

Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg (Hrsg.)



LEO 2018

Leben mit geringer Literalität

Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg (Hrsg.)

LEO 2018

Leben mit geringer Literalität



2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: Birte Lämmle
b-laemmlle.de

Bestellnummer: 6004740
ISBN (Print): 978-3-7639-6071-2
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6072-9
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 verfü-
gbar 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

<i>Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg, Heike Solga</i> Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel	5
<i>Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg, Gregor Dutz, Lisanne Heilmann, Christopher Stammer</i> Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität	13
<i>Gregor Dutz, Johannes Hartig</i> Skalierung und Verlinkung der LEO-Studie 2018	65
<i>Frauke Bilger, Alexandra Strauß</i> Studiendesign, Durchführung und Methodik der LEO-Studie 2018	79
<i>Lisanne Heilmann, Anke Grotlüschen</i> Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit	115
<i>Christopher Stammer, Klaus Buddeberg</i> Geringe Literalität und Lebenssituation	143
<i>Christopher Stammer</i> Literalität und Arbeit	167
<i>Klaus Buddeberg, Anke Grotlüschen</i> Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen	197
<i>Klaus Buddeberg</i> Literalität, finanzbezogene Praktiken und Grundkompetenzen	227
<i>Lisanne Heilmann</i> Literalität, gesundheitsbezogene Praktiken und Grundkompetenzen	255
<i>Gregor Dutz, Anke Grotlüschen</i> Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen	287
<i>Gregor Dutz, Frauke Bilger</i> Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener	323

<i>Klaus Buddeberg, Gregor Dutz, Anke Grotlüschen, Johannes Hartig, Lisanne Heilmann, Christopher Stammer</i> Verhältnis der Kompetenzstufen in PIAAC und LEO 2018	353
<i>Franziska Bonna, Klaus Buddeberg, Anke Grotlüschen, Marianne Hirschberg</i> Literale Praktiken von ambulant betreuten Beschäftigten in Werkstätten für behinderte Menschen	369

Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel

ANKE GROTLÜSCHEN, KLAUS BUDDERBERG, HEIKE SOLGA

Im Mai 2019 wurden die mit Spannung erwarteten Ergebnisse der zweiten Level-One-Studie veröffentlicht, und zwar unter dem Titel „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“. Die Zahl der gering literalisierten Erwachsenen ist unter den 18- bis 64-Jährigen im Jahr 2018 um mehr als eine Million Erwachsene geringer als in der Vergleichsgruppe im Jahr 2010. Eine der zentralen Fragen betrifft die Ursachen der Veränderung.

Die Konferenz der *Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* richtete sich 2019 thematisch auf Literalität und Teilhabe. In zehn Foren wurden die Ergebnisse der LEO-Studie der Fachöffentlichkeit vorgestellt, flankiert durch eine Broschüre und einen Videovortrag. Es stellte sich schnell heraus, dass die vorbereiteten Beiträge nicht die Frage beantworten konnten, die in der Öffentlichkeit am stärksten drängte: Der Vergleich der zwei Erhebungszeitpunkte rief die Frage hervor, wie sich die Veränderungen im Trend begründen lassen können.

Eine weitere Videovorlesung folgte. Sie trägt den Titel „Drei Fragen an die LEO-Studie“. Die erste dieser drei Fragen richtet sich darauf, wie viele Menschen an Alphabetisierung und Grundbildung teilgenommen haben. Die Teilnahmezahlen in der *Alphabetisierung* erscheinen zu klein, um die Veränderung zu begründen. Teilnahmezahlen an *Grundbildung* im weiteren Sinne sind erheblich höher. Es ist aber unklar, ob in den fraglichen Kursen die Schriftsprache unterrichtet wird. So ist die Frage, wie viele Erwachsene sich individuell verbessert haben, nur sehr begrenzt zu beantworten.

Die zweite Frage, ob sich die Bevölkerungszusammensetzung der 18- bis 64-Jährigen verändert hat, lässt sich demgegenüber relativ gut statistisch bearbeiten und beantworten. Aus dem Datenbestand sind zwischen 2010 und 2018 die acht ältesten Jahrgänge ausgeschieden, dabei handelt es sich um Jahrgänge mit durchschnittlich kürzerem Schulbesuch und durchschnittlich geringerer Weiterbildungsbeteiligung. Neu einbezogen sind die acht jüngsten Jahrgänge mit durchschnittlich längerer Schulbildung.

Die dritte Frage lautet, ob sich Literalität geradezu ohne Fremdeinwirkung sukzessive verbessern würde. Die Antwort weist auf die langfristigen bildungs-, familien-, integrations- und arbeitsmarktpolitischen Veränderungen hin, die Einfluss auf eine höhere Bildungsaktivität und Erwerbsbeteiligung der jeweils 18- bis 64-jährigen Bevölkerung haben. Diese Entscheidungen obliegen den jeweils zuständigen Ressorts. Auffallend ist dabei, dass Integrations- und Arbeitsmarktpolitik mit insgesamt höheren Summen in Grundbildung investieren als Weiterbildungspolitik.

Geringe Literalität statt funktionaler Analphabetismus

Die LEO-Studie 2010 trug den Titel „Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland“. Diese Studie folgte dem Bedarf nach einer Quantifizierung der Zielgruppe, um daraus abgeleitet bildungspolitische Maßnahmen zu etablieren. Die heutige Studie spricht vom *Leben mit geringer Literalität*. Dahinter steht die Erkenntnis, dass Erwachsene durchaus auch bei eingeschränkter Schriftsprachkompetenz ein wirtschaftliches Auskommen finden, familiär eingebunden sind und ihr Leben eigenständig gestalten. Die neuen Fragen richten sich insofern eher darauf, *wie* sich das Leben unter der Bedingung geringer Literalität gestaltet. Dazu wurden Fragen zu Risiken des Teilhabeausschlusses in verschiedenen Lebensbereichen gestellt. Darüber hinaus wurde allerdings auch gefragt, inwiefern mündlich-persönliche Wege gefunden werden, die in hinreichendem Maß Teilhabe ermöglichen.

Es zeigt sich eine Reihe filigraner Ausschlussrisiken. Die mündlichen Wege, Sprachbotschaften und Videos eingeschlossen, werden zwar verwendet, aber sie erlauben eher einen Sockel an Beteiligung als eine Chance auf emanzipierte, gesellschaftskritische Vertretung der eigenen Interessen. So werden gesundheitliche oder politische Informationen durchaus in der Apotheke oder mithilfe der Nachrichten eingeholt. Für die vertiefende Analyse wählen höher literalisierte Personengruppen aber Gesundheitsinformationen im Internet oder die Berichterstattung von Zeitungen. Wer eine zweite Meinung sucht, wer etwas genauer wissen möchte, wer sich mit dem Gehörten noch nicht ganz zufriedengeben kann, profitiert von ausführlicher schriftlicher Information.

Geringe Literalität stellt jedoch bei aller Vulnerabilität keinen vollständigen Ausschluss vom sozialen Miteinander dar. Es handelt sich um eine eingeschränkte schriftsprachliche Kompetenz, die das Erlesen einzelner Buchstaben, Wörter und kurzer Sätze erlaubt. Erst das Lesen und Schreiben zusammenhängender Texte wird nicht mehr beherrscht. Dabei spielt das Tempo des Lesens und Schreibens eine große Rolle (Gauly et al. 2016). Es ist plausibel, das Lesen und Schreiben zu vermeiden, wenn es sich lange hinziehen würde. Das bedeutet jedoch nicht, dass es völlig ausgeschlossen wäre. Diese Grenzziehung beschreibt den Alpha-Level 1–3, der 2010 als *funktionaler Analphabetismus* bezeichnet wurde. 2018 wird dieselbe Grenzziehung verwendet, auch das Testinstrument ist dasselbe. Allerdings wird die Gruppe der Erwachsenen mit Testleistungen auf dem Alpha-Level 1–3 nunmehr mit einer anderen Bezeichnung beschrieben. Die Studie berichtet von *gering literalisierten Erwachsenen*.

Der Begriff des funktionalen Analphabetismus wird – nicht zuletzt von *Selbsthilfegruppen* – auch bei korrekter Verwendung als stigmatisierend betrachtet. Darüber hinaus wird bei der medialen Berichterstattung das Adjektiv gern vergessen und so bleibt *Analphabetismus* stehen. Dieser Begriff trifft auf die Zielgruppe jedoch nicht zu, und die Berichterstattung wird dadurch skandalisierend. Es ist daher an der Zeit, einen adäquateren Begriff einzuführen.

Die Vor- und Nachteile wurden inzwischen breit diskutiert. Die wissenschaftliche Fachkultur sieht die geringere Skandalisierung als Vorteil, die Lobbyarbeit lei-

det dagegen unter der mangelnden Schärfe des Begriffs. Die Zielgruppe ist mit dem Begriff besser beschrieben als mit dem funktionalen Analphabetismus, dennoch bleibt der Begriff defizitorientiert, denn die Literalität dieser Gruppe wird als „gering“ bezeichnet. Zielgruppenbezeichnungen suggerieren zudem immer eine Homogenität der Zielgruppe, die die faktische Differenz der Menschen in einer solchen Gruppe unterschätzt. Personengruppen über nur ein einziges Merkmal zu beschreiben und sie darauf zu reduzieren wird als Essenzialisierung bezeichnet und als unzulässig kritisiert (Schiersmann 1992).

Strategischer Essenzialismus: Zusammenhalten unter einem begrifflichen Dach

Die LEO-Studie stützt sich in dieser Dilemma-Situation auf Lösungen anderer Forschungssegmente. Die postkoloniale Autorin Gayatri Spivak formuliert das Prinzip des „strategischen Essenzialismus“ (Spivak 2009, Überblick bei Nandi 2011). Die Grundidee lautet, dass sich Gruppen bei Anerkennung aller Differenz für strategische Zwecke unter einer Bezeichnung versammeln. So erlangen sie eine hinreichende Größe und können geschlossen für ihre Interessen eintreten – obwohl zugleich bekannt ist, dass sie sich untereinander sehr unterscheiden und dass sie viele Merkmale haben, nicht nur das eine, mit dem sie als *defizitär* oder *anders* adressiert werden. So traten beispielsweise Frauen gemeinsam für das Frauenwahlrecht ein, obwohl die politischen Anliegen der bürgerlichen Frauenbewegung und der emanzipierten Arbeiterinnen beileibe nicht dieselben waren. Ähnlich können gering literalisierte Erwachsene gemeinsam für ihr Anliegen eintreten und aufgrund einer so formulierten Bildungsbenachteiligung einen Nachteilsausgleich einfordern.

Nur an dieser Stelle und nur für diesen Zweck erlaubt sich die Defizitbezeichnung, denn das Defizit begründet den Anspruch auf Nachteilsausgleich. Es hat wenig Sinn zu behaupten, der Begriff der *geringen Literalität* enthalte keine Defizitorientierung. Es schwingt hoffentlich weniger Stigmatisierungs- und Verkürzungsgefahr mit als im Begriff des funktionalen Analphabetismus, aber er bleibt unweigerlich und unausweichlich defizitorientiert. Die Zielgruppe der Betroffenen präferiert den (ebenfalls defizitorientierten) Begriff der *Menschen mit Lese- und Schreibschwäche* (Henning 2019, S. 10). Erst wenn von der Zielgruppe zu den Lernenden gewechselt wird, lässt sich tatsächlich ein ressourcenorientierter Blick einnehmen: *Lernbotschafter*in* und *Lern-Expert*in* stehen hier an erster Stelle (ebd.). Im Gespräch weist Lisa Göbel zudem auf die Bezeichnung der *Menschen auf dem Weg zur Schrift* hin (Grotlüschen et al. 2019).

Über Arbeit und Familie hinaus

LEO 2010 konnte soziodemografische Variablen auf geringe Literalität beziehen. Berichtet wurde über Arbeit, Familie, Erstsprache, Alter, Geschlecht und Weiterbildung. Im Rückblick ist es erstaunlich, wie so wenige Variablen eine so große öffentliche Wirkung entfalten konnten. Typisch war jedoch der Befund, dass die *Mehrheit* der gering literalisierten Erwachsenen an allen Bereichen teilhat, während die Zielgruppe zugleich einem hohen *Ausschlussrisiko* ausgesetzt ist. Während beispielsweise die Mehrheit berufstätig ist, ist zugleich ein überproportional großer Anteil vom Erwerbsleben ausgeschlossen. Dieser doppelte Befund wird in der zweiten LEO-Studie mit dem Begriff der *Vulnerabilität* bezeichnet.

Die neue LEO-Studie kann schon zur Arbeit wesentlich differenzierter berichten, von Bewerbung, Arbeitsvertrag und Arbeitnehmer*innen-Rechten, von Anerkennung und Weiterbildungsmöglichkeiten. Auch die Familie ist genauer beschrieben, von Vorlesen über Schulanmeldung bis zum Büchereibesuch reichen die Differenzierungen. Die Weiterbildungsdaten zeigen, wie wichtig eine Verzahnung zwischen Deutschkursen und Grundbildung ist, und sie weisen auf die Bedeutung von betrieblicher Grundbildung ebenso hin wie auf die Rolle der Volkshochschulen. Im Bereich der Migration zeigt sich, dass es vielmehr um Mehrsprachigkeit geht als um die Zuwanderung – es ist an der Zeit, Mehrsprachigkeit als Ressource anzuerkennen. Darüber hinaus wurde LEO mit Testaufgaben des international vergleichenden *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) verlinkt. Schlussendlich werden Daten einer lokalen Erhebung zu literalen Praktiken berichtet, die sich auf Menschen mit Behinderung beziehen.

Praktiken und Grundkompetenzen in vier Domänen

Besonders innovativ sind in der aktuellen LEO-Studie die vier Domänen der Grundbildung. Aufbauend auf der Interviewstudie von Euringer (2016) werden die Bereiche digitale, politische, finanzielle und gesundheitliche Grundbildung in der Erhebung mitgeführt. Mit Selbstauskünften berichten die Befragten über die Häufigkeit entsprechender *Praktiken*. Hier zeigt sich überwiegend, dass trotz eingeschränkter Literalität eine recht beeindruckende Lese- und Schreibleistung erbracht wird. Unklar ist dabei, ob sie erfolgreich ist – oder ob beispielsweise bei einem selbst ausgefüllten Überweisungsformular gelegentlich Fehler gemacht wurden.

Dem gegenüber zielen die Fragen der *funktional-pragmatischen Grundkompetenzen* eher auf das Selbstvertrauen, entsprechende Aufgaben auch *erfolgreich* ausführen zu können. Typische Fragen lauten daher, ob sich Erwachsene beispielsweise selbst die Fähigkeit zusprechen, einen geeigneten Stromanbieter auszuwählen oder Unterstützung im Falle psychischer Probleme zu finden.

Die Fragen, die auf kritische Einschätzung alltäglicher Angelegenheiten zielen, reichen anschließend über das Funktionieren hinaus. Hier geht es um *kritisch-hinter-*

fragende Grundkompetenzen. Erfragt wird, ob alltägliche Zusammenhänge *beurteilt* werden können, beispielsweise die Glaubwürdigkeit einer Nachricht im Internet.

LEO 2018 ist damit auf internationalem Gebiet – unbescheiden gesagt – bahnbrechend. Eine andere Literalitätsstudie mit vergleichbar umfassender Hintergrundbefragung liegt derzeit nicht vor. Der LEO-Fragebogen wurde bereits im April 2019 veröffentlicht und übersetzt. Anfragen zur Sekundärnutzung des Datensatzes trafen bereits am Tag der LEO-Veröffentlichung ein. Von besonderem Interesse sind derzeit die Praktiken. Hohe Aufmerksamkeit erreichen jedoch auch die Fragen nach funktionalen, subjektiven Kompetenzeinschätzungen und die (Un-)Sicherheit vieler gering literalisierter Erwachsener bei der kritischen Beurteilung alltäglicher Angelegenheiten.

Diese wissenschaftlich hochinteressanten Differenzierungen in der Studie LEO 2018 verdanken sich der Fürsprache der Fachabteilung im Bildungsministerium und in der Kultusministerkonferenz. Mit Durchsetzungsvermögen und Beharrlichkeit wurde seit 2011 eine *Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung* eingeleitet, gefolgt von einer *Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* mit einer Reihe von Partnern aus Fachöffentlichkeit und Zivilgesellschaft. Auf Länderebene wurden Fachstellen und Grundbildungszentren eingerichtet.

Die damalige Bundesbildungsministerin Prof. Dr. Johanna Wanka eröffnete nicht nur die Dekade, sondern stellte der LEO-Studie auch einen Wissenschaftlichen Beirat zur Seite. Dieser Beirat musste in drei ganztägigen Workshops die Anlage der Studie, die Pretest-Ergebnisse und die Ergebnisse des Hauptlaufs in allen Facetten nachvollziehen und beraten. Dabei wurde die jeweils spezifische Expertise durch das gesamte LEO-Team umfassend in Anspruch genommen. Zuletzt wurden alle Beiratsmitglieder in die Präsentation der Ergebnisse eingebunden, sodass in erheblichem Ausmaß Abstimmungs- und Vorbereitungsarbeit entstanden ist. Ohne die Vorgabe von Ministerin und Fachabteilung – zu danken ist Dr. Peter Munk, Dr. Jutta Illichmann und Thomas Bartelt – hätte sich die Hamburger Arbeitsgruppe nie angemaßt, eine solche Liste von Koryphäen für LEO in Dienst zu nehmen. Das Team und die Sprecherin des Beirats bedanken sich bei allen Beiratsmitgliedern für die kritische Analyse in der Vorbereitung und die uneingeschränkte Unterstützung bei der Ergebnisvorstellung. Dem Beirat gehören an (in alphabetischer Reihenfolge):

- Prof. Dr. Helmut Bremer, Universität Duisburg-Essen
- Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
- Prof. Dr. Johannes Hartig, DIPF Frankfurt
- Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance, Berlin
- Prof. Dr. Carola Iller, Universität Hildesheim
- Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Justus-Liebig-Universität Gießen
- Prof. Dr. Corinna Kleinert, LIfBi, Universität Bamberg
- Prof. Dr. Nele McElvany, Technische Universität Dortmund
- Prof. Dr. Beatrice Rammstedt, GESIS Mannheim
- Prof. Dr. Doris Schaeffer, Universität Bielefeld

- Prof. Dr. Josef Schrader, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn
- Prof. Dr. Heike Solga, Wissenschaftszentrum Berlin (Sprecherin des Beirats)

Vorgestellt wurde die LEO-Studie 2018 von der Bildungsministerin Anja Karliczek in einer eigens anberaumten Pressekonferenz. Auch hier war das persönliche Engagement für das Anliegen der Alphabetisierung und Grundbildung deutlich erkennbar. Zu Recht würdigte die Ministerin besonders die Lernenden und ihre Öffentlichkeitsarbeit. Der Kultusministerpräsident Alexander Lorz, der durch die vielfältigen Aktivitäten in seinem Bundesland Hessen mit der Alphabetisierung und Grundbildung gut vertraut ist, transportiert die Kernbotschaft zu den LEO-Ergebnissen: Die Zahlen sind ermutigend, jedoch muss für die verbleibenden gering literalisierten Erwachsenen ein geeignetes Angebot ausgebracht werden. Dass diese Botschaften ihren Weg in die Öffentlichkeit gefunden haben, verdankt sich dem uneingeschränkten Engagement der Koordinierungsstelle Alphabetisierung, die parallel zueinander sowohl die Dekadenkonferenz als auch die Pressearbeit zu bestreiten hatte. Dem schließen sich die Autorinnen und Autoren dieses Bandes an.

Team und Beirat der LEO-Studie bedanken sich bei den langjährigen Partnern und Partnerinnen. Das betrifft insbesondere Frauke Bilger und Alexandra Strauß von Kantar, die sich wie immer mit voller Leidenschaft und einem immensen Arbeitspensum in die Umsetzung der LEO-Studie eingebracht haben. Zu danken ist weiterhin Prof. Dr. Johannes Hartig, Arbeitsbereichsleiter Educational Measurement am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, dem die statistische Beratung der LEO-Studie obliegt und der diese mit höchster wissenschaftlicher Neugier und Kollegialität umsetzt. Das Teilprojekt der PIAAC-Verlinkung wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung durch William Thorn, Senior Analyst im Education and Skills Directorate der OECD in Paris, und durch Anouk Zabal, Senior Researcher im nationalen Projektmanagement PIAAC Deutschland bei GESIS in Mannheim. Die konzeptionellen Vorarbeiten des gesamten LEO-Projekts stützen sich auf weitere Expertise. Für die intensiven Diskussionen bei einem Konzeptworkshop in Niedersachsen gilt unser Dank Dr. Franziska Bonna, Dr. Caroline Euringer, Dr. Barbara Nienkemper und Dr. Jana Wienberg.

LEO-Studien gibt es nicht ohne die beständige und aufmerksame Abwicklung im Hintergrund. Wir danken Kirsten Vittali, die die Studie finanziell sicher durch alle Höhen und Tiefen steuerte. Und wir danken dem Verlag *wbv Media* für die bisherige Betreuung durch Joachim Höper, Judith Linneweber und Klaudia Künnemann. Last, but not least standen dem wissenschaftlichen Team über die Projektlaufzeit engagierte, interessierte und kompetente studentische Unterstützer*innen zur Seite. Unser Dank gilt Anna Heimböckel, Inka van der Linden, Jesper Dannath und Kristin Skowranek.

Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen

KLAUS BUDDEBERG, ANKE GROTLÜSCHEN

Gliederung

1	Einleitung	197
2	Digitale Ungleichheit, digitales Schreiben und digitale Praktiken	199
3	Ergebnisse	204
3.1	Digitale Praktiken	204
3.1.1	Unterstützung bei der Nutzung des Internets	206
3.1.2	Digitales Schreiben	207
3.1.3	Charakteristika digitalen Schreibens	209
3.1.4	Digitale Lesepraktiken	211
3.1.5	Nicht schriftliche Praktiken	212
3.2	Digitale Grundkompetenzen	213
3.2.1	Funktional-pragmatische digitale Kompetenzen	214
3.2.2	Kritisch-hinterfragende digitale Kompetenzen	215
4	Fazit: Bildungsbedarfe aufgrund digitaler Vulnerabilität	216
	Literaturverzeichnis	219
	Tabellenverzeichnis	225

1 Einleitung

Digitale Technologien halten Einzug in diverse Lebensbereiche. Das tangiert auch den Bereich der Schriftlichkeit. Grundsätzlich ist neben gedruckten schriftlichen Informationen eine unüberschaubare Menge digital präsentierter Texte verfügbar, sodass von Erwachsenen zunehmend nicht nur Lese- und Schreibkompetenzen, sondern gleichzeitig digitale Lese- und Schreibkompetenzen verlangt werden (Greenberg und Feinberg 2019, S.110). Die Lese- und Schreibkompetenz wird als wichtige Voraussetzung für digitale Kompetenzen betrachtet (z. B. Wicht et al. 2019). In der sprachwissenschaftlichen Forschung wird digitales Schreiben als eines von mehreren möglichen sprachlichen Registern diskutiert (Storrer 2013), wobei die Hauptdifferenz in konzeptionell mündlichem versus konzeptionell schriftlichem Ausdruck besteht.

Digitalisierung betrifft zwar nicht ausschließlich die Nutzung des Internets, online verfügbare Informationen und Angebote bedeuten dennoch einen massiven Einschnitt in die Lebenswelten, so wie sie sich in früheren Jahrzehnten darstellten.

Einschlägige Studien belegen die wachsende Nutzung des Internets. So resümiert die ARD/ZDF-Onlinestudie 2017: „Neun von zehn Deutschen online“ (Koch und Frees 2017). Die Studie weist auf eine wachsende Zahl derer hin, die das Internet täglich nutzen (2013: 57,0 %; 2017: 72,2 %). Die Initiative D21 beziffert den Anteil der Personen ab 14 Jahren, die zumindest ab und zu das Internet nutzen, auf 84 Prozent im Jahr 2018 und weist vor allem eine starke Zunahme im Bereich der mobilen Nutzung aus (Initiative D21 2019).

Digitalisierung wird dabei einerseits eine enorme – geradezu epochale – Bedeutung zugeschrieben, gleichzeitig aber sind die grundlegenden Kompetenzen der Erwachsenen in Deutschland im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) als vergleichsweise gering anzusehen (Wicht et al. 2018, S. 18; Desjardins und Ederer 2015, S. 474). Im *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC)¹ wurde neben anderen Domänen auch die technologiebasierte Problemlösekompetenz Erwachsener erhoben. Dabei wurde der Testteil zur technologiebasierten Problemlösekompetenz von 17 Prozent der Befragten gar nicht erst absolviert, z. B., weil sie bis dahin über keinerlei Computererfahrung verfügten. Rund 45 Prozent der Erwachsenen in Deutschland erreichen demnach höchstens die unterste Kompetenzstufe. Die mittlere Kompetenzstufe 2 erreichen knapp 30 Prozent (Zabal et al. 2013).²

Die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“³ (2016–2026) hat sich zum Ziel gesetzt, „die Lese- und Schreibkompetenzen sowie das Grundbildungsniveau Erwachsener in Deutschland“ (BMBF und KMK 2016) substanziell zu verbessern. Unter dem Begriff Grundbildung⁴ werden auch grundlegende Fähigkeiten im Bereich digitaler Medien verstanden. Derartige Kompetenzen werden in der internationalen Diskussion auch mit dem Begriff der „digital literacy“ umschrieben (zur unübersichtlichen Diskurslage des Begriffs: Hug 2019). Digitale Kompetenzen und deren Anwendung in alltäglicher Praxis stellen demnach eine Voraussetzung und eine Ausprägung gesellschaftlicher Teilhabe dar. Einen ausdrücklichen Bezug zu Bildung und Lernen stellt die Kultusministerkonferenz in ihrem Positionspapier „Bildung in der digitalen Welt“ her (Kultusministerkonferenz 2016). Explizit benennen Bund und Länder informelle und niedrigschwellige Lernangebote sowie Formen des selbstorganisierten Lernens, ausdrücklich auch unter Nutzung neuer

1 Die PIAAC-Studie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) hat in mittlerweile drei Erhebungsrounds in 39 Ländern die Grundkompetenzen von Erwachsenen erfasst. Als Kompetenzdomänen wurden dabei Literalität (im Sinne von Lesekompetenz), Numerikalität und Problemlösen in technologiereichen Umgebungen getestet. Der deutsche Datensatz umfasst rund 5.400 Erwachsene zwischen 16 und 65 Jahren. Ergebnisse wurden erstmals 2013 veröffentlicht (Rammstedt 2013). In Deutschland wurde die Standarderhebung durch die CiLL-Studie (Competences in Later Life) ergänzt, dazu wurde ein zusätzliches Sample von 66- bis 80-Jährigen befragt (Friebe und Gebrande 2013).

2 Dabei ist zu berücksichtigen, dass für die Problemlösekompetenz in PIAAC kein unverzerrter Kompetenzmittelwert geschätzt werden kann, da dieser Teil des Assessments nicht von der gesamten Stichprobe absolviert wurde (Zabal et al. 2013, S. 69).

3 Die Nationale Dekade wird maßgeblich von Bund und Ländern (in Form des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz) betrieben. Eine wachsende Zahl weiterer Akteure aus Politik, Erwachsenenbildung, Industrie und Zivilgesellschaft beteiligen sich (www.alphadekade.de).

4 Anstelle einer ausführlichen Herleitung und Diskussion des Grundbildungsbegriffs sei an dieser Stelle verwiesen auf die Beiträge von Grotlüschen (2016), Tröster (2000), Abraham und Linde (2018) sowie Euringer (2016), die den Begriff aus verschiedenen Perspektiven diskutieren und abgrenzen.

digitaler Instrumente (Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz 2016). Grundsätzlich gilt es, die beiden verschiedenen Rollen der Digitalisierung bezogen auf Bildung und Lernen zu differenzieren. Digitalisierung oder auch die Informations- und Kommunikationstechnik sind sowohl Lerngegenstand als auch *Medium* von Lernen (Grell und Grotlüschen 2010, S. 319).

Zentraler Fokus der LEO-Studie ist die Frage nach gesellschaftlicher Teilhabe vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lese- und Schreibkompetenzen. Digitale Teilhabe bedeutet zunächst „Zugang zu und Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien“ (Pfeiffer et al. 2018, S. 718). Allerdings geht es in der LEO-Studie nicht nur um *Zugang* und *Nutzung*, sondern weiterführend auch um das *Hinterfragen* und *Beurteilen* von Prozessen der Digitalisierung. In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie sich gering literalisierte Erwachsene im Vergleich zu Erwachsenen mit höherer Lese- und Schreibkompetenz hinsichtlich digitaler Alltagspraktiken (Abschnitt 3.1) und hinsichtlich spezifischer digitaler Kompetenzen (Abschnitt 3.2) unterscheiden.

2 Digitale Ungleichheit, digitales Schreiben und digitale Praktiken

Der Anlass, sich im Kontext einer Literalitätsstudie ausführlich mit Fragen von Digitalisierung zu befassen, besteht in dem deutlichen Bedeutungszuwachs digitaler Technologien, die den Alltag von Erwachsenen verändern und gestalten, etwa im Finanzbereich (siehe Klaus Buddeberg: Literalität, finanzbezogene Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band). Eine Analogie findet sich im Bereich der Verwaltung (E-Government). Auch dort sind immer mehr Schritte durch die Bürger*innen selbst zu erledigen, weil in die Prozesse immer weniger Menschen eingebunden sind (Smythe 2018), auch wenn in Deutschland diese Entwicklung im internationalen Vergleich eher am Anfang steht (Initiative D21 2018b). Im Rahmen der Lebenslagenbefragung der Bundesregierung wurde deutlich, dass unter den Gründen für die Nichtinanspruchnahme von E-Government v. a. der Wunsch nach persönlichem Kontakt bei Verwaltungsakten eine Rolle spielt (Kühnhenrich 2018, S. 368).

Der Forschungsstand zur Frage von Unterstützungspersonen gering literalisierter Erwachsener besagt, dass durch den Rückgriff auf persönliche Unterstützung schriftbezogene Aufgaben umgangen werden können (Buddeberg 2019). Der Wunsch nach persönlichem Kontakt bei der Erledigung verschiedener administrativer Aufgaben dürfte daher bei Teilen der Erwachsenen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, in besonderem Maße bestehen.

Digitale Ungleichheit

Es gilt also der Frage nachzugehen, ob sich für gering literalisierte Erwachsene eine spezifische Form digitaler Ungleichheit eröffnet. Für erwachsene Personen mit ent-

weder geringer Schriftsprachkompetenz und/oder mit Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien können die beschriebenen Veränderungen im Zuge weitreichender Digitalisierung eine systematische Benachteiligung darstellen. Bereits 2004 fragte Mirko Marr „Wer hat Angst vor der digitalen Spaltung?“ (Marr 2004). Im Bildungsbarometer 2017 des Ifo-Instituts spitzen die Autor*innen dies auf die Frage zu „Fürchten sich die Deutschen vor der Digitalisierung?“ (Wößmann et al. 2017). Weitgehend unabhängig vom eigenen Bildungsabschluss glauben demnach zwischen 40 und 45 Prozent der Deutschen – also weniger als die Hälfte –, dass es insgesamt mehr Gewinner*innen als Verlierer*innen der Digitalisierung gibt. Allerdings schlägt sich der eigene Schulabschluss deutlich auf die Einschätzung nieder, ob sich jemand *persönlich* eher als Gewinner*in oder Verlierer*in der Digitalisierung betrachtet. Von denjenigen ohne Schulabschluss oder mit niedrigem Schulabschluss sehen sich rund 41 Prozent als Gewinner*innen der Digitalisierung, von denen mit mittlerem Schulabschluss betrachten sich rund 57 Prozent und von denjenigen mit Abitur 67 Prozent als Gewinner*innen der Digitalisierung.⁵

Die Frage, wer auf der Seite der Gewinner*innen oder der Verlierer*innen von Digitalisierung steht, verweist auf die Diskussion um eine gesellschaftliche digitale Spaltung („digital divide“, vgl. Friemel 2016; Zillien und Haufs-Brusberg 2014; aktuell van Dijk 2020). Nicole Zillien und Maren Haufs-Brusberg (2014) empfehlen anstelle der digitalen *Spaltung* die Verwendung des Begriffs der digitalen *Ungleichheit* (digital inequality), da er eine weniger dichotome Betrachtung nahelegt. Die Forschung zur digitalen Ungleichheit lässt sich als Fortschreibung der „klassischen Wissensklufforschung“ interpretieren (ebd., S.76). Dabei ist eine chronologische Abfolge dreier Phasen der Forschung zur digitalen Spaltung bzw. digitalen Ungleichheit zu beobachten, die als Zugangsforschung, Nutzungsforschung und Wirkungsforschung beschrieben wird.

Die *Zugangsforschung* hatte als zentralen Fokus die Frage, ob jemand Zugang⁶ zum Internet hat oder nicht („haves“ vs. „have nots“). Die reine Betrachtung des Zugangs hat mittlerweile dadurch erheblich an Aussagekraft eingebüßt, als die Bevölkerung in sehr hohem Maße über Zugang zu digitaler Technologie verfügt, in besonderem Maße durch die Zunahme mobiler Nutzung (Behrends et al. 2018, S. 209). Gleichwohl weisen Autor*innen des Forschungsverbundes Sozioökonomische Berichterstattung unter dem Stichwort Armutskonsum darauf hin, dass für Personen im Hilfebezug (oder am Rande des Hilfebezugs) der Zugang zu digitaler Technologie stark eingeschränkt ist und dass sich dies bezogen auf mobile Nutzung sogar noch verstärken dürfte (Pfeiffer et al. 2018, S.745). Die LEO-Studie hat den Aspekt des Zugangs durch entsprechende Fragen operationalisiert.

Die rein dichotome Sichtweise der Zugangsforschung wurde zunehmend kritisiert (Andreasson 2015, S. 267). So übersehe sie z. B. Unterschiede in der Nutzungs-

5 Diese Proportionen stammen nicht unmittelbar aus dem Bildungsbarometer. Sie basieren auf Berechnungen, die den Verfassern dankenswerterweise durch die Autor*innen des Bildungsbarometers zur Verfügung gestellt wurden.

6 Zillien und Haufs-Brusberg (2014, S. 78) weisen darauf hin, dass es zwar sehr zahlreiche Studien zum Zugang zum Internet und zur Internetdiffusion gibt, dass aber keine Einigkeit über das eigentliche Konstrukt bestehe, was „Zugang“ in diesem Zusammenhang bedeutet.

häufigkeit und Nutzungsdauer sowie auch der Art der Nutzung (z. B. Kommunikation, Information oder Unterhaltung). Die *Nutzungsforschung* betrachtet digitale Ungleichheit als ein Phänomen mit mehreren Dimensionen und benennt Unterschiede in der Art der Techniknutzung, der Nutzungskompetenzen und der genutzten Inhalte. Eszter Hargittai et al. (2018) plädieren speziell bezogen auf die Internetnutzung durch ältere Erwachsene (über 60 Jahre) dafür, die Frage des reinen Zugangs zu überwinden und gezielt die sehr diversen Fertigkeiten und Nutzungsarten zu betrachten. Unter dieser Perspektive erweise sich ein Alterseffekt bei der Internetnutzung als differenzierter als gemeinhin angenommen. Er ist stärker bei der Nutzung sozialer Netzwerke, bei der Internettelefonie oder bei der Nutzung von Online-Lernmaterialien, schwächer hingegen bei der Nutzung von E-Mail, bei der Suche nach Informationen über Waren/Dienstleistungen oder bei der Suche nach Gesundheitsinformationen (Behrends et al. 2018, S. 212–213). Marr spricht im Zusammenhang mit der digitalen Spaltung von einer Exklusivitätsprämisse. Demnach wird ein eingeschränkter Zugang zu und eine eingeschränkte Nutzung von digitalen Techniken erst dann folgenreich, wenn bestimmte Leistungen ausschließlich digital zur Verfügung stehen (Marr 2004, S. 86–87). Während Marr das Vorliegen dieser Prämisse zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung noch anzweifelte, dürfte sich diese Problemlage vor allem im Bankenbereich weiter zuspitzen.

Bei der Frage, ob jemand Zugang zu digitalen Technologien hat und diese nutzt, spielt die Herausarbeitung von Achsen persönlicher und positionaler Ungleichheiten eine zentrale Rolle wie beispielsweise das Alter, die formale Bildung oder die in der Kindheit erlernte Erstsprache (van Dijk 2013).⁷ Im Kontext der LEO-Studie richtet sich das Augenmerk vorrangig auf Fragen digitaler Ungleichheit beim Zugang, der Nutzung sowie der Beurteilung digitaler Prozesse, die in Zusammenhang mit der Lese- und Schreibkompetenz stehen.

Die *Wirkungsforschung* schließlich geht noch einen Schritt weiter und betrachtet auch die Resultate von Techniknutzung hinsichtlich gesellschaftlicher Gleichverteilung und Partizipationsmöglichkeiten (vgl. hierzu ausführlich Zillien und Hauf-Brusberg 2014, S. 77–92; van Dijk 2020).

Die LEO-Studie 2018 geht über die Vorgängerstudie von 2010 unter anderem dadurch hinaus, dass sie nicht nur die Lese- und Schreibkompetenzen misst, sondern auch die Häufigkeit spezifischer Alltagspraktiken per Selbstauskunft erfasst. Es liegen Ergebnisse aus zahlreichen Studien vor, die digitale Kompetenzen und Praktiken mit verschiedenen Einflussfaktoren in Verbindung bringen. Eine Sekundäranalyse von PIAAC-Daten bestätigte den deutlichen Zusammenhang digitaler Kompetenzen mit dem Alter, der Herkunftssprache, der formalen Bildung und dem familiären Bildungshintergrund (Desjardins und Ederer 2015, S. 480–482). Überdies zeigen die PIAAC-Daten einen grundsätzlich starken Zusammenhang zwischen vor-

7 Jan van Dijk (2013) benennt als persönliche kategoriale Ungleichheiten: Alter (jung/alt), Geschlecht (männlich/weiblich), Herkunft/Ethnie (Mehrheit/Minderheit), Intelligenz (hoch/niedrig), Persönlichkeit (introvertiert/extrovertiert) und Gesundheit (nicht eingeschränkt/eingeschränkt). Als positionale kategoriale Ungleichheiten benennt van Dijk: Arbeitsposition (Unternehmer/Arbeiter, Management/Angestellter), formaler Bildungsgrad (hoch/niedrig), Haushalt (Familie/Einzelperson) und Land (entwickelt/Entwicklungsland).

handenen Grundkompetenzen und der Nutzung ebendieser Kompetenzen in alltäglicher Praxis. Dies konnte auch an einer US-amerikanischen Längsschnittstudie gezeigt werden (Reder 2012, S.4). Bezug nehmend auf Reder und dessen Practice-Engagement-Theorie (Reder 1994) folgern Desjardins und Ederer:

„This supports the idea that exposure and practice with ICT increases proficiency. However, it could be and most likely is also true the other way around: ICT proficiency leads to more usage of ICT at home and at work. So the association is clear, the causality is not.“ (Desjardins und Ederer 2015, S.482)

Unter dieser Prämisse liegt es nahe, die Zusammenhänge zwischen Lese- und Schreibkompetenz einerseits und den digitalen Praktiken und Kompetenzen andererseits genauer zu untersuchen. Dies wurde in der LEO-Studie 2018 durch eine Reihe von differenzierten Fragen zu digitalen Praktiken und Kompetenzen operationalisiert. Es stellt sich die Frage, ob geringe Literalität zu einer systematischen Benachteiligung in der Nutzung von digitalen Medien führt.

Das getippte Gespräch oder: Digitales Schreiben

Die Register des Schreibens, die sich durch die Verbreitung digitaler Textformen verändern, sind Gegenstand vor allem der linguistischen Forschung. Vielfach wird in der öffentlichen Diskussion der Digitalisierung von Schreibprozessen eine Mitverantwortung an einer als nicht zufriedenstellend angesehenen Literalität unter Erwachsenen (aber auch Jugendlichen) gesehen. Das Schreiben in Kurznachrichten und sozialen Medien mit speziellen Schriftcodes und Abkürzungen, so die Folgerung, führe zu einer geringeren Beherrschung der Standard-Schriftsprache (in kritischer Auseinandersetzung mit dieser Position: Storrer 2010; Dürscheid und Brommer 2009).

Angelika Storrer unterscheidet beim Schreiben zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit (2013, S. 336–338). Konzeptionelle Schriftlichkeit zeichnet sich durch Distanz zwischen Sender*innen und Empfänger*innen der Information aus und durch ein gewisses Maß an Elaboriertheit. Das Ziel ist hier weniger eine unmittelbare, schnelle und effektive Kommunikation, sondern ein

„schriftsprachliches Produkt, das über den laufenden Kommunikationszusammenhang Bestand haben soll. [...] Textorientierte Schreibprodukte sind auf eine Rezeptionssituation hin konzipiert, bei denen keine unmittelbare Interaktion zwischen Schreiber und Leser vorgesehen ist; das geschriebene Wort muss aus sich heraus und unabhängig vom kommunikativen Kontext interpretierbar sein. Von den schriftsprachlichen Produkten beim textorientierten Schreiben wird normalerweise erwartet, dass sie im Hinblick auf orthographische Normen und grammatische Standards redigiert sind.“ (Storrer 2013, S. 337)

Das Schreiben in Internet-Chats oder in Kurznachrichten folgt hingegen zumeist dem Register konzeptioneller Mündlichkeit. Es ist gekennzeichnet durch Nähe und

Dialogizität. Das Schreiben ist dadurch orientiert an der Interaktion. Die jeweils konkrete aktuelle Kommunikation steht im Fokus, die Schnelligkeit der Reaktion überwiegt die Dauerhaftigkeit des Geschriebenen. Konzeptionell mündliches Schreiben ist für das Gelingen einer aktuellen Kommunikationssituation konzipiert und nicht für das nachträgliche erneute Lesen. Als typische Elemente von Netzkommunikation weist Storrer auf verschiedene Formulierungsmuster hin, zu denen Emoticons, Abkürzungen oder unflektierte Verbstämme gehören (2013, S. 338). Der Begriff des Andersschreibens (anstelle von Falschschreiben) besagt, dass in digitalen Kontexten häufig bewusst anders geschrieben wird, um etwa möglichst effizient und schnell zu kommunizieren oder auch, um die Zugehörigkeit zu bestimmten Communities zu dokumentieren (Tophinke 2002).

Insgesamt, so Storrer, gebe es „keine Indizien dafür, dass Textsortenbereiche, für die sprachliche Elaboriertheit wichtig ist, von den informellen Schreibmustern im Netz beeinflusst werden“ (2010, S. 238). Storrer betont weiterhin die wachsende Zahl von Schreibansätzen durch die Möglichkeiten digitaler und insbesondere mobiler digitaler Kommunikation. Sie folgert: „Insgesamt wird durch das Internet mehr geschrieben als je zuvor. Hierdurch hat sich für viele Menschen das Aufkommen schriftbasierter Kommunikation deutlich erhöht“ (Storrer 2010, S. 239; vgl. auch Hunter 2014). In eine ähnliche Richtung argumentiert Simone Ehmig, die ebenfalls notiert, dass Leseanlässe eher zu- als abnehmen:

„Für die große Mehrheit der Bevölkerung markiert die Digitalisierung ihres Alltags nicht, dass Lesen durch Piktogramme und Spracherkennungssoftware überflüssig geworden wäre. Die regelmäßige Verwendung digitaler Endgeräte (auch) zur Information und Kommunikation hat die Anforderungen an Lesekompetenz und Lesepraxis gerade für jüngere Generationen nicht verringert, sondern erhöht.“ (Ehmig 2018, S. 3)

Aus der gestiegenen Lese- und Schreibhäufigkeit lässt sich zunächst schließen, dass auch die zugehörige literale Kompetenz im Bevölkerungsdurchschnitt eher ansteigen als sinken müsste. Wenn also eine Wirkung der digitalen Medien vermutet wird, dann wäre diese aufgrund der intensiveren literalen Praktiken zunächst einmal positiv. Dabei ist die Qualität des Schreibens (Andersschreiben) noch nicht berücksichtigt. In der LEO-Studie 2018 wurden deshalb zentrale Spezifika digitalen Schreibens durch eine Reihe von Fragen operationalisiert.

In den meisten einschlägigen Untersuchungen zur Nutzung digitaler Medien konnten Informationen zur Techniknutzung nicht systematisch auf Kompetenzwerte bezogen werden. Diese Studien berichten den starken Zusammenhang zwischen formaler Bildung und Nutzung digitaler Technologien sowie zwischen dem Alter und der Nutzung digitaler Technologien (Desjardins und Ederer 2015; Myant 2011, S. 19–20; Friemel 2016; Koch und Frees 2017, S. 435; Initiative D21 2018a). Ergebnisse zum Zusammenhang von Lese- und Schreibkompetenz und digitalen Praktiken liegen demgegenüber nur in geringer Zahl vor. Die PIAAC-Studie ermöglicht Sekundäranalysen zur Anwendung digitaler Praktiken. Hierzu steht eine Reihe von Variablen zur Verfügung, die die Häufigkeit der Nutzung bestimmter digitaler Prak-

tiken beschreiben (detailliert beschrieben in Reder 2017). Im Datensatz der ersten LEO-Studie von 2010 war ebenfalls eine begrenzte Zahl von Variablen enthalten, die digitale Praktiken beschreiben. Diese Variablen liegen aber nur für einen Teildