



Der Beitrag untersucht, wie digitale Medien Möglichkeiten für Menschen in der Grundbildung eröffnen können, auch jenseits der Kurse zu lernen. Auf der Basis von biografisch-narrativen Interviews mit Teilnehmer\*innen an Grundbildungskursen wird gezeigt, wie die Befragten Digitalisierung erfahren, sie an ihr im Alltag teilhaben und wie dies auf ihr Schriftsprachlernen wirkt. Es zeigt sich, dass digitales Lesen und Schreiben für manche Befragte Vorrang hat vor einer „analogen“ Literalität mit Papier und Stift. Vor allem bieten digitale Medien jedoch eine starke Lebenswelt- und Anwendungsorientierung und werden von den Befragten positiv bewertet. Diese Erkenntnisse sollten deutlich intensiver innerhalb des Grundbildungsdiskurses wahrgenommen und in der Praxis eingesetzt werden.

This article examines how digital media can open up opportunities for people in basic education to learn outside of courses. Based on biographical-narrative interviews with adult participants in basic education courses, it shows how the interviewees themselves experience digitalisation, how they participate in everyday life and how all this affects their written language learning. It turns out that digital reading and writing even takes precedence over "analogue" literacy with pen and paper for some respondents. Above all, however, digital tools offer a strong orientation towards application orientation and are consistently rated as positive by the respondents. These findings should be recognised much more intensively within the basic education discourse and be used in practice.

Schlagworte: Digitalisierung; Grundbildung; Erwachsenenbildung; Lebensweltorientierung; Informelles Lernen; Digitalisation; Basic education; Adult education; Lifeworld orientation; Informal learning  
Zitievorschlag: Wimmer, Christopher (2025). *Digitale Grundbildung. Chancen für eine bessere Lebensweltorientierung in der Alphabetisierung*. 75(1), 98-109. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2501W016>.



# Digitale Grundbildung

## ***Chancen für eine bessere Lebensweltorientierung in der Alphabetisierung***

CHRISTOPHER WIMMER

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag untersucht, wie digitale Medien Möglichkeiten für Menschen in der Grundbildung eröffnen können, auch jenseits der Kurse zu lernen. Auf der Basis von biografisch-narrativen Interviews mit Teilnehmer\*innen an Grundbildungskursen wird gezeigt, wie die Befragten Digitalisierung erfahren, sie an ihr im Alltag teilhaben und wie dies auf ihr Schriftsprachlernen wirkt. Es zeigt sich, dass digitales Lesen und Schreiben für manche Befragte Vorrang hat vor einer „analogen“ Literalität mit Papier und Stift. Vor allem bieten digitale Medien jedoch eine starke Lebenswelt- und Anwendungsorientierung und werden von den Befragten positiv bewertet. Diese Erkenntnisse sollten deutlich intensiver innerhalb des Grundbildungsdiskurses wahrgenommen und in der Praxis eingesetzt werden.

**Stichwörter:** Digitalisierung; Grundbildung; Erwachsenenbildung;  
Lebensweltorientierung; Informelles Lernen

### **Abstract**

This article examines how digital media can open up opportunities for people in basic education to learn outside of courses. Based on biographical-narrative interviews with adult participants in basic education courses, it shows how the interviewees themselves experience digitalisation, how they participate in everyday life and how all this affects their written language learning. It turns out that digital reading and writing even takes precedence over "analogue" literacy with pen and paper for some respondents. Above all, however, digital tools offer a strong orientation towards application orientation and are consistently rated as positive by the respondents. These findings should be recognised much more intensively within the basic education discourse and be used in practice.

**Keywords:** Digitalisation; Basic education; Adult education; Lifeworld orientation;  
Informal learning

## 1 Lesen und Schreiben im digitalen Raum

Wir befinden uns mitten im Zeitalter der Digitalisierung. Von der Arbeits- und Lebenswelt, über die Freizeit und den öffentlichen Raum bis hin zu Politik, Behörden und Privatsphäre scheint sie alle bestehenden Verhältnisse zu verändern. Auch Lernen, Lehren und Schriftsprache sind von ihr beeinflusst. Menschen nutzen immer mehr mobile Geräte sowie unterschiedliche Kanäle – von E-Mails über soziale Netzwerke wie Facebook, X, Instagram oder TikTok –, um miteinander zu kommunizieren. Auch die Ausdrucksmöglichkeiten diversifizieren sich und erweitern damit die Sprache. Man denke nur an die Verwendung von Sprachnachrichten oder sog. Emoticons in Textnachrichten.

