzt wird. Des Weiteren wird eine Parallele zwischen neuen Lerninhalten (z. B. QR-Code-Nutzung) und bereits erlebten Lernprozessen hergestellt, um den Zweck und die Nutzung zu verdeutlichen. Beide Punkte unterstützen die Teilnehmenden auf der Taste-Stufe, indem sie die Relevanz des zu Lernenden hervorheben (David, Langer & Koppel, 2022, S. 31; Ehmig, 2023).

Die grundlegende Erarbeitung von Begriffsverständnissen (auf dem Smartphone wischen oder klicken), um Missverständnissen entgegenzuwirken, bindet in Kombination mit Bewegungs- und Lockerungsübungen die Bedarfe der Teilnehmenden mit ein. Auch hier leistet die Einrichtung bezüglich des Digital Taste Unterstützung, indem beispielsweise die Selbstwirksamkeit gestärkt wird, damit die individuellen Lernvoraussetzungen nicht zu sehr von den Leistungsansprüchen abweichen und die Relevanz des zu Lernenden verdeutlicht wird, indem die Lerninhalte adressatengerecht aufbereitet werden.

Ein letzter Aspekt im Rahmen der Lebensweltorientierung ist das Einbinden von Inhalten, die die Teilnehmenden auch außerhalb der Angebote nutzen bzw. benötigen (VHS-Cloud und Englischkenntnisse). Dadurch werden sie dabei unterstützt, alltägliche Aufgaben bewältigen zu können, wodurch die Relevanz dessen konkretisiert wird. Gleichzeitig kann die Selbstwirksamkeit gestärkt werden, indem z. B. die bekannte Lernplattform eingebunden wird.

Neben den bisher aufgeführten Aspekten findet eine Unterstützung auf der Taste-Stufe seitens der Einrichtungen auch durch die *individuelle Betreuung* der Teilnehmenden statt.

Mithilfe von bewusst klein gehaltenen Kursgruppen und der damit verbundenen persönlichen Betreuung ermöglichen die Einrichtungen es den Teilnehmenden, Fragen und Anliegen bezüglich ihrer eigenen Geräte zu klären. Damit wird die Lebenswelt der Teilnehmenden eingebunden und die Relevanz der Lerninhalte verdeutlicht. Das angeführte Beispiel, eine Lehrperson zusammen mit einem Handyladenbesitzer den Kurs leiten zu lassen, erhöht diese Unterstützung, da zum einen mehrere Ansprechpersonen vorhanden sind und zum anderen eine hohe Gewährleistung gegeben ist, dass Fragen fachgerecht beantwortet werden können. Hinzukommend wird auch die Erfolgszuversicht gefördert, da die Teilnehmenden das Anspruchsniveau durch ihre eigenen Fragen selbst bestimmen (Burkard, Langer & Koppel, 2021, S. 31).

Auch die telefonische Begleitung bei der Nutzung von Online-Kommunikationsplattformen unterstützt die Teilnehmenden auf der Taste-Stufe. Dadurch, dass diese Eins-zu-eins durchgeführt wird, stehen die individuellen Fragen der Teilnehmenden im Vordergrund, wodurch ihre Selbstwirksamkeit und ihr Interesse an der Nutzung der Kommunikationsplattform unterstützt werden kann.

5.3 Digital Inclusion Pathway: Stufe „Readiness“

Auf der Readiness-Stufe, auf der Teilnehmende grundlegende Fähigkeiten und die effektive Nutzung digitaler Medien entwickeln, leisten die befragten Einrichtungen ebenfalls Unterstützung.

Zu den grundlegenden Fähigkeiten, die im Rahmen der Angebote digitaler Grundbildung vermittelt werden, gehören verschiedene Themen und digitale Grundkenntnisse, die laut Aussagen der Befragten an der *Lebenswelt* der Teilnehmenden orientiert sind. Dabei findet nach Berichten der Interviewten teilweise eine Einbindung privat genutzter Medien (z. B. Laptops) statt. Die motivationalen und selbstwirksamen Faktoren, die mit der Einbindung des Alltags der Teilnehmenden einhergehen, wurden auf der Taste-Stufe diskutiert.

Im Rahmen der dargestellten Befunde zur Lebensweltorientierung wird zudem deutlich, dass in einigen Fällen eine Verknüpfung von digitalen Inhalten mit weiteren Inhalten notwendig zu sein scheint, um die Entwicklung der grundlegenden Fähigkeiten zu gewährleisten. Die Einrichtungen berichten im Zuge dessen beispielsweise von Bewegungs- und Lockerungsübungen oder Englisch-Begriffserläuterungen, die insbesondere in Angeboten mit älteren Teilnehmenden eingesetzt werden. In diesen Fällen werden Teilnehmende bei der Umsetzung der Angebote ganzheitlich eingebunden. Ein Merkmal für die Umsetzung der Angebote digitaler Grundbildung scheint zudem das schrittweise Erklären (Zoom, Kochrezept) zu sein, durch das grundlegende Fähigkeiten vermittelt und Wirkungszusammenhänge verstanden werden sollen. Auf diese Weise findet nicht nur inhaltlich, sondern auch didaktisch eine Unterstützung auf der Readiness-Stufe statt.

5.4 Digital Inclusion Pathway: Stufe „Digital Literacy“

Auch die Stufe der Digital Literacy, auf der der kontinuierliche Entwicklungsprozess stattfindet, die Problemlösefähigkeit mit den sich ständig weiterentwickelnden digitalen Medien umzugehen, wird im Rahmen der Befunde angesprochen. Wenn auch weniger umfangreich als auf den zuvor dargestellten Stufen, liefern die Interviews einige Aspekte, die aufzeigen, inwiefern die Einrichtungen Teilnehmende auf der Digital Literacy-Stufe unterstützen.

Einen dieser Aspekte stellt das *nachhaltige Lernen* dar, das im Rahmen der Umsetzung der Angebote digitaler Grundbildung ermöglicht werden soll. Eine Unterstützung auf der Digital Literacy Stufe findet dadurch statt, dass Teilnehmende durch das nachhaltige Lernen digitale Grundstrukturen verstehen. Die sich daraus entwickelnde Problemlösefähigkeit zeigt sich konkret dadurch, dass Teilnehmende Fragen digitaler Art unabhängig von den im Kurs eingesetzten Geräten beantworten können. Deutlich wird dadurch auch, dass sich die Kursleitenden darüber im Klaren sind, dass der digitale Wandel einen kontinuierlichen Lernbedarf mit sich bringt und daher darauf hinarbeiten, die Inhalte nicht geräte- oder anwendungsspezifisch zu vermitteln und das selbstständige Lernen zu fördern. Dieser Anspruch spiegelt auch den aktuellen Diskurs zu der Dimension der digitalen Grundbildung wider, in dem auf die Relevanz des selbstständigen Lernens oder die Selbstlernfähigkeit hingewiesen wird (z. B. Koppel & Wolf, 2021).

Als Zweites kann die *lebensweltorientierte* Umsetzung, im Rahmen derer den Teilnehmenden bekannte Assoziationen entgegengebracht werden (z. B. das schrittweise Befolgen eines Kochrezeptes), als Unterstützung auf dieser Stufe angesehen werden. Denn das Verstehen von Wirkungszusammenhängen, das hiermit ermöglicht werden soll, hat ebenfalls zum Ziel, Teilnehmenden grundlegende Strukturen näherzubringen und sie somit auf die Lösung von zukünftigen Problemen vorzubereiten.

5.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt sich, dass die befragten Einrichtungen im Rahmen von Angeboten digitaler Grundbildung auf allen Stufen des Digital Inclusion Pathway Unterstützung leisten. Im Rahmen der Interviews wird teilweise von bereits bestehenden Maßnahmen berichtet, vereinzelt von zukünftigen Ansprüchen und an wenigen Stellen auch von Herausforderungen, denen (bisher) keine Lösung entgegengebracht wird. Vereinzelt wurde nicht konkretisiert, inwiefern Maßnahmen bereits stattfinden oder die genannten Beispiele zukünftige Ansprüche bzw. Ideen darstellen.

Unabhängig davon verdeutlichen alle dargestellten Beispiele (bereits umgesetzte Maßnahmen, zukünftige Ansprüche und Herausforderungen), wie vielfältig die Möglichkeiten seitens der Einrichtungen sind, Teilnehmende auf den unterschiedlichen Stufen auf ihrem Weg im Digital Inclusion Pathway zu unterstützen.

6 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde auf einer Metaebene aufgezeigt, inwiefern Erwachsenenbildungseinrichtungen Teilnehmende durch Angebote digitaler Grundbildung auf allen Stufen des Digital Inclusion Pathway unterstützen. Damit wurde nicht nur den Ansprüchen Reders (2015) und Mallows (2019) gefolgt, mithilfe des Pathway verschiedene Lernansätze und Strategien zu erforschen, die Teilnehmende bei der digitalen Inklusion unterstützen, sondern auch an Ergebnisse aus dem GediG-Projekt angeschlossen, die Aufschluss über die Rolle des Digital Taste in Grundbildungskursen geben. Weitere Bezugspunkte konnte die MOVE-Studie liefern. Die gewonnenen Befunde geben mithilfe von umfangreichen Beispielen vielseitige Implikationen für die Erwachsenenbildungspraxis.

Konkret können die dargestellten Unterstützungsmöglichkeiten von Erwachsenenbildungseinrichtungen herangezogen werden, um in der eigenen Einrichtung bereits vorhandene Maßnahmen sowie mögliche Hürden – u. a. auch vor dem Hintergrund der GediG- und der MOVE-Studie – zu reflektieren. Auf Grundlage dessen können Maßnahmen entwickelt und angepasst werden. Dabei sollten die verschiedenen Stufen im besten Falle in einem Zusammenhang gesehen werden und weitere Pfadstrukturen in Betracht gezogen werden, um die Teilnehmenden bestmöglich zu unterstützen.

Da einige Parallelen zwischen den Projektergebnissen aus GediG und den dargestellten Befunden zu Angeboten digitaler Grundbildung gekennzeichnet wurden, können die Ergebnisse dieses Beitrags nicht nur für die Angebote digitaler Grundbildung, sondern auch für den Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen anschlussfähig und nutzbar gemacht werden.

Dabei muss jedoch beachtet werden, dass gering literalisierte Erwachsene, die sowohl zu der Zielgruppe von Grundbildungskursen als auch von Angeboten digitaler Grundbildung gehören, von den Befragten nur an einigen Stellen benannt und somit nicht bei allen Unterstützungsmöglichkeiten berücksichtigt worden sind. Diese Zielgruppe ist an einigen Stellen mit doppelten Herausforderungen konfrontiert, beispielsweise würde sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht von allen angegebenen Marketingmaßnahmen profitieren.

Insgesamt gilt es auch zu berücksichtigen, dass im Falle des vorliegenden Beitrags sekundäranalytisch gearbeitet wurde, weshalb die erarbeiteten Ergebnisse durch weitere Forschungen ergänzt werden sollten, um ausführlichere Implikationen zu bieten.

Im Rahmen der Diskussion zeigen sich beispielsweise unterschiedlich viele Unterstützungsmöglichkeiten auf den einzelnen Stufen. Während die Digital Access und die Digital Taste-Stufe umfangreicher beschrieben werden, finden sich auf der Digital Readiness und der Digital Literacy Stufe weniger Unterstützungsmöglichkeiten. Inwiefern diese Verteilung in der Praxis tatsächlich vorhanden ist oder ob diese Ergebnisdarstellung damit zusammenhängt, dass die Erhebung nicht auf Grundlage der hier leitenden Forschungsfrage stattgefunden hat, lässt sich durch weitere Untersuchungen klären.

Zusätzlich können bisherige Untersuchungen, die ggf. bereits einzelne Stufen des Digital Inclusion Pathway adressieren, herangezogen werden und in einen Gesamtzusammenhang mit den hier erarbeiteten Ergebnissen gestellt werden.

Zudem könnten die Unterstützungsmöglichkeiten konkret für unterschiedliche Zielgruppen erforscht werden. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags sind diesbezüglich einige Anhaltspunkte erarbeitet worden (z. B. spezifische Bedarfe von älteren Teilnehmenden oder die genannten doppelten Herausforderungen von gering Literalisierten), an die angeknüpft werden kann.

Literatur

Aschemann, B. (2015). Online-Lernressourcen für digitale Grundbildung. Verfügbar unter: https://epale.ec.europa.eu/fr/node/150570.

BMBF & KMK. (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf.

Burkard, L., Langer, S. & Koppel, I. (2021). Und dann war er auf und davon und kam nie wieder! Motivationsfördernde Gestaltung von Grundbildungskursen mit digitalen Medien. In H. Kruse & B. Schulz (Hrsg.), Motivation & Lernfreude im digitalen Raum. Erfahrungen, Anregungen und Ideen aus dem Projekt eVideoTransfer2 für die arbeitsorientierte Grundbildung (Bd. 4, 1. Aufl.), 26–36. Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS e.V.

Christ, J., Horn, H. & Ambos, I. (2019). Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE.

David, L. M., Langer, S. & Koppel, I. (2022). Der „Digital Taste“ als Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. Lernen und Lernstörungen. Verfügbar unter: https://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1024/2235-0977/a000384.

Dib, E. & Wojta, T. (2022). Weiterbildungsangebote mit thematischem Bezug zur Digitalisierung. In M. Rohs & E. Gruber (Hrsg.), Digitalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. Beiträge zur Erwachsenenbildung Nr. 12, 29–33). Verfügbar unter: https://kluedo.ub.rptu.de/frontdoor/deliver/index/docId/6798/file/_12_Beitraege_DigiAT.pdf.

Ehmig, S. (2023). Erkenntnisse zu Barrieren und Potenzialen für Ansprache und Motivation von Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf. 3. Vernetzungstreffen der BMBF-Projekte im Förderschwerpunkt Forschung, Hannover.

Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2014). Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL) (DIE spezial). wbv Publikation. DOI: 10.3278/85/0014w.

Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. wbv Media. DOI: 10.3278/6004740w.

Initiative D21 e.V. (2022). D21 Digital Index 2021/2022. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Verfügbar unter: https://initiatived21.de/publikationen/d21-digital-index/2021-2022.

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Hrsg.), Instructional design theories and models: An overview of their current studies (S. 383–434). Erlbaum.

Keller, J. M. & Kopp, T. W. (1987). An application of the ARCS model of motivational design. In C. M. Reigeluth (Hrsg.), Instructional theories in action. Lessons illustrating selected theories and models, 289–320. Erlbaum.

Koppel, I. & Wolf, K.D. (2021): Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 2021: Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 182–199.

Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis. Some common misconceptions and recommendations. Human Communication Research, 30(3), 411–433. DOI: 10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz.

Mallows, D. (2019). A digital inclusion pathway. Verfügbar unter: https://epale.ec.europa.eu/en/blog/digital-inclusion-pathway.

Medjedovic, I. (2014). Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-05488-5.

Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen, 441–471. Westdeutscher Verlag. DOI: 10.1007/978-3-322-97024-4_14.

Rammstedt, B. (Hrsg.). (2013). Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Waxmann.

Reder, S. (2015). Digital Inclusion and Digital Literacy in the United States: A Portrait from PIAAC's Survey of Adult Skills. PIAAC. Verfügbar unter: https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/551c3e82e4b0d2fede6481f9/1427914370277/Reder_PIAAC.pdf.

Von Hippel, A. (2007). Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichen Bedarf und Teilnehmendeninteressen. LMS.

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, 11(30). Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12886/pdf/Erwachsenenbildung_30_2017_Wolf_Koppel_Digitale_Grundbildung.pdf.

Wurzenrainer, M. & Lummerstorfer, U. (2018). Digitale Kompetenzen in der Basisbildung mit Migrant*innen authentisch erarbeiten. Verfügbar unter: https://netzwerkmika.at/application/files/4515/2629/0116/Digital_Literacy_in_der_Basisbildung.pdf.

Digitale Teilhabe ermöglichen: Die zentrale Bedeutung des Zugangs zu digitalen Medien in der Grundbildung

Sandra Langer

Zusammenfassung

Die COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Schließungen der öffentlichen und privaten Fortbildungsträger haben deutlich gezeigt, wie essenziell der Zugang zu digitalen Medien ist, um den Kursbetrieb im Online-Modus aufrechtzuerhalten. Diese Herausforderung betrifft nicht nur die Teilnehmenden an Grundbildungskursen, sondern stellt auch deren Lehrende und Bildungsinstitutionen vor große Herausforderungen. Bereits die LEO-Studie (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) hat aufgezeigt, dass Erwachsene mit geringer Literalität im Vergleich zur Gesamtbevölkerung seltener über Computer oder Laptops verfügen, jedoch über eine bessere Ausstattung mit Smartphones. In Kursen der Grundbildung hingegen werden üblicherweise Computer oder Laptops eingesetzt, um digitale Fähigkeiten zu vermitteln oder zu erweitern. Der vorliegende Beitrag untersucht die Bedeutung des Zugangs zu digitalen Medien, einschließlich digitaler Endgeräte und dem Internetzugang, für Teilnehmende in Grundbildungskursen und analysiert deren Auswirkungen auf den Kursverlauf sowie den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien. Die Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt GediG (Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung) sind von besonderer Relevanz im Kontext des oben Beschriebenen und bieten die Datenbasis des Beitrags auf qualitativer und quantitativer Ebene. Durch die Verknüpfung dieser Erkenntnisse mit dem Modell des „Digital Inclusion Pathway“ (Reder, 2015) wird verdeutlicht, wie eine teilnehmendenorientierte und gewinnbringende Gestaltung des Zugangs zu digitalen Medien erreicht werden kann und damit die Kursteilnehmenden auf ihrem Weg zur digitalen Inklusion begleitet werden können.

Schlagworte: Grundbildungskurse, Zugang zu digitalen Medien, Menschen mit geringer Literalität

Abstract

The COVID-19 pandemic and the consequent closures of public and private educational institutions have clearly demonstrated the essential nature of access to digital media in maintaining course operations in an online mode. This challenge affects not only participants in basic education courses but also poses significant difficulties for their instructors and educational institutions. The German LEO study (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) already indicated that adults with low literacy levels are less likely to have

access to computers or laptops compared to the general population but possess better access to smartphones. Conversely, basic education courses typically utilize computers or laptops to impart or expand digital skills. This paper illuminates the significance of access to digital media, including digital devices and internet access, for participants in basic education courses and analyzes their impact on the course progression as well as the successful utilization of digital media. The findings from the GediG research project (Conditions for Successful Use of Digital Media in Basic Education) are particularly relevant within the context described above and provide the qualitative and quantitative data foundation for this contribution. By integrating these findings with the *Digital Inclusion Pathway* model (Reder, 2015), it is underscored how a participant-oriented and beneficial design of access to digital media can be achieved, thus supporting the course participants on their path towards digital inclusion.

Keywords: basic education courses, access to digital media, adults with low literacy levels

1 Ausgangslage

Die COVID-19-Pandemie hat weltweit drastische Veränderungen mit sich gebracht, darunter die Schließung von Bildungseinrichtungen und Fortbildungsträgern. Dies führte dazu, dass der Kursbetrieb auf den Online-Modus umgestellt werden musste. Hierbei wurde deutlich, wie essenziell der Zugang zu digitalen Medien ist, um eine reibungslose Fortführung der Bildungsangebote zu gewährleisten. Insbesondere für Teilnehmende an Grundbildungskursen und ihre Lehrenden stellte diese Umstellung jedoch eine enorme Herausforderung dar (Hrubesch, 2021; Evers, 2020; Koppel & Langer, 2020).

Bereits die LEO-Studie (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) verdeutlichte, dass Erwachsene mit geringer Literalität im Vergleich zur Gesamtbevölkerung seltener über Computer oder Laptops verfügen, dafür jedoch eine bessere Ausstattung mit Smartphones aufweisen (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz, Heilmann & Stammer, 2020, S. 41). Obgleich Teilnehmende in Grundbildungskursen von der Nutzung alltagsrelevanter digitaler Geräte wie Smartphone oder Tablet profitieren (Ziegler, Müller-Riedlhuber & Sturm, 2019), werden oftmals Computer oder Laptops in Grundbildungskursen eingesetzt, um digitale Fähigkeiten zu vermitteln oder zu erweitern. So stehen nach den Aussagen der befragten Institutionsleitenden über die Fragebogenerhebung im GediG-Projekt an allen Standorten Computer bzw. Laptops im Rahmen der Unterrichtsgestaltung zur Verfügung. In der Erwachsenenbildung insgesamt wurden in den Jahren 2020 und 2021 zu über 90 % Computer, Laptops oder Tablets in Kursen eingesetzt (Breitschwerdt, Beu, Egetenmeyer & Grafe, 2022, S. 11). Der (kostenfreie und mit ausreichend Datenvolumen abgesicherte) Zugang zum Internet stellt zudem für die Kursteilnehmenden, aber auch für Lehrende eine Herausforderung dar (Evers, 2020; Koppel & Langer, 2020, S. 33). Dies wirft die Frage auf, inwieweit die zur Verfügung stehenden digitalen Endge-

räte und die Internetnutzung für den Erfolg und die Effektivität von Grundbildungskursen von Bedeutung sind.

Ziel dieses Teils der Untersuchung im Rahmen des GediG-Projektes ist es, die Bedeutung des **Zugangs** zu digitalen Medien für Teilnehmende in Grundbildungskursen zu ergründen, so, wie es die erste Stufe des Reder'schen „Digital Inclusion Pathway", die Stufe des *Access*[1], beschreibt (Reder, 2015; siehe auch Einführung in den Sammelband von Koppel).

Die erste Stufe, *Access*, bezieht sich auf den reinen Zugang zu digitalen Medien und Technologien. Hier geht es darum, sicherzustellen, dass Lehrkräfte und Lernende über die notwendige Hardware und Internetverbindung verfügen, um digitale Ressourcen nutzen zu können. Ohne diesen grundlegenden Zugang zu Computern, Tablets oder Smartphones sowie einer stabilen Internetverbindung ist eine Integration digitaler Medien in den Grundbildungskurs nicht möglich, entsprechend muss diese Zugangsbarriere (*Barrier*) abgebaut werden. Die Gewährleistung des Zugangs ist damit die grundlegende Voraussetzung für die folgenden Schritte des „Digital Inclusion Pathway".

Der „Digital Inclusion Pathway" von Stephen Reder bietet einen möglichen Leitfaden für den schrittweisen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. Er betont die Bedeutung des Zugangs (*Access*) zu digitalen Technologien, die Entwicklung eines Geschmacks (*Taste*) für bestimmte Tools, die Entwicklung von digitalen Kompetenzen bei Lehrkräften und Lernenden (*Readiness*) sowie die individualisierte Integration digitaler Medien in den Lehr- und Lernprozess. Durch die konsequente Umsetzung dieses Konzepts in Grundbildungskursen kann es gelingen, die Herausforderungen der digitalen Gesellschaft zu bewältigen und es können gleichzeitig jene Chancen genutzt werden, welche die digitalen Medien für das lebenslange Lernen bieten.

Der vorliegende Beitrag rückt den Fokus auf die Teilnehmenden in Grundbildungskursen und deren Lebenswelt. Es wird dargelegt, wie der Zugang (*Access*) zu digitalen Medien ihre Lernmöglichkeiten und Teilhabechancen im Allgemeinen beeinflusst. Ebenso werden der Zugang der Lehrenden in Grundbildungskursen zu digitalen Medien sowie die institutionellen Voraussetzungen, die eine erfolgreiche Integration digitaler Medien in den Lehrbetrieb ermöglichen, beleuchtet.

Die Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt GediG werden mit dem Modell des „Digital Inclusion Pathway" auf der Stufe des *Access* zu digitalen Medien verknüpft und es wird aufgezeigt, wie der Zugang zu digitalen Medien verbunden werden kann mit einer teilnehmendenorientierten und gewinnbringenden Gestaltung von Grundbildungskursen, um Kursteilnehmende auf dem Weg zur digitalen Inklusion zu begleiten.

1 Im Folgenden werden (nach einer ersten deutschen Bedeutungszuschreibung) die englischen Originalbegriffe verwendet, da die deutschen Entsprechungen nur unzureichende Übersetzungen darstellen.

2 Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung

Betrachtet man die Ausgangslage, ist festzuhalten, dass der Zugang zu digitalen Medien für Teilnehmende in Grundbildungskursen von entscheidender Bedeutung ist, wobei der Begriff der *digitalen Medien* als umfassender zu behandeln ist (Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2021). Der Zugang zu Geräten (Hardware) kann Computer, Laptops, Tablets, Smartphones, aber auch Dokumentenkameras oder (interaktive) Whiteboards oder Ähnliches umfassen. Digitale Werkzeuge, Anwendungen und Online-Lernplattformen sollen ebenfalls zugänglich sein, um interaktive Lernmaterialien zu nutzen und multimediale Inhalte zu erkunden (Breitschwerdt, Beu, Egetenmeyer & Grafe, 2022). Zudem beinhaltet der Zugang auch jenen zum Internet in geeigneter Form, bspw. über WLAN (Graesser, Greenberg, Olney & Lovett, 2020, S. 473). Bildungseinrichtungen und Lehrkräfte sollten daraus resultierend sicherstellen, dass allen Lernenden gleichermaßen und individuell angemessen der Zugang zu digitalen Medien ermöglicht wird, um ihre Bildungserfahrung zu bereichern und ihnen die besten Voraussetzungen für ihre persönliche und ggf. berufliche Entwicklung zu bieten.

Grundlegende digitale Fähigkeiten stellen einen essenziellen Schritt dar, um auch in anderen Bereichen Kenntnisse zu erlangen und zu vertiefen. Sie verleihen Selbstvertrauen in Bezug auf die Anwendung von Technologie sowohl am Arbeitsplatz als auch im kontinuierlichen Lernprozess im Sinne des lebenslangen Lernens sowie im alltäglichen Leben (Fernandez Sanz, 2023). Damit gewinnt der Einsatz digitaler Medien für Teilnehmende in Grundbildungskursen zunehmend an Bedeutung.

Durch den Einsatz digitaler Medien können in Grundbildungskursen interaktive und multimediale Lernmaterialien erstellt werden, die das Verständnis der Lernenden für Unterrichtsinhalte fördern. Dies ermöglicht eine individuelle und anschauliche Wissensvermittlung, die den Bedürfnissen der Lernenden (besser) gerecht wird. Gleichzeitig können die Lernenden durch den Einsatz digitaler Medien selbstgesteuertes Lernen praktizieren, indem sie auf vielfältige Online-Ressourcen zugreifen und ihre Kommunikations- und Kollaborationsfähigkeiten (weiter-)entwickeln. Dies fördert nicht nur ihre fachlichen Kenntnisse, sondern stärkt auch ihre digitalen Kompetenzen, die in der heutigen Gesellschaft zunehmend wichtiger werden (Howe & Thielen, 2016; Ziegler, 2022) und als „Schlüsselqualifikationen […] die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe sind" (Egloff, 2010, S. 205).

Allerdings scheint die Wahl der Technologie stark von der vorhandenen Ausstattung vor Ort abhängig zu sein. Infolgedessen konzentrieren sich die Begründungen des Weiterbildungspersonals für den Einsatz von digitalen Medien mehr auf deren Verfügbarkeit in den Räumen als auf die didaktische Gestaltung des Unterrichtsgeschehens (Breitschwerdt, Thees & Egetenmeyer, 2022; vgl. Beitrag Koppel & David in diesem Band).

Die Gestaltung des Unterrichts und damit eine didaktische Orientierung, welche die Bedürfnisse der Teilnehmenden in den Vordergrund stellt, berücksichtigt stets auch ihre individuellen Lebenswelten. Dabei wird angestrebt, eine Passung zwischen diesen Lebenswelten und den Lernumgebungen herzustellen, sei es durch die Anspra-

che, die Auswahl der Lerninhalte oder die Gestaltung der Lehr- und Lernsituationen. Hierbei steht nicht der Lehrstoff im Mittelpunkt, sondern vielmehr seine potenzielle Bedeutung für die Teilnehmenden, welche die Grundlage für die didaktische Planung und Gestaltung bildet (Bastian, 1989, S. 89). Eine Lebensweltorientierung beeinflusst die Herangehensweise der Lehrenden (Schwarz, 2022) und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen und Interessenslagen der Teilnehmenden beim Einsatz digitaler Medien (Wolfensberger, Langer & Koppel, 2023, S. 99). „Lebensweltorientierung bedeutet also nicht nur, da hinzugehen, wo die Menschen sind, und ihnen ein verlockendes Grundbildungsangebot zu machen, sondern mit ihnen gemeinsam Perspektiven zu entwickeln, was ein gelingenderes Leben für sie bedeuten kann“ (Riekmann & Schemann, 2023, S. 47).

Insgesamt eröffnet der gezielte Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen neue Möglichkeiten für die Gestaltung des Unterrichts und das Lernen der Teilnehmenden. Die Förderung selbstorganisierten Lernens und digitaler Kompetenzen trägt dazu bei, dass die Lernenden besser auf eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft vorbereitet sind und ihre Fähigkeiten und Kenntnisse gezielt einsetzen können, also digital inkludiert sind. Daher ist es in Grundbildungskursen wichtig, den Zugang zu digitalen Medien zu ermöglichen und ihre Einsatzmöglichkeiten sinnvoll in das Curriculum zu integrieren, um den bestmöglichen Lernerfolg zu erzielen.

Das Ziel dieses Beitrags ist es, die Bedeutung des Zugangs zu digitalen Medien (*Access*) sowie eines teilnehmendenorientierten Ansatzes in Grundbildungskursen zu betonen und aufzuzeigen, wie diese beiden Aspekte miteinander verknüpft werden können, um die Kursteilnehmenden auf dem Weg zur digitalen Inklusion zu unterstützen. Dazu werden die Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt GediG mit dem Modell des „Digital Inclusion Pathway“ auf der Stufe des *Access* zu digitalen Medien verknüpft. Die ausgeführten theoretischen Überlegungen führen zu zwei Forschungsfragen, die sowohl wissenschaftlich als auch in der Grundbildungspraxis von hoher Relevanz sind:

(1) Inwiefern wird der Zugang zu digitalen Medien in Grundbildungskursen realisiert?
(2) Wie kann sich das Vorhandensein des Zuganges auf den Kursverlauf und den (erfolgreichen) Einsatz digitaler Medien auswirken?

Zur Bearbeitung der Fragestellungen wurde das Convergent Design (Creswell, 2022) des GediG-Forschungsprojektes (siehe Beitrag Langer & Koppel zu Convergent Design in diesem Band) zugrunde gelegt und relevante Daten sowohl aus qualitativen wie auch quantitativen Erhebungen herangezogen, was im folgenden Abschnitt erläutert wird.

3 Methodisches Vorgehen

Über einen Online-Fragebogen wurden quantitative Daten zu Erfahrungen, Einstellungen und Rahmenbedingungen bezüglich des Einsatzes von digitalen Medien erhoben. Die Online-Fragebögen für Lehrende (N = 49), konzeptionell Tätige und Leitende (N = 58) unterschieden sich lediglich in der Art der Perspektive auf die untersuchten Phänomene und waren inhaltlich eng aufeinander abgestimmt. Die Leitenden und konzeptionell Tätigen, die aufgrund ihrer übergeordneten Rolle auf Organisationsebene zusammengefasst werden, erhielten die gleichen Fragen. Der Fragebogen für die Teilnehmenden (N = 74) in Grundbildungskursen wurde an die speziellen Bedürfnisse von Menschen mit geringer Literalität angepasst (Details hierzu finden sich im Beitrag von Lindel & Langer).

Die Erreichbarkeit der Zielgruppen wurde z. B. wegen ausgesetzter Kurse infolge der COVID-19-Pandemie erschwert, daher konnten keine repräsentativen Stichprobengrößen erreicht werden. Allerdings wurde die Reliabilität und Validität der in den Fragebögen enthaltenen latenten Konstrukte durch eine explorative und konfirmatorische Faktorenanalyse sichergestellt, wodurch die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht wird (Bühner, 2021; Moosbrugger, 2012).

Um tiefergehende Einblicke in subjektive Erfahrungen und Perspektiven zu gewinnen, wurden Experteninterviews mit den jeweiligen Zielgruppen geführt (Döring, 2023; Helfferich, 2022). Die Interviews beinhalteten u. a. Fragen zum Einsatz von sowie den Zugang zu digitalen Medien. Alle Interviews wurden leitfadengestützt und unter Berücksichtigung pandemiebedingter Hygienemaßnahmen mithilfe eines Videokonferenztools geführt. Die Leitfäden wurden zuvor pilotiert und auf eventuelle Schwächen und Unklarheiten untersucht. Die Perspektive der Kursteilnehmenden wurde über den Einsatz von Fokusgruppen generiert (u. a. Kühn & Koschel, 2018; Vogl, 2019; Lamnek, 2005; Stewart & Shamdasani, 2015; siehe auch Beitrag Langer zu Fokusgruppen in diesem Band).

Die Experteninterviews und die Fokusgruppen wurden auditiv erfasst und im Anschluss nach vorab festgelegten Richtlinien transkribiert und anonymisiert (Dresing & Pehl, 2018; 2020). Die Analyse der Transkripte erfolgte inhaltlich-strukturierend nach Kuckartz (2018) und unter Einbezug der Software MAXQDA (Kuckartz & Rädiker, 2020; Loxton, 2021).

4 Ergebnisse

4.1 Zugang zu digitalen Medien in Grundbildungskursen

Im Bereich des Zugangs zu digitalen Medien in Grundbildungskursen wurden quantitative und qualitative Daten mit den Leitenden und konzeptionell Tätigen, Kursleitenden und Teilnehmenden erhoben. Zunächst stelle ich die Zugänge für die Unterrichtsgestaltung vor, deren Relevanz im oberen Teil bereits erläutert wurde, und gehe damit auf die Frage nach dem Zugang zu digitalen Medien in Grundbildungskursen auf

Ebene der Unterrichtsgestaltung ein. Im weiteren Verlauf betrachte ich die Ebene des Zugangs zu digitalen Medien durch Teilnehmende und verbinde diese beiden Aspekte des Zugangs, um auf die erste Fragestellung „Inwiefern wird der Zugang zu digitalen Medien in Grundbildungskursen realisiert?“ einzugehen.

Die quantitativen Daten der Fragebogenerhebung der Leitenden und konzeptionell Tätigen zeigen, dass an allen befragten Institutionen Computer bzw. Laptops für Kursleitende zur Unterrichtsgestaltung zur Verfügung stehen. An über 90 % der Bildungsinstitutionen können Kursleitende Beamer nutzen und an mehr als 50 % stehen digitale Wandtafeln zur Verfügung. Weniger angeboten werden Tablets oder Visualizer wie Dokumentenkameras. 78 % der Befragten geben an, dass die Kursleitenden über Headsets für die Unterrichtsgestaltung verfügen, was insbesondere für beispielsweise die Sprachausgabe oder auch individuell gestaltete Kurseinheiten von Vorteil ist, damit die Lernenden ohne Störfaktoren und unabhängig voneinander lernen können. Lediglich an 7 % der Bildungsinstitutionen können Kursleitende VR-Brillen einsetzen (s. Abbildung 1).

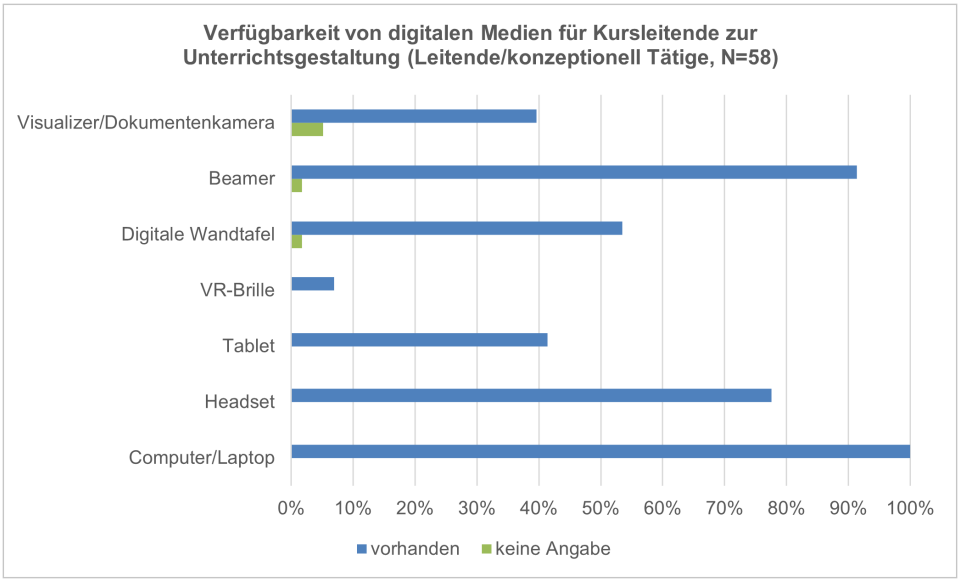


Abbildung 1: Verfügbarkeit von digitalen Medien für Kursleitende zur Unterrichtsgestaltung

Die Ausstattung mit digitalen Medien an Bildungsinstitutionen ist allerdings nur aussagekräftig in Abhängigkeit von der Anzahl der Lernenden. Die Fragebogenerhebung der Kursleitenden gibt hierzu Auskunft. Es zeigt sich, dass die Ausstattung mit Computern bzw. Laptops an den Bildungsinstitutionen der befragten Kursleitenden ein sehr diverses Bild abgibt und diese nicht in jedem Fall ausreichend ist. 10 % der Befragten geben an, über keine Computer/Laptops zu verfügen, und in einem Viertel aller Fälle ist die Ausstattung nicht ausreichend für ein 1:1-Verhältnis zu den Lernenden. Ebenfalls ein Viertel der Befragten gibt an, dass Lernende in den meisten Fällen im Verhältnis 1:1

an ihrer Bildungsinstitution mit Computern/Laptops ausgestattet sind, und weitere 18 % sehen dies in jedem Fall bestätigt. In Bezug auf die Ausstattung mit Tablets spiegeln die Angaben der Kursleitenden die Angaben der Institutionsleitenden, indem sie angeben, dass beinahe 40 % der Bildungsinstitutionen nicht über Tablets verfügen. Etwa ein Viertel gibt hierzu an, dass die Ausstattung in keinem Fall bzw. in den wenigsten Fällen 1:1 besteht. Lediglich in 10 % der Angaben stehen für alle Teilnehmenden Tablets im Verhältnis 1:1 zur Verfügung. Headsets sind an 27 % der Bildungsinstitutionen der Befragten nicht vorhanden, was sich in etwa mit der genannten vorhandenen Anzahl in den Angaben der Institutionsleitenden aus Abbildung 1 (78 %) deckt. Allerdings scheinen diese nicht in ausreichender Anzahl vorhanden zu sein, um eine 1:1-Abdeckung herzustellen. Dies ist lediglich für 10 % der Befragten zutreffend. Ein Viertel der Befragten gibt an, dass in keinem Fall für alle Teilnehmenden an Grundbildungskursen Headsets im Verhältnis von 1:1 zur Verfügung stehen.

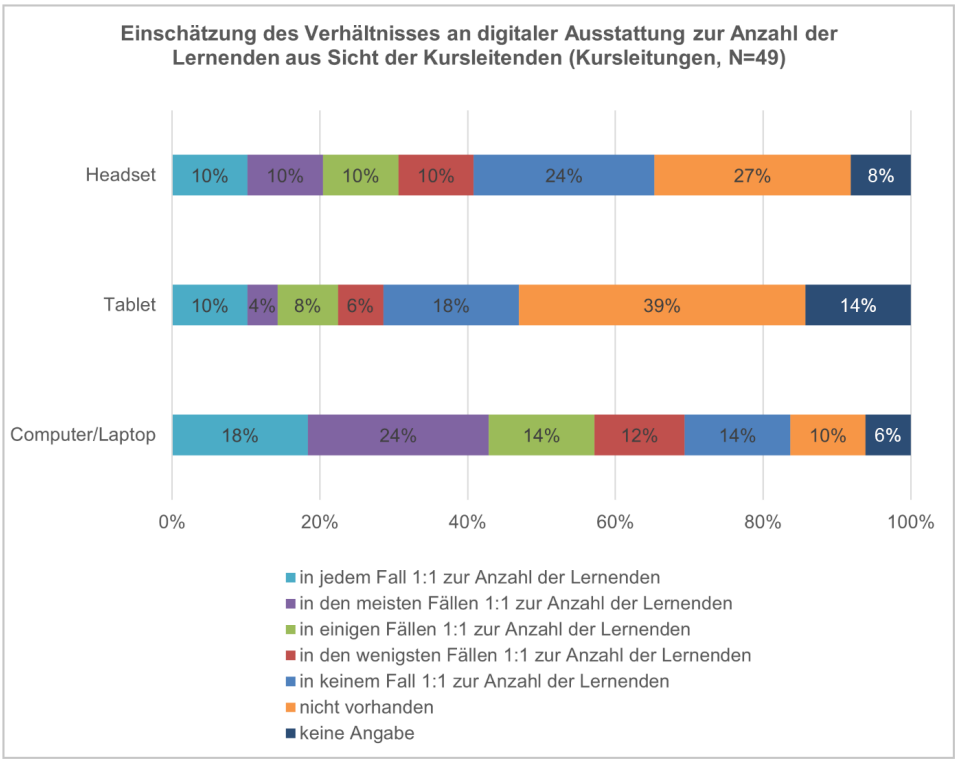


Abbildung 2: Einschätzung des Verhältnisses an digitaler Ausstattung zur Anzahl der Lernenden aus Sicht der Kursleitenden

Die Verknüpfung des bloßen Zugangs zu digitalen Medien (Abbildung 1) und der Anzahl der zur Verfügung stehenden digitalen Medien pro Kursteilnehmenden (Abbildung 2) zeigt auf, dass, obgleich vorhanden, digitale Medien nicht in ausreichender

Anzahl für alle Kursteilnehmenden nach Einschätzung der Kursleitenden vorhanden sind. Diese Diskrepanz erschwert ein gelingendes Unterrichtsszenario unter Einsatz digitaler Medien, in welchem Kursteilnehmende adaptiv unterrichtet bzw. unterstützt werden können. Beispielsweise ist der Mangel an ausreichenden Headsets hinderlich, wenn über Sprachausgabe Inhalte vermittelt werden sollen oder Kursteilnehmende an verschiedenen Aufgabenstellungen arbeiten. Desgleichen ist auch eine Ausstattung an Computern/Laptops oder Tablets, die nicht im 1:1-Verhältnis zu der Anzahl der Kursteilnehmenden steht, nicht sinnvoll für Unterrichtssettings mit dem Einsatz digitaler Medien. Dies bestätigt eine Kursleitung, die kritisch anmerkt, dass der Unterricht mit digitalen Medien erschwert wird, denn da „war ein normaler Klassenraum, in dem ich dann eine Hand voll Notebooks verstreut habe“ (Interview Kursleitung05, Pos. 21). An einem anderen Standort sind die vorhandenen Computer durch andere Bildungsmaßnahmen belegt, die Kursleitung merkt an, „hier zum Beispiel einen Computerraum [zu haben], der wird jetzt momentan leider für Maßnahmen benutzt, deswegen kann ich da jetzt nicht darüber frei verfügen“ (Interview Kursleitung06, Pos. 8).

Eine andere Kursleitung berichtet, dass sie ausreichend ausgestattet seien und „für jeden Teilnehmer ein Tablet [bereitstellen können], das aber hier verwahrt wird“ (Interview Kursleitung04, Pos. 14) und verweist darauf, dass es sinnvoll ist, dass Teilnehmende auch zu Hause über einen Zugang zu den entsprechenden digitalen Medien verfügen.

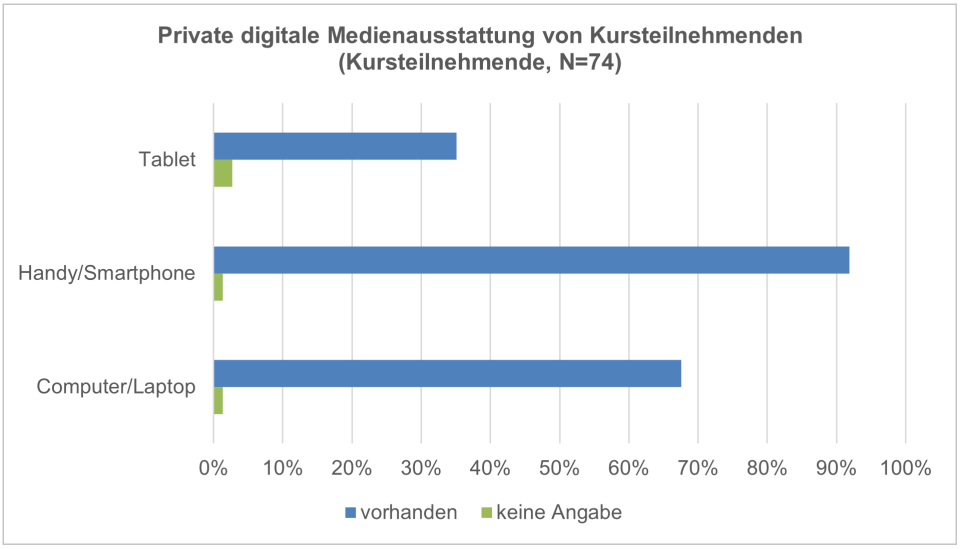


Abbildung 3: Private digitale Medienausstattung von Kursteilnehmenden

Um auch im privaten Raum das Gelernte umsetzen zu können bzw. auf Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien, welche im privaten Raum erworben wurden, im Kurs zurückzugreifen, sollten Teilnehmende in Grundbildungskursen über die dort eingesetzten digitalen Medien auch privat verfügen können. Abbildung 3 weist auf er-

hebliche Unterschiede zwischen dem Nutzungsangebot im Kurskontext und dem privaten Zugang an digitalen Medien auf. So verfügen lediglich 68 % der befragten Teilnehmenden in Grundbildungskursen privat über einen Computer bzw. einen Laptop und nur 35 % über ein Tablet. Hingegen verfügen 92 % über ein Handy/Smartphone.

Der (gewinnbringende) Einsatz digitaler Medien im Kurskontext ist auch abhängig vom Zugang zum Internet, sowohl für Kursleitende als auch für Teilnehmende sollten daher entsprechende Zugänge ermöglicht werden. Kursteilnehmende haben nach eigener Aussage in 90 % Internetzugang über WLAN im Kurs (N = 74).

Auch wenn die Bereitstellung eines WLAN-Zugangs im Kurs zu einem sehr hohen Prozentsatz erfolgt, können Teilnehmende jedoch, sobald sie den Kurskontext verlassen, nur noch zu einem geringeren Prozentsatz auf das Internet zugreifen, wie untenstehende Abbildung 4 verdeutlicht. Lediglich 37 % verfügen über unbegrenzten Internetzugang über einen Mobilfunkvertrag und etwa die Hälfte über begrenzten Internetzugang über einen Mobilfunkvertrag oder einen Prepaid-Tarif. Im eigenen Zuhause verfügen 82 % über einen Internetzugang zu WLAN (Abbildung 4). Eine Kursleitung fasst diesen Aspekt folgendermaßen zusammen: „Und da hapert es dann bei vielen daran, dass sie eben dann Zugang zu den Endgeräten haben mit dem entsprechenden Internet, mit dem entsprechenden Datenvolumen. Das ist so das, was ich festgestellt habe“ (Interview Kursleitung05, Pos. 43).

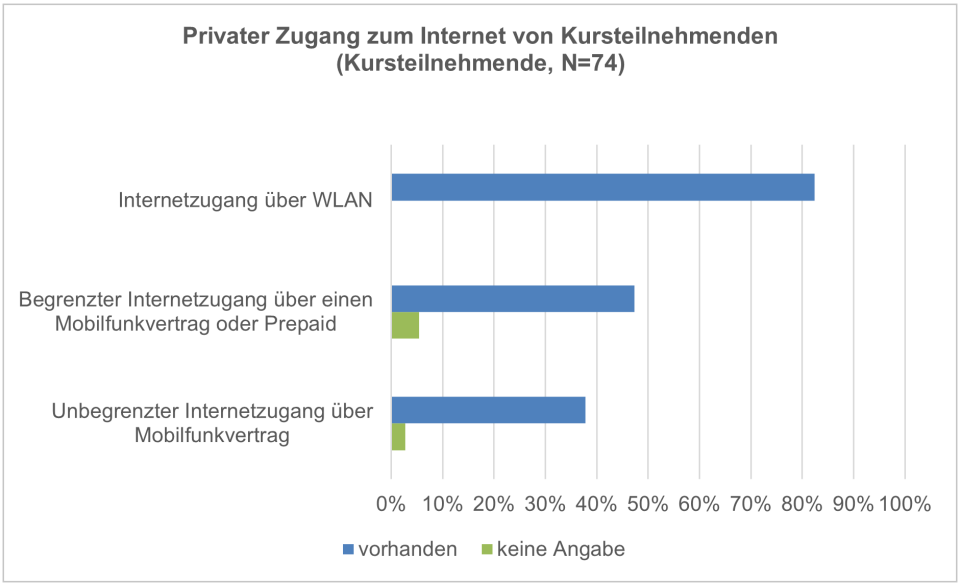


Abbildung 4: Privater Zugang zum Internet von Kursteilnehmenden

Für Kursteilnehmende bedeutet ein eingeschränkter Zugang zum Internet, dass beispielsweise der Zugriff auf Apps, wie Übersetzungsapps oder internetbasierte Anwendungen zur Sprachein- bzw. -ausgabe weder außerhalb des Kurskontextes noch au-

ßerhalb des eigenen Zuhauses vollumfänglich genutzt werden können, was eine Einschränkung der gesellschaftlichen Teilhabe bedeutet, wie auch diese Kursleitung konstatiert: „Ohne Internet kann heute eigentlich nichts richtig funktionieren. Gesellschaftliche Teilhabe auch gar nicht. Find ich ganz, ganz wichtig, dass jeder Mensch die Möglichkeit hat, auf das Internet zuzugreifen und alles damit, was sich ihm erschließt, zu nutzen. Also Grundvoraussetzung“ (Roundtable01_KT, Pos. 41).

Über die qualitativen Datenerhebungen konnte zudem ein Umstand herausgefiltert werden, der so über die quantitative Erhebung nicht erfasst werden konnte. Kursleitende berichteten in einigen Fällen, dass Kurse an Orten außerhalb der Bildungsinstitution stattfänden und dort in der Regel kein Internet zur Verfügung stünde, was diese Kursleitung erläutert und gleichzeitig einen Lösungsansatz dazu aufzeigt: „Also es waren keine eigenen Geräte vorhanden, also ein „bring your own device“ war nicht möglich und es war ein normaler Klassenraum, in dem ich dann eine Hand voll Notebooks verstreut habe und wieder dann mit dem mobilen Router [...] für Internet gesorgt habe und dann konnten die dort lernen“ (Interview Kursleitung05, Pos. 21). Doch auch mobile Router benötigen zumindest ein Funknetz und so wurde auch festgestellt, „dass ich dann selber mit dem Notebook unter dem Arm und einem mobilen Router unterwegs war und dann gesagt hab: „Wir probieren hier heute mal was“ und dann bin ich auch schon hingefahren, reingefallen und habe festgestellt, da in der Ecke, wo ich unterrichtet habe, gab es kein mobiles Netz, dass es da nicht möglich war zu arbeiten. Ich hatte dann auch auf dem Computer keine Offline-Software installiert, da war ich zu dem Zeitpunkt nicht clever genug, das kannte ich da nicht.“ (Interview Kursleitung05, Pos. 19). Insbesondere in Bezug auf ländliche Gegenden wird immer wieder auf den mangelnden Internetzugang hingewiesen: „Naja klar, die Technik immer, ist immer wichtig. Wir brauchen Breitband an allen Ecken und Enden. Wir hier auf dem Land jaulen schon seit vielen, vielen Jahren und wir haben jetzt auch irgendwo schon so ein rosa Kabel liegen bei uns, aber wir haben immer noch keinen anständigen Anschluss.“ (Interview Kursleitung05, Pos. 45).

Damit wird deutlich, dass auch ein mobiler Router nicht in allen Fällen den Zugang zu WLAN sichert. Grundsätzlich ist auch der Zugang zu mobilen Routern nicht an allen Bildungsinstitutionen vorhanden, wie in zahlreichen Diskussionen und Foren außerhalb unserer Erhebungen berichtet wurde.

Die Herausforderungen in Bezug auf den Zugang zu digitalen Medien und das Internet werden durch eine Kursleitung reflektiert: „Also das ist nicht nur die Ausstattung, die manchmal schwierig ist, sondern auch auf dem Land tatsächlich die Internetanbindung. Also viele Teilnehmer haben nicht einmal einen festen Vertrag, sondern nur so mobile Daten und dann braucht man da nicht wirklich anzufangen mit irgendwelchen Apps oder Lernprogrammen zu Hause, dafür reicht dann einfach das Datenvolumen nicht aus und hier auf dem Land ist es tatsächlich in manchen Gegenden auch schwierig, eine vernünftige Internetverbindung zu bekommen, das ist leider so“ (Interview Kursleitung02, Pos. 20).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Verfügbarkeit von digitalen Medien in Bildungseinrichtungen unterscheidet. Computer und Laptops sind weit ver-

breitet, während Tablets und Visualizer weniger gebräuchlich sind. Die Quantität variiert stark, und nicht alle Lernenden erhalten individuelle digitale Unterstützung. Der private Zugang von Teilnehmenden in Grundbildungskursen zu digitalen Geräten ist begrenzt, obwohl dies wichtig ist, um außerhalb des Kurses von digitalen Medien zu profitieren. Der Internetzugang ist im Kurs weitgehend über WLAN gesichert, jedoch nur begrenzt verfügbar, wenn die Lernenden den Kurs verlassen. Einige Kursorte bieten kein Internet, was den mobilen Router-Einsatz erfordert. Dies verdeutlicht, dass der Zugang zu digitalen Medien und das effektive Unterrichten mit digitalen Ressourcen in Grundbildungskursen herausfordernd sind und die durch Reder (2015) beschriebenen und hier dargestellten Zugangsbarrieren überwunden werden müssen.

4.2 Auswirkung des Zugangs zu digitalen Medien auf den Kursverlauf und den (erfolgreichen) Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen

Für die zweite Fragestellung, welche sich auf die Auswirkungen des im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Zugangs auf den Kursverlauf und den (erfolgreichen) Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen bezieht, wurden quantitative und qualitative Daten mit Leitenden und konzeptionell Tätigen, Kursleitenden und Teilnehmenden herangezogen.

Im Grundbildungskurs bestehen nicht nur Zugänge zu spezifischen digitalen Medien (Abbildung 1 und Abbildung 2), sondern sie werden auch im Kurs eingesetzt, wie Abbildung 5 aufzeigt.

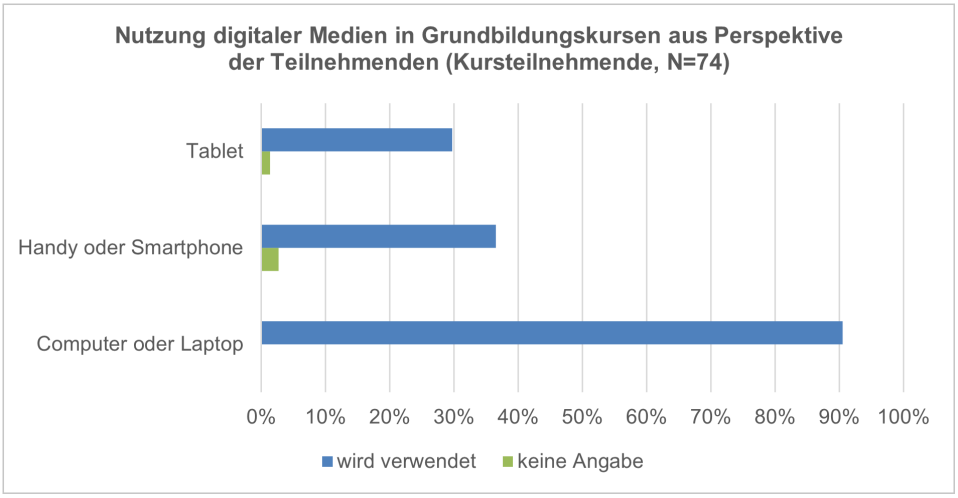


Abbildung 5: Nutzung digitaler Medien in Grundbildungskursen aus Perspektive der Teilnehmenden

Entsprechend der Ausstattung (Abbildung 1) werden aus Sicht der Teilnehmenden zu über 90 % Computer oder Laptops im Kurs eingesetzt. Weniger als ein Drittel der Teilnehmenden bestätigt die Verwendung von Tablets und nur knapp über ein Drittel der Teilnehmenden verwendet im Kurs Handys/Smartphones (Abbildung 5). Dies wird

auch teilweise in den Interviews mit den Kursleitenden zum Ausdruck gebracht. So wird berichtet: „Wir haben versucht, soweit es möglich war, auch mit den eigenen Smartphones der Teilnehmer zu arbeiten." (Interview Kursleitung02, Pos. 12).

Von Interesse ist hierbei auch, wie häufig digitale Medien in den Kursen eingesetzt werden. Hierzu werden die Daten aus der Fragebogenerhebung mit den Kursleitungen herangezogen. Über die Hälfte der Kursleitenden gibt an, Computer bzw. Laptops sehr häufig (täglich oder im Abstand weniger bis mehrere Tage) zu verwenden. 10 % geben an, diese selten bzw. nie (8 %) einzusetzen. Tablets hingegen werden nach über der Hälfte der Aussagen nie verwendet und lediglich von 18 % der Kursleitenden sehr häufig (täglich oder im Abstand weniger bis mehrere Tage) eingesetzt. Ein Drittel der Kursleitenden setzt Handys/Smartphones sehr häufig im Kurs ein, 16 % hingegen tun dies nie. Headsets werden von beinahe 40 % der Befragten nie eingesetzt, lediglich 22 % geben an, diese häufig zu verwenden. VR-Brillen kommen mit 92 % Nennungen „nie" quasi nicht zum Einsatz (Abbildung 6).

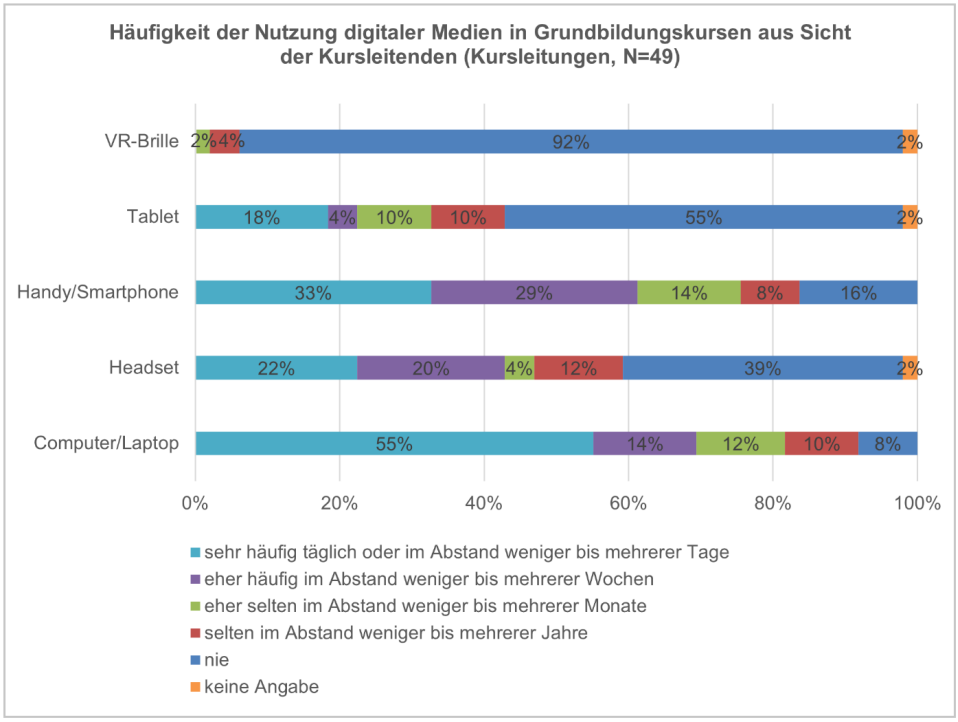


Abbildung 6: Häufigkeit der Nutzung digitaler Medien in Grundbildungskursen aus Sicht der Kursleitenden

In einer der befragten Bildungsinstitutionen versucht man, digitale Medien so einzusetzen, dass diese die Teilnehmenden ansprechen und eine Nutzung auch außerhalb der Kursstruktur möglich und durch die Teilnehmenden gewünscht wird. Sie versuchen,

> alles, was uns so einfällt, was wir an digitalen Medien nutzen können, was für uns auch machbar ist, versuchen wir auch den Teilnehmenden, ja in der entsprechenden Portion schmackhaft zu machen. Dass sie eben auch selber was machen können, zu Hause, mit dem Smartphone und nicht nur auf unsere drei Stunden Öffnungszeit (Roundtable04_KT, Pos. 28).

Kursleitungen versuchen bei der Unterrichtsgestaltung den Zugang zu digitalen Medien im Kurs, aber auch im privaten Bereich zu berücksichtigen, denn

> die Teilnehmenden haben schon in der Regel nicht den Zugang zu allen technischen Geräten, die wir hier im Unterricht haben. Also sie haben alle ein Smartphone, aber nicht jeder hat darüber hinaus noch irgendwie zum Beispiel ein Tablet oder einen Laptop oder einen Computer zu Hause. Das muss ich dann auch schon bei der Unterrichtsgestaltung und bei der Hausaufgaben-Aufgabe dann im Prinzip mitberücksichtigen, wer hat was und wie können sie dann auch das schon nutzen (Roundtable01_KT, Pos. 26).

Dabei stellt sich nun die Frage, für welche konkreten Anwendungen die aufgezeigten digitalen Medien im Kurs eingesetzt werden. Sehr häufig (täglich oder im Abstand weniger bis mehrere Tage) werden Text- und/oder Bilddokumente verwendet, wohingegen weder die Spracheingabe noch die Sprachausgabe eine große Rolle im Kurseinsatz spielen, jeweils über 60 % geben an, dies nie zu verwenden. Screenshots, Erklärvideos und Smileys oder Emojis werden öfter genutzt. So geben jeweils 20 % der Kursleitenden an, Screenshots und Smileys oder Emojis häufig zu nutzen, Erklärvideos werden von 14 % der Lehrenden häufig eingesetzt (Abbildung 7).

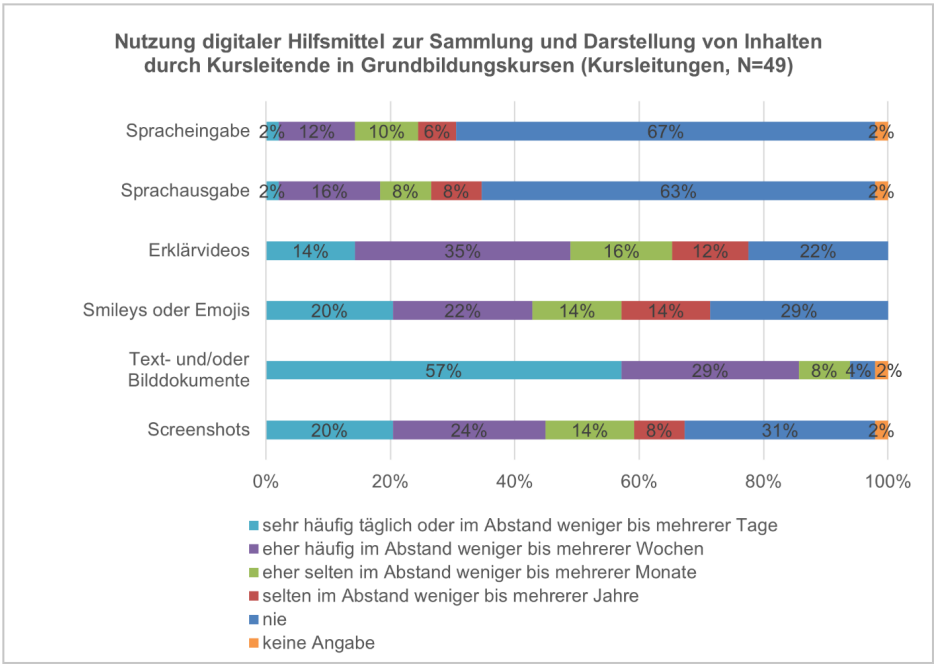


Abbildung 7: Nutzung digitaler Hilfsmittel zur Sammlung und Darstellung von Inhalten durch Kursleitende in Grundbildungskursen

Diese Nutzung digitaler Hilfsmittel durch Kursleitende in Kursen der Grundbildung deckt sich allerdings nicht in allen Punkten mit der Einschätzung der Kursteilnehmenden zu deren Nützlichkeit, wie Abbildung 8 aufzeigt.

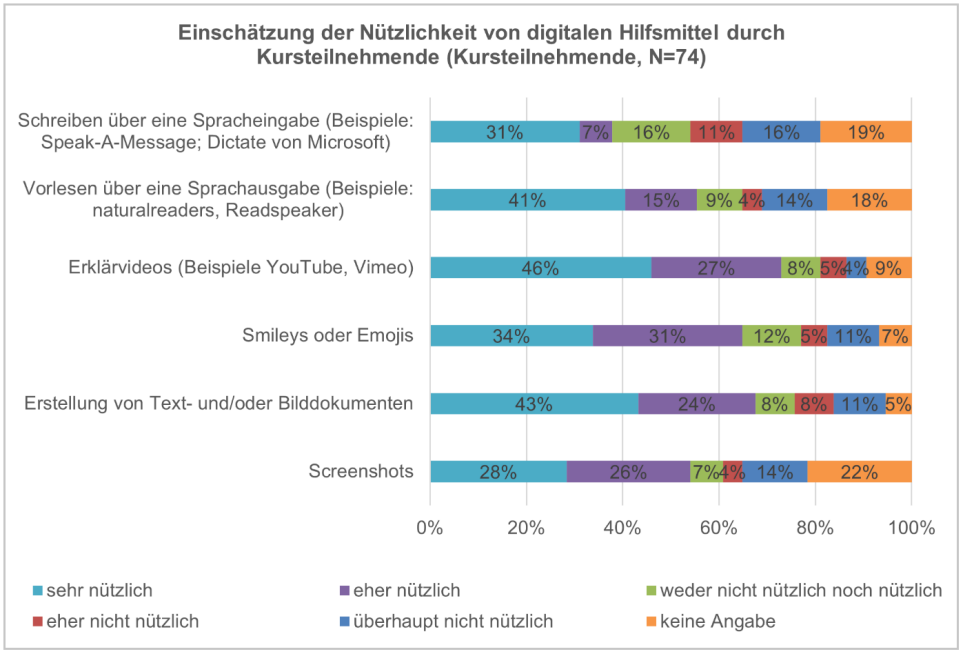


Abbildung 8: Einschätzung der Nützlichkeit von digitalen Hilfsmitteln durch Kursteilnehmende

Die Erstellung von Text- und/oder Bilddokumenten wird von über 53 % der Kursteilnehmenden als sehr nützlich eingeschätzt. Dem kommen die Kursleitenden über den häufigen Einsatz in den Kursen entgegen. Ein anderes Bild ergibt sich in der Einschätzung der Nützlichkeit von Sprachein-/-ausgabetools. Teilnehmende schätzen das Schreiben über eine Spracheingabe zu beinahe 40 % als nützlich ein, das Vorlesen über eine Sprachausgabe wird von über 50 % als nützlich eingestuft, wie auch diese Aussagen aus Fokusgruppen mit Teilnehmenden bestätigen. „Naja, ich versuche, also so zu Hause, wenn ich dann oder längere Briefe habe oder im Internet recherchiere, nutze ich viel das Vorleseprogramm“ (Fokusgruppe Teilnehmende10, Pos. 152). Die Nützlichkeit einer Spracheingabe wird auch über diese Äußerung bestätigt: „Man diktiert dem Lapi was, der Lapi schreibt das auf. Du musst das dann nur noch korrigieren, indem du das liest und dann korrigierst. Und wenn man das dann noch weiß, wie das geht, ist das natürlich perfekt“ (Fokusgruppe Teilnehmende06, Pos. 103). Eine Kursleitung bestätigt den ihrer Ansicht nach sinnvollen Einsatz einer Sprachausgabe: „Am besten wäre es noch, wenn man, egal welches Wort, dass man das anklicken kann und über eine Sprachausgabe noch einmal auch vorgelesen wird“ (Interview Kursleitung02, Pos. 26). Obgleich einige Lehrende den Umgang mit derartigen Tools als sinnvoll einstufen, werden diese in den Kursen jedoch für diesen Kontext eher nicht eingesetzt und damit können Teilnehmende auch beispielsweise nicht erlernen, diese anzuwenden bzw. einen Zugang zu diesen zu erhalten.

Als nützlich betrachten Kursteilnehmende auch den Einsatz von Screenshots, Smileys oder Emojis und Erklärvideos. Über 50 % der Teilnehmenden schätzen Screenshots als nützlich ein, 65 % Smileys oder Emojis und 73 % halten Erklärvideos für nützlich. Auch wenn diese durchaus im Kurskontext eingesetzt werden, ist die Zahl der Kursleitenden, die diese häufig nutzen (Abbildung 7) doch eher gering im Vergleich zur Einschätzung der Nützlichkeit der Tools durch die Kursteilnehmenden.

Teilnehmende möchten spezifisch lernen, was ihrer eigenen Lebenswelt entspricht, und benötigen Antworten auf entsprechende Fragestellungen, was jedoch offensichtlich nicht in jedem Kurskontext geschieht, wie diese Aussage aus einer Fokusgruppe mit Teilnehmenden aufzeigt: „Gerade in Kursen, nicht nur zeigen, wie der [Computer] angeht [...], sondern ‚wie kann ich einen Lapi benutzen, indem ich dem was diktiere? Wie speichere ich das ab und wie versende ich das?'. Sowas haben sie mir nicht beigebracht. Die haben zwar immer gesagt ‚Du musst speichern da'." (Fokusgruppe Teilnehmende07, Pos. 103). Deutlich wird die Forderung nach einem lebensweltlichen Umgang mit digitalen Medien in Grundbildungskursen über folgende Aussage aus einer Fokusgruppe mit Teilnehmenden:

> Egal, ob das jetzt eine normale Schule ist, wo Kinder sind oder wo Kurse sind, wo Erwachsene sind, die das erstmal lernen müssen, bin ich der Meinung, die sollten denen das richtig zeigen ‚Wie funktioniert ein Computer'. Nicht nur, wie man damit spielt oder damit Aufgaben macht, was der Lehrer sagt, sondern, die sollen selber was schreiben und sollen das meinetwegen an den Verein selber, wo sie gerade lernen, das hinsenden. Und das ist so schwierig, das ist gar nicht so einfach. (Fokusgruppe Teilnehmende07, Pos. 103).

Entsprechend benötigen Teilnehmende Kursleitungen, die sie anleiten, sie brauchen individualisiert „einfach den Ansprechpartner [...], der mich versteht und eventuell auch für mich eine Entscheidung treffen kann" (Fokusgruppe Teilnehmende19, Pos. 159), wie ein/e Teilnehmende/r im Interview ausdrückt. Themen zu finden, die die Teilnehmenden ansprechen und die ihnen wichtig sind, sind den Kursleitenden bekannt und sie gehen auf diese ein, wie diese Aussage einer Leitungskraft bestätigt:

> Und auf der anderen Seite wissen wir, wie wichtig es ist, einen Arzt buchen zu können und dergleichen. Und das Ziel haben wir im Hintergrund, hier im Lernangebot auf alle Fälle, in den Kursen" und ergänzt, „wir haben eine Kursleiterin, die ist sehr aktiv, die hat gesagt, ja alles klar, ich habe mein Notebook da mal hingestellt und dann sammeln wir gleich mal in einem Padlet eure Lieblingsthemen (Roundtable04_KT, Pos. 66).

An diesem Punkt beginnt die Integration des Zugangs zu digitalen Medien und deren effektiven Einsatz mit der zweiten Stufe des „Digital Inclusion Pathway", nämlich der Taste-Stufe. Hierbei ist es entscheidend, sich auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden in ihrem alltäglichen Leben einzustellen und gleichzeitig die verfügbaren digitalen Medien und Tools (*Access*) zu berücksichtigen. Dieser Übergang markiert den Moment, in dem der persönliche Geschmack und die Vorlieben der Teilnehmenden für digitale Medien durch ihren praktischen Einsatz in ihrem Lebenskontext

geweckt werden. Auf diesen Aspekt wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, sondern es wird auf die Beiträge zum „*Taste*" in diesem Sammelband verwiesen.

Dennoch ist der lebensweltliche Bezug eng mit der zweiten Fragestellung verknüpft, in welcher betrachtet wurde, wie der Zugang zu digitalen Medien in Grundbildungskursen mit ihrer tatsächlichen Verwendung und der wahrgenommenen Nützlichkeit dieser Medien verbunden ist. Es ergibt sich ein differenziertes Bild: Während Computer und Laptops häufig im Kursgeschehen eingesetzt werden, zeigen sich geringere Nutzungsraten bei Tablets und Smartphones. Die Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Nützlichkeit von digitalen Tools durch Teilnehmende und ihrer tatsächlichen Nutzung im Kurs wirft Fragen zur Optimierung des Einsatzes auf, wenn die Lebenswelt der Teilnehmenden in den Kursverlauf einbezogen werden soll.

5 Zusammenfassung, Diskussion und Limitationen

Dieser Beitrag konzentriert sich auf den Zugang (*Access*) zu digitalen Medien in Grundbildungskursen und dessen weitreichende Bedeutung. In einer ersten Fragestellung habe ich den Zugang zu digitalen Medien in den Bildungseinrichtungen beleuchtet und festgestellt, dass Computer oder Laptops für Kursleitende nahezu flächendeckend verfügbar sind. Beamer und digitale Wandtafeln sind ebenfalls in vielen Institutionen vorhanden, während Tablets und Dokumentenkameras seltener anzutreffen sind. Headsets stehen in 78 % der Fälle zur Verfügung und erweisen sich als nützlich, insbesondere im Kontext des individuellen Lernens. VR-Brillen hingegen werden lediglich an 7 % der Bildungseinrichtungen genutzt.

Es wurde auch auf die große Variabilität in der Ausstattung hingewiesen, die stark von der Anzahl der Lernenden abhängt. Dies stellt eine Herausforderung dar, da 10 % der Kursleitenden überhaupt keinen Zugang zu Computern oder Laptops haben und in 25 % der Fälle die Ausstattung nicht ausreicht, um ein 1:1-Verhältnis zu den Lernenden zu gewährleisten. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Tablets, von denen in 40 % der Institutionen eine angemessene Ausstattung fehlt.

Die Verbindung zwischen Zugang und tatsächlicher Ausstattung unterstreicht die Schwierigkeiten bei der Bereitstellung digitaler Medien für alle Kursteilnehmenden. Dies beeinträchtigt den effektiven Einsatz digitaler Medien im Unterricht und die individuelle Unterstützung der Lernenden, denn Teilnehmende profitieren von der Nutzung alltagsrelevanter digitaler Medien wie Smartphones oder Tablets (Ziegler, Müller-Riedlhuber & Sturm, 2019).

Der Zugang zum Internet stellt einen wichtigen Teilbereich des *Access* dar und sollte in einer geeigneten Form, beispielsweise über WLAN, erfolgen (Graesser, Greenberg, Olney & Lovett, 2020, S. 473). Die dargelegten begrenzten Internetzugangsmöglichkeiten außerhalb des Kurses erschweren jedoch den Zugriff auf Online-Ressourcen. Die Teilnehmenden verfügen zwar in ihren eigenen Wohnungen meist über einen Internetzugang, jedoch nicht immer über uneingeschränkten mobilen Internetzugang. Dies kann die Nutzung von Apps und internetbasierten Anwendungen außerhalb des

Kurses erschweren. Besonders in Kursen außerhalb der Bildungseinrichtungen, wo der Zugang zum Internet möglicherweise fehlt, sind kreative Lösungen wie mobile Router erforderlich. Diese stehen jedoch nicht flächendeckend zur Verfügung und stellen zusätzliche Herausforderungen dar.

Mit der zweiten Fragestellung wurden die Konsequenzen für den Kursverlauf in den Blick genommen: „Wie kann sich das Vorhandensein des Zugangs auf den Kursverlauf und den (erfolgreichen) Einsatz digitaler Medien auswirken? Der Zugang zu digitalen Medien und deren Einfluss auf den Kursverlauf und den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien sind eng miteinander verbunden. Teilnehmende erwarten, dass ihre Lernerfahrung eng mit ihrer eigenen Lebenswelt verbunden ist und dass ihre spezifischen Fragen beantwortet werden. Diese Erwartung wird durch Aussagen aus Fokusgruppen deutlich, in denen Teilnehmende betonen, dass es nicht ausreicht, nur grundlegende Computerfunktionen zu erlernen. Sie fordern vielmehr eine praxisnahe Schulung, die ihnen ermöglicht, Aufgaben wie das Diktieren, Speichern und Versenden von Dateien eigenständig zu bewältigen. Diese Forderung wird unterstrichen durch die Notwendigkeit eines lebensweltorientierten Ansatzes beim Umgang mit digitalen Medien in Grundbildungskursen, welcher auch den Zugang zu digitalen Medien durch Teilnehmende in Grundbildungskursen auf privater Ebene berücksichtigt. Die Teilnehmenden wünschen sich Kursleitungen, die sie individuell unterstützen können und die ihre Bedürfnisse verstehen. Diese Bedürfnisse wiederum werden von denjenigen Kursleitenden erkannt, die sich darum bemühen, Themen anzubieten, die für die Teilnehmenden relevant sind, und die auf ihre Interessen eingehen und insbesondere dabei den Zugang zu digitalen Medien, wie er den Teilnehmenden zur Verfügung steht, berücksichtigen.

Die Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Nützlichkeit von digitalen Tools und ihrer tatsächlichen Nutzung in Grundbildungskursen verdeutlicht, dass hier noch Optimierungspotenzial besteht, wenn der erläuterte Lebensweltbezug Berücksichtigung finden soll. Um die digitale Inklusion voranzutreiben, sollte in Bildungseinrichtungen der Bedarf an Ressourcen erkannt werden, um sicherzustellen, dass der Zugang zu digitalen Medien (inkl. Internetzugang) nicht nur vorhanden ist, sondern auch sinnvoll und effektiv genutzt wird.

In der Diskussion der Forschungsergebnisse und des Ansatzes zur digitalen Inklusion in Grundbildungskursen sollten die folgenden Limitationen berücksichtigt werden:

1. Die vorliegenden Daten basieren auf spezifischen Stichproben und Samples im dargelegten Bildungskontext der Grundbildung. Lokale Gegebenheiten und Ressourcen können die Ergebnisse erheblich beeinflussen. Eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte gilt eingeschränkt.
2. Zudem ist zu beachten, dass die Daten aus Fragebogenerhebungen, Interviews und Fokusgruppen und damit aus Selbstberichten der Akteurinnen und Akteure aus der Grundbildung stammen. Dies birgt das Potenzial für Verzerrungen, da Teilnehmende dieser Befragungen möglicherweise dazu neigen, soziale Erwünschtheit zu zeigen oder Informationen zurückzuhalten.

3. Da die Erhebungen zum Zeitpunkt der COVID-19-Pandemie durchgeführt wurden, sollten mögliche Veränderungen im Zugang und Einsatz digitaler Medien im Laufe der Zeit, bspw. als Lerneffekte aus der Pandemie heraus, berücksichtigt werden. Zukünftige Studien könnten diese Entwicklungen weiterverfolgen.

Zusammenfassend betrachtet, erfordert die Einbindung des Zugangs zu digitalen Medien eine enge Zusammenarbeit zwischen Kursleitenden, Institutionen und den Teilnehmenden selbst, um sicherzustellen, dass digitale Medien in den Bildungsprozess integriert werden, um die individuellen Lernziele und die Lebenswelt der Teilnehmenden bestmöglich zu unterstützen. Dieser ganzheitliche Ansatz ist ausblickend der Schlüssel zur Förderung der digitalen Inklusion und zur Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für Teilnehmende in Grundbildungskursen.

Literatur

Bastian, H. (1989). Teilnehmerorientierung in der Kulturellen Bildung. In M. Müller-Blattau (Hrsg.), Kulturelle Bildung an der Volkshochschule. Positionsbesinnung – Positionsbestimmung, 89–102. PAS. DOI: 10.3280/exioa2-2022oa15075.

Breitschwerdt, L., Beu, V., Egetenmeyer, R. & Grafe, S. (2022). Digital Media in Adult and Continuing Education in Germany. Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access, 7(2).

Breitschwerdt, L., Thees, A. & Egetenmeyer, R. (2022). Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44–45. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45.

Bühner, M. (2021). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. (4. Aufl.). Pearson.

Creswell, J. W. (2022). A concise introduction to mixed methods research (Second edition). SAGE publications. DOI: 10.1177/1035719X1601600206.

Döring, N. (2023). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-64762-2.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. dr. dresing & pehl GmbH. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf.

Dresing, T. & Pehl, T. (2020). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren, 835–854. Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-26887-9_56.

Egloff, B. (2010). Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Hessische Blätter für Volksbildung, 2010(03), 203–208. DOI: 10.3278/HBV1003W203.

Evers, J. (2020). Wenn die VHS als Lernraum ganz besonders fehlt … Basisbildungskurse und Pflichtschulabschlusslehrgänge in Zeiten der Krise. Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH) Magazin für Erwachsenenbildung Sommer 2020, Heft 270/71. Jg., 29–32.

Fernandez Sanz, L. (2023). Digital skills: a deep dive. Blogbeitrag [29. August 2023]. Online: https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/latest/briefs/digital-skills-deep-dive.

Graesser, A. C., Greenberg, D., Olney, A. & Lovett, M. W. (2020). Educational technologies that support reading comprehension for adults who have low literacy skills. In D. Perin (Hrsg.), The Wiley handbook of adult literacy, 471–493. Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9781119261407.ch22.

Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004740w.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität, 13–64. wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004740w.

Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 875–892. Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-37985-8_55.

Howe, F. & Thielen, M. (2016). Digital gestütztes Lernen in der Alphabetisierung und Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 409–421.

Hrubesch, A. (2021). Distance-/Digital-Learning und Bildungsbenachteiligung. In Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Frühjahr/Sommer 2021, Heft 273/72. Jg. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

Koppel, I. & Langer, S. (2020). Herausforderungen und Reaktionen in Zeiten des Social Distancing. Ein Blick in die Alphabetisierung und Grundbildung. weiter.bilden, 27 (4), 32–35.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA Schritt für Schritt. Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-31468-2.

Kühn, T. & Koschel, K-V. (2018). Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-18937-2.

Lamnek, S. (2005). Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Beltz utb.

Loxton, M. H. (2021). Analyzing focus groups with MAXQDA. MAXQDA Press.

Moosbrugger, H. (2012). Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Springer. DOI: 10.1007/978-3-642-20072-4.

Reder, S. (2015). Digital Inclusion and Digital Literacy in the United States: A Portrait from PIAAC's Survey of Adult Skills. PIAAC. Verfügbar unter: https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/551c3e82e4b0d2fede6481f9/1427914370277/Reder_PIAAC.pdf.

Riekmann, W. & Schemann, R. G. (2023). Ein gelingenderes Leben gestalten. Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung: Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis (S. 41–58). wbv Publikation. DOI: 10.3278/9783763974030.

Schwarz, S. (2022). Stichwort: Lebensweltorientierung. weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 29(4), 12–13.

Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (2015). Focus groups: Theory and practice. Sage publications.

Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2021). Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele. utb. DOI: 10.36198/9783838557465.

Vogl, S. (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 695–700. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-21308-4_46.

Wolfensberger, B., Langer, S. & Koppel, I. (2023). Teilnehmerorientierung und digitale Medien in der Grundbildung. In C. Löffler & I. Koppel (Hrsg.), Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener, 89–101. wbv Publikation. DOI: 10.3278/9783763974252.

Ziegler, M. (2022). Digitale Bildung – digitale Teilhabe. Digitale und mediale Kompetenzen als wichtiger Teil von Bildung und Erziehung. Lernen Fördern. Heft 2, 42. Jahrgang, 4–8.

Ziegler, P., Müller-Riedlhuber, H. & Sturm, R. (2019). Digitale (Grund-) Kompetenzen auch für gering Qualifizierte. Sichtung internationaler Good Practice-Modelle und Handlungsbedarfe in Österreich. Magazin erwachsenenbildung.at, (38).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Verfügbarkeit von digitalen Medien für Kursleitende zur Unterrichtsgestaltung 81

Abb. 2 Einschätzung des Verhältnisses an digitaler Ausstattung zur Anzahl der Lernenden aus Sicht der Kursleitenden 82

Abb. 3 Private digitale Medienausstattung von Kursteilnehmenden 83

Abb. 4 Privater Zugang zum Internet von Kursteilnehmenden 84

Abb. 5 Nutzung digitaler Medien in Grundbildungskursen aus Perspektive der Teilnehmenden 86

Abb. 6 Häufigkeit der Nutzung digitaler Medien in Grundbildungskursen aus Sicht der Kursleitenden 87

Abb. 7 Nutzung digitaler Hilfsmittel zur Sammlung und Darstellung von Inhalten durch Kursleitende in Grundbildungskursen 89

Abb. 8 Einschätzung der Nützlichkeit von digitalen Hilfsmitteln durch Kursteilnehmende 90

III Taste

Digitale Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung – Erfahrungen und Einstellungen von Kursleitenden

Lisa David & Ilka Koppel

Abstract

Überzeugungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen von Kursleitungen prägen die Kurspraxis. So haben auch die Einstellungen zum Einsatz digitaler Medien einen Einfluss darauf, inwieweit der Einsatz digitaler Medien lernförderlich gestaltet werden und damit *gelingen* kann. Es ist davon auszugehen, dass die Einstellungen insbesondere in der Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle spielen, da in der Erwachsenenbildung dem Kursgeschehen weniger festgelegte Curricula zugrunde liegen als beispielsweise im Schulbereich und die Lehrkräfte somit auch mehr Freiheiten haben, inwieweit sie mit digitalen Medien lehren und lernen. Zudem zeichnen sich die Lernenden im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung dadurch aus, dass sie tendenziell lernungewohnt sind und die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen vermutlich weniger stark ausgeprägt ist als bei Personen mit einer umfassenderen Literalität. Das heißt, gerade Personen mit geringer Literalität benötigen Unterstützung in der Förderung ihrer Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und die Rolle der Kursleitungen als Lernbegleiter*innen und deren Einstellungen gewinnen an Relevanz, wenn es um das Lernen mit und über digitale Medien geht. In dem folgenden Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, welche Erfahrungen und Einstellungen bei Kursleitungen vorliegen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen.

Schlagworte: Erfahrungen und Einstellungen zum Einsatz digitaler Medien, Alphabetisierung und Grundbildung

Abstract

Course leaders' beliefs, attitudes and motivational orientations shape course practice. Attitudes towards the use of digital media also have an influence on the extent to which the use of digital media can be designed to promote learning and thus be successful. It can be assumed that attitudes play a central role in adult education in particular, as courses in adult education are based on less fixed curricula than in the school sector, for example, and teachers therefore have more freedom in the extent to which they teach and learn with digital media. In addition, learners in the field of literacy and basic education are characterised by the fact that they tend to be unaccustomed to learning and the ability to learn independently is probably less pronounced than in people with a

more comprehensive literacy level. This means that people with low literacy levels in particular need support in promoting their ability to learn independently and the role of course leaders as learning facilitators and their attitudes are becoming increasingly relevant when it comes to learning with and via digital media. The following article therefore examines the experiences and attitudes of course leaders with regard to the use of digital media in literacy and basic education courses.

Keywords: Experiences and attitudes towards the use of digital media, literacy and adult basic education

1 Ausgangslage und Forschungsstand

Trotz diverser Vorteile werden digitale Medien im Grundbildungsbereich aber nicht systematisch eingesetzt (Koppel, in Vorbereitung; Scharnberg, Vonarx, Kerres & Wolff, 2017, S. 5), auch wenn die Einstellung gegenüber dem Einsatz digitaler Medien in der allgemeinen Erwachsenenbildung als durchaus positiv zu beurteilen ist (David, Langer & Koppel, 2022; Scharnberg, Vonarx, Kerres & Wolff, 2017, S. 5). Der Forschungsstand zeigt, dass Überzeugungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen einen positiven Einfluss auf den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien haben können (Lin, Chen & Liu, 2017; Lipowsky, 2006, S. 48). Die Erfahrungen und Einstellungen der Lehrenden haben somit einen Einfluss auf den Umgang mit Medien in der beruflichen Anwendung und sind daher zentral, wenn es um die Konzeption und Durchführung digital gestützter Lehr-Lernangebote geht (Bolten & Rott, 2018; Bolten-Bühler, 2021). So zeigt eine Untersuchung an Volkshochschulen, dass eine medienorientierte Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen nur z. T. von den strukturellen Rahmenbedingungen (wie Organisationsgröße und Personalausstattung) und vielmehr vom Engagement der Akteure und von der Organisationskultur abhängt (Stang 2003, S. 229, vgl. auch von Hippel & Freide, 2018, S. 974). Dabei zeigt sich, dass Lehrpersonen, die sich zum Einsatz digitaler Medien fortbilden, nachweislich sicherer in der Verwendung freier Bildungsmaterialien wie beispielsweise Technologien zur Verarbeitung von Sprache agieren (Pérez-Paredes, Ordoñana Guillamón & Aguado Jiménez, 2018) und vertrauter sind im Umgang mit digitalen Werkzeugen (Schrader & Schöb, 2016).

Wenn auch aus einem anderen Bildungsbereich, bestätigt dies auch die Aktualisierung der sog. Hattie-Studie (Hattie, 2023). Dementsprechend ist den Erfahrungen, Kompetenzen und Einstellungen von Kursleitungen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien eine hohe Relevanz bezüglich eines möglichen Lernerfolgs der Teilnehmenden zuzuschreiben.

Auch das Modell für medienpädagogische Handlungskompetenz „MEKWEP" trägt diesem Umstand Rechnung, indem es die Kompetenzfacette „medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung" enthält; dieses „thematisiert die selbstreflexive Vergewisserung der Lehrenden über ihr eigenes Medienhandeln und die persönlichen medienbezogenen Einstellungen, die das eigene professionelle Handeln mitbestimmen" (Schmidt-Hertha, Rohs, Rott & Bolten, 2017, S. 36).

Unter Einstellungen werden im vorliegenden Beitrag psychologische Tendenzen verstanden, die dadurch zum Ausdruck gebracht werden, dass eine bestimmte Entität mit einem bestimmten Ausmaß an Zustimmung oder Ablehnung bewertet wird (Eagly & Chaiken, 1993)[1]. Abzugrenzen ist das Konzept der Einstellung von dem Habituskonzept, dieses steht als Konzept in diesem Beitrag nicht im Fokus (vgl. hierzu z. B. David, Langer & Koppel, 2022). In Bezug auf die Einstellungen und Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung identifizierten sie fünf Einstellungstendenzen (Rohs & Bolten, 2020):

- positiv chancenorientiert,
- kritisch reflektiert,
- vorsichtig ablehnend,
- pauschal ablehnend,
- begründet ablehnend.

Ursachen für eine mögliche kritische Haltung könnte die Annahme von Lehrkräften sein, dass die Digitalisierung zu einer höheren Arbeitsbelastung, aber nicht zu besseren Ergebnissen führt und damit zu einer geringen Motivation führt, digitale Medien einzusetzen (Gundermann 2022, S. 29).

Kursleitende, die erfahren im Umgang mit digitalen Medien sind, stehen dem Einsatz eher offen und positiv gegenüber und es wurde ein Zusammenhang des medialen Habitus und der medienpädagogischen Professionalisierung sowie des Medieneinsatzes in der Lehre festgestellt (Bolten-Bühler 2021, S. 219). Es ist davon auszugehen, dass eher Erfahrungen außerhalb der Berufstätigkeit den medialen Habitus prägen (vgl. Rohs & Bolten, 2017).

Zu ergänzen ist, dass sich die Einstellungen nicht nur auf den Einsatz digitaler Medien an sich beziehen können im Sinne einer Zustimmung oder Ablehnung, sondern auch darauf, welches Selbstverständnis Lehrpersonen von sich haben: Die Digitalisierung führt zu veränderten Rollenanforderungen für die Lehrkräfte. Im Bereich der Erwachsenenbildung sind dazu bereits einige Erkenntnisse publiziert worden. Beschrieben wird, dass sich die Wissenshierarchie im Bereich der Medienkompetenz verändert und nicht pauschal davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrenden diejenigen sind, die einen Wissensvorsprung haben, sondern auch Lernende einen Erfahrungs- und Wissensvorsprung zu Kursinhalten aufweisen können oder beide – Lehrende und Lernende – gleich viel bzw. gleich wenig Wissen mitbringen. Diese Veränderung führt zu neuen Anforderungen an das Professionsverständnis und bedarf der Ausübung veränderter Rollen, wie beispielsweise vom Inputgeber zum Lernbegleiter (vgl. z. B. Gundermann, 2022). Wenn der erfolgreiche Einsatz digitaler Medien bedeutend von den Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte geprägt ist, ist davon auszugehen, dass die Einstellungen und Haltungen insbesondere in der Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle spielen, da in der Erwachsenenbildung weniger festgelegte Curricula dem Kursgeschehen zugrunde liegen als beispielsweise im Schulbereich. In

1 Eine weitere Differenzierung von verschiedenen Bereichen, in denen Einstellungen zum Ausdruck kommen (vgl. z. B. Gerrig 2018), wird im Rahmen der vorliegenden Datenanalyse nicht vorgenommen.

der Alphabetisierung und Grundbildung zeichnen sich die Lernenden zudem dadurch aus, dass sie lernungewohnt sind und die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen vermutlich weniger stark ausgeprägt ist als bei Personen mit einer umfassenderen Literalität. Das heißt, gerade gering literalisierte Personen benötigen Unterstützung in der Förderung ihrer Fähigkeit zum selbstständigen Lernen.

In dem folgenden Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, welche Erfahrungen und Einstellungen bei Kursleitungen vorliegen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen.

2 Methodisches Vorgehen

Um die Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien abzubilden, wurden die Fragebögen der Kursleitenden (N = 49) herangezogen; die Analyse der Einstellungen erfolgte auf Basis sowohl der Fragebögen als auch von Experteninterviews mit den Kursleitenden (N = 17). Der methodische Zugang ist ausführlich von Koppel in der Einführung dieses Sammelbandes erläutert.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse zu den allgemeinen Erfahrungen von Kursleitenden im Umgang mit digitalen Medien vorgestellt. Anschließend wird beschrieben, wie die digitalen Medien in den Kursen eingesetzt werden, um schließlich auf die Ergebnisse zu den Einstellungen bezüglich des Umgangs mit digitalen Medien einzugehen.

3.1 *Allgemeine* Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien

Auf Ebene der *Erfahrungen* wurden Lehrende in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen als Zielgruppe fokussiert. Im Rahmen der quantitativen Erhebung wurde die *Häufigkeit der privaten Verwendung verschiedener Geräte und Hilfsmittel ermittelt* (s. Abbildung 1) sowie nach der *Kenntnis verschiedener Formen von E-Learning* (s. Abbildung 2) gefragt.

Hinsichtlich der privaten Nutzung digitaler Geräte zeigt sich, dass die befragten Lehrenden privat überwiegend Erfahrungen mit dem PC und Smartphone besitzen: 80 % nutzen „sehr häufig“, 14 % „eher häufig“ und 6 % „eher selten“ den PC. Das Smartphone nutzen 90 % „sehr häufig“, 8 % „eher häufig“ und 2 % „eher selten“. Gespalten sind die Antworten hinsichtlich der Verwendung von Tablets: 31 % nutzen dieses Gerät „sehr häufig“, dagegen 31 % „nie“. Digitale Sprachassistenten werden von 71 % der Befragten überhaupt nicht verwendet, nur 8 % gaben an, derartige Funktionen „sehr häufig“ zu nutzen (s. Abbildung 2).

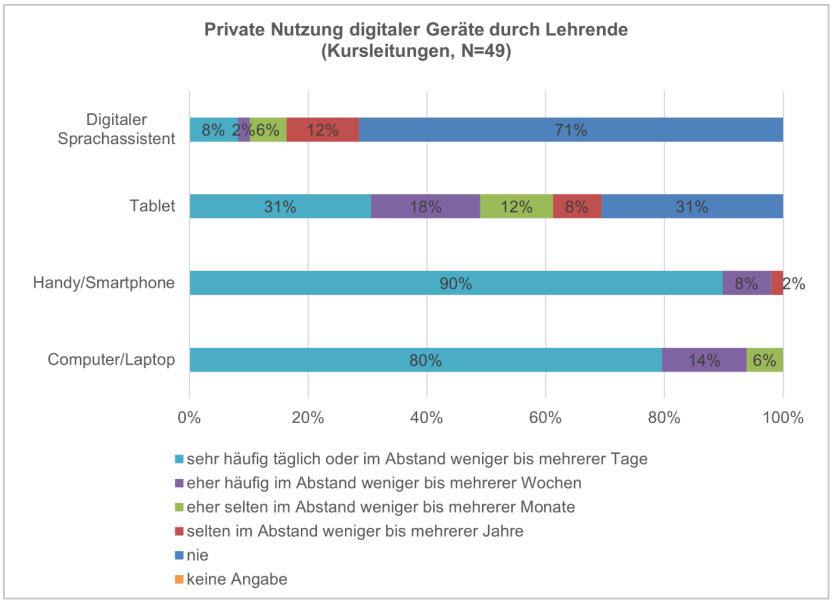


Abbildung 1: Private Nutzung digitaler Geräte durch Lehrende

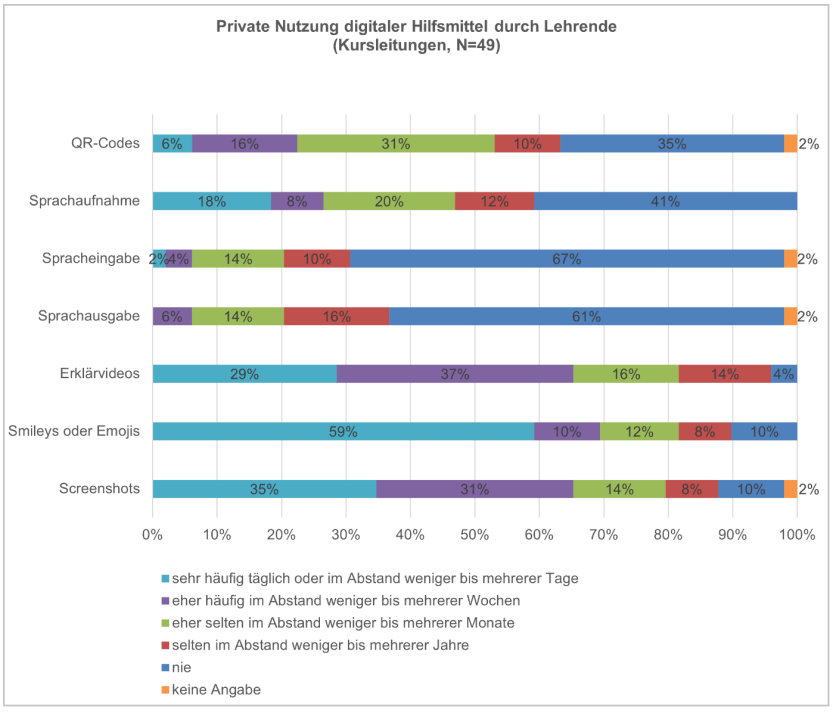


Abbildung 2: Private Nutzung digitaler Hilfsmittel durch Lehrende

Bezüglich der privaten Nutzung digitaler Hilfsmittel zeigen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung mit Lehrenden insbesondere, dass diese tendenziell selten auf multimediale Ein- und Ausgabefunktionen digitaler Geräte zurückgreifen. So werden QR-Codes von den Befragten „eher selten" (31 %), „selten" (10 %) oder „gar nicht" (35 %) genutzt. Ebenso werden Sprachaufnahmen von 10 % „selten" und 41 % „nie" getätigt. Funktionen zur Spracheingabe (Beispiel: Speech-to-Text) werden von 10 % der Befragten „selten" und 67 % „nie" verwendet. Funktionen zur Sprachausgabe (Beispiele: Text-to-Speech) werden von 16 % „selten" und von 61 % „nie" verwendet. Anders bei der Nutzung von Erklärvideos: Hier gaben 29 % „sehr häufig", 37 % „eher häufig" an. Smileys bzw. Emojis werden von der Mehrheit (59 %) „sehr häufig" verwendet. Gerne werden außerdem Screenshots gemacht: 35 % gaben hier „sehr häufig" und 31 % „eher häufig" an (s. Abbildung 3).

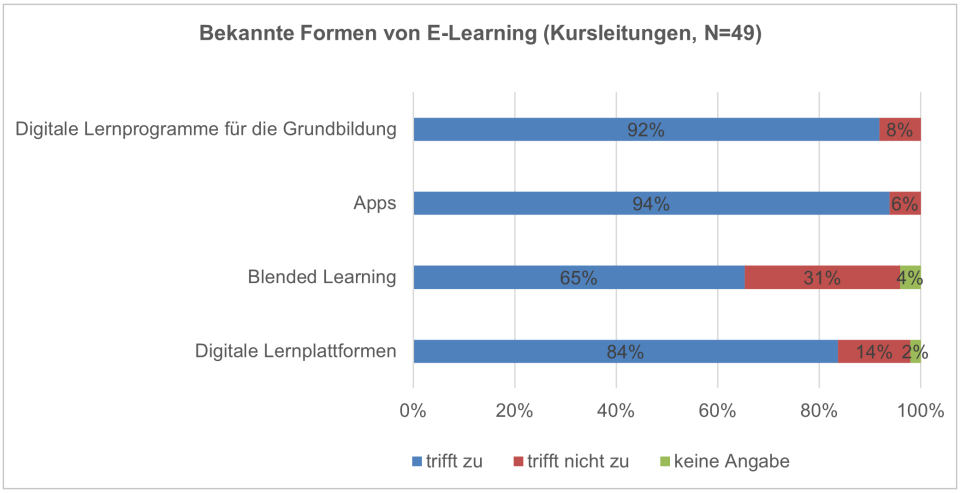


Abbildung 3: Bekannte Formen von E-Learning

3.2 Einsatz digitaler Medien in Kursen

Die quantitativen Daten zu Erfahrungen mit Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien zum Lernen zeigen, dass die befragten Lehrpersonen mit Formen von E-Learning vertraut sind, aber es auch Ausnahmen gibt: 14 % gaben an, keine digitalen Lernplattformen zu kennen, 31 % davon sind mit der Lernform Blended Learning, bei der Präsenzlernen und E-Learning kombiniert werden, nicht vertraut. 94 % kennen allerdings Apps für die Grundbildung und 92 % kennen digitale Lernprogramme für die Grundbildung (s. Abbildung 4).

Lehrende im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung nutzen privat folglich verschiedene digitale Medien. Hinsichtlich privater Erfahrungen mit digitalen Hilfsmitteln finden Werkzeuge, die ohne Text arbeiten, seltener Verwendung. Kenntnisse zu Formen von E-Learning sind bei bis auf ein paar Ausnahmen vorhanden.

Zum *Einsatz digitaler Medien* in Kursen wurden sowohl quantitativ als auch qualitativ Daten mit Lehrenden erhoben.

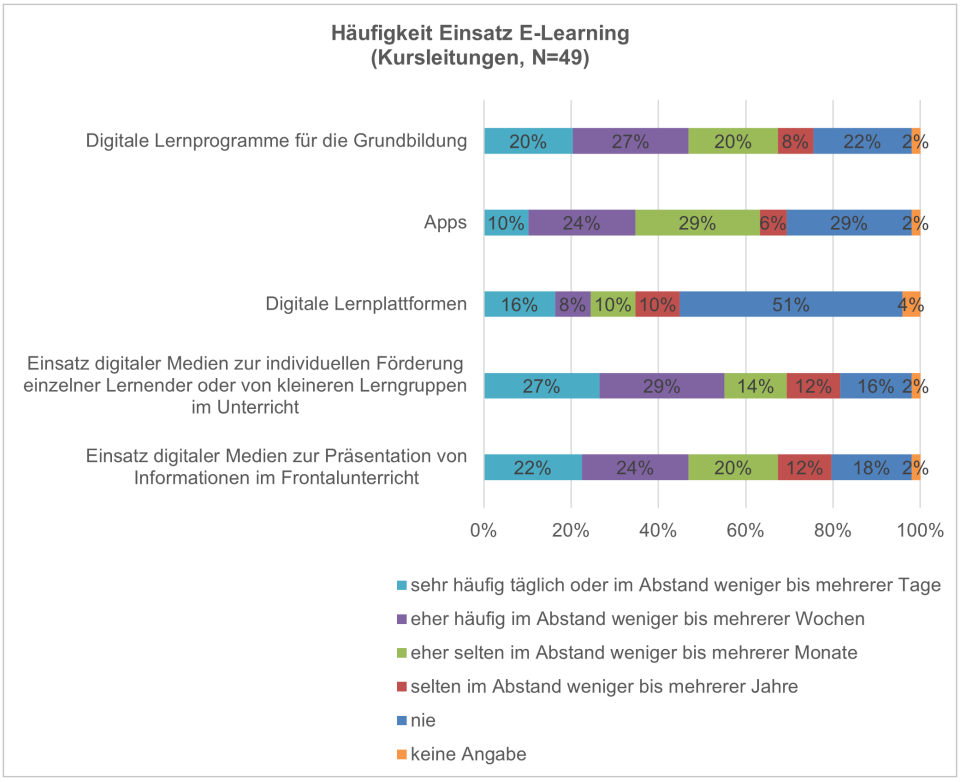


Abbildung 4: Häufigkeit Einsatz E-Learning

Lehrende in Kursen der Alphabetisierung und Grundbildung verwenden digitale Medien zur Förderung einzelner Lernender oder Gruppen, hier gaben knapp 21 % „sehr häufig", 29 % „eher häufig" an (s. Abbildung 5). Ebenso werden digitale Medien eingesetzt, um digitale Inhalte zu präsentieren: Knapp 18 % gaben hier „sehr häufig" und 26 % „eher häufig" an. Gleichzeitig antwortete in beiden Fällen ungefähr die Hälfte mit „eher selten" bis „nie". Auch digitale Lernplattformen wie Moodle werden von der Hälfte der befragten Lehrpersonen gar nicht verwendet. Lediglich knapp 21 % verwenden diese „eher häufig" bis „häufig". Mobile Apps werden von 38 % „nie", von 9 % „selten" und 24 % „eher selten" eingesetzt. Die Minderheit der Befragten setzt diese „eher häufig" bis „sehr häufig" ein.

Im Rahmen der inferenzstatistischen Auswertung konnte festgestellt werden, dass die Verwendung verschiedener Apps positiv mit der Verwendung in Kursen korreliert. Es gibt eine positive signifikante Korrelation zwischen der Häufigkeit privater Nutzung von Spracheingabe (Speech-to-Text) und der Häufigkeit der Nutzung von Spracheingabe (Speech-to-Text) im Kurs ($r_s = .551$, $p < .001$, $n = 48$), was nach Cohen

(1988) einem starken Effekt entspricht. Außerdem gibt es eine positive signifikante Korrelation zwischen der Häufigkeit privater Nutzung von Sprachausgabe (Text-to-Speech) und der Häufigkeit der Nutzung von Sprachausgabe (Text-to-Speech) im Kurs ($r_s = .469$, $p < .001$, $n = 48$); dies entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt. Ebenso gibt es eine positive signifikante Korrelation zwischen der Häufigkeit privater Nutzung von Sprachaufnahmen und der Häufigkeit der Nutzung von Sprachaufnahmen im Kurs ($r_s = .663$, $p < .001$, $n = 48$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem starken Effekt. Bezüglich sozialer Medien gibt es eine positive signifikante Korrelation zwischen der Häufigkeit privater Nutzung von Diensten zum Versenden von Instant-Messages und der Häufigkeit der Nutzung von Diensten zum Versenden von Instant-Messages im Kurs ($r_s = .343$, $p = .016$, $n = 49$), was nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt entspricht. Es gibt eine positive signifikante Korrelation zwischen der Häufigkeit privater Nutzung von Diensten zum Videotelefonieren und der Häufigkeit der Nutzung von Diensten zum Videotelefonieren im Kurs ($r_s = .376$, $p = .008$, $n = 49$), was ebenfalls einem mittleren Effekt entspricht (Cohen 1988). Darüber hinaus gibt es eine positive signifikante Korrelation zwischen der Häufigkeit privater Nutzung von Diensten zum Teilen von Nachrichten, Fotos und Videoclips und der Häufigkeit der Nutzung von Diensten zum Teilen von Nachrichten, Fotos und Videoclips im Kurs ($r_s = .327$, $p = .022$, $n = 49$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt.

Bezüglich der Verwendung von digitalen Lernprogrammen für die Grundbildung ist die Häufigkeit der Nutzung unter den Befragten tendenziell gespalten: Etwa 44 % setzen diese „eher häufig“ bis „sehr häufig“ ein, knapp über 29 % „eher selten“ bis „selten“ und circa 21 % „nie“.

Die am häufigsten verwendeten Geräte in den Kursen sind mit Abstand der Computer und der Laptop (s. Abbildung 5). Diese Geräte nutzen 55 % „sehr häufig“, d. h. täglich oder im Abstand weniger Tage, 14 % „eher häufig“, 30 % „eher selten“ bis „nie“. Es gibt eine positive Korrelation zwischen der Häufigkeit privater Computer-/Laptop-Nutzung und der Häufigkeit der Computer-/Laptop-Nutzung im Kurs ($r_s = .364$, $p = .010$, $n = 49$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt. Knapp über 60 % verwenden das Smartphone „eher häufig“ bis „sehr häufig“, knapp 40 % hingegen „eher selten“ bis „nie“. Hier gibt es keine signifikante Korrelation (keinen Zusammenhang) zwischen der Häufigkeit privater Handy-/Smartphone-Nutzung und der Häufigkeit der Nutzung im Kurs ($r_s = .220$, $p = .128$, $n = 49$). Das Tablet findet seltener Verwendung, hier gaben knapp über 20 % an, dieses Gerät „eher häufig“ bis „sehr häufig“ zu verwenden. Bei über der Hälfte der Befragten kommt es in Kursen nie zum Einsatz. Im Rahmen der inferenzstatistischen Auswertung konnte festgestellt werden: Es gibt eine positive Korrelation zwischen der Häufigkeit privater Tablet-Nutzung und der Häufigkeit der Tablet-Nutzung im Kurs ($r_s = .587$, $p < .001$, $n = 48$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem starken Effekt. Noch seltener als das Tablet wird eine digitale Wandtafel im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung verwendet, hier gaben 65 % „nie“, 8 % „selten“, 6 % „eher selten“, 10 % „eher häufig“ sowie 10 % „sehr häufig“ an. Den Beamer nutzen 22 % „sehr häufig“ und 22 % „eher häufig“ zur Präsentation von Inhalten in Kursen. Hingegen gaben 30 % an, dieses Gerät „eher selten“ bis „sel-

ten“ zu verwenden. 24 % setzen „nie“ einen Beamer ein. Auch die Dokumentenkamera spielt eine untergeordnete Rolle in Kursen der Grundbildung: 69 % verwenden dieses Gerät „nie“, 4 % „selten“, 6 % „eher selten“, 10 % „eher häufig“ und lediglich 8 % „sehr häufig“.

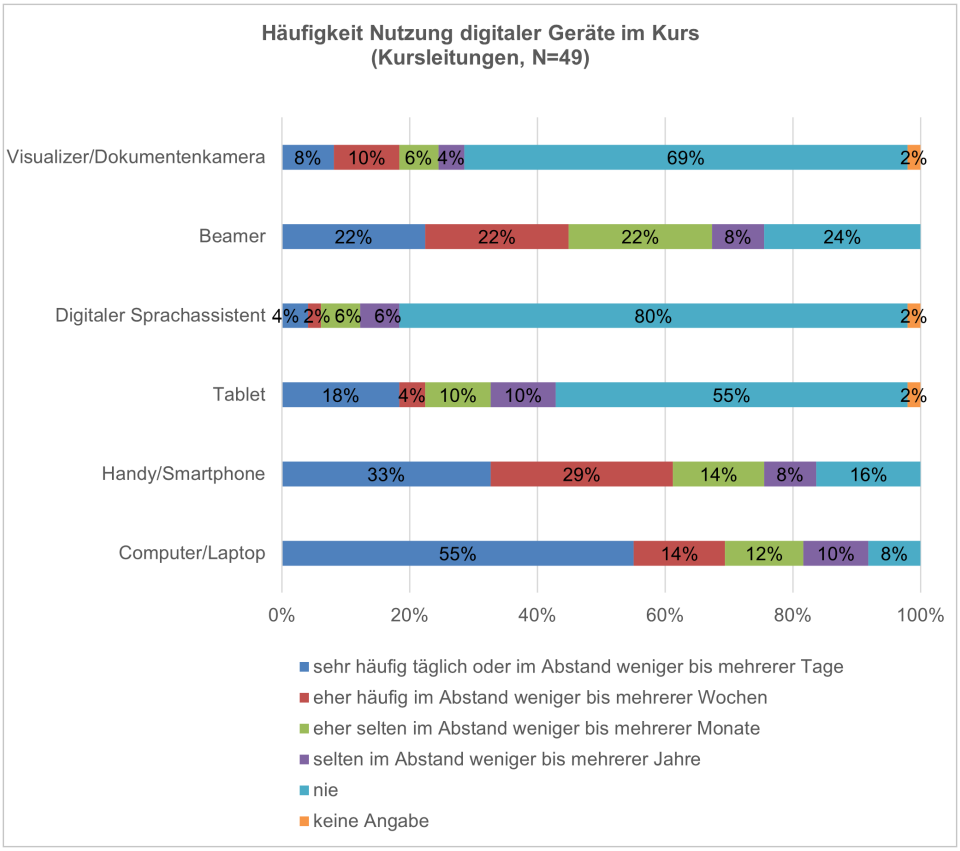


Abbildung 5: Häufigkeit Nutzung digitaler Geräte im Kurs

Innerhalb der Interviews berichten Lehrende von einem Umdenken bezüglich des Einsatzes digitaler Medien in Kursen aufgrund der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen, welche die Bildungseinrichtungen phasenweise zu bewältigen hatten. So erklärte eine Kursleiterin:

> […] das hat irgendwie nicht existiert, also wir haben vorher schon einen Kursraum gehabt mit einem Beamer und einem Laptop, den wir so ausgestattet haben. Der wurde hauptsächlich dazu benutzt, um mal so einzelne Sachen an die Wand zu werfen oder kurz vor den Ferien mal einen Film zu gucken. Darauf hat sich das so im Wesentlichen beschränkt. (I4LK11_2021, Pos. 14)

Später dann „war es auf einmal nötig und wir mussten alles umstellen, ob wir wollten oder nicht. Haben sich auch sehr viele Lehrkräfte sehr schwergetan, haben dann verschiedene Sachen benutzt“ (I4LK11_2021, Pos. 14). Die Kursleitenden berichteten in diesem Zusammenhang von technischen Herausforderungen, die Kurse digital fortzuführen. Vielen Teilnehmenden fehlten die nötigen technischen Geräte und Internet, um weiterhin digital an Kursen partizipieren zu können. Seit Kurse wieder in Präsenz möglich sind, setzen viele der Kursleitenden auf die Einbindung digitaler Elemente.

3.3 Einstellungen bezüglich des Umgangs mit digitalen Medien

Im Bereich der Einstellungen wurden a) zum einen quantitativ die Einschätzung von Kursleitungen erhoben, wie nützlich sie digitale Medien für gering literalisierte Personen bewerten; b) zum anderen wurden Kursleitende in Experteninterviews zu ihren Einstellungen befragt.

a) Insgesamt bewerteten Lehrende in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen den Einsatz digitaler Medien aus verschiedenen Gründen als motivierend für die Kursteilnehmenden. Von den befragten Kursleitenden stimmten 33 % „voll und ganz“ und 49 % „eher“ der nachfolgenden lern- und leistungszentrierten Aussage zu: „Digitale Medien sind in vielen Situationen hilfreich für die Teilnehmenden, da man mit ihnen schnell auf wissenswerte Informationen zugreifen kann.“ Gespalten bewertet wurden Aussagen zur Motivation, die eine Gegenstandszentrierung beinhalteten: Der Aussage: „Teilnehmende in Kursen der Grundbildung freuen sich, mit digitalen Medien zu arbeiten, weil sie sich für die Technik interessieren“ stimmten 10 % „voll und ganz“ und 45 % „eher“ zu. Beinahe ein Viertel hatte hierzu keine eindeutige Meinung, alle Übrigen stimmten „eher nicht“ bis „überhaupt nicht“ zu. Hinsichtlich des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten, das mithilfe von Aussagen wie „Kursteilnehmende vertrauen ihren Fähigkeiten, mit digitalen Medien umzugehen“ bewertet wurde, sind die Angaben tendenziell negativ. Lediglich 4 % stimmten dieser Aussage „voll und ganz“ zu, 20 % „eher“, 33 % „weder noch“, 27 % „eher nicht“ und 14 % „überhaupt nicht“. Insgesamt zeigt sich, dass Lehrende den Einsatz digitaler Medien in Kursen als motivierend für die Kursteilnehmenden einschätzen, gleichzeitig aber die Selbstwirksamkeit der Kursteilnehmenden gering einstufen.

b) Die qualitativen Daten ergeben ein heterogenes Bild bzgl. der Einstellungen. Einige berichten davon, dass eine tendenziell ablehnende Haltung bei vereinzelten Kolleginnen und Kollegen zu beobachten ist, die sich auf die Nutzung der Technik bezieht:

> Auch da haben sich die Lehrerinnen sehr schwergetan, also die, die das auch gar nicht umsetzen wollten, die da sehr viel Hemmungen hatten, überhaupt den Laptop irgendwie anzumachen und den Beamer anzuschließen. Also die waren darauf nicht vorbereitet und wir haben dann versucht, Schulungen dafür anzubieten, für unsere Lehrkräfte auch. Das haben die so mitgemacht, irgendwie weil sie das Gefühl hatten, sie mussten, aber so richtig wollten sie auch nicht. Ich habe auch ein Gespräch geführt mit einer sehr langjährigen Lehrkraft bei uns, die wirklich ganz hervorragenden Unterricht macht, aber sich mit Technik und so nicht auskennt und die irgendwann letztes Jahr gesagt hat: Hoffentlich ist das

> mit den Computern bald wieder vorbei. Da hab ich mir gedacht: Hm, ich muss dir leider sagen, ich glaub, das wird nie wieder vorbei sein. (I4LK11_2021, Pos. 16)

Aus dieser Äußerung lässt sich ableiten, dass die beschriebene Person eine tendenziell pauschal ablehnende Haltung gegenüber dem Einsatz digitaler Medien aufweist. Für die interviewte Person selbst kann gemutmaßt werden, dass sie den Einsatz digitaler Medien als sinnvoll erachtet und ihm positiv chancenorientiert gegenübersteht, da sie angibt, Hemmungen der benannten Person mittels Schulungen abbauen zu wollen. Eine andere Kursleitung äußert Verständnis für eine ängstliche und unsichere Einstellung gegenüber der Mediennutzung:

> Es gibt aber auch die Dozenten, die sich da nur schwer herantrauen. Entweder, weil sie selbst privat nicht so viele Berührungspunkte damit haben, weil sie der Meinung sind, nur herkömmlicher Unterricht ist der richtige Unterricht und alles zusätzlich ist dann Spiel und Spaß, aber mehr dann auch nicht. Und das ist natürlich schwer, die dann vom Gegenteil zu überzeugen. Da spielt bestimmt auch eine gewisse Unsicherheit und Angst auch mit, sich auch darauf einzulassen, auf diese Themenwelt, die ja, ich meine, man kann es ja auch keinem verübeln, die ist halt sehr komplex und sehr undurchsichtig manchmal und es treten Probleme auf. Ja, ich will eine App über den Beamer werfen und das Gerät macht einfach nicht, was ich will. Und dann steht man vor einer Klasse oder vor dem Kurs und alle gucken einen groß an und man gerät ins Rudern, ja. Und dann ist meine Unterrichtsplanung hin und dann muss ich schnell umplanen. Das ist für viele schon eine Herausforderung, definitiv, sich darauf einzulassen. (I2LK02_2021, Pos. 54)

Als Gründe für die hier erläuterte tendenziell ablehnende Haltung werden Unsicherheit und Angst aufgrund der Komplexität und der Undurchsichtigkeit (vermutlich des Internets und der Technikentwicklung – Anmerkung der Verf.) vermutet, die zu Unsicherheiten im Kursgeschehen und einer damit notwendigen Flexibilität einhergehen. Als weiteren Grund für eine Ablehnung wird das Alter und der damit verbundene Erfahrungshorizont genannt:

> Also es gibt einige Kollegen des älteren Semesters. Das ist ja die Einstellung – nein, das habe ich bis jetzt nicht gelernt, das brauche ich jetzt auch nicht mehr lernen. Also das gibt es. Aber es gibt auch welche, die sind da sehr interessiert daran. Man staunt schon manchmal, was es schon alles gibt. Gesichtserkennung und weiß Gott noch was, Fingerabdrucksensor. Die staunen da manchmal nicht schlecht. (I1LK01_2021, Pos. 46)

Mit der Erläuterung „das habe ich bis jetzt nicht gelernt, das brauche ich jetzt auch nicht mehr lernen“ ist zu vermuten, dass bei den beschriebenen Personen eine tendenziell pauschal ablehnende Haltung zugrunde liegt. Zu bemerken ist an dieser Stelle, dass die interviewten Personen, die von einer ablehnenden Einstellung gegenüber dem Einsatz digitaler Medien berichten, nicht ihre eigenen Einstellungen erläutern, sondern von anderen Personen erzählen.

Einige Befragte beschreiben, dass sich die Einstellungen im Laufe der Covid-19-Pandemie geändert haben:

> Also zu Beginn war es immer so, dass die Digitalisierung sehr negativ aufgenommen wurde. Ich glaube, das hatte so ein bisschen mit Heimweh zu tun, dass man dann eben nicht in der Schule war. Mittlerweile ist es so, dass einige sich da so gut eingegrooved haben, dass ja, der Weg in der Schule schon als zu lang gesehen wird und dass einige Dozenten sogar lieber digital weiterarbeiten würden. (I6LK1_2021, Pos. 51)

Ausschlaggebend scheint gewesen zu sein, dass die Durchführung eines Kurses im Online-Format zu einer Arbeitserleichterung führen kann und eine Chance in dem Einsatz digitaler Medien gesehen wird.

Weiterhin wird erläutert, dass sich auch das Bild, Alphabetisierung und Grundbildung gelinge am ehesten über das Präsenzformat, geändert hat:

> Aber was eben die Alphabetisierung, ja, als Schwerpunkt hat, ist ja eben immer der persönliche Kontakt und dass die Grundlagen ja immer besser (unv.) geschult werden als über die digitale Distanz. Aber das Bild hat sich in der Pandemie geändert, dass die Digitalisierung besser angenommen wurde, von beiden Seiten, also von Dozentenseite wie von Teilnehmern. (I6LK1_2021, Pos. 51)

Die Pandemie und der damit ausgelöste Digitalisierungsschub hat somit die Einstellung von einigen Kursleitenden beeinflusst, von einer eher ablehnenden hin zu einer eher zustimmenden Haltung. Zudem berichten interviewte Personen von Kursleitenden, die dem Einsatz digitaler Medien grundlegend zustimmend und chancenorientiert gegenüberstehen:

> Also was ich so mitbekomme, doch eher positiv. (..) Also jetzt bin ich natürlich auch erst seit April hier, aber ich habe schon das Gefühl, also alle, mit denen ich zu tun habe, sind da eigentlich sehr aufgeschlossen und interessiert daran, welche Möglichkeiten es da gibt. Also ich habe noch keinen kennengelernt, der sich da irgendwie dem verschlossen hat und gesagt hat: „Ah, digital und Medien, das (unv.) ich nicht, interessiert mich nicht, das will ich nicht machen." Also nein, da sind eigentlich alle irgendwie sehr aufgeschlossen. (I5LK04_2021, Pos. 38)

Zusammenfassend zeigen die quantitativen Daten, dass die Lehrenden davon ausgehen, dass die Lernenden dem Einsatz digitaler Medien tendenziell positiv gegenüberstehen. Die qualitativen Daten der Kursleitenden zeigen ein heterogenes Bild hinsichtlich der Einstellungen zum Einsatz digitaler Medien. Eine ablehnende Haltung wird zumeist mit Angst und Unsicherheit im Umgang mit digitalen Medien begründet, eine befürwortende Haltung wird über die Wahrnehmung einer Aufgeschlossenheit und einer Arbeitserleichterung beschrieben.

4 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrende privat verschiedene digitale Medien nutzen, jedoch tendenziell seltener auf nicht-textbasierte Tools zurückgreifen als auf textbasierte. Entsprechend werden auch in Kursen mobile Applikationen und digitale Lernanwen-

dungen mit multisensorischen Funktionalitäten tendenziell selten eingesetzt. Die inferenzstatistische Auswertung legt offen, dass die Häufigkeit der privaten Nutzung in Teilen eine signifikante Einflussgröße auf die Häufigkeit des Einsatzes digitaler Medien in Kursen darstellt; so bei der Verwendung von Computern oder der Nutzung digitaler Werkzeuge und Anwendungen. Multisensorische Werkzeuge wie Text-to-Speech-Funktionen, Speech-to-Text-Funktionen und Sprachaufnahmen, die für individuelle Lernprozesse förderlich (Chandler & Sweller, 1991; Herzig, 2014) und für die Bewältigung schriftsprachlicher Hürden unterstützend wären (David, Langer, Koppel, im Erscheinen), spielen somit in Kursen eine untergeordnete Rolle. Auch der Einsatz von Anwendungen, die unter gering literalisierten Personen besonders beliebt sind (Buddeberg & Grotlüschen, 2020), steht in Abhängigkeit zu privaten Nutzungserfahrungen der Lehrenden: Digitale Helfer wie Sprachassistenten, die den Alltag gering literalisierter Personen erleichtern können, werden von Kursleitenden eher weniger genutzt. Auch die Häufigkeit des Einsatzes sozialer Medien in Kursen wie Instant-Messaging und Plattformen, um Videokonferenzen abzuhalten oder Videoclips, Fotos und Nachrichten mit anderen zu teilen, ist an die Häufigkeit der privaten Nutzung dieser Anwendungen durch die Lehrenden geknüpft. Damit bestätigt die vorliegende Studie, dass die individuelle Medienaffinität von Lehrpersonen auch im Grundbildungskontext einen bedeutenden Einfluss auf deren Fähigkeiten zur Adaption von Kursen an die (digitale) Lebenswelt der Kursteilnehmenden nimmt (Rohs & Bolten, 2017), was sich wiederum auf die individuelle Lernmotivation auswirken kann (Adelore & Ojedeji, 2017; David, Langer & Koppel, 2022).

Die damit einhergehende Differenz der digitalen Erfahrungswelten der Lehrenden und Kursteilnehmenden könnte Ursache dessen sein, dass Lehrende den Kursteilnehmenden eine geringe Selbstwirksamkeit im Umgang mit digitalen Medien zuschreiben, obwohl sich die Lernenden gegenteilig positionieren (David, Langer & Koppel, 2022). Kenntnisse über verschiedene Formen von E-Learning sind bei der Mehrheit der Lehrpersonen zwar vorhanden, die Selbsteinschätzung der Kompetenzen zur Konzeption digital gestützter Kurseinheiten variiert allerdings in Zusammenhang mit dem Alter sowie der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen. Außerdem werden nötige Kompetenzen tendenziell gering eingeschätzt, wenn es um die Konzeption von Kursen mit Einsatz digitaler Medien geht, die sich erfolgreich in die technischen Zugangsvoraussetzungen und Präferenzen der Kursteilnehmenden einfügen würden; so beispielsweise mobile (Lern-)Applikationen für das Smartphone (Adelore & Ojedeji, 2017; Buddeberg & Grotlüschen, 2020; David, Langer & Koppel, 2022).

Im Rahmen der Ergebnisse wird zwar deutlich, dass die Pandemiebedingungen ein Umdenken bezüglich des Einsatzes digitaler Medien in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen angestoßen haben, dennoch werden diese nur von einem geringen Teil der Lehrpersonen vielfältig und lebensweltorientiert in Kursen eingesetzt. Vielen Lehrpersonen fehlen die nötigen Erfahrungen, um v. a. multisensorische und mobile Anwendungen kreativ in Kurse einzubinden.

Die qualitativen Daten zeigen ein heterogenes Bild hinsichtlich der Einstellungen: Bezugnehmend auf die Einstellungstendenzen (Rohs und Bolten 2020) lassen sich die

drei Einstellungstendenzen „positiv chancenorientiert", „pauschal ablehnend" und „begründet ablehnend" recht eindeutig identifizieren. Für eine differenzierte und tendenziell kritisch reflektierte oder eine vorsichtig ablehnende Einstellung konnten in den Daten keine eindeutigen Anhaltspunkte gefunden werden. Zu berücksichtigen ist diesbezüglich, dass in dem Interview nach einem Stimmungsbild hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien gefragt wurde. Diese Frage ist zwar offen gestellt, impliziert aber womöglich, dass die Stimmung bipolar mit „positiv" oder „negativ" assoziiert ist. Somit kann in die Frage die Aufforderung hineininterpretiert werden, sich hinsichtlich des Stimmungsbildes „positiv" oder „negativ" zu positionieren.

Aussagen, in denen aufgrund der Digitalisierung veränderte Rollenanforderungen wahrgenommen und reflektiert werden, lassen sich in den qualitativen Daten der Kursleitungen nicht finden. Wohl aber zeigt ein Zitat, dass dem Einsatz digitaler Medien mit Angst begegnet wird, da unerwartete und vordergründig undurchsichtige Probleme auftreten könnten, die zu einem empfundenen Kontrollverlust führen können.

Abzuleiten ist daraus der Anspruch der beschriebenen Lehrkraft, dass eine Technikpanne nicht passieren darf. Der Ausdruck „gerät ins Rudern" deutet darauf hin, dass aufgrund von Herausforderungen mit der Technik eine Art Kontrollverlust empfunden wird, dem hilflos gegenübergestanden wird. Diese Beschreibung lässt eine Verbindung zu den eingangs beschriebenen notwendigen Rollenveränderungen zu: Würde sich in diesem Szenario die Lehrkraft als eine Person verstehen, die sich in Bezug zum Einsatz digitaler Medien ebenfalls in der Rolle einer lernenden Person befindet, könnte diese unvorhergesehene Entwicklung („das Gerät macht einfach nicht, was ich will") als ein gemeinsamer Lernansatz genutzt werden, indem die Lehrkraft gemeinsam mit den Lernenden überlegt: „Wie kann ich denn jetzt vorgehen, um herauszufinden, wo der Fehler liegt?" Damit würde die Lehrkraft ihren Lernprozess und ihren Lösungsweg transparent machen und auch für Kursteilnehmende Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, indem Kursteilnehmende Ideen zur Lösungsfindung beitragen können. Schlussfolgern lässt sich daraus, dass in dem professionellen Selbstverständnis (noch) nicht verankert ist, dass der Einsatz digitaler Medien die Wissenshierarchie aufbrechen und zu veränderten Rollenanforderungen bzw. Aufgaben führen kann. Gerade auch weil Personen mit geringer Literalität es weniger gewohnt und kompetent sind, selbstständig zu lernen, kann es hinsichtlich des selbstständigen Lernens unterstützend sein, wenn Lehrpersonen eine Vorbildfunktion einnehmen, indem sie ihren eigenen Lernprozess transparent für die Kursteilnehmenden gestalten.

In Bezug auf den Digital Inclusion Pathway und in diesem Beitrag mit besonderem Fokus auf den Digital Taste ist zu schlussfolgern, dass zwar die Sinnhaftigkeit der Einbindung digitaler Medien von Kursleitungen bestätigt wird, der Erfahrungshorizont aber vermuten lässt, dass der Digital Taste bei Kursleitungen noch weiter ausgebaut werden könnte, insbesondere hinsichtlich der Anwendungen, die für Personen mit geringer Literalität gewinnbringend erscheinen. Eine Möglichkeit wäre, Schulungen für Lehrkräfte auszurichten, dabei wäre es allerdings wichtig, die Schulungen vor dem Hintergrund des MEKWEP-Modells auszurichten, indem neben anwendungsbe-

zogenem Wissen vermehrt medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung Berücksichtigung finden. Eine weitere Möglichkeit wäre, diesen Prozess (Veränderungen der Einstellungen und des Digital Taste) über ein gemeinsames Lernen von Lehrenden und Lernenden zu unterstützen, indem Anwendungen und Nutzungsanlässe im Kurs vorgestellt werden und sich die Lernenden und Lehrenden die Inhalte gemeinsam erschließen. An dieser Stelle würde sich die bereits mehrfach beschriebene Veränderung der Lehrpersonenrolle manifestieren, indem sich Lehrende ebenfalls in der Rolle einer „nicht wissenden" Person befindet.

Literaturverzeichnis

Adelore, O. & Ojedeji, S. (2017). Effects of WhatsApp mobile application as tutorial delivery tool on the attitudes of advanced level learners in adult literacy programmes: A case study of University of Ibadan model literacy programme.

Bolten, R. & Rott, K. J. (2018). Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis. Medienpädagogik, 30, 137–153. DOI: 10.21240/mpaed/30/2018.03.05.X.

Bolten-Bühler, R. (2021). Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Bd. 40). Wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004790w.

Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), LEO 2018. Leben mit geringer Literalität, 197–226. wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004740w.

Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. Cognition and Instruction, 8(4), 293–332. DOI: 10.1207/s1532690xci0804_2.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. ed.). Erlbaum.

David, L. M., Langer, S. & Koppel, I. (2022). Der „Digital Taste" als Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. Lernen und Lernstörungen, 83–94. DOI: 10.1024/2235-0977/a000384.

Gundermann, A. (2022). Die Bedeutung der Haltung von Lehrenden für die Akzeptanz und Umsetzung hybrider Lernformate in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In R. Egger & S. Witzel (Hrsg.), Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, 17–37. Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-37204-0_2.

Hattie, J. (2023). Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement. Routledge. DOI: 10.4324/9781003380542.

Herzig, B. (2014). Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht. Bertelsmann.

von Hippel, A. & Freide, S. (2018). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 973–999. Springer Reference Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-19979-5_48.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. [überarbeitete] Auflage). Beltz Juventa.

Lencer, S. & Strauch, A. (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf.

Lin, M.-H., Chen, H.-C. & Liu, K.-S. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. Journal of Mathematics Science and Technology Education, 7(35), 53–64. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00744a.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 47–70.

Pérez-Paredes, P., Ordoñana Guillamón, C. & Aguado Jiménez, P. (2018). Language teachers' perceptions on the use of OER language processing technologies in MALL. Computer Assisted Language Learning, 31(5–6), 522–545. DOI: 10.1080/09588221.2017.1418754.

Rohs, M. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen. Eine biographische Annäherung.

Rohs, M. & Bolten, R. (2020). Einstellungen von Erwachsenenbildner*innen zur digitalen Transformation der Weiterbildung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden, & S. Lerch (Hrsg.), Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung, 77–88. Barbara Budrich. DOI: 10.2307/j.ctvrs8zvg.9.

Scharnberg, G., Vonarx, A.-C., Kerres, M. & Wolff, K. (2017). Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen. Magazin Erwachsenenbildung.at: Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 30. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf.

Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. J. & Bolten, R. (2017). Fit für die digitale (Lern-) Welt? Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3, 35–37. DOI: 10.3278/DIE1703W035.

Schrader, J. & Schöb, S. (2016). Die Planung von Lehr-Lern-Einheiten mit digitalen Medien: Konzepte und Befunde. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 39(3), 331–347. DOI: 10.1007/s40955-016-0078-5.

Stang, R. (2003). Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Anregungen für eine medienorientierte Organisationsentwicklung. W. Bertelsmann Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Private Nutzung digitaler Geräte durch Lehrende 105

Abb. 2 Private Nutzung digitaler Hilfsmittel durch Lehrende 105

Abb. 3 Bekannte Formen von E-Learning 106

Abb. 4 Häufigkeit Einsatz E-Learning 107

Abb. 5 Häufigkeit Nutzung digitaler Geräte im Kurs 109

Das Potenzial digitaler Spiele und Spielelemente für die Gestaltung digitaler Lernszenarien in der Alphabetisierung und Grundbildung

Lisa M. David

Zusammenfassung

Digitale Spiele sind ein fester Bestandteil des Medienalltags. Bildungsforscher*innen interessieren sich zunehmend dafür, welche Eigenschaften und didaktischen Ansätze digitaler Spiele dazu führen, dass Nutzer*innen so viel Zeit damit verbringen und komplexe Herausforderungen eigenständig meistern. Studien zum spielbasierten Lernen zeigen, dass digitale Spiele in einer Vielzahl von Disziplinen zu beträchtlichem Lernzuwachs führen und die Lernmotivation fördern können. Im vorliegenden Beitrag wird auf Basis einer Sekundäranalyse von Interviews mit Kursteilnehmenden der Alphabetisierung und Grundbildung untersucht, inwiefern Gestaltungsaspekte digitaler Lernspiele und Lernanwendungen mit Spielelementen die Lernmotivation beeinflussen können. Die Ergebnisse zeigen, dass Kursteilnehmende im privaten Umfeld verschiedene Single- und Multiplayer-Spiele nutzen und dadurch mit verschiedenen Lese- und Schreibanlässen konfrontiert sind. Im Umgang mit Lernanwendungen werden insbesondere Spielelemente als motivierend herausgestellt, welche die (digitale) Lebenswelt der gering Literalisierten adäquat berücksichtigen. Die Ergebnisse liefern Hinweise für die motivationsfördernde Gestaltung von Kursen im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung sowie die Konzeption von Lernspielen und Lernanwendungen.

Schlagworte: digitale Spiele, Motivation, Alphabetisierung und Grundbildung, geringe Literalität

Abstract

Digital games are an integral part of everyday media life. Educational researchers are increasingly interested in the characteristics and didactic approaches of digital games that lead to users spending so much time playing them and mastering complex challenges independently. Studies on game-based learning show that digital games can lead to considerable learning gains in a variety of disciplines and can promote learning motivation. Based on a secondary analysis of interviews with course participants in adult basic education, this paper investigates to what extent design aspects of digital learning games and learning applications with game elements can influence learning motivation. The results show that course participants use various single- and multiplayer games in their private environment and are thus confronted with different read-

ing and writing stimuli. When dealing with learning applications, especially game elements that adequately consider the (digital) lifeworld of the low-literate are found to be motivating. The results provide hints for the motivational design of courses in the field of adult basic education as well as for the conception of learning games and learning applications.

Keywords: digital games, motivation, adult basic education, low literacy

1 Ausgangslage: Digitale Spiele als Teil des Medienalltages

Digitale Spiele sind fester Bestandteil des Medienalltages. Laut dem Verband der deutschen Games-Branche spielen in Deutschland 34,3 Millionen Menschen Video- und Computerspiele, der Anteil der Spieler*innen zwischen 9 und 69 Jahren beträgt folglich 58 %. Entgegen der Erwartung, dass eher Jugendliche und junge Erwachsene dem digitalen Spielen anhängen, zieht sich die Begeisterung durch alle Altersgruppen: Die sogenannten „Silvergamer" im Alter zwischen 50 und 69 machen rund ein Drittel der gesamten Spielerschaft aus. Das beliebteste Medium zum Spielen ist dabei mit Abstand das Smartphone, insgesamt greifen 22,6 Millionen Menschen zu diesem Gerät. An zweiter Stelle steht die Spielekonsole, auf welche der PC, das Tablet und andere Geräte folgen (Game – Verband der deutschen Games-Branche e.V., 2021). Bildungsforscher*innen interessieren sich zunehmend dafür, welche Eigenschaften und didaktischen Ansätze digitaler Spiele mit sich bringen, dass Nutzer*innen so viel Zeit damit verbringen und lernen, komplexe Herausforderungen eigenständig zu meistern (Gee, 2007; Wolf, 2012). Studien zum spielbasierten Lernen zeigen, dass digitale Spiele in einer Vielzahl von Disziplinen zu beträchtlichem Lernzuwachs führen (Granic, Lobel & Engels, 2014; Wouters, van Nimwegen, van Oostendorp & van der Spek, 2013) und die Lernmotivation – als eine wichtige Einflussgröße auf den Lernerfolg (Hattie, 2009) – fördern können (Clark, Tanner-Smith & Killingsworth, 2016). Forschende, die sich mit digitalen Spielen und Alphabetisierung beschäftigt haben (z. B. Gee, 2003; Squire, 2011), stellen fest, dass digitale Spiele sowie die darin enthaltene Kommunikation komplexe Prozesse sind und eine „Konstellation von Alphabetisierungspraktiken" darstellen. So unterstützen diese nicht nur die Anwendung digitaler Technologien, sondern auch das Verstehen und Anwenden von Menüs und Symbolen, die Interpretation von Rätseln und Geschichten sowie kommunikative Fähigkeiten im virtuellen Austausch mit anderen Nutzerinnen und Nutzern. Bisher wurde der Einsatz von digitalen Spielen im Bereich der Alphabetisierung allerdings kaum beforscht (Von Gillern, Nash & Gould, 2022), dabei könnten insbesondere Erwachsene mit Grundbildungsbedarf davon profitieren (David, Langer & Koppel, 2022). Im vorliegenden Beitrag werden Daten zum Thema Motivation in Zusammenhang mit digitalen Spielen und Spielelementen in Lernanwendungen für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung vor dem Hintergrund aktueller Forschung sowie eines etablierten Modells zur Gestaltung digitaler Lernumgebungen ausgewertet, um daraus Schlussfolgerungen für Wissenschaft und Bildungspraxis abzuleiten.

2 Digital Game-Based Learning und Gamification in der Alphabetisierung und Grundbildung

In Deutschland leben 6,2 Millionen Erwachsene im berufsfähigen Alter, die nur unzureichend lesen und schreiben können und somit als „gering literalisiert" gelten (Grotlüschen & Buddeberg, 2020). Empirische Befunde zeigen, dass schriftsprachliche und digitale Kompetenzen in Zusammenhang stehen (Wicht, Reder & Lechner, 2021). Damit erhöht sich das Risiko des Teilhabeausschlusses für diese Zielgruppe, denn beide Fähigkeitsbereiche sind für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe essenziell (Europäische Kommission, 2018; KMK/BMBF, 2016). Bundesweit werden Kurse im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung angeboten, um Menschen mit geringer Literalität zu fördern und zur gesellschaftlichen Partizipation zu befähigen. Um das Sich-Einlassen auf das institutionelle Setting für diese vulnerable Zielgruppe zu erleichtern, ergibt sich für Kursleitende der besondere pädagogische Anspruch einer sensibilisierten und vor allem lebensweltorientierten Vorgehensweise (Bremer, 2022). Daten zu sozialstrukturellen Merkmalen weniger privilegierter Gruppen – denen die Mehrheit der gering Literalisierten angehört (Grotlüschen & Riekmann, 2012) – zeigen, dass diese eine Tendenz zur Realitätsflucht aufweisen, wofür sich insbesondere digitale Medien anbieten (Bauer & Vester, 2015). Forschungsergebnisse zu digitalen Praktiken von Erwachsenen mit Alphabetisierungsbedarf bestätigen dies und zeigen, dass diese zum Großteil Zugang zu einem Smartphone oder Tablet haben und diese Geräte in ausgewählten Anwendungsbereichen regelmäßiger benutzen als die Gesamtbevölkerung (Buddeberg & Grotlüschen, 2020). Darüber hinaus sind Erwachsene in Grundbildungskursen privat mit verschiedenen digitalen Spielgeräten ausgestattet: 36 % haben Zugang zu einer stationären Spielekonsole (Beispiel: PlayStation), 11 % zu einem mobilen Spielgerät (Beispiel: Nintendo Switch) sowie 8 % zu einer Brille zur Verwendung von Virtual Reality (David, Langer & Koppel, 2022). Mehr als ein Drittel der gering Literalisierten spielt gelegentlich bis regelmäßig digital (Holtsch, 2011). Für die Beschulung dieser Zielgruppe bietet der Einsatz digitaler Medien die Möglichkeit, schriftsprachliche und digitale Basisfähigkeiten auf eine Art und Weise zu vermitteln, die sich stark von den zumeist negativen Schulerfahrungen unterscheidet (Pachner & John, 2011). Darüber hinaus erlaubt der Einbezug digitaler Medien eine Ausweitung der Lernumgebung in das private Umfeld, sodass eine einfache Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglicht wird (Fletcher, Nicholas & Davis, 2011). Lange schon wird an das positive Image digitaler Medien die Hoffnung geknüpft, mehr Menschen mit Grundbildungsbedarf zur Teilnahme an Kursen zu ermutigen (Hock, 2011). Doch um zur Auseinandersetzung mit digitalen Geräten und Anwendungen zu motivieren und damit verbundene Kompetenzen zu fördern, braucht es mehr als nur den Zugang zu digitaler Technik. Die Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Nutzungspräferenzen wie im vorliegenden Beispiel die Verwendung digitaler Spiele wird auf dem Weg zur digitalen Inklusion als ein zentraler Gelingensfaktor identifiziert (David et al., 2022).

Für das Wort „Spielen" liegt kein einheitlicher Konsens vor (Parmentier, 2010), es wird innerhalb vorhandener Definitionsbemühungen über eine Reihe von Struktur- und Verhaltensmerkmalen beschrieben. Rolf Oerter (2013) definiert das Spielen entsprechend durch drei kennzeichnende Aspekte: a) die Handlung als Selbstzweck, b) die Realitätskonstruktion bzw. der Wechsel des Realitätsbezugs sowie c) ritualisierte Handlungen und Wiederholung. Wolfgang Einsiedler (1994) schreibt dem Spielen darüber hinaus die Merkmale des eigenen Antriebs und der Wahlfreiheit zu. Digitale Spiele lassen sich als eine besondere Kategorie des Spiels verstehen, die durch informationstechnische Geräte wie Smartphones, Tablets, PCs und Spielekonsolen gesteuert werden. Nutzer*innen eines digitalen Spiels agieren entweder allein (Singleplayer) oder mit anderen Spielerinnen und Spielern (Multiplayer) in einer virtuell vorgefertigten Welt (Harteveld & Bekebrede, 2011). Innerhalb der Verwendung digitaler Spiele im Lehr- und Lernkontext wird die Unterscheidung zwischen „Serious Games" als explizite Lernspiele und „Entertainment Games" als kommerzielle Spiele getroffen (Susi, Johannesson & Backlund, 2015).

Der Begriff der „Motivation" im Zusammenhang mit dem digitalen Spielen wird auf zwei verwandte, aber unterschiedliche Arten verwendet. Zum einen ist darunter der Antrieb, ein Spiel überhaupt zu spielen, zu verstehen. Salen und Zimmerman (2004) bezeichnen dies als die „Verführung", die notwendigerweise stattfinden muss, bevor eine Person bereit ist, überhaupt an einer Spielaktivität teilzunehmen. Zweitens gibt es eine anhaltende Motivation zur weiteren Teilnahme am Spiel, was gemeinhin als „Engagement" bezeichnet wird. Es gibt viele verschiedene Gründe, warum Menschen sich überhaupt für ein Spiel entscheiden und es weiterspielen. Zum Spielen bewegen beispielsweise die individuelle Herausforderung, Neugierde, Kontrolle und Fantasie (Malone & Lepper, 1987), aber auch das Eintauchen in andere Rollen und Welten, das Gefühl von Autonomie, Kompetenz und Leistung ohne persönliches Risiko, das soziale Image und Ansehen innerhalb der Spielgemeinschaft sowie die soziale Interaktion und die Möglichkeit des Auslebens eigener Kreativität (Ferrara, 2012).

Die Aktivitäten „Spielen" und „Lernen" werden zumeist getrennt voneinander betrachtet. Mit Letzterem werden eher Anstrengung und Arbeit verbunden. Assoziationen, die zunächst in deutlichem Kontrast zum Begriff des Spielens stehen, der primär an positive Emotionen geknüpft ist. Bei genauerer Betrachtung beider Prozesse wird allerdings deutlich, dass das Spielen Lernen voraussetzt. Spielende sind dazu aufgefordert, ihr Verhalten den Spielgegebenheiten anzupassen und im Sinne der gesammelten Spielerfahrungen zu verändern. Im Kern trifft dies das wissenschaftliche Verständnis von Lernen als ein *„erfahrungsbasierter Prozess, der in einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials resultiert"* (Gerrig, 2015, S. 200). Im Gegenzug bilden die positiven Emotionen beim Spielen als motivationale Anreize (Rheinberg & Vollmeyer, 2018) einen wichtigen Einflussfaktor auf das erfolgreiche Lernen (Hattie, 2009). Wird die oben angeführte Definition der Spielmotivation auf die des Lernens mit digitalen (Spiel-)Anwendungen übertragen, so kann daraus abgeleitet werden, dass die Verführung als Voraussetzung zu verstehen ist, ein bestimmtes Lernangebot überhaupt wahrzunehmen, während das Engagement wesentlich für die nö-

tige Ausdauer zur Lernzielerreichung ist. Laut Jane McGonigal (2012) ist auch die Tätigkeit des Spielens mit Anstrengung und Arbeit verbunden, allerdings steht diese zumeist in Zusammenhang mit motivationalen Faktoren wie Spaß (Rheinberg, 1989) und Flow (Csikszentmihalyi, 1975). Wie diese theoretischen Ausführungen verdeutlichen, ist Motivation aus psychologischer Perspektive nicht als einheitliches Ganzes zu begreifen, sondern als ein hypothetisches Modell zur Erklärung bestimmter menschlicher Verhaltensweisen (Beck & Krapp, 2006, 58 f.). Rheinberg und Vollmeyer (2018) definieren Motivation allgemein als eine „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensweltvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes" (S. 17). Entsprechend wird Motivation als ein Produkt zwischen Person und Situation begriffen, worin einerseits bewusste und unbewusste Motive und andererseits aktivierende Anreize interagieren (Rheinberg & Vollmeyer, 2018, 77 ff.). Um nicht nur die Entstehung von Motivation, sondern ebenso ihre Intensität zu erklären, brachte John William Atkinson (1957) das sogenannte „Risiko-Wahl-Modell" hervor. Es beruht auf der Annahme, dass Menschen sich zum einen an der Wahrscheinlichkeit orientieren, eine Aufgabe meistern zu können. Zum anderen entscheidet der Schwierigkeitsgrad über den Anreiz der Aufgabe. Denn je schwieriger die Aufgabe, desto größer ist das erwartete Erfolgserlebnis. Wie intensiv eine Person zum (digitalen) Lernen motiviert und damit einhergehend engagiert ist, hängt entsprechend von der Einschätzung der Fähigkeiten und der zu bewältigenden Herausforderung ab (Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003; Marshall & Brown, 2004). Die Motivation zur Bewältigung einer Aufgabe zum Bestehen einer für die Zukunft relevanten Prüfung ist ein Beispiel für einen äußeren Anreiz, der geknüpft ist an individuelle Folgeerwartungen bzw. Zielvorstellungen. In diesem Fall spricht Rheinberg (1989) von einer Zweckzentrierung. Die alleinige Freude an einer Tätigkeit als innerer Anreiz begreift er dagegen als Tätigkeitszentrierung (Rheinberg, 1989). Schiefele (1996) ergänzt diese Unterscheidung zwischen zweck- und tätigkeitszentrierten Anreizen durch einen weiteren inneren Anreiz, den des Gegenstandes. Ein gegenstandszentrierter Anreiz ist seines Erachtens gegeben, wenn nicht die Attraktivität der Handlung motiviert, sondern das Interesse am Gegenstand bzw. Inhalt. Werden äußere zweckzentrierte sowie innere tätigkeits- und gegenstandszentrierte Anreize am Beispiel der Bearbeitung einer Aufgabe in Vergleich gesetzt, so muss sich eine Person im ersten Fall mit vier Bedingungen konfrontieren: 1. Die Beschäftigung mit dieser Aufgabe ist notwendig, 2. die Aufgabe ist machbar und es ist 3. hinreichend sicher, dass mich danach 4. lohnende Folgen erwarten. Hinsichtlich situativer Veränderungen wird deutlich, dass diese Voraussetzung der Motivation sehr sensibel ist, sie ist schon nicht mehr gegeben, wenn nur eine Bedingung fehlt. Widmet sich eine Person hingegen aus Freude an der Tätigkeit oder Interesse an der Thematik der gleichen Aufgabe, so ist dies bereits ausreichend, wenn in der Situation keine negativen Folgen drohen (Rheinberg, 2006, 25 f.). Geht eine Person gänzlich in einer Tätigkeit mit herausforderndem Ziel auf, sodass sie alles um sich herum vergisst, ist von einem „Flow-Erleben" die Rede (Csikszentmihalyi, 1975, 1985; Rheinberg, 2006). Im Rahmen der Verwendung eines digitalen Lernspiels könnten zweckzentrierte Anreize exemplarisch

die Verbesserung der eigenen Lese- und Schreibfähigkeiten sowie mehr Wertschätzung und Anerkennung im sozialen Umfeld sein. Tätigkeitszentrierte Anreize wirken beispielsweise als Gefühl unter den Fingern bei der Verwendung der Tastatur oder als Auseinandersetzung mit einer spannenden Herausforderung. Beispiele für gegenstandszentrierte Anreize im Kontext des digitalen Spielens sind anregend gestaltete Orte und Figuren oder eine interessante Rahmenerzählung. Diese Anreiztypen können in unterschiedlichsten Erscheinungen sowie kombiniert und verschachtelt auftreten (Rheinberg, 1989). In Bezug auf erwachsene Lernende und Spielmotivationen zeigt eine phänomenografische Studie mit Spielerinnen, Spielern sowie Nicht-Spielerinnen und Nicht-Spielern, dass die Spieler*innen tendenziell durch die Tätigkeit des Spielens motiviert sind, während die Nicht-Spieler*innen zweckzentrierte Anreize benötigen. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass zwar nicht alle zum Befragungszeitpunkt motiviert waren, Spiele zu spielen, aber alle bereit waren, ein Spiel zum Lernen zu verwenden, wenn sie es für die effektivste Art des Lernens hielten (Whitton, 2007). Dies legt nahe, dass die Einbindung digitaler Spiele in Kursen der Alphabetisierung und Grundbildung für gering Literalisierte eine wichtige Rolle bei der Förderung der Motivation spielen könnte.

Der Einsatz von digitalen Spielen in formalen pädagogischen Kontexten wird als „Digital Game-Based Learning“ (DGBL) bezeichnet. Dabei werden digitale Spiele eingesetzt, um Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die außerhalb des Spiels liegen (Prensky, 2007). Inhaltlich abzugrenzen ist dieses Prinzip von der sogenannten „Gamification“, die eine Implementierung von Spielelementen in spielfremde Systeme beschreibt. Im Gegensatz zum DGBL stellt die Gamification nicht zwingend ein Lernziel in den Vordergrund. Erfolgt eine Gamification im Lehr- und Lernkontext, so vollzieht sich das Lernen nicht auf Basis eines Spiels, sondern durch den Einbezug spezifischer Spielelemente (Jacob & Teuteberg, 2017; McGonigal, 2012).

Für Kurse der Alphabetisierung und Grundbildung wurde bereits 2007 im Rahmen des Projektes „Alphabit“ ein Spiel zur Umsetzung von DGBL mit dem Titel „Winterfest“ entwickelt. Alex, die Hauptperson der Spielerzählung, findet sich nach dem Aufwachen aus einem Ohnmachtsanfall in seiner Wohnung auf einmal in einer mittelalterlichen Stadt wieder. Im Rahmen des Spiels werden auf dem Weg zurück in Alex’ Heimat verschiedene Rätsel bearbeitet, die basale Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen fördern. Daneben entstand „ich-will-lernen.de“ als eine der ersten Lernplattformen für die Alphabetisierung und Grundbildung, die im Jahr 2018 zum bundesweit bekannten „VHS-Lernportal“ (www.vhs-lernportal.de) weiterentwickelt wurde. In den Folgejahren stieg die Nachfrage nach alternativen Lernformaten in diesem Bereich deutlich an, nicht zuletzt aufgrund der im Rahmen der Corona-Pandemie veranlassten Kontaktbeschränkungen (Koppel & Langer, 2020). Auch neuere Anwendungen zum Lernen wie beispielsweise das webbasierte Training „eVideo“ (www.lernen-mit-eVideo.de) für die arbeitsorientierte Grundbildung oder „Irmgard“ (www.appirmgard.de) als mobile App für den Bereich der Alphabetisierung gewannen an Beliebtheit. Hier zeigen sich Spielelemente beispielsweise durch die Integration span-

nender Narrative, interaktiver Sprach- und Videosimulationen sowie die Strukturierung der Lernkapitel im Rahmen verschiedener Level.

Zwischenfazit

Die oben beschriebene Datenlage macht zwar deutlich, dass gering Literalisierte durch die Digitalisierung verstärkt vom Risiko des Teilhabeausschlusses betroffen sind, doch es ist falsch anzunehmen, dass diese im Alltag keine digitalen Medien nutzen. Die Tendenz zur verstärkten Verwendung bestimmter Unterhaltungsmedien deutet u. a. auf eine Vorliebe für digitale Spiele hin, die aufgrund ihrer Wirkung auf die Motivation als gewinnbringend für das Lernen zu bewerten sind und deren Charakteristika zunehmend im Rahmen der Gestaltung digitaler Lernumgebungen für die Grundbildung Berücksichtigung finden.

3 Das ARCS-Modell

Aus theoretischer Sicht gibt das sogenannte ARCS-Modell Aufschluss darüber, wie die Gestaltung digitaler Lernanwendungen systematisch erfolgen kann, sodass wesentliche Aspekte der Motivation Berücksichtigung finden. Zunächst für die Konzeption konventionellen Unterrichts entwickelt (Keller, 1983), beinhaltet das Modell heute fundierte Empfehlungen für die Gestaltung digitaler Lernumgebungen (Keller & Suzuki, 1988; Niegemann, 1995, 2001). „ARCS" steht für die Anfangsbuchstaben der vier motivationalen Voraussetzungen des Modells, die nachfolgend in Anlehnung an Niegemann (2001) in Kürze erläutert werden:

1. *A = Attention (Aufmerksamkeit):* Die erste Kategorie des ARCS-Modells steht für die Voraussetzung, die Aufmerksamkeit der potenziellen Nutzer*innen zu erlangen. Zentral ist hierbei, das Interesse und die Neugier anzuregen. Dies kann beispielsweise über ansprechende audiovisuelle Effekte, spannende Problemstellungen sowie unterschiedliche Variationen von Instruktions- und Darstellungselementen geschehen.
2. *R = Relevance (Relevanz):* Bei der Relevanz als zweite Bedingung werden Ziel- und Prozessaspekte berücksichtigt. Wie oben bereits ausgeführt, kann das Lernen einerseits als nützlich zur Erreichung bestimmter Ziele angesehen werden und andererseits der Prozess des Lernens und daran geknüpfte Tätigkeiten und Inhalte Spaß bereiten bzw. das Interesse wecken. Um diese Anreize zu fördern und zu unterstützen, soll die Lernanwendung sowohl Vertrautheit über einen angemessenen Sprachstil, anschauliche Beispiele sowie sympathische Figuren erzeugen als auch Auskunft über die Sinnhaftigkeit der Lerninhalte geben und damit verbunden eine autonome Auswahl und Festlegung von Lernzielen zulassen. Zur Erreichung der Lernziele werden insbesondere Spiele und interaktive Simulationen als sinnvoll erachtet, die zu verschiedenen Anwendungsbereichen zur Auswahl stehen. Um der heterogenen Adressatengruppe gerecht zu werden, wird außerdem eine Anpassungsfähigkeit der Anwendung auf verschiedene Mo-

tivationsprofile empfohlen. So beispielsweise Punktesysteme für Lernende mit ausgeprägtem Leistungsstreben, Rankings für Wettbewerbsorientierte sowie Möglichkeiten zum gemeinsamen Spielen und Austauschen für jene, die Kontakt zu anderen Personen suchen.

3. *C = Confidence (Erfolgszuversicht):* Wie oben bereits anhand des Risiko-Wahl-Modells (Atkinson, 1957) erklärt, brauchen Lernende eine ausreichende Erfolgserwartung, um für die Bearbeitung herausfordernder Aufgaben motiviert zu sein und damit verbunden ihr Engagement aufrechtzuerhalten. Dieser Aspekt wird im Rahmen des ARCS-Modells durch die dritte Voraussetzung, die der Erfolgszuversicht, berücksichtigt. Die Erfolgszuversicht wird hierbei in drei Dimensionen aufgeteilt: die wahrgenommene Kompetenz als Kompetenzmeinung, die wahrgenommene Kontrolle als Kontrollmeinung sowie die individuelle Erfolgserwartung. Entsprechend sollte die Lernanwendung Aufschluss über die Lernanforderungen und Kriterien der Bewertung geben, Kontrollmöglichkeiten wie beispielsweise Möglichkeiten der Beendigung und des Wechsels zwischen Darstellungsweisen, Aufgaben und Informationen gewährleisten sowie ausreichend und vielseitige Gelegenheiten schaffen, das Gelernte zu zeigen und Erfolgserlebnisse zu sammeln.
4. *S = Satisfaction (Zufriedenheit):* In der vierten und letzten Kategorie des Modells geht es um die Zufriedenheit als positive Folge der individuellen Lernbemühungen. Das Gefühl von Zufriedenheit ist wichtig, um das Lernverhalten aufrechtzuerhalten. Als eine adäquate Möglichkeit, nach dem Erwerb von Grundlagenwissen erneut das Erlernte unter Beweis zu stellen und damit ein Erfolgserlebnis zu generieren, werden Spielsequenzen oder anregende Simulationen vorgeschlagen. Ebenso wird empfohlen, bei neuen Aufgaben zu gewährleisten, dass auf zuvor Erlerntes zurückgegriffen werden kann. Darüber hinaus werden bestärkende Rückmeldungen für sinnvoll erachtet, wenn diese glaubwürdig sind. Denn ein übertriebenes Lob für die Bewältigung einer einfachen Aufgabe kann sich auch demotivierend auswirken; es kann auf Lernende den Eindruck erwecken, ihnen würde nichts zugetraut. Um den Eindruck einer Fremdsteuerung zu vermeiden, sollen Belohnungen nach Möglichkeit adaptiv gestaltet sein. Bei einer Bewertung von Leistungen sollen die Bewertungsmaßstäbe darüber hinaus transparent und nachvollziehbar dargeboten werden.

Das ARCS-Modell bietet eine erste Orientierung zur didaktisch-methodischen Gestaltung von motivationsfördernden Lernwendungen in Form von DGBL oder mit Elementen der Gamification. Unklar ist allerdings, welche dieser Gestaltungsaspekte insbesondere für die Zielgruppe der gering literalisierten Erwachsenen relevant sind. Der oben skizzierte Stand der Forschung legt nahe, dass Lernspiele und Lernanwendungen mit Spielelementen das Lernen positiv beeinflussen können. Bisher existieren jedoch kaum Erkenntnisse zur Wahrnehmung digitaler Lernumgebungen aus Sicht Erwachsener mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Lediglich zeigen die empirischen Daten, dass diese eine ausgeprägte Tendenz zur Nutzung mobiler Endgeräte und Spielekonsolen aufweisen und zu einem großen Anteil regelmäßig damit spielen. Im vorlie-

genden Beitrag soll daher folgende Fragestellung bearbeitet werden: *Inwiefern können Gestaltungsaspekte digitaler Spiele und Lernanwendungen mit Spielelementen motivationsfördernd für gering Literalisierte wirken?*

Für die Bearbeitung erfolgt eine Verknüpfung von empirischen Daten mit den vier Komponenten des ARCS-Modells. Hierzu wird im Folgekapitel zunächst der *methodische Zugang* erläutert. Anschließend erfolgt in der *Diskussion* die Beantwortung der Fragestellung, abgerundet durch eine kurze Erläuterung der *Limitationen*. Den Abschluss bilden *Schlussfolgerungen für die Praxis*.

4 Methodischer Zugang

Zur Beantwortung der benannten Fragestellung wurden Experteninterviews und Gruppendiskussionen mit Kursteilnehmenden der Alphabetisierung und Grundbildung zur Nutzung digitaler Medien und zum Einfluss des Einsatzes digitaler Medien auf die Lernmotivation und Zufriedenheit unter Berücksichtigung der ARCS-Kategorien sekundäranalysiert (Medjedović, 2014). Die Daten wurden im Rahmen des GediG-Projektes (Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung) der PH Weingarten zwischen Juni 2021 und April 2022 erhoben und aufgrund der empfohlenen Schutzmaßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie online über ein Videokonferenzsystem durchgeführt. Im Rahmen von fünf Experteninterviews und vier Gruppendiskussionen, an denen zwischen zwei und vier Kursteilnehmende beteiligt waren, wurden insgesamt 23 Kursteilnehmende, davon 13 weiblich und zehn männlich, deutschlandweit interviewt[1]. Im Folgenden sollen zur besseren Lesbarkeit beide Erhebungsmethoden, Experteninterviews und Gruppendiskussionen, mit dem Sammelbegriff „Interviews" bezeichnet werden. In beiden Fällen ist gewährleistet, dass Wortbeiträge Einzelpersonen zugeordnet werden können.

Die Wahl des qualitativen Zugangs wird durch die damit verbundene induktive Vorgehensweise begründet, um die Sichtung neuer Phänomene und individueller Perspektiven sicherzustellen. Die Entscheidung für unterschiedliche Herangehensweisen, Einzel- und Gruppendiskussionen, ergab sich aus der schweren Erreichbarkeit und Vulnerabilität der Zielgruppe. Die Fallauswahl erfolgte über Kursleitende von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen verschiedener Bundesländer und Institutionen, die als Gatekeeper fungierten. Um eine angenehme Interviewatmosphäre zu gewährleisten, wurde den Kursteilnehmenden die Entscheidung überlassen, ob sie sich in einem Gruppensetting mit anderen Kursmitgliedern oder einem Einzelsetting wohler fühlten. Die Teilnahme an einer Gruppendiskussion sollte für Einzelpersonen einen einfachen Einstieg in die Interviewsituation und das Themenfeld ermöglichen, indem durch die größere Anzahl Mitwirkender ein Ausgleich der Augenhöhe zwischen Forschenden als Angehörige einer Hochschule und Beforschten als vulnerable

1 Zwei der in die Sekundäranalyse aufgenommenen Gruppendiskussionen mit insgesamt fünf Teilnehmenden wurden im Rahmen einer Abschlussarbeit geführt, die durch die Mitarbeiterinnen des GediG-Projektes begleitet wurde.

Zielgruppe erreicht wird. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe sollte darüber hinaus individuelle Hemmungen mindern sowie den Ertragsreichtum fördern. Die Experteninterviews sollten im Gegenzug eine Alternative für jene Personen darstellen, die sich in Abwesenheit anderer unbefangener fühlten, persönliche Informationen zu teilen (Döring & Bortz, 2016; Lamnek & Krell, 2016). Die Auswertung der Daten erfolgte über die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) mit Unterstützung der Software MAXQDA. Alle Erhebungen wurden leitfadengestützt unter Einbezug spezieller, auf ihre Eignung hin untersuchter Impulsmaterialien durchgeführt. Die ausführliche Darstellung des methodischen Zugangs ist der Einführung dieses Sammelbandes zu entnehmen.

5 Ergebnisse

In Anlehnung an das ARCS-Modell wurden folgende Hauptkategorien vor der Auswertung gebildet: 1. *Aufmerksamkeit*, 2. *Relevanz*, 3. *Erfolgszuversicht* und 4. *Zufriedenheit*. Unter Berücksichtigung kategorial zugehöriger Aspekte wurden in Auseinandersetzung mit dem Textmaterial deduktiv und induktiv Subkategorien modelliert, die wie folgt definiert sind: In 1. Aufmerksamkeit wurden Ausschnitte zu präferierten digitalen Spiel- und Lerngegebenheiten gruppiert, die das Interesse sowie die Neugier der Kursteilnehmenden anregen: *digitale Spielgeräte, Spielarten, digitale Lernprogramme mit digitalen Spielelementen* sowie bevorzugte *Aufgabenarten*. Zu 2. wurden Aussagen zu *Ziel- und* Prozessaspekten der Motivation zugeordnet, die diese *unterstützen* oder *hemmen*. Im Rahmen von 3. wurde eine Unterscheidung zwischen Aussagen zum Einfluss von Spiel- und Lernanwendungen auf die individuelle *Kompetenzmeinung, Kontrollmeinung und Erfolgserwartung* getroffen. In 4. wurden Aussagen kodiert, die spielspezifische, *adaptive Belohnungsformen* und deren Einfluss auf die Zufriedenheit betreffen. Nachfolgend werden die Ergebnisse zum dargestellten Kategoriensystem in der vorgegebenen ARCS-Reihenfolge vorgestellt und an passenden Stellen mit exemplarischen Interviewauszügen verknüpft.

1. Aufmerksamkeit

Die Kursteilnehmenden verwenden privat insbesondere das Smartphone und den Computer als *digitale Spielgeräte*. Als *digitale Spielarten*, die zum Spielen verführen, werden verschiedene Entertainment- und Serious Games benannt, darunter Single- und Multiplayer-Spiele. Tendenziell bevorzugt werden digitale Spiele, die im kooperativen Mehrspielermodus oder im Rahmen einer Spielgemeinschaft gespielt werden können. Begründet wird diese Präferenz durch die Möglichkeit, sich im Rahmen einer Interessengemeinschaft persönlich oder per Live-Chat austauschen zu können. Unter den Entertainment Games für den PC werden insbesondere Spiele mit offenen Spielwelten hervorgehoben, darunter diverse Brett- und digitalisierte Automatenspiele, Rennspiele, Abenteuerspiele sowie Überlebensspiele mit Elementen des Laufens und Springens. Gerne verwendete *digitale Lernprogramme mit Spielelementen* sind zielgruppenspezifisch

für den Bereich der Erwachsenengrundbildung konzipiert, davon abweichend werden in Einzelfällen auch Lernapps für die Grundschule verwendet. Die in den Lernanwendungen enthaltene Gamification wird mehrheitlich von Personen hervorgehoben, die sich selbst als Spieler*innen beschreiben. Bekennende Nicht-Spieler*innen bewerteten in Lernanwendungen integrierte Spiele und Spielelemente im Rahmen der Interviews eher als unwesentlich. Unabhängig von der individuellen Position zum digitalen Spielen werden offene und kreative *Aufgabenarten* tendenziell positiv angesehen.

2. Relevanz

Ein großer Anteil der Interviewpersonen sind Anhänger*innen digitaler Spiele. Sie betonen bezüglich *unterstützender* Ziel- und Prozessaspekte insbesondere den Spaß an der Spieltätigkeit und der Spielherausforderung, die Herstellung sozialer Kontakte sowie die Verbesserung schriftsprachlicher Fähigkeiten. So wurde die Vorliebe für digitale Spiele in einem der Interviews beispielsweise folgendermaßen begründet: „Weil man dann so ein Spiel hat, wo man lesen muss und dann muss man überlegen, wie löst man das oder wie kann man mit den anderen reden und gemeinsam das lösen […]" (I5GD4TN2_2022, Pos. 206). Eine andere Person konstatierte hierzu: „[…] und dadurch lernt man ja dann auch Freundschaften kennen, mit denen man dann zusammen spielen kann" (I5GDBA2TN2_2022, Pos. 44). Bezüglich des Lernens mit Anwendungen, die Gamification beinhalten, werden Belohnungsformen wie Motivationsbudgets und Punktesammlungen zur Freischaltung von Spielen positiv bewertet. Auch wird die einfache Zugänglichkeit über das Internet sowie die Möglichkeit, kostenfrei und/oder kostengünstig sowie zeit- und ortsunabhängig zu lernen, wertgeschätzt. Personen, die sich tendenziell als Nicht-Spieler:in wahrnehmen, nennen ebenso *hemmende* Ziel- und Prozessaspekte bezüglich digitaler Spiele. Größtenteils sind diese mit einer unzureichenden Vertrautheit verbunden. Prozessbezogen werden digitale Spiele z. B. mit der Begründung abgelehnt, reale (Spiel-)Handlungen zu bevorzugen. Zielbezogen wird bezüglich digitaler Lernanwendungen mit Gamification und DGBL für gering Literalisierte kritisiert, dass diese selten das Verständnis für allgemeine Nutzungsprinzipien im Umgang mit digitalen Anwendungen stärken. Oftmals würden diese vermeintlich einfachen Anwendungen einer ganz anderen Logik folgen. Darüber hinaus betonen Einzelne, Spiele als zeitraubend zu empfinden. Teilweise hält sie der Anspruch zurück, sich mit sinnvolleren Leseanlässen zu beschäftigen. Eine der Interviewpersonen äußerte sich hierzu beispielsweise folgendermaßen: „[…] sobald ich lesen und schreiben muss, denke ich mir, kann ich was Sinnvolleres machen als ein Spiel spielen. Also da würde ich etwas Sinnvolleres lesen, wenn ich schon was lesen muss" (I5GD4TN1_2022, Pos. 225). In Einzelfällen wird befürchtet, bei einer Auseinandersetzung mit digitalen Spielen in eine Abhängigkeit zu geraten.

3. Erfolgszuversicht

Zurückgegriffen wird für die Bewertung der Erfolgszuversicht auch auf Aussagen, welche die Erreichung von Lernzielen mithilfe digitaler Medien thematisieren und sich nicht unbedingt explizit auf DGBL und Gamification beziehen, aus denen aber den-

noch Schlussfolgerungen für die Bearbeitung der Fragestellung abgeleitet werden können. Wie oben bereits ausgeführt, ist diese Voraussetzung wesentlich zur Entstehung von Motivation. Verantwortung für die Intensität der Motivation und damit einhergehend das Engagement beim digitalen Spielen trägt die Einschätzung der Art der Herausforderung in Relation zur individuellen Erfolgszuversicht (s. o. Risiko-Wahl-Modell, Atkinson, 1957).

So wirkt sich hinsichtlich der individuellen *Kompetenzmeinung* ein übersichtliches Design sowie ein angemessener Schwierigkeitsgrad digitaler Spiel- und/oder Lernanwendungen positiv auf die Wahrnehmung der gering Literalisierten aus. Im Kontext des Lernens wird die Dokumentation des Lernerfolges über die Anwendung sowie die Zuteilung und Kontrolle der Aufgaben durch Mentorinnen und Mentoren als motivierend hervorgehoben. Eine Person schildert ihre persönlichen Erfahrungen hierzu beispielsweise wie folgt:

> Und ich war aber eigentlich, war ich ja sozusagen nicht gezwungen, aber so angestachelt, diese Aufgaben jeden Tag zu machen, weil es kam jeden Tag eine neue Aufgabe, glaube ich. Und wenn ich die nicht gemacht hätte, wäre das aufgelaufen. […] diese Herausforderung habe ich sehr gerne angenommen, weil das Programm auch so gut, für mich, gut aufgebaut war. (I3EITN03_2021, Pos. 117)

Bezüglich der *Kontrollmeinung* wird die individuelle Auswahlmöglichkeit von Lern- und Spielinhalten als wesentlich erachtet. Demotivierend wirkt die Wiederholung von Aufgaben, die keinen angemessenen Schwierigkeitsgrad bieten und Inhalte thematisieren, die für die Nutzer*innen zu diesem Zeitpunkt irrelevant oder uninteressant sind. Auf Ebene des digitalen Lernens sind es häufig individuelle Defizite beim Lesen und Rechtschreiben, die von den gering Literalisierten zielgenau angegangen werden möchten. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen der Interviews herausgestellt, dass die Darbietung der Lernkapitel einfach und reduziert sein sollte, um eine adäquate Orientierung für die Zusammenstellung und Bearbeitung präferierter Lerninhalte zu gewährleisten. Dass man switchen kann zwischen den Programmen, wo man sagt, man will jetzt nur was Bestimmtes üben und man muss jetzt nicht alles durchmachen“ (I1EITN02_2021, Pos. 65). Kritisiert wird, wenn die Art der Darbietung und Ausgabe von Aufgabenanweisungen und Beispielen nicht wählbar ist. Insbesondere bei mobilen (Lern-)Anwendungen, die gerne in Bus und Bahn Verwendung finden, wird dies als unangenehm beschrieben. Wenn sich beispielsweise jemand dafür entscheidet, Aufgaben im Zug zu bearbeiten „aber die [Stimme der Anwendung] spricht dauernd […] und man braucht immer Kopfhörer oder so was“ (I1EITN02_2021, Pos. 47). Es soll schließlich nicht in Anwesenheit anderer hörbar gemacht werden, „[…] dass man da einige Defizite hat“ (I1EITN02_2021, Pos. 49). Eine positive *Erfolgserwartung* ergibt sich nach Angaben der interviewten Personen insbesondere durch eine übersichtliche Struktur und Adaptivität der Aufgabeninhalte, sodass auf bestehendes Wissen aufgebaut werden kann. Eine Kursteilnehmende führte hierzu aus: „[…] dass ich mir auch bestimmte Aufgaben rausgesucht habe, die ich machen wollte, wie wir das in der Schule gemacht haben halt, dass ich jetzt das Ganze durchgeführt hatte“

(I1EITN02_2021, Pos. 65). So können durch die Lernanwendungen Gelegenheiten geschaffen werden, das Gelernte aus dem Kurs zu zeigen und Erfolgserlebnisse zu sammeln.

4. Zufriedenheit

Auf Ebene der Zufriedenheit wurden im Rahmen der Interviews insbesondere verschiedene digitale Belohnungsformen thematisiert. Bekennende Spieler*innen verstehen die Einbindung digitaler Spiele als eine Belohnungsform, die befriedigt und zum Weiterlernen motiviert, z. B. in Form von „[...] Autorennspielen oder so [...] das ist so ein bisschen ein Anreiz" (I1EITN02_2021, Pos. 59). Auf Ebene des Feedbacks gilt nach Aussagen der Interviewpersonen zu berücksichtigen, dass die Dosierung bestärkender Worte und Animationen angemessen sein sollte. Ein Teilnehmender führte hierzu beispielsweise aus:

> [...] wenn ich als erwachsener Mensch konfrontiert werde mit Motivation, die gedacht ist als ob du doof wärst. Ich will jetzt mal sagen, wenn der Affe den Baum hochklettert, jedes Mal, wenn ein Wort richtig ist, kann er das. Das macht mich echt fertig. (I4EITN01_2021, Pos. 127)

Die Gestaltung der Rückmeldung ist somit wesentlich – kindliche Darstellungsweisen und übertriebenes Lob werden von den Erwachsenen als nicht ernstzunehmend und unangemessen verstanden.

6 Diskussion

Um die Forschungsfrage „*Inwiefern können Gestaltungsaspekte digitaler Spiele und Lernanwendungen mit Spielelementen motivationsfördernd für gering Literalisierte wirken?*" resümierend zu beantworten, werden im Folgenden die Ergebnisse der Sekundäranalyse in Anknüpfung an das ARCS-Modell in den Kontext des oben ausgeführten Forschungsstandes gestellt.

Die Ergebnisse zur ersten Kategorie, die der *Aufmerksamkeit*, bestätigen die Befunde der Games-Studie zur Nutzung digitaler Spielgeräte durch die Gesamtbevölkerung. Auch unter den gering Literalisierten zählt das Smartphone als beliebtestes Spielgerät. Daneben findet insbesondere der PC Verwendung, um digital zu spielen (vgl. Game – Verband der deutschen Games-Branche e.V., 2021). Das Smartphone wird insofern positiv hervorgehoben, dass damit auch unterwegs gespielt und gelernt werden kann. Unabhängig von den Geräten ist festzustellen, dass eine enorme Bandbreite digitaler Spielarten verwendet wird. Besonders *verführerisch* sind Spiele, die im Multiplayermodus gespielt werden können und somit Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen Spielerinnen und Spielern beinhalten. Beide Nutzungskontexte, die Verwendung digitaler Spiele und Lernprogramme mit Spielelementen, werden von einem großen Anteil der interviewten Personen positiv als Schreib- und Leseanlässe wahrgenommen und somit als Chance für den individuellen Lernprozess begriffen. Als besonders akti-

vierend werden offene Aufgabenformen mit angemessenen Herausforderungen und kreativen Lösungsmöglichkeiten herausgestellt. Damit sind die benannten Aspekte kongruent zu jenen Faktoren, die zu dieser Thematik bereits als motivierend identifiziert und eingangs aufgeführt wurden, so die Wahrnehmung individueller Herausforderung und das Ausleben eigener Fantasie (Malone & Lepper, 1987), die soziale Interaktion innerhalb der Spielergemeinschaft und die Möglichkeit des Ausdrucks eigener Kreativität (Ferrara, 2012). Ausdifferenziert werden diese aktivierenden Eigenschaften digitaler (Lern-)Spiele mit Perspektive auf die individuelle Prozess- und Zielausrichtung der Kursteilnehmenden im Rahmen der Kategorie *Relevanz*. Hier wird in besonderem Maße der individuelle Spielprozess als unterstützend hervorgehoben, der als tätigkeitszentrierter Anreiz Spaß und Freude bewirkt und damit eine besonders stabile Form der Motivation hervorbringt (z. B. Rheinberg, 2006). Zielgeleitet motivieren insbesondere Möglichkeiten, interaktiv zusammenzuarbeiten und darüber hinaus Freundschaften zu knüpfen. Ein Grund für die starke Betonung der sozialen Komponente könnte sein, dass, anders als in realen Handlungsbereichen, die Spieler*innen innerhalb der virtuellen Spielgemeinschaft anonym bleiben und damit einem geringeren Leistungsdruck ausgesetzt sind. Digitale Spielwelten eröffnen häufig die Möglichkeit, in andere Identitäten zu schlüpfen und besondere Charaktermerkmale und Fähigkeiten anzunehmen. Fehlleistungen, die innerhalb dieser Spielrollen getätigt werden, sind folglich nicht mit einem persönlichen (Fehler-)Risiko verbunden (Ferrara, 2012). Benannte hemmende Aspekte auf Ebene dieser ARCS-Kategorie bestätigen außerdem vorhandene Forschungserkenntnisse zur Wirkung von Anreizen bei Spielerinnen und Spielern sowie Nicht-Spielerinnen und Nicht-Spielern (Whitton, 2007) und zeigen, dass auch bekennende Nicht-Spieler*innen unter den gering Literalisierten weniger durch tätigkeitszentrierte als durch zweckzentrierte Anreize zum Lernen mit digitalen Anwendungen motiviert werden.

Um auch die Nicht-Spieler*innen für digitale Lernanwendungen mit Spielelementen zu begeistern und ebenso das individuelle Engagement im Spielprozess nachhaltig zu sichern, gilt somit die dritte ARCS-Kategorie, die der *Erfolgszuversicht*, als besonders wesentlich. Die Ergebnisse zeigen, dass zur Stärkung der Kompetenzmeinung gering Literalisierten ein übersichtliches und erwachsenengerechtes Design wichtig ist. Zur Stärkung der Kontrollmeinung sollten bei der Konzeption zielgruppenspezifischer Lernanwendungen keine unkonventionellen Gestaltungsprinzipien verwendet werden, um eine adäquate Orientierung für die Zusammenstellung und Bearbeitung präferierter Kapitel und Inhalte zu gewährleisten. Zugehörige Empfehlungen zu dieser ARCS-Kategorie werden insofern bestätigt, dass innerhalb der Lernangebote die Notwendigkeit hervorgehoben wird, die Lernziele und Anforderungen klar zu definieren und eine Anpassungsfähigkeit an individuelle Lernvoraussetzungen zu gewährleisten. Außerdem wird das Gefühl der Selbstkontrolle aus Sicht der gering Literalisierten gestärkt, wenn Lerninhalte sowie die Art der Ausgabe von Informationen und/oder Feedback individuell ausgewählt werden können. Damit werden insbesondere Hemmungen reduziert, mobile Lernapplikationen auch unterwegs z. B. in Bus und Bahn einzusetzen. Auf Ebene der *Zufriedenheit* betonen Kursteilnehmende passend zu den Empfehlungen

dieser Kategorie, dass motivpassende Belohnungsformen wirkungsvoll sind, jedoch auf kindliche Darstellungsweisen und übertriebenes Lob verzichtet werden sollte. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der Sekundäranalyse somit den bisherigen Forschungsstand sowie die Gestaltungsempfehlungen des ARCS-Modells und zeigen darüber hinaus, dass Digital-Game-Based-Learning und Gamification für gering Literalisierte besonders motivierend wirken, wenn diese über enthaltene Elemente auf besondere Art die Lebenswelt und Vulnerabilität der Zielgruppe berücksichtigen.

7 Fazit: Limitationen und Schlussfolgerungen

Aufgrund des qualitativen Zugangs gilt zu beachten, dass die Ergebnisse lediglich die Perspektive einzelner Personen wiedergeben und nicht repräsentativ für die Zielgruppe sind. Für eine korrekte Beurteilung der Aussagekraft der Ergebnisse ist wichtig zu erwähnen, dass die Auswahl der Teilnehmenden an den Interviews und Gruppendiskussionen auf Basis der Einschätzung der Kursleitenden und der Freiwilligkeit der Kursteilnehmenden erfolgte. Persönliche Erfahrungen im Bereich des DGBL wurden dabei unberücksichtigt gelassen. Die Authentizität des Antwortverhaltens ist insbesondere im Rahmen der Gruppendiskussionen vorsichtig zu beurteilen, da diese in Räumen der Bildungseinrichtung und über ein Online-Konferenztool erfolgten. Aufgrund der damit verbundenen technischen Unterstützungsbedarfe konnte nicht in allen Fällen sichergestellt werden, dass die Kursleitenden zum Zeitpunkt der Erhebung den Raum verließen. Diese Bedingungen erhöhen die Gefahr der sozialen Erwünschtheit (Döring & Bortz, 2016). Die Einzelinterviews wurden zwar ebenso online, jedoch in den privaten Wohnungen der Teilnehmenden geführt. Die vorgestellten Ergebnisse sind somit als erste Anhaltspunkte zum Einfluss von DGBL und Gamification auf die Motivation dieser Zielgruppe zu verstehen. Um repräsentative Aussagen für gering Literalisierte treffen zu können, bieten sich weiterführend quantitative Verfahren an.

Auf Ebene des Lernens ergibt sich aus dem vorliegenden Beitrag, dass das digitale Spielen in Kursen der Erwachsenenbildung eine Möglichkeit bietet, sich mit positiven Emotionen und frei von Ängsten mit Inhalten der Alphabetisierung und Grundbildung auseinanderzusetzen. Gewonnene Erkenntnisse ermutigen dazu, die Potenziale von digitalen Spielen, DGBL und Lernanwendungen mit Elementen der Gamification in der Bildungspraxis und im Rahmen der Softwareentwicklung für gering Literalisierte weiter auszuloten. Ein wesentlicher Vorteil von DGBL und Gamification ist, dass durch die natürlichen Charakteristika des Spielens weniger das Leistungsergebnis und mehr der Lernprozess in den Vordergrund rückt. Der Erwerb von Lerninhalten, die außerhalb des Spiels langwierig, schwierig und komplex erscheinen, wird innerhalb des Spiels zum Anreiz für Erfolg und Spaß. Die vorliegenden Ergebnisse zu Kursteilnehmenden deuten darauf hin, dass sich daraus besondere Möglichkeiten für Kursleitende der Alphabetisierung und Grundbildung ergeben, Lernwiderstände abzubauen und positive Lernerfahrungen zu unterstützen. Um gering Literalisierte auf diese Art und Weise zu motivieren und zu lang anhaltendem *Engagement* zum Lernen zu *verfüh-*

ren, gilt es, private Interessen für Spiele und Geräte, aber auch spezielle digitale Lernumgebungen für diese Zielgruppe, innerhalb der Kurse aufzugreifen und kreativ in die Kursgestaltung einzubinden. Vorliegende Ergebnisse zeigen, dass Kursteilnehmende privat gerne Entertainment Games im Online- und Mehrspielermodus verwenden. Eine mögliche Konsequenz für die Konzeption von Kursen könnte sein, dass diese eingesetzt werden, um gemeinsam mit Kursteilnehmenden Charaktere und Rollen anzulegen, virtuelle Welten zu erkunden sowie die darin enthaltenen Möglichkeiten zur Interaktion und Kommunikation als Lernanlässe zur Förderung des Lesens und Schreibens zu nutzen. Auf Basis des vorgestellten Forschungsstandes und vorliegender Ergebnisse ist davon auszugehen, dass es den Kursteilnehmenden durch das veränderte Setting und die damit verbundene Anonymität leichterfällt, eigene Fehler zu akzeptieren, Kontakt zu Mitlernenden und Lehrenden aufzunehmen sowie individuelle Fragen anzubringen. Für den erfolgreichen Einsatz von DGBL und Lernanwendungen mit Elementen der Gamification in Kursen stellen Lernende insbesondere die Relevanz eines erwachsenengerechten Designs, Möglichkeiten der autonomen Auswahl von Inhalten und Informationen sowie eine transparente Darstellung der Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen bei der Auswahl von Lernaufgaben heraus. Generell sollte der Einsatz dieser Medien allerdings in Abwägung zur individuellen Lerngruppe erfolgen und auch kritischen Stimmen Raum gegeben werden – es ist die Aufgabe der Lehrenden, Teilnehmende auch hinsichtlich bestehender Spielsuchtrisiken zu sensibilisieren und verschiedene Anlässe zu nutzen, um ebenso (medien)kritisches Denken zu fördern.

Literaturverzeichnis

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychological Review, 64, Part 1 (6), 359–372. DOI: 10.1037/h0043445.

Bauer, U. & Vester, M. (2015). Soziale Milieus als Sozialisationskontexte. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), Handbuch Sozialisationsforschung (8. Aufl.) , 557–586. Beltz Verlag.

Beck, K. & Krapp, A. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (5. Aufl.), 33–74. Beltz PVU.

Bremer, H. (2022). Soziale Milieus und Habitus in der Alphabetisierung und Grundbildung. In A. Bieberstein, B. Peuker, U. Johannsen & S. Langemack (Hrsg.), Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven, 37–52. wbv Publikation. DOI: 10.3278/9783763971510.

Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), LEO 2018. Leben mit geringer Literalität, 197–226. wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004740w.

Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E. & Killingsworth, S. S. (2016). Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. Review of Educational Research, 86 (1), 79–122. DOI: 10.3102/0034654315582065.

Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond boredom and anxiety. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1985). Das Flow-Erlebnis. Klett-Cotta.

David, L. M., Langer, S. & Koppel, I. (2022). Der „Digital Taste" als Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. Lernen und Lernstörungen. Hofgrefe. DOI: 10.1024/2235-0977/a000384.

Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Gender differences in choice of computer courses: Applying an expectancy-value model. Social Psychology of Education (6), 173–189. DOI: 10.1023/A:1024735227657.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-64762-2.

Einsiedler, W. (1994). Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels (2. Aufl.). Obb.: Klinkhardt.

Europäische Kommission. (2018). Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Verfügbar unter https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_1&format=PDF.

Ferrara, J. (2012). Playful design. Creating game experiences in everyday interfaces. Rosenfeld Media.

Fletcher, J., Nicholas, K. & Davis, N. (2011). Supporting adults to address their literacy needs using e-learning. Journal of Open, Flexible, and Distance Learning (15), 17–29. DOI: 10.61468/jofdl.v15i1.9.

Von Gillern, S., Nash, B. & Gould, H. (2022, Juli). A Systematic Review of Research on Video Games in Literacy Journals. Dublin City University.

Game – Verband der deutschen Games-Branche e.V. (Hrsg.). (2021). Jahresreport der deutschen Games-Branche 2021. Game. https://www.game.de/wp-content/uploads/2021/08/game_Jahresreport-der-deutschen-Games-Branche-2021_Deutsch.pdf.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Computers in Entertainment, 1 (1), 20. DOI: 10.1145/950566.950595.

Gee, J. P. (2007). Good Video Games and Good Learning. Peter Lang US. DOI: 10.3726/978-1-4539-1162-4.

Gerrig, R. J. (2015). Psychologie (20. Aulf.). Pearson.

Granic, I., Lobel, A. & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. The American psychologist, 69 (1), 66–78. DOI: 10.1037/a0034857.

Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004740w.

Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.). (2012). Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo, Level-One Studie. Waxmann.

Harteveld, C. & Bekebrede, G. (2011). Learning in Single-Versus Multiplayer Games: The More the Merrier? Simulation & Gaming, 42 (1), 43–63. DOI: 10.1177/1046878110378706.

Hattie, J. (2009). Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.

Hock, G. (2011). Online und mobil – Medienkompetenz als Teil von Grundbildung. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hrsg.), Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele, 201–206. W. Bertelsmann Verlag.

Holtsch, D. (2011). Berufliche und soziale Teilhabe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Erste Befunde aus AlphaPanel. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch (Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 7, S. 101–110). Waxmann.

Jacob, A. & Teuteberg, F. (2017). Game-Based Learning, Serious Games, Business Games und Gamification – Lernförderliche Anwendungsszenarien, gewonnene Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen. In S. Strahringer & C. Leyh (Hrsg.), Gamification und serious games. Grundlagen, Vorgehen und Anwendungen, S. 97–112. Springer Vieweg. DOI: 10.1007/978-3-658-16742-4_8.

Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. Reigeluth (Hrsg.), Instructional design theories and models: An overview of their current studies. Erlbaum.

Keller, J. M. & Suzuki, K. (1988). Use of the ARCS motivation model in courseware design. In Jonassen & David. J. (Hrsg.), Instructional designs of microcomputer software, 401–434. Erlbaum.

KMK/BMBF. (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf.

Koppel, I. & Langer, S. (2020). Herausforderungen und Reaktionen in Zeiten des Social Distancing. Ein Blick in die Alphabetisierung und Grundbildung. weiter.bilden, 27 (4), 32–35. wbv Publikation. DOI: 10.3278/WBDIE2004W010.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien (6. Aufl.). Beltz.

Malone, T. W. & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Hrsg.), Aptitude, Learning and Instruction, S. 223–253). Lawrence Erlbaum. METU OpenCourseWare. https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/2340/mod_resource/content/0/ceit706/week3/MakingLearningFun-ATaxonomyOfIntrinsicMotivationsForLearning.pdf.

Marshall, M. A. & Brown, J. D. (2004). Expectations and realizations: the role of expectancies in achievement settings. Motivation and Emotion, 4 (28), 347–361. DOI: 10.1007/s11031-004-2388-y.

McGonigal, J. (2012). Besser als die Wirklichkeit! Warum wir von Computerspielen profitieren und wie sie die Welt verändern. Heyne.

Medjedović, I. (2014). Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung (Research). Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-05488-5.

Niegemann, H. (1995). Computergestützte Instruktion in Schule, Aus- und Weiterbildung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Probleme der Entwicklung von Lehrprogrammen. Lang.

Niegemann, H. (2001). Neue Lernmedien – Konzipieren, entwickeln, einsetzen. Hans Huber.

Oerter, R. (2013). Psychologie des Spiels (2. Auflage). Beltz.

Pachner, A. & John, A. (2011). Lebensweltorientierung – ein erwachsenenpädagogisches Prinzip für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit fruchtbar gemacht. Ausgewählte Aspekte zu lernförderlichen Aspekten aus einer Lerntagebuchstudie mit Kursleiterinnen und Kursleitern. In Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache, 223–244. W. Bertelsmann Verlag. DOI: 10.3278/6004139w.

Parmentier, M. (2010). Spiel. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, 929–945. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Prensky, M. (2007). Digital game-based learning. New roles for trainers and teachers; how to combine computer games and learning; real-life case studies from organizations utilizing game-based techniques. Paragon House.

Rheinberg, F. (1989). Zweck und Tätigkeit. Hogrefe.

Rheinberg, F. (2006). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. Universität Potsdam. Verfügbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/1993/file/rheinberg2006.pdf.

Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2018). Grundriss der Psychologie/Motivation (9. Aufl.). Kohlhammer.

Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). Rules of play. Game design fundamentals. The MIT Press.

Schiefele, U. (1996). Motivation und Lernen mit Texten. Hogrefe Verl. für Psychologie.

Squire, K. (2011). Video games and learning. Teaching and participatory culture in the digital age. Teachers College Press.

Susi, T., Johannesson, M. & Backlund, P. (2015). Serious Games – An Overview. ResearchGate. https://www.researchgate.net/profile/Mikael-Johannesson-2/publication/220017759_Serious_Games_-_An_Overview/links/564c520408ae3374e5dea212/Serious-Games-An-Overview.pdf?origin=publication_detail.

Whitton, N. J. (2007). An investigation into the potential of collaborative computer game-based learning in Higher Education. Edinburgh Napier University. https://www.napier.ac.uk/~/media/worktribe/output-237315/whittonpdf.pdf.

Wicht, A., Reder, S. & Lechner, C. M. (2021). Sources of individual differences in adults' ICT skills: A large-scale empirical test of a new guiding framework. PloS one, 16 (4), e0249574. DOI: 10.1371/journal.pone.0249574.

Wolf, K. D. (2012). The Instructional Design and Motivational Mechanisms of World of Warcraft. In J. Fromme & A. Unger (Hrsg.), Computer Games and New Media Cultures, 557–569. Springer Netherlands. DOI: 10.1007/978-94-007-2777-9_35.

Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H. & van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. Journal of Educational Psychology, 105 (2), 249–265. DOI: 10.1037/a0031311.

IV Readiness

Digitale Medien und ihre Verankerung in pädagogischen Konzepten in der Alphabetisierung und Grundbildung

Ilka Koppel & Lisa David

Zusammenfassung

In diesem Beitrag untersuchen Ilka Koppel und Lisa David die konzeptionelle Verankerung digitaler Medien in der Erwachsenenbildung, insbesondere im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. Der Forschungsstand zeigt, dass digitale Medien zunehmend genutzt werden, jedoch oft nicht auf der Grundlage medienpädagogischer Konzepte und zumeist bedingt durch die Technikausstattung. Der hier vorliegende Beitrag bestätigt den Forschungsstand und zeigt, dass digitale Medien fast bei der Hälfte der befragten Institutionen im Leitbild verankert sind, jedoch eher wenig Berücksichtigung finden. Die Ergebnisse weisen den Bedarf an medienpädagogischen Konzepten und einer verbesserten institutionellen Verankerung auf, um Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung zu unterstützen. Abschließend wird in dem Beitrag die Notwendigkeit partizipativer Ansätze und weiterer Forschung geschlussfolgert, um die Herausforderungen der digitalen Transformation in der Erwachsenenbildung zu bewältigen.

Schlagworte: Medienpädagogische Konzepte, Alphabetisierung und Grundbildung, digitale Grundbildung

Abstract

In this article Ilka Koppel and Lisa David examine the conceptual anchoring of digital media in adult education, particularly in the area of literacy and basic education. The current state of research shows that digital media are increasingly being used, but often not on the basis of media education concepts and mostly due to the technical equipment. This article confirms the current state of research and shows that digital media are anchored in the mission statement of almost half of the institutions surveyed, but are given little consideration. The results show the need for media education concepts and improved institutional anchoring in order to support teachers in literacy and basic education. Finally, the article concludes that participatory approaches and further research are necessary in order to overcome the challenges of the digital transformation in adult education.

Keywords: Media education concepts, literacy and adult basic education, digital literacy

1 Ausgangslage und Forschungsstand

Die Relevanz eines pädagogisch ausgerichteten IT-Managements sowie einer konzeptionellen Einbindung digitaler Medien wird innerhalb der Erwachsenenbildung zwar wahrgenommen, allerdings existieren nur bedingt institutionell verankerte medienpädagogische Konzepte oder Modelle, die bei der Planung von Angeboten in der Alphabetisierung und Grundbildung Berücksichtigung finden (können) (Koppel & Langer, 2020; Scharnberg, Vonarx, Kerres & Wolff, 2017). Vor der Corona-Pandemie fand diese Thematik kaum Beachtung. Anlass zur Veränderung gaben die pandemiebedingten Schließungen von Bildungsinstitutionen, als Kurse online-basiert stattfinden mussten. Kursleitende berichteten zu diesem Zeitpunkt, es seien weitreichende Überarbeitungen der Medienkonzepte und Curricula unternommen worden (Koppel & Langer, 2020). Aktuelle Forschungserkenntnisse (Breitschwerdt, Thees & Egetenmeyer 2022, 11–9 [sic]) zeigen, dass 92 % des Weiterbildungspersonals digitale Medien in der Erwachsenenbildung einsetzen. Die Einsatzbegründungen des Weiterbildungspersonals zielen dabei mehr auf die Verfügbarkeit in den Räumen und weniger auf die didaktische Gestaltung des Seminargeschehens und verdeutlicht, dass der Einsatz digitaler Medien im Vorfeld weniger eine Frage der didaktischen Planung und Begründung ist, sondern vorwiegend eine makrodidaktische Frage der Raumplanung und Medienverfügbarkeit.

Dass die institutionelle Technikausstattung den digitalen Medieneinsatz einschränken kann, wurde auch in anderen qualitativen Studien empirisch bestätigt (Bolten & Rott, 2018; Koppel & Langer, 2020). Darüber hinaus müssen die vorhandenen Möglichkeiten mit den Kompetenzen und Bedarfen der Kursteilnehmenden in Einklang gebracht werden.

Bei der Planung von Angeboten ist darauf zu achten, dass „aufgrund der zum Teil hohen Entwicklungskosten, der hohen Abhängigkeit von bereitgestellten Werkzeugen und von verfügbaren Medienangeboten […] davon ausgegangen werden [kann], dass Einrichtungen nicht nur auf Einzelpersonen setzen können. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Entwicklungen in den Einrichtungen gemeinsam mit Dozierenden notwendig sind, um einen didaktisch sinnvollen Rahmen für den Einsatz digitaler Medien bereitzustellen. Hierfür bedarf es der Etablierung von grundlegenden Strategien der Zusammenarbeit“ (Breitschwerdt, Thees & Egetenmeyer 2022, 11–9). Die Autorinnen der Studie machen deutlich, dass sich durch den vermehrten Einsatz digitaler Medien die Rolle der Organisationen verändert: Zum einen verlagert sich die inhaltlich-didaktische Steuerung von Programmen und Angeboten mit digitalen Medien auf die makrodidaktische Ebene; zum anderen greifen Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung digitalisierungsbezogene Veränderungen auf und etablieren eine Organisationskultur, die eine gemeinsame Entwicklung von adäquaten Konzepten des digitalen Medieneinsatzes unterstützen und somit der Einsatz digitaler Medien didaktische Überlegungen auf der makrodidaktischen Planungsebene bedarf. In Bezug zu klassischen Modellen der Angebotsplanung, bei der sich die Auswahl der Methoden idealerweise an didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung orientiert, wird die Frage nach dem „Wie?“ (vgl. Schlutz 2006 sowie Reich-Claasen & von Hippel 2018, 1411) im

Zuge der Digitalisierung zunehmend durch die Verfügbarkeit technischer Ressourcen bestimmt. Somit scheint die Nutzung medienpädagogischer Konzepte für einen lernförderlichen Einsatz zunehmend aus dem Blick zu geraten, aber gleichzeitig an Relevanz zu gewinnen. Der sog. Digital Divide (in diesem Kontext verstanden als unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten und Ausstattungen im Bereich der IuK-Technologien) kann damit auch zu einer Art „didactical divide" führen.

In der Erwachsenenbildung zeigt sich zudem, dass aufgrund mangelhafter Kommunikation Informationen, die in einem Zusammenhang zur digitalen Transformation stehen (also damit auch medienpädagogische Konzepte), nicht bei den freiberuflichen Lehrkräften ankommen (Hoffmann & Neumann 2019, 68, vgl. auch Gundermann 2022).

Im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung erschweren eine unzureichende digitale Infrastruktur und Datenschutzrichtlinien teilweise, dass auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden adäquat eingegangen werden kann (Koppel & Langer, 2020). In dem folgenden Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, inwieweit pädagogische Konzepte in Bildungsinstitutionen mit Angeboten zur Alphabetisierung und Grundbildung verankert sind und inwieweit diese in der Umsetzung Berücksichtigung finden.

2 Methodisches Vorgehen

Die Fragestellung dieses Beitrags wird bearbeitet auf Basis einer quantitativen Befragung (N = 58) und 14 Experteninterviews (4m/10w) mit konzeptionell Tätigen und Institutionsleitenden. Die Interviews mit den beiden Zielgruppen beinhalteten Fragen zu eingesetzten Medienkonzepten und pädagogischen Konzepten für den gelingenden Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. Alle Interviews wurden leitfadengestützt und unter Berücksichtigung pandemiebedingter Hygienemaßnahmen mithilfe eines Videokonferenztools geführt. Die Leitfäden wurden zuvor pilotiert und auf eventuelle Schwächen und Unklarheiten untersucht. Die Aufzeichnungen aller Interviews wurden nach vorab festgelegten Richtlinien transkribiert und anonymisiert. Die Inhaltsanalyse erfolgte inhaltlich-strukturierend nach Kuckartz (2018) und unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA. Um die Interkoderreliabilität zu gewährleisten, wurden Pilot-Interviews von zwei Codiererinnen und Codierern unabhängig voneinander analysiert. Der Kappa-Wert für die Pilotierung der Interviews mit Leitenden und konzeptionell Tätigen liegt bei 0,98. Diese Werte deuten auf eine hohe Übereinstimmung der Codierungen hin und legen nahe, dass die Interkoderreliabilität insgesamt als hoch einzustufen ist (Kuckartz, 2018). Bei der Auswahl der Interviewpersonen wurde darauf geachtet, dass diese innerhalb Deutschlands gleichmäßig verteilt waren und unterschiedlichen Trägern angehörten, darunter öffentliche, private und kirchliche. Die quantitativen Daten wurden innerhalb des Jahres 2021 erhoben, die qualitativen Daten innerhalb der Jahre 2021 und 2022. Die Ergebnisse der gesamten Erhebung wurden schließlich trianguliert, um ein umfassendes Bild der Rahmenbedingungen für

die Förderung der digitalen Grundbildung zu gewinnen. Weitere Informationen zur Datenerhebung im Rahmen des oben genannten Projekts finden sich in dem Beitrag von Langer & Koppel zum Convergent Design in diesem Band.

3 Ergebnisse

Im Folgenden wird dargestellt, ob der Einsatz digitaler Medien im Leitbild integriert ist und daran anschließend, inwieweit medienpädagogische Konzepte vorliegen.

Die quantitativen Daten der Fragebogenerhebung zeigen, dass in 43 % der Fälle der Einsatz digitaler Medien in das Leitbild der jeweiligen Bildungsinstitutionen integriert ist. Bei knapp 38 % ist dies nicht der Fall. 19 % machten keine Angabe (siehe Abbildung 1).

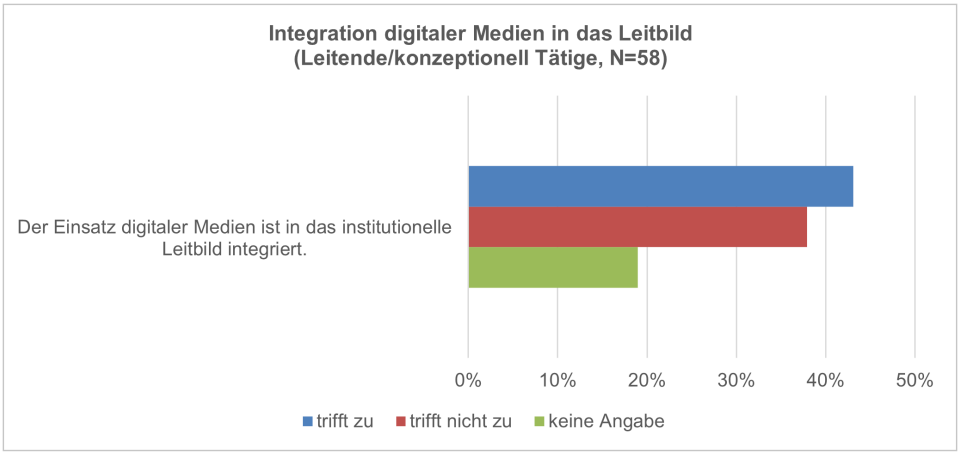


Abbildung 1: Integration digitaler Medien in das Leitbild

Der große Anteil der Personen, die innerhalb der Fragebogenerhebung keine Angabe machten, lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass von einzelnen Interviewpersonen angemerkt wurde, das Leitbild der eigenen Institution sei eher allgemein formuliert und schließe digitale Medien zwar nicht wortwörtlich, aber indirekt mit ein.

Ergänzend zeigen die qualitativen Daten, dass die Integration digitaler Medien und darüber hinaus die Ziele, die darüber verfolgt werden, im Leitbild verankert sind:

> Wir hatten von Anfang an eigentlich so als ein Part mit in diesen Qualitätsstandards, die ja auch so eine Richtlinie sind, wie so ein Kurs umgesetzt werden kann, dass PC-Arbeitsplätze zur Verfügung stehen sollen und dass die Teilnehmer auch die Möglichkeit haben, am PC Grundkenntnisse zu erwerben, oder auch dazu schreiben und in das Internet zu gehen und solche Geschichten. (I5KT09_2021, Pos.10)

Die konzeptionell tätige Person macht mit dieser Aussage zudem deutlich, dass mit der konzeptionellen Verankerung der digitalen Medien auch die explizite Benennung der technischen Ausstattung einhergeht und PC-Arbeitsplätze zur Verfügung stehen müssen.

Ein weiteres Zitat einer konzeptionell tätigen Person zeigt, dass in dem Leitbild explizit verankert ist, welche Technikausstattung vorliegen muss:

> [...] da steht auch in der Vorgabe drin, wir müssen so eine Internetleitung haben, solche Hardware haben, [...] solche Schreibtische haben, solche Mäuse haben und so weiter und so weiter. Das ist natürlich alles konzeptionell erfasst. Also das haben wir schon. (I1KT05_2021, Pos.52)

In diesem Zitat wird deutlich, dass die konzeptionelle Einbindung digitaler Medien projektübergeordnet zweckmäßig erscheint und die konkrete Ausarbeitung für den Einsatz digitaler Medien in Kursangeboten von den Kursleitenden erwartet wird.

Im Rahmen der Fragebogenerhebung gaben knapp 47 % der Leitenden und konzeptionell Tätigen an, dass innerhalb ihrer Institution ein Konzept zum Einsatz digitaler Medien existiert. Bei 29 % ist dies nicht der Fall. Knapp über 24 % machten dazu keine Angabe (siehe Abbildung 2).

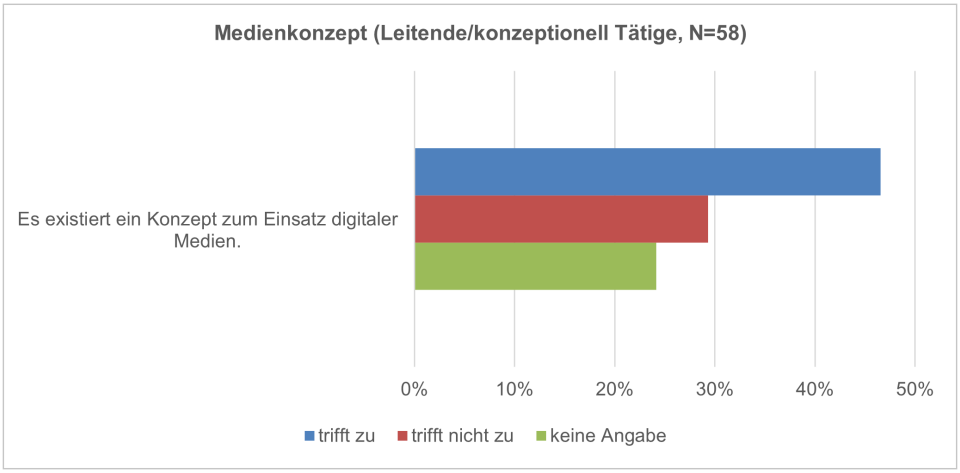


Abbildung 2: Medienkonzept

Ergebnisse der Interviews erlauben Mutmaßungen zum hohen Anteil der quantitativ Befragten, die zum institutionsinternen Medienkonzept keine Angabe machten: Den interviewten Personen war vermutlich nicht in allen Fällen klar, wann eine systematische Vorgehensweise als ein Konzept zu bezeichnen ist. Einige gaben in den Interviews an, digitale Medien systematisch in Kursen der Alphabetisierung und Grundbildung einzusetzen und dies – neben spezifischen Konzepten für den Einsatz digitaler Medien – auf der Grundlage von Curricula und Qualitätsstandards zu planen und um-

zusetzen. Die in den Interviews beschriebenen systematischen Vorgehensweisen enthielten Angaben zur digitalen Mindestausstattung innerhalb der Lehrräume sowie zum speziellen Einsatz digitaler Medien zur Weiterentwicklung von Basisfähigkeiten – z. B. die Bedienung digitaler Geräte über unterschiedliche Eingabeformate sowie zielgruppenspezifische Lernanwendungen. Teilweise erfolgt die Fixierung derartiger systematischer Vorgehensweisen innerhalb der Bildungsinstitutionen partizipativ, d. h. in Zusammenarbeit mit Kursleitenden. Eine konzeptionell Tätige, die zum Zeitpunkt der Erhebung auch als Lehrkraft tätig war, ergänzte hinsichtlich der Zielgruppe, dass die Umsetzung des institutionsinternen Medienkonzeptes stets an die Berücksichtigung individueller Bedarfe gebunden ist:

> damit würde ich mir jetzt eigentlich meine eigene Arbeit mitunter zerstören, wenn ich sagen würde, ihr müsst hier alle am Computer arbeiten. Dann bin ich meine freiwillig Lernenden sofort los. Sondern, dass wir das wohlwollend versuchen, den Teilnehmenden zu vermitteln, dass [...] dieser Zugang sehr häufig spielerisch funktioniert [...] und dass dann die Teilnehmenden eben selbst für sich eine niedrige Schwelle, gar keine Schwelle empfinden. [...] also manchmal, so als reine Systematik, dass wir sagen, wir möchten hier jeden dritten ansprechen, das findet auf gar keinen Fall statt. Unsere Systematik besteht eher andersherum, dass wir eben sagen, wir versuchen das gerne, aber wer partout nicht möchte, darf auch, muss es nicht tun. (I3KT04_2021, Pos. 28)

Die Relevanz dieser teilnehmerorientierten Vorgehensweise wird auch in weiteren Interviews benannt. So wurde die partizipative Einbindung von Teilnehmenden in Entscheidungen zum Einsatz digitaler Medien in den Kursen damit begründet, dass

> da jetzt nicht die Masse wie im Integrationsbereich [vorhanden ist], wo man wirklich noch mehr einfach Vorgaben auch im Grunde hat. [...] und da kann man auch immer sehr gut darauf eingehen, was kommt da auch von den Teilnehmenden als Rückmeldung oder wie ist gerade die Lage im Kurs? (I3KT14_2021, Pos. 23)

Auch von Seiten der Lehrenden wird die Bedeutung einer Teilnehmerorientierung geäußert:

> Ja, also ich glaube, da gibt es keine Rezeptur, die man auf irgendeinen Kurs anwenden kann. Und im dramatischen Fall wahrscheinlich nicht einmal auf jeden Teilnehmer. Da muss man wirklich ganz genau gucken als Dozent, wo stehen die Teilnehmer und womit haben die auch Spaß. (I2LK02_2021, Pos. 62)

Deutlich wird durch dieses Zitat, dass ein flexibles Reagieren auf die Teilnehmenden für einige interviewte Personen im Widerspruch zu einer Orientierung an einem Konzept steht, was auch folgende Äußerungen zeigt:

> Sie hatten eingangs von der LEO-Studie gesprochen, wo ganz klar wird, 90 % der Geringliteralisierten nutzen eigentlich schon mobile Endgeräte, und wenn es nur das Handy ist. Auch auf solche Implikationen achten wir bei der Projektkonzeptionierung und dann versuchen wir sozusagen nicht so ein starres Konzept aufzusetzen, wo ganz klare Unter-

> richtseinheiten und, sage ich mal, so vorgesehen sind, sondern tatsächlich so einen flexiblen Lernansatz, das heißt, so ein bisschen selbstgesteuert auch. (I5KT03_2021, Pos. 30)

Erweiternd dazu schlägt eine konzeptionell tätige Person vor, konzeptionelle Vorgaben eher auf der übergeordneten Ebene in einem Leitbild zu verankern:

> Und da sind wir gerade sozusagen am Erarbeiten eines Konzeptes, was aber auch nicht ein stringentes Konzept darstellt, weil dafür einfach die Projektangebote, die wir hier in der Region haben, viel zu heterogen sind. Also Sie können sich vorstellen, wir machen Projekte für Geflüchtete, für Jugendliche, die den Anschluss nach der Schule in Richtung Ausbildung nicht gefunden haben, für Schülerinnen und Schüler, für Erwachsene, die einen Reha-Status zum Beispiel haben, die bei uns eine Umschulung machen, wir bieten Weiterbildung an und da wird es uns sicherlich nicht gelingen, sozusagen so etwas wie ein medienpädagogisches Projekt eben für diese heterogenen Projektkontexte darzulegen, vielleicht abstrahiert aus diesen unterschiedlichen Facetten irgendwann so etwas wie ein Leitbild. Das könnte ich mir schon eher vorstellen, aber zum jetzigen Zeitpunkt, nein, das würde mir nicht gefallen, solches Konzept. (I5KT03_2021, Pos. 32)

Aus dem folgenden Zitat geht ergänzend hervor, dass die konkrete konzeptionelle Erarbeitung durch die Kursleitenden erfolgt:

> Wir haben unser allgemeines Leitbild und die einzige Prämisse ist halt immer wieder die eigene konzeptionelle Erarbeitung […]. Und da ist das auch immer gegeben. (I1KT05_2021, Pos. 52)

Hinsichtlich der Erstellung des Leitbildes berichtet eine konzeptionell tätige Person, dass das Leitbild partizipativ in Zusammenarbeit mit Kursleitenden entwickelt wird:

> Also das ist wirklich hier eine Stärke von dem Projekt […] Das heißt, wir gehen in Kontakt mit den Mitarbeitern der Institutionen und die wiederum gehen in Kontakt mit ihrer Klientel. Und da haben wir wirklich jetzt die Möglichkeit, in Absprache mit den Mitarbeitern und den Teilnehmern oder potenziellen Teilnehmern, […] diese Konzepte gemeinsam zu entwickeln. Die haben da Mitspracherecht. (I3KT07_2021, Pos. 27–28)

Zu bemerken ist, dass lediglich eine der qualitativ befragten Lehrenden angibt, auf pädagogische Konzepte bei der Kursplanung zurückzugreifen (I1KT05_2021) und das medienpädagogische Handeln primär mit einer Teilnehmerorientierung und/oder der Verfügung von Ressourcen (Raum und Technik) begründet wird.

Trotz der Bitte um eine Zusendung vorhandener Medienkonzepte im Rahmen der Interviews erfolgte in keinem Fall eine Übermittlung.

Insgesamt zeigt sich, dass der Einsatz digitaler Medien von den Leitenden, konzeptionell Tätigen und Lehrenden zwar häufig als systematisch und teilweise im Rahmen eines Medienkonzepts beschrieben wird, dieser allerdings verschieden definiert, von den Lehrenden teilnehmerorientiert, aber nicht explizit medienpädagogisch begründet wird und vor dem Hintergrund der Bedarfe und Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden betrachtet werden.

4 Diskussion

Die Frage, inwiefern es zur Förderung der digitalen Grundbildung pädagogische Konzepte und Vorgaben der Institution gibt, wurde mittels qualitativer und quantitativer Daten bearbeitet. Dabei wurden die Perspektiven von Leitenden und konzeptionell Tätigen abgebildet. Berichte von Kursleitenden zu einer weitreichenden konzeptionellen Verankerung des Einsatzes digitaler Medien im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung infolge der Corona-Pandemie (Koppel & Langer, 2020) können nicht bestätigt werden: Ein großer Anteil der Leitenden und konzeptionell Tätigen zeigte im Rahmen der Mixed-Method-Erhebungen ein uneindeutiges Antwortverhalten; der Bitte, die schriftlichen medienpädagogischen Konzepte zuzusenden, wurde nicht nachgekommen.

Auch wenn im Rahmen der quantitativen Befragung fast die Hälfte der befragten konzeptionell Tätigen/Leitenden angaben, dass medienpädagogische Konzepte in der Institution zur Verfügung stünden, ließen sich nur sehr wenige Anhaltspunkte in den Interviews identifizieren, dass diese auch tatsächlich in der Kursplanung und -umsetzung berücksichtigt werden. Das (medien-)pädagogische Handeln wurde von den Lehrenden nicht durch bestehende Konzepte begründet, sondern mit einem allgemein teilnehmerorientierten Vorgehen. Fraglich ist an dieser Stelle die Reihenfolge der einzelnen Planungs- und Umsetzungsschritte: Wird vor dem Kurs und somit vor der Orientierung an den Teilnehmenden die Technikausstattung berücksichtigt? Es ist daher nicht abschließend beurteilbar, ob die Einsatzbegründungen des Weiterbildungspersonals, wie es Breitschwerdt, Thees und Egetenmeyer (2022) erläutern, mehr auf die Verfügbarkeit in den Räumen und weniger auf die didaktische Gestaltung des Seminargeschehens zielen.

In den Interviews lassen sich zudem Anhaltspunkte dafür finden, dass die Berücksichtigung des Konzepts der Teilnehmerorientierung mit der Berücksichtigung eines medienpädagogischen Konzepts in Konkurrenz stehen kann (für den Einsatz digitaler Medien „gibt es keine Rezeptur“ (*I2LK02_2021, Pos. 62)*). Möglich ist, dass eine teilnehmerorientierte Vorgehensweise eine dominierende Legitimationsfunktion innehat, medienpädagogische Konzepte nachrangig oder nicht zu berücksichtigen. Gleichzeitig erscheint dies nicht überraschend, zumal in den Interviews deutlich wird, dass eher eine unsichere und uneinheitliche Verwendung des Begriffs „Medienkonzept“ und ein diffuses Bild über das Vorhandensein und die Inhalte möglicher medienpädagogischer Konzepte besteht.

In einigen Fällen wird auch den Kursteilnehmenden ein Mitspracherecht eingeräumt, um individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen. Hier zeigen die Ergebnisse, dass die eingangs genannten aus einer empirischen Studie abgeleiteten Empfehlungen (Breitschwerdt, Thees & Egetenmeyer 2022, 11–9 [sic]) zur partizipativen Vorgehensweise berücksichtigt werden.

Beinahe die Hälfte der Leitenden und konzeptionell Tätigen bestätigte die Integration digitaler Medien in das institutionelle Leitbild, allerdings machte auch zu dieser Thematik ein großer Anteil uneindeutige Angaben.

Bezüglich des Einsatzes digitaler Medien ergeben die quantitativen und qualitativen Ergebnisse zum Einsatz digitaler Medien in Kursen ein schlüssiges Gesamtbild. Die interviewten Lehrpersonen bestätigten die Ergebnisse der Fragebogenerhebung insofern, dass insbesondere der Computer oder Laptop in Kursen zum Einsatz kommt. Gerne werden diese verwendet, um beispielsweise digitale Texte zu lesen, Texte zu erstellen oder mit digitalen Lernprogrammen für die Grundbildung zu lernen. Die interviewten Lehrenden hoben hervor, dass sich Lernprogramme besonders gut eignen würden, um differenziert auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden einzugehen und gleichzeitig basale Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien zu erwerben. Die Verwendung der digitalen Medien dient also sowohl dem Lernen mit als auch dem Lernen über Medien. Das Smartphone dient hauptsächlich als Kommunikationsmedium, vereinzelt wird es auch innerhalb von Präsenzkursen zur Verwendung verschiedener Apps eingesetzt; beispielsweise, um Audio- und Videodateien abzuspielen oder den Umgang mit diversen Tools zu erlernen. Nur in wenigen Fällen werden auch andere Geräte wie z. B. Tablets eingesetzt.

Es zeigt sich, dass die Pandemiebedingungen zwar ein Umdenken bezüglich des Einsatzes digitaler Medien angestoßen haben, diese jedoch nur von einem Teil der Lehrenden vielfältig in Kursen eingesetzt werden und medienpädagogische Konzepte nicht präsent sind. Hier zeigt sich möglicher Bedarf an:

1. einer stärkeren Ausgestaltung von medienpädagogischen Konzepten, denen insbesondere im Hinblick auf die steigende Nutzung von Künstlicher Intelligenz eine zunehmende Bedeutung zuzurechnen ist.
2. an institutionellen Entwicklungsprozessen, um Konzepte auf allen Institutsebenen sichtbar zu machen und Lehrpersonen bei der Berücksichtigung zu unterstützen.

Hier scheinen weitere Forschungsprozesse notwendig zu sein, insbesondere sehen die Autorinnen in diesem Kontext ein gewinnbringendes Potenzial in der partizipativen Forschung.

Literaturverzeichnis

Bolten, R. & Rott, K. J. (2018). Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis. Medienpädagogik, 30, 137–153. DOI: 10.21240/mpaed/30/2018.03.05.X.

Breitschwerdt, L., Thees, A. & Egetenmeyer, R. (2022). Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 44–45. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-44u45/11_breitschwerdt_thees_egetenmeyer.pdf.

Gundermann, A. (2022). Die Bedeutung der Haltung von Lehrenden für die Akzeptanz und Umsetzung hybrider Lernformate in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In R. Egger & S. Witzel (Hrsg.), Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, 17–37. Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-37204-0_2.

Hoffmann, L. & Neumann, J. (2019). Die „digitale" Realität in Bildungseinrichtungen des Handels. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt VOM_Handel. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), Teilhabe in der digitalen Bildungswelt, 66–77. Waxmann.

Koppel, I. & Langer, S. (2020). Herausforderungen und Reaktionen in Zeiten des Social Distancing. Ein Blick in die Alphabetisierung und Grundbildung. weiter.bilden, 27 (4), 32–35. Verfügbar unter DOI: 10.3278/WBDIE2004W010.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden, 4. Aufl.). Beltz Juventa.

Reich-Claasen, J. & von Hippel, A. (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt, A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Springer Reference Sozialwissenschaften, 1403–1423. DOI: 10.1007/978-3-531-19979-5_72.

Scharnberg, G., Vonarx, A.-C., Kerres, M. & Wolff, K. (2017). Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen. Magazin erwachsenenbildung.at: Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (30). Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb 17-30.pdf.

Schlutz, E. (2006). Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. LIT.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Integration digitaler Medien in das Leitbild 144

Abb. 2 Medienkonzept 145

Die digitale Reise in der Grundbildung beginnen

Ready, steady, go

Sandra Langer

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersucht die zentrale Rolle der Kursleitenden in der Grundbildung beim Einsatz digitaler Medien zur Förderung grundlegender digitaler Fähigkeiten und Erfahrungen bei den Kursteilnehmenden. Der Titel „Die digitale Reise in der Grundbildung beginnen. Ready, steady, go" symbolisiert den dynamischen Startpunkt dieser Untersuchung. Basierend auf dem Konzept des *Digital Inclusion Pathway* von Stephen Reder (2015) wird insbesondere die Stufe der *Readiness* betrachtet, um zu verstehen, wie Kursleitende die Kursteilnehmenden auf den effektiven Einsatz digitaler Medien in deren Lebenswelt vorbereiten können. Die Analyse beginnt mit einer Betrachtung der Selbstwahrnehmungen und des Zugangs zu digitalen Medien seitens der Teilnehmenden in Grundbildungskursen. Dies dient als Ausgangspunkt, um die Herausforderungen und Potenziale im Umgang mit digitalen Technologien in diesem Kontext zu beleuchten. Anschließend wird die Rolle der Kursleitenden und deren Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien sowie ihre Wahrnehmungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht untersucht. Dabei werden auch die unterstützenden Maßnahmen von Bildungsinstitutionen für Kursleitende analysiert. Ein Schwerpunkt liegt auf der Befähigung der Kursteilnehmenden für den Einsatz digitaler Medien, insbesondere auf der Stufe der *Readiness*. Es wird untersucht, wie Kursleitende durch gezielte Maßnahmen Voraussetzungen schaffen können, damit die Kursteilnehmenden die Potenziale digitaler Medien besser ausschöpfen können. Schlussendlich werden praktische Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen gezogen. Die Erkenntnisse tragen dazu bei, die Integration digitaler Medien in der Grundbildung zu fördern und in der Anwendung die digitale Kompetenz der Teilnehmenden zu stärken. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte beleuchtet der Beitrag den Weg zur erfolgreichen Gestaltung digital gestützter Grundbildungskurse und trägt zur Diskussion über die Förderung digitaler Kompetenzen in Bildungskontexten bei.

Schlagworte: Einsatz digitaler Medien, Konzeption von Grundbildungskursen, digitale Kompetenzen

Abstract

This paper delves into the central role of course instructors in basic education in the use of digital media to promote fundamental digital skills and experiences among course participants. The title „Die digitale Reise in der Grundbildung beginnen. Ready, steady,

go“ symbolizes the dynamic starting point of this inquiry. Building upon Stephen Reder's (2015) concept of the *Digital Inclusion Pathway*, particular emphasis is placed on the *Readiness* stage to understand how course instructors can prepare course participants for the effective use of digital media. The analysis begins with an examination of the self-perceptions and access to digital media among participants in basic education courses. This serves as a starting point to illuminate the challenges and potentials in dealing with digital technologies in this context. Subsequently, the role of course instructors and their skills in handling digital media, as well as their perceptions regarding the use of digital media in teaching, are explored. This includes an analysis of the supportive measures provided by educational institutions for course instructors. A key focus lies on empowering course participants for the use of digital media, particularly at the *Readiness* stage. Central to the discussion is the empowerment of participants at the *Readiness* stage, prompting an exploration of how instructors can facilitate the requisite conditions for participants to optimize the benefits of digital media. Finally, practical conclusions are drawn for the design of educational measures. The insights contribute to promoting the integration of digital media in basic education and enhancing the digital competence of participants. Taking these aspects into account, the contribution illuminates the path to successful design of digitally supported basic education courses and contributes to the discussion on promoting digital competencies in educational contexts.

Keywords: use of digital media, planning of basic education courses, digital competencies

1 Ausgangslage und theoretische Einordnung

In der digitalen Ära steht die Grundbildung vor neuen Herausforderungen und Chancen, die durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht entstehen. Diese Entwicklung erfordert eine genaue Untersuchung der Akteure, die für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung verantwortlich sind. Im Dreieck dieser Akteurinnen und Akteure nehmen die Kursleitenden eine zentrale Rolle ein, da sie maßgeblich für die Gestaltung und Durchführung von Kursen der Grundbildung verantwortlich sind. Dabei ist es entscheidend zu verstehen, wie die Kursleitenden digitale Medien in ihren Unterricht integrieren und die Kursteilnehmenden dazu befähigen können, diese Medien effektiv in deren Lebenswelt nutzen und einsetzen zu können. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zunächst jede der drei Akteursgruppen einzeln betrachtet, bevor der Fokus auf die Kursleitenden gelegt wird und ihre zentrale Rolle für die Gestaltung des Unterrichts in der Grundbildung hervorgehoben wird. In diesem zweiten Punkt wird die Integration digitaler Medien in der Grundbildung über den Kontext des *Digital Inclusion Pathway* auf der *Readiness*-Stufe und der zu überwindenden Barrieren dargestellt.

1.1 Akteurinnen und Akteure in der Grundbildung

a) Leitungsebene in Bildungsinstitutionen der Grundbildung

An Bildungsinstitutionen sind in der Regel die Institutionsleitungen bzw. konzeptionell tätige Personen verantwortlich für die curriculare Verankerung des Einsatzes digitaler Medien im Kurskontext im Rahmen eines Medienkonzeptes. Hinsichtlich der zu gestaltenden Rahmenbedingungen werden im Folgenden die konzeptionelle Verankerung sowie die technische Ausstattung fokussiert. Die digitale Ausstattung der Bildungsinstitution ist ein entscheidender Faktor in Bezug auf die Ermöglichung oder die Einschränkung des Einsatzes digitaler Medien im Kurskontext (Breitschwerdt, Thees & Egetenmeyer, 2022; Bolten & Rott, 2018, S. 144). Auch die Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien im Hinblick auf zeitliche Ressourcen der Kursleitungen, welche diese für die Einarbeitung in Geräte und Anwendungen zur Verfügung stellen, sind in den Blick zu nehmen, wenn darauffolgend angepasste, digital gestützte Lehr- und Lernsettings konzipiert werden sollen (Breitschwerdt, Thees & Egetenmeyer, 2022; Bolten & Rott, 2018, S. 144). Da viele Kursleitende in der Grundbildung auf Honorarbasis arbeiten, wobei nur die reine Anwesenheitszeit und weder Vor- noch Nachbereitungszeit für Unterricht honoriert wird, hat diese Personengruppe keine (bezahlte) Möglichkeit, sich entsprechend mit den (institutionell) vorgegebenen digitalen Rahmenbedingungen auseinanderzusetzen (Hubertus, 2022). Damit Kursteilnehmende durch Kursleitende für den Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen befähigt werden können, bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen, welche von der Bildungsinstitution bzw. deren Leitungsebene abhängen.

b) Teilnehmende an Grundbildungskursen

Wird der Zugang zu digitalen Medien betrachtet, so verfügen Teilnehmende in Grundbildungskursen über eine digitale Ausstattung, die sich in der Regel auf ein Smartphone mit eingeschränktem Internetzugang, bspw. über eine Prepaid-Karte oder begrenztes Datenvolumen im Vertrag, beschränkt (Buddeberg & Grotlüschen, 2020; Boeren, Roumell & Roessger, 2020; Evers, 2020). Diese begrenzte digitale Ausstattung ist nicht ausreichend, um an digital ausgerichteten Kursen teilzunehmen und stellt Kursteilnehmende wie auch Kursleitende in Bezug auf den Zugang (*Access*) vor Herausforderungen, wenn Kurse teilweise oder ausschließlich online angeboten werden, bzw. in Kursen digitale Medien genutzt werden, welche Internetzugang benötigen (Koppel & Langer, 2020; Hrubesch, 2021; Evers, 2020; siehe auch Beitrag von Langer zur digitalen Teilhabe in diesem Band).

Obwohl Erwachsene mit geringer Literalität tendenziell über geringere Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien als die Gesamtbevölkerung verfügen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese keine digitalen Medien nutzen möchten (Buddeberg & Grotlüschen, 2020; David, Langer & Koppel, 2022). Kurse scheinen dann erfolgreich zu sein, wenn die Lehr- und Lerninhalte von den „Informations- und Alltagsbedürfnissen der Teilnehmenden" geprägt sind (Evers, 2020, S. 3). Inwiefern jedoch fühlen sich Erwachsene mit geringer Literalität bereits befähigt, digitale Medien zu nutzen? In der sogenannten LEO-Studie (Grotlüschen & Buddeberg, 2020), die sich

mit der grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeit Erwachsener befasst, wurde auch die digitale Kompetenz dieser Bevölkerungsgruppe untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass viele Erwachsene mit geringer Literalität zwar über grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien verfügen, aber häufig unsicher sind, wenn es um komplexe Aufgaben wie das Ausfüllen von Online-Formularen oder die Verwaltung persönlicher Daten geht (Buddeberg & Grotlüschen, 2020, S. 213–218). Um diesem entgegenzukommen, empfehlen Buddeberg und Grotlüschen (2020, S. 218), „eine Form der Erwachsenenbildung anzubieten, die es ihnen ermöglicht, ihre Interessen zu diskutieren und auszudrücken und ihren Stimmen Gehör zu verschaffen". Dafür sollen im Folgenden die Kursleitenden in den Fokus gestellt werden.

c) Kursleitende in der Grundbildung

Die Befähigung der Kursteilnehmenden zur Nutzung digitaler Medien in Grundbildungskursen erfordert entsprechende digitale Kompetenzen seitens der Kursleitenden (Williams, 2020, S. 50). Doch wo bzw. wie erlangen Kursleitende digitale Kompetenzen und welche sind notwendig, um eine digitale Lernumgebung gelingend für Teilnehmende in der Grundbildung zu gestalten? Es ist davon auszugehen, dass in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen medienbezogene Kompetenzen im Wesentlichen selbstgesteuert und informell erworben werden (Strauch & Radtke, 2010, S. 11; Rohs, Schmidt-Hertha, Rott & Bolten, 2019).

Die Auswahl der zu besuchenden Fortbildungen wird entsprechend nicht institutionell gesteuert oder gar verankert, sondern Lehrende in der Erwachsenenbildung gestalten ihre Professionalisierung individualisiert (Bolten & Rott, 2018, S. 139), was eine gewisse Beliebigkeit in Bezug auf Inhalt und Umfang zur Folge haben könnte. Über welche medienpädagogischen Kompetenzen Kursleitende in der Erwachsenenbildung allgemein verfügen sollten, stellen Schmidt-Hertha, Rohs, Rott und Bolten dar (2017). Sie berücksichtigen dabei die spezifischen Anforderungen an Erwachsenenbildner*innen und unterscheiden folgende fünf Kompetenzen:

- *Mediendidaktische Kompetenzen*
  als Grundlage für die Gestaltung mediengestützter Lehr-/Lernarrangements inkludieren vertieftes mediendidaktisches und medienpsychologisches Wissen.
- *Fachbezogene Medienkompetenz*
  weist darauf hin, dass sich der Medieneinsatz am Lerngegenstand ausrichten muss, was fachliche und fachdidaktische Kenntnisse beinhaltet.
- *Medienbezogene Feldkompetenz*
  bezieht sich auf den Einbezug der Lebenswelt der Kursteilnehmenden.
- *Medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung*
  in Bezug auf die Selbstreflexion der Kursleitenden das eigene Medienhandeln betreffend.
- *Medienkompetenz*
  kennzeichnet als Basis medienpädagogischer Handlungskompetenz das Verständnis über Funktionsweisen digitaler Medien, die Fähigkeit zu deren Anwendung und die Möglichkeit, das eigene Medienhandeln im Hinblick auf ethische Maßstäbe sowie den Grenzen und Risiken digitaler Medien zu reflektieren.

Die Komplexität dieser Anforderungen an Kursleitende im Bereich der Medienpädagogik zeigt auf, wie umfangreich Kursleitende darauf vorbereitet sein sollten, digitale Medien im Kurskontext einzusetzen (Rohs, Rott, Schmidt-Hertha & Bolten, 2017).

Wie die Darstellung der einzelnen Beteiligten im Rahmensetting für den gelingenden Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen deutlich macht, sind diese Akteurinnen und Akteure zwar einzeln zu betrachten, es ist jedoch die Verschränkung der Perspektiven der Bildungsinstitutionen, der Kursleitenden und der Kursteilnehmenden notwendig, die einen Medieneinsatz grundsätzlich gestalterisch möglich machen kann. Nur im Zusammenwirken können digitale Medien gelingend eingesetzt und digitale Lernumgebungen erfolgreich gestaltet werden (Rohs, Schmidt-Hertha, Rott & Bolten, 2019; Kittel, Piel & Seufert, 2022). Im Zentrum stehen dabei die Kursleitenden der Alphabetisierung und Grundbildung, denn in deren Unterrichtsgestaltung laufen die Perspektiven zusammen.

Kursleitungen sind dafür verantwortlich, digitale Lernumgebungen zu gestalten und zu nutzen. Dabei sollten sie ihre eigenen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien berücksichtigen und die Bedürfnisse der Teilnehmenden sowie deren Kenntnisse und technische Möglichkeiten einbeziehen. Außerdem ist es wichtig, die Ausstattung der Bildungseinrichtung einzubeziehen.

1.2 Integration digitaler Medien in Grundbildungskursen: Die Readiness-Stufe

Der Übergang zur *Readiness*-Stufe nach Stephen Reder (2015) ist von zentraler Bedeutung für die erfolgreiche Integration digitaler Medien in Bildungskontexten. Die *Readiness*-Stufe markiert den Übergangspunkt für Individuen, an dem sie den Wert und die Relevanz digitaler Kompetenzen erkennen. Es ist der Moment, in dem das Bewusstsein für die Vorteile und den Nutzen digitaler Medien geweckt wird. Sobald jemand den Geschmack (*Taste*) für die Nutzung digitaler Ressourcen entwickelt hat, betritt er/sie diese *Readiness Stage*. Dieser Schritt ist entscheidend, da er den Anfang einer Reise darstellt, die zu einer umfassenden digitalen Kompetenz führen kann. In diesem Zusammenhang spielen die Kursleitenden der Alphabetisierung und Grundbildung eine entscheidende Rolle. Ihre Unterrichtsgestaltung vereint die verschiedenen Perspektiven und Anforderungen: von der eigenen Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien über die Bedürfnisse und Zugänge der Kursteilnehmenden bis hin zur technischen Ausstattung der Bildungseinrichtung. Durch ihr Engagement und ihre Fähigkeiten unterstützen sie die Lernenden dabei, die *Readiness Stage* zu erreichen und ihre digitale Kompetenz kontinuierlich zu erweitern. Jedoch können Barrieren vorhanden sein, die den Fortschritt auf dieser Stufe behindern. Dazu gehören u. a.:

- **Mangelnde Vertrautheit mit digitalen Medien**: Einige Personen können sich unsicher oder unwohl fühlen, wenn es um den Umgang mit Technologie geht. Dies kann ihre Fähigkeit beeinträchtigen, digitale Ressourcen effektiv zu nutzen.
- **Passwortvergabe**: Das Erstellen und Verwalten von Passwörtern kann für manche eine Herausforderung darstellen. Komplizierte Passwortanforderungen und die Notwendigkeit, sich mehrere Passwörter zu merken, können Barrieren darstellen.

- **Datenschutz**: Das Verständnis und die Anwendung von Datenschutzpraktiken sind für die sichere Nutzung digitaler Medien unerlässlich. Ein Mangel an Wissen oder Unsicherheit in Bezug auf Datenschutzrichtlinien kann die Bereitschaft zur Nutzung digitaler Ressourcen einschränken.
- **Vertrautheit mit Apps und dem Internet**: Die Vielzahl von Anwendungen und Diensten im digitalen Bereich kann überwältigend sein. Ein Mangel an Vertrautheit mit Apps und dem Internet kann dazu führen, dass Personen Schwierigkeiten haben, digitale Werkzeuge effektiv zu nutzen.

Zusätzlich zu diesen Barrieren können individuelle Herausforderungen und persönliche Umstände den Übergang zur *Readiness*-Stufe beeinflussen. Damit Teilnehmende von digitalen Lernsettings profitieren können, sollten sie von Kursleitenden auf ihrem Weg in die *Readiness-Phase* des *Digital Inclusion Pathway* (Reder, 2015) begleitet und unterstützt werden.

Im Fokus dieses Beitrages steht daher folgende Fragestellung: Wie gelingt es Kursleitenden in der Grundbildung, die Kursteilnehmenden bei der Erlangung grundlegender Fähigkeiten und Erfahrungen zu unterstützen, so dass sie die Voraussetzungen für den Einsatz digitaler Medien im Kurskontext erfüllen?

Daraus abgeleitet stellt sich die zweite hier zu behandelnde Frage Welche Voraussetzungen bringen Kursleitende mit, um Teilnehmende zu unterstützen, digitale Medien anzuwenden, und wie können sie selbst dabei unterstützt werden, die Anforderungen zum Einsatz digitaler Medien auf der *Readiness*-Stufe zu erfüllen?

Beide Fragen können nur beantwortet werden, wenn zuerst die Teilnehmenden an Grundbildungskursen fokussiert werden mit der Fragestellung: Wie schätzen Teilnehmende in Grundbildungskursen ihre Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien ein?

Die Ergebnisse aus dem Projekt GediG, welche auf der Grundlage eines Convergent Mixed-Method-Designs (Creswell, 2022) entstanden sind (siehe hierzu den Beitrag von Langer & Koppel zum Convergent Design in diesem Band), liefern Aufschluss zu diesen Fragestellungen. Zunächst jedoch schlüssele ich den methodischen Zugang, der in diesem Beitrag verwendet wird, auf.

2 Methodischer Zugang

Um die Fragestellung, wie Teilnehmende in Kursen der Grundbildung bei der Erlangung grundlegender digitaler Fähigkeiten und Erfahrungen unterstützt werden können und in welcher Weise auch die Kursleitenden dazu befähigt sind bzw. selbst unterstützt werden sollten, sowie die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden fokussierend

empirisch bearbeiten zu können, wurden im Rahmen des Projekts GediG quantitative und qualitative Daten in einem Convergent Mixed Methods Design erhoben (Creswell, 2022). Dieser Beitrag bezieht die Online-Fragebogenerhebung der Teilnehmenden in Grundbildungskursen (N = 74), der Kursleitenden (N = 49) und die der Institutionsleitenden bzw. konzeptionell tätigen Personen (N = 58) in die Ergebnisdarstellung ein, da diese Aufschluss zu Erfahrungen, Einstellungen und Rahmenbedingungen des Einsatzes digitaler Medien geben können. Nähere Erläuterungen zur Datenerhebung über Fragebögen finden sich im Beitrag von Lindel & Langer in diesem Band sowie im Beitrag zum methodischen Gesamtdesign (Langer & Koppel zum Convergent Design in diesem Band).

Um tiefergehende Einblicke in subjektive Erfahrungen und Perspektiven zu gewinnen, wurden Fokusgruppen mit Kursteilnehmenden geführt (Kaiser, 2021; Kruse, 2015; Lamnek, 2005), in welchen diese zum Einsatz digitaler Medien und motivationalen Aspekten befragt wurden. Die Fokusgruppen umfassten ein Sample von N = 23 (13 w/10 m), einen detaillierteren Einblick in die Datenerhebung über Fokusgruppen findet sich im Beitrag von Langer zu Fokusgruppen in diesem Band. Des Weiteren geben die geführten Expert*inneninterviews mit Lehrenden (N = 17 (13 w/4 m) sowie mit Institutionsleitenden und konzeptionell tätigen Personen (N = 14, 10 w/4 m) und die geführten vier Round-Table-Diskussionen mit Kursleitenden und konzeptionell Tätigen bzw. Institutionsleitenden Aufschluss.

Ergänzend dazu werden drei durchgeführte Kursbeobachtungen zur Identifikation von Good-Practice-Beispielen des Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung in die Ergebnisdarstellung integriert. Diese aufgezeigten methodischen Ansätze bieten Möglichkeiten zur Beantwortung der hier gestellten Fragen, wie die folgende Ergebnisdarstellung verdeutlicht.

3 Ergebnisse

Für die Ergebnisdarstellung gliedere ich zunächst nach den dargestellten Unterfragestellungen:

1. Wie schätzen Teilnehmende in Grundbildungskursen ihre Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien ein?
2. Welche Voraussetzungen bringen Kursleitende mit, um Teilnehmende zu unterstützen, digitale Medien anzuwenden, und wie können sie selbst dabei unterstützt werden, diese Anforderungen zum Einsatz digitaler Medien auf der *Readiness*-Stufe zu erfüllen?

Im Anschluss daran verknüpfe ich die Erkenntnisse und gehe auf die Hauptfragestellung dieses Beitrags ein: *Wie gelingt es Kursleitenden in der Grundbildung, die Kursteilnehmenden bei der Erlangung grundlegender Fähigkeiten und Erfahrungen zu unterstützen, sodass sie die Voraussetzungen für die Nutzung digitaler Medien erfüllen?*

3.1 Teilnehmende in Grundbildungskursen und deren Selbsteinschätzung zu ihren digitalen Kompetenzen

> Und das bringt mich dann immer wieder ein bisschen durcheinander, weil man dann wieder ein Passwort erschaffen muss, dann muss man die E-Mail-Adresse eingeben und all sowas. (Teilnehmende*r über seine/ihre Schwierigkeiten mit digitalen Medien, Fokusgruppe Teilnehmende10)

Teilnehmende sind nicht immer sicher im Umgang mit digitalen Medien, wie das obige Zitat zeigt; auch nicht in Medien, die ihnen zur Verfügung stehen. Um die Ausgangssituation in Bezug auf die Ausstattung mit digitalen Medien für Teilnehmende in Grundbildungskursen zu betrachten, wird zunächst die private Ausstattung fokussiert, um einen Einblick in das Nutzungsverhalten der Personengruppe in Bezug auf digitale Medien zu erhalten. Alle im Folgenden genannten Daten beziehen sich auf die Fragebogenerhebung im Projekt GediG mit Teilnehmenden aus Grundbildungskursen aus den Jahren 2021 und 2022 (N = 74). Der Zugang zu digitalen Medien der Teilnehmenden in Grundbildungskursen wird ausführlich im Beitrag von Langer zur „digitalen Teilhabe und der zentralen Bedeutung des Zugangs zu digitalen Medien" dargelegt und hier nur kurz aufgegriffen, um den Kontext aufzuzeigen.

92 % der Befragten verfügen über ein Smartphone, 68 % über einen Computer bzw. einen Laptop und 35 % über ein Tablet. Dies gilt auch für die Frage nach dem Internetzugang, zu welcher 82 % berichteten, über WLAN Internetzugang zu haben, und 47 % diesen über einen begrenzten Mobilfunkvertrag oder eine Prepaid-Mobilkarte ermöglichen.

Neben der digitalen Ausstattung ist es wichtig, die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Kompetenzen beim Einsatz digitaler Medien zu betrachten, da auf diese im Kurskontext aufgebaut werden soll und dies im Verlauf des Kurses erweitert bzw. grundsätzlich verankert werden soll. Bereits die LEO-Studie beschäftigte sich mit digitalen Praktiken und Grundkompetenzen, wie im oberen Teil dargelegt. Im Gegensatz zu den GediG-Erhebungen jedoch, die konkret Teilnehmende in Grundbildungskursen als Zielgruppe definiert haben, zeigte die LEO-Studie ein Bild der Menschen geringer Literalität, aufgeteilt nach Alpha-Leveln (Buddeberg & Grotlüschen, 2020, S. 205–215). Zudem bieten die GediG-Erhebungen einen tieferen Einblick in Kompetenzeinschätzungen in Bezug auf einzelne digitale Endgeräte (Abbildung 3), Dienste zum Austauschen und zur Kommunikation (Abbildung 4) und die Einschätzung der Nützlichkeit der verschiedenen digitalen Endgeräte (Abbildung 5) und Medien (Abbildung 6), was für die Kurskonzeption unter Einbezug digitaler Medien entscheidend ist, wie im weiteren Verlauf des Beitrags aufgezeigt wird.

Bezogen auf digitale Kompetenzen wurde in der Erhebung gefragt, wie Teilnehmende ihre Fähigkeiten im Umgang mit bestimmten Endgeräten einschätzen. Etwa ein Drittel der Befragten sieht sich im Umgang mit Smartphone und Tablet als „sehr gut" und „mittelmäßig", weitere 22 % als „eher gut". Lediglich 4 % geben an, im Umgang mit diesen Geräten „überhaupt nicht gut" zu sein. Anders sieht es aus, wenn der Umgang mit Computer oder Laptop betrachtet wird. Hier geben 34 % an, diese Endge-

räte „überhaupt nicht gut“ oder „eher nicht gut“ zu beherrschen. Jeweils etwa 20 % schätzen ihre Fähigkeiten zwischen „mittelmäßig“ bis „sehr gut“ ein (Abbildung 1).

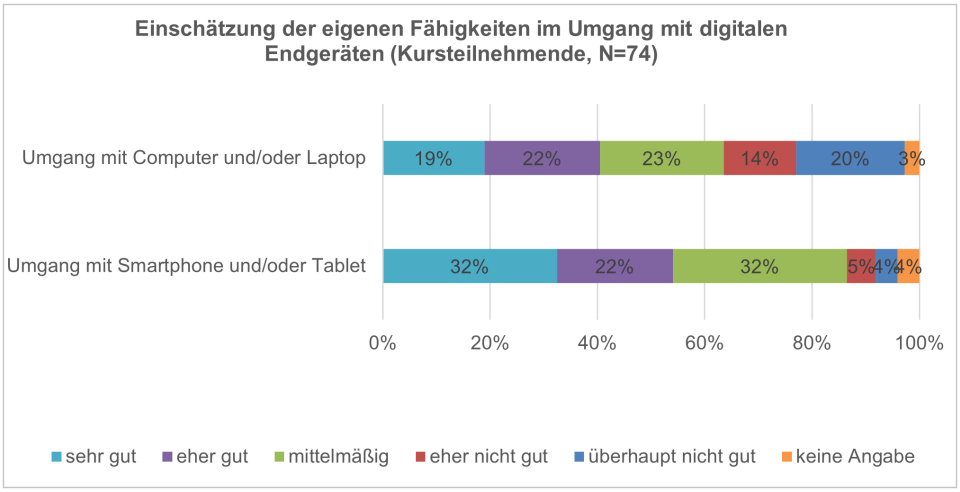


Abbildung 1: Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Endgeräten

In einer Fokusgruppe der Kursteilnehmenden sieht eine Person das eigene Lernen in Bezug auf den Umgang mit digitalen Medien nicht problematisch, denn

> wenn ich was nicht kann, probiere ich das. Manchmal, so, als ich das erste Mal ein Handy bekommen habe, bin ich auch nicht klargekommen. Am ersten Tag dran rumgespielt und dann bin ich irgendwann klargekommen und dasselbe kann man mit dem Computer auch machen. (Fokusgruppe Teilnehmende12)

Neben der generellen Einschätzung der Fähigkeiten im Umgang mit Endgeräten wurden zudem detaillierte Einschätzungen zu konkreten Fähigkeiten in der Fragebogenerhebung abgefragt, wie beispielsweise zum Umgang mit Diensten zum Austauschen und Zusammenarbeiten.

Die Fähigkeiten hierbei wurden sehr unterschiedlich bewertet, wie Abbildung 2 aufzeigt. Im Bereich des Versendens von Kurznachrichten schätzen 43 % der Befragten ihre Fähigkeiten als „sehr gut“ ein, wohingegen nur 22 % dies im Bereich des Versendens von E-Mails so sehen. Hier geben 24 % der Befragten an, dass sie ihre Fähigkeiten als „überhaupt nicht gut“ bewerten. Im Bereich der Fähigkeiten zur Nutzung des Internets war das Wissen zum Thema Datenschutz zu bewerten. Hier geben 24 % an, „überhaupt nicht gut“ oder „eher nicht gut“ (18 %) Bescheid zu wissen, was den Schutz der persönlichen Daten im Internet betrifft. Lediglich 15 % schätzen ihr Wissen dazu als „sehr gut“ ein. Betrachtet man die Erstellung eines sicheren Passwortes, so ist das Antwortverhalten beinahe gleichmäßig (jeweils 16–18 %) über die Skala von „überhaupt nicht gut“ bis „sehr gut“ verteilt, was ein unbestimmtes Bild ergibt. Des Weiteren wurden die Teilnehmenden gefragt, inwiefern sie sich bestimmte Handlungen zu-

trauen. Zur Frage, in welchem Umfang sie sich zutrauen, unwahre von wahren Nachrichten im Internet zu unterscheiden, gaben 45 % an, sich dies „eher nicht“ bzw. „überhaupt nicht“ zuzutrauen. 23 % trauen sich dies „eher“ oder sogar „absolut“ zu.

Bei der Frage, ob sie sich zutrauen, Informationstexte und Werbung im Internet voneinander zu unterscheiden, ergibt sich ein sehr ähnliches Bild; 46 % trauen sich dies „eher nicht“ bzw. „überhaupt nicht“ zu und 28 % trauen sich dies „eher“ oder sogar „absolut“ zu. Ergänzt wurde dieses Bild durch die Angaben dazu, ob sie sich zutrauen, richtig einzuschätzen, ob kostenlose Online-Dienste an ihren persönlichen Daten interessiert sind, was sich 46 % „eher nicht“ bzw. „überhaupt nicht“ zutrauen und sich 21 % dies „eher“ bzw. „absolut“ zutrauen.

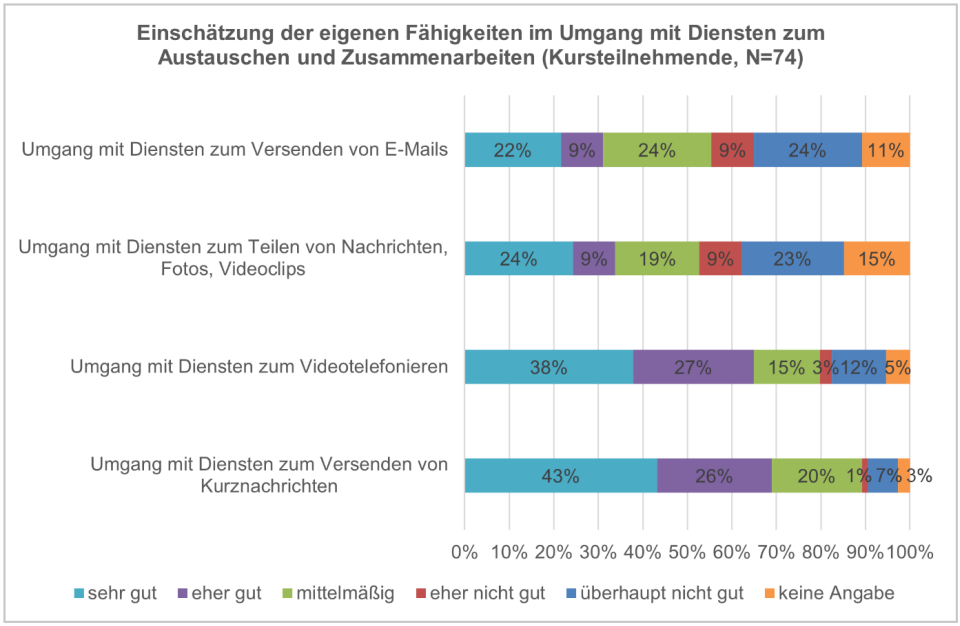


Abbildung 2: Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Diensten zum Austauschen und Zusammenarbeiten

Bereits im oberen Teil wurde erwähnt, dass, obwohl Menschen mit geringer Literalität tendenziell über geringere Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien verfügen (Buddeberg & Grotlüschen, 2020; David et al., 2022), nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese keine digitalen Medien nutzen bzw. nutzen möchten. Dies belegen auch die Ergebnisse des GediG-Projektes. Menschen mit geringer Literalität nutzen, wie in Abbildung 3 aufgezeigt, digitale Hilfsmittel, wie bspw. Erklärvideos (77 %) oder auch Sprachein-/ -ausgabetools (über 40 %). Sie fotografieren für sie wichtige Inhalte (78 %), nutzen Smileys oder Emojis (74 %) und beinahe ein Drittel der Befragten nutzt QR-Codes zum Aufrufen von Internetseiten. Aus den qualitativen Datenerhebungen mit Kursteilnehmenden zeigt sich, dass beinahe alle Befragten WhatsApp nutzen, z. T.

auch wegen der Möglichkeit einer Sprachnachricht, einige Befragte nutzen auch Social-Media-Kanäle wie Instagram, Facebook oder YouTube. Lernprogramme, insbesondere solche, die speziell auf die Bedürfnisse von Lernenden mit geringer Literalität ausgerichtet sind, wie das vhs-Lernportal, Beluga und Irmgard, werden gerne sowohl privat als auch im Kurskontext verwendet.

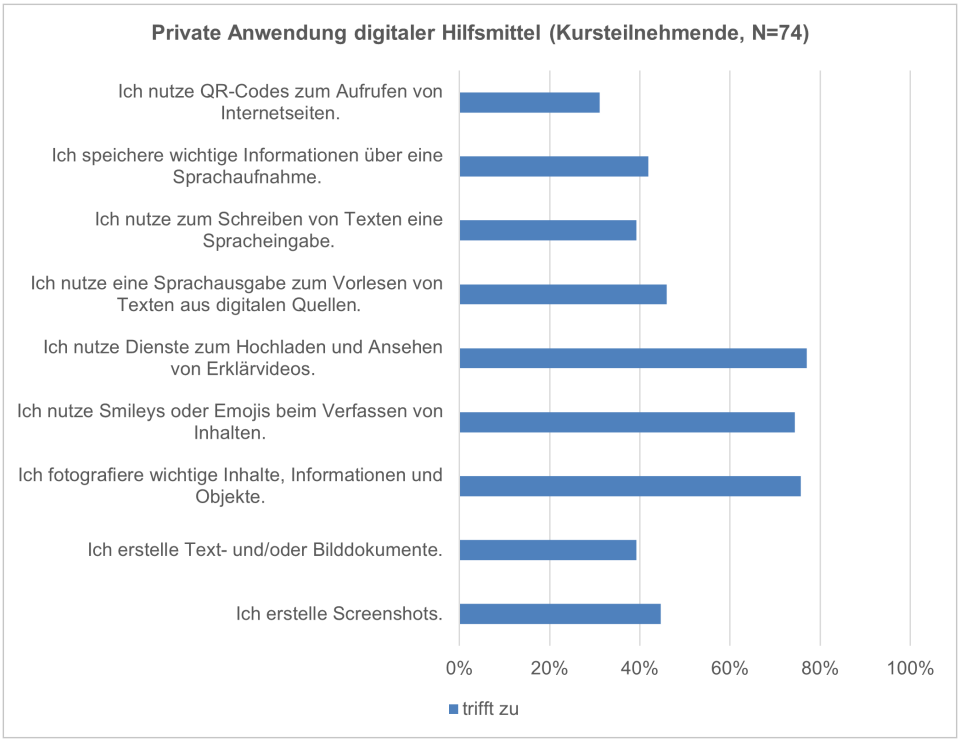


Abbildung 3: Private Anwendung digitaler Hilfsmittel

In der Fragebogenerhebung wurden Teilnehmende in Grundbildungskursen gefragt, wie nützlich sie die Beherrschung digitaler Endgeräte einschätzen. Vergleichend mit den oben dargestellten Zugängen und Präferenzen wird die Beherrschung eines Computers oder Laptops – und damit der kompetente Umgang mit diesen – von über der Hälfte der Befragten als „sehr nützlich“ und von einem weiteren Viertel als „eher nützlich“ eingestuft. Die Beherrschung eines Smartphones sehen 75 % der Befragten als „sehr nützlich“ und weitere 15 % als „eher nützlich“ an (Abbildung 4).

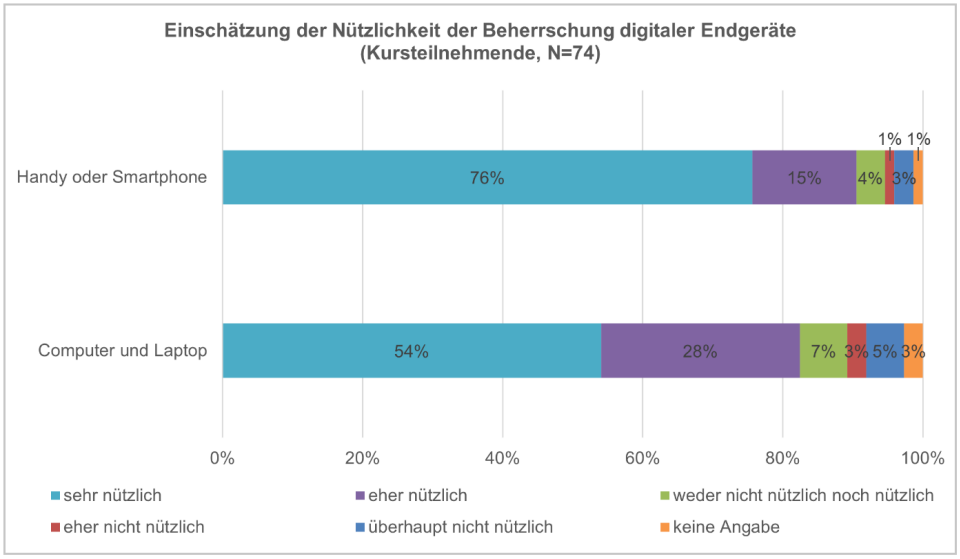


Abbildung 4: Einschätzung der Nützlichkeit der Beherrschung digitaler Endgeräte

Zwischenfazit: Teilnehmende in Grundbildungskursen

- Sie verfügen über einen Zugang zu digitalen Medien, beinahe alle verfügen privat über ein Smartphone.
- Sie nutzen digitale Hilfsmittel wie Erklärvideos und Spracheingabe/ -ausgabe.
- Sie schätzen die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit einem Smartphone als hoch ein.
- Sie sind in der Beherrschung von Laptops oder Computern weniger versiert.
- Sie sind unsicher, was die Einschätzung zu Komponenten des Datenschutzes im Internet anbelangt.
- Sie trauen sich viele Einschätzungen im Bereich des Umgangs im Internet nicht zu.
- Sie halten den kompetenten Umgang mit Computern und Smartphones für wichtig.

3.2 Kursleitende in Grundbildungskursen

In diesem zweiten Teil der Ergebnisdarstellung wende ich mich der weiteren Unterfrage zu: Welche Voraussetzungen bringen Kursleitende mit, um Teilnehmende zu unterstützen, digitale Medien anzuwenden, und wie können sie selbst dabei unterstützt werden, diese Anforderungen auf der Readiness-Stufe zu erfüllen?

Auf diese zweiteilige Fragestellung gehe ich zunächst ein, indem ich die Voraussetzungen darstelle, welche die Kursleitenden mitbringen, um Teilnehmende dabei zu unterstützen, digitale Medien anzuwenden. In einem zweiten Abschnitt widme ich mich der Frage, wie Kursleitende selbst unterstützt werden können.

a) Voraussetzungen von Kursleitenden im Umgang mit digitalen Medien

> Und ich sage jetzt mal, da hat die Kompetenz gefehlt. [...] [unsere Lehrkraft] und eine E-Mail einrichten, da war ja dann schon Ende der Fahnenstange. (Teilnehmende*r eines Grundbildungskurses über die Kursleitung, Fokusgruppe Teilnehmende19)

Teilnehmende in Grundbildungskursen sollten von kompetenten Kursleitenden begleitet werden, nicht immer scheint diese Kompetenz im Bereich des Einsatzes digitaler Medien in Grundbildungskursen vorhanden zu sein, wie die Aussage aus der qualitativen Datenerhebung mit Teilnehmenden zeigt. Bevor ich mich den Kompetenzen der Kursleitenden widme, möchte ich in diesem Abschnitt zunächst kurz auf den Zugang zu digitalen Medien durch Kursleitende eingehen, da dieser die Grundvoraussetzung für das Erreichen der nächsten Stufen im *Digital Inclusion Pathway* ist.

Auch bei den Kursleitenden von Grundbildungskursen soll zunächst die private Ausstattung fokussiert werden. Dies kann zum einen aufzeigen, inwieweit überhaupt die technischen Voraussetzungen gegeben sind, digitale Medien im Kurs einzusetzen (insbesondere zu Zeiten der Lockdowns während der Corona-Pandemie musste auf private Ausstattungen zurückgegriffen werden). Zum anderen lassen sich so auch Präferenzen des Einsatzes digitaler Medien ableiten (siehe hierzu auch den Beitrag von Koppel & David zu den Erfahrungen und Einstellungen von Kursleitenden in diesem Band). Im Bereich der Medienkompetenz der Kursleitenden wird deren Selbsteinschätzung dargelegt, welche ergänzt wird mit einem Überblick über bereits besuchte Fortbildungen bzw. dem Wunsch nach Fortbildung in bestimmten Bereichen. Abgerundet wird die Darstellung mit Aussagen von Kursleitenden zum Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. Alle im Folgenden genannten quantitativen Daten beziehen sich auf die Fragebogenerhebung im Projekt GediG mit Kursleitenden von Grundbildungskursen aus den Jahren 2021 und 2022 (N = 49). Die dargestellten Daten sind ein Auszug der Gesamterhebung mit dem Fokus auf der Fragestellung in diesem Beitrag.

Im Bereich des Zugangs zu digitalen Endgeräten konnte eine Mehrfachauswahl im Fragebogen Auskunft über die privat zur Verfügung stehenden digitalen Geräte geben. Zugang zu einem Laptop oder einem Computer sowie einem Smartphone haben beinahe alle (98 %) der Befragten. 67 % verfügen über ein Tablet sowie 88 % über eine Webcam und 76 % über ein Headset. Privaten Zugang zu einem Beamer haben 27 % der Befragten. Der Zugang (*Access*) zu digitalen Medien ist dementsprechend bei den Kursleitenden vorhanden.

Auf Ebene der Kompetenzen wurde abgefragt, wie Kursleitende ihre Kompetenz zur Konzeption von Unterricht mit Einbezug digitaler Medien in der Grundbildung einschätzen, in welchem digitale Geräte (Abbildung 5) und Formen des E-Learnings (Abbildung 6) eingesetzt werden. „Eher hoch" bzw. „sehr hoch" wurden die Kompetenzen in Bezug auf den Einsatz von Smartphone, Tablet oder Computer bzw. Laptop von über 50 % der Befragten eingeschätzt. Als „nicht ausreichend" und „eher gering" betrachten unter 20 % (bzw. lediglich 6 % im Bereich von Computer/Laptop) der Befragten ihre Kompetenzen.

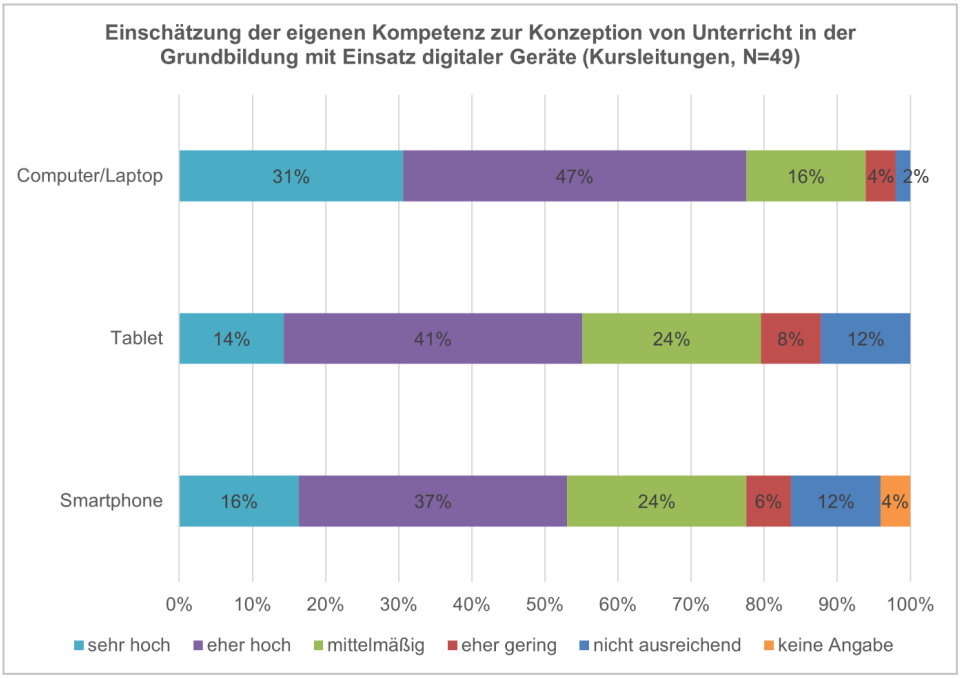


Abbildung 5: Einschätzung der eigenen Kompetenz zur Konzeption von Unterricht in der Grundbildung mit Einsatz digitaler Geräte

Soll Unterricht über Formen des E-Learnings konzipiert werden, so zeichnet sich ein Bild, in welchem die eigene Kompetenz z. T. deutlich schlechter eingeschätzt wird. Sollen digitale Geräte zur Darstellung und Präsentation von Inhalten bzw. zur Unterstützung von Lernenden zum Einsatz kommen, schätzen die Kursleitenden ihre Kompetenz dazu zu zwei Dritteln als „sehr hoch“ und „eher hoch“ und zu 10 % als „eher gering“ oder mit 15 % als „nicht ausreichend“ ein. Die eigene Kompetenz zum Einsatz digitaler Lernplattformen schätzen ein Drittel als „sehr hoch“ und „eher hoch“, 10 % als „eher gering“ und ein Fünftel der Befragten als „nicht ausreichend“ ein. In der Konzeption von Unterricht mit Einsatz von Apps für die Grundbildung halten 41 % ihre Kompetenz für „sehr hoch“ und „eher hoch“, ein Viertel hält diese für „eher gering“ und 12 % für „nicht ausreichend“. Sollen digitale Lernprogramme in die Unterrichtskonzeption mit aufgenommen werden, so schätzen über die Hälfte der Befragten ihre Kompetenz dazu als „sehr hoch“ und „eher hoch“ ein, ein Viertel jedoch schätzt diese als „eher gering“ oder „nicht ausreichend“ ein.

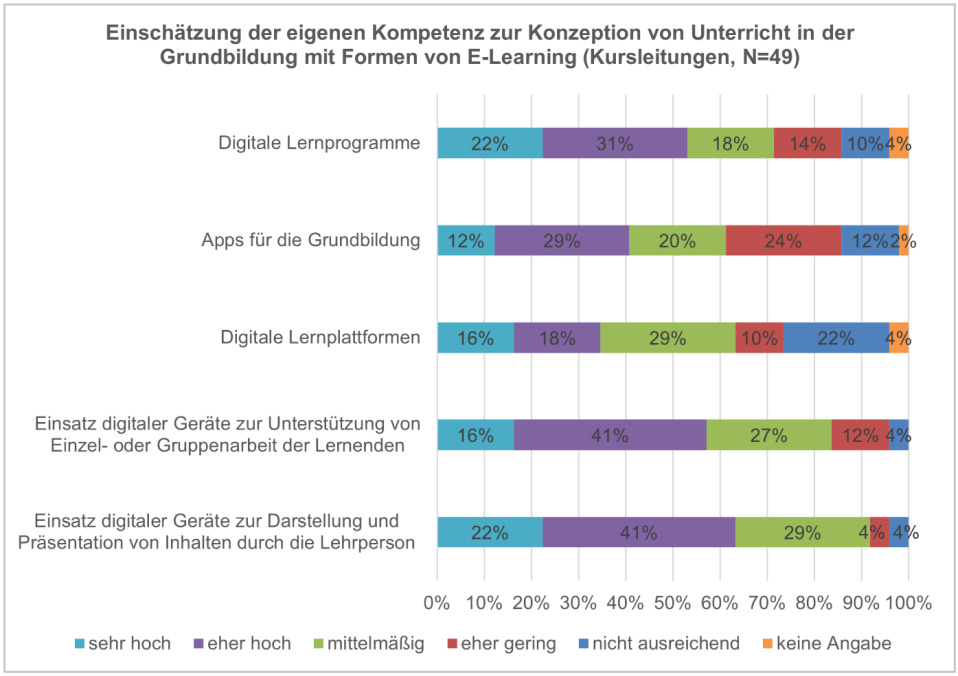


Abbildung 6: Einschätzung der eigenen Kompetenz zur Konzeption von Unterricht in der Grundbildung mit Formen von E-Learning

Ergänzend hierzu wurden die Kursleitenden gefragt, in welchen der genannten Bereiche sie sich bereits fortgebildet haben bzw. gerne fortbilden möchten. Zum Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung haben sich 70 % der Kursleitenden bereits fortgebildet, 63 % möchten sich hier noch fortbilden. Über die Hälfte der Befragten hat bereits eine Fortbildung zu digitalen Lernplattformen besucht oder möchte noch eine solche absolvieren. Zum Betreff Apps für die Grundbildung haben 43 % eine Fortbildung besucht, zwei Drittel möchten dies noch tun. Im Bereich von digitalen Lernprogrammen für die Grundbildung absolvierten 14 % eine Fortbildung und über die Hälfte der Befragten hat dies vor, zu tun (siehe Abbildung 7 und Abbildung 8).

Eine detaillierte Übersicht und Diskussion zum Fortbildungsverhalten von Kursleitenden in der Grundbildung bietet der Beitrag von David & Koppel „Digitale Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung – Erfahrungen und Einstellungen von Kursleitenden“ in diesem Band.

Grundsätzlich halten Kursleitende der Grundbildung den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung für gewinnbringend. Drei Viertel der Befragten sind der Ansicht, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht empfehlenswert ist, da dadurch das Lerninteresse verstärkt wird und diese den Teilnehmenden dabei helfen, erfolgreicher zu lernen. In Bezug auf den beruflichen Kontext betrachten beinahe 90 % der Befragten das Lernen mit digitalen Medien als sinnvoll, da dies die beruflichen Chancen ihrer Ansicht nach verbessert.

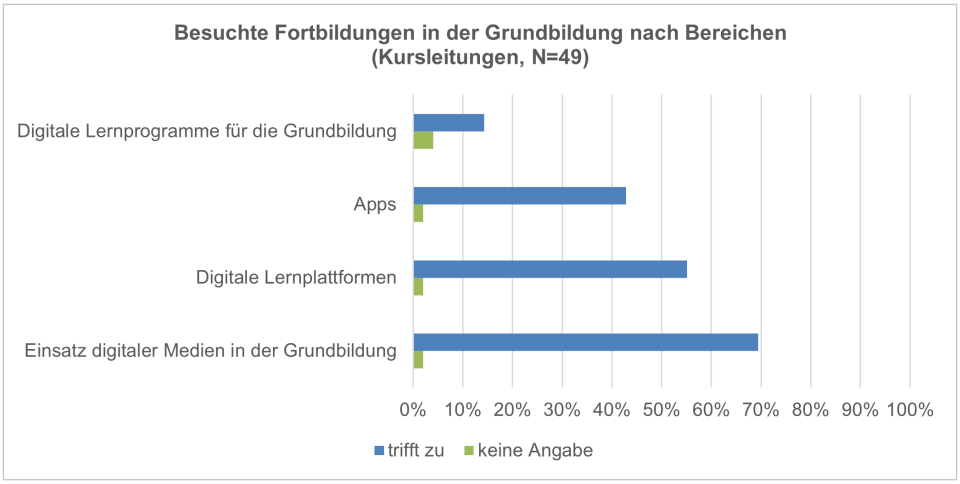


Abbildung 7: Besuchte Fortbildungen in der Grundbildung nach Bereichen

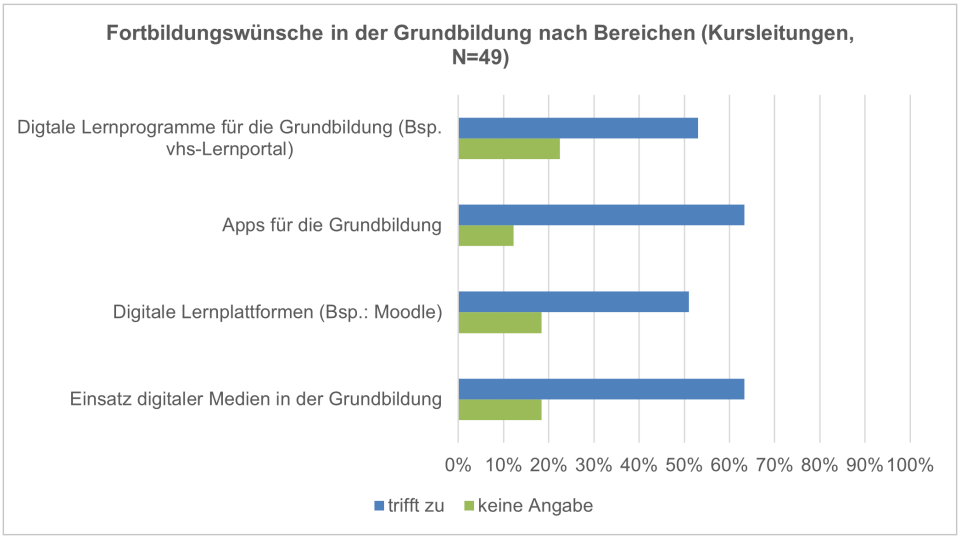


Abbildung 8: Fortbildungswünsche in der Grundbildung nach Bereichen

Zwischenfazit: Kursleitende in der Grundbildung

- Sie verfügen über einen breiten Zugang zu digitalen Medien.
- Sie schätzen die eigenen Fähigkeiten zur Konzeption von Unterricht mit digitalen Medien sehr unterschiedlich ein.
- Sie haben bereits Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien besucht.
- Sie sind bereit, sich weiter fortzubilden.
- Sie halten den Einsatz digitaler Medien in Kursen der Grundbildung für sinnvoll.

Um digitale Medien effektiv in Grundbildungskursen einzusetzen, ist es entscheidend, dass Kursleitende die notwendigen Rahmenbedingungen erhalten, die von den Bildungsinstitutionen und ihren Leitungen festgelegt werden. Diese Rahmenbedingungen können eine wichtige Unterstützung bieten, insbesondere in Bezug auf die Begleitung und Förderung der Kursleitenden bei der Nutzung digitaler Medien.

b) Unterstützung von Kursleitenden beim Einsatz von digitalen Medien

> Wir haben ein freies WLAN hier in der Volkshochschule. (Teilnehmende eines Grundbildungskurses über den Zugang zum Internet an der Bildungsinstitution, Fokusgruppe Teilnehmende03)

In der Betrachtung der Rahmenbedingungen der Bildungsinstitutionen soll an dieser Stelle auf den ausführlichen Beitrag von David & Koppel zu den institutionellen Rahmenbedingungen in diesem Band hingewiesen werden.

In der Fokussierung auf die Fragestellung, wie Kursleitende dabei unterstützt werden können, die an sie gestellten Anforderungen zum Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen zu erfüllen, wird in diesem Abschnitt zum einen auf die digitale Ausstattung der Grundbildungsinstitutionen und zum anderen auf die Rahmenbedingungen für Kursleitende eingegangen. Abgerundet wird die Darstellung mit Aussagen von Leitenden von Bildungsinstitutionen bzw. konzeptionell Tätigen zum Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung und möglicher Unterstützungsformate. Alle im Folgenden genannten quantitativen Daten beziehen sich auf die Fragebogenerhebung im Projekt GediG mit Leitenden von Bildungsinstitutionen bzw. konzeptionell Tätigen aus den Jahren 2021 und 2022 (N = 58).

Zugang zu digitalen Medien durch Kursleitende an den Bildungsinstitutionen

Nach Aussagen der Leitenden von Bildungsinstitutionen bzw. konzeptionell Tätigen stehen Kursleitenden in Grundbildungskursen im Rahmen der Unterrichtsgestaltung Computer bzw. Laptops an allen befragten Bildungseinrichtungen zur Verfügung. An drei Viertel der befragten Institutionen werden Webcams und Headsets zur Verfügung gestellt, in 42 % der Bildungsinstitutionen werden Tablets bereitgestellt. Der Zugang zu digitalen Geräten für Lernende in der Grundbildung wird vor allem für Computer/Laptop (95 %) als „sehr nützlich“ bzw. „eher nützlich“ eingestuft. Ebenso hoch wird die Nützlichkeit des Zugangs zu einem Smartphone eingeschätzt, auch der Zugang zu einem Tablet wird als ähnlich nützlich angesehen. An drei Viertel der Bildungsinstitutionen können Kursleitende entsprechend auf fest installierte PCs in einem PC-Raum zurückgreifen, 38 % der Bildungsinstitutionen verfügen über mobile Endgeräte wie Tablets oder Laptops in einem PC-Raum und 85 % der Bildungsinstitutionen bieten die Möglichkeit des Einsatzes mobiler Endgeräte wie Tablets oder Laptops nach Bedarf in verschiedenen Seminarräumen (Mehrfachantworten waren in dieser Frage möglich). Kursleitende können zumeist (80 %) auf das Internet zugreifen, entweder über LAN für fest installierte PCs oder über WLAN für Geräte der Bildungsinstitution oder auch über WLAN für mitgebrachte Geräte. Teilnehmenden in Grund-

bildungskursen wird ein Internetzugang an knapp über 60 % der Bildungsinstitutionen in den eben dargestellten Varianten gewährt. Detaillierte Informationen sowie Abbildungen zum Zugang zu digitalen Medien finden sich im Beitrag von Langer zur digitalen Teilhabe und der zentralen Bedeutung des Zugangs zu digitalen Medien in diesem Band.

Unterstützung von Kursleitenden durch Personen auf Leitungsebene in Bildungsinstitutionen

Kursleitende werden von den Personen auf Leitungsebene in Bildungsinstitutionen in vielfältiger Weise unterstützt, damit sie ihre Kompetenzen im Bereich des digitalen Lehrens weiterentwickeln können. Generell wurde in den Bildungsinstitutionen von einem Unterschied zwischen Festangestellten und Honorarkräften berichtet. Dieser wird hier ebenfalls dargestellt. Bei der Frage zur Unterstützung der Kursleitungen fällt – im Vergleich zu anderen Fragestellungen – der hohe Anteil an befragten Institutionsleitenden bzw. konzeptionell tätigen Personen auf (ca. ein Drittel), die zu dieser Rubrik keine Angaben gemacht haben. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Abbildung 9 (für Festangestellte) und Abbildung 10 (für Honorarkräfte). An beinahe der Hälfte der Bildungsinstitutionen können Lehrende zum einen auf einen Materialpool mit digitalen Arbeitsmaterialien zurückgreifen, zum anderen sind ihnen methodische wie auch didaktische Anregungen und Empfehlungen zugänglich. An etwa 40 % der Bildungsinstitutionen werden in regelmäßigen Abständen Treffen organisiert, die Gelegenheit zur Kooperation unter den Lehrenden bieten. Mit unter 20 % werden regelmäßige Unterrichtsbesuche durch Kolleginnen und Kollegen mit anschließender Beratung wahrgenommen. Lehrende auf Honorarbasis werden deutlich mehr (71 %) zu Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien animiert als Festangestellte (54 %). Eine Vielzahl der Leitenden von Bildungsinstitutionen bzw. konzeptionell Tätigen haben sich selbst bereits zum Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung (59 %) fortgebildet. Zwei Drittel haben sich zu digitalen Lernplattformen, über die Hälfte zu Apps für die Grundbildung und drei Viertel zu digitalen Lernprogrammen für die Grundbildung fortgebildet. Hier kann ein grundsätzliches Interesse am Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen abgeleitet werden.

Dass durchaus Interesse am Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen besteht, spiegelt sich auch in der Einschätzung zum Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung wider: Grundsätzlich halten Leitende von Bildungsinstitutionen bzw. konzeptionell Tätige den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung für gewinnbringend. Drei Viertel der Befragten sind der Ansicht, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht empfehlenswert ist, da dadurch das Lerninteresse verstärkt wird und diese den Teilnehmenden dabei helfen, erfolgreicher zu lernen. In Bezug auf den beruflichen Kontext betrachten 83 % der Befragten das Lernen mit digitalen Medien als sinnvoll, da dies die beruflichen Chancen der Teilnehmenden ihrer Ansicht nach verbessert. Diese Einschätzungen sind größtenteils kongruent mit denen der Kursleitenden.

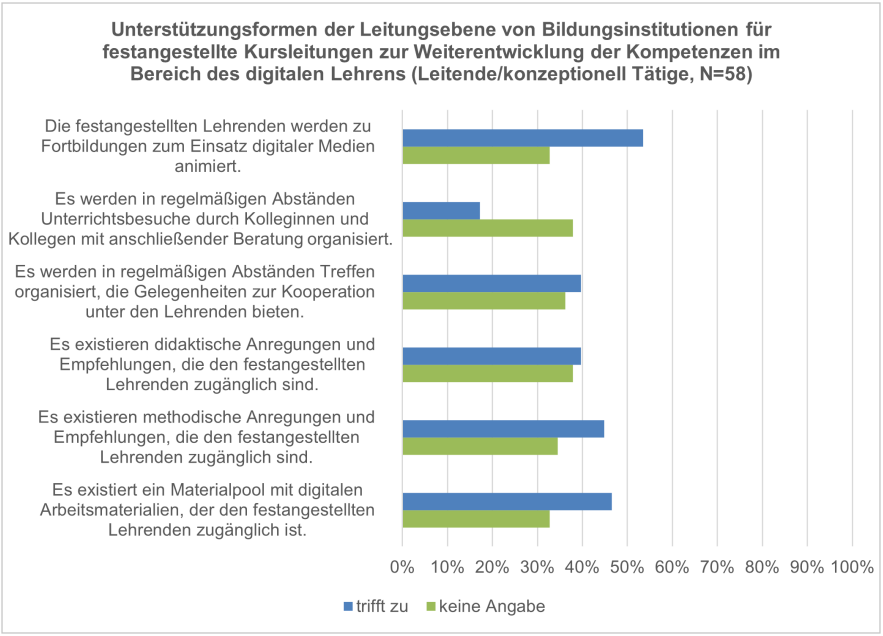


Abbildung 9: Unterstützungsformen der Leitungsebene von Bildungsinstitutionen für festangestellte Kursleitungen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen im Bereich des digitalen Lehrens

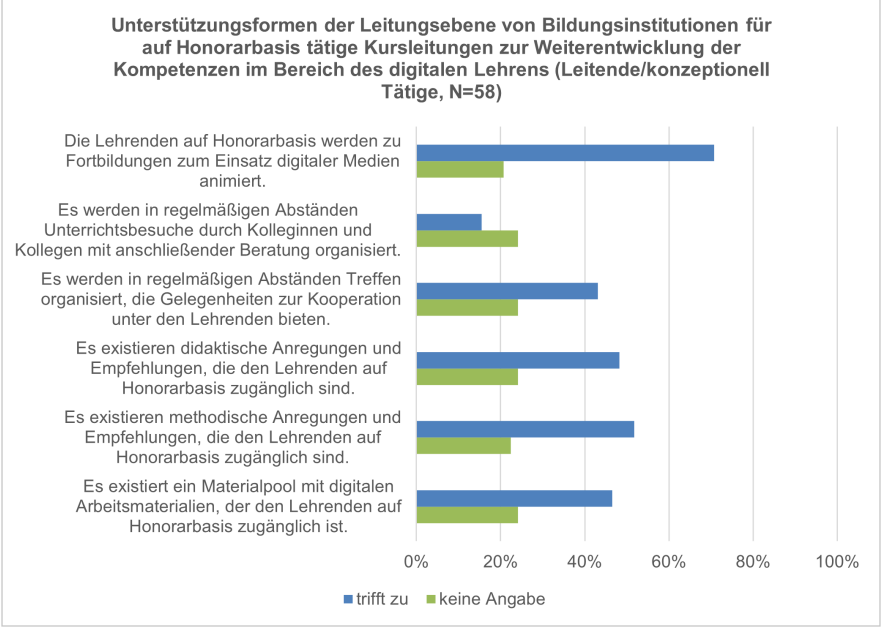


Abbildung 10: Unterstützungsformen der Leitungsebene von Bildungsinstitutionen für auf Honorarbasis tätige Kursleitungen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen im Bereich des digitalen Lehrens

Zwischenfazit: An Bildungsinstitutionen der Grundbildung werden Kursleitende unterstützt,

- indem ihnen Computer, Laptops und auch Tablets zur Verfügung gestellt werden;
- indem oftmals WLAN sowohl für Kursleitende als auch Teilnehmende verfügbar ist;
- ihre Kompetenzen im Bereich digitalen Lehrens weiterzuentwickeln;
- da der Einsatz digitaler Medien in Kursen der Grundbildung generell für sinnvoll erachtet wird.

3.3 Kursgestaltung und Unterstützung der Teilnehmenden (Readiness)

> Und ich habe aber ein bisschen Probleme manchmal mit dem Einloggen [...] und dann vergesse ich ab und zu mein Passwort – und da ist das für mich dann mal so ein bisschen schwierig damit umzugehen [...]. (Teilnehmende*r über seine/ihre Schwierigkeiten mit digitalen Medien, Fokusgruppe Teilnehmende08)

Die bislang dargestellten Ergebnisse liefern grundlegende Einblicke in die Situation der Teilnehmenden und Kursleitenden im Bereich der Grundbildung und ihrer Verbindung zu digitalen Medien. Teilnehmende verfügen größtenteils über private Smartphones und nutzen digitale Hilfsmittel wie Erklärvideos und Spracheingabe/-ausgabe, obwohl ihre Fähigkeiten im Umgang mit Laptops oder Computern variieren und Unsicherheiten im Bereich des Datenschutzes und der Internetnutzung bestehen. Trotzdem erkennen sie die Bedeutung eines kompetenten Umgangs mit digitalen Medien an. Kursleitende haben Zugang zu digitalen Medien und haben bereits Fortbildungen in deren Nutzung absolviert, zeigen jedoch unterschiedliche Kompetenzniveaus bei der Konzeption von Unterricht mit digitalen Medien. Sie halten den Einsatz dieser Medien dennoch für sinnvoll und sind offen für weitere Fortbildungen. Bildungsinstitutionen stellen technische Ausstattung wie Computer, Laptops und Tablets bereit und unterstützen die Weiterentwicklung der digitalen Lehrkompetenzen der Kursleitenden. Sie erkennen die Bedeutung des Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung an und bieten entsprechende Unterstützung an. Angesichts dieser Erkenntnisse lenkt die **Hauptfragestellung** den Fokus darauf, wie Kursleitende ihre Rolle so gestalten können, dass sie die Kursteilnehmenden bei der Erlangung grundlegender Fähigkeiten und Erfahrung unterstützen, sodass diese die Voraussetzungen für die selbstständige Nutzung digitaler Medien im Rahmen ihrer Lebenswelt erfüllen (Stufe der *Readiness*). Hierfür sind grundsätzlich drei Stufen des *Digital Inclusion Pathway* in die Kursgestaltung einzubeziehen:

- *Access*: eine reichhaltig mit digitalen Medien bestückte Lernumgebung zur Verfügung stellen
- *Taste*: lebensweltorientiert aufbereitete Lerninhalte einbeziehen
- *Readiness:* Lernende unterstützen, digitale Medien zu nutzen

Unter Berücksichtigung der Fragestellung werden die ersten beiden Aspekte nur sehr kurz beleuchtet, allerdings ist ihre Beachtung und Verknüpfung in der Kurskonzeption mit dem im Folgenden fokussierten Aspekt der *Readiness* eine Voraussetzung für das Erreichen dieser Stufe. Eine Kursleitung fasst dieses Zusammenspiel, welches sie in der Praxis erlebt und auf das sie Rücksicht nehmen muss in der Kursplanung und -gestaltung in der Roundtable-Diskussion sehr treffend zusammen:

> Das ist dann ne Vermischung von allen Komponenten. Also wer hat den Zugang zu welcher Technik, wer hat die Motivation, sich mit der Technik auseinanderzusetzen. [...] Und wer hat dann auch die Readiness und weiß dann ganz genau, wie er was machen muss. (Roundtable04-KL)

a) Einbindung eines vielfältigen Angebotes an digitalen Medien (Access)

Um digitale Medien gelingend in den Kurskontext einzubinden, sollte das zur Verfügung gestellte Repertoire an digitalen Medien grundsätzlich vielfältig sein. Dies ist zum einen eine Grundvoraussetzung, da Teilnehmende über verschiedene Zugangsvoraussetzungen verfügen (*Access*), zum anderen ist es auch im Sinne des digitalen Geschmacks (*Taste*) wichtig.

b) Einbezug der Lebenswelt der Teilnehmenden (Taste)

Der *Taste* spielt eine entscheidende Rolle für die Auswahl der digitalen Medien in der Grundbildung. Nur, wenn Teilnehmende motiviert sind, entsprechende Medien einzusetzen, wenn ihren individuellen Bedürfnissen begegnet wird (*Taste*), ist es möglich, den Weg des *Digital Inclusion Pathways* in Richtung der dritten Stufe, der „*Readiness*", zu gehen.

Die Lebenswelt der Teilnehmenden muss in die Unterrichtsgestaltung einfließen und anhand dieser sollten digitale Medien eingesetzt werden. Nach Überwindung der *Taste Barrier* wird die Bereitschaft und Freude, digitale Medien zu nutzen, durch den Erwerb digitaler Basisfähigkeiten in der *Readiness Stage* angelegt, um die letzte Stufe der *Digital Inclusion* über die *Digital Literacy* zu erreichen. *Digital Literacy* auf einer umfassenden Befähigungsebene ist nicht als Endstufe, sondern als ein andauernder Entwicklungsprozess zu verstehen, der auch die Beherrschung neuer digitaler Technologien und Applikationen einbezieht. Dazu bildet die Stufe der *Readiness* die Voraussetzung.

c) Unterstützung und Befähigung der Teilnehmenden (Readiness)

Im Folgenden wird mittels der Ergebnisse aus den Kursbeobachtungen (N = 3) sowie aus den Interviews mit Kursleitungen (N = 17) und den Roundtable-Diskussionen (N = 4) dargestellt, wie die Stufe der *Readiness* im Kurskontext realisiert werden kann. Die drei durchgeführten Kursbeobachtungen dienten zur Identifikation von Good-Practice-Beispielen des Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung und können hier im Besonderen Aufschluss geben, wie digitale Medien eingesetzt werden können, um Teilnehmende in ihrem individuellen Lernprozess zu unterstützen und sie gleichzeitig zu befähigen, den eigenen Weg des *Digital Inclusion Pathways* weiterzugehen,

indem die Barrieren der *Readiness*-Stufe bezwungen werden. Die Barrieren der *Readiness*-Stufe können vielfältig sein und u. a. Folgendes umfassen:

- Mangelnde Vertrautheit im Umgang und in der Anwendung mit digitalen Medien;
- fehlende Kenntnisse im Umgang mit Apps oder dem Internet;
- Schwierigkeiten bei der Vergabe von Passwörtern;
- unzureichendes Verständnis und Anwendung von Datenschutzrichtlinien.

In der folgenden Ergebnisdarstellung wird anhand der identifizierten Good-Practice-Beispiele und Aussagen aus den Interviews mit den Kursleitungen bzw. der Roundtable-Diskussionen exemplarisch auf die Überwindung dieser vier Barrieren der *Readiness*-Stufe eingegangen.

Mangelnde Vertrautheit im Umgang und der Anwendung mit digitalen Medien

Eine Kursleitung betont in der Roundtable-Diskussion die Unterschiede bei der Darstellung von E-Mails auf verschiedenen Geräten. Sie erklärt:

> Ja, weil das am Tablet anders aussieht als bei uns auf dem Gerät. Wenn sie die E-Mail bei uns auf dem Gerät sieht, dann funktioniert das, aber wenn sie das übertragen soll auf ihr Tablet, dann funktioniert das nicht mehr, weil das eben anders aussieht. Da, an der Hürde scheitert sie dann. (Roundtable01-KL).

Dieses Zitat verdeutlicht die technischen Herausforderungen, mit denen einige Teilnehmende konfrontiert sind, insbesondere beim Wechsel zwischen verschiedenen Geräten. Es unterstreicht die Notwendigkeit, individuelle Unterstützung und Anleitung bereitzustellen, um solche Hindernisse zu überwinden und die digitale Kompetenz der Lernenden zu stärken.

Der Umgang mit der Unvertrautheit im Umgang mit digitalen Medien durch Kursleitungen wurde in den beobachteten Kurssequenzen deutlich. Eine Teilnehmende zeigte sich beispielsweise sehr verunsichert, als sie das Tablet durch die Kursleitung erhielt, an dem sie einen Text in ein Schreibprogramm eingeben sollte, denn sie drehte das Tablet zunächst mehrfach hin und her. Die Kursleitung erklärte daraufhin: „Das ist jetzt nicht das gleiche Tablet, was wir schon mal hatten." Für die Teilnehmende schien diese kurze Erläuterung ihre Unsicherheit aufzulösen, da sie erleichtert mit „Achso" reagierte und zu tippen begann. (Kursbeobachtung03KL).

In einer anderen Kursbeobachtung sorgten die verschiedenen Begrifflichkeiten und Fachbegriffe im Umgang mit digitalen Medien für Verwirrung. Die Kursleitung forderte die Teilnehmenden auf, alles zu sammeln, was zu *Google* gehört, und notierte die Begriffe nach deren Nennung an die Tafel. Es zeigte sich Unsicherheit im Umgang mit den Termini, wie in folgendem Ausschnitt aus der Diskussion deutlich wird:

Teilnehmende/r 4: „Facebook."

Kursleitung: „Nein, das gehört nicht dazu."

Teilnehmende/r 4: „Google Maps“

Teilnehmende/r 2: „YouTube“

Die Kursleitung verneint, indem sie den Kopf schüttelt.

Teilnehmende/r 1: „Google Drive, Gmail“

Teilnehmende/r 5: „Wetter“

Teilnehmende/r 2: „Cloud gibt’s noch“

Kursleitung: „Ja, das heißt Drive. Das heißt, dass wir von überall darauf zugreifen können, was wir dort speichern.“

Teilnehmende/r 3: „Playstore“

Kursleitung: „Ja, das kennen wir alle.“

Teilnehmende/r 1: „Ebay.“

Die Kursleitung schüttelt den Kopf und verneint. (Kursbeobachtung02KL).

Es wird offensichtlich, dass den Teilnehmenden das Sammeln von Anwendungen, die zu *Google* gehören, schwerfällt und es diesbezüglich an Wissen mangelt.

Auch die Bedienung von Internetseiten ist nicht selbstverständlich. In Bezug auf das Laden von Webseiten zeigte eine Kursleitung auf, dass man Seiten, deren Adresse man kennt, nicht suchen muss, denn „[i]n einem Browser kann man die Seite direkt eingeben und muss nicht über Google suchen“, und sie weist darauf hin, dass man bei der Eingabe keine Leerzeichen verwenden darf. Im weiteren Verlauf zeigt sie auf, wie man sich auf Webseiten bewegen kann, indem sie ihren Laptop hochhält, so dass ihn alle sehen können und erläutert: „Mit den Pfeilen kann man weitergehen.“ (Kursbeobachtung02KL).

In den dargestellten beobachteten Kurssequenzen wurde deutlich, dass Teilnehmende mit der Unvertrautheit im Umgang mit digitalen Medien kämpfen. Kursleitungen reagieren darauf, indem sie individuelle Unterstützung bieten und Fachbegriffe erklären. Die Schwierigkeiten erstrecken sich von der Bedienung von Geräten bis hin zur Sammlung von Begriffen im Zusammenhang mit digitalen Anwendungen. Es wird ersichtlich, dass Wissenslücken bestehen und eine gezielte Vermittlung digitaler Kompetenzen erforderlich ist.

Fehlende Kenntnisse im Umgang mit Apps oder dem Internet

Die Kursteilnehmenden zeigen Interesse daran, digitale Medien zu nutzen, wie bereits dargelegt wurde. Allerdings ergab die Fragebogenerhebung der Kursteilnehmenden ein uneinheitliches Bild hinsichtlich ihrer Selbstbewertung der digitalen Kompetenzen. Die fehlenden Kenntnisse im Umgang mit Apps oder dem Internet führen dazu, dass einige Teilnehmende sich unsicher fühlen und Schwierigkeiten haben, die Potenziale digitaler Medien vollständig zu nutzen. Eine Kursleitung betonte in diesem Zu-

sammenhang, dass ein häufiges Wiederholen für die Kursteilnehmenden wichtig und notwendig ist:

> Aus der konkreten Unterrichtspraxis kann ich jetzt sagen, ich habe mit der Gruppe jetzt, glaube ich, zwei oder drei Monate jeden Freitag über E-Mails gesprochen und ich hatte das Gefühl, ich habe da echt Hürden abgebaut und dadurch, dass ich das einfach so lange gemacht habe, und ich habe auch immer wieder gefragt, wollt ihr es nochmal machen, ja, nochmal, nochmal. Und alle konnten ihr E-Mail-Programm bedienen, alle konnten E-Mails schreiben und E-Mails beantworten, Anhänge, alles Weitere. Aber jetzt ist halt sozusagen die Barriere oder die Herausforderung, dass sie das auch wirklich benutzen. (Roundtable03-KL).

In Bezug auf die Überwindung mangelnder Kenntnisse im Umgang mit möglichen Anwendungen und deren Einsatz im Kurskontext sollen an dieser Stelle drei konkrete Good-Practice-Beispiele aus den Kursbeobachtungen dargelegt werden. In den ersten beiden Beispielen verwendete die Kursleitung die App *Google Lens*, jedoch beide Male in verschiedenen Einsatzbereichen.

Im ersten Beispiel ging die Kursleitung auf Teilnehmende mit Deutsch als Zweitsprache ein und erläuterte die Anwendung von *Google Lens* im Übersetzungsbereich. Sie erklärte, dass *Google Lens* es ermöglicht, Texte in Echtzeit zu übersetzen, indem man die Kamera des Smartphones auf den zu übersetzenden Text richtet (Kursbeobachtung02KL). Anschließend analysiert die App den Text und übersetzt ihn in die gewünschte Sprache, wobei die Übersetzung direkt auf dem Bildschirm angezeigt wird. Dies erleichtert den Kursteilnehmenden mit Deutsch als Zweitsprache den Zugang zu Informationen und unterstützt sie bei der Verständigung in einer fremden Sprache.

Im zweiten Beispiel erklärt eine Kursleitung an einer Bildungsinstitution, wie über *Google Lens* der Bereich des „Einkaufen“ und damit die Produktsuche funktioniert. Dabei warnt sie die Teilnehmenden auch davor, dass man über diese Funktion tatsächlich online Dinge erwerben kann. In der praktischen Umsetzung im Kurs überlegt sie mit den Teilnehmenden, was man kaufen könnte, und die Gruppe entscheidet sich für die Schuhe eines Teilnehmenden. Über die auf ihrem Tablet installierte App macht die Kursleitung ein Foto der Schuhe und zeigt an diesem Beispiel auf, wie die App funktioniert. Die Kursteilnehmenden suchen im Anschluss selbst nach Gegenständen, die sie kaufen könnten, machen Fotos über das zur Verfügung gestellte Tablet oder das eigene Smartphone und lernen aktiv und selbstorganisiert, die App zu bedienen. Unterstützt werden sie dabei durch die Kursleitung, die einzelne Teilnehmende bei Schwierigkeiten direkt an deren Gerät anleitet (Kursbeobachtung02KL).

Die Nutzung von **Sprachnachrichten** durch Kursteilnehmende wurde bereits in den Ergebnissen der Fragebogenerhebung dokumentiert. Dieses Kommunikationsmittel ermöglicht es den Teilnehmenden, mündlich zu interagieren, ohne schreiben zu müssen, was besonders für Personen mit begrenzten Schreibfähigkeiten von Vorteil ist. Zudem bieten Sprachnachrichten eine persönlichere Kommunikation, da Emotionen und Betonungen besser vermittelt werden können als in reinem Text.

In einer Kursbeobachtung diskutierte eine Kursleitung den sinnvollen Einsatz von Sprachnachrichten über WhatsApp. Die Teilnehmenden wurden dazu ermutigt,

Sprachnachrichten aufzunehmen und zu versenden, während die Kursleitung selbst Arbeitsanweisungen über Sprachnachrichten verschickte (Kursbeobachtung03KL). An einer anderen Bildungsinstitution erklärte eine Kursleitung nach einer Beobachtung den unterstützenden Einsatz von Sprachnachrichten. Sie berichtete, wie sie eine Teilnehmende durch individualisierte Förderung mittels Sprachnachrichten unterstützt, indem sie zwischen den Unterrichtsstunden Übungswörter in Silbentrennung als Sprachnachrichten sendet und zuvor die entsprechenden Silbenkärtchen mitgibt (Kursbeobachtung01KL).

In den Beobachtungen wurden erfolgreiche Praktiken identifiziert, die den Teilnehmenden den Umgang mit digitalen Medien näherbringen. Diese umfassen die Verwendung von *Google Lens* für die Übersetzung von Texten und das Auffinden von Produkten sowie die Integration von Sprachnachrichten als effektives Kommunikationsmittel. Die Beispiele verdeutlichen, wie die Kursleitung durch aktive Einbindung und individuelle Unterstützung die digitale Kompetenz der Kursteilnehmenden fördern kann.

Schwierigkeiten bei der Vergabe von Passwörtern

Das Eingangszitat zu diesem Kapitel verdeutlicht bereits die Herausforderungen, mit denen Teilnehmende beim Umgang mit Passwörtern und deren Erinnerung konfrontiert sind. Eine Kursleitung hebt diese Schwierigkeiten hervor und erläutert ihren Ansatz im Umgang mit diesem Thema:

> Was dann natürlich auch schwierig ist, ist das Thema E-Mails und da die Zugangsdaten. Da haben wir auch am Anfang überlegt, wie wir damit umgehen können [...]. Also ich habe erstmal gesagt, sie sollen sich das irgendwo aufschreiben. Dass es eben mit einer Zahl ist, die einem irgendwie, die eine Verbindung hat zum Leben, zu einem Geburtsdatum oder so von irgendeiner Tochter oder so. Und da ist es, glaub ich, schon wichtig, dass man gute Hinweise gibt und gute Hilfestellungen gibt zu einem Passwort als Beispiel erstmal. Und dann genau, eben Anregungen gibt, wie kann man mit einem Passwort umgehen, was man nicht machen sollte und was man stattdessen vielleicht machen könnte, wo man es aufbewahren könnte. Die Passwörter sind in der Regel so kompliziert, dass es schon hilfreich ist, das sich irgendwo zu notieren, weil da schon die meisten Teilnehmenden an ihre Grenzen kommen. (Roundtable04-KL).

Dieses Zitat veranschaulicht die Bemühungen der Kursleitung, den Teilnehmenden praktische Anleitungen und Unterstützung beim Umgang mit Passwörtern zu bieten. Es unterstreicht die Bedeutung einer individuellen Herangehensweise und die Bereitstellung konkreter Hilfestellungen, um die digitalen Kompetenzen der Lernenden zu stärken.

Unzureichendes Verständnis und Anwendung von Datenschutzrichtlinien

In einer Roundtable-Diskussion betont eine Kursleitung die Bedeutung des Datenschutzes und der Einhaltung verschiedener Rechte im digitalen Raum. Sie hebt hervor, dass sie diese Themen regelmäßig im Unterricht anspricht und mit praktischen Beispielen veranschaulicht:

> Und dass da die Stolpersteine im Weg liegen, sprich, wie kriege ich das Foto in den, nicht einfach irgendein Foto hochladen, sondern dass dann eben die Rechte, die Persönlichkeitsrechte, die Fotorechte, die Urheberrechte berücksichtigt werden müssen, das sind lauter Sachen, die für den Kursleiter noch wichtig sind, wo er einfach aufpassen muss und, oder ob ich mein Hochbeet beispielsweise bei Facebook oder bei Instagram hochlade, was ist dann damit, wo einfach auch der Respekt vor sozialen Medien einfach auch wichtig ist, also der Respekt im Sinne von, Achtung, Achtung, hier könnte was passieren, Hate Speech und dergleichen mit eingehängt. (Roundtable01-KL)

Hierbei wird deutlich, dass die Berücksichtigung von Persönlichkeitsrechten, Fotorechten und Urheberrechten wichtige Aspekte sind, die bei der Nutzung digitaler Medien beachtet werden müssen. Darüber hinaus wird die Bedeutung des Respekts gegenüber sozialen Medien unterstrichen und vor potenziellen Risiken wie Hate Speech und anderen negativen Phänomenen gewarnt.

In einer der beobachteten Kursstunden nimmt die Kursleitung die Einverständniserklärung des Projektes, welches die Teilnehmenden ausfüllen sollen, zum Anlass, über Datenschutzrichtlinien und deren Bedeutung zu sprechen. Sie weist darauf hin, dass „alle Rechte haben" und stellt die Frage: „Warum werden Daten erhoben?" Und ergänzt: „Wir haben das Recht zu fragen, welche Daten wir hergeben und das Recht darauf, Daten zu löschen". Im weiteren Verlauf nimmt die Kursleitung Bezug auf eine Unterrichtseinheit der letzten Woche, in der das Thema „Datenschutz" bereits bearbeitet worden war und greift die Erkenntnisse dazu erneut auf, indem sie fragt: „An was erinnern Sie sich beim Thema Datenschutz?" Eine Person meldet sich umgehend und nennt Facebook und WhatsApp, schaut dabei auf ihrem Smartphone nach. Weitere Teilnehmende ergänzen und die Kursleitung erstellt anhand der Meldungen ein Tafelbild zum Thema Datenschutz, das sich einige der Teilnehmenden mit dem eigenen Smartphone abfotografieren (Kursbeobachtung02KL).

Dieser vollständige Einbezug der aktuellen Situation zeigt zum einen das Bewusstsein der Kursleitung für die Bedeutung von Datenschutzrichtlinien und deren praktische Anwendung im Unterrichtsalltag. Durch gezielte Fragen und Bezugnahmen auf vorherige Unterrichtseinheiten wird den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, ihr Verständnis zu vertiefen und sich aktiv an der Diskussion zu beteiligen. Darüber hinaus zeigt die Kursleitung eine effektive pädagogische Methode, indem sie das Thema Datenschutz über ein Tafelbild entwickelt, das von den Teilnehmenden sogar mittels ihrer Smartphones dokumentiert wird.

Ein zusätzlicher Aspekt im Bereich des Datenschutzes wird während einer Kursbeobachtung angesprochen, der sich auf die Weitergabe von Standortinformationen bezieht. Die Kursleitung stellt die Frage: „Für welche App kann denn der Standort wichtig sein?" Nach einer kurzen Wartezeit, in der sich keine Teilnehmenden meldeten, erläutert sie selbst: „Zum Beispiel für die Weiterleitung über WhatsApp kann der Standort hilfreich sein. Habt ihr das schon mal gemacht?" (Kursbeobachtung02KL).

Durch dieses Einzelbeispiel werden die Zugriffsrechte von Anwendungen auf dem Smartphone thematisiert und reflektiert. Es regt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Datenschutz an, insbesondere, wenn Anwendungen nach Standortinformationen fragen, obwohl dies nicht erforderlich ist. Dies unterstreicht die Bedeutung einer be-

wussten und informierten Nutzung digitaler Technologien und Sensibilisierung für Datenschutzfragen im digitalen Zeitalter.

Zusammenfassend zeigt die Analyse, dass Kursleitende in der Grundbildung eine wichtige Rolle dabei spielen, Kursteilnehmende bei der Erlangung grundlegender Fähigkeiten und Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien zu unterstützen. Durch gezielte Maßnahmen können sie mangelnde Vertrautheit im Umgang mit digitalen Medien, fehlende Kenntnisse im Umgang mit Apps oder dem Internet, Schwierigkeiten bei der Vergabe von Passwörtern sowie unzureichendes Verständnis und Anwendung von Datenschutzrichtlinien adressieren. Durch aktive Einbindung, wiederholte Schulungen und praktische Übungen können Kursleitende die Voraussetzungen schaffen, damit Kursteilnehmende die Potenziale digitaler Medien besser nutzen können. Somit kann die Forschungsfrage, wie Kursleitende in der Grundbildung die Kursteilnehmenden unterstützen können, um die Voraussetzungen für die Nutzung digitaler Medien zu erfüllen, beantwortet werden.

4 Diskussion

Im Dreieck der Akteurinnen und Akteure der Grundbildung, welche für den gelingenden Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung verantwortlich sind, nehmen Kursleitende eine zentrale Position ein. Dieser Beitrag untersucht die Rolle der Kursleitenden bei der Unterstützung von Kursteilnehmenden im Erwerb grundlegender Fähigkeiten und Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien. Vor dem Hintergrund des von Reder (2015) konzipierten *Digital Inclusion Pathway* mit seinen Stufen *Access, Taste, Readiness* und *Digital Inclusion* wird insbesondere die Stufe der *Readiness* beleuchtet. Dabei wird analysiert, wie Kursleitende die Kursteilnehmenden bei der Vorbereitung auf den Einsatz digitaler Medien unterstützen können. Sowohl Kursleitende als auch Leitende von Bildungsinstitutionen bzw. konzeptionell tätige Personen halten den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung für gewinnbringend, unklar bleibt jedoch, wie dieser gestaltet werden soll.

Die Diskussion der Forschungsergebnisse zeigt, dass Teilnehmende in Grundbildungskursen über einen Zugang zu digitalen Medien verfügen, insbesondere über Smartphones. Jedoch sind sie weniger versiert im Umgang mit Laptops oder Computern und sind unsicher bezüglich des Datenschutzes im Internet. Trotzdem halten sie den kompetenten Umgang mit digitalen Geräten für wichtig.

Im Gegensatz dazu verfügen Kursleitende über einen breiten Zugang zu digitalen Medien und schätzen ihre eigenen Fähigkeiten zur Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien unterschiedlich ein. Sie haben bereits Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien besucht und halten diesen für sinnvoll. Bildungsinstitutionen unterstützen Kursleitende, indem sie ihnen Zugang zu digitalen Geräten und WLAN bieten und die Entwicklung ihrer digitalen Kompetenzen fördern.

In Bezug auf die Befähigung (*Readiness*) der Kursteilnehmenden für den Einsatz digitaler Medien liegt der Fokus auf den Kursleitenden, da sie für die Konzeption und

Durchführung des Unterrichts verantwortlich sind. Kursleitenden kann es gelingen, die Kursteilnehmenden für den Einsatz digitaler Medien vorzubereiten, indem sie zum einen deren begrenzte digitale Ausstattung berücksichtigen (Buddeberg & Grotlüschen, 2020; Boeren, Roumell & Roessger, 2020; Evers, 2020). Zum anderen sollten sie auch auf deren heterogene Lernvoraussetzungen und begrenzte digitale Kompetenzen (Koppel & Langer, 2020; Evers, 2020) eingehen und entsprechende digitale Kursinhalte sowie Unterstützungsmaßnahmen anbieten.

Die Selbstwahrnehmung der medienpädagogischen Kompetenzen kann für Kursleitende in der Grundbildung eine herausfordernde Dimension darstellen, insbesondere im Kontext der fünf vorgestellten medienpädagogischen Kompetenzen (Schmidt-Hertha, Rohs, Rott & Bolten, 2017). Hierbei könnten Kursleitende an ihre persönlichen Grenzen stoßen. Es ist daher wichtig, dass sie ihre eigenen digitalen Kompetenzen reflektieren und gleichzeitig die Rahmenbedingungen der Bildungsinstitution in ihre Unterrichtskonzeption integrieren.

Die vorliegenden Ergebnisse betonen die zentrale Rolle der Kursleitenden bei der Vorbereitung der Kursteilnehmenden auf die Nutzung digitaler Medien (*Readiness*-Stufe). Durch gezielte Maßnahmen können sie die notwendigen Voraussetzungen schaffen, damit Kursteilnehmende die Potenziale digitaler Medien besser ausschöpfen können. Dabei erfahren Teilnehmende, die mit bestimmten digitalen Medien (noch) nicht vertraut sind, eine gezielte Unterstützung seitens der Kursleitenden, um ihre Kompetenzen aufzubauen. Dies erfolgt durch ein individuelles Angebot, das auf die spezifischen Bedürfnisse und Lernziele der Teilnehmenden eingeht. Zusätzlich werden sie aktiv bei Anmeldeprozessen und Aspekten des Datenschutzes unterstützt, wobei die Herausforderung der Preisgabe persönlicher Daten an Kursleitende ambivalent bleibt. Die Ausstattung und Kurskonzeption wird an die individuellen Bedarfe und Interessen der erwachsenen Lernenden mit geringer Literalität angepasst, um eine angemessene Lernumgebung zu gewährleisten. Angebote zum Ideen- und Materialaustausch werden eingerichtet, um den Erwerb digitaler Basisfähigkeiten zu fördern, etwa durch Plattformen wie Stadt/Land/Datenfluss, lea.online, DIGIalpha und eVideo für die AoG (arbeitsorientierte Grundbildung). Dieser holistische Ansatz zielt darauf ab, sowohl funktionsbezogene Kompetenzen als auch überfachliche Kompetenzen zu fördern, insbesondere die Selbstlernkompetenz, und integriert dabei die institutionelle Ebene, die personale Ebene (Lernende und Lehrende) sowie die Kursebene.

Diese koordinierten Bemühungen im Rahmen eines holistischen Ansatzes demonstrieren das Engagement der Bildungsinstitutionen und Kursleitenden, um sicherzustellen, dass die Kursteilnehmenden die bestmögliche Unterstützung erhalten, um ihre digitalen Kompetenzen zu entwickeln. Durch eine umfassende Betrachtung der Bedürfnisse auf verschiedenen Ebenen wird nicht nur die Nutzung digitaler Medien in der Grundbildung erleichtert, sondern auch die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden gestärkt, was letztendlich zu einer erfolgreichen Integration digitaler Medien in die Lernpraxis führt. Dieser ganzheitliche Ansatz trägt dazu bei, nicht nur die digitale Inklusion der Kursteilnehmenden zu fördern, sondern auch ihre gesellschaftliche

Teilhabe zu stärken, indem sie befähigt werden, aktiv an digitalen und sozialen Prozessen teilzunehmen.

Literaturverzeichnis

Bolten, R. & Rott, K. J. (2018). Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 30, 137–153. DOI: 10.21240/mpaed/30/2018.03.05.X.

Boeren, E., Roumell, E. A. & Roessger, K. M. (2020). COVID-19 and the Future of Adult Education: An Editorial. Adult Education Quarterly, 70(3), 201–204. DOI: 10.1177/0741713620925029.

Breitschwerdt, L., Thees, A. & Egetenmeyer, R. (2022). Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 44–45, 11–22.

Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), LEO 2018. Leben mit geringer Literalität, 197–226. wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004740w.

Creswell, J. W. (2022). A Concise Introduction to Mixed Methods Research (Second Edition). Sage.

David, L. M., Langer, S. & Koppel, I. (2022). Der „Digital Taste" als Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. Lernen und Lernstörungen. DOI: 10.1024/2235-0977/a000384.

Evers, J. (2020). Wenn die vhs als Lernraum ganz besonders fehlt …Basisbildungskurse und Pflichtschulabschlusslehrgänge in Zeiten der Krise. Ein Erfahrungsbericht. In Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, Heft 270/71. Jg., 29–32. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität wbv Media. DOI: 10.3278/6004740w.

Hrubesch, A. (2021). Distance-/Digital-Learning und Bildungsbenachteiligung. In Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, Heft 273/72. Jg., 41–43. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

Hubertus, P. (2022). Was verdienen Kursleitende in der Alphabetisierung? Über den Zusammenhang von Professionalität, Qualität von Unterricht und Honoraren. ALFA-Forum Ausgabe 102, 28–37.

Kaiser, R. (2021). Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30255-9.

Kittel, A., Piel, L. & Seufert, T. (2022). Geführt oder selbstgesteuert? Wie lassen sich Lernerfolg und Motivation in digitalen Lernpfaden fördern? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP, 51(3), 34–37.

Koppel, I. & Langer, S. (2020). Herausforderungen und Reaktionen in Zeiten des Social Distancing. Ein Blick in die Alphabetisierung und Grundbildung. weiter.bilden, 27 (4), 32–35. DOI: 10.3278/WBDIE2004W010.

Kruse, J. (2015). Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Beltz Juventa.

Lamnek, S. (2005). Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Beltz.

Reder, S. (2015). Digital Inclusion and Digital Literacy in the United States: A Portrait from PIAAC's Survey of Adult Skills. PIAAC. Verfügbar unter: https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/551c3e82e4b0d2fede6481f9/1427914370277/Reder_PIAAC.pdf.

Rohs, M., Rott, K. J., Schmidt-Hertha, B. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. Magazin Erwachsenenbildung.at. Magazin erwachsenenbildung.at (2017) 30, 12.

Rohs, M., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J. & Bolten, R. (2019). Measurement of media pedagogical competences of adult educators. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 10 (3), 307–324. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.ojs393.

Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K., & Bolten, R. (2017). Fit für die digitale (Lern-)Welt? Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen. DIE-Zeitschrift, 24(3), 35–37.

Strauch, A. & Radtke, M. (2010). Adult Education and Professionalisation – Why Flexi-Path? In A. Strauch, M. Radtke & R. Lupou (Hrsg.), Flexible Pathways Towards Professionalisation. Senior Adult Educators in Europe, 11–19. W. Bertelsmann Verlag. DOI: 10.3278/6004152w.

Williams, U. I. (2020). Influence of Information and Communication Technology on the Enhancement of Adult Learning in Private Literacy Centres in Port Harcourt Metropolis. International Journal of Innovative Information Systems and Technology Research, 8 (3), 46–53.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Endgeräten . . 159

Abb. 2 Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Diensten zum Austauschen und Zusammenarbeiten 160

Abb. 3 Private Anwendung digitaler Hilfsmittel 161

Abb. 4 Einschätzung der Nützlichkeit der Beherrschung digitaler Endgeräte 162

Abb. 5 Einschätzung der eigenen Kompetenz zur Konzeption von Unterricht in der Grundbildung mit Einsatz digitaler Geräte 164

Abb. 6 Einschätzung der eigenen Kompetenz zur Konzeption von Unterricht in der Grundbildung mit Formen von E-Learning 165

Abb. 7 Besuchte Fortbildungen in der Grundbildung nach Bereichen 166

Abb. 8 Fortbildungswünsche in der Grundbildung nach Bereichen 166

Abb. 9 Unterstützungsformen der Leitungsebene von Bildungsinstitutionen für festangestellte Kursleitungen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen im Bereich des digitalen Lehrens 169

Abb. 10 Unterstützungsformen der Leitungsebene von Bildungsinstitutionen für auf Honorarbasis tätige Kursleitungen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen im Bereich des digitalen Lehrens 169

V Digital Inclusion

Digital literacy and digital inclusion: reading the digital world

David Mallows

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werde ich über Literalität in einer digitalen Welt reflektieren. Zunächst erörtere ich, was wir unter Literalität verstehen und welche Bedeutung sie für Einzelne und die Gesellschaft hat. Anschließend diskutiere ich digitale Literalität als Erweiterung der „traditionellen" oder „Stift-und-Papier"-Literalität und betone dabei ihre Wichtigkeit sowie ihr Potenzial, bereits bestehende Ungleichheiten zu verstärken. Dabei stütze ich mich auf die Arbeit des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire, insbesondere auf sein Konzept des „Lesens der Welt, bevor man das Wort liest", um vorzuschlagen, dass der Erwerb digitaler Literalität als potenziell transformativer Akt betrachtet werden sollte und dass digital literacy notwendig ist, damit Erwachsene mit ihrer Umgebung interagieren und sie aktiv mitgestalten können.

Schlagworte: Alphabetisierung von Erwachsenen, Digital Literacy, Digitale Inklusion, Erwachsenenbildung

Abstract

In this paper I will reflect on literacy in a digital world. I will do so by first considering what we mean by literacy and what its significance is to individuals and societies. I will then go on to discuss digital literacy as an extension of 'traditional' or 'pen and paper' literacy underlining its importance and also its potential to increase already existing inequalities. I will draw on the work of the Brazilian educator Paulo Freire, in particular his concept of reading the world before reading the word, to suggest that acquiring digital literacy should be viewed as a potentially transformative act, and that becoming digitally literate is necessary in order for adults to interact with and impact on their surroundings.

Keywords: Adult literacy, Digital Literacy, Digital Inclusion, Adult Education

1 Introduction

As an adult educator each year brings yet more innovative and exciting ways in which learning can be made available online, on a computer or mobile device, or even through virtual reality headsets. Implications for pedagogy and for teacher training are

discussed in excited voices, interactive materials are presented, and a brave new learning world feels just a little closer. However, as well as these exciting possibilities we should also take the time to consider whether digital technology will facilitate access for adults who have been excluded from learning, or whether it will simply erect new and even more daunting barriers. There has been much talk of a digital divide over the years – fears that an increase in the use of computers as tools for communication, commerce, civic engagement and, of course, learning, may lead to greater and perhaps more significant inequality for some groups in society. As the online world encroaches ever further on the physical world we should pay great attention to digital inclusion – ensuring that each member of society is able to engage effectively with the riches of the digital world. We should also remember that digital literacy is an issue for both generation Z and those born before the widespread use of computers who were schooled entirely with pens and paper. Older generations may be unable to learn to use the technologies as quickly and easily as they are expected (or required) while the younger generations who have grown up with these technologies have great facility in using them, and both groups often need help to understand the long-term (and sometimes short-term) consequences of their activities online. Distinguishing between legitimate information and misinformation is an ongoing challenge for all of us.

We can think about digital inclusion in terms of access to hardware. We know that there are strong associations between the use of digital tools and various economic and social indicators. This leads to certain groups of adults falling behind their peers in terms of adoption. Poorer groups often simply lack the necessary hardware. If you do not have a computer at home or at work (or in your pocket), accessing government services online, or applying for a refund for a cancelled train ticket, or shopping online, or sharing cat videos on Facebook, or logging on to a community website is far more difficult. And when adults lack access to the hardware, they are also more likely to lack IT skills. This is, quite rightly, of great concern to policy makers. However, before they rush into expensive programmes of investment in equipment and basic IT skills courses, it would be wise to consider what it actually takes for someone to cross the digital divide and join those of us who are (reasonably) comfortable and active online.

I have been involved in a number of such initiatives and have seen first-hand that it takes more than a computer and some mouse skills for an adult to be digitally included. As well as access to hardware and the skills to use it, we also need to understand adults' diverse motivations for engaging with new technologies. It may be better for us to conceptualise this process as a journey and to identify the pathway through which any adult will need to pass. Reder's four-stage pathway to digital inclusion (Reder, 2015), from Access, to Taste, to Readiness and to Digital Literacy, (see also the introduction to this volume by Koppel) can be extremely helpful as we attempt to meet this challenge.

But before going any further and considering ways to address the growing digital divide we need to stop and consider two related but separate concepts: literacy and digital literacy. What are they and how do they intersect. And what significance do they have across the life course?

2 What is literacy?

At its simplest, literacy is the ability to communicate through the written form (Brooks, Carneiro, Geffroy, Nagy, Sulkunen, Taube & Wisniewski, 2012). However, literacy is not a simple concept. Paulo Freire argued against the use of the term 'ability' to discuss people's literacy, suggesting that it is not relevant to state that they are unable to read and write, as this presumes that they lack the ability to do so, when in fact it is much more likely that they were denied the possibility of learning to read and write (Freire, 1981). This denial has significant consequences due to the fact that reading and writing are foundation skills. Not only are foundation skills required for further study, they are also crucial in helping us to understand and engage with the world around us. In this sense literacy is highly contextual – what we are required to do with our literacy is always contextualised – situated within a particular socio-cultural setting. Indeed, it has become common to refer to "literacies", rather than "literacy", to emphasise the point that literacy is a social practice and so there is not one form of literacy that everyone needs (Lankshear & Knobel, 2003). Instead, we all need (and use) different literacies depending on our social or professional group (e. g. nurses, teenagers, academics etc.); the kinds of activities we engage in (e. g. shopping, dealing with bureaucracy, studying etc.); and the different social and institutional contexts in which we act (school, work, home etc.). Proficiency in one literacy (e. g. poetry) does not necessarily guarantee proficiency in another (e. g. report writing). And while some argue that the term 'literacy' should include spoken communication (see, for example, the English Adult Literacy Core Curriculum[1]). Following Brooks et al. (2012), literacy is different to speaking, as oral fluency (being articulate) does not necessarily translate to the written form. That is why we have literacy classes within adult education programmes aimed at the native population, but not speaking classes. Just because they all 'speak perfect English/German/Japanese' (none of us do that when we speak of course), it does not mean that they can write a clear report, or describe a process, or contact their local politician to complain about an issue, or fill out a complex tax form, or write a planning application, to name but a few common tasks that require a specific literacy. The concept of literacy allows us to consider more carefully the literate environment (Evans, Yasukawa, Mallows & Creese, 2017) in which we live (or aspire to live in) and to identify the literacies that may be required. There is also the expression 'basic skills', which is often used interchangeably with literacy. However, basic skills (as the plural suggests) is an umbrella term – encompassing numeracy and digital skills as well as reading and writing.

A further complication is that, as well as being used to talk about the ability to read and write, 'literacy' has another use in English. It is common for literacy to be preceded by a term referring to a specialised field. Thus, we have computer literacy, financial literacy, quantitative literacy, emotional literacy, and many others. While for each of these specialised areas the use of information mediated by text, often specialised text,

1 https://www.excellencegateway.org.uk/content/etf1286 (16/01/2023).

plays an important role, the meaning of literacy here is not reading and writing, but competency – being able to engage competently in that area.

When considering what literacy is, we also need to distinguish between illiteracy (not being able to read and write at all), and "low literacy", being able to read and write, but not well enough to meet the demands of everyday life (Grotlüschen, Buddeberg & Solga, 2020, p. 7). An adult can only be deemed to be "low literate" if they cannot meet the demands placed on them in their own particular social and professional context. Of course, the demands placed on adults change continually – just because someone was once deemed "low literate" does not mean that they will be able to adapt to new and different demands and remain "low literate". And we should be very careful about our use of the term 'illiterate'. Although the figures differ between countries, the percentage of adults in Europe who are illiterate is very small, particularly in younger generations, mostly due to the introduction of universal schooling. While there are large numbers of people in every European country who are unable to meet the demands on them in terms of reading and writing, or who are limited in their life choices by their poor literacy skills, they can read and write. They are not illiterate, they are "low literate".

Viewing literacy as a binary concept, that is, that people are either 'literate' or 'illiterate', greatly limits our ability to develop policies that improve adult literacy learning, leading as it does to an assumption that once an adult has achieved a basic level of literacy, once they can 'read and write', the problem has been solved. In reality adult literacy is not static, it changes over the life course, and to progress in education or in work frequently requires higher levels of literacy or different literacies. What is more skills that are not used can be lost. Data from the OECD's Survey of Adult Skills (Desjardins et al., 2013) demonstrates that large numbers of low-proficiency adults with poor literacy have limited engagement with reading and writing. As literacy proficiency levels rise, average levels of engagement in reading and writing increase steadily (Grotlüschen et al., 2016). We also see that adults' uses of literacy are highly correlated between work and outside of work. In short, we see contrasting virtuous and vicious cycles, those who have good literacy have opportunities to use that literacy so reinforcing and developing their existing skills, while those with poor literacy have less opportunities leading to skills decline and a further reduction in opportunities.

Unfortunately, there is still a very strong tendency to see the problem of poor adult literacy as a 'crisis' that can be fairly quickly solved with a 'magic bullet' policy. Instead it can be more accurately understood as a chronic societal condition that requires a comprehensive, lifelong and life-wide strategy that addresses concerns of supply and demand and brings together a range of policy stakeholders to address these issues.

3 What is digital literacy?

Above I suggested that 'literacy' has another use in English. As well as describing the ability to read and write, it is also used to refer to competence in a particular area. Hence, the term "digital literacy" means being competent in the use of digital tools.

However, as I will try to explain, digital literacy is more than just competence in the use of digital tools. In fact, "digital" itself is often used to suggest that digital modifies, expands or extends other pre-existing fields. So, we have digital citizenship, digital rights, digital media and many more. It can also be argued that digital has a normative effect on the concept or activity that it precedes, signalling progress, development and change:

> Citizenship, literacy and rights are not fixed properties however they are enshrined in law, social norms, and social practices. When the modifier 'digital' is added, such practices appear to be in flux and cannot now be understood without reference to the digital. Secondly, there is an implicit notion of changes in scale and size at a fundamental level so that the practices themselves are transformed. (Pangrazio & Sefton-Green, 2021, p. 17)

Jones and Hafner, (2021, p. 17) describe digital literacies as "the practices of communicating, relating, thinking and 'being' associated with digital media" noting that in order to engage in these practices and to achieve a diversity of social purposes requires the use of all of our linguistic and semiotic resources.

There are a wide range of definitions of digital literacy and typologies of its components. Digital literacy requires us to use our cognitive, social, and emotional skills to discover and evaluate new information; to communicate, connect and collaborate with others; to solve problems; to innovate; and to protect ourselves online.

We have moved from an understanding of digital literacy as simply the use of digital tools (as exemplified by the promotion of the European Computer Driving Licence in the 1990s) to a more "… complex and socio-culturally sensitive concept associated with the adoption of digital practices and digitally mediated interactions with human and non- human actors" (Villar-Onrubia et al., 2022, p. 129). This is reflected in recent definitions: "the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society" (European Commission, 2019, p. 10) and that adopted by DigComp with its focus on collaboration to generate new content within specific social-cultural-political contexts (Vuorikari et al., 2022, p. 2). For Villar-Onrubia et al. (2022) this goes beyond taking a critical view of the material that we encounter online and implies that we should also understand and question the intentions of those who have produced it. This implies that digital literacy should be critical and involve examination of the power relations implicit in the infrastructure of the digital world. Martínez-Bravo et al. (2022) propose six dimensions of digital literacy which begin with criticality. They also point to the cognitive, social, operative, emotional, and projective dimensions implicit in being digitally literate. However, along with criticality, what tends to unite the various definitions is the acknowledgement that digital literacy requires literacy. As literacy precedes the digital world, reading and writing is necessary to be digitally literate, and most of the activities that are described as components of digital literacy activities rely to a greater or lesser extent on reading and writing. And, as with literacy, digital literacy is highly contextualised and ever-changing; there are many different digital literacies.

4 Freire – reading the world

No discussion of literacy, digital or otherwise, is complete without reference to Paulo Freire, and here I would like to pause to consider one element of his immense contribution to our understanding of adult education, that of reading the world before reading the word.

Freire lived and worked before the advent of the internet, and so it is difficult to say what he would have thought about digital media, digital technology, and digital literacy. However, based on his writing around education and liberation we can assume that he would have seen digital literacy as an important tool for empowering marginalized communities and promoting social justice, and that he would also have been critical of the ways in which digital media and technology can be used to reinforce existing power dynamics and perpetuate oppression. He would likely have argued that it is important to be aware of and actively resist these tendencies, and to use the acquisition of digital literacy in order to raise awareness and promote social justice.

Freire developed a theory of education that emphasizes the role of dialogue and critical thinking in the process of learning. In his most famous work, *Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 2000) he argued that traditional models of education are based on the transmission of knowledge from teacher to student and serve to reinforce existing power dynamics and perpetuate social inequalities. He proposed a model of education based on dialogue and collaboration between teachers and students, one that seeks to empower students to actively participate in the process of learning and to challenge the status quo.

Freire argued that we should not see literacy as a mechanical process of coding and decoding of letters and sounds. Instead he suggested that we go beyond this to view literacy as "…the relationship of learners to the world, mediated by the transforming practice of this world taking place in the very general milieu in which learners travel" (Freire & Macedo, 1987, p. 10–11). He proposed the idea of *"reading the world before reading the word"* to highlight the importance of understanding the social and political context in which one lives before attempting to understand written texts.

> Reading and writing the world: that is, understanding and formulating the world behind written language. Reading and writing the word: that is, decoding and making meaning of written language by relating it to the world it speaks to or for or against. (McCormack, 2020, p. 7)

Freire believed that the way we read written texts is heavily influenced by our understanding of the world and our place within it. He argued that without a deeper understanding of the world, reading texts can be harmful because it may reinforce existing power dynamics and lead to the acceptance of oppressive ideologies. Therefore, he believed that understanding the world is essential for understanding written texts.

Freire argued that education should be focused on empowering students to critically engage with and understand the world around them, rather than simply teaching them to decode written texts. He believed that this approach would allow students to

develop a "critical consciousness" that would allow them to understand and critique the structures and systems that shape their lives, and to work towards social change and liberation.

> Reading the word and learning how to write the word so one can later read it are preceded by learning how to 'write' the world, that is, having the experience of changing the world and of touching the world. (Freire & Macedo, 1987, p. 12)

For Freire, education was always a political act, within which he emphasised the importance of this critical consciousness, and the need for dialogue and critical engagement with the world. And this would likely have extended to the realm of digital media and technology. He might even have argued that digital literacy is an essential component of critical consciousness, and that it is important for people to be able to critically engage with and understand the social and political implications of digital media and technology.

Freire's pedagogical approach to adult literacy centred around the use of generative themes, and within these what he called 'word universes', both reflecting his belief that adult education should begin with the learner and be situated in the learner's world for it to be meaningful and therefore effective.

> I have always insisted that words used in organizing a literacy program come from what I call the "word universe" of people who are learning, expressing their actual language, their anxieties, fears, demands, and dreams. Words should be laden with the meaning of the people's existential experience, and not of the teacher's experience. Surveying the word universe thus gives us the people's words, pregnant with the world, words from the people's reading of the world. (Freire & Macedo, 1987, 35)

There are clear parallels here with Reder's concept of digital taste (see also the introduction to this volume by Koppel) – until the adult can see the relevance to their own world of the education being offered they are unlikely to engage in a meaningful way. The adult needs first to read the (digital) world that surrounds them before learning to read the (digital) words that hold the key to access to that world and give rise to the possibility of transforming their relationship to it.

5 Digital tools in education

As noted above, Freire did not live in age of the internet and while we might imagine that he would have viewed the dominance of digital technology in people's lives with concern, that he would have encouraged us to maintain a critical perspective regarding this, technological, aspect of the world, as with every part of the world, in his own time he was welcoming of the introduction of technology to the classroom. Boyd (2016) suggests that Freire believed educators should critically examine the role of technology to ensure that it was used for beneficial and humanizing ends. Kahn and Kellner (2007)

note that Freire introduced new technologies such as slide projectors in the 1970s and computers in the 1990s into the school systems that he was responsible for.

> Freire's intention was to adopt technology pedagogically to demonstrate people's inherent productive and communicative abilities, as well as the possibility of their utilizing modern technologies critically and as part of a means to rehumanized ends. (Kahn & Keller 2007, p. 436)

So, it is worth considering what we can learn from the way Freire viewed the relationship between technology and education. How can we ensure that new technologies can be tools that we use critically and carefully to benefit the lack oppressed groups in our society?

We do so much online these days; we keep in touch with friends, shop, catch up on the news, watch TV, pay our taxes and water bills. We walk the street with our phones in our hands, anxious not to miss out on the latest message, update or notification. In short – we like our phones and our tablets and our newly found 'umbilical cord' to the online world of Facebook, Instagram, and Twitter. Many of us like this world of constant stimulation, with its seemingly unlimited possibilities, and we accept the empty promises and illusions it offers. Yes, we do a lot online these days, but certainly not everything. We still engage with things and people and places offline. We live in the real world of physical things – we touch them, talk to them, and talk about them.

Increasingly, adult learning will be offered online or through other digital media, and both will infiltrate the classroom and the world of the learner, and the teacher. And that can be a good thing. Digitalisation offers flexibility, simpler access, a wealth of potential multimedia resources, and ways to motivate adults to engage in learning. However, the introduction of technologies in adult learning has been slow, and the evidence (as opposed to the trumpeting) of its effectiveness is limited. Evidence suggests that there are problems around staff development, cost (both of the tools themselves and the infrastructure needed to best look after them, as well as necessary staff training) and in some places, a lack of connectivity.

We are frequently told that technology has the potential to transform access to learning, overcoming geography, physical condition and finance and changing what, where, when and how we can all access learning. It could do, but will it? And if it does so, is it even that significant a change? Or is it just a change in the delivery mechanism, with no real impact on the learning we engage in? In the 1980s TV was the great transformational technology in education – by the time I started teaching in the 1990s, every classroom had a TV and a video recorder in the corner gathering dust. The TVs were soon replaced by overhead projectors connected to PCs, and these were replaced in turn by networked machines, and eventually cloud services and networked tablets (or something similar). In short, technology changes.

We need to distinguish here between learning to use digital tools and learning though the use of digital tools. The former was a major driver behind increases in participation in adult learning in the last decade. However, in many societies, the ubiquity of digital tools has meant that learning to use them is a less pressing concern in many

areas. While there are undoubtedly groups that are excluded from the digital revolution through their lack of ICT skills, what Reder (2015) refers to as digital readiness, or lack of access to those tools and the broadband connections that bring them alive, what Reder (2015) refers to as digital access, for more and more people use of digital tools is an everyday practice. So, the goal of adult educators should not just be to encourage learning via digital means, but to ensure that the use of digital tools enhances learning, rather than simply transferring a printed handout from paper to PowerPoint. It should also be to support learners in evaluating and understanding their relationship to the digital world, to read that world and see how they can engage with it to improve their lives and the lives of those around them. Again, in Reder's terms, to gain digital taste.

So, is digital learning just another technology? Does its introduction to the classroom (and its shaping of the ways in which adult learning can be delivered) represent a fundamental shift in adult learning? Does it require us to re-think the basis of our approach to adult learning? I remain unconvinced. The expectations, motivations, lifestyles and experiences of young people (the future adult learners) are different from those in my generation (I am in my 50s). This brings new challenges to education providers in delivering and assessing education. But, of course, it also offers great opportunities to innovate and reach out to a new generation of adults. The use of technology in education presents barriers for certain groups of learners. Those currently most likely to be excluded from learning will almost certainly be further excluded if more of the adult learning offer goes online as other technological innovations appear, as we learnt during the COVID 19 pandemic. As this happens, there is a danger that those who could benefit most from learning, will be left behind.

Digital technology in adult education is here to stay and it is right that we are dedicating time and effort to exploring the best ways to exploit it in the service of adult education. However, let us not forget that adult education is mediated by personal relationships, and that the best adult educators are able to forge, and maintain these, and use them to support adults in learning. Digital learning should enhance learning, not simply continue it via digital means. We need to explore ways in which we can integrate technology to enable learners to actively engage with ideas and their peers, in order to enhance the learning experience, increase motivation, and provide a learning experience that approximates, or replicates, the ways in which adults access information and communicate with one another in the world outside the adult learning classroom.

6 Conclusion

Each stage in Reder's digital inclusion pathway has its own barrier that must be overcome. In Digital Access, the barrier is the lack of hardware, or perhaps broadband; in Digital Taste – it is a lack of confidence, perceived relevance or desire to use computers at all; in Digital Readiness, the barrier is basic IT skills; and in the Digital Literacy stage, the barriers are the seemingly never-ending ways in which digital technology develops and new applications are invented.

As with much adult learning, adults' progress through, and positioning on, the digital inclusion pathway may not be as linear as suggested by the diagram. While one's taste for a particular technology may follow or partially depend upon having sufficient readiness to use it, as Reder, points out he himself has no "taste" for computer games, even though he has the basic computer skills to do so and is thus 'ready' (Reder, 2015, p. 7).

Reder's pathway also helps us to see that our lack of understanding of the barriers to movement through the pathway, the barriers to adults reaching the digitally literate stage, is derived from our lack of understanding and consideration of adults' lived experiences of the digital world, and the world outside it. Indeed, we often characterise this group of adults by what they cannot do rather than by what they can and want to do (a deficit approach).

So, what is the implication of Reder's digital inclusion pathway for policymakers? Principally, that we should not forget that adults' motivation to learn is internal. Programmes aimed at 'equipping' adults with IT skills to ensure digital inclusion should also take the time to help adults explore the ways in which using digital tools may enhance their lives and support them in doing the things that they value and desire. If we design adult learning without understanding their lived experience of the digital world we should not be surprised if they fail to engage, if they become alienated rather than inspired. If adults do not have a taste for digital, no amount of IT skills training will help them across the digital divide. If instead we listen carefully to adults and design programmes that build on their interests and their skills, we may have a chance of creating opportunities for adults to consider and improve their digital literacy that are meaningful, engaging and successful. From a Freirean perspective this should lead to much more than just equipping adults with skills. Education aimed at developing digital literacy should also lead to the development of critical consciousness, awareness of the social and structural constraints on participants' digital lives, and a realisation that through reflection and action things can and will change.

References

Boyd, D. (2016). What would Paulo Freire think of Blackboard. International Journal of Critical Pedagogy, 7(1), 22.

Brooks, G., Carneiro, R., Geffroy, M. T., Nagy, A., Sulkunen, S., Taube, K. & Wisniewski, J. (2012). EU high level group of experts on literacy. Final report. European Commission: Brussels.

Desjardins, R., Thorn, W., Schleicher, A., Quintini, G., Pellizzari, M., Kis, V. & Chung, J. E. (2013). OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills. Journal of Applied Econometrics, 30(7), 1144–1168.

Evans, J., Yasukawa, K., Mallows, D. & Creese, B. (2017). Numeracy skills and the numerate environment: Affordances and demands. Adults Learning Mathematics: an International Journal, 12(1), 17–26.

Freire, P. (1981). Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
Freire, P. & Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the word & the world. Routledge & Kegan Paul.
Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed. Continuum.
Grotlüschen, A., Mallows, D., Reder, S. & Sabatini, R. (2016). Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy, OECD Education Working Papers, No. 131, OECD Publishing, Paris, DOI: 10.1787/5jm0v44bnmnx-en.
Grotlüschen, A., Buddeberg, K. & Solga, H. (2020). Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel. LEO 2018, 5. DOI: 10.3278/6004740w.
Jones, R. H. & Hafner, C. A. (2021). Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction, Routledge. 320 pp. Paperback: UK. DOI: 10.4324/9781003177647.
Knowles, M. (1978). The Adult Learner A Neglected Species (2nd ed.) New York, Gulf Publishing Co.
Martínez-Bravo, M. C., Sádaba Chalezquer, C. & Serrano-Puche, J. (2022). Dimensions of Digital Literacy in the 21st Century Competency Frameworks. Sustainability, 14, 1867.
McCormack, R. (2020). Freire's literacy: Reading and writing our worlds. Fine Print, 43(2), 3–8.
Kahn, R. & Kellner, D. (2007). Paulo Freire and Ivan Illich: Technology, politics and the reconstruction of education. Policy Futures in Education, 5(4), 431–448. DOI: 10.2304/pfie.2007.5.4.431.
Pangrazio, L. & Sefton-Green, J. (2021). Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference?. Journal of New Approaches in Educational Research, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 15–27, jan. 2021. DOI: 10.7821/naer.2021.1.616.
Reder, S. (2015). Digital Inclusion and Digital Literacy in the United States: A Portrait from PIAAC's Survey of Adult Skills. PIAAC. Verfügbar unter: https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/551c3e82e4b0d2fede6481f9/1427914370277/Reder_PIAAC.pdf.
Villar-Onrubia, D., Morini, L., Marín, V. I. & Nascimbeni, F. (2022). Critical digital literacy as a key for (post)digital citizenship: an international review of teacher competence frameworks. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 18(3), 128–139. DOI: 10.20368/1971-8829/1135697.
Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415.

VI Methodenteil

Convergent Design

Methodischer Zugang im Projekt GediG und die Umsetzung der Datenerhebungen

Sandra Langer & Ilka Koppel

Zusammenfassung

Dieser Beitrag präsentiert den methodischen Ansatz des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts GediG (Förderkennzeichen 01JD1826) und gibt einen Überblick über den Prozess der Datenerhebungen. Das GediG-Projekt hat zum Ziel, die Bedingungen für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung zu untersuchen. Hierzu wurden quantitative und qualitative Daten von Kursteilnehmenden, Lehrkräften, Curriculums-Entwickelnden und Bildungseinrichtungsleitenden in ganz Deutschland gesammelt. Das übergeordnete Ziel besteht darin, die Bedingungen für die erfolgreiche Implementierung digitaler Medien in der Grundbildung zu ermitteln, wobei der Fokus auf strukturellen, didaktischen und personenbezogenen Faktoren liegt, die förderlich oder hinderlich sein können. Darüber hinaus soll diese Forschung bewährte Praktiken in Lehr- und Lernszenarien mit dem Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen hervorheben.

Um die verschiedenen Perspektiven umfassend zu berücksichtigen, wurde ein Mixed-Methods-Ansatz verwendet, bei dem sowohl quantitative als auch qualitative Methoden mit gleicher Gewichtung eingesetzt wurden. Speziell wurde ein Konvergenzdesign (Convergent Design, Creswell, 2022) angewandt, bei dem beide Methoden unabhängig voneinander analysiert und die Ergebnisse gemeinsam interpretiert wurden. Dieser Beitrag skizziert nicht nur die verschiedenen methodischen Ansätze, sondern gibt auch einen Überblick über den Prozess der Datenerhebung.

Schlagworte: Grundbildungskurse, Methodischer Zugang, Erhebungsverfahren, Convergent Mixed-Methods-Design

Abstract

This contribution presents the methodological approach of the GediG project, which is funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF) (funding indicator 01JD1826), and provides an overview of the data collection process. The GediG project aims to investigate the conditions for the successful use of digital media in basic education. To achieve this, a mixed methods approach was employed, collecting both quantitative and qualitative data from course participants, educators, curriculum developers, and education institution leaders across Germany. The ultimate goal is

to identify the conditions for successful implementation of digital media in basic education, encompassing structural, pedagogic, and personnel-related barriers and success factors. Furthermore, this research aims to highlight best practices in teaching and learning scenarios involving the use of digital media in basic education courses.

In order to comprehensively address the different perspectives, a mixed methods design was implemented, involving both qualitative and quantitative methods, with equal weighting. Specifically, a Convergent-Design (Creswell, 2022) was employed, in which both methods were independently analyzed, and the results were jointly interpreted. This article not only outlines the various methodological approaches but also provides an overview of the data collection process.

Keywords: Basic education courses, methodological approach, data collection, Convergent Mixed Methods Design

1 Ausgangslage und Fragestellung

Seit Ende der 1970er-Jahre hat sich der Bereich der Grundbildung in Deutschland „als fester Bestandteil der Erwachsenen- und Weiterbildung etabliert und stellt einen Schwerpunkt im Kontext des lebenslangen Lernens (lifelong learning) dar“ (Tröster, 2023, S. 16). Das Ziel der Grundbildung besteht darin, essenzielle Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, die im täglichen Leben und am Arbeitsplatz benötigt werden. Auf diese Weise sollen die Grundlagen für eigenverantwortliches Handeln im Leben sowie für kontinuierliches lebenslanges Lernen gelegt werden (BMZ, 2023a). Grundbildung soll „Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe“ umfassen (BMBF & KMK, 2016, S. 3). Ausgehend von der „Kanonisierungskontroverse“ (Koller, 2020) umfasst der eng ausgelegte Begriff grundlegende Fähigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen und im Umgang mit (digitalen) Medien. Daran anzuschließen ist das erweiterte Verständnis von Grundbildung, das für den jeweiligen Kontext ergänzt werden kann (beispielsweise Gesundheitsbildung oder finanzielle Grundbildung (Löffler & Koppel, 2023). Literalität in digitalen Zusammenhängen ist mit Kompetenzen in verschiedenen Bereichen, sei es technisch, kognitiv oder sozial, eng verknüpft (Kerschhofer-Puhalo, 2021, S. 282; Koppel & Langer, 2020). Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn in Grundbildungskursen digitale Medien eingesetzt werden.

Im Projekt GediG werden die Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung erforscht. Dabei werden speziell Akteurinnen und Akteure in Grundbildungskursen betrachtet, in welchen Teilnehmende über den Einsatz digitaler Medien an Inhalte der Grundbildung herangeführt werden. Die Zielgruppe in Grundbildungskursen sind Erwachsene mit niedrigen Literalitätskompetenzen, die in der Regel ihre Lese- und Schreibfähigkeiten verbessern wollen (Egloff, 1997, S. 167–169). Durch die förderpolitische Erweiterung der Zielgruppe in den letzten Jahren hat sich die Zielgruppe, die zunächst Menschen mit geringer Literalität umfasste, welche Deutsch als Erstsprache sprechen, erweitert auf Personen, die sich noch im Prozess des Zweit-

spracherwerbs des Deutschen befinden (Rieckmann, Glück-Grasmann & Richter, 2022, S. 280; Mazza & Steger, 2023, S. 105). Die Anbietenden von Grundbildungskursen sind Bildungseinrichtungen im tertiären Bildungssektor wie Volkshochschulen, kirchliche Träger und private Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Institutionsleitungen bzw. konzeptionell tätige Personen in der Verantwortung für Kurskonzeptionen und ggf. Curriculumserstellungen stellen Akteurinnen und Akteure in diesem Setting dar. Lehrende in der Erwachsenenbildung werden aufgrund des Kurscharakters meist als Kursleitungen bezeichnet und stellen eine ebenso zu betrachtende Zielgruppe dar.

Der Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen hat das Potenzial, den Lernprozess der Teilnehmenden zu unterstützen, beispielsweise indem er verschiedene Sinneskanäle anspricht und so kognitive Überforderung verhindert (Mayer, 2021). Menschen mit geringer Literalität können besonders von digitalen Medien profitieren, da sie Texte über Spracheingabe erfassen, Texte vorlesen lassen oder auf Erklärvideos zugreifen können (Koppel & Wolf, 2021). Darüber hinaus kann der Einsatz digitaler Medien die Motivation steigern und den Lernerfolg fördern (Herzig, 2014). Die Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien sind vielfältig (Eickelmann & Drossel, 2019), für den Grundbildungsbereich ist die Forschungslage noch ausbaufähig. Details hierzu finden sich zudem im Einführungsbeitrag von Koppel in diesem Band. Um die Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien im Grundbildungsbereich zu identifizieren, wurden vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes und auf Basis einer qualitativen Vorstudie (Koppel, 2021) folgende Themenbereiche als relevant für den Grundbildungsbereich identifiziert:

- Nutzung digitaler Medien
- digitale Kompetenzen
- Überzeugungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen
- IT-Infrastruktur
- IT-Management
- Leitbild der Institution
- Medienkonzepte
- kursübergreifende pädagogische Konzepte
- Gestaltung der genutzten digitalen Medien/Programme
- Zusammenarbeit zwischen Institutionsleitung und Kursleitungen
- Fort- und Weiterbildung des Personals

Im Kontext des Projekts GediG wurde der Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen zu den dargestellten Themenbereichen im Rahmen von Datenerhebungen auf quantitativer und qualitativer Ebene erhoben.

Im Rahmen dieses Beitrags wird dargestellt, wie das Mixed-Methods-Design im Projekt GediG umgesetzt wurde und welche Erhebungsinstrumente eingesetzt wurden, um auf spezifische Themenbereiche und Untersuchungsaspekte im Kontext des Einsatzes digitaler Medien in Grundbildungskursen einzugehen. Zudem wird der Umfang der Datenerhebungen sowie die regionale Verortung der Bildungsinstitutionen und deren Trägerschaft erläutert.

Im Folgenden wird zunächst auf die Theorie der Empirie, konkret auf Mixed-Methods-Designs und Ansätze der quantitativen und qualitativen Forschung eingegangen, um anschließend darzustellen, wie das Convergent Mixed-Methods-Design im GediG-Projekt umgesetzt wurde.

2 Die Theorie der Empirie: Mixed Methods – quantitative und qualitative Methoden

Die Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden in einem Untersuchungsdesign wird als „Mixed Methods" bezeichnet (u. a. Kelle, 2022, S. 163; Schreier & Odağ, 2020, S. 159; Kuckartz, 2014, S. 13). Über Mixed-Methods-Ansätze in der Forschung[1] werden Studien bzw. Teilstudien miteinander verknüpft (Schreier & Odağ, 2020; Tashakkori, Johnson & Teddlie, 2021). Durch die Kombination von quantitativen und qualitativen Datenerhebungen kann eine breitere Palette von Daten erfasst und es können verschiedene Facetten eines Phänomens beleuchtet werden, was zu einer Erhöhung der Aussagekraft der Studie führt (Döring, 2023, S. 26; Pfeiffer & Püttmann, 2018, S. 23 u. S. 69; Lüdemann & Otto, 2019, S. 3).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, quantitative und qualitative Datenerhebungen in Mixed-Methods-Forschungsdesigns zu kombinieren. An dieser Stelle soll auf die beiden grundsätzlichen Unterscheidungen in der Reihenfolge eingegangen werden, wie sie bei Kelle (2022, S. 172) dargestellt sind, der sequenziellen und der parallelen Kombinationsmöglichkeit. Bei der sequenziellen Sammlung der Daten werden zunächst beispielsweise quantitative Daten gesammelt und diese dann durch qualitative Daten ergänzt, um tiefergehende Einblicke zu gewinnen. Dies kann z. B. durch eine quantitative Umfrage erfolgen, gefolgt von qualitativen Interviews, um die Ergebnisse der Umfrage zu vertiefen und zu erklären, was nach Creswell (2022, S. 53) einem explanatorisch sequenziellen Design entspricht.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, quantitative und qualitative Daten gleichzeitig zu sammeln und zu analysieren, um ein komplexeres Verständnis des Phänomens zu entwickeln. Hierbei werden die Stärken beider Methoden genutzt, um ein umfassendes Bild zu erhalten. Beispielsweise können quantitative Daten aus standardisierten Fragebögen gesammelt und parallel qualitative Daten durch offene Fragen oder Beobachtungen erhoben werden, wie dies in einem Convergent Mixed-Methods-Design (Creswell, 2022, S. 52) der Fall ist.

Insgesamt bieten Mixed-Methods-Ansätze eine vielseitige und flexible Methode, um komplexe Forschungsfragen anzugehen und ein umfassendes Verständnis des Untersuchungsgegenstands zu entwickeln. Durch die Kombination von quantitativen und qualitativen Daten können ein breites Spektrum an Informationen gesammelt und fundierte Schlussfolgerungen gezogen werden.

1 Sehr ausführlich gehen Tashakkori, Johnson und Teddlie in ihrem Grundlagenband zur Mixed-Methods-Forschung ein: Tashakkori, A., Johnson, R. B. & Teddlie, C. (Eds.). (2021). Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences (2nd ed.). Sage.

2.1 Quantitative Datenerhebungen über Befragungen

Im Rahmen quantitativer Forschung ist die standardisierte Befragung das favorisierte Erhebungsinstrument (Pfeiffer & Püttmann, 2018, S. 94). Die vollstrukturierte schriftliche Befragung basiert auf einem quantitativen bzw. vollständig standardisierten Fragebogen, der hauptsächlich geschlossene Fragen oder Aussagen mit Antwortvorgaben enthält. Dies ermöglicht es den Befragten, die jeweils passenden Antwortalternativen auszuwählen (Döring, 2023, S. 399). Fragebögen stellen, wie auch Interviews, eine Möglichkeit dar, Aspekte des subjektiven Erlebens zu erfassen. Im Unterschied zu Interviews als Befragungsmethode haben sie den Vorteil, dass sie durch die Selbstadministration effizienter sind, da in kurzer Zeit viele Personen zu einer Vielzahl von Aspekten befragt werden können. Durch das anonyme Ausfüllen der Fragebögen ist es möglich, diskret Daten von sensiblen und intimen Themen zu erheben (Döring, 2023, S. 393), was für den Einsatz in Grundbildungskursen spricht.

Einem Fragebogen liegt ein Untersuchungsziel zugrunde, das darin besteht, Sachverhalte zu beschreiben und Hypothesen zu testen (Fietz & Friedrichs, 2022, S. 1081). Über die Operationalisierung adäquater Fragen werden die theoretischen Annahmen und die zugrunde liegenden Forschungsfragen abgebildet (Fietz & Friedrichs, 2022, S. 1095). Die Nutzung der Klassischen Testtheorie (KTT) ermöglicht dabei die Erfassung von Merkmalen, die direkt beobachtbar sind (manifeste Konstrukte) sowie nicht direkt beobachtbare Merkmale (latente Konstrukte) (Moosbrugger, Gäde, Schermelleh-Engel & Rauch, 2020).

Die Entwicklung des standardisierten Fragebogeninstruments erfolgt idealtypisch in zwei Phasen: zunächst wird eine grobe Konzeption erstellt, gefolgt von einer Feinkonzeption. Anschließend wird der konstruierte Fragebogen einem Pretest unterzogen und ggf. überarbeitet (Döring, 2023, S. 399). Je mehr selbst konstruierte Elemente ein standardisierter Fragebogen enthält (im Gegensatz zu Items und Skalen, die direkt aus der Literatur übernommen werden), desto wichtiger sind gründliche empirische Pretests, die in mehreren Stufen stattfinden sollten. Das Ziel von Fragebogen-Pretests ist es, potenzielle Probleme beim Beantworten durch die Befragungspersonen zu identifizieren, um das Instrument entsprechend zu verbessern (Döring, 2023, S. 406; Porst, 2014, S. 190).

Quantitative Forschungsmethoden bieten somit eine strukturierte Herangehensweise zur Datenerhebung und ermöglichen die Untersuchung eines breiten Spektrums von Variablen. Durch die Kombination von standardisierten Befragungen und der Anwendung der Klassischen Testtheorie können fundierte Einblicke in die subjektive Wahrnehmung von Teilnehmenden gewonnen und gleichzeitig objektive Daten über beobachtbare Merkmale erfasst werden.

2.2 Qualitative Erhebungen

Qualitative Forschung bietet eine Vielzahl von Vorzügen, die es ermöglichen, tiefgreifende Einblicke in komplexe Phänomene zu gewinnen. Qualitative Verfahren werden dann angewandt, wenn es darum geht, ein Thema umfassend zu erforschen, Verhal-

tensweisen zu verstehen oder Hypothesen über die Ursachen von Verhalten zu entwickeln (Kirchmair, 2022, S. 7).

So kann beispielsweise ein tiefergehendes Verständnis hinsichtlich Einstellungen und Motivation über den Einblick in die subjektiven Erfahrungen von Individuen erlangt werden. Dabei können Phänomene in ihrem natürlichen Kontext untersucht werden, was es erleichtert, die Bedeutung von Handlungen und Interaktionen in ihrem jeweiligen Umfeld zu verstehen (u. a. Prengel, Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 34, Kirchmair, 2022). Qualitative Forschungsmethoden bieten eine hohe Flexibilität, da sie es ermöglichen, ihre Herangehensweise an die sich entwickelnden Forschungsfragen anzupassen und neue Erkenntnisse während des Forschungsprozesses zu integrieren. Die drei wichtigsten Erhebungsinstrumente qualitativer Forschung sind das (leitfadengestützte) Interview, die Gruppendiskussion und die teilnehmende Beobachtung (Poscheschnik, Lederer, Perzy & Hug, 2010, S. 100).

2.2.1 Leitfadengestützte Experteninterviews

Das Experteninterview stellt eine anwendungsfeldbezogene Variante von Leitfadeninterviews dar (Kruse, 2015, S. 166). In dieser Art von Interviews werden Expertinnen und Experten zu Einschätzungen und Bewertungen in bestimmten Themenbereichen befragt (Flick, 2012; Kruse, 2015; Helfferich, 2022; Kaiser, 2021). Als Expertinnen und Experten gelten im Regelfall Individuen, die in einflussreichen sozialen Positionen agieren und in Umgebungen, die sie als Expertinnen und Experten ausweisen, tätig sind (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 11).

Bogner und Menz (2002) differenzieren Experteninterviews detaillierter und unterscheiden zwischen explorativen, systematisierenden und theoriegenerierenden Experteninterviews. Für die Kommunikation zwischen den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern wirkt im leitfadengestützten Interview ein Leitfaden strukturierend auf den Interviewverlauf, indem er den Themenweg vorgibt. Leitfadeninterviews bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturiertheit (Kruse, 2015, S. 203–204; Loosen, 2016, S. 139) und für die Erstellung eines Leitfadens gilt das Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2022, S. 876). Für die meisten Forschungsfragen und -interessen ist es erforderlich, trotz der grundsätzlichen Offenheit den Ablauf des Interviews in gewissem Maße zu lenken (Helfferich, 2022, S. 876), daher muss darauf geachtet werden, dass „die vorformulierten Fragen bzw. Stimuli offen, erzählgenerierend – bzw. allgemeiner gesprochen: explikationsförderlich – und hörer*innenorientiert formuliert sind“ (Kruse, 2015, S. 204).

Für die Leitfadenerstellung empfiehlt Helfferich (2011, S. 182–185) ein in vier Teilschritte gegliedertes System, das SPSS-Prinzip bei der Leitfadenerstellung, welches hier kurz aufgeführt wird. In einem ersten Schritt (S – Sammeln) werden Fragen gesammelt, im zweiten Schritt (P – Prüfen) erfolgt das Prüfen, in welchem die Liste an Fragen unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit geprüft wird. In einem dritten Schritt (S – Sortieren) wird z. B. nach inhaltlichen Aspekten sortiert. In einem letzten, vierten Schritt (S – Subsumieren) wird subsumiert und die in Schritt drei sortierten Aspekte mit einer Erzählaufforderung versehen. Bei Experteninterviews wird der

Fokus auf eine strukturierte Abfolge von konkreten und prägnant beantwortbaren Fragen gelegt (Helfferich, 2022, S. 888).

2.2.2 Fokusgruppen

Fokusgruppen sind eine gängige Methode zur Untersuchung von Meinungen, Einstellungen und Wissen. Sie bieten Raum für Ideenaustausch und ermöglichen den Teilnehmenden, verschiedene Blickwinkel zu erkunden. In Fokusgruppen können gruppendynamische Interaktionen und Prozesse beobachtet werden, bei denen die Teilnehmenden im Mittelpunkt stehen (Vogl, 2015, S. 61; Kühn & Koschel, 2018, S. 22; Vogl, 2019, S. 695). Fokusgruppen beruhen auf der Interaktion innerhalb der Gruppe, die sich aus den durch Forschende vorgegebenen Themen ergibt (Gammie, Hamilton & Gilchrist, 2017, S. 374).

In der qualitativen Forschung ist die Entscheidung zwischen Fokusgruppen und Einzelinterviews von den spezifischen Forschungszielen und -fragen abhängig (Crabtree, Yanoshik, Miller & O'Connor, 1993, S. 139–140; Flick, 2012, S. 266; Barbour, 2018, S. 49). Fokusgruppen ermöglichen eine aktive Interaktion und den Austausch zwischen den Teilnehmenden, während Einzelinterviews eine individuelle Exploration von Themen ermöglichen.

Der Einsatz von Fokusgruppen kann in verschiedenen Kontexten erfolgen und wird insbesondere für die Arbeit mit vulnerablen Gesellschaftsgruppen empfohlen. Vulnerable Gruppen umfassen Personen mit niedrigem sozialen Status, Minderheiten, Kinder, ältere Menschen oder Menschen mit besonderen Bedürfnissen (BMZ, 2023b).

Fokusgruppen können entscheidend dazu beitragen, bestehende Ungleichgewichte zu korrigieren, indem sie die Stimmen bisher ungehörter Bevölkerungsgruppen hörbar machen. Darüber hinaus haben sich Fokusgruppen als nützlich erwiesen, um Zugang zu Mitgliedern marginalisierter Gruppen zu erhalten und mit ihnen in Kontakt zu treten. Diese Methode der Datenerhebung ist besonders geeignet, wenn Interviews als unangemessen, zu invasiv oder bedrohlich wahrgenommen werden (Acocella & Cataldi, 2021, S. 28; Stewart & Shamdasani, 2015, S. 46; Barbour, 2018, S. 110–113). Fokusgruppen gelten insbesondere bei einem exploratorischen Vorgehen als wirksam (Lamnek, 2005, S. 71; Stewart & Shamdasani, 2015, S. 44), da das Setting von Fokusgruppen den Teilnehmenden erlaubt, auf die Antworten der anderen aufbauend zu interagieren, was Erkenntnisse ermöglichen kann, die über die Möglichkeiten individueller Interviews oder Umfragen hinausgehen (Loxton, 2021, S. 4). Sowohl die Äußerungen einzelner Teilnehmer*innen als auch die Äußerungen im Kontext der Interaktion mit anderen können erkenntnisreich sein (Loxton, 2021, S. 6).

Zusammenfassend bieten Fokusgruppen eine effektive Methode, um Meinungen zu erkunden, Interaktionen zu beobachten und tiefergehende Einblicke in komplexe soziale Phänomene zu gewinnen. Sie sind für vulnerable Gruppen geeignet, fördern die Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden und bieten eine reichhaltige Datenerhebung, wodurch sie u. a. eine wertvolle Ergänzung zu anderen Forschungs-

methoden darstellen. Details zu Fokusgruppenerhebungen können dem Beitrag von Langer zu Fokusgruppen in diesem Band entnommen werden.

2.2.3 Kursbeobachtungen

Im Gegensatz zur Befragung, welche einen Zugang zu den Gedanken, den Gefühlen und Einstellungen – und damit der Innenwelt – der Zielgruppe schafft, werden in einer wissenschaftlichen Beobachtung deren Verhaltensweisen aus der Außenperspektive der Forschenden wahrgenommen (Döring, 2023, S. 324). Sie stellt meist eine sinnvolle Ergänzung zur Befragung dar, da „die Forschenden das jeweils interessierende Handlungsfeld zumindest explorativ schon einmal beobachtet haben" (Döring, 2023, S. 325; s. a. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 47).

Bei wissenschaftlichen Beobachtungen kann grundsätzlich unterschieden werden nach Strukturiertheitsgrad (strukturiert, unstrukturiert), nach dem Partizipationsgrad (aktiv, passiv) und der Sichtbarkeit der/des Beobachtenden (offen, verdeckt) (Atteslander, 2010, S. 95).

Bei einer strukturierten oder auch standardisierten Beobachtung werden Beobachtungen „nach einem relativ differenzierten System vorab festgelegter Kategorien" (Lamnek, 2010, S. 509) gemacht und aufgezeichnet, wohingegen bei der unstrukturierten Beobachtung „nur mehr oder weniger allgemeine Richtlinien, d. h. bestenfalls grobe Hauptkategorien als Rahmen der Beobachtung" dienen (Lamnek, 2010, S. 509). Aktiv bzw. passiv beschreibt den Partizipationsgrad der Interaktion der/des Beobachtenden mit den Mitgliedern der beobachteten Gruppe (Atteslander, 2010, S. 95). Bei der offenen Beobachtung ist die Rolle der/des Beobachtenden und dessen Intentionen im sozialen Feld geklärt (Lamnek, 2010, S. 510). Bei der verdeckten Beobachtung ist intendiert, dass die zu Beobachtenden die Beobachtung nicht wahrnehmen, was ethische Fragen aufwirft (Döring, 2023, S. 329). In der pädagogischen Praxis haben teilnehmende Beobachtungen („participant observation") eine lange Tradition, in der Lernende als (aktiv) den Unterricht mitgestaltende Akteurinnen und Akteure beschrieben werden können (Meier & Eckermann, 2022, S. 147; Döring, 2023, S. 332). Dadurch wird eine klare Abgrenzung des Untersuchungsfeldes sowie die Auswahl geeigneter Beobachtungszeiten, -orte und -einheiten notwendig (Thierbach & Petschick, 2022, S. 1563).

Als Erhebungsinstrument kann für eine qualitative Beobachtung ein Beobachtungsbogen bzw. ein Beobachtungsleitfaden ausgearbeitet werden, der die unterschiedlichen Kriterien und Anweisungen für die Beobachtung enthält (Häder, 2019, S. 331–332; Thierbach & Petschick, 2022, S. 1563). Wo der standardisierte Beobachtungsbogen manifeste nominalskalierte Variablen operationalisiert (Döring, 2023, S. 343), stellen in einem standardisierten Beobachtungssystem die Beobachtungskategorien Operationalisierungen einzelner theoretischer Konstrukte im Rahmen von Theoriemodellen dar (Döring, 2023, S. 346).

Die wissenschaftliche Beobachtung bietet damit einen wichtigen Einblick in das Verhalten der Zielgruppe und ergänzt die Befragung, indem sie verschiedene Methoden wie bspw. strukturierte Beobachtungen und aktive Partizipation nutzt, um ein tieferes Verständnis des Untersuchungsfeldes zu gewinnen.

2.2.4 Round-Table-Diskussionen

Als eine besondere Art der Fokusgruppen-Erhebungen können Round-Table-Diskussionen angesehen werden, da diese ähnlich ausgerichtet sind, jedoch im Gegensatz zu Fokusgruppen nicht nur jeweils eine bestimmte Zielgruppe bzw. Personengruppe aus einem Kontext betrachten, sondern Vertreter*innen aus verschiedenen Interessengruppen an einem „runden Tisch" zusammenkommen, um über durch eine Moderation vorgegebene Aspekte zu diskutieren und die jeweiligen Ansichten abzugleichen (Gammie, Hamilton & Gilchrist, 2017, S. 11). Vergleichbar sind Round-Table-Diskussionen in ihrem Format auch grundsätzlich mit Podiumsdiskussionen, welche sich lediglich in dem Punkt unterscheiden, dass ein Publikum anwesend ist, das üblicherweise in den zweiten Teil der Diskussion eingebunden wird. Wie auch in einer Podiumsdiskussion spielt die Moderation eine entscheidende Rolle, da diese verantwortlich ist, die Diskussion nicht nur zu leiten und Gesprächsbeiträge zuzuweisen, sondern auch über eigene Sachkenntnisse das Gespräch über entsprechende Fragestellungen zu lenken. Es wird empfohlen, sich über zwei Stichwortzettel vorzubereiten, welche zum einen Fakten und Hintergrundinformationen und zum anderen konkrete Fragestellungen, mit denen die Diskutierenden einbezogen werden, enthalten. Über die so gelenkte Diskussion arbeitet die Moderation Verbindendes wie auch Trennendes heraus und fragt mit der Zielsetzung weiter, die Standpunkte immer klarer zu umreißen bzw. eine Annäherung herbeizuführen (Hufer, 2001).

2.2.5 Heuristische Evaluation

Die heuristische Evaluation gehört zu den informellen analytischen Verfahren und Inspektionsmethoden. Dabei beurteilen eine geringe Anzahl von Expertinnen und Experten anhand von Heuristiken die Usability (Benutzerfreundlichkeit) des zu analysierenden Produktes, wie beispielsweise einer mobilen App (Niegemann, Domagk, Hessel, Hein, Hupfer & Zobel, 2008, S. 434). Eine heuristische Evaluation wird durchgeführt, indem Expertinnen und Experten ein Interface (Benutzeroberfläche) beobachten und dieses bewerten. Die Bewertung wird meist sinnvollerweise anhand von Kriterien – Heuristiken – vorgenommen. Dabei werden zwei Durchläufe empfohlen. In einem ersten Durchlauf konzentrieren sich die Analysierenden auf den Informationsablauf und Funktionalitäten. In einem zweiten Durchgang werden einzelne Bedienelemente fokussiert. Die Usability-Probleme werden in den Durchläufen schriftlich festgehalten, indem genau beschrieben wird, welche der heuristischen Prinzipien wie berücksichtigt wurden. Im Anschluss erfolgt eine Zusammenstellung aller dieser Usability-Probleme nach einer Diskussion durch die Expertinnen und Experten (Koppel, 2017, S. 130). Die Heuristiken können vor dem Hintergrund der Zielgruppencharakteristika in ihrer Auslegung oder auch Interpretationsschärfe unterschiedlich ausfallen.

3 Methodischer Ansatz im Projekt GediG: Convergent Mixed-Methods-Design

Ein gemischter Methodenansatz ermöglicht es, wie dargestellt, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen. Im GediG-Projekt wurden die Perspektiven von Kursteilnehmenden, Lehrenden, konzeptionell Tätigen und Leitenden von Bildungsinstitutionen der Grundbildung erfasst. Damit die vielfachen Fragestellungen angemessen bearbeitet und deren Ergebnisse integriert werden konnten (Kuckartz, 2014, S. 164), wurde im GediG-Projekt ein Convergent-Design angewandt, in welchem beide Methoden gleich gewichtet, unabhängig voneinander analysiert und die Ergebnisse gemeinsam interpretiert wurden (Creswell & Clark, 2017; Creswell, 2022; Harrison, Reilly & Creswell, 2020).

Eine Übersicht zu den quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden, den Stichproben- bzw. -Samplegrößen sowie den einzelnen Analysezielen findet sich in Abbildung 1 zum *Convergent Mixed-Methods-Design GediG*. Der zeitliche Ablauf ist über eine Zeitschiene ersichtlich. Die Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Datenerhebungen zur Interpretation und Meta-Inferenzen führt dazu, das dem Projekt übergeordnete Ziel zu erreichen: die Identifikation von Gelingensbedingungen des Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung. Dieses Ziel enthält zwei untergeordnete Ebenen: Zum einen soll Aufschluss zu Hemmnissen und Erfolgsfaktoren auf struktureller, didaktischer und personaler Ebene erlangt werden und zum anderen sollen Good-Practice-Beispiele von Lehr-Lernszenarien mit dem Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen aufgezeigt werden. Neben den einzelnen methodischen Zugängen geben wir in diesem Beitrag auch einen Überblick über die Datenerhebungen.

Nachfolgend stellen wir die verschiedenen Elemente der quantitativen und qualitativen Erhebungen in der Umsetzung im GediG-Projekt einzeln vor.

3.1 Quantitative Datenerhebungen über den Einsatz von Fragebögen im Projekt GediG

Für das GediG-Projekt wurden zu einzelnen Fragestellungen Fragebögen für die verschiedenen Akteurinnen und Akteure in der Grundbildung, Leitende von Bildungsinstitutionen bzw. konzeptionell Tätige, Kursleitende sowie Teilnehmende in Grundbildungskursen konzipiert. Dies geschah unter mehrfacher Einbindung einer sogenannten Fragebogenkonferenz (Döring, 2023, S. 406), in der das Feedback von Fachkolleginnen und Fachkollegen sowie von Expertinnen und Experten der Grundbildung aus der Praxis eingeholt wurde.

Die in den Fragebögen enthaltenen, auf Grundlage der latenten Konstrukte operationalisierten Items wurden einer explorativen Faktorenanalyse (Brandt, 2020) sowie einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (Gäde, Schermelleh-Engel & Brandt, 2020) unterzogen. Zur Qualitätssicherung wurden die Fragebögen auf Reliabilität und Validität überprüft (Bühner, 2021; Moosbrugger & Kelava, 2020).

Die Datengrundlage zur Analyse der Gütekriterien resultiert aus Pretests mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Weingarten, der Fragebogen für die

Teilnehmenden wurde zudem einem kommunikativen Feedback unterzogen. Dieses führte dazu, dass die latenten Konstrukte aus dem Fragebogen der Kursteilnehmenden herausgenommen wurden, da diese als zu textlastig für die Zielgruppe bewertet wurden. Über den Fragebogen der Kursleitenden konnten die Erkenntnisse zu den Teilnehmenden allerdings auf einer anderen Ebene generiert werden. Nähere Erläuterungen hierzu finden sich im Beitrag von Lindel & Langer in diesem Band.

Die Fragebögen in allen GediG-Erhebungen wurden mithilfe des Online-Tools SoSci Survey[2] administriert und online über einen Link sowie auf Anfrage in Schriftform zur Verfügung gestellt. Zusätzlich wurde eine Funktion integriert, über die sich die Befragten die Fragen vorlesen lassen konnten. Die aus den Online-Fragebogenerhebungen gewonnenen Daten wurden deskriptiv und inferenzstatistisch mit IBM SPSS Version 27 bzw. IBM SPSS AMOS Version 26 ausgewertet.

Um das Analyseziel der Identifikation der Voraussetzungen/Umsetzung des Einsatzes digitaler Medien in Grundbildungskursen auf den drei Ebenen der Institutionsleitung[3], der Kursebene und der individuellen Ebene zu realisieren und entsprechende Erkenntnisse zu generieren, wurden folgende Untersuchungsaspekte (abgeleitet aus den oben angeführten Themenbereichen) in den einzelnen Fragebogenerhebungen mit entsprechenden Unterfragen bestückt:

- Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien
- Erfahrungen mit digitalen Medien und Praktiken
- Einstellung zu digitalen Medien und Praktiken
- digitale Kompetenzen
- soziodemographische Daten

In der Endfassung enthielt der Fragebogen für die Zielgruppe der Institutionsleitenden/konzeptionell tätigen Personen 35 Fragen zu den oben genannten Untersuchungsaspekten, der Fragebogen der Kursleitenden 41 Fragen und der für die Teilnehmenden erstellte Fragebogen 31 Fragen.

Um tiefergehende Einblicke in subjektive Erfahrungen und Perspektiven zu gewinnen, wurden zudem qualitative Ansätze verfolgt, deren Einsatzbereiche und jeweiligen empirischen Mehrwert wir im Folgenden darstellen.

3.2 Qualitative Erhebungen im Projekt GediG

Im Projekt GediG wurden mehrere qualitative Erhebungsinstrumente eingesetzt, die jeweils aufgrund ihrer spezifischen Funktionen und Zielsetzungen ausgewählt wurden. Diese Instrumente reichten von leitfadengestützten Experteninterviews, Fokusgruppen, Round-Table-Diskussionen bis hin zu Kursbeobachtungen und einer heuristischen Evaluation. Jedes dieser Instrumente wurde gezielt eingesetzt, um unterschiedliche Aspekte des Untersuchungsgegenstands zu erfassen und eine vielseitige Datengrundlage zu schaffen. Während die Interviews es ermöglichten, individuelle Perspektiven und Erfah-

2 https://www.soscisurvey.de

3 Für Aussagen auf der Ebene der Bildungsinstitutionen wurden Leitende von Bildungsinstitutionen und konzeptionell tätige Personen zu einer Personengruppe zusammengefasst, da diese in den fokussierten Erhebungsbereichen z. T. rollenübergreifende Funktionen innehaben.

rungen zu erforschen, boten Fokusgruppen die Möglichkeit, kollektive Meinungsbildungsprozesse zu untersuchen. Die Kursbeobachtungen ermöglichten es, das Verhalten und die Interaktionen der Teilnehmenden in Echtzeit zu beobachten und zu dokumentieren. Durch die Kombination dieser verschiedenen qualitativen Instrumente konnten umfassende Einblicke in die Themen und Fragestellungen des Projekts gewonnen werden. Im Folgenden gehen wir auf die explizite Ausführung der jeweiligen Erhebungsinstrumente im Kontext des Forschungsprojektes GediG ein.

3.2.1 Leitfadengestützte Experteninterviews

Kursleitende und Institutionsleitende bzw. konzeptionell tätige Personen wurden qualitativ über leitfadengestützte Experteninterviews befragt. Aufgrund der explorativen Vorgehensweise des Forschungsprojektes GediG kann in der methodologischen Verortung entsprechend von leitfadengestützten explorativen Experteninterviews gesprochen werden.

Pandemiebedingt fanden die meisten Experteninterviews im Projekt GediG über ein Videokonferenztool und mithilfe einer Audioaufnahme statt. Der Link zur Videokonferenz sowie die Einwilligungserklärungen zur Teilnahme an den Interviews wurden dabei vorab per Mail versandt. Die Aufzeichnungen aller Interviews wurden nach vorab festgelegten Richtlinien transkribiert und anonymisiert (Dresing & Pehl, 2018; 2020). Die Analyse erfolgte inhaltlich-strukturierend nach Kuckartz (2018) und unter Einbezug der Software MAXQDA (Kuckartz & Rädiker, 2020). Alle Interviews wurden durch ein Postskriptum ergänzt, in welchem Oberflächenmerkmale wie Räumlichkeiten, Datum und Uhrzeit, aber auch Auffälligkeiten, besondere Vorkommnisse und Befindlichkeiten sowie nonverbale Äußerungen seitens der interviewten Person notiert wurden (Mey & Mruck, 2020, S. 328; Döring, 2023, S. 362).

Die Experteninterviews wurden zuvor pilotiert und im Anschluss überarbeitet. Im Rahmen der Pilotierung der Interviews mit Leitenden und konzeptionell tätigen Personen codierten zwei unabhängige Codierende ein Interview mit zuvor deduktiv festgelegten Kategorien. Dabei wurde ein Kappa-Wert nach Brennan und Prediger (1981) (s. a. Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 303) von $K_n = 0{,}98$ erreicht. Die Übereinstimmung der Codierungen in der Pilotierung der Experteninterviews der Kursleitungen erzielte einen Kappa-Wert nach Brennan und Prediger (1981) von $K_n = 0{,}77$.

Die Intercoder-Reliabilität, welche über MAXQDA berechnet wurde (MAXQDA Manual, 2020), gilt bei einem Kappa-Wert von 0,6 bis 0,8 als gut und ab einem Wert von 0,8 als sehr gut (Kuckartz, 2018, S. 210). Obgleich damit eine gewisse interne Studiengüte erreicht wird, warnen Rädiker und Kuckartz (2019, S. 303) davor, diesen Benchmarks allzu große Bedeutung beizumessen und plädieren dafür, die Verbesserung des Kategoriensystems nicht zu vernachlässigen. Dies wurde u. a. durch die weitere induktive Kategorienbildung im Rahmen der Interviewanalyse gewährleistet.

3.2.2 Fokusgruppen mit Kursteilnehmenden

Fokusgruppen sind besonders effektiv, wenn es um explorative Ansätze geht (Lamnek, 2005, S. 71; Stewart & Shamdasani, 2015, S. 44), wie es im Forschungsdesign des

GediG-Projekts vorgesehen ist. Entsprechend wurden Fokusgruppen mit Kursteilnehmenden aus Grundbildungskursen geführt, in welchen diese zum Einsatz digitaler Medien und motivationalen Aspekten befragt wurden. Die Fokusgruppen folgten einem vordefinierten Leitfaden und wurden teilweise durch unterstützendes Material angereichert (Stewart & Shamdasani, 2015, S. 100; Martens, 2022, S. 132). Vor der eigentlichen Durchführung wurden die Fokusgruppen pilotiert und anschließend überarbeitet.

Aufgrund der pandemiebedingten Abstandsregelungen während der COVID-19-Pandemie wurden die Fokusgruppen ebenfalls über ein Videokonferenztool durchgeführt; zusätzlich wurden Audioaufzeichnungen erstellt. Der Link zur Videokonferenz sowie die Einwilligungserklärungen zur Teilnahme an der Fokusgruppe wurden dabei vorab an die Kursleitenden per Mail versandt. Jede Fokusgruppe begann mit der erneuten mündlichen Abfrage der freiwilligen Teilnahme und einer Einführung in das Projekt GediG mit der Unterstützung eines eigens für diesen Zweck kreierten Videos.

Die Transkription aller Fokusgruppen erfolgte gemäß vorher festgelegten Leitlinien und wurde anonymisiert durchgeführt (Dresing & Pehl, 2018; 2020). Die inhaltlich-strukturierte Analyse erfolgte nach Kuckartz (2018) und unter Einsatz der Software MAXQDA unter Berücksichtigung der Gegebenheiten der Fokusgruppen. So wurden beispielsweise Aussagen einzelner Teilnehmer*innen erfasst und analysiert (Loxton, 2021; Kuckartz & Rädiker, 2020). Nähere Informationen zur Gestaltung und Durchführung dieser speziell für die Zielgruppe ausgerichteten Fokusgruppen können dem Beitrag von Langer zu Fokusgruppen in diesem Band entnommen werden.

3.2.3 Kursbeobachtungen

Im Rahmen des GediG-Projekts wurden teilnehmende Beobachtungen in Grundbildungskursen unter Einsatz von Beobachtungsbögen durchgeführt. Die Beobachtungskategorien in den erstellten Beobachtungsbögen im GediG-Projekt enthalten Operationalisierungen aus den theoretischen Konstrukten zum Einsatz digitaler Medien, um das Analyseziel der Identifikation von Good-Practice-Beispielen des Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung zu erreichen.

Die Beobachtung orientierte sich in Teilen am Konzept des *Digital Inclusion Pathway* (Reder, 2015). Beobachtet wurden zum einen der Zugang zu und der Einsatz von digitalen Medien in Kursen der Grundbildung, was dazu diente, Erkenntnisse zu digitalen Barrieren, wie sie von Reder (2015) auf der Stufe des Access, also des Zugangs zu digitalen Medien, beschrieben werden, zu identifizieren. Im Bereich des Einsatzes digitaler Medien wurde auch die verwendete Software in die Beobachtung einbezogen. Die Stufe des *„Taste"*, des digitalen Geschmacks (Reder, 2015), wurde über die Erfassung beobachteter pädagogischer Konzepte und der Förderung des Lernerfolgs über zu erfassende motivationale Aspekte in den Fokus genommen. Abrundend wurden Beobachtungen zu Bedingungen, die den Einsatz digitaler Medien gelingend unterstützen oder hemmen, in den Beobachtungsbogen mit aufgenommen.

Über die Kursbeobachtungen sollten Erkenntnisse zu Good-Practice-Beispielen aus der Grundbildungspraxis generiert werden. Ein Auszug zu diesen wird im Beitrag

von Langer auf der *Readiness*-Stufe unter dem Titel „Die digitale Reise in der Grundbildung beginnen“ in diesem Band aufgezeigt.

3.2.4 Round-Table-Diskussionen

Im Projekt GediG wurden Round-Table-Diskussionen mit Kursleitungen und Institutionsleitungen bzw. konzeptionell tätigen Personen aus jeweils derselben Bildungsinstitution im Anschluss und nach Auswertung der Einzelinterviews mit den jeweiligen Personen geführt, um Positionen in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Einsatzes digitaler Medien abzugleichen. Die Auswahl dieser Diskussionsteilnehmenden erfolgte unter der Prämisse, dass aus der Analyse der Einzelinterviews resultierend angenommen wurde, dass aus einer gemeinsamen Diskussion weitere Erkenntnisse gewonnen werden können.

Die Round-Table-Diskussionen fanden zudem an Bildungsinstitutionen statt, an denen auch bereits Kursbeobachtungen durchgeführt wurden. Der Leitfaden für die Round-Table-Diskussionen wurde ebenfalls entlang des Konzeptes des *Digital Inclusion Pathway* (Reder, 2015) erstellt und fokussiert entsprechend die vier Stufen und deren Barrieren bzw. Hürden zur Erreichung: *Access* (Zugang zu digitalen Medien), *Digital Taste* (Entwicklung eines digitalen Geschmacks), *Readiness* (Befähigung zum Einsatz digitaler Medien) und die Stufe der *Digital Literacy* mit der Teilhabe an einer digitalisierten Gesellschaft. Eine detaillierte Erläuterung des *Digital Inclusion Pathway* findet sich in der Einführung von Koppel in diesem Band.

Im Vorfeld der Erhebung wurden die daran Teilnehmenden inhaltlich über den *Digital Inclusion Pathway* mittels eines dafür erstellten Videos des Projektes informiert. Da nicht davon ausgegangen werden konnte, dass alle Teilnehmenden während der Diskussion auf ihre Erinnerungen an den *Digital Inclusion Pathway* zurückgreifen konnten, wurde eine Bildvorlage des *Digital Inclusion Pathway* erstellt, welche im Rahmen der Round-Table-Diskussion als Anfangsimpuls erläutert und anschließend auf den einzelnen Stufen diskutiert wurde. Dabei wurden zur Veranschaulichung der Barrieren zu den jeweiligen Stufen Abbildungen von Steinen in den Weg gelegt, die als Barrieren ebenfalls besprochen wurden. Die Themenbereiche der Round-Table-Diskussion umfassten folgende Aspekte:

- Den Zugang zu digitalen Medien in der jeweiligen Bildungsinstitution im Rahmen von Grundbildungskursen (*Access*) und die Barrieren, die einen Zugang erschweren. Hierzu wurde auch auf Hürden eingegangen, welche die Verwendung von Software (Lizenzen, Konformität mit der DSGVO, Barrierefreiheit usw.) anbelangen.
- Das pädagogische Konzept der Bildungsinstitution, um den digitalen Geschmack der Kursteilnehmenden zu entwickeln, bzw. die Barrieren zur *Taste Stage* zu überwinden.
- Die Fähigkeiten der Lernenden in den Kursen wurden auf der Ebene der *Readiness Stage* verknüpft mit den Möglichkeiten, auf dieser Stufe Barrieren abzubauen. Es wurde nachgefragt, wie über eine entsprechende Kursgestaltung die Befähigung

für den Einsatz digitaler Medien realisiert wird, damit eine digitale Teilhabe ermöglicht wird.
- Den gesamten *Digital Inclusion Pathway* in den Blick nehmend wurde angeregt zu diskutieren, wie die Konzeption digitaler Grundbildungsangebote optimiert werden könnte.
- Abschließend wurden die Teilnehmenden aufgefordert, die Rahmenbedingungen zu betrachten, die gegeben sein sollten, damit der digitale Medieneinsatz in der Grundbildung gelingen und damit in einer digitalen Inklusion münden kann.

Die Round-Table-Diskussion ist als abschließendes Erhebungsinstrument zur Erweiterung sowie Vertiefung der bis dahin erlangten Erkenntnisse angelegt worden.

3.2.5 Heuristische Evaluation

Im Projekt GediG sollte über die heuristische Evaluation Aufschluss gewonnen werden, welche Programme und sogenannte digitale Helfer inwieweit für einen Einsatz in der Grundbildung bzw. für Menschen mit Grundbildungsbedarf geeignet sind. Zudem sollten Herausforderungen für deren Einsatz identifiziert werden. Die heuristische Evaluation basiert auf den Erkenntnissen aus der Arbeit von Ilka Koppel (2017) zur Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung. Die Heuristiken wurden in diesem Rahmen erarbeitet und validiert, sodass ein Einsatz für die Evaluation im Rahmen des GediG-Projektes möglich war. Die Heuristiken für den Einsatz digitaler Anwendungen (Apps) umfassten:
- Erlernbarkeit
- Selbstbeschreibungsfähigkeit
- Wahrnehmungssteuerung
- Aufgabenangemessenheit
- Erwartungskonformität
- Steuerbarkeit
- Perspektivübernahme
- Prozessangemessenheit
- Joy of Use
- interkulturelle Aspekte

Untersucht wurden im Rahmen der heuristischen Evaluation Apps, die für den Einsatz in der Grundbildung konzipiert worden waren bzw. das Lernen der Kursteilnehmenden unterstützen könnten:
- ABC-Lernwerkstatt
- BELUGA
- DIGIalpha
- Diglin
- eVideo
- IntraActPlus
- IRMGARD

- Lost in Barmuda
- Mathe Schule schriftliches Rechnen
- vhs-Lernportal

Im Rahmen der heuristischen Evaluation der digitalen Helfer für die Anwendung durch Menschen mit Grundbildungsbedarf wurden mehrere digitale Sprachassistenten, Tools für Sprachnotizen/-memos, Textscanner, Tools für Vorlesefunktionen sowie QR-Scanner untersucht und bewertet. Hierfür mussten die Heuristiken teilweise angepasst werden. Die Ergebnisse der im Rahmen des Projekts GediG durchgeführten heuristischen Evaluation sind Bestandteil des veröffentlichten Orientierungsrahmens für die Grundbildungspraxis (Koppel & Langer im Erscheinen).

Nach diesem Überblick über das Gesamtdesign des methodischen Ansatzes über ein Convergent Mixed-Methods-Design und der Darlegung der einzelnen Erhebungsinstrumente sowie der jeweiligen, für das Forschungsprojekt relevanten Fragestellungen gehen wir im nächsten Abschnitt auf die Datenerhebungen ein. Dabei strukturieren wir erneut die quantitativen und qualitativen Teilerhebungen und legen dar, wie der theoretische Ansatz des Convergent-Designs empirisch umgesetzt wurde.

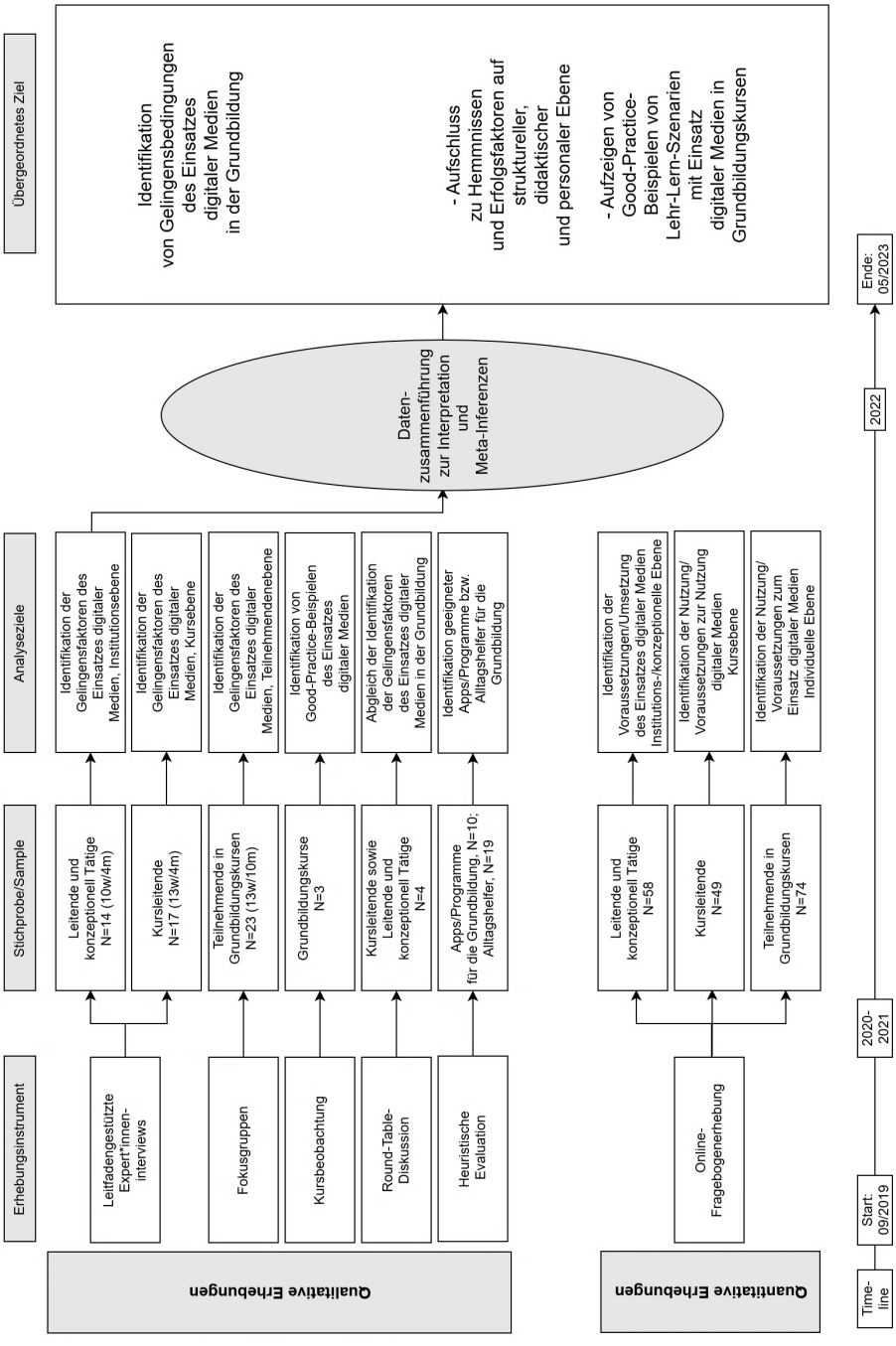


Abbildung 1: Convergent Mixed-Methods-Design GediG

4 Datenerhebungen im Projekt GediG: Umfang, Regionen und Trägerschaft der Bildungsinstitutionen

In diesem Abschnitt gehen wir darauf ein, wie die Daten, in welchen Regionen und an welchen Bildungsinstitutionen die Daten erhoben wurden. Über Praxispartner*innen konnte der Zugang zu einem Teil der Befragungsteilnehmenden erfolgen. Darüber hinaus konnte Kontakt zu weiteren Befragungsteilnehmenden über Ansprechpartner*innen für Alphabetisierung und Grundbildung in den Bundesländern[4], Grundbildungszentren und darüber hinaus über die Ansprache einzelner Bildungsträger der Erwachsenenbildung initialisiert werden. Dieser Prozess gestaltete sich als relativ zäh. Es mangelt an übersichtlichen und vor allem aktuell gehaltenen Darstellungen an Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern für die Grundbildung. Nicht an allen Grundbildungszentren bzw. deren Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern wurden in dem für das Projekt relevanten Zeitraum Kurse angeboten, Rückmeldungen durch Verantwortliche konnten oftmals erst nach mehreren schriftlichen oder telefonischen Kontakten erzielt werden. Zudem berichteten im späteren Verlauf des Projekts ab 2022 einige Bildungsinstitutionen von einer „Flut" von Anfragen für wissenschaftliche Erhebungen und wollten sich auf keine weiteren Erhebungen zum Schutze der Teilnehmenden und Kursleitenden in Grundbildungskursen einlassen. Die Kontaktbeschränkungen, aber auch die Herausforderungen, denen die Akteurinnen und Akteure in Grundbildungskursen während der COVID-19-Pandemie in den Jahren 2020–2022 begegneten, stellten auch die Umsetzung des Forschungsprojektes GediG und zunächst die Kontaktaufnahme vor große Hürden. Dennoch gelang es, entsprechende Kontakte herzustellen und sowohl die Datenerhebungen im quantitativen als auch die im qualitativen Bereich in umfassendem Maß durchzuführen, wie wir in den nächsten Abschnitten darlegen.

4.1 Quantitativ: Fragebogenerhebungen

Die quantitativen Erhebungen fanden, wie beschrieben, über Online-Fragebögen für Leitende von Bildungsinstitutionen bzw. konzeptionell Tätige, Kursleitende sowie Teilnehmende in Grundbildungskursen statt. Damit die Anonymität der Befragten gewährleistet werden konnte, wurde in den Fragebogenerhebungen auf die Nennung oder auch Zuordnung der Bildungsinstitution zu einer Trägerschaft verzichtet. Daher geben die quantitativen Erhebungen keinen konkreten Aufschluss über die Zuordnung der Bildungsinstitutionen. Alle Links, die im Rahmen der Fragebogenerhebung versendet wurden, gingen an Bildungsinstitutionen, in denen Grundbildungskurse angeboten wurden und zu denen zuvor ein schriftlicher und/oder telefonischer Kontakt bestand.

4 Siehe hierzu die Übersicht des Sekretariats der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017): https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgWeiterbildung/17-07-20_Koordinationsstellen_Ansprechpartner_barrierefrei.pdf

4.1.1 Fragebogenerhebung mit Institutionsleitenden/konzeptionell tätigen Personen

In der Fragebogenerhebung für Institutionsleitende/konzeptionell tätige Personen wurden mittels 35 Fragen die zu untersuchenden Aspekte beleuchtet. Der Datensatz umfasste N = 58 (46w/12m/0d). Ein CONSORT-Flow-Diagramm gibt eine Übersicht über die Stichprobengröße wieder.

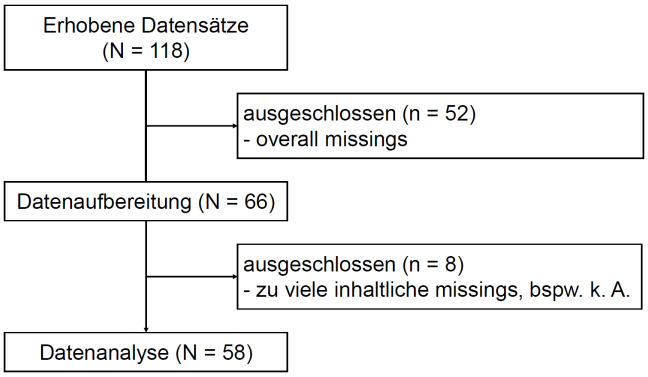


Abbildung 2: CONSORT-Flow-Diagramm: Fragebogenerhebung Institutionsleitende/konzeptionell tätige Personen in Grundbildungskursen 2022, Projekt GediG

Die meisten Antworten kamen aus Bayern (34 %) und Sachsen (14 %) sowie Sachsen-Anhalt (12 %). Aus den Bundesländern Bremen, Hessen und Niedersachsen konnten keine Antworten generiert werden.

4.1.2 Fragebogenerhebung mit Kursleitenden

49 Kursleitende (40w/9m/0d) beantworteten den Fragebogen, der 41 Fragen zu den Untersuchungsaspekten enthielt. Ein CONSORT-Flow-Diagramm (Abbildung 3) bildet eine Übersicht über die Stichprobengröße ab.

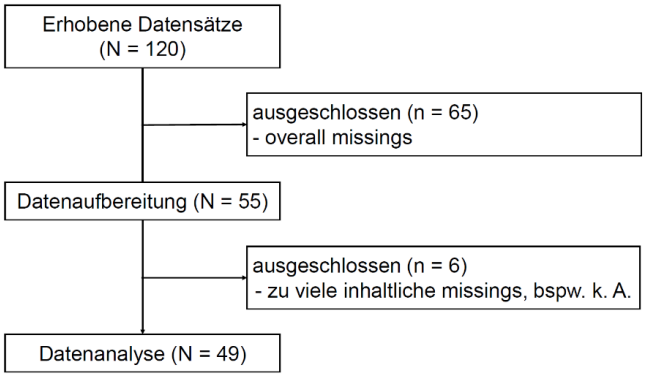


Abbildung 3: CONSORT-Flow-Diagramm: Fragebogenerhebung Kursleitende in Grundbildungskursen 2022, Projekt GediG

Die meisten der 49 Aussagen der Kursleitenden konnten dem Bundesland Bayern mit 27 % zugeordnet werden, weitere 16 % der Antworten kamen von Kursleitenden, die in Sachsen tätig sind, und wiederum 12 % der Aussagen aus Baden-Württemberg. Eine Aussage kam aus der deutschsprachigen Schweiz.

4.1.3 Fragebogenerhebung mit Teilnehmenden

Für die Fragebogenerhebung mit Teilnehmenden in Grundbildungskursen wurden 31 Fragen generiert, die detaillierter im Beitrag von Lindel & Langer in diesem Band aufgeschlüsselt werden. Dort finden sich auch Hinweise zum Vorgehen für diese besondere Gruppe in Bezug auf die Fragebogenerhebung. Die Aussagen von 74 Lernenden in Grundbildungskursen wurden in die Untersuchung einbezogen, ein CONSORT-Flow-Diagramm gibt eine Übersicht über die Stichprobengröße wieder (siehe Abbildung 4).

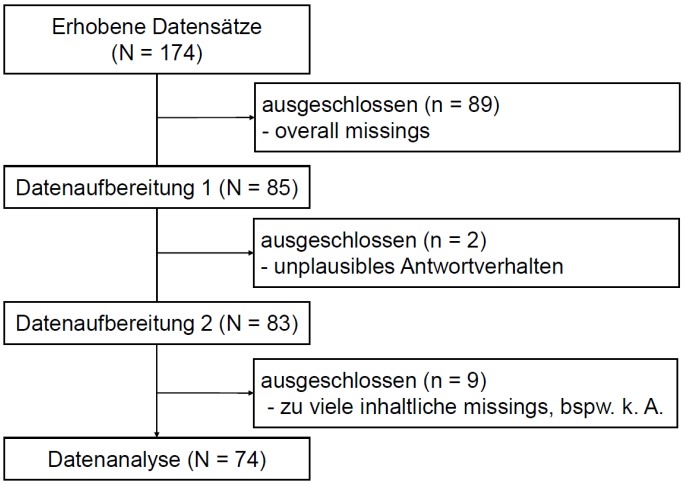


Abbildung 4: CONSORT-Flow-Diagramm: Fragebogenerhebung Teilnehmende in Grundbildungskursen 2022, Projekt GediG

Die Antworten der 74 Kursteilnehmenden (29 w/42 m/3 d), die in die Analyse eingingen, zeigen ein diverses Abbild der regionalen Lage der Bildungsinstitutionen auf. Die weitaus meisten Aussagen der Teilnehmenden konnten dem Bundesland Sachsen mit 42 % zugeordnet werden, weitere 19 % der Antworten kamen von Teilnehmenden, die in Brandenburg einen Grundbildungskurs besuchen. Eine Aussage kam aus der deutschsprachigen Schweiz, eine aus Österreich.

Im folgenden Abschnitt gehen wir auf die qualitativen Datenerhebungen ein. Im Gegensatz zu den quantitativen Erhebungen sind neben der Region der Bildungsinstitution in diesen Erhebungen die Zugehörigkeiten zu Bildungsinstitutionen erfasst worden und können so einen weiteren Einblick in die Streuung der Datenerhebungen im Projekt GediG geben.

4.2 Qualitative Erhebungen über verschiedene Erhebungsinstrumente

Die qualitativen Datenerhebungen erfolgten in den Jahren 2021 und 2022. Da die qualitativen und quantitativen Erhebungen zeitgleich abliefen, konnten einige Kontakte über die bereits durchgeführte Form der Datenerhebung generiert werden, indem beispielsweise Interviewpartner*innen gefragt wurden, ob sie schon an der Fragebogenerhebung teilgenommen hätten und vice versa.

4.2.1 Leitfadengestützte Experteninterviews und Fokusgruppen

Im Folgenden sind – systematisiert nach der Erhebungsform – die Strukturen der jeweiligen Datenerhebung aufgezeigt und es wird ein Einblick in den Umfang sowie die regionale und institutionelle Zuordnung der Antworten gegeben.

Leitfadengestützte Experteninterviews mit Institutionsleitenden/konzeptionell tätigen Personen

Institutionsleitende bzw. konzeptionell tätige Personen wurden, wie beschrieben, über leitfadengestützte Experteninterviews befragt. Dabei konnten 14 Personen (10w/4m) für ein Interview gewonnen werden. Die Bildungsinstitutionen der Befragten sind regional den Bundesländern Bayern (2), Brandenburg (1), Baden-Württemberg (2), Hamburg (1), Hessen (2), Rheinland-Pfalz (1) sowie Sachsen (4) zuzuordnen. Die institutionelle Zuordnung zu Trägerschaften ist gestreut, fünf Vertreter*innen der Volkshochschulen (VHS) bzw. Kreisvolkshochschulen (KVHS), drei Vertreter*innen der ESO Education Group, zwei Vertreter*innen des Internationalen Bunds (IB) sowie zwei Vertreter*innen aus religiös orientierten Trägern und je eine Person aus einer Koordinierungsstelle und eines Trägers der Privatwirtschaft nahmen an den Interviews teil.

Leitfadengestützte Experteninterviews mit Kursleitenden

Auch für Kursleitende wurden leitfadengestützte Experteninterviews konzipiert und es konnten 17 Lehrende (13 w/4m) aus Bildungsinstitutionen der folgenden Bundesländer befragt werden: Berlin (5), Brandenburg (2), Baden-Württemberg (3), Hessen (2), Nordrhein-Westfalen (3) und Sachsen (2). Zwei der Kursleitenden sind der VHS, fünf der ESO Education Group, eine interviewte Person dem IB und zwei Lehrende religiös orientierten Trägern zuzuordnen. Vier weitere Interviews entstammen aus privatwirtschaftlichen Trägern und drei interviewte Personen sind bei verschiedenen eingetragenen Vereinen tätig.

Fokusgruppen mit Kursteilnehmenden

Die Kursteilnehmenden wurden aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer vulnerablen Gruppe der Gesellschaft über Fokusgruppen befragt. Inhaltliche Details sind dem Beitrag von Langer zu Fokusgruppen in diesem Band zu entnehmen. Fünf Teilnehmende zogen es vor, einzeln befragt zu werden. Für diese Interviews wurde der Leitfaden für die Fokusgruppen mit geringfügigen Änderungen verwendet, um der Einzelsituation gerecht zu werden. Das Sample der Fokusgruppen und der Einzelinterviews wurde

zusammengefasst, da es ein besonderes Merkmal von Fokusgruppen ist, auch Einzelmeinungen darstellen zu können (Loxton, 2021, S. 6) und somit die Aufteilung in Einzelinterviews und Fokusgruppen für die Analyse der einzelnen Aussagen irrelevant ist. Damit umfasste das Sample 23 Personen (13 w/10 m), die aus sechs verschiedenen Bundesländern stammen: Baden-Württemberg (5), Berlin (10), Brandenburg (3), Hamburg (1), Hessen (2) und Sachsen (2). Die Bildungsinstitutionen, in welchen die Kursteilnehmenden Grundbildungskurse besuchen, sind den Volkshochschulen (7), dem IB (1), religiös orientierten Trägern (1), Bildungsinstitutionen mit Vereinsstruktur (8) sowie der privaten Wirtschaft (2) und Grundbildungszentren (4) zuzuordnen.

4.2.2 Kursbeobachtungen

Die Kursbeobachtungen konnten an drei Bildungsinstitutionen in den Bundesländern Hessen, Brandenburg und Berlin, die unter verschiedenen Trägerschaften stehen (Volkshochschule, private Wirtschaft und einem Verein), durchgeführt werden. Insgesamt konnten 13 Teilnehmende in ihren Grundbildungskursen beobachtet werden. Da es sich um eine Beobachtung und keine Befragung handelt, existieren keine Angaben zum Geschlecht der Teilnehmenden, da dies eine Reduktion auf äußerliche Merkmale und Vermutungen zum Geschlecht bedeutet hätte.

4.2.3 Round-Table-Diskussionen

Zur Abrundung der Erkenntnisse wurden, wie beschrieben, vier Round-Table-Diskussionen mit Akteurinnen und Akteuren aus der Grundbildung, konkret mit Institutionsleitenden bzw. konzeptionell tätigen Personen und Kursleitenden durchgeführt. Vertretene Bundesländer waren hierbei Hessen, Berlin, Brandenburg und Baden-Württemberg. Institutionell verortet waren die Diskussionsteilnehmenden bei den Volkshochschulen, in der privaten Wirtschaft und einem Verein. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die durchgeführten Erhebungen:

Tabelle 1: Überblick über die im Rahmen des GediG-Projektes durchgeführten Erhebungen: Umfang, Bundesland, Trägerschaft der Bildungsinstitution

	Erhebung	Umfang (N)	Region: Anzahl an verschiedenen Bundesländern (ohne Ausland)	Zuordnung zu Bildungsinstitutionen: Anzahl der verschiedenen Bildungsträgerschaften
1	Quantitativ: Fragebogenerhebung Institutionsleitende/ konzeptionell tätige Personen	58	13	k. A.
2	Quantitativ: Fragebogenerhebung Kursleitungen	49	12	k. A.

(Fortsetzung Tabelle 1)

	Erhebung	Umfang (N)	Region: Anzahl an verschiedenen Bundesländern (ohne Ausland)	Zuordnung zu Bildungsinstitutionen: Anzahl der verschiedenen Bildungsträgerschaften
3	Quantitativ: Fragebogenerhebung Kursteilnehmende	74	6	k. A.
4	Qualitativ: Experteninterview Institutionsleitende/ konzeptionell tätige Personen	14	7	6
5	Qualitativ: Experteninterview Kursleitungen	17	6	6
6	Qualitativ: Fokusgruppen Kursteilnehmende	23	6	6
7	Qualitativ: Kursbeobachtung Teilnehmende in Grundbildungskursen	3	3	3
8	Qualitativ: Round-Table-Diskussion Institutionsleitende/ konzeptionell tätige Personen und Kursleitungen	4	4	3

Werden die Datenerhebungen unter dem Aspekt der Art der Datenerhebung, des Umfangs, der Region und der Trägerschaft der Befragten aus den Bildungsinstitutionen zusammengefasst betrachtet, lässt sich festhalten, dass sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Datenerhebungen im Rahmen des GediG-Projektes über beinahe alle Bundesländer, mit der Ausnahme von Bremen, gestreut waren. In den qualitativen Erhebungen war es zudem möglich, die der Person zugeordnete Bildungsinstitution inklusive deren Trägerschaft zu erfragen. Es zeigt sich, dass Personen aus Bildungsinstitutionen aus einer breiten Palette an Trägerschaften erreicht werden konnten und somit zu einer Vielzahl an Perspektiven beitragen konnten. Nur über diesen mehrperspektivischen Zugang konnten umfangreiche Daten zur Identifikation der Gelingensbedingungen des Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung gewonnen werden.

5 Zusammenfassung, Limitationen und Ausblick

Im ersten Teil dieses Beitrags wurde der methodische Ansatz des Convergent Designs (Creswell, 2022) und dessen Umsetzung im Rahmen des GediG-Projektes dargestellt.

Hierzu zeigten wir auf, wie, basierend auf dem benannten konvergenten Design, qualitative und quantitative Methoden kombiniert wurden, um die Perspektiven verschiedener Akteurinnen und Akteure in der Grundbildung, einschließlich Kursteilnehmenden, Kursleitenden, konzeptionell Tätigen und Leitenden von Bildungseinrichtungen, zu berücksichtigen. Dieses Convergent Mixed-Methods-Design ermöglichte eine gleichberechtigte Nutzung beider Methoden und die gemeinsame Interpretation der Ergebnisse. Das umfangreiche Design war notwendig, um das übergeordnete Ziel der Identifikation von Gelingensbedingungen des Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung zu erreichen. Nur durch die gewinnbringende Verzahnung der Erhebungen und die Kombination der Ergebnisse konnten hierzu Antworten gefunden werden, wie sie in den verschiedenen Beiträgen dieses Sammelbandes dargestellt sind.

In dem zweiten Teil dieses Beitrags widmeten wir uns den konkreten Datenerhebungen und zeigten den Umfang, die regionale Zuordnung zu Bundesländern sowie die Trägerschaften der Bildungsinstitutionen auf, in welchen Datenerhebungen stattfanden. Im Hinblick auf die Datenerhebung wurden Online-Fragebögen für verschiedene Akteurinnen und Akteure in der Grundbildung, darunter Leitende von Bildungseinrichtungen, Kursleitende und Teilnehmende in Grundbildungskursen, verwendet. Die Anonymität der Befragten wurde gewährleistet, indem keine Angaben zur Bildungsinstitution gemacht wurden. Qualitative Datenerhebungen ergänzten die quantitativen Erhebungen und liefen zeitgleich ab. Die Forschung konnte Teilnehmende aus fast allen Bundesländern erreichen. Die Datenerhebungen bilden einen breiten Querschnitt der Trägerschaften von Bildungseinrichtungen in der Grundbildung ab.

Dennoch möchten wir an dieser Stelle auf Limitationen hinweisen, die z. T. auch bereits beschrieben wurden. Wir stießen auf einige Herausforderungen, darunter die schwierige Kontaktaufnahme zu den Bildungseinrichtungen. Dies wurde durch die Kontaktbeschränkungen und die hohe Anzahl wissenschaftlicher Anfragen während der COVID-19-Pandemie erschwert. Zudem bestanden Schwierigkeiten bei der Identifizierung von Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern für Grundbildungseinrichtungen in Deutschland. Darüber hinaus mussten wir den Herausforderungen, die sich aus der geringen Literalität der Interviewten ergeben, begegnen (eine ausführliche Reflexion findet sich in Koppel & Langer, 2023). Zukünftige Forschung kann die im GediG-Projekt gewonnenen Erkenntnisse weiter vertiefen und die Identifizierung der Gelingensbedingungen noch präziser gestalten.

Literatur

Acocella, I. & Cataldi, S. (2021). Using focus groups. (Vols. 1–0). SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781529739794.

Atteslander, P. (2010). Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag.

Barbour, R. (2018). Doing focus groups. SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781526441836.

Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), Das Experteninterview, 33–70. VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-322-93270-9_2.

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-19416-5_3.

Brandt, H. (2020). Exploratorische Faktorenanalyse (EFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, 575–614 (3. Aufl.). Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-61532-4_23.

Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. Educational and Psychological Measurement, 41(3), 687–699. DOI: 10.1177/001316448104100307.

Bühner, M. (2021). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (4. Aufl.). Pearson.

Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (BMBF & KMK) (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Alphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. BMBF & KMK.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2023a). Grundbildung. Lexikon der Entwicklungspolitik. https://www.bmz.de/de/service/lexikon/grundbildung-14452.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2023b). Vulnerabel. Lexikon der Entwicklungspolitik. https://www.bmz.de/de/service/lexikon#lexicon=13958.

Crabtree, B., Yanoshik, M., Miller, W. & O'Connor, P. (1993). Selecting individual or group interviews. In D. L. Morgan (Hrsg.), Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art, 137–150. SAGE Publications, Inc., DOI: 10.4135/9781483349008.

Creswell, J. W. (2022). A concise introduction to mixed methods research. SAGE publications. https://doi.org/10.1177/1035719X1601600206.

Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Sage publications.

Döring, N. (2023). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-64762-2.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. dr. dresing & pehl GmbH.

Dresing, T. & Pehl, T. (2020). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren, 835–854. Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-26887-9_56.

Egloff, B. (1997). Biographische Muster „funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von ‚funktionalem Analphabetismus'. Deutscher Volkshochschul-Verband.

Eickelmann, B. & Drossel, K. (2019). Digitalisierung im deutschen Bildungssystem im Kontext des Schulreformdiskurses. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), Schulreform – Zugänge, Gegenstände, Trends, 445–458. Weinheim: Beltz Verlag.

Fietz, J. & Friedrichs, J. (2022). Gesamtgestaltung des Fragebogens. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 1081–1097. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-37985-8_72.

Flick, U. (2012). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. rowohlts enzyklopädie.

Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K., & Brandt, H. (2020). Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, 615–659(3. Aufl.). Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-61532-4_24.

Gammie, E., Hamilton, S. & Gilchrist, V. (2017). Focus group discussions. In Z. Hoque, L. D. Parker, M. A. Covaleski & K. Haynes (Hrsg.), The Routledge companion to qualitative accounting research methods, 372–286. Routledge.

Häder, M. (2019). Empirische Sozialforschung. Eine Einführung (4. Auflage). Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-26986-9.

Harrison, R. L., Reilly, T. M. & Creswell, J. W. (2020). Methodological rigor in mixed methods: An application in management studies. Journal of mixed methods research, 14(4), 473–495. DOI: 10.1177/1558689819900585.

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Auflage). Springer VS.

Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 875–892. Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-37985-8_55.

Herzig, B. (2014). Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Bertelsmann Stiftung.

Hufer, K.-P. (2001). Podiumsdiskussion. sowi-online e.V. https://www.sowi-online.de/praxis/methode/podiumsdiskussion.html.

Kaiser, R. (2021). Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung (2. Aufl.). Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-30255-9.

Kelle, U. (2022). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-37985-8_9.

Kerschhofer-Puhalo, N. (2021). Literacy – Dimensionen eines Begriffs und ein Modell zur kritischen Textarbeit. In L. Gensluckner, M. Ralser, O. Thomas-Olalde & E. Yildiz (Hrsg.), Die Wirklichkeit lesen, 269–294. transcript Verlag. DOI: 10.14361/9783839456149-014.

Kirchmair, R. (2022). Qualitative Forschungsmethoden. Angewandte Psychologie Kompakt. Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-62761-7_1.

Koller, J. (2020). Das Grundbildungsverständnis in einer doppelten empirischen Annäherung – Divergenzen, Disziplinen und betriebliche Akteure. Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung, 19.

Koppel, I. (2017). Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung: Eine Design-Based Research-Studie. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-15769-2.

Koppel, I. (2021). Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien. Eine qualitative Studie in der Alphabetisierung und Grundbildung. MedienPädagogik 16 (Jahrbuch Medienpädagogik), 51–78. DOI: 10.21240/mpaed/jb16/2021.01.12.X.

Koppel, I. & Langer, S. (2020). Herausforderungen und Reaktionen in Zeiten des Social Distancing. Ein Blick in die Alphabetisierung und Grundbildung. weiter.bilden, 27 (4), 32–35. DOI: 10.3278/WBDIE2004W010.

Koppel, I. & Langer, S. (2023). Ambivalenzen in der Forschungspraxis: Einblicke in die Datenerhebung mit Erwachsenen mit geringer Literalität. In M. Schiefner-Rohs, S. Hofhues & A. Breiter (Hrsg.), Datafizierung in der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten, 195–209. transcript. DOI: 10.1515/9783839465820-012.

Koppel, I. & Wolf, K. D. (2021). Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. Zeitschrift für Pädagogik, 67. DOI: 10.3262/ZPB2101182.

Kruse, J. (2015). Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Springer-Verlag. DOI: 10.1007/978-3-531-93267-5.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA Schritt für Schritt. Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-31468-2.

Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-18937-2.

Lamnek, S. (2005). Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Beltz.

Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarbeitete Auflage. Beltz.

Loosen, W. (2016). Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbeck-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft, 139–156. Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-01656-2_9.

Löffler, C. & Koppel, I. (2023). Professionalisierung in der Grundbildung – ein Vorwort. In C. Löffler & I. Koppel (Hrsg.), Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener. wbv Publikation. DOI: 10.3278/9783763974252.

Loxton, M. H. (2021). Analyzing focus groups with MAXQDA. MAXQDA Press. DOI: 10.36192/978-3-948768065.

Lüdemann, J. & Otto, A. (2019). Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen – eine Einleitung. In J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), Triangulation und Mixed-Methods: Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen (Vol. 76). Springer-Verlag. DOI: 10.1007/978-3-658-24225-1

Martens, M. (2022). Fokus auf geteilte Erfahrungen. Das Gruppendiskussionsverfahren in der Schüler*innenforschung. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Waxmann.

MAXQDA Manual (2020). Intercoder-Übereinstimmung. Teamwork. Verfügbar unter: https://www.maxqda.com/help.php?version=mx20&pdf=1&id=51738&l=de.

Mayer, R. E. (2021). Multimedia Learning. Cambridge University Press.

Mazza, F. & Steger, A. (2023). Zum Potenzial von Mehrsprachigkeit für die Grundbildung. In C. Löffler & I. Koppel (Hrsg.), Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener, 103–116. wbv Publikation. DOI: 10.3278/9783763974252.

Meier, M. & Eckermann, T. (2022). Teilnehmende Beobachtung von Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern, 144–149. Waxmann.

Mey, G. & Mruck, K. (2020). Qualitative Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren, 315–336 (2. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. DOI: 10.1007/978-3-658-26887-9_33.

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2020). Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien"). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, 13–38(3. Aufl.). Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-61532-4_2.

Moosbrugger, H., Gäde, J. C., Schermelleh-Engel, K. & Rauch, W. (2020). Klassische Testtheorie (KTT). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, 275–304(3. Aufl.). Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-61532-4_13.

Niegemann, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M. & Zobel, A. (2008). Kompendium multimediales Lernen. Springer Science & Business Media.

Pfeiffer, D. K. & Püttmann, C. (2018). Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. (6. Aufl.). Waxmann.

Porst, R. (2014). Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Springer-Verlag. DOI: 10.1007/978-3-658-02118-4.

Poscheschnik, G., Lederer, B., Perzy, A. & Hug, T. (2010). Datenerhebung und Datenaufbereitung. In T. Hug & G. Poscheschnik (Hrsg.), Empirisch Forschen, 99–148. UTB.

Prengel, A., Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 17–39 (4. Auflage). Beltz Juventa.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg. DOI: 10.1524/9783486719550.

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-22095-2.

Reder, S. (2015). Digital Inclusion and Digital Literacy in the United States: A Portrait from PIAAC's Survey of Adult Skills. PIAAC. Verfügbar unter: https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/551c3e82e4b0d2fede6481f9/1427914370277/Reder_PIAAC.pdf.

Rieckmann, C., Glück-Grasmann, D. & Richter, M. (2022). Digitale Kompetenz in Lernangeboten der Alphabetisierung und Grundbildung. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven, 275–283. wbv Publikation. DOI: 10.3278/9783763971510.

Schreier, M. & Odağ, Ö. (2020). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Band 2, 159–184. Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-26887-9_22.

Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (2015). Focus groups: Theory and practice. Sage Publications.

Tashakkori, A., Johnson, R. B. & Teddlie, C. (Eds.). (2021). Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences (2nd ed.). Sage.

Thierbach, C. & Petschick, G. (2022). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 1563–1579. Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-37985-8_109.

Tröster, M. (2023). Alphabetisierung – Grundbildung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung (3. Aufl.), 16–17. Verlag Julius Klinkhardt. DOI: 10.35468/wbeb2022-005.

Vogl, S. (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 695–700. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-21308-4_46.

Vogl, S. (2015). Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Beltz Juventa.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Convergent Mixed-Methods-Design GediG 215

Abb. 2 CONSORT-Flow-Diagramm: Fragebogenerhebung Institutionsleitende/konzeptionell tätige Personen in Grundbildungskursen 2022, Projekt GediG . . 217

Abb. 3 CONSORT-Flow-Diagramm: Fragebogenerhebung Kursleitende in Grundbildungskursen 2022, Projekt GediG 217

Abb. 4 CONSORT-Flow-Diagramm: Fragebogenerhebung Teilnehmende in Grundbildungskursen 2022, Projekt GediG 218

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Überblick über die im Rahmen des GediG-Projektes durchgeführten Erhebungen: Umfang, Bundesland, Trägerschaft der Bildungsinstitution 220

Fokusgruppen für und mit vulnerablen Gruppen – ein Beispiel mit Akteurinnen und Akteuren aus der Grundbildung

Zuhören, verstehen, umsetzen

Sandra Langer

Zusammenfassung

Dieser Beitrag widmet sich der Verwendung von Fokusgruppen als Methode zur Gewinnung von Einblicken in den Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen aus Sicht der Teilnehmenden. Teilnehmende in Grundbildungskursen sind sowohl Erwachsene, die Deutsch als Erstsprache sprechen, als auch Personen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Die Erhebungen wurden im Rahmen des Forschungsprojekts GediG durchgeführt, das darauf abzielte, ein tiefes Verständnis für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung zu entwickeln. Die Perspektive der Teilnehmenden in Grundbildungskursen wurde mithilfe von Fokusgruppen erhoben. Dieser Beitrag vergleicht die spezifischen Merkmale von Fokusgruppen und Einzelinterviews und zeigt dabei auf, inwieweit die Durchführung von Fokusgruppen für die benannte Zielgruppe gewinnbringend ist.

Insbesondere Fokusgruppen bieten bei der Datenerhebung mit vulnerablen Gruppen Vorteile, da die Gesprächsteilnehmenden einander ermutigen und unterstützen können. Dies ermöglicht eine erhöhte Teilhabe am Gespräch, einschließlich nonverbaler Kommunikation und anderer Ausdrucksformen, die insbesondere für Menschen mit begrenzter Literalität (und Deutsch als Zweitsprache) von Bedeutung sind. Der Beitrag illustriert am Beispiel der Entwicklung und Durchführung von Fokusgruppen im konkreten Kontext der Erhebungen, wie Teilnehmende, Lehrende und Lerner-Expertinnen und -Experten[1] in den Prozess der Leitfadenentwicklung für die Fokusgruppen einbezogen werden können, um relevante und valide Ergebnisse zu erzielen.

Schlagworte: Grundbildungskurse, Fokusgruppen, Gruppendiskussion, Menschen mit geringer Literalität

1 Das Grundbildungszentrum Berlin, welches dem GediG-Team mit Fachexpertise auch über Lerner-Expertinnen und Lerner-Experten immer wieder beratend zur Seite stand, definiert diese als „Betroffene, die nicht nur ihre eigenen Erfahrungen im Blick haben, sondern auch über die Erfahrungen anderer Betroffener sowie das Thema als solches sprechen können. Sie bringen diese Fähigkeit aktiv für ihre Sache ein“ (Grundbildungszentrum Berlin, https://grundbildung-berlin.de/was-sind-lerner-expertinnen-und-experten/).

Abstract

This contribution centers on employing focus groups as a method for gaining insights into the utilization of digital media in basic education courses from the perspective of participants. Participants in basic education courses encompass both adults who are native German speakers and individuals acquiring German as a second language. The data collection was conducted within the scope of the GediG research project, aimed at developing a profound understanding of the utilization of digital media in basic education. The viewpoint of participants in basic education courses was captured through the use of focus groups, and this contribution compares the specific characteristics of focus groups and individual interviews, while also examining the extent to which conducting focus groups is advantageous for the specified target group.

Notably, focus groups offer advantages in data collection with vulnerable groups, as participants in the conversations can encourage and support each other. This facilitates increased participation in the discourse, including nonverbal communication and other forms of expression that are particularly pertinent to individuals with limited literacy (and German as a second language). Using the example of the development and implementation of focus groups in the specific context of the data collection, this contribution illustrates how involving participants, educators, and learner experts in the process of collaboratively developing guidelines for focus groups contributes to achieving relevant and valid results, as exemplified by the findings. Overall, focus groups prove to be a valuable method for better comprehending the needs and experiences of individuals with limited literacy.

Keywords: Basic education courses, focus groups, group discussions, adults with low literacy levels

1 Ausgangslage

Bereits in der über ein Large-Scale Assessment durchgeführten LEO-Studie 2018 wurden die Lese- und Schreibkompetenz der deutschsprechenden Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren mit einem besonderen Augenmerk auf geringer Literalität untersucht (Grotlüschen & Buddeberg, 2020). Personen mit geringer Literalität sind sowohl Personen, die Deutsch als Erstsprache sprechen und Deutsch lesen und schreiben lernen, als auch Personen, die sich noch im Prozess des Zweitspracherwerbs des Deutschen befinden und damit Deutsch lesen, schreiben und sprechen lernen (Rieckmann, Glück-Grasmann & Richter, 2022, S. 280; Mazza & Steger, 2023, S. 105). Relevant für Forschungsprozesse ist hier die förderpolitische Erweiterung der Zielgruppe im Lauf des letzten Jahrzehnts. Diese an die Realität der Grundbildungskurse angepasste Erweiterung der Zielgruppe führt in Forschungskontexten zu methodischen Herausforderungen und Ambivalenzen, wie sie von Koppel und Langer (2023) dargestellt werden, da nicht nur die schriftsprachliche Entwicklung, sondern auch der Pro-

zess des Zweitspracherwerbs und damit die (beschränkte) Möglichkeit, verbalen Äußerungen zu folgen und selbst verbal zu formulieren, berücksichtigt werden muss.

Der vorliegende Beitrag basiert auf dem Forschungsprojekt GediG (Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung). Im Forschungsprojekt GediG wurde ein tiefergehendes Verständnis für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung erarbeitet. Dabei wurden verschiedene Erhebungsinstrumente im Rahmen eines Convergent Designs (Creswell, 2022; im Detail siehe Beitrag Langer & Koppel zu Convergent Design in diesem Band) eingesetzt, um die verschiedenen Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in Grundbildungskursen, d. h. von Institutionsleitenden, Lehrenden und Teilnehmenden in Grundbildungskursen zu berücksichtigen. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Perspektive der Teilnehmenden, die, neben der quantitativen Erfassung über einen Online-Fragebogen (siehe Beitrag Lindel & Langer in diesem Band), über den Einsatz von Fokusgruppen auf einer qualitativen Ebene erfasst wurde (Kühn & Koschel, 2018, S. 20). Über Fokusgruppen sollte tiefergehend auf das Nutzungsverhalten in Bezug auf digitale Medien durch Erwachsene mit geringer Literalität eingegangen werden. Zudem sollten auf einer persönlichen Ebene Erkenntnisse in Bezug auf den Einfluss digitaler Medien auf die Motivation, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit von Kursteilnehmenden in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen gewonnen werden. Die Erkenntnisse auf der inhaltlichen Ebene dieser Fokusbefragung fließen in verschiedene Beiträge dieses Sammelbandes ein. In diesem Beitrag wird das methodische Vorgehen der Fokusgruppen auf methodischer Ebene in den Blick genommen und reflektiert.

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie Fokusgruppen als Methode verwendet werden können, um Erkenntnisse zum Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen aus der Perspektive der Teilnehmenden zu gewinnen. Teilnehmende sowie Lehrende in Grundbildungskursen und Lerner-Expertinnen und Lerner-Experten wurden dabei in den Prozess der Leitfadenentwicklung für die Fokusgruppenerhebung eingebunden. Folgende Fragestellungen werden aufgegriffen:

1. Inwiefern eignen sich Fokusgruppen als Instrument zur Befragung von Personen aus vulnerablen Gruppen und explizit von Personen mit geringer Literalität und welche Chancen bieten sie im Vergleich zu Einzelinterviews?

Des Weiteren wird der Prozess der Leitfadenentwicklung für den Einsatz in Fokusgruppen bei Teilnehmenden in Grundbildungsprozessen fokussiert und dabei die Frage gestellt:

2. Auf welche Weise kann die Konzeption von Fokusgruppen an die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe der Erwachsenen mit geringer Literalität angepasst werden?

Um sich der ersten Fragestellung zu nähern, gehe ich im nächsten Abschnitt anfänglich auf die Methode von Fokusgruppen im Vergleich zu Erhebungen über Einzelinterviews ein und zeige deren Einsatz bei Erhebungen in vulnerablen Gruppen auf.

2 Fokusgruppen als Methode für Datenerhebungen mit vulnerablen Gruppen

Die qualitative Forschung bietet verschiedene Methoden zur Datenerhebung, darunter Fokusgruppen[2] und Einzelinterviews. Diese beiden Ansätze ermöglichen es Forschenden, tiefe Einblicke in die Meinungen, Erfahrungen und Perspektiven der Teilnehmenden zu gewinnen (z. B. Döring, 2023, S. 353). Im Folgenden werden die Potenziale bzw. Vor- und Nachteile von Fokusgruppen, die Leitfadengestaltung sowie der Einsatz von Impulsmaterial in Fokusgruppen mit vulnerablen Gruppen dargestellt. Zudem gehe ich kurz auf die Besonderheit der Gestaltung von virtuellen Fokusgruppen ein, die sich in Zeiten der Kontaktbeschränkungen während der COVID-19-Pandemie als Alternative zu Präsenzfokusgruppen gezeigt haben.

2.1 Potenziale von Fokusgruppen

Fokusgruppen beruhen auf der Interaktion innerhalb der Gruppe, die sich aus den durch Forschende vorgegebenen Themen ergibt (Gammie, Hamilton & Gilchrist, 2017, S. 374). Der folgende Abschnitt vergleicht die Vor- und Nachteile von Fokusgruppen und Einzelinterviews. Insbesondere werden die Vorteile von Fokusgruppen für vulnerable Gruppen dargelegt, um Forschende bei der Auswahl der geeigneten Methode für ihre Forschungsziele zu unterstützen. Gleichzeitig werden Herausforderungen und Aspekte, die bei der Durchführung von Fokusgruppen besonders im Hinblick auf den Einsatz in der Zielgruppe von Erwachsenen mit geringer Literalität, also einer vulnerablen Gruppe an Personen, zu beachten sind, identifiziert. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Rolle von Impulsmaterialien und deren Auswirkungen auf das Antwortverhalten.

Fokusgruppen sind eine weit verbreitete Methode, um Meinungen, Einstellungen und Wissen zu erforschen. Sie bieten einen Raum für den Austausch von Ideen und ermöglichen es den Teilnehmenden, verschiedene Perspektiven zu erkunden. In Fokusgruppen lassen sich entsprechend gruppendynamische Auffassungen und Prozesse beobachten, in deren Mittelpunkt die Interaktion der Teilnehmenden steht (Vogl, 2015, S. 61; Kühn & Koschel, 2018, S. 22).

Wirksam gelten Fokusgruppen insbesondere dann, wenn es darum geht, explorativ vorzugehen (Lamnek, 2005, S. 71; Stewart & Shamdasani, 2015, S. 44), wie dies auch das Forschungsdesign des GediG-Projektes vorgesehen hat.

Im Vergleich zur Datenerhebung über Einzelinterviews lassen sich einige Vor-, aber auch Nachteile erfassen, die im Folgenden dargestellt sind. Tabelle 1 fasst diese allgemeinen Vor- und Nachteile von Fokusgruppen und Einzelinterviews unter Verwendung von Oberbegriffen zusammen, um eine bessere Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit zu gewährleisten (u. a. Vogl, 2015; Vogl, 2022; Lamnek, 2005; Stewart &

2 In der Literatur grenzen einige Autorinnen und Autoren Fokusgruppen von Gruppendiskussionen ab, andere verwenden die Begrifflichkeiten synonym. Eine Abgrenzung und Unterscheidung kann beispielsweise im Beitrag von Isabel Steinhardt „Unterschiede zwischen Fokusgruppe und Gruppendiskussion“ nachgelesen werden, in welchem Fokusgruppen definiert sind, wie sie in diesem Beitrag Anwendung finden. Online: https://sozmethode.hypotheses.org/552.

Shamdasani, 2015; Kühn & Koschel, 2018, Flick, 2012; Schulz, 2012; Acocella & Cataldi, 2021, S. 22–25). In der ersten Spalte sind die Oberbegriffe aufgelistet. Die beiden nächsten Spalten bilden die Vor- und Nachteile von Fokusgruppen ab, die darauffolgenden beiden Spalten die Vor- und Nachteile von Einzelinterviews.

Tabelle 1: Vor- und Nachteile von Fokusgruppen im Vergleich zum Einzelinterview (eigene Zusammenstellung)

Methodik / Oberbegriff	Fokusgruppen		Einzelinterviews	
	Vorteile	**Nachteile**	**Vorteile**	**Nachteile**
1. Kommunikation	Interaktion und Austausch zwischen Teilnehmenden	potenzielle Dominanz bestimmter Teilnehmender, Problem der „Schweigenden“	intensive und individuelle Exploration von Themen	begrenzte Perspektiven durch fehlende Interaktion
2. Informationsgewinnung	Synergieeffekte und gegenseitige Inspiration; „Snowballing-Effekt“, indem eine Kette an Gedanken entsteht	Konformitätsdruck und soziale Erwünschtheit, Verhinderung der Meinungsäußerung durch „quasi-öffentliche“ Atmosphäre	tiefgehendes Verständnis individueller Erfahrungen	Einschränkung der Diversität der Perspektiven
3. Gruppendynamik	Generierung von Gruppenkonsens und Konsensbildung	Schwierigkeiten bei der Organisation und Planung	Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an individuelle Bedürfnisse	potenzielle Beeinflussung durch Interviewende
4. Datenqualität	ermöglicht das Erkunden von Gruppendynamiken und sozialen Normen	zeit- und ressourcenintensiv	Vertraulichkeit und Datenschutz für sensible Themen	geringere Möglichkeit zur Validierung von Ergebnissen
5. Forschungskontrolle	fördert das Hervorbringen verschiedener Standpunkte	potenzielle Ablenkung und Störungen durch Gruppendynamiken	ermöglicht eine individuelle Beziehung zwischen Interviewenden und Teilnehmenden	mögliche Verzerrungen durch Interviewenden-Bias
6. Erkenntnisgewinn	gemeinsame Wissenskonstruktion	Schwierigkeiten bei der Moderation größerer Gruppen	Berücksichtigung der sozialen Interaktion bei der Dateninterpretation	Einschränkung der individuellen Detailtiefe
7. Zeitmanagement	breites Spektrum an Ideen und Meinungen in einer Erhebung möglich	aufwändige Terminplanung	Flexibilität in der Terminplanung	höherer Zeitaufwand für Forschende
8. Reflexivität	Veranschaulichung von sozialen Normen und Werten	Schwierigkeiten bei der Erfassung individueller Meinungen	keine Möglichkeit der Gruppenunterstützung und gegenseitigen Bestärkung	Erfassung von begrenzten Perspektiven/Meinungen durch nur einzelne/wenige Interviewpartner*innen

(Fortsetzung Tabelle 1)

Methodik / Oberbegriff	Fokusgruppen		Einzelinterviews	
	Vorteile	**Nachteile**	**Vorteile**	**Nachteile**
9. Validität	Möglichkeit zur Erkundung impliziter Annahmen	Herausforderungen bei der Gewährleistung eines ausgewogenen Diskussionsklimas	Möglichkeit zur Betonung individueller Emotionen und Erfahrungen	potenzielle Beeinflussung durch die Anwesenheit der/des Forschenden im 1:1-Setting
10. Gruppenprozess	erhöhte Validität durch Gruppenkonsens	potenzielle Einschränkung der individuellen Privatsphäre	Fehlen von Gruppendynamik und möglichen Konflikten	begrenzte Vielfalt der Perspektiven

Die Wahl zwischen Fokusgruppen und Einzelinterviews in der qualitativen Forschung hängt von den spezifischen Forschungszielen und -fragen ab (Crabtree, Yanoshik, Miller & O'Connor, 1993, S. 139–140; Flick, 2012, S. 266; Barbour, 2018, S. 49). Fokusgruppen ermöglichen eine aktive Interaktion und den Austausch zwischen den Teilnehmenden, während Einzelinterviews eine individuelle Exploration von Themen ermöglichen. Das Zeitmanagement, die Reflexivität, die Validität und der Gruppenprozess sind weitere Aspekte, die bei der Auswahl der geeigneten Methode berücksichtigt werden sollten. Letztendlich ist eine sorgfältige Abwägung der Vor- und Nachteile sowie eine angemessene Anpassung an den Forschungskontext entscheidend, um aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen.

Fokusgruppen werden in verschiedenen Kontexten eingesetzt, in diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf dem Einsatz in Bezug auf Erwachsene mit geringer Literalität, einer vulnerablen Gruppe der Gesellschaft.

Vulnerable Gruppen umfassen Menschen mit geringerem sozialem Status, Minderheiten, Kinder, ältere Menschen oder Personen mit besonderen Bedürfnissen (BMZ, 2023). Politische und gesellschaftliche Benachteiligung sowie der Mangel an gleichberechtigter Teilhabe in der Gesellschaft tragen ebenfalls zur Verletzlichkeit von Menschen bei. Die Teilnahme an Fokusgruppen kann die Stimmen dieser Personen(gruppen) stärken und ihnen die Möglichkeit geben, ihre Anliegen zu artikulieren (Rabiee, 2004, S. 655). Fokusgruppen bieten für vulnerable Gruppen mehrere Vorteile, die sich aus der obigen Darstellung ableiten lassen. Erstens schaffen sie einen Raum für gleichberechtigte Teilhabe und fördern die Demokratisierung des Diskussionsprozesses. Indem Individuen aus vulnerablen Gruppen eine Plattform geboten wird, können sie ihre Erfahrungen teilen und auf Herausforderungen aufmerksam machen, die in ihren spezifischen Lebensbereichen auftreten. Zweitens fördern Fokusgruppen den sozialen Zusammenhalt und den Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmenden. Dies kann dazu beitragen, soziale Isolation zu verringern und die Stärkung von vulnerablen Gruppen zu fördern. Drittens ermöglichen Fokusgruppen Forschenden und Praktikerinnen und Praktikern einen tieferen Einblick in die Bedürfnisse und Anliegen von vulnerablen Gruppen, was zu einer informierten und reflektierten Gestaltung von Programmen und Maßnahmen führen kann. Viertens können Fokusgruppen

eine der wenigen Forschungsmethoden darstellen, die dazu geeignet sind, Datenerhebungen mit benachteiligten Menschen (Acocella & Cataldi, 2021, S. 28) bzw. Datenerhebungen mit Kindern sowie Menschen mit geringen Literalitätsleveln oder Deutschsprachkenntnissen durchzuführen (Stewart & Shamdasani, 2015, S. 46).

Im Forschungsprojekt GediG sollen für eben erwähnte Programmgestaltungen Grundlagen gelegt werden, die aus Erkenntnissen aus verschiedenen, bewusst zusammengesetzten, Methoden und Erhebungsinstrumenten gewonnen werden können. Die qualitativen Datenerhebungen mit Teilnehmenden der Grundbildungskurse wurden aufgrund der oben dargestellten Vorteile über Fokusgruppen durchgeführt. Im Folgenden stelle ich die konkrete Gestaltung des im Forschungsprojekt GediG verwendeten Leitfadens für die Fokusgruppe vor, um daran anschließend auf die zweite Fragestellung, auf welche Weise die Konzeption von Fokusgruppen an die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe der Erwachsenen mit geringer Literalität angepasst werden kann, eingehen zu können.

2.2 Leitfadengestaltung in Fokusgruppen

Die Strukturierung von Fokusgruppen mithilfe von Leitfäden bietet einen positiven Aspekt, der es den Forschenden ermöglicht, das Gespräch effektiv zu lenken und sicherzustellen, dass relevante Themen und Fragen abgedeckt werden. Durch die Verwendung von Leitfäden können die Forschenden den Ablauf der Fokusgruppe steuern, indem sie bestimmte Themen einführen, wichtige Aspekte vertiefen und sicherstellen, dass alle Teilnehmenden die Möglichkeit haben, ihre Meinungen und Erfahrungen einzubringen. Dies hilft, den Fokus der Diskussionen beizubehalten und gleichzeitig eine gewisse Flexibilität zu bewahren, um auf neue Ideen oder überraschende Erkenntnisse zu reagieren (Lamnek, 2005, S. 96–103; Kühn & Koschel, 2018, S. 92–97; Vogl, 2022, S. 915–916; Acocella & Cataldi, 2021, S. 141). Fokusgruppen sollten zudem mit einer Anwärmphase beginnen (Flick, 2012, S. 260) – oder auch mit einem sogenannten „Eisbrecher/ice-breaker“ (Barbour, 2018, S. 86). Abgeleitet aus den Kriterien, die Helfferich (2011, S. 180) für einen Leitfaden für Interviews beschreibt, lassen sich diese wie folgt auf die Anwendung in Fokusgruppen und speziell auf solche mit Menschen mit geringer Literalität übertragen:

1. Der Leitfaden sollte den Prinzipien der qualitativen Forschung gerecht werden und Offenheit ermöglichen. Dies ist insbesondere in einem explorativen Vorgehen stimmig, in welchem noch wenig über die Einstellungen der Zielgruppe, in diesem Fall Menschen geringer Literalität, zu digitalen Medien bekannt ist.
   Die Themenbereiche sollten aufeinander abgestimmt sein und einen Aufbau erkennen lassen. Ein thematischer Zusammenhang und eine klare Einteilung der Themengebiete ist insbesondere für die benannte Zielgruppe der Personen mit Deutsch als Zweitsprache für ein klares Verständnis wichtig.
2. Der Leitfaden sollte nicht überladen sein mit zu vielen Fragen. Er sollte Zeit für ausführliche und kontinuierliche Äußerungen ermöglichen und vor allem auch in den Formulierungen und im sprachlichen Ausdruck auf die Zielgruppe abgestimmt sein.

3. Die Fragen sollten nicht abgelesen, sondern eher in einer informellen und natürlichen Art präsentiert werden. Eine einfache Wortwahl und eventuell ergänzende Erklärungen können hilfreich sein, insbesondere, wenn die beschriebene Zielgruppe von Menschen mit Deutsch als Zweitsprache im Fokus steht.
4. Eine formal übersichtliche Darstellung des Leitfadens erleichtert die Handhabung während des Einsatzes in der Fokusgruppe. Es hat sich als hilfreich erwiesen, den Einsatz des Leitfadens mehrfach mit einer Gruppe (beispielsweise einer Gruppe von Studierenden) zu üben, um sicher in der Anwendung zu werden und einen fließenden Ablauf zu garantieren.

Ergänzend zur reinen Fragengestaltung über einen Leitfaden ist die Verwendung von Impulsmaterial (beispielsweise Bilder, Videos, Texte oder andere Stimuli), das den Teilnehmenden präsentiert wird, um ihre Reaktionen, Perspektiven und Gedanken anzuregen, ein weiterer Ansatz zur Strukturierung von Fokusgruppen und zur Unterstützung der Fragestellungen (Vogl, 2015, S. 71–72; Kühn & Koschel, 2018, S. 111–113). Darauf gehe ich im nächsten Punkt ein.

2.3 Einsatz von Impulsmaterial in Fokusgruppen mit vulnerablen Gruppen

Impulsmaterialien können Texte, Bilder, Videos oder andere (audio-)visuelle Ressourcen umfassen, die als Ausgangspunkt für eine Fokusgruppe eine kommunikationsanregende Funktion haben und spielen eine wichtige Rolle bei Datenerhebungen mit vulnerablen Gruppen. Der Gegenstand der Diskussion wird durch die Visualisierung viel konkreter als durch die bloße verbale Präsentation (Vogl, 2015, S. 71). Bei der Auswahl von Impulsmaterialien für vulnerable Gruppen ist es wichtig, deren Bedürfnisse, kulturellen Hintergrund und sprachliche Fähigkeiten zu berücksichtigen. Der visuelle Reiz sollte zudem für Forschende und Teilnehmende mit der gleichen Bedeutung bestückt sein (Vogl, 2015, S. 71). Insbesondere fotografische Abbildungen können über konkrete Situationsabbildungen den Teilnehmenden helfen, ihre Gedanken zu strukturieren und neue Perspektiven einzubringen (Fuhs, 2013, S. 629–630, Fuhs 2012; Stewart & Shamdasani, 2015, S. 100). In der Studie von Susanne Hanhart (2020) zu Migration in den Vorstellungen von Grundschulkindern, welche ebenfalls als vulnerable Gruppe angesehen werden kann, wurden Impulsmaterialien eingesetzt, da „entsprechend gestaltetes Impulsmaterial überwiegend positive Effekte auf alle am Interviewprozess Beteiligten hat. Auch wenn diese Wirkungen nicht unmittelbar messbar sind, erscheint vor allem für eher abstraktere Themenbereiche, […] die Konzeption von Impulsmaterial indiziert, das die Befragten darin unterstützt, ihr Wissen und ihre Vorstellungen hierzu darzustellen“ (Hanhart, 2020, S. 41).

Eine weitere Möglichkeit ist der Einsatz projektiver oder assoziativer Verfahren. Durch den Einsatz entsprechender Projektionsträger können Einstellungen, Erwartungen, Meinungen, Vorurteile sowie Denkschemata, aber auch Handlungsschemata erfasst werden (Vogl, 2015, S. 72–73). Die Verwendung von Impulsmaterial in Fokusgruppen kann besonders bei Menschen mit geringer Literalität von Vorteil sein, da das Impulsmaterial den Teilnehmenden ermöglicht, sich auf konkrete visuelle oder audi-

tive Reize zu beziehen und ihre Reaktionen und Perspektiven auf der Grundlage dieser Reize zu formulieren. Dies kann ihnen helfen, ihre Gedanken zu organisieren und ihre Ideen klarer zu artikulieren (Scheelbeek, Hamza, Schellenberg & Hill, 2020). Darüber hinaus können Impulsmaterialien auch als gemeinsamer Referenzpunkt dienen, der die Gespräche strukturiert (Schulz, 2012) und dazu beiträgt, dass alle Teilnehmenden unabhängig von ihrer Literalitätsebene aktiv teilnehmen können, was eine inklusivere und partizipativere Forschungsumgebung zur Folge hat. Durch den Einsatz von nicht-schriftlichen Materialien können Forschende sicherstellen, dass Menschen mit geringer Literalität gleichberechtigt in den Forschungsprozess einbezogen werden und ihre einzigartigen Erfahrungen und Meinungen zur Geltung kommen. Dies trägt zu einer umfassenderen und vielfältigeren Datenerhebung bei und verbessert die Validität der Ergebnisse. Aktivitäten wie beispielsweise das Erstellen einer Collage, das Malen von Bildern, das Abstimmen mit Aufklebern, das Aufschreiben von Ideen auf Post-it-Notizen und das Teilen auf einer Wand sowie Rollenspiele sind allesamt Methoden, die dazu beitragen können, einer Fokusgruppe Spannung und einen unterhaltsamen Aspekt zu verleihen (Stewart & Shamdasani, 2015, S. 100).

Auch für Menschen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, können Impulsmaterialien die Grundlage bilden, an einer Fokusgruppe teilnehmen zu können, da sie möglicherweise Schwierigkeiten haben, sich mündlich oder schriftlich in der neuen Sprache auszudrücken. Übersetzende Personen können den Ablauf stören und es hat sich zudem herausgestellt, dass die Ansichten dieser die Übersetzungen inhaltlich verfälschen können (Stewart & Shamdasani, 2015, S. 112). Barbour (2018, S. 86) hält den Einsatz von Stimulusmaterial für sehr gewinnbringend, verweist aber darauf, dass dessen Einsatz pilotiert werden sollte, um sicherzustellen, dass das ausgewählte Material tatsächlich zu einem Zugewinn in der Diskussion führt.

2.4 Gestaltung und Einsatz von virtuellen Fokusgruppen

In Anbetracht der COVID-19-Pandemie haben virtuelle Fokusgruppen als alternative Forschungsmethode zunehmend an Bedeutung gewonnen. Marques et al. (2020) berichten über Herausforderungen und Nachteile bei virtuellen Fokusgruppen, die sie in einer Studie, welche mit Patientinnen und Patienten, ebenfalls einer vulnerablen Gruppe, durchgeführt wurde, erfasst haben:

> Several challenges and disadvantages also exist with virtual focus groups. First, some patients are not technologically experienced and may not be used to checking links and messages delivered electronically (e. g., email). As communication and consent processes are moved to internet-based protocols, participants who were not technologically literate required extra attention

Die Autorinnen und Autoren stellen heraus, dass einige Befragte möglicherweise nicht technisch versiert sind und möglicherweise Schwierigkeiten haben, Links und Nachrichten zu überprüfen, die elektronisch übermittelt werden, beispielsweise per E-Mail. Mit der Verlagerung von Kommunikations- und Einwilligungsprozessen auf internetbasierte Protokolle benötigen Teilnehmende, die nicht mit der Technologie ver-

traut sind, zusätzliche Unterstützung. Diesen Herausforderungen begegnete das Forschungsprojekt GediG über die Einbindung der Kursleitungen wie unten dargestellt. Dennoch halten die Autorinnen und Autoren virtuelle Fokusgruppen für eine geeignete Alternative, besonders während der COVID-19-Pandemie:

> Virtual focus groups are a promising alternative to in-person focus groups. In our experience, virtual groups are feasible and provide substantial data for qualitative research. Technologies can be leveraged and adapted to ensure that qualitative research continues during the COVID-19 pandemic. (Marques et al., 2020, S. 921)

Marques et al. (2020) weisen zudem darauf hin, dass Technologien genutzt und angepasst werden können und entsprechend umfangreiche Daten für qualitative Forschung generiert werden können. Dies stellt auch Rosaline Barbour heraus und verweist beispielhaft auf die mögliche Nutzung eines Breakout-Rooms für ein Einzelgespräch (Barbour, 2018, S. 53–54).

In Bezug auf die Möglichkeit zur Teilnahme an Fokusgruppen sehen Acocella und Cataldi (2021, S. 27) Vorteile bei Online-Formaten, da diese es einigen Personen, beispielsweise kranken Menschen oder solchen, die wenig Zeit haben, erst ermöglichen, teilzunehmen.

Zusammengefasst sind Fokusgruppen besonders geeignet für Datenerhebungen mit vulnerablen Gruppen. Auch virtuelle Fokusgruppen lassen sich mit diesen Zielgruppen durchführen. Die Strukturierung von Fokusgruppen über Leitfäden und die Verwendung von Impulsmaterial bieten wertvolle Instrumente, um die Diskussionen zu lenken und gleichzeitig Raum für die Vielfalt der Meinungen und Perspektiven der Teilnehmenden zu lassen. Das Impulsmaterial kann als gemeinsame Grundlage dienen, auf die sich alle Teilnehmenden beziehen können, unabhängig von ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Diese Methoden können dazu beitragen, eine produktive und erkenntnisreiche Umgebung für den Austausch von Ideen und Erfahrungen zu schaffen und die Qualität der gewonnenen Daten zu verbessern.

Im nächsten Abschnitt werden die oben genannten Aspekte an einem konkreten Beispiel aus dem Projekt GediG verdeutlicht.

3 Anpassung der Fokusgruppenmethode an die Bedürfnisse von Erwachsenen mit geringer Literalität

Die dargelegte zweite Fragestellung befasst sich damit, auf welche Weise die Konzeption von Fokusgruppen an die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe der Erwachsenen mit geringer Literalität angepasst werden kann. Dazu betrachte ich zunächst die Strukturierung und damit die Gestaltung der Fokusgruppen über Leitfäden und erweiternd den Einsatz von Impulsmaterialien.

3.1 Prozess der Leitfadenentwicklung für den Einsatz in Fokusgruppen bei Teilnehmenden in Grundbildungskursen unter Einbindung der Praxisakteurinnen und -akteure

Für die Vorbereitung von Fokusgruppen und die damit verbundene Leitfadenentwicklung wurden Akteurinnen und Akteure aus der Praxis der Grundbildung (sowohl Lernende und Lerner-Expertinnen und -Experten wie auch Lehrende in Grundbildungskursen) eingebunden. Über die Einbindung der Praxis gelang es uns, einen für die heterogenen Anforderungen der potenziellen Teilnehmenden an Fokusgruppen im Forschungsprojekt GediG passenden Leitfaden mit dem Einsatz von Impulsmaterial zu erstellen. Dieser Prozess und auch Teile des entwickelten Leitfadens sind in diesem Abschnitt abgebildet und über die Aspekte des *Zuhörens*, des *Verstehens* und des *Umsetzens* gegliedert.

Die Grundlage für den Einsatz von Fokusgruppen wurde bereits im vorangehenden Abschnitt begründet dargelegt, der Prozess der Entstehung des Leitfadens zur Fokusgruppe wird im Folgenden dargestellt. Da die Erhebungen zum Zeitpunkt der durch die COVID-19-Pandemie bedingten Kontaktbeschränkungen zwischen Juli 2021 und Februar 2022 stattfanden, musste auf persönliche Begegnungen verzichtet werden und die sechs Fokusgruppen (gesamt 23 Teilnehmende) stattdessen über den Einsatz des Videokonferenztools ZOOM[3] durchgeführt werden. Das Forschungsteam hatte sich aus verschiedenen Gründen für die Verwendung von Zoom entschieden. Zum einen können aufgrund des benutzerfreundlichen Designs der Plattform auch Erstbenutzer*innen leicht angelernt werden, das Programm zu verwenden. Zum anderen stellt die Hochschule eine professionelle Lizenz zur Verfügung, die unbegrenzte Meeting-Zeiten ermöglicht.

Die theoriebasierte Entwicklung der Fragestellungen wurde zunächst vom Forschungsteam vorbereitet, die Basis dafür stellte das Erkenntnisinteresse in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien und deren Einfluss auf die Motivation, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit von Kursteilnehmenden in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen.

Der erste Schritt des Prozesses bestand aus dem *Zuhören* und damit der Wahrnehmung der Einschätzungen von Expertinnen und Experten aus der Praxis der Grundbildung und Alphabetisierung. Die ersten grundsätzlichen Ansätze für einen Leitfaden wurden in mehreren virtuellen Meetings mit Lehrenden aus Grundbildungskursen besprochen und anschließend feinjustiert. Hier wurde auch auf mögliche visuelle Unterstützungen und die Möglichkeit der Nutzung von Online-Tools eingegangen. Die Expertise von Lerner-Expertinnen und -Experten wurde in einer weiteren Schleife ebenfalls über ein Online-Meeting genutzt. Insbesondere wurde auch der Frage nachgegangen, inwiefern Kursteilnehmende in Grundbildungskursen selbsttätig an einem Online-Meeting teilnehmen können und an welchen Stellen Unterstützung durch die Kursleitenden gegeben werden sollte. Als schwer überwindbare Hürde stellte sich dabei die Zusendung des Links zur Teilnahme an der Videokonferenz heraus, da zum einen

3 Zoom Video Communications (https://zoom.us/) ist ein US-amerikanisches Unternehmen mit Sitz in San Jose, Kalifornien, das Videokonferenzen, Online-Besprechungen, Chats und mobile Zusammenarbeit anbietet.

kein privater Internetzugang bestand und zum anderen nur wenige Kursteilnehmende über eigene Mailadressen verfügten. Einige Kursteilnehmende bestätigten zwar den Zugang zu ihrem Mailaccount, erklärten jedoch oftmals, diesen gar nicht oder nur selten zu nutzen. Damit war eine Teilnahme an der Fokusgruppe ohne Unterstützung nicht gewährleistet und eine Durchführung lediglich im Kurskontext möglich.

Unter Einbezug der Einschätzungen der genannten Expertinnen und Experten wurde dieser erneut überarbeitet. Dieses *Verstehen* der Herausforderungen auf den verschiedenen Ebenen des Einsatzes, von der Leitfadenentwicklung über das einzusetzende Impulsmaterial bis hin zur konkreten Zugangsproblematik für die potenziellen Teilnehmenden, war unerlässlich für eine erfolgreiche Entwicklung der Fokusgruppen. Die Pilotierung und damit eine erste *Umsetzung* der Fokusgruppenerhebung, in welcher eine erste Version des Leitfadens mit visueller Unterstützung unter dem Einsatz des Videokonferenztools Zoom sowie der Anwendung FLINGA[4] und einer PowerPoint-Präsentation, fand im Sommer 2021 in einem Grundbildungskurs eines Erwachsenenbildungsträgers mit zwei Kursteilnehmenden unter Begleitung der Kursleitung statt. Die beiden Kursteilnehmenden wurden ausgewählt, da sie Deutsch als Zweitsprache erwerben und damit den Teil der Kursteilnehmenden ausmachen, bei dem die gesprochene Sprache eine mögliche Verständnishürde ausmachen könnte. Zum Zeitpunkt der Pilotierung befanden sich beide nach Aussage der Kursleitung auf dem Sprachniveau A2/B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)[5] und konnten damit die Fragen und Anweisungen verstehen und auf diese reagieren. Im Grundbildungskurs des Trägers werden zudem gezielt digitale Medien eingesetzt und deren Funktionsweise behandelt, was auf eine Expertise auf Seiten der Teilnehmenden hierzu rückschließen ließ. Die Pilotierung im Grundbildungskurs fand in der für die Kursteilnehmenden gewohnten Kursumgebung statt, die Kursleitung stellte zu Beginn den Zugang zur Videokonferenz her, hielt sich danach allerdings im Hintergrund, wenn auch im Raum auf, um bei auftretenden Problemen unterstützen zu können. Im Anschluss an die Durchführung der Fokusgruppe fand sowohl ein kommunikatives Feedback durch die Kursteilnehmenden als auch durch die Kursleitung statt. Es stellte sich dabei heraus, dass die Teilnehmenden die visuelle Unterstützung, welche im nächsten Unterpunkt detailliert beschrieben wird, als gewinnbringend und die eingesetzten digitalen Tools als gut anwendbar einschätzten. Sicherheit gab ihnen nach eigener Aussage die Anwesenheit der Kursleitung. Zum einen, da diese bei technischen Problemen hätte unterstützen können, zum anderen, da sie sich mit ihr im Raum wohler fühlten. Die Kursleitung unterstützte die Einschätzungen und bestätigte zudem die notwendige Unterstützung über die Anwesenheit einer Lehrkraft zu Beginn der Fokusgruppe, um die Videokonferenz starten zu können, wie dies auch durch Marques et al. (2020) dargestellt wurde.

4 FLINGA ist eine kostenlose Webanwendung (https://flinga.fi/), die für die kollaborative Arbeit in Gruppen oder im Unterricht entwickelt wurde. Derzeit bietet die Website ein Whiteboard und eine Kartenabfrage zum Teilen und gemeinsamen Bearbeiten an. Der besondere Vorteil liegt darin, dass nur der Erstellende ein Konto erstellen muss. Die Teilnehmenden können dann mit einem bereitgestellten Session-Code beitreten, was relevant für den Einsatz hinsichtlich des Datenschutzes war.

5 Zur Einschätzung des Sprachniveaus siehe GER: https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/

Nach einer ersten Auswertung der gesammelten Daten aus der Fokusgruppe erfolgte eine Diskussion der Ergebnisse mit der Kursleitung. Dabei wurden die spezifischen Fragestellungen erneut überarbeitet, insbesondere in Bezug auf Teilnehmende mit Deutsch als Zweitsprache. Da nur geringe Änderungen in den Formulierungen vorgenommen wurden, verzichte ich auf die Vorstellung des für die Pilotierung verwendeten Leitfadens an dieser Stelle und stelle stattdessen den in der Endversion eingesetzten Leitfaden mit visueller Unterstützung und dem Einsatz digitaler Tools im Folgenden vor.

3.2 Aufbau des Leitfadens und Durchführung der Fokusgruppe

Das Ziel der Erhebung über Fokusgruppen war, über die Erfahrungen und Rückmeldungen von Kursteilnehmenden die Potenziale digitaler Medien in der Grundbildung zu identifizieren. Dabei wurde tiefergehend in die Nutzung digitaler Medien und insbesondere auf den Einfluss des Einsatzes digitaler Medien auf die Motivation, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit von Kursteilnehmenden in Grundbildungskursen eingegangen. Dazu wurde ein Leitfaden mit entsprechenden Frageformulierungen mit zusätzlicher visueller Unterstützung und der Einbindung digitaler Tools entwickelt.

Das Vorgehen im Rahmen der Fokusgruppe wurde an die speziellen Bedürfnisse von Menschen mit geringer Literalität und auch Teilnehmende mit Deutsch als Zweitsprache angepasst. Um das Lesen (bspw. der Überschriften und der Einverständniserklärung) zu erleichtern, wurde ABeeZee, eine speziell für Menschen mit geringer Literalität geeignete serifenlose, frei verfügbare Schriftart, verwendet (Erster Österreichischer Dachverband Legasthenie, o. J.). Für die Formulierung wurde auf die Verwendung von leichterer Sprache geachtet (Mammel, 2018, S. 201; Jacobi, 2020; Lange & Bock, 2016) und dem Sprachschatz von Deutschlernenden in der Formulierung begegnet.

Die Kursteilnehmenden, welche an der Fokusgruppe teilnehmen wollten, wurden aus Grundbildungskursen über die unterrichtenden Kursleitungen ausgewählt. In allen Fällen waren dies Kursleitungen, die bereits mit dem Forschungsprojekt vertraut waren. Diese Gatekeeper-Funktion war unerlässlich, da sie einen vertrauensvollen Zugang zu den Teilnehmenden in Grundbildungskursen verschaffte (Vogl, 2015, S. 93; Helfferich, 2011, S. 175).

Wie erläutert, wurden aufgrund der COVID-19-Kontaktbeschränkungen die virtuellen Fokusgruppen über ein Videokonferenztool durchgeführt. Der Link zur Videokonferenz sowie die Einwilligungserklärungen zur Teilnahme an der Fokusgruppe wurden dabei vorab an die Kursleitenden per Mail versandt. Jede Fokusgruppe begann mit der erneuten mündlichen Abfrage der freiwilligen Teilnahme und einer Einführung in das Projekt GediG mit der Unterstützung eines eigens für diesen Zweck kreierten Videos.

Phasen der Durchführung der virtuellen Fokusgruppe

Als *Einstieg* bzw. *Anwärmphase* (Flick, 2012, S. 260; Barbour, 2018, S. 86) wurden die Teilnehmenden aufgefordert, über den Ablauf des besuchten Grundbildungskurses im Allgemeinen sowie die persönlichen Gründe zur Teilnahme am Kurs zu berichten.

Hier trugen jeweils alle Teilnehmenden persönliche Gründe vor. Wir nehmen an, dass durch die Gatekeeper-Funktion der Kursleitenden offene und redefreudige Teilnehmende gefunden wurden.

Nach dieser Einstiegsfrage folgte der *erste Frageblock zum Einsatz digitaler Medien* im privaten Bereich bzw. im Kurskontext. Hierzu setzten wir das oben vorgestellte Tool FLINGA ein und arbeiteten mit beweglichen Figuren und Bildimpulsen. Die Teilnehmenden sehen auf ihrem Bildschirm einen Ausschnitt aus der kreierten FLINGA-Oberfläche, auf welchem fünf digitale Medien (Laptop, Smartphone, Tablet, Smartwatch und Desktop-PC) am oberen Rand der Oberfläche abgebildet sind. Am unteren Rand sind farbige Figuren zu sehen, die in ihrer Darstellung klassischen Spielfiguren entsprechen. Die Anzahl der verschiedenen Farben entspricht der Anzahl der Teilnehmenden. Jede*r Teilnehmer*in sucht sich eine der farbigen Figuren aus. Diese sind beweglich und können vervielfältigt werden. Farblich zu den Figuren passend sind ebenfalls bewegliche und zu vervielfältigende „Smileys" neben den Figuren platziert. Der/die Interviewer*in nimmt in der Fokusgruppe eine moderierende Rolle ein, stellt die Fragen und bewegt für die Antworten der Teilnehmenden die entsprechend ausgesuchten farbigen Figuren bzw. die farblich zugeordneten Smileys der Teilnehmenden über den gemeinsam zu sehenden Bildschirm.

Im Rahmen des Erkenntnisinteresses zur Nutzung digitaler Medien im privaten Bereich, wie auch im Kurskontext beispielsweise wird die Frage gestellt, welche der abgebildeten Geräte die Teilnehmenden privat nutzen. Auf die Antworten hin zieht die Moderation die jeweiligen Figuren, denen sich die Teilnehmenden zugeordnet haben, zu den Bildern. Im weiteren Verlauf entsteht ein Gespräch über das am liebsten genutzte Gerät über die Zuordnung der jeweiligen Smileys. Der zu sehende Screen ist dabei als Teil dieser Diskussion zu sehen, Teilnehmende können ihre Antworten verändern, die Moderation gleicht den Screen entsprechend an. Der am Ende entstandene Antwortscreen zeigt für die dargestellte Fragestellung beispielsweise, welche Teilnehmende*n über welche der ausgewählten digitalen Medien verfügen und mit welchen sie am liebsten umgehen. Für jede Frage existiert ein neuer FLINGA-Screen, den die Teilnehmenden sehen. Damit können die Ergebnisse der jeweiligen Antworten festgehalten werden und für die Auswertung mit den mündlichen Äußerungen abgeglichen werden. Im weiteren Verlauf folgen Fragen zum Einsatz digitaler Medien im Kurskontext.

Der nächste Diskussionspunkt befasst sich mit der *individuellen motivationalen Ausrichtung* der Kursteilnehmenden und wird über das Zeigen von Bildern zu Alltagshandlungen mit digitalen Medien visuell unterstützt. Es werden beispielsweise Bilder zum Schreiben von Textnachrichten, zum Telefonieren, zur Wegbeschreibung, zum Spielen, zum Online-Kauf oder auch der Online-Recherche über eine PowerPoint-Präsentation gezeigt. Von Interesse ist der persönliche Einsatz digitaler Medien, die Selbstverständlichkeit, aber auch die Hürden im Umgang mit digitalen Medien. Die Visualisierungen werden anschließend erweitert über Bilder zu Lernprogrammen und Apps, die in der Grundbildung Einsatz finden, wie beispielsweise das vhs-Lernportal[6],

6 https://www.vhs-lernportal.de

die Lernsoftware Beluga[7], die App IRMGARD[8] oder auch das interaktive Web Based Training (WBT) evideo[9]. Über diese Impulse und über konkrete Fragestellungen der Moderation soll über die aktuelle Motivation in einer digitalen Lernumgebung, das individuelle Wahrnehmen des Einsatzes digitaler Medien sowie von Lernprogrammen gesprochen werden.

Im letzten Teil der Fokusgruppe wird auf *allgemeine Überzeugungen zur Motivation, Zufriedenheit und Selbstwirksamkeit* eingegangen, indem die Moderation zunächst auf den Kurs im Allgemeinen lenkt und dann zu Erfolgen und Erfahrungen, der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien, aber auch zu Hemmungen übergeht.

Zum *Abschluss der Fokusgruppe* wird abrundend nach *letzten, zusammenfassenden Beiträgen* seitens der Teilnehmenden gefragt und nach einem *Dank* die Fokusgruppe beendet.

Qualitative Analyse der Fokusgruppen

Während einer Fokusgruppe können verschiedene Arten von Daten gesammelt und analysiert werden, darunter Tonaufnahmen der Teilnehmenden aus den Fokusgruppen, Notizen, die von der Moderation währenddessen angefertigt wurden, sowie im Nachgang angefertigte Post-Skripte (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009; Rabiee, 2004, S. 657). Auch die Auswertung der eingesetzten Impulsmaterialien gehört zum Analyseprozess. Entsprechend wurden die Fokusgruppen auditiv erfasst und im Anschluss nach vorab festgelegten Richtlinien transkribiert und anonymisiert (Dresing & Pehl, 2018; 2020). Die Analyse der Transkripte in Verbindung mit den Zuordnungen der FLINGA-Screens und der visuellen Impulse erfolgte inhaltlich-strukturierend nach Kuckartz (2018) und unter Einbezug der Software MAXQDA (Kuckartz & Rädiker, 2020; Loxton, 2021).

4 Fazit

Der Einsatz von Fokusgruppen zur Datenerhebung in einer vulnerablen Gruppe, dargestellt am Beispiel von Personen mit geringer Literalität und Deutsch als Zweitsprache, stellt das Hauptaugenmerk dieses Beitrags dar. In diesem Kontext ist zunächst auf die Fragestellung eingegangen worden, inwiefern sich Fokusgruppen als Instrument zur Befragung von Personen aus vulnerablen Gruppen und explizit von Personen mit geringer Literalität eignen und welche Chancen sie im Vergleich zu Einzelinterviews bieten.

Aus den Erkenntnissen der Entwicklung und Durchführung der aufgezeigten Fokusgruppe für Datenerhebungen mit Teilnehmenden aus Grundbildungskursen, die z. T. Deutsch als Zweitsprache sprechen, lassen sich einige dieser Vorteile bestätigen. Es

7 https://beluga-lernsoftware.de/
8 https://www.appirmgard.de/
9 https://www.lernen-mit-evideo.de/

hat sich gezeigt, dass die Fokusgruppen die Interaktion und den Wissensaustausch zwischen den Teilnehmenden fördern und so das Hervorbringen verschiedener Standpunkte unterstützt wird. So haben sich die Teilnehmenden immer wieder gegenseitig auf Einschätzungen aufmerksam gemacht, sich gegenseitig inspiriert und haben eigene und fremde Einstellungen hinterfragt. Dies führte z. T. zu einer Konsensbildung. Obgleich Gruppenprozesse wie beschrieben beobachtet werden konnten, konnten doch keine Gruppendiskussionen wahrgenommen werden. Dies könnte allerdings auch der spezifischen Zielgruppe, vor allem auch der Teilgruppe der Personen mit Deutsch als Zweitsprache, geschuldet sein, deren Sprachniveau eine Diskussion nicht zuließ. Beobachtet werden konnten allerdings durchaus (kurze) Diskussionen von Teilnehmenden in deren Herkunftssprache im Hintergrund. Dabei wurden, wie sich nach Rückfragen herausstellte, meist Sachverhalte geklärt und Übersetzungstätigkeiten durchgeführt. Nur selten fand eine parallele Auseinandersetzung statt. Im Kontext dessen, dass einige Teilnehmende Deutsch als Zweitsprache sprechen, waren nicht alle Fokusgruppenteilnehmenden gleichermaßen in die Gespräche involviert. Dennoch hat es sich immer wieder ergeben, dass auch Personen, die weniger aktiv beteiligt waren, die interaktive Bildschirmdarstellung nutzten, um ihre Einschätzungen (in knappen Worten) zu ändern.

Die zweite Fragestellung in diesem Beitrag befasste sich mit der Konzeption von Fokusgruppen und wie diese speziell an die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe der Erwachsenen mit geringer Literalität angepasst werden kann. Der dargestellte Prozess der Leitfadenentwicklung über die Einbindung der Zielgruppe, welcher in diesem Beitrag über die Aspekte des *Zuhörens*, des *Verstehens* und des *Umsetzens* gegliedert worden ist, hat sich als sinnvolles Vorgehen erwiesen. Die Einbindung der Zielgruppe in den Forschungsprozess berücksichtigt angemessen ihre Erfahrungen und Perspektiven und führt zu relevanteren und validen Ergebnissen. Dies schließt die gemeinsame Erstellung und Pilotierung des Leitfadens ein, um sicherzustellen, dass die Inhalte praxisnah, relevant und verständlich sind. Das durchgeführte kommunikative Feedback förderte zudem den Austausch und das umfassendere Verständnis der Thematik. Einschränkend sollte allerdings berücksichtigt werden, dass dieses Vorgehen immens zeitaufwändig und daher nicht für alle Forschungsvorhaben umsetzbar ist.

Das dargelegte Impulsmaterial führte zum besseren Verständnis der einzelnen Gesprächsinhalte, vor allem auch für die Teilgruppe der Teilnehmenden mit Deutsch als Zweitsprache, und führte wie erhofft zu Denkanstößen und Inspirationen. Für Erläuterungen konnte das Bildmaterial eingesetzt werden und damit die Fragestellungen unterstützt werden. Dennoch können sprachliche Barrieren (trotz des Einsatzes visueller Hilfsmittel) zu einer erschwerten Kommunikation führen, da Teilnehmende möglicherweise Schwierigkeiten haben, sich in einer Sprache, die nicht ihre Herkunftssprache ist, auszudrücken oder komplexe Diskussionen zu verstehen. Dies kann zu Missverständnissen und einer eingeschränkten Beteiligung führen. Darüber hinaus können kulturelle Unterschiede und unterschiedliche Hintergründe die Gruppendynamik beeinflussen. Teilnehmende mit Deutsch als Zweitsprache könnten möglicherweise zögern, ihre Meinungen auszudrücken oder sich in einer Gruppe mit über-

wiegend deutschsprachigen Teilnehmenden weniger selbstbewusst fühlen. Dies kann zu einer Ungleichheit der Stimmen und Perspektiven führen. Ob und inwieweit diese Aspekte in den dargestellten Fokusgruppen unterschwellig und unbemerkt auftraten und diese beeinflusst haben, kann nicht aufgezeigt werden. Dort, wo sie bemerkt worden sind, ist über die Moderation bzw. über den Einsatz von entsprechendem Material gegengesteuert worden.

Insgesamt haben die Erkenntnisse aus den durchgeführten Fokusgruppen einen tiefen Einblick in die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen der Zielgruppe geliefert. Diese Erkenntnisse sind von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung maßgeschneiderter Unterstützungs- und Bildungsprogramme, die den individuellen Anforderungen dieser Gruppe gerecht werden.

Literaturverzeichnis

Acocella, I. & Cataldi, S. (2021). Using focus groups. (Vols. 1–0). SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781529739794.

Barbour, R. (2018). Doing focus groups. SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781526441836.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2023). Vulnerabel. Lexikon der Entwicklungspolitik. https://www.bmz.de/de/service/lexikon#lexicon=13958.

Crabtree, B., Yanoshik, M., Miller, W. & O'Connor, P. (1993). Selecting individual or group interviews. In D. L. Morgan (Hrsg.), Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art, 137–150. SAGE Publications, Inc. DOI: 10.4135/9781483349008.

Creswell, J. W. (2022). A concise introduction to mixed methods research (2. Auflage). SAGE publications. DOI: 10.1177/1035719X1601600206.

Döring, N. (2023). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-64762-2.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. dr. dresing & pehl GmbH. DOI: 10.1007/978-3-658-18387-5_56-2.

Dresing, T. & Pehl, T. (2020). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren, 835–854. Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-26887-9_56.

Erster Österreichischer Dachverband Legasthenie (o. J.). Schriftart: ABeeZee. https://www.legasthenie.at/schriftart-abeezee/.

Flick, U. (2012). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. rowohlts enzyklopädie.

Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. Heinzel (Hrsg.), Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, 80–103. Beltz Juventa.

Fuhs, B. (2013). Digitale Fotografie und qualitative Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 621–635. Beltz Juventa.

Gammie, E., Hamilton, S. & Gilchrist, V. (2017). Focus group discussions. In Z. Hoque, L. D. Parker, M. A. Covaleski & K. Haynes (Hrsg.), The Routledge companion to qualitative accounting research methods, 372–286. Routledge.

Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004740w.

Hanhart, S. (2020). Forschungsstand. Migration in den Vorstellungen von Grundschulkindern: Wahrnehmung und Bewertung gesellschaftlicher und individueller Veränderungsprozesse, 23–42. DOI: 10.1007/978-3-658-29887-6_3.

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. (4. Auflage). Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-92076-4.

Jacobi, P. (2020). Leicht verständliche Sprache. In P. Jacobi (Hrsg.), Barrierefreie Kommunikation im Gesundheitswesen. Leichte Sprache und andere Methoden für mehr Gesundheitskompetenz, 63–108. Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-61478-5_3.

Koppel, I. (2017). Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung: Eine Design-Based Research-Studie. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-15769-2.

Koppel, I. & Langer, S. (2023). Ambivalenzen in der Forschungspraxis. Einblicke in die Datenerhebung bei Erwachsenen mit geringer Literalität. In M. Schiefner-Rohs, S. Hofhues & A. Breitner (Hrsg.), Datafizierung in der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten, 195–209. Transcript. DOI: 10.1515/9783839465820-012.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA Schritt für Schritt. Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-31468-2.

Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-18937-2.

Lamnek, S. (2005). Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Beltz.

Lange, D. & Bock, B. (2016). Was heißt „Leichte“ und „einfache Sprache“? Empirische Untersuchungen zu Begriffssemantik und tatsächlicher Gebrauchspraxis. In N. Mälzer (Hrsg.), Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis, 117–134. Frank & Timme.

Loxton, M. H. (2021). Analyzing focus groups with MAXQDA. MAXQDA Press.

Mammel, D. (2018). Einfach Lesen! Inklusion und Teilhabe mit Leichter Sprache. BuB-Forum Bibliothek und Information, 200–205. Frank & Timme.

Marques, I. C. D. S., Theiss, L. M., Johnson, C. Y., McLin, E., Ruf, B. A., Vickers, S. M. ... & Chu, D. I. (2021). Implementation of virtual focus groups for qualitative data collection in a global pandemic. The American Journal of Surgery, 221(5), 918–922. DOI: 10.1016/j.amjsurg.2020.10.009.

Mazza, F. & Steger, A. (2023). Zum Potenzial von Mehrsprachigkeit für die Grundbildung. In C. Löffler & I. Koppel (Hrsg.), Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener, 103–116. wbv Publikation. DOI: 10.3278/9783763974252.

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. & Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. International Journal of Qualitative Methods, 8(3), 1–21. DOI: 10.1177/160940690900800301.

Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. Proceedings of the Nutrition Society, 63(4), 655–660. DOI: 10.1079/PNS2004399.

Rieckmann, C., Glück-Grasmann, D. & Richter, M. (2022). Digitale Kompetenz in Lernangeboten der Alphabetisierung und Grundbildung. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven (S. 275–283). wbv Publikation. DOI: 10.3278/9783763971510.

Scheelbeek, P. F., Hamza, Y. A., Schellenberg, J. & Hill, Z. (2020). Improving the use of focus group discussions in low income settings. BMC Medical Research Methodology, 20(1), 1–10. DOI: 10.1186/s12874-020-01168-8.

Schulz, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung, 9–22. VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-19397-7_1.

Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (2015). Focus groups: Theory and practice. Sage Publications.

Vogl, S. (2022). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 913–919. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-37985-8_58.

Vogl, S. (2015). Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Beltz Juventa.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Vor- und Nachteile von Fokusgruppen im Vergleich zum Einzelinterview (eigene Zusammenstellung) 233

Überlegungen zur Konstruktion und Evaluation eines Fragebogens zur Nutzung von digitalen Medien in der Grundbildung unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen von Menschen mit geringer Literalität

Matthias Lindel & Sandra Langer

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag skizziert das Vorhaben, einen Fragebogen für die Akteure von Grundbildungskursen bezüglich des Einsatzes von digitalen Medien zu entwickeln. Es wurden drei unterschiedliche Fragebogenvarianten für die Zielgruppe der Teilnehmenden, der Lehrenden und der konzeptionell tätigen Personen konstruiert. Am Beispiel des Fragebogens für die Teilnehmenden wird der Konstruktionsprozess ausgehend von theoretischen Überlegungen bis hin zur empirischen Evaluation beschrieben. Hierbei konnten in der Regel reliable und valide Skalen konstruiert werden. Es zeigte sich jedoch, dass diese sprachlich zu komplex für die Teilnehmenden mit geringer Literalität waren, sodass auf die Erhebung latenter Konstrukte mithilfe von Multi-Item-Messungen verzichtet werden musste. Stattdessen wird daher ein Versuch aufgezeigt, die Anzahl der Items für die Erfassung der latenten Konstrukte zu reduzieren.

Schlagworte: Grundbildungskurse, Fragebogenkonstruktion, digitale Medien, Menschen mit geringer Literalität

Abstract

This paper presents the development of a questionnaire designed to assess the utilization of digital media in basic education courses, targeting various stakeholders. Three distinct versions of the questionnaire were created to address the needs of participants, instructors, and individuals involved in course design. Specifically focusing on the questionnaire for participants, the paper details the process of constructing the questionnaire, starting from theoretical considerations and culminating in empirical evaluation. Overall, reliable and valid scales were developed. However, it became apparent that these scales were too linguistically complex for participants with low literacy levels. Consequently, it was necessary to forgo the use of multi-item measurements to collect latent constructs. Instead, an attempt is made to reduce the number of items for measuring the latent constructs.

Keywords: Basic education courses, questionnaire construction, digital media, adults with low literacy levels

1 Ausgangslage

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist die Teilzielsetzung des Forschungsprojekts *Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung* (GediG), wie Teilnehmende in Grundbildungskursen den Einsatz von digitalen Medien empfinden, inwieweit sie deren Potenziale erkennen und nutzbar machen.

Teilnehmende in Grundbildungskursen sind Menschen geringer Literalität im Alter zwischen 18 und 64 Jahren, die mit dem Besuch der Grundbildungskurse verschiedene Zielsetzungen verfolgen: Beispielsweise wünschen sich Teilnehmende, da ihre Kinder im schulpflichtigen Alter sind, selbst lesen und schreiben zu lernen, andere erhoffen sich durch den Besuch der Kurse größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, wieder andere möchten für sich selbst Lese- und Schreibkompetenzen erwerben (Egloff, 1997, S. 167–169). Anbieter von Grundbildungskursen sind Bildungsinstitutionen im tertiären Bildungssektor, wie beispielsweise Volkshochschulen, kirchliche Träger sowie private Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Der Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen dient der Unterstützung des Lernprozesses der Teilnehmenden. Mayer (2021) beschreibt in seiner *cognitive theory of multimedia learning* den positiven Effekt digitaler Medien beim Lernen. Um eine kognitive Überforderung zu vermeiden, ist es vorteilhaft, Lernumgebungen zu schaffen, die sowohl visuelle als auch auditive Kanäle ansprechen, beispielsweise durch die Kombination von gesprochenem Text mit schriftlichen Texten oder visuellen Bildern. Der Einsatz digitaler Medien ermöglicht dies. Menschen mit geringer Literalität können außerdem persönliches Empowerment erfahren, indem sie beispielsweise Texte über Spracheingabe erfassen (Speech-to-Text), sich Texte vorlesen lassen (Text-to-Speech) oder auf bereitgestellte Erklärvideos zurückgreifen (Koppel & Wolf, 2021).

Evaluationsstudien zeigen, dass der Einsatz digitaler Medien u. a. zu einer erhöhten Motivation führen kann (Herzig, 2014). Ein häufig genanntes Argument für diesen positiven Effekt basiert auf Erkenntnissen aus der Selbstbestimmungstheorie. Lernende sollten die Möglichkeit haben, während des Lernprozesses eigene Entscheidungen zu treffen, ein Gefühl der Selbstbestimmung zu erleben und Aufgaben als herausfordernd, aber nicht übermäßig kompliziert wahrzunehmen (Deci & Ryan, 1993). Zusammenfassend erwartet man durch den Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen eine höhere Motivation und eine verbesserte Zugänglichkeit seitens der Teilnehmenden, was letztendlich zu einem größeren Lernerfolg führen kann (Burkard, Langer & Koppel, 2021). In diesem Beitrag wird speziell auf den Aspekt der Motivation der Teilnehmenden als Teil der Fragebogenerhebung eingegangen. Die Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für den lernförderlichen Einsatz digitaler Medien sind vielfältig (vgl. auch andere Beiträge in diesem Sammelband). Im Folgenden werden solche benannt, die auch im Fragebogen Berücksichtigung fanden.

Eine wesentliche Voraussetzung für den Einsatz digitaler Medien ist, dass die jeweiligen Bildungsinstitutionen über eine entsprechend adäquat nutzbare IT-Infrastruktur verfügen. Hierzu zählt als allerwichtigste Voraussetzung der unkomplizierte

Internetzugang über WLAN für die mobilen Endgeräte der Teilnehmenden (BYOD[1]) sowie der Lehrenden, was aus der Interviewstudie des GediG-Projektes mit Lehrenden und Lernenden in Grundbildungskursen hervorgeht. Als Gelingensfaktor bei der Nutzung der mobilen Endgeräte hat sich hier auch herausgestellt, dass die eingesetzten Apps und Lernprogramme auf dem gleichen mobilen Betriebssystem genutzt werden, das die Teilnehmenden auch auf ihren Endgeräten im Einsatz haben. Es hat sich gezeigt, dass dies in der Regel Android-Systeme sind, wie die Aussagen der Lehrenden in den durchgeführten Interviews gezeigt haben. Für einen gelingenden Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen sollten Kursleitende in der Erwachsenenbildung über medienpädagogische Kompetenzen allgemein verfügen (Eine detaillierte Darstellung findet sich in: Schmidt-Hertha, Rohs, Rott & Bolten, 2017).

Im Bereich des Einsatzes von Fragebögen als Datenerhebungsinstrumentarium bei Erwachsenen mit geringer Literalität zeigte sich zu Beginn des Forschungsprojektes, dass auf nur wenige Vorerfahrungen anderer Forschungsprojekte beim direkten Einsatz von Fragebögen bei Menschen mit geringer Literalität zurückgegriffen werden konnte. Einen Anhaltspunkt bei der Verwendung von Fragebögen bei Menschen mit geringer Literalität bot die zweite Level-One-Studie 2018 (Grotlüschen & Buddeberg, 2020), die bundesweit die Lese- und Schreibkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung mit dem Schwerpunkt des Phänomens der geringen Literalität erfasst hat. Dabei waren u. a. auch digitale Praktiken und Grundkompetenzen im Fokus des Untersuchungsinteresses (Buddeberg & Grotlüschen, 2020). Als Datenerhebungsinstrument kam ein standardisierter Fragebogen zum Einsatz, der den Teilnehmenden von einer Interviewerin bzw. einem Interviewer unter Einsatz eines CAPI-Systems[2] vorgelesen wurde. Da das Forschungsprojekt GediG zum einen im Gegensatz zur Level-One-Studie 2018 auf Menschen mit geringer Literalität in Grundbildungskursen fokussierte und zum anderen aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen einen CAPI-Ansatz bei der Datenerhebung nicht realisieren konnte, sollte ein Fragebogen entwickelt werden, der auch für Menschen mit geringer Literalität selbstständig anwendbar ist.

Der vorliegende Beitrag thematisiert den Konstruktionsprozess des Fragebogens in drei unterschiedlichen Varianten: für die Teilnehmenden in Grundbildungskursen, für die Lehrenden in Grundbildungskursen sowie für die Institutionsleitenden bzw. in der Konzeption der Grundbildungskurse tätigen Personen (Im Folgenden wird der besseren Lesbarkeit halber nur „Institutionsleitende“ verwendet).

Ausgehend von theoretischen Überlegungen zu den relevanten latenten Konstrukten werden im Folgenden die Entwicklung der ersten Fragebogenversion für alle Varianten, der Pre-Test sowie die Itemanalyse und die Analyse der Reliabilität und Validität berichtet. Aufgrund der Analyseergebnisse wurde der Fragebogen für die Teilnehmenden der Grundbildungskurse nochmals überarbeitet und kam in Folge als vereinfachte Version für die Teilnehmenden der Grundbildungskurse zum Einsatz.

1 BYOD = Bring Your Own Device – dieses Konzept sieht vor, dass die mobilen Endgeräte, in der Regel Smartphones oder Tablets, nicht zentral von der Bildungsinstitution gestellt werden, sondern Teilnehmende das privat angeschaffte Gerät mit zum Kurs bringen.

2 CAPI = Computer Assisted Personal Interviews

2 Theoretische Überlegungen bezüglich der latenten Konstrukte der motivationalen Einstellungen der Befragten

Wie bereits erwähnt, wird in diesem Beitrag auf den Teilaspekt der Motivation der Lernenden im Kontext des Lernens mit digitalen Medien eingegangen, da Motivation für den Lernerfolg eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt (Helmke, 2017, S. 220–221). Der Fragebogen wurde neben den theoretisch abgeleiteten Aspekten um weitere Bereiche für den lernförderlichen Einsatz digitaler Medien in Grundbildungsbereichen ergänzt (vgl. weitere Beiträge in diesem Sammelband). Als theoretische Basis für die Operationalisierung der latenten Konstrukte der motivationalen Einstellungen der Befragten hinsichtlich des Lernens mit digitalen Medien diente u. a. das erweiterte kognitive Motivationsmodell nach Heckhausen und Rheinberg (1980, S. 16), in welchem aufgezeigt wird, dass die Handlungstendenz einer Person umso mehr zunimmt, je sicherer das Ergebnis der Handlung Folgen mit großem Anreizwert mit sich bringt, und umso eher das Ergebnis in Abhängigkeit zur eigenen Handlung steht und sich nicht ohne eigenes Zutun ergibt (Heckhausen & Rheinberg, 1980; Rheinberg & Vollmeyer, 2018, S. 157). Diese Handlungs-Ergebnis-Erwartung im Sinne einer Erwartung auf Erfolg ist von zentraler Bedeutung (Rheinberg & Vollmeyer, 2018, S. 163) und gliedert sich in zwei Komponenten. Eine Person mit einer hinreichend hohen Erfolgserwartung sollte sich zum einen recht sicher sein, dass eine bestimmte Handlung zum gewünschten Resultat führt, und zum anderen überzeugt sein, dass die eigenen Fähigkeiten dafür ausreichen (Rheinberg & Vollmeyer, 2018, S. 162). Für die Zielgruppe der Menschen mit geringer Literalität ist diese Unterscheidung dahingehend von Bedeutung, dass sie ihre eigene Kompetenz als eher gering einschätzen (Buddeberg & Grotlüschen, 2020, S. 218). Solche Überzeugungen beeinflussen jedoch die Erfolgserwartung und damit auch die Motivation in Lern- und Leistungssituationen maßgeblich (Grassinger, Dickhäuser & Dresel, 2019, S. 212). Für die Operationalisierung der latenten Konstrukte in der Fragebogenerhebung wurden die zwei Kategorien *Leistungsmotiv* und *Anschlussmotiv* unter dem Begriff der *Ergebniserwartung* als ein Teil der *Erfolgserwartung* geführt, wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird.

Ein Motiv bezieht sich auf eine innere Neigung oder Tendenz, bestimmte Zielzustände, Objekte oder Themen als positiv oder negativ zu bewerten und dadurch entsprechende Handlungen zu bevorzugen. Diese Neigung kann von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden, wie beispielsweise Erfahrungen, Bedürfnissen, Werten, Überzeugungen oder Emotionen. Motive können auf verschiedenen Ebenen der menschlichen Erfahrung auftreten, wie der psychologischen, der sozialen oder der kulturellen. Beispiele für Motive sind Macht, Leistung, Zugehörigkeit bzw. Anschluss, welche jeweils eine aufsuchende, wie auch eine vermeidende Komponente innehaben (Niegemann, Domagk, Hessel, Hein, Hupfer & Zobel, 2008, S. 361). In der Fragebogenerhebung wurden das *Leistungsmotiv* und das *Anschlussmotiv* im Rahmen der *Ergebniserwartung* betrachtet.

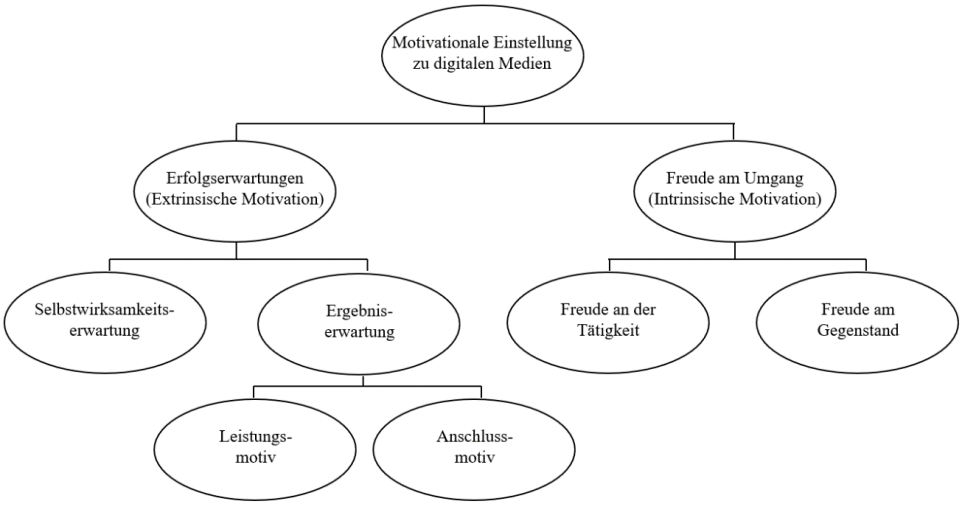


Abbildung 1: Übersicht zur theoretischen Ableitung der latenten Konstrukte in Bezug auf die motivationale Einstellung zu digitalen Medien (eigene Darstellung).

Als weiterer Teil der *Erfolgserwartung* kann die *Selbstwirksamkeitserwartung* gesehen werden, die im Gegensatz zur *Ergebniserwartung* ausdrückt, dass die handelnde Person glaubt, die erforderlichen Fähigkeiten für die Ausführung einer Handlung zu besitzen (Bandura, 1977; Rheinberg & Vollmeyer, 2018, S. 164).

Neben der *Erfolgserwartung* (tendenziell der sogenannten extrinsischen Motivation zuzuordnen) gilt es, die *Freude am Umgang* mit digitalen Medien (in diesem Kontext tendenziell der intrinsischen Motivation zuzuordnen) zu betrachten. Rheinberg (1989, S. 104) erfasste im erweiterten kognitiven Motivationsmodell auch die Motivation von Lernenden auf einer Tätigkeitsebene, welche sich in der Zusammenstellung der Items für den Fragebogen als *Freude am Umgang* mit digitalen Medien mit der Unterscheidung zwischen *Freude an der Tätigkeit* und der *Freude am Gegenstand* abbildet.

3 Operationalisierung der latenten Konstrukte

Als erste Grundprämisse für die Operationalisierung der latenten Konstrukte in dem zu entwickelnden Fragebogen wird die Anwendbarkeit der klassischen Testtheorie (KTT) zugrunde gelegt, da sich diese zum einen trotz ihrer theoretischen und empirischen Schwächen in der Forschungspraxis bewährt hat (Bühner, 2021, S. 99–107; Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 254–260) und zum anderen, da es weniger um Leistungstests mit dichotomen Antwortformaten mit objektiv richtig oder falschen Antworten, sondern um Ratingskalen bezüglich der subjektiven Einschätzungen der Befragten geht.

Als zweite Grundprämisse bei der Operationalisierung wurde ein reflektives Messmodell für die Itemspezifikation festgelegt. Dieses Modell postuliert das latente Konstrukt als Ursache (unabhängige Variable) und die operationalisierten Items als

Folge (abhängige Variablen) – was zur Konsequenz führt, dass die gemessenen Items kovariieren (sollten) und mit entsprechend faktoranalytischen Auswertungsansätzen analysiert werden können (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 109–115).

Zudem wurde in Anlehnung an Weiber und Mühlhaus (S. 111–114) bezüglich der Entscheidung für eine Single- oder Multi-Item-Messung zweiterer der Vorzug gegeben, da Multi-Item-Messungen wesentlich geringere kognitive und sprachlich-abstrahierende Anforderungen an die Befragten stellen, was bei der Zielgruppe der Erwachsenen mit geringer Literalität von großem Vorteil erscheint.

Im Folgenden werden die für die jeweiligen latenten Konstrukte operationalisierten Items für die Teilnehmenden, die Lehrenden und die Institutionsleitenden der Grundbildungskurse dargestellt (vgl. Tabelle 1). Kursiv hervorgehoben sind die sprachlichen Differenzen zwischen den Itemformulierungen der verschiedenen Varianten des Fragebogens in Abhängigkeit der Zielgruppe (Teilnehmende, Lehrende und Institutionsleitende).

Die Antwortmöglichkeiten für die in Tabelle 1 gezeigten Likert-Items (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 118) werden in Form einer 5-stufigen, bipolaren Ratingskala präsentiert. Die Skalenpunkte sind verbal beschriftet und reichen von *stimme überhaupt nicht zu*, *stimme eher nicht zu*, *stimme weder nicht zu noch zu*, *stimme eher zu* bis hin zu *stimme voll und ganz zu*. Die neutrale Mittelkategorie wird deshalb angeboten, um neutral empfindende Befragte nicht in eine Richtung zu zwingen und dadurch die Reliabilität und Validität der Skala negativ zu beeinflussen (Sturgis, Roberts & Smith, 2014, S. 35). Um zu verhindern, dass die neutrale Mittelkategorie als Ausweichkategorie bei Nichtwissen oder Nicht-beantworten-wollen konstruktfremd verwendet wird, wird zudem eine entsprechende Keine-Angabe-Kategorie, die optisch vom Rest der Skala abgetrennt ist, angeboten.

Tabelle 1: Übersicht über die operationalisierten Konstrukte mit den jeweils für die Teilnehmenden, Lehrenden und Institutionsleitenden formulierten Items

Konstrukt	Item Teilnehmende	Item Lehrende	Item Institutionsleitende
Ergebniserwartung – Leistungsmotiv	1. Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist empfehlenswert, denn damit wird das Lerninteresse verstärkt. 2. Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist empfehlenswert, da *man* mit digitalen Medien besser lernt. 3. Digitale Medien sind hilfreich, da man mit ihnen schnell auf wissenswerte Informationen zugreifen kann. 4. Das Lernen mit digitalen Medien ist als sinnvoll zu bewerten, denn *damit kann man* die beruflichen Chancen verbessern. 5. Neue Möglichkeiten digitalen Lernens sind *bereichernd, Menschen* können damit sehr schnell ihre gewünschten Lernziele erreichen. 6. Digitale Medien *sind* weiterzuempfehlen, wenn *jemand* gezielter lernen möchte.	1. Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist empfehlenswert, denn damit wird das Lerninteresse verstärkt. 2. Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist empfehlenswert, da *diese den Teilnehmenden dabei helfen, erfolgreicher zu* lernen. 3. Digitale Medien sind *in vielen Situationen* hilfreich *für die Teilnehmenden*, da man mit ihnen schnell auf wissenswerte Informationen zugreifen kann. 4. Das Lernen mit digitalen Medien ist als sinnvoll zu bewerten, denn *die Teilnehmenden können damit ihre* beruflichen Chancen verbessern. 5. Neue Möglichkeiten digitalen Lernens sind *als Bereicherung einzustufen, denn die Kursteilnehmenden* können damit sehr schnell ihre gewünschten Lernziele erreichen. 6. *Der Einsatz* digitaler Medien *ist* weiterzuempfehlen, wenn *Kursteilnehmende zielgenau* lernen möchten.	1. Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist empfehlenswert, denn damit wird das Lerninteresse verstärkt. 2. Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist empfehlenswert, da *diese den Teilnehmenden dabei helfen, erfolgreicher* zu lernen. 3. Digitale Medien sind *in vielen Situationen* hilfreich *für die Teilnehmenden*, da man mit ihnen schnell auf wissenswerte Informationen zugreifen kann. 4. Das Lernen mit digitalen Medien ist als sinnvoll zu bewerten, denn *die Teilnehmenden können damit ihre* beruflichen Chancen verbessern. 5. Neue Möglichkeiten digitalen Lernens sind *als Bereicherung einzustufen, denn die Kursteilnehmenden* können damit sehr schnell ihre gewünschten Lernziele erreichen. 6. *Der Einsatz* digitaler Medien *ist* weiterzuempfehlen, wenn *Kursteilnehmende zielgenau* lernen möchten.
Ergebniserwartung – Anschlussmotiv	1. Die Verwendung von digitalen Medien *im Unterricht* bereitet Freude, *da man mit digitalen Medien* gut *mit anderen* zusammenarbeitet. 2. Das Lernen mit digitalen Medien führt zu sozialem Austausch, denn Personen mit gleichen Schwierigkeiten können *sich leichter zusammentun*.	1. Die Verwendung von digitalen Medien *in Grundbildungskursen* bereitet *den Teilnehmenden* Freude, *denn sie können durch diese* gut zusammenarbeiten. 2. Das Lernen mit digitalen Medien führt zu *einem* sozialen Austausch *zwischen Teilnehmenden in Grundbildungskursen,* denn Personen mit gleichen Schwierigkeiten können *leichter kooperieren*.	1. Die Verwendung von digitalen Medien *in Grundbildungskursen* bereitet *den Teilnehmenden* Freude, *denn sie können durch diese* gut zusammenarbeiten. 2. Das Lernen mit digitalen Medien führt zu *einem* sozialen Austausch *zwischen Teilnehmenden in Grundbildungskursen,* denn Personen mit gleichen Schwierigkeiten können *leichter kooperieren*.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Konstrukt	Item Teilnehmende	Item Lehrende	Item Institutionsleitende
	3. Das Lernen mit digitalen Medien *ist* eine gute Alternative zum Unterricht im Kurs, *da dann niemand erfährt, dass man zum Grundbildungskurs geht.* 4. Das Lernen mit digitalen Medien *ist* eine gute Alternative zum Unterricht im Kurs, so können *Personen* ihren Lernort selbst wählen und *so* unerwünschte Kontakte vermeiden. 5. Das Lernen mit digitalen Medien ist ermutigend, *man kann für sich alleine lernen,* ohne sich vor anderen für Fehler schämen *zu müssen.* 6. Der Einsatz digitaler Medien im *Unterricht* ist empfehlenswert, denn *man kann* sowohl *einzeln als auch in Gruppen arbeiten*	3. Das Lernen mit digitalen Medien *bietet* eine gute Alternative zum Unterricht im *Grundbildungs*kurs, *so können mit Scham behaftete Teilnehmende von zu Hause aus lernen.* 4. Das Lernen mit digitalen Medien *bietet* eine gute Alternative zum Unterricht im *Grundbildungs*kurs, so können *Teilnehmende* ihren Lernort selbst wählen und unerwünschte Kontakte vermeiden. 5. Das Lernen mit digitalen Medien ist *für einige Teilnehmende in Grundbildungskursen sehr* ermutigend, *sie können eigenständig lernen,* ohne sich vor anderen für Fehler *zu schämen.* 6. Der Einsatz digitaler Medien in *Grundbildungskursen* ist empfehlenswert, *denn sie eignen sich* sowohl *zur Einzel- als auch zur Gruppenarbeit.*	3. Das Lernen mit digitalen Medien *bietet* eine gute Alternative zum Unterricht im *Grundbildungs*kurs, *so können mit Scham behaftete Teilnehmende von zu Hause aus lernen.* 4. Das Lernen mit digitalen Medien *bietet* eine gute Alternative zum Unterricht im *Grundbildungs*kurs, so können *Teilnehmende* ihren Lernort selbst wählen und unerwünschte Kontakte vermeiden. 5. Das Lernen mit digitalen Medien ist *für einige Teilnehmende in Grundbildungskursen sehr* ermutigend, *sie können eigenständig lernen,* ohne sich vor anderen für Fehler *zu schämen.* 6. Der Einsatz digitaler Medien in *Grundbildungskursen* ist empfehlenswert, denn *sie eignen sich* sowohl *zur Einzel- als auch zur Gruppenarbeit.*
Selbstwirksamkeitserwartung	1. *Ich vertraue meinen* Fähigkeiten, mit digitalen Medien umzugehen. 2. *Ich bin* davon überzeugt, dass *ich* durch das Lernen mit digitalen Medien gute Ergebnisse erzielen *kann.* 3. *Durch das Lernen mit digitalen Medien habe ich* das Gefühl, *ich kann* meine Fähigkeiten selbstständig erweitern. 4. Der Einsatz digitaler Medien bewirkt *bei mir ein angenehmes* Gefühl, denn der Umgang damit fällt *mir* leicht.	1. *Kursteilnehmende der Grundbildung vertrauen ihren* Fähigkeiten, mit digitalen Medien umzugehen. 2. *Kursteilnehmende der Grundbildung sind* davon überzeugt, dass *sie* durch das Lernen mit digitalen Medien gute Ergebnisse erzielen können. 3. *Kursteilnehmende der Grundbildung haben* das Gefühl, *sie können mit Hilfe digitaler Medien* ihre Fähigkeiten selbstständig erweitern.	1. *Kursteilnehmende der Grundbildung vertrauen ihren Fähigkeiten,* mit digitalen Medien umzugehen. 2. *Kursteilnehmende der Grundbildung sind* davon überzeugt, dass *sie* durch das Lernen mit digitalen Medien gute Ergebnisse erzielen können. 3. *Kursteilnehmende der Grundbildung haben* das Gefühl, *sie können mit Hilfe digitaler Medien* ihre Fähigkeiten selbstständig erweitern.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Konstrukt	Item Teilnehmende	Item Lehrende	Item Institutionsleitende
	5. Auch wenn andere *mich davon überzeugen wollen, dass ich nicht mit digitalen Medien umgehen kann, ich traue mir zu, damit zu lernen.*	4. Der Einsatz digitaler Medien bewirkt *bei den Kursteilnehmenden der Grundbildung ein gutes* Gefühl, denn der Umgang damit fällt *ihnen* leicht. 5. Auch wenn andere *Personen die Kursteilnehmenden vom Gegenteil überzeugen wollen, sie trauen sich zu, mit digitalen Medien zu lernen.*	4. Der Einsatz digitaler Medien bewirkt *bei den Kursteilnehmenden der Grundbildung ein gutes Gefühl,* denn der Umgang damit fällt *ihnen* leicht. 5. Auch wenn *andere Personen die Kursteilnehmenden vom Gegenteil überzeugen wollen, sie trauen sich zu, mit digitalen Medien zu lernen.*
Freude an Tätigkeit	1. *Ich werde* in Zukunft mit digitalen Medien arbeiten, weil *mir* die Bedienung digitaler Medien Spaß bereitet. 2. *Ich bin* offen für neue Möglichkeiten des digitalen Lernens, denn der Umgang mit digitalen Medien bereitet *mir* Spaß. 3. Manchmal *vergesse ich die Zeit, wenn ich* konzentriert mit digitalen Medien *lerne.* 4. Das Lernen mit digitalen Medien *lässt sich als* sehr abwechslungsreich *beschreiben,* denn Videos und Bilder bereiten *mir Freude* bei der Bearbeitung von Aufgaben. 5. *Ich werde in Zukunft* mit digitalen Medien lernen, weil die Bearbeitung von Aufgaben *damit* viel angenehmer *ist* als mit Stift und Papier.	1. *Kursteilnehmende der Grundbildung werden* auch in Zukunft *gerne* mit digitalen Medien arbeiten, weil ihnen die Bedienung digitaler Medien Spaß bereitet. 2. *Kursteilnehmende der Grundbildung sind* offen für neue Möglichkeiten des digitalen Lernens, denn der Umgang mit digitalen Medien bereitet *ihnen* Spaß. 3. Manchmal *sieht es so aus, als würden Kursteilnehmende die Zeit vergessen, wenn sie* konzentriert mit digitalen Medien *lernen.* 4. Das Lernen mit digitalen Medien *ist für Kursteilnehmende der Grundbildung* sehr abwechslungsreich, denn Videos und Bilder bereiten *ihnen* bei der Bearbeitung von Aufgaben *Freude.* 5. *Kursteilnehmende der Grundbildung möchten auch zukünftig* mit digitalen Medien lernen, weil *sie* die Bearbeitung von Aufgaben *als viel angenehmer empfinden* als mit Stift und Papier.	1. *Kursteilnehmende der Grundbildung werden* auch in Zukunft *gerne* mit digitalen Medien arbeiten, weil *ihnen* die Bedienung digitaler Medien Spaß bereitet. 2. *Kursteilnehmende der Grundbildung sind* offen für neue Möglichkeiten des digitalen Lernens, denn der Umgang mit digitalen Medien bereitet *ihnen* Spaß. 3. Manchmal *sieht es so aus, als würden Kursteilnehmende die Zeit vergessen, wenn sie* konzentriert mit digitalen Medien *lernen.* 4. Das Lernen mit digitalen Medien *ist für Kursteilnehmende der Grundbildung* sehr abwechslungsreich, denn Videos und Bilder bereiten *ihnen* bei der Bearbeitung von Aufgaben *Freude.* 5. *Kursteilnehmende der Grundbildung möchten auch zukünftig* mit digitalen Medien lernen, weil *sie* die Bearbeitung von Aufgaben *als viel angenehmer empfinden* als mit Stift und Papier.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Konstrukt	Item Teilnehmende	Item Lehrende	Item Institutionsleitende
Freude am Gegenstand	1. *Ich freue mich,* mit digitalen Medien zu arbeiten, weil *mich* die Technik interessiert. 2. *Ich habe* ein gutes Gefühl, mit digitalen Medien zu arbeiten, denn *ich bin* interessiert an modernen Geräten. 3. *Ich bin* überzeugt vom Einsatz digitaler Medien im Unterricht, denn damit erfahre *ich*, welche technischen Möglichkeiten es aktuell gibt. 4. *Es* fühlt sich gut an, mit digitalen Medien zu arbeiten, denn der Umgang mit technischen Geräten begeistert *mich*. 5. Der Anblick digitaler Geräte verschafft *mir* ein Gefühl der Freude.	1. *Teilnehmende in Kursen der Grundbildung* freuen sich, mit digitalen Medien zu arbeiten, weil *sie sich für* die Technik interessieren. 2. *Kursteilnehmende der Grundbildung* haben ein gutes Gefühl, mit digitalen Medien zu arbeiten, denn *sie sind* interessiert an modernen Geräten. 3. *Teilnehmende in Kursen der Grundbildung sind* überzeugt vom Einsatz digitaler Medien im Unterricht, denn damit erfahren *sie*, welche technischen Möglichkeiten es aktuell gibt. 4. *Für Teilnehmende in Kursen der Grundbildung* fühlt es sich gut an, mit digitalen Medien zu arbeiten, denn der Umgang mit technischen Geräten begeistert *sie*. 5. Der Anblick digitaler Geräte verschafft *den Kursteilnehmenden* ein Gefühl der Freude.	1. *Teilnehmende in Kursen der Grundbildung* freuen sich, mit digitalen Medien zu arbeiten, weil *sie sich* für die Technik interessieren. 2. *Kursteilnehmende der Grundbildung* haben ein gutes Gefühl, mit digitalen Medien zu arbeiten, denn *sie sind* interessiert an modernen Geräten. 3. *Teilnehmende in Kursen der Grundbildung sind* überzeugt vom Einsatz digitaler Medien im Unterricht, denn damit erfahren *sie*, welche technischen Möglichkeiten es aktuell gibt. 4. Für *Teilnehmende in Kursen der Grundbildung* fühlt es sich gut an, mit digitalen Medien zu arbeiten, denn der Umgang mit technischen Geräten begeistert *sie*. 5. Der Anblick digitaler Geräte verschafft *den Kursteilnehmenden* ein Gefühl der Freude.

4 Aufbau des Fragebogens (Schwerpunkt Teilnehmendenvariante)

Der Fragebogen, der mithilfe des Online-Tools SoSci Survey[3] administriert wurde, startet mit einem Deckblatt, einer persönlichen Ansprache an die Befragten sowie einer Datenschutzerklärung. Für die Fragebogenvariante der Teilnehmenden wurde die persönliche Ansprache sowie eine vereinfachte Erklärung zum Umgang mit den erhobenen Daten in Form eines verlinkten Erklärvideos bereitgestellt.

Um den Fragebogen für die Teilnehmenden an die speziellen Bedürfnisse von Menschen mit geringer Literalität anzupassen, sind zudem die folgenden vier Adaptionen der Fragebogenvariante umgesetzt: Um das Lesen zu erleichtern, verwendet die Teilnehmendenvariante mit ABeeZee eine speziell für Menschen mit geringer Literalität geeignete serifenlose, frei verfügbare Schriftart (Erster Österreichischer Dachverband Legasthenie, o. J.). Für die Formulierung wurde auf die Verwendung von leichterer Sprache geachtet (Mammel, 2018, S. 201; Jacobi, 2020; Lange & Bock, 2016). Zusätzlich kann jede Frage über eine Audioausgabe vorgelesen werden, indem die Befragten auf das entsprechend bei der Frage positionierte Lautsprechersymbol klicken. Diese Text-to-Speech-(TTS)-Lösung ermöglicht den Zugang zum Inhalt für Menschen, die Schwierigkeiten beim Lesen von gedrucktem Text haben (Dawson, Antonenko, Lane & Zhu, 2019; Koppel & Langer, 2023). Darüber hinaus sind die Items mit Piktogrammen zusätzlich visuell entlastet.

Für die Teilnehmenden erfolgt im nächsten Schritt die Präsentation einer Eisbrecherfrage, um diese an das Format der Umfrage zu gewöhnen, Hemmungen abzubauen und Interesse zu wecken. Hier sollen die Teilnehmenden angeben, welche der sechs präsentierten digitalen Spiele (Pikachu, Super Mario, Pac-Man …) ihnen bekannt sind. Der erste inhaltliche Frageblock thematisiert die Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien im Privaten sowie im Kurskontext. Beispielsweise wird hier, jeweils im dichotomen Antwortformat (vorhanden vs. nicht vorhanden), abgefragt, über welche Zugänge eine Internetverbindung hergestellt werden kann oder über welche Medienausstattung die Befragten bzw. die Bildungsinstitutionen verfügen. Im zweiten Frageblock werden die Erfahrungen mit digitalen Medien und Praktiken der Befragten thematisiert, beispielsweise wie oft ein Computer/Laptop genutzt wird oder welche digitalen Anwendungen im Kurs als Hilfsmittel verwendet werden. Bei den Lehrenden sowie Institutionsleitenden werden zusätzlich die Fortbildungsmöglichkeiten zum Einsatz von digitalen Medien im Kursgeschehen abgefragt. Im dritten Inhaltsblock werden die Einstellungen der Befragten zu digitalen Medien und Praktiken abgefragt. Hier differenziert der Fragebogen aufgrund der Ergebnisse des Pretests in der Form, dass die operationalisierten, latenten Konstrukte aus dem Fragebogen der Teilnehmenden gestrichen und stattdessen indirekt über die Einschätzung der Lehrenden abgefragt wurden. Bei den Teilnehmenden wird vereinfacht und grafisch unterstützt

3 https://www.soscisurvey.de

nach der Einschätzung der Nützlichkeit der verschiedenen digitalen Produkte sowie ihrem Wunsch, mit den jeweiligen digitalen Endgeräten zu lernen, gefragt.

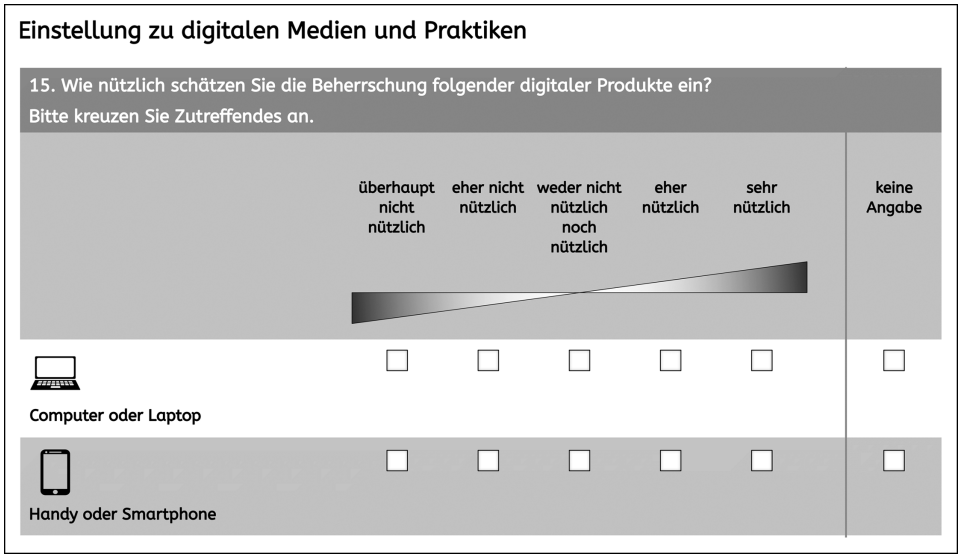


Abbildung 2: Beispiel eines Items in der Fragebogenerhebung der Teilnehmenden (eigene Darstellung)

Für die Lehrenden sowie Institutionsleitenden werden die Items der operationalisierten Konstrukte in den Bereichen Ergebniserwartung/Leistungsmotiv, Ergebniserwartung/Anschlussmotiv, Selbstwirksamkeitserwartung, Freude an der Tätigkeit und der Freude am Gegenstand präsentiert, vgl. Tabelle 1. Im vierten Frageblock wird nach der Einschätzung der Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien gefragt. Hierbei schätzen sich die Teilnehmenden und die Lehrenden selbst ein, die Institutionsleitenden hingegen schätzen die Kompetenzen ihrer jeweiligen Lehrenden ein. Der Fragebogen endet mit der Erhebung der wichtigsten soziodemografischen Daten (Geschlecht, Alter …). Lehrende sowie Institutionsleitende haben zudem in einem Freitextfeld die Möglichkeit, Rückmeldung zum Thema digitale Medien in der Grundbildung zu geben. Es folgt die Danksagung an die Befragten am Ende des Fragebogens.

4.1 Pretest des Fragebogens für alle Varianten des Fragebogens

Der Pretest des Fragebogens fand im November 2020 mit Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Weingarten statt. Nach der Datenaufbereitung ergaben sich mit $N_{Teilnehmendenvariante} = 205$, $N_{Lehrendenvariante} = 70$ und $N_{Institutionsleitendenvariante} = 57$ einigermaßen ausreichend große Stichproben (Schendera, 2010, S. 294), um neben einer Itemanalyse auch eine Reliabilitäts- sowie eine Validitätsanalyse durchführen zu können. Die Analyse fand im Februar 2021 mit IBM SPSS Version 27 statt. Exemplarisch werden an dieser Stelle aus Platzgründen nur die Ergebnisse der Teilnehmenden-

variante[4] dargestellt, zunächst jedoch erfolgt die Übersicht über die Stichprobengröße über ein Consort-Flow-Diagramm.

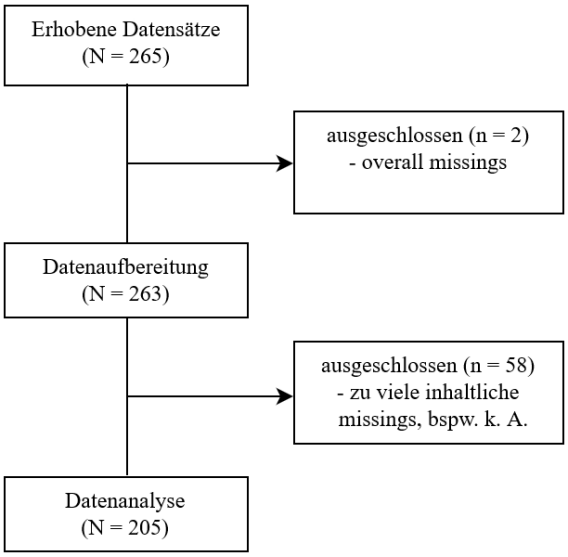


Abbildung 3: CONSORT Flow Diagram: Pretest Fragebogenerhebung Teilnehmende in Grundbildungskursen 2020, Projekt GediG

Wie im Flussdiagramm ersichtlich, haben 265 Personen an der Fragebogenerhebung teilgenommen. Nach Ausschluss von zwei Eingaben, in denen keine Fragen beantwortet wurden, und weiteren 58 Ausschlüssen, in denen zu wenig inhaltliche Angaben gemacht wurden, indem bspw. häufig das Feld „keine Angabe" genutzt wurde, konnten für die Datenanalyse 205 Datensätze genutzt werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse dazu dargestellt.

4.2 Ergebnisse des Pretests bezüglich der Reliabilität

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Pretests für die verschiedenen latenten Konstrukte bezüglich der Reliabilität und weiterer Koeffizienten beschrieben.

Ergebniserwartung und Selbstwirksamkeitserwartung

Im Bereich der Erfolgserwartung wird zwischen *Ergebniserwartung* und *Selbstwirksamkeitserwartung* unterschieden. Im Bereich der *Ergebniserwartung* werden zwei Motive unterschieden, das *Leistungsmotiv* und das *Anschlussmotiv*. Die Analyse dieser beiden Items ergab im Pretest folgende Werte: Beim Item *Leistungsmotiv* ergab sich für *Cronbachs* α der Skala ein Wert von .759 sowie eine MIC (Mean-Inter-Item-Correlation) von .340 (vgl. Tabelle 2). Die Auswertung des *Anschlussmotivs* ergab für Cronbachs α der Skala einen Wert von .745 sowie eine MIC von .328 (vgl. Tabelle 3).

4 Die Analyseergebnisse der beiden anderen Varianten können bei den Autoren angefragt werden.

Tabelle 2: Übersicht über die operationalisierten Konstrukte mit den für die Teilnehmenden formulierten Items: Leistungsmotiv

Ergebniserwartung – Leistungsmotiv										
Item	***M***	***Min***	***Max***	s^2	***P***	r_{it}	***Cronbachs* α, wenn Item gelöscht**	**Verbleib in Skala**	***Cronbachs* α der Skala**	***MIC***
Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist empfehlenswert, da man mit digitalen Medien besser lernt.	2.610	0	4	0.749	.652	.490	.727	✓	.759	.340
Digitale Medien sind hilfreich, da man mit ihnen schnell auf wissenswerte Informationen zugreifen kann.	3.615	1	4	0.336	.904	.351	.758	✓		
Das Lernen mit digitalen Medien ist als sinnvoll zu bewerten, denn damit kann man die beruflichen Chancen verbessern.	2.907	0	4	0.722	.727	.387	.754	✓		
Neue Möglichkeiten digitalen Lernens sind bereichernd, Menschen können damit sehr schnell ihre gewünschten Lernziele erreichen.	2.512	0	4	0.673	.628	.605	.695	✓		
Digitale Medien sind weiterzuempfehlen, wenn jemand gezielter lernen möchte.	2.483	0	4	0.751	.621	.664	.675	✓		
Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist empfehlenswert, denn damit wird das Lerninteresse verstärkt.	2.507	0	4	0.771	.627	.513	.720	✓		

Tabelle 3: Übersicht über die operationalisierten Konstrukte mit den für die Teilnehmenden formulierten Items: Anschlussmotiv

Ergebniserwartung – Anschlussmotiv										
Item	***M***	***Min***	***Max***	***s²***	***P***	r_{it}	***Cronbachs* α, wenn Item gelöscht**	**Verbleib in Skala**	***Cronbachs* α der Skala**	***MIC***
Die Verwendung von digitalen Medien im Unterricht bereitet Freude, da man mit digitalen Medien gut zusammenarbeitet.	2.780	0	4	0.672	.695	.502	.700	✓	.745	.328
Das Lernen mit digitalen Medien führt zu sozialem Austausch, denn Personen mit gleichen Schwierigkeiten können sich leichter zusammentun.	2.707	0	4	1.041	.677	.322	.744	✓		
Das Lernen mit digitalen Medien ist eine gute Alternative zum Unterricht im Kurs, da dann niemand erfährt, dass man zum Grundbildungskurs geht.	1.941	0	4	1.428	.485	.478	.704	✓		
Das Lernen mit digitalen Medien ist ermutigend, man kann für sich alleine lernen, ohne sich für Fehler vor anderen schämen zu müssen.	2.556	0	4	1.042	.639	.581	.671	✓		
Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht ist empfehlenswert, denn man kann sowohl einzeln als auch in Gruppen arbeiten.	2.780	0	4	0.829	.695	.499	.697	✓		
Das Lernen mit digitalen Medien ist eine gute Alternative zum Unterricht im Kurs, so können Personen ihren Lernort selbst wählen und so unerwünschte Kontakte vermeiden.	2.561	0	4	1.267	.640	.509	.692	✓		

Die Prüfung der Items der *Selbstwirksamkeitserwartung* ergab für *Cronbachs* α der Skala einen Wert von .797 sowie eine MIC von .439 (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Übersicht über die operationalisierten Konstrukte mit den für die Teilnehmenden formulierten Items: Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung										
Item	***M***	***Min***	***Max***	s^2	***P***	r_{it}	***Cronbachs* α, wenn Item gelöscht**	**Verbleib in Skala**	***Cronbachs* α der Skala**	***MIC***
Ich vertraue meinen Fähigkeiten, mit digitalen Medien umzugehen.	3.156	0	4	0.613	.789	.509	.779	✓	.797	.439
Ich bin davon überzeugt, dass ich durch das Lernen mit digitalen Medien gute Ergebnisse erzielen kann.	2.517	0	4	0.761	.629	.585	.756	✓		
Durch das Lernen mit digitalen Medien habe ich das Gefühl, ich kann meine Fähigkeiten selbstständig erweitern.	2.732	0	4	0.776	.683	.583	.757	✓		
Der Einsatz digitaler Medien bewirkt bei mir ein angenehmes Gefühl, denn der Umgang damit fällt mir leicht.	2.488	0	4	0.996	.622	.707	.713	✓		
Auch wenn andere mich davon überzeugen wollen, dass ich nicht mit digitalen Medien umgehen kann, traue ich mir zu, damit zu lernen.	2.693	0	4	0.949	.673	.518	.779	✓		

Freude am Umgang (intrinsische Motivation)

Im Bereich der *Freude am Umgang* mit digitalen Geräten wurde unterschieden zwischen der *Freude an der Tätigkeit* und der *Freude am Gegenstand*. Für die Testung der Items zur *Freude an der Tätigkeit* ergab sich für *Cronbachs* α der Skala ein Wert von .772 sowie eine MIC von .403, vgl. Tabelle 5. Die Analyse der Items zur *Freude am Gegenstand* ergab für *Cronbachs* α der Skala einen Wert von .879 sowie eine MIC von .593 (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 5: Übersicht über die operationalisierten Konstrukte mit den für die Teilnehmenden formulierten Items: Freude an der Tätigkeit

Freude an der Tätigkeit										
Item	***M***	***Min***	***Max***	s^2	***P***	r_{it}	***Cronbachs* α, wenn Item gelöscht**	**Verbleib in Skala**	***Cronbachs* α der Skala**	***MIC***
Ich werde in Zukunft mit digitalen Medien arbeiten, weil mir die Bedienung digitaler Medien Spaß bereitet.	2.717	0	4	0.822	.679	.686	.665	✓	.772	.403
Ich bin offen für neue Möglichkeiten des digitalen Lernens, denn der Umgang mit digitalen Medien bereitet mir Spaß.	2.732	0	4	0.893	.683	.667	.668	✓		
Manchmal vergesse ich die Zeit, wenn ich konzentriert mit digitalen Medien lerne.	2.605	0	4	1.181	.651	.410	.756	✓		
Das Lernen mit digitalen Medien lässt sich als sehr abwechslungsreich beschreiben, denn Videos und Bilder bereiten mir Freude bei der Bearbeitung von Aufgaben.	2.868	0	4	0.880	.717	.457	.737	✓		
Ich werde in Zukunft mit digitalen Medien lernen, weil die Bearbeitung von Aufgaben damit viel angenehmer ist als mit Stift und Papier.	1.805	0	4	1.638	.451	.480	.742	✓		

Tabelle 6: Übersicht über die operationalisierten Konstrukte mit den für die Teilnehmenden formulierten Items: Freude am Gegenstand

Freude am Gegenstand										
Item	***M***	***Min***	***Max***	s^2	***P***	r_{it}	***Cronbachs* α, wenn Item gelöscht**	**Verbleib in Skala**	***Cronbachs* α der Skala**	***MIC***
Ich freue mich, mit digitalen Medien zu arbeiten, weil mich die Technik interessiert.	1.751	0	4	1.149	.438	.765	.844	✓	.879	.593
Ich habe ein gutes Gefühl, mit digitalen Medien zu arbeiten, denn ich bin interessiert an modernen Geräten.	2.351	0	4	1.131	.588	.774	.842	✓		
Ich bin überzeugt vom Einsatz digitaler Medien im Unterricht, denn damit erfahre ich, welche technischen Möglichkeiten es aktuell gibt.	2.610	0	4	0.808	.652	.544	.892	✓		
Es fühlt sich gut an, mit digitalen Medien zu arbeiten, denn der Umgang mit technischen Geräten begeistert mich.	1.976	0	4	1.132	.494	.850	.823	✓		
Der Anblick digitaler Geräte verschafft mir ein Gefühl der Freude.	1.800	0	4	1.082	.450	.654	.871	✓		

4.3 Ergebnisse des Pretests zur Validität

Für die Prüfung der Validität wurden die Items im Pretest ($N = 205$) einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen, deren Ergebnisse sich wie folgt darstellen lassen:

Tabelle 7: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse: Leistungsmotiv

Item	**Ergebniserwartung – Leistungsmotiv**
Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist empfehlenswert, da man mit digitalen Medien besser lernt.	.663
Digitale Medien sind hilfreich, da man mit ihnen schnell auf wissenswerte Informationen zugreifen kann.	.514
Das Lernen mit digitalen Medien ist als sinnvoll zu bewerten, denn damit kann man die beruflichen Chancen verbessern.	.552
Neue Möglichkeiten digitalen Lernens sind bereichernd, Menschen können damit sehr schnell ihre gewünschten Lernziele erreichen.	.777

(Fortsetzung Tabelle 7)

Item	Ergebniserwartung – Leistungsmotiv
Digitale Medien sind weiterzuempfehlen, wenn jemand gezielter lernen möchte.	.819
Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist empfehlenswert, denn damit wird das Lerninteresse verstärkt.	.686
% an der Varianz aller Variablen	45.917

Für das *Leistungsmotiv* lagen die Faktorladungen zwischen .514 und .819 (Hauptachsenanalyse mit Varimax-Rotation, $KMO = .798$, *Bartlett-Test* $Chi^2 = 275.508$, $df = 15$; $p < .001$).

Tabelle 8: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse: Anschlussmotiv

Item	Ergebniserwartung – Anschlussmotiv „Alternativen“	Ergebniserwartung – Anschlussmotiv „soziale Aspekte“
Die Verwendung von digitalen Medien im Unterricht bereitet Freude, da man mit digitalen Medien gut zusammenarbeitet.	.299	.701
Das Lernen mit digitalen Medien führt zu sozialem Austausch, denn Personen mit gleichen Schwierigkeiten können sich leichter zusammentun.	-.017	.780
Das Lernen mit digitalen Medien ist eine gute Alternative zum Unterricht im Kurs, da dann niemand erfährt, dass man zum Grundbildungskurs geht.	.849	.036
Das Lernen mit digitalen Medien ist ermutigend, man kann für sich alleine lernen, ohne sich für Fehler vor anderen schämen zu müssen.	.706	.315
Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht ist empfehlenswert, denn man kann sowohl einzeln als auch in Gruppen arbeiten.	.315	.689
Das Lernen mit digitalen Medien ist eine gute Alternative zum Unterricht im Kurs, so können Personen ihren Lernort selbst wählen und so unerwünschte Kontakte vermeiden.	.735	.211
% an der Varianz aller Variablen	32.489	28.664

Für die Items des *Anschlussmotivs* konnten Faktorladungen zwischen -.017 und .780 extrahiert werden (Hauptachsenanalyse mit Varimax-Rotation, $KMO = .772$, *Bartlett-Test* $Chi^2 = 252.927$, $df = 15$, $p < .001$). Es wurden jedoch, anders als zunächst vermutet, zwei Faktoren extrahiert, sodass hier eine Überarbeitung der Itemauswahl vorgenommen werden sollte. Es zeigt sich ein Faktor, der auf Alternativen zum Lernen im Grundbildungskurs zielt, und zum anderen ein Faktor, der die sozialen Aspekte des

Lernens im Grundbildungskurs hervorhebt. Da die Items der latenten Konstrukte jedoch aus der späteren Version des Fragebogens für die Teilnehmenden entfernt wurden, erfolgen an dieser Stelle keine weiteren Überlegungen.

Tabelle 9: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse: Selbstwirksamkeitserwartung

Item	Selbstwirksamkeits-erwartung
Ich vertraue meinen Fähigkeiten, mit digitalen Medien umzugehen.	.678
Ich bin davon überzeugt, dass ich durch das Lernen mit digitalen Medien gute Ergebnisse erzielen kann.	.749
Durch das Lernen mit digitalen Medien habe ich das Gefühl, ich kann meine Fähigkeiten selbstständig erweitern.	.752
Der Einsatz digitaler Medien bewirkt bei mir ein angenehmes Gefühl, denn der Umgang damit fällt mir leicht.	.843
Auch wenn andere mich davon überzeugen wollen, dass ich nicht mit digitalen Medien umgehen kann, ich traue mir zu, damit zu lernen.	.688
% an der Varianz aller Variablen	55.411

Für die Items der *Selbstwirksamkeitserwartung* ergaben sich Faktorladungen zwischen .678 und .843 (Hauptachsenanalyse mit Varimax-Rotation, $KMO = .812$; *Bartlett-Test* $Chi^2 = 290.102$, $df = 10$, $p < .001$).

Tabelle 10: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse: Freude an der Tätigkeit

Item	Freude an der Tätigkeit
Ich werde in Zukunft mit digitalen Medien arbeiten, weil mir die Bedienung digitaler Medien Spaß bereitet.	.846
Ich bin offen für neue Möglichkeiten des digitalen Lernens, denn der Umgang mit digitalen Medien bereitet mir Spaß.	.836
Manchmal vergesse ich die Zeit, wenn ich konzentriert mit digitalen Medien lerne.	.600
Das Lernen mit digitalen Medien lässt sich als sehr abwechslungsreich beschreiben, denn Videos und Bilder bereiten mir Freude bei der Bearbeitung von Aufgaben.	.638
Ich werde in Zukunft mit digitalen Medien lernen, weil die Bearbeitung von Aufgaben damit viel angenehmer ist als mit Stift und Papier.	.685
% an der Varianz aller Variablen	53.047

Die Testung der Items zur *Freude an der Tätigkeit* ergab Faktorladungen zwischen .600 und .846 (Hauptachsenanalyse mit Varimax-Rotation, $KMO = .778$, *Bartlett-Test* $Chi^2 = 285.496$, $df = 10$, $p < .001$).

Tabelle 11: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse: Freude am Gegenstand

Item	Freude am Gegenstand
Ich freue mich, mit digitalen Medien zu arbeiten, weil mich die Technik interessiert.	.862
Ich habe ein gutes Gefühl, mit digitalen Medien zu arbeiten, denn ich bin interessiert an modernen Geräten.	.868
Ich bin überzeugt vom Einsatz digitaler Medien im Unterricht, denn damit erfahre ich, welche technischen Möglichkeiten es aktuell gibt.	.678
Es fühlt sich gut an, mit digitalen Medien zu arbeiten, denn der Umgang mit technischen Geräten begeistert mich.	.917
Der Anblick digitaler Geräte verschafft mir ein Gefühl der Freude.	.777
% an der Varianz aller Variablen	68.024

Bei der Überprüfung der Items zur *Freude am Gegenstand* lagen die Faktorladungen zwischen .678 und .917 (Hauptachsenanalyse mit Varimax-Rotation, $KMO = .862$; *Bartlett-Test* $Chi^2 = 569.613$, $df = 10$; $p < .001$).

Zusammenfassend lagen die Werte der Reliabilität (*Cronbachs* α) der Skalen zwischen .745 und .879, was nach Moosbrugger und Kelava (2020) die Reliabilität der Messung der latenten Konstrukte bestätigt, da diese > .7 sind. Die durchschnittliche Korrelation bzw. die Homogenität der Items lässt sich über die Mean-Inter-Item-Correlation (MIC) ausdrücken. Bei der Überprüfung ergaben sich hier Werte zwischen .328 und .593. Nach Bühner und Ziegler (2009) sollten die Werte zwischen .2 und .4 liegen, was diese z. T. tun. Mit Ausnahme des Anschlussmotivs ergab eine erste, explorative Faktorenanalyse Faktorladungen zwischen .600 und .917 und es wurde zudem auch nur ein Faktor extrahiert. Somit liegen Indizien vor, dass der eingesetzte Fragebogen mit Ausnahme des Anschlussmotivs reliabel und valide sein könnte.

Beim Einsatz mit der realen Zielgruppe zeigte sich jedoch, dass die Messung latenter Konstrukte durch Multi-Item-Messungen nicht aufrechterhalten werden konnte, da der Aufwand für die Teilnehmenden trotz des Einsatzes der oben dargestellten Unterstützungen zu hoch war. Konkret mussten für eine ausreichende Validität und Reliabilität zu viele Items bearbeitet werden, die einerseits in ihrer Formulierung – trotz der Verwendung von leichterer Sprache – zu umfangreich und in ihrer Bedeutung zu ähnlich waren, als dass die Befragten erkennen konnten, worin sich die Items genau unterschieden, wie in einem kommunikativen Feedback mit Teilnehmenden aus der Zielgruppe erfasst wurde.

Die hier dargestellten latenten Konstrukte zur motivationalen Einstellung zum Lernen mit digitalen Medien durch Teilnehmende in Grundbildungskursen wurden daher übertragen auf den Fragebogen der Kursleitenden in ebendiesen Kursen, um durch deren Expertise einen Einblick in die Perspektive der Teilnehmenden zu erhalten.

5 Fazit: Perspektivische Überarbeitung der Items zur Erfassung des Anschlussmotivs

Da zum einen die statistische Analyse der Items zur Erfassung des Anschlussmotivs bei der Überprüfung der Validität mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse keine ausreichende Einfach-Struktur (Die Items laden nicht wie angenommen nur auf einen Faktor, sondern es wurden zwei Faktoren extrahiert.) ergab und da es sich bei der Datenerhebung herausstellte, dass die Teilnehmenden nicht ausreichend in der Lage waren, die vielen Items zu lesen und zu verstehen, soll im Folgenden im Sinne einer Exploration versucht werden, die Items zur Erfassung des Anschlussmotivs zu reduzieren, um eine Entlastung der Teilnehmenden bei der Bearbeitung sowie eine reliable und dennoch valide Messung zu ermöglichen. Da ein latentes Konstrukt mindestens mit vier, besser mit fünf oder mehr Items abgebildet werden sollte und mit nur drei Items als kritisch einzustufen ist (Schendera, 2010, S. 214), auf der anderen Seite die Quantität der Items zur Minimierung der kognitiven Beanspruchung der Teilnehmenden reduziert werden soll, wird an dieser Stelle der Versuch gewagt, das latente Konstrukt *Anschlussmotiv* mit nur drei Items abzubilden. Für die drei bestladenden Items des zweiten Faktors *„soziale Aspekte"* (vgl. Tabelle 8) gelang es mit einem Cronbachs α von .626 nicht, eine ausreichende Reliabilität sicherzustellen. Für die drei bestladenden Faktoren des ersten Faktors *„Alternativen"* konnte jedoch mit Cronbachs α = .708 eine ausreichende Reliabilität erreicht werden (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Übersicht über die operationalisierten Konstrukte im Versuch mit drei Items: Anschlussmotiv „Alternativen"

Anschlussmotiv „Alternativen"										
Item	***M***	***Min***	***Max***	s^2	***P***	r_{it}	***Cronbachs* α, wenn Item gelöscht**	**Verbleib in Skala**	***Cronbachs* α der Skala**	***MIC***
Das Lernen mit digitalen Medien ist eine gute Alternative zum Unterricht im Kurs, da dann niemand erfährt, dass man zum Grundbildungskurs geht.	1.941	0	4	1.428	.485	.553	.584	✓	.708	.449
Das Lernen mit digitalen Medien ist ermutigend, man kann für sich alleine lernen, ohne sich für Fehler vor anderen schämen zu müssen.	2.556	0	4	1.042	.639	.542	.603	✓		
Das Lernen mit digitalen Medien ist eine gute Alternative zum Unterricht im Kurs, so können Personen ihren Lernort selbst wählen und so unerwünschte Kontakte vermeiden.	2.561	0	4	1.267	.640	.489	.662	✓		

Auch die explorative Faktorenanalyse ergab trotz der geringen Itemanzahl eine zufriedenstellende Faktorlösung (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse: Anschlussmotiv „Alternativen"

Item	*Anschlussmotiv „Alternativen"*
Das Lernen mit digitalen Medien ist eine gute Alternative zum Unterricht im Kurs, da dann niemand erfährt, dass man zum Grundbildungskurs geht.	.816
Das Lernen mit digitalen Medien ist ermutigend, man kann für sich alleine lernen, ohne sich für Fehler vor anderen schämen zu müssen.	.806
Das Lernen mit digitalen Medien ist eine gute Alternative zum Unterricht im Kurs, so können Personen ihren Lernort selbst wählen und so unerwünschte Kontakte vermeiden.	.764
% an der Varianz aller Variablen	63.317

(Hauptachsenanalyse mit Varimax-Rotation, *KMO* = .671, *Bartlett-Test Chi²* = 113.679, *df* = 3, $p < .001$).

Der so explorierte Faktor *Anschlussmotiv „Alternativen"* zeigt trotz seiner Bildung aus nur 3 Items eine zufriedenstellende Reliabilität sowie Validität. Daher wäre es nun als Versuch denkbar, die 3 sprachlich komplexen Items in leichtere Sprache umzuformulieren und damit eine Basis zu haben, um auch latente Konstrukte bei den Teilnehmenden zu erheben. Eine erneute Prüfung der Items müsste selbstverständlich wieder hinsichtlich Reliabilität sowie Validität erfolgen.

6 Limitation

Im Rahmen dieses Beitrags wurde versucht, exemplarische Wege aufzuzeigen, wie ein Fragebogen bezüglich des Einsatzes von digitalen Medien in der Grundbildung aussehen könnte. Während des Konstruktionsprozesses stellte sich jedoch heraus, dass die im Pretest aus statistischer Sicht geeigneten Items für die Teilnehmenden in Grundbildungskursen sprachlich in quantitativer und qualitativer Hinsicht zu komplex waren. Die vorgetragenen Ergebnisse bzgl. des Fragebogens für die Teilnehmenden dienen daher als erste Überlegungen, das Instrumentarium für den Einsatz im Grundbildungskontext zu finalisieren. Neben inhaltlichen Weiterentwicklungen sind selbstverständlich weitere statistische Analysen (z. B. Berechnung der Reliabilität aufgrund der in Frage zu stellenden Tau-Äquivalenz der Messungen durch McDonalds Omega (Dunn, Baguley & Brunsden, 2014) sowie Überprüfung der Reliabilität und Validität mithilfe der Gütekriterien der zweiten Generation (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 130) mit ausreichend großen und sowie probabilistischen Stichproben aus der eigentlichen Zielgruppe notwendig.

Literatur

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.

Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), LEO 2018. Leben mit geringer Literalität, 197–225. wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004740w.

Bühner, M. (2021). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. (4. korrigierte und erweiterte Auflage). Pearson.

Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Pearson Deutschland GmbH.

Burkard, L., Langer, S. & Koppel, I. (2021). Und dann war er auf und davon und kam nie wieder! Motivationsfördernde Gestaltung von Grundbildungskursen mit digitalen Medien. In H. Kruse & B. Schulz (Hrsg.), Motivation & Lernfreude im digitalen Raum. Erfahrungen, Anregungen und Ideen aus dem Projekt eVideoTransfer2 für die arbeitsorientierte Grundbildung (1. Aufl.), 26–36. Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg DGB/VHS e.V. https://cdn.prod.website-files.com/63a2bf8a9eb881821987e8b6/63b560f98fbd99fc4d506ac3_AuL_Publ_Kruse_Motivation-Lernfreude-digital-Raum_Dez21.pdf.

Dawson, K., Antonenko, P., Lane, H. & Zhu, J. (2019). Assistive technologies to support students with dyslexia. Sage journals, 51(3), 226–239. DOI: 10.1177/0040059918794027.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), 223–238.

Dunn, T. J., Baguley, T. & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. British Journal of Psychology, 105(3), 399–412. DOI: 10.1111/bjop.12046.

Egloff, B. (1997). Biographische Muster „funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von ‚funktionalem Analphabetismus'. Deutscher Volkshochschul-Verband.

Erster Österreichischer Dachverband Legasthenie (o. J.). Schriftart: ABeeZee. https://www.legasthenie.at/schriftart-abeezee/.

Grassinger, R., Dickhäuser, O. & Dresel, M. (2019). Motivation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), Psychologie für den Lehrberuf, 208–225, Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-55754-9_11.

Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004740w.

Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. Unterrichtswissenschaft, 8(1), 7–47.

Helmke, A. (2017). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (7. Aufl.). Klett.

Herzig, B. (2014). Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Bertelsmann Stiftung.

Jacobi, P. (2020). Leicht verständliche Sprache. In P. Jacobi (Hrsg.), Barrierefreie Kommunikation im Gesundheitswesen. Leichte Sprache und andere Methoden für mehr Gesundheitskompetenz, 63–108. Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-61478-5_3.

Koppel, I. & Langer, S. (2023). Ambivalenzen in der Forschungspraxis. Einblicke in die Datenerhebung bei Erwachsenen mit geringer Literalität. In M. Schiefner-Rohs, S. Hofhues & A. Breitner (Hrsg.), Datafizierung in der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten, 195–209. Transcript. DOI: 10.1515/9783839465820-012.

Koppel, I. & Wolf, K. (2021). Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. Beiheft 2021: Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Zeitschrift für Pädagogik. (1), 182–199. DOI: 10.3262/ZPB2101182.

Lange, D. & Bock, B. (2016). Was heißt „Leichte" und „einfache Sprache"? Empirische Untersuchungen zu Begriffssemantik und tatsächlicher Gebrauchspraxis. In N. Mälzer (Hrsg.), Barrierefreie Kommunikation–Perspektiven aus Theorie und Praxis, 117–134. Frank & Timme.

Mammel, D. (2018). Einfach Lesen! Inklusion und Teilhabe mit Leichter Sprache. BuB-Forum Bibliothek und Information, 200–205. Frank & Timme.

Mayer, R. E. (2021). Multimedia Learning. Cambridge University Press.

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2020). Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien"). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, 13–38. Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-61532-4_2.

Niegemann, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M. & Zobel, A. (2008). Kompendium multimediales Lernen. Springer Science & Business Media.

Rheinberg, F. (1989). Zweck und Tätigkeit. Hogrefe.

Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2018). Motivation. Kohlhammer Verlag. DOI: 10.17433/978-3-17-032955-3.

Schendera, C. (2010). Clusteranalyse mit SPSS: Mit Faktorenanalyse. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. DOI: 10.1524/9783486710526.

Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. & Bolten, R. (2017). Fit für die digitale (Lern-)Welt? Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen. DIE-Zeitschrift, 24(3), 35–37. DOI: 10.3278/DIE1703W035.

Sturgis, P., Roberts, C. & Smith, P. (2014). Middle Alternatives Revisited: How the neither/nor Response Acts as a Way of Saying „I Don't Know"? Sociological Methods & Research, 43(1), 15–38. DOI: 10.1177/0049124112452527.

Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). Strukturgleichungsmodellierung. Springer. DOI: 10.1007/978-3-642-35012-2.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Übersicht zur theoretischen Ableitung der latenten Konstrukte in Bezug auf die motivationale Einstellung zu digitalen Medien (eigene Darstellung). 253

Abb. 2 Beispiel eines Items in der Fragebogenerhebung der Teilnehmenden (eigene Darstellung) 260

Abb. 3 CONSORT Flow Diagram: Pretest Fragebogenerhebung Teilnehmende in Grundbildungskursen 2020, Projekt GediG 261

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Übersicht über die operationalisierten Konstrukte mit den jeweils für die Teilnehmenden, Lehrenden und Institutionsleitenden formulierten Items 255

Tab. 2 Übersicht über die operationalisierten Konstrukte mit den für die Teilnehmenden formulierten Items: Leistungsmotiv 262

Tab. 3 Übersicht über die operationalisierten Konstrukte mit den für die Teilnehmenden formulierten Items: Anschlussmotiv 263

Tab. 4 Übersicht über die operationalisierten Konstrukte mit den für die Teilnehmenden formulierten Items: Selbstwirksamkeitserwartung 264

Tab. 5 Übersicht über die operationalisierten Konstrukte mit den für die Teilnehmenden formulierten Items: Freude an der Tätigkeit 265

Tab. 6 Übersicht über die operationalisierten Konstrukte mit den für die Teilnehmenden formulierten Items: Freude am Gegenstand 266

Tab. 7 Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse: Leistungsmotiv 266

Tab. 8 Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse: Anschlussmotiv 267

Tab. 9 Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse: Selbstwirksamkeitserwartung . . . 268

Tab. 10 Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse: Freude an der Tätigkeit 268

Tab. 11 Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse: Freude am Gegenstand 269

Tab. 12 Übersicht über die operationalisierten Konstrukte im Versuch mit drei Items: Anschlussmotiv „Alternativen“ 270

Tab. 13 Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse: Anschlussmotiv „Alternativen“ . . 271

Autorinnen und Autoren

Karin Ahmad-Moering hatte in ihrer Kindheit große Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben und erlernte diese Fähigkeiten im Erwachsenenalter mithilfe des Computers als Lernmedium. Heute ist sie als Autorin tätig und engagiert sich aktiv für Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwäche.

Lisa Maria David absolvierte von 2015 bis 2021 ihr Studium an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Bereich Lehramt an Grundschulen. Von September 2020 bis Januar 2023 war sie dort als Projektmitarbeiterin im Projekt GediG und als Akademische Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaft tätig. Aktuell arbeitet sie als Lehrerin an einer baden-württembergischen Grundschule.

Tina Fidan hatte seit ihrer Kindheit Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben und entschloss sich als Erwachsene, diese Fähigkeiten erneut zu erlernen. Heute engagiert sie sich in Berlin im Bereich Grundbildung, um anderen Betroffenen Mut zu machen. Dabei unterstützt sie das Grund-Bildungs-Zentrum Berlin bei Sensibilisierungsschulungen und beim Alpha-Siegel. Auf Instagram berichtet sie unter „Tinas Woche" aus ihrem Alltag und ihrem Weg.

Dr. Ilka Koppel ist Professorin an der PH Weingarten. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die allgemeine Erwachsenenbildung, Alphabetisierung und Grundbildung sowie den Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung.

Sandra Langer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Weingarten. Aktuell ist sie dort neben der Lehrtätigkeit in der Lehrer*innenbildung im Projekt *GediG* beschäftigt. Ihre Forschungsinteressen sind Digital Literacies sowie Zweitspracherwerb international und DaZ.

Dr. Matthias Lindel ist Lehrbeauftragter an der PH Weingarten. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind quantitative Forschungsmethodik/Statistik.

Dr. David Mallows is an Associate Professor at the UCL Institute of Education and director of the IOE Academic Writing Centre. He has over 35 years' experience in adult education as a teacher, teacher trainer, manager and researcher. He was previously Director of Research at the National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy (NRDC) at the UCL Institute of Education, London where he directed national and transnational research projects in adult literacy, language and numeracy, covering the workplace, teacher education, family literacy, language support and assessment.

Dr. Stephen Reder is Professor Emeritus of Applied Linguistics at Portland State University. His career has involved research, teaching and service activities in education, workplace and community settings. Dr. Reder's research focuses on adults' literacy, numeracy, digital literacy and second language development. He serves on the advisory boards of numerous organizations and journals and works with adult education researchers, practitioners and policymakers at the local, state, national and international levels.

Jesper Sehested erlebte während seiner Schulzeit viele Rückschläge aufgrund seiner Dyslexie. Heute leitet er ein eigenes Unternehmen, in dem er junge Menschen mit Legasthenie dabei unterstützt, ihren persönlichen „Buchstabenberg" zu überwinden und ihre Träume zu verwirklichen. Er ist Autor von drei Büchern, darunter das ins Deutsche übersetzte Werk „Michael und der Buchstabenberg".

Johanna Weber ist Sozialpädagogin und Jobcoachin im Kölner Jugendbüro Deutz und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung mit dem Schwerpunkt digitale Grundbildung.

Blickpunkt Hochschuldidaktik, 139
180 S., 44,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7040-7
E-Book im Open Access

Nora Leben, Katja Reinecke, Ulrike Sonntag (Hg.)

Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe

Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden Organisation

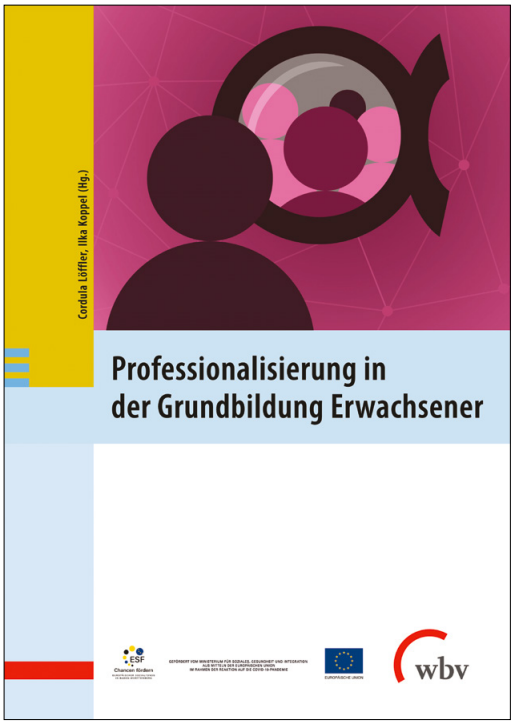
Die Beiträge des Tagungsbandes sind zwei Themenfeldern zugeordnet: „Hochschuldidaktik und Fachkulturen – ein spannendes Verhältnis" sowie „Die Hochschule als lernende Organisation – Möglichkeiten der Zusammenarbeit".

Im erstgenannten Feld diskutieren die Autorinnen und Autoren Erwartungen an und Bedarfe der Hochschuldidaktik, interdisziplinäre Ansätze sowie die Verbindung von fachübergreifenden mit fachspezifischen hochschuldidaktischen Fragestellungen in SoTL-Projekten.

Schwerpunkt des zweiten Teils ist die Aufgabe der Hochschuldidaktik in der Hochschulentwicklung: Lehrentwicklung, -evaluation und tutorielles Peerlernen aus Sicht der Studierenden, Studiengangentwicklung als Kooperation zwischen Hochschuldidaktik und Fachwissenschaft sowie die Rolle der Hochschuldidaktik für die Entwicklung der Hochschule als Organisation.

Die große Bandbreite der fachlichen Zugänge zur Hochschuldidaktik und -lehre ermöglicht vielfältige und inspirierende Einblicke, wobei insbesondere die Beteiligung von Studierenden und die Integration ihrer Perspektive das Bild der aktuellen Hochschuldidaktik und -lehre vervollständigt.

wbv.de/dghd



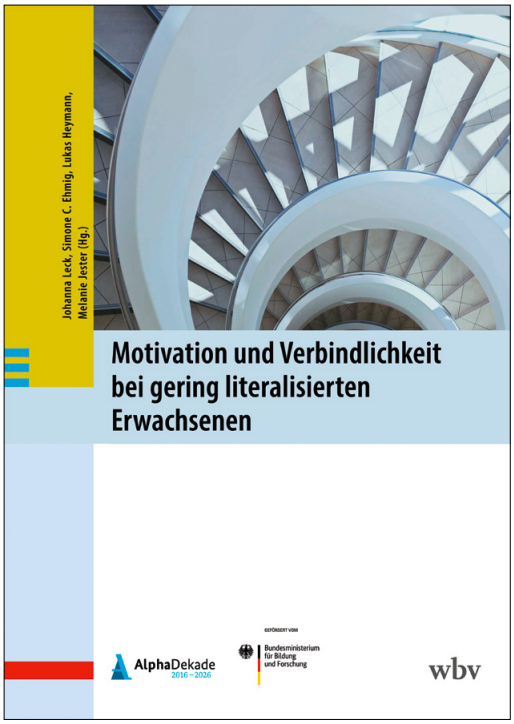
2023, 212 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7292-0
E-Book im Open Access

Cordula Löffler, Ilka Koppel (Hg.)

Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener

Im Arbeitsprogramm der AlphaDekade ist die Professionalisierung von Lehrkräften zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener ein zentraler Baustein, um Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten erfolgreich zu fördern. In diesem Sammelband wird diskutiert, wie der mehrdimensionale Professionalisierungsprozess zielorientiert umgesetzt werden kann. Die Autorinnen und Autoren plädieren für eine fundierte Berufsausbildung im Grundbildungsbereich, die individuelle Qualifizierungsbedarfe, Handlungskompetenzen, berufsfeldspezifische Strukturen und eine angemessene Vergütung verbindet. Die Beiträge sind vier Teilen zugeordnet: Grundlegende Impulse, Beratung und Qualifizierung, Vernetzung und kollegialer Austausch sowie Professionalisierung und Profession. Akteur:innen der Alphabetisierung und Grundbildung in Wissenschaft und Praxis sind die Adressat:innen dieser Publikation.

wbv.de/alphabetisierung



2025, 176 S., 49,90 € (D)
ISBN 9783763976928
E-Book im Open Access

Johanna Leck, Simone Ehmig, Lukas Heymann, Melanie Jester (Hg.)

Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen

Das Forschungsprojekt MOVE untersucht, wie Erwachsene mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf motiviert und zu einer verbindlichen Teilnahme an Lernangeboten bewegt werden können. Es beleuchtet die Mechanismen hinter Entscheidungsprozessen, die zur Umsetzung von Lernvorhaben führen. Das Buch bietet nicht nur eine tiefgehende Analyse der Hemmnisse, sondern auch klare Ansatzpunkte zur Verbesserung von Bildungsangeboten.

Die Forschung zeigt, dass Lernangebote dann besonders wirksam sind, wenn sie die Lebenswelt der Zielgruppe berücksichtigen. MOVE liefert praxisnahe Ansätze, um Angebote an Lebensrealitäten anzupassen und zeigt, wie diese attraktiver gestaltet werden können. Durch lebensnahe Zugänge lassen sich Lese- und Schreibkompetenzen oft indirekt, aber effektiv fördern. Das Projekt gibt Impulse für die Gestaltung zukunftsweisender Lernformate, die sowohl Motivation stärken als auch Verbindlichkeit fördern.

MOVE hebt sich durch seine praxisorientierte Herangehensweise ab. Mit einem Mix aus qualitativen und quantitativen Methoden trägt MOVE zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung bei und hilft, neue Wege in der Alphabetisierung zu ebnen. Die Autor:innen kombinieren psychologische Modelle, wie das Rubikon-Modell der Handlungsphasen und das Transtheoretische Modell, mit empirischen Erkenntnissen, um Handlungsempfehlungen für die Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis zu formulieren.

wbv.de/alphabetisierung

Die zunehmende Mediatisierung der Gesellschaft stellt neue Anforderungen an die Grundbildung Erwachsener. Digitale Medien sind zu einem integralen Bestandteil des Alltags geworden. Die Fähigkeit, sie kompetent zu nutzen, ist entscheidend für gesellschaftliche Teilhabe. Dieser Sammelband präsentiert die Forschungsergebnisse aus dem Projekt „Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung" (GediG), das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Zentrale Fragen lauten: Welche Rahmenbedingungen sind notwendig, um digitale Medien in der Grundbildung Erwachsener gewinnbringend einzusetzen? Wie können Kursleitende und Lernende bestmöglich unterstützt werden? Welche Herausforderungen bestehen für Institutionen und Teilnehmende?

Der Sammelband ist thematisch entlang des Digital Inclusion Pathway (Reder, 2015) strukturiert: Der Abschnitt „Access – Zugang zu digitalen Medien" behandelt die institutionellen Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien und die Herausforderungen beim Zugang für Erwachsene mit geringer Literalität. Im Abschnitt „Taste" folgen Beiträge zur digitalen Teilhabe und zu motivationalen Faktoren, die Lernende zum Einsatz digitaler Medien befähigen. Im Abschnitt „Readiness" wird diskutiert, wie digitale Medien erfolgreich in pädagogische Konzepte integriert werden können.

ISBN: 978-3-7639-7723-9

wbv

wbv.de