Zu den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Schriftsprache gibt es eine breite Debatte, von der hier nur ein kleiner Ausschnitt präsentiert werden kann (vgl. Androutsopoulos 2022; Stoellger 2021). Zwei Stränge lassen sich dabei unterscheiden. Einerseits führt die breite Nutzung digitaler Kommunikationsmittel zum Bedeutungsrückgang von Schriftsprache (vgl. Ehmig & Heymann 2013, S. 251) oder gar zum Sprachverfall (vgl. Grotlüschen & Dutz 2023). Dementsprechend argumentiert Knut Diekmann (2014), dass Lesen und Schreiben nicht länger vorherrschende schriftsprachliche Kulturtechniken seien. Vielmehr würden sie „durch eine Vielfalt von gestalterischen Elementen, Möglichkeiten intuitiver Bedienbarkeit und auditiven Instrumenten“ (ebd., S. 43) der digitalen Kommunikation ersetzt. Andererseits wird behauptet, dass die Digitalisierung nicht mit einer Verringerung der Lese- und Schreibtätigkeiten oder ihrer Vereinfachung einhergehe. Es wandele sich lediglich ihre Form (vgl. Ehmig und Heymann 2013, S. 255 ff.). So gesehen könne die Digitalisierung sogar Schriftsprachfähigkeiten und -tätigkeiten fördern. Simone Ehmig (2018) etwa weist darauf hin, dass digitale Medien Schreibanlässe erhöhen.

So oder so, fest steht, dass die Digitalisierung bisherige Lernprozesse herausfordert und die Frage aufwirft, wie in einer digitalisierten Gesellschaft (Schriftsprach-)Lernen möglich ist.

## 2 Digitalisierung in der Grundbildung

Innerhalb der Erwachsenenbildung hat die Digitalisierung deutlich an Fahrt aufgenommen (Kerres & Buntins 2020; Weber 2023). Ein Beispiel hierfür ist etwa die Zunahme reiner „Online-Weiterbildungen“ (Klemm & Repka 2021; s. a. Koschek et al. 2022). Auch im Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung werden Fragen nach digitaler Teilhabe vermehrt diskutiert und praktiziert (vgl. Niesyto & Moser 2018; Rieckmann et al. 2022). Durch die Einschränkungen im Zuge der COVID-19-Pandemie wurden Herausforderungen des digitalen Lernens noch deutlich sichtbarer (vgl. Hrubesch 2021; Wagner-Herrbach et al. 2022).

Auf Seiten der Bildungsträger der Grundbildung zeigen die bisherigen Erkenntnisse, dass die technische (Hardware, Software oder Netzzugang etc.) und räumliche

Infrastruktur (EDV-Räume, Whiteboards etc.) in ihren Einrichtungen zunehmend ausgebaut wird (vgl. Dauser et al. 2023, S. 5). Auch die Lehrenden werden zunehmend mediendidaktisch herausgefordert und müssen einen Umgang mit digitalen Medien und Lernformaten im Unterricht finden (vgl. Bolten-Bühler 2021; Wolfenberger et al. 2023). Für die Lernenden in der Grundbildung könnte die Digitalisierung eine „Chance für mehr Teilhabe“ (Schmidt et al. 2022) bieten. Gleichzeitig birgt sie durch Zugangsvoraussetzungen (Besitz von technischen Geräten, Internetanschluss etc.) auch die Gefahr, bestehende soziale Ungleichheiten zu verstetigen (vgl. Sturm 2021; Walgenbach 2017). Zudem ist die hohe Bereitschaft von Teilnehmer\*innen an Grundbildungskursen deutscher Volkshochschulen belegt, mit Computern, Smartphones und im Internet zu lernen sowie neue Kursinhalte und -formate auszuprobieren (vgl. Fiebig et al. 2003, S. 17). Erwachsene Menschen in Grundbildungskursen nutzen darüber hinaus soziale Netzwerke und Kurznachrichten bereits in vergleichbarem Umfang wie die Gesamtbevölkerung, haben damit allerdings größere Schwierigkeiten und trauen sich die Nutzung weniger zu (vgl. Buddeberg & Grotlüschen 2020, S. 218).

Bislang weniger Beachtung wurde jedoch der Frage geschenkt, wie die Digitalisierung die Lernprozesse der Lernenden selbst verändert (vgl. Koppel 2021). Von welchen konkreten *Erfahrungen* und *Tätigkeiten* berichten sie? Dies soll hier im Zentrum stehen. Die Forschungsfrage lautet also: Wie verändert die Digitalisierung Lernprozesse erwachsener Menschen in Grundbildungskursen – und welche *Bedeutung* messen sie ihr bei?

### 3 Datenbasis und methodischer Zugang

Dafür stütze ich mich auf Daten aus einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekt, das von 2021 bis 2024 an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wurde. Das Projekt „Reflexion von Lernanlässen und Lernbegründungen gering Literalisierter in der Phase des Übergangs in den Beruf/Arbeitsmarkt (ReLa Beruf)“ wurde im Rahmen der „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Mithilfe biografisch-narrativer Interviews wurden 2022 in verschiedenen Teilstudien Lernanlässe und -begründungen von gering Literalisierten in der beruflichen Bildung sowie Erwachsenen in Grundbildungskursen untersucht. Für diesen Beitrag fokussiere ich mich auf die Grundbildung. Die Datenbasis bilden 14 Interviews mit fünf Frauen und neun Männern, die zum Zeitpunkt des Interviews an Grundbildungskursen teilgenommen haben. Die Interviews kamen durch Vermittlung der Kooperationspartner des Projektes zustande. Die Befragten waren zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 19 und 79 Jahren alt. Ein Großteil – acht Befragte – hat keinen Schulabschluss, die restlichen Befragten haben Abschlüsse an Förder- oder Sonderschulen. Nur eine Befragte verfügt über einen mittleren Schulabschluss. Die Befragten sind vielfältig erwerbstätig: Vier Interviewte arbeiten in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, ebenso finden sich auch Befragte in der Berufsausbildung, in Erwerbsarbeit oder in Rente.

Die Auswertung der Gespräche erfolgte in Anlehnung an die drei Kodierschritte (offenes, axiales, selektives Kodieren) der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1996), wobei dem axialen Kodieren ein begründungslogisch verwendetes Kodierparadigma zugrunde gelegt wurde (vgl. Tiefel 2005).

## 4 Digitalität im Alltag

Die meisten Befragten berichten ausführlich von ihrer digitalen Teilhabe im Alltag. Trotz ihrer eingeschränkten Lese- und Schreiffähigkeiten sind sie nicht digital exkludiert, sondern haben an der Digitalisierung teil. Sie sind „im Netz“ aktiv, sprechen von unterschiedlichen digitalen Kommunikationsformen und mobilen Geräten wie Smartphones oder Tablets. Sie erwähnen Apps und Programme, die sie, auf dem Smartphone installiert, bei der Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben unterstützen. So hilft Google Maps bei der Orientierung oder der Kalender erinnert an bevorstehende Termine. Text-Sprach-Konverter können (auch lange) Texte vorlesen und die Rechtschreibprüfung hilft, zumindest die offensichtlichsten Fehler zu vermeiden.

Durch die schriftsprachliche Teilhabe der Befragten in der digitalen Welt wird jedoch die „legitimate Literalität“ (Grotlüschen et al. 2009) herausgefordert. Denn für die Befragten ist fehlerfreie Kommunikation zweitrangig. Wichtig ist es ihnen, verstanden zu werden und teilhaben zu können. Dafür ist die Schriftsprache Mittel zum Zweck und hat kaum Eigenwert. Dies macht Simon Fritzsch deutlich (bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme, um die Anonymität der Befragten zu wahren). Der 22-Jährige lernte aufgrund von schweren Erkrankungen kaum Lesen und Schreiben. Literalität war für ihn lange ein eher notwendiges Übel:

„Im Großen und Ganzen, ich habe mich dann viel nicht mit Schreiben beschäftigt (...), sondern nur, wenn es wichtig war, habe ich natürlich Sachen ausgefüllt so halt wie ‚Vorname, Nachname‘, so halt.“

In seinem sozialen Umfeld als Jugendlicher gewann Schriftsprache jedoch zunehmend an Bedeutung. Fritzsch will über „Social Media“ und „Apps“ kommunizieren. Um „Posts“ zu verstehen, „muss man sich natürlich informieren (...) und liest dann halt mehr“. Die Leseanlässe von Fritzsch haben sich durch die Digitalisierung erhöht (Ehmig 2018). Seine erste intensivere Beschäftigung mit Literalität entwickelte sich somit „mit dem Handy, habe ein Handy halt (...) sehr viel benutzt. Und da: habe ich auch halbwegs ähm das Schreiben“ gelernt. Sein Ziel ist die soziale Partizipation und nicht eine fehlerfreie Grammatik („halbwegs“). Fritzsch problematisiert dies jedoch nicht und bestätigt damit bisherige Forschung, wonach Menschen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten eher Fehler tolerieren sowie verstärkt Emoticons, Inflektive (z. B. „seufz“), Abkürzungen (z. B. „lol“) aber auch audiovisuelle Formate wie Sprachnachrichten nutzen (vgl. Grotlüschen & Dutz 2023, S. 32 f.; Buddeberg & Grell 2023, S. 38). Auch kommt es bei der Kommunikation durch etwa Kurznachrichten nicht in erster Linie darauf an, „schriftsprachliche Regeln wie vollständige Formulierungen oder Rechtschreibung“ (Rieckmann et al. 2022, S. 277) zu beachten.

Dass dies Freiheitsgewinne mit sich bringt, berichten auch einige der hier Befragten. Die digitalen Textwerkzeuge bieten die Möglichkeit, zu kommunizieren und sich relativ autonom zurechtzufinden, selbst wenn die Rechtschreibung (weiterhin) fehlerhaft ist. Die Digitalisierung ermöglicht somit barrierearme, literale Teilhabe. Dadurch werden sie auch zum weiteren Lernen motiviert. Dies verdeutlicht erneut Simon Fritzsch:

„Natürlich hat man immer noch *dieses* Google-Aufnehmprogramm genommen, dass das dann selbst geschrieben und wenn du was sagst, schreibt Google das so halt. Das hat man natürlich aber korrigiert, beziehungsweise nachgelesen.“

Die App dient ihm einerseits als konkrete Unterstützung, leitet andererseits jedoch gleichsam eine permanente Lernentwicklung an („korrigiert“; „nachgelesen“). Auch Sybille Pape erwähnt, wie sich bei ihr erst durch technische Hilfsmittel schriftsprachliche Lernprozesse entwickelt haben. Pape, bei der Legasthenie diagnostiziert wurde, kam in der Schule nur schlecht zurecht und lernte dort kaum Lesen und Schreiben. Als ihr ein eigener PC geschenkt wurde, veränderte sich dies:

„Dann habe ich einen Computer bekommen [...] und dann kamen irgendwann die roten Kringel unter den Wörtern, wenn was Falsches ist. Dann die Vorschläge. Und so habe ich dann auch das Schreiben im Grunde selber gelernt, wie die Schreibweise geht. Also so, sage ich mal so, nach 20 Jahren, selbst nach der Schule.“

Sie fährt fort:

„Und man kann sich halt (...) zur Not auch seine eigenen Sachen vorlesen dann lassen. Und das mache ich ja auch gerne. Und dann hört man ja auch raus, wenn Endungen nicht stimmen. Wenn man versehentlich ein falsches Wort verwendet hat und es selber nicht gemerkt hat. Und dadurch kann man seine eigenen Fehler dann auch ausbessern. Und das macht auch Spaß (...). Also wie gesagt, Computer war wirklich eines der wichtigsten Dinge.“

Diese Aussagen verdeutlichen, wie stark sich das (Schriftsprach-)Lernen autodidaktisch außerhalb der Schule bzw. Grundbildung abspielen und digital vermittelt werden kann. Die Digitalisierung bringt eine Entgrenzung und Enträumlichung des Zugangs zu Lernanlässen und zu Bildungsangeboten mit sich (vgl. Buck & Zulaica y Mugica 2023). Raum und Zeit für Bildungsprozesse werden aufgehoben, Lernorte und -zeiten flexibilisieren sich und breiten sich in den Alltag aus.

Dezidiert verstehen die Befragten digitale Anwendungen daher auch als Lernhel-fer im Alltag. Sie führen dazu, dass es zu vielfältigen mobilen (und damit ortsgesun-den) Lerntätigkeiten im persönlichen Umfeld kommt. So berichtet die Befragte Sabine Schütz, wie sie sich selbstständig – und am Ende erfolgreich – im Internet auf die Suche nach einem alten Schulfreund gemacht hat. Den positiven Effekt dessen be-nennt sie eindeutig:

„Dann habe ich gedacht, siehste, jetzt hast du schon mal wieder was *Neues* gelernt, um das selber herauszubekommen. (...) Und so entwickle ich mich immer weiter und versuche auch im Internet oder *mit'm Handy* weiterzukommen. (...) Um sich weiterzubilden oder so.“

Lernen spielt sich in dieser Beschreibung im Alltag und am PC oder am Mobiltelefon ab. Dabei verschwimmt auch die Grenze zwischen formalem Lernen im Kurs und freiwilligem Lernen im Alltag.

## 5 Relative Bewegungslosigkeit *innerhalb* der Grundbildung

Bei den Befragten ist die Bedeutung digitaler Kommunikationsmittel und digitalen Lernens eindeutig und sehr hoch. Nahezu alle Befragten berichten – teilweise sehr ausführlich – über digitale Teilhabe und Unterstützung beim (Schriftsprach-)Lernen. Und sie alle bewerten ihre Erfahrungen ausnahmslos als positiv. Auffällig ist, dass die Gesprächspartner\*innen zwar häufig eine Beziehung zwischen ihren Aktivitäten im digitalen Raum sowie ihren Grundbildungskursen herstellen, sich „ihre“ Digitalisierung jedoch in erster Linie in der Lebenswelt abspielt und von dort – also von außen – auf die Grundbildung einwirkt.

Dies zeigt sich zunächst daran, dass einige Gesprächspartner\*innen davon berichten, über das Internet überhaupt erst auf ihren aktuellen Grundbildungskurs aufmerksam gemacht worden zu sein. Grundbildungskurse werden auf Webseiten beworben, zudem können Angebote online gebucht oder bezahlt werden. So beschreibt etwa die 30-jährige Jasmin Heller, wie sie zu ihrem Kurs gekommen ist:

„Wir haben in der WG im Computer ganz viele andere Kurse gesehen. Und ich hab gefragt: ‚Gibt es auch Lesekurse?‘ Haben die gesagt: ‚Ja.‘ Da habe ich gesagt: ‚Okay, dann würde ich mir das mal gerne angucken.‘“

Ihre Digitalität geht dem Grundbildungskurs voraus. Die Tatsache, dass viele Einrichtungen ihre Angebote mittlerweile fast oder nur noch über ihre Webauftritte veröffentlichten (vgl. Stimm 2017), kann auf Seiten der potenziell Lernenden eine Hürde darstellen, die im Fall von Heller durch ihre Mitbewohner\*innen aufgefangen wird. Die Digitalisierung gewinnt somit nicht nur innerhalb der Grundbildung an Bedeutung, es geht auch (und vor allem) um vor- und nachgelagerte Aspekte.

Dies wird dadurch bestätigt, dass nur einzelne Befragte explizit über Digitalisierung innerhalb der Grundbildung sprechen. Die 79-jährige Elfriede Lütz etwa resümiert ihren Kurs:

„Aber ich hab schon vieles gelernt. Computer hab ich gelernt. (...) Na ja, so lernt man dazu.“

Im weiteren Verlauf ergänzt sie, auch in der „*Tagesstätte*“, in der sie regelmäßig ist, den Umgang mit dem PC noch zu vertiefen. Ganz ähnlich beschreibt der 52-jährige Bernd Hoppe seine Erfahrungen mit digitalen Lernangeboten in der Grundbildung:

„Die Uffsätze och. Und Alphabet und am Computer det zu lernen. Dit war och anjenehm, ja.“

Digital lernt er in der Grundbildung sowohl grundlegende („*Alphabet*“) als auch weitergehende Schreibfähigkeiten („*Uffsätze*“). Das Lernen am und mit dem PC in der Grundbildung scheint gerade für ältere Befragte eine Möglichkeit zu bieten, sich positiv konnotiert (erstmalig) mit der Thematik auseinanderzusetzen.

Werden digitale Angebote innerhalb der Grundbildung genannt, fällt als weiterer Aspekt der als positiv bewertete Lebenswelt- und Alltagsbezug auf. So berichtet etwa der 67-jährige Jens Böhme davon, wie ihm seine Lehrerin im Kurs die Funktionsweise von Google Maps erklärt. Dadurch wird bei ihm eine alltagsweltliche Auseinandersetzung mit Schriftsprache angeregt und durch die Lehrerin gefördert:

„Und dann hat sie gesagt, dann soll ich zuhause mal weitermachen. Ja und dann habe ich da zuhause weitergemacht. Und habe dann die Sachen gefunden, habe mir (...) das angeklickt. Und dann habe ich alles auf der Karte gehabt, was ich haben wollte.“

Bei Böhme kann die Recherche in der Freizeit als informelles Weiterlernen im Alltag angesehen werden, das einen subjektiven Erfolgsmoment zur Folge hat. Für die Grundbildung eröffnet dies die Perspektive, Lernende über reale Alltagssituationen und -bedürfnisse an den Erwerb digitaler Grundkompetenzen heranzuführen. Dies gelingt, wenn Lehrkräfte Anwendungsfälle aus der Lebenswelt der Lernenden im Unterricht aufgreifen. Insbesondere dann können digitale Anwendungen dazu beitragen, Lernprozesse zu unterstützen (vgl. Rieckmann et al. 2022, S. 276).

## 6 Vorrang der digitalen Welt

Die vielfältigen, digitalen Aktivitäten führen bei den Befragten mitunter dazu, dass sie sich an digitalen Geräten wohler fühlen als in der „analogen Welt“. Hierfür dient erneut Simon Fritzsch als Beispiel, der bereits oben davon gesprochen hat, durch „*Social Media*“ Lesen und Schreiben gelernt zu haben. Dieser (digital vermittelte) Lernanlass ist der Startpunkt seines (digital vermittelten) Lernprozesses:

„Und das ist halt (...) so, dass ich eher lieber am PC arbeite (...), weil meine Schriftweise ist ja auch jetzt nicht die beste von meiner Hand. Und die Hand wird von mir irgendwie krumm, ich krämpfe ein, wie auch immer, ich bin das nicht gewohnt, ich bin einfach am Handy oder am PC besser halt.“

Mobiltelefon oder PC sind Hilfsmittel, überhaupt zu lesen und zu schreiben. Für ihn genießen digitale Tätigkeiten im Gegensatz zur analogen Welt der Schule oder Grund-

bildung Vorrang. Will oder muss Fritzsch mit der Hand schreiben, ruft er sich die PC-Tastatur ins Gedächtnis:

„Ich habe so meine Tastatur meiner Vorstellung, dann versuche ich so ungefähr, wie ich das eigentlich immer auf der Tastatur schreibe, um es halt nachzuschreiben. (...) So ist es bei mir, ich habe eine Tastatur so in meinem Kopf immer parat (lacht).“

Identisch beschreibt es Sybille Pape, die ebenfalls viel an ihrem PC arbeitet:

„Wenn ich natürlich mit der Hand schreibe, muss ich immer überlegen: Wie rum schreibe ich denn jetzt einen Buchstaben? Und da [am PC, d. V.] überspringe ich diesen Schritt. (...) Weil meine Finger wissen automatisch, wo der Buchstabe auf der Tastatur sitzt. Und dann muss ich nicht überlegen: Wie rum schreibe ich jetzt ein B und ein D oder ein Q und ein P? (...) Und das weiß dann der Computer und schreibt es automatisch (...), totale Entlastung.“

Die Bedeutung von digitalen Anwendungen ist für Pape gar nicht hoch genug einzuschätzen. Kein Wunder also, dass sie auf die Frage, wann ihr Lesen und Schreiben besonders Spaß machen, ohne Zögern mit „*am Computer*“ antwortet. Zudem ist es ihr besonders wichtig, am eigenen Laptop zu arbeiten. Dort hat sie alle notwendigen Programme individuell installiert und kann damit relativ problemlos arbeiten und auch weiterlernen. Sie berichtet:

„Da brauche ich einen Computer, damit ich das hinkriege. Meinen eigenen am liebsten, damit ich auch mein Vorleseprogramm draufhabe.“

Somit kann das Konzept „*bring your own device*“ innerhalb von Grundbildungskursen die Möglichkeit bieten, digitale Berührungsängste abzubauen oder gar nicht erst entstehen zu lassen (vgl. Koppell 2021, S. 60). Eingebunden in einen sinnvoll strukturierten Unterricht können eigene digitale Geräte und Anwendungen eine zeitgemäße Unterrichtsergänzung darstellen: Sie sind individuell gestaltbar, können selbstbestimmt bedient werden und ermöglichen Lernerfolge (vgl. Schmidt et al. 2022, S. 270). Folgt man den Befragten, findet dies innerhalb der Grundbildung jedoch bislang kaum statt.

## 7 Offene und ortsunabhängige Lernangebote

Zwei zentrale Ergebnisse lassen sich nun ableiten: Erstens sind eingeschränkte schriftsprachliche Fähigkeiten und Digitalisierung keine Gegensätze. Auch die Befragten haben vielfältig an der Digitalisierung teil. Dies führt zu Lerneffekten, die auch für die Grundbildung Bedeutung erlangen können, senkt Zugangshürden und führt zu einem gestärkten Selbstbewusstsein sowie gestärkter Medienkompetenz (vgl. Schmidt et al. 2022, S. 270; David et al. 2022, S. 90 ff.). Denkt man die beginnende Debatte um ChatGPT und andere „künstliche Intelligenz“ weiter, könnte dies dazu führen, dass Literalität noch mehr an automatische Systeme übergeben wird. Für Menschen mit

eingeschränkten Schriftsprachfähigkeiten könnte dies die Chance eröffnen, leichter an alltäglicher Kommunikation teilzuhaben – der Umgang mit dem PC oder dem Smartphone bringt darüber hinaus sogar die Möglichkeit des (orts-)unabhängigen Lernens mit sich. Gleichzeitig werden dadurch auch die literalen Kompetenzniveaus (kritische Reflexion von künstlicher Intelligenz etc.) noch anspruchsvoller. Zweitens führt die Digitalisierung nicht zwangsläufig zu abnehmender Lese- und Schreibfähigkeit oder -fähigkeit, sondern vervielfältigt ihre Form. Dies bietet die Möglichkeit, das Instrumentarium der Grundbildung zu erweitern.

Bedenkt man die Bedeutung, die digitale Medien und Kommunikation sowie technologische Unterstützung im Lernprozess bei den Befragten ohnehin schon spielen, erscheint es für die Grundbildung unerlässlich, auf digitale Angebote zurückzugreifen und Lernangebote und -methoden entsprechend auszuweiten. Dies bringt auch gestiegene Anforderungen an die Einrichtungen und die Lehrenden mit sich. Einerseits kann der Fokus auf digitale Medien in der Grundbildung jedoch ein Türöffner sein, um unterschiedliche Gruppen anzusprechen. Der Einsatz von digitalen Medien und Technologien bietet andererseits laufend (und im besten Fall alltäglich) die Gelegenheit, sich Schriftsprache mit neuen Methoden zu erschließen. Dabei geht es nicht nur um spezielle Lernsoftwares oder Online-Kurse. Bereits der Umgang mit Apps, Online-Recherche oder das Schreiben von Kurznachrichten können für Menschen in der Grundbildung zu einem (informellen) Lernprozess werden. Somit kann ein lernförderliches Umfeld auch außerhalb der Kurse geschaffen werden, in dem alltägliches, selbstorganisiertes Lernen entstehen kann.

Damit wird die institutionelle Grundbildung herausgefordert und die Frage aufgeworfen, ob sich als Alternativen zu festen Kursen Bildungsplattformen anbieten, „in denen (offene) Bildungsressourcen zum Selbstlernen bereitstehen, die zeit- und ortsunabhängig jederzeit abgerufen werden können. Die Lernenden nutzen immer häufiger *kleine Angebote*, die sie zeitnah („jetzt“) belegen können, und das Internet bietet viele Orte, an denen ein solches Lernen – auch ohne institutionelle Einbindung – jederzeit möglich ist“ (Kerres & Buntins 2020, S. 17).

Es wird sich zeigen, wie nachhaltig der Digitalisierungsschub aufgrund der COVID-19-Pandemie in der Grund- und Weiterbildung (vgl. Koschek et al. 2022) sein wird. Doch sollten digitale Lernformen systematisch in den Kontext der Grundbildung eingebaut werden. Dafür ist es notwendig, die unterschiedlichsten Verbindungen und Verknüpfungen verschiedenster Präsenzphasen, Lernorte, Szenarien und Tools etc. zu nutzen, um die Bandbreite an möglichen Lernanlässen zu erweitern und noch besser zu nutzen (vgl. Schmidt et al. 2022). Gerade auf diesem Feld scheinen Potenziale entsprechender offener und ortunabhängiger Lernangebote gegeben – aber bislang noch nicht genug genutzt (vgl. Dauser et al. 2023). Das Interesse auf Seiten der Lernenden scheint gegeben.

## Literatur

- Androutsopoulos, J. (2022). Interpunktions- und Stilisierung im digitalen Diskurs: Struktur, Registrierung und Pragmatik des ‚Aufregezeichens‘. In F. Busch, P. Droste & E. Wessels (Hrsg.), *Sprachreflexive Praktiken – Empirische Perspektiven auf Metakommunikation* (23–49). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-64597-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-662-64597-0_2).
- Bolten-Bühler, R. (2021). *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004790w>.
- Buck, M. & Zulaica y Mugica, M. (Hrsg.) (2023). *Digitalisierte Lebenswelten. Bildungstheoretische Reflexionen*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66123-9>.
- Buddeberg, K. & Grell, P. (2023). Audiovisuelle digitale Praktiken als Erweiterung kommunikativer und informativer Handlungsfähigkeit. In A. Grotlüschen, K. Buddeberg & H. Solga (Hrsg.), *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018* (37–63). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_3).
- Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literaliät* (197–225). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>.
- Dauser, D., Amberg, M. & Schley, T. (2023). *Lernprozessbegleitung in der Grundbildung digital gestalten*. [https://www.f-bb.de/fileadmin/user\\_upload/230330\\_f-bb-online\\_LPB\\_digital\\_Grundbildung.pdf](https://www.f-bb.de/fileadmin/user_upload/230330_f-bb-online_LPB_digital_Grundbildung.pdf).
- David, L., Langer, S. & Koppel, I. (2022). Der „Digital Taste“ als Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung. In *Lernen und Lernstörungen*, 12 (2), 83–94. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000384>.
- Diekmann, K. (2014). Ein Zwischenruf. Abschied vom Lesen und Schreiben? In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 43–44.
- Ehmig, S. & Heymann, L. (2013). Die Zukunft des Lesens. In C. Grond-Rigler & W. Staub (Hrsg.), *Literatur und Digitalisierung* (251–264). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110237887.251>.
- Ehmig, S. (2018). *Lesen heute – heute noch lesen? Zur Situation des Lesens und ihren Herausforderungen für Leseförderung*. Stiftung Lesen.
- Fiebig, C., Ragg, M. & Lübs, B. (2003). *Ergebnisse der LuTa-Studie. Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten*. [https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/LuTA\\_Studie\\_alphaletisierung.pdf](https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/LuTA_Studie_alphaletisierung.pdf).
- Grotlüschen, A. & Dutz, G. (2023). Emoticons, Abkürzungen, Inflektive? In A. Grotlüschen, K. Buddeberg & H. Solga (Hrsg.), *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018* (11–35). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_2).
- Grotlüschen, A., Nienkemper, B. & Heinemann, A. (2009). Die unterschätzte Macht legitimer Literatur. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32 (4), 55–67. <https://doi.org/10.3278/REP0904W055>.
- Hrubesch, A. (2021). Distance-/Digital-Learning und Bildungsbenachteiligung. In *Die Österreichische Volkshochschule*, 273 (72), 41–43.

- Kerres, M., & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt. Handlungsebenen der digitalen Transformation. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70 (3), 12–23. <https://doi.org/10.3278/HBV2003W002>.
- Klemm, U. & Repka, M. (2021). Chancen und Herausforderungen einer Online-VHS. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71 (2), 58–67. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W007>.
- Koppel, I. (2021). Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 16, 51–78. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.12.X>.
- Koschek, S., Christ, J., Ohly, H. & Martin, A. (2022): *Digitale Weiterbildung in Zeiten der Coronapandemie*. bibb.
- Niesyto, H. & Moser, H. (Hrsg.) (2018). *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. kopaed.
- 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* (275–284). wbv.
- Schmidt, T., Köhler, N. & Cremering, I. (2022). Digitalisierung und Literalität – Chancen für mehr Teilhabe ergreifen. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern* (265–274). wbv.
- Stimm, M. (2017). Digitale Forschungsressourcen in der Erwachsenenbildung. In *Magazin erwachsenenbildung.at*, 30, 1–8.
- Stoellger, P. (2021). Was bedeutet Digitalisierung – für „die“ Schrift „als“ Schrift? In B. Held & F. Oorschot (Hrsg.), *Digitalisierung: Neue Technik – neue Ethik* (105–141). heiBOOK.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Sturm, M. (2021). Digitalität als Ort der Ausgrenzung und sozialer Gerechtigkeit. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71 (2), 85–91. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W010>.
- Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6, 65–84.
- Wagner-Herrbach, C., Tafner, G., Hüttner, A. & Richter, P. (2022). Was Corona lehrt: Erfahrungen mit Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht und Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Studiengänge der Wirtschaftspädagogik in Berlin. In K.-H. Gerholz, P. Schlottmann, P. Slepcevic-Zach & M. Stock (Hrsg.), *Digital Literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung* (241–254). wbv.
- Walgenbach, K. (2017). Elitebildung für alle? In *Erziehungswissenschaft*, 55 (28), 37–45. <https://doi.org/10.3224/ezw.v28i2.5>.
- Weber, J. (2023). Das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46 (1), 159–176. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00235-z>.
- Wolfenberger, B., Langner, S. & Koppel, I. (2023). Teilnehmerorientierung und digitale Medien in der Grundbildung. In C. Löffler & I. Koppel (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung* (89–101). wbv.

## Autor

Christopher Wimmer, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt (ReLa-Beruf), Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 24th of October 2024.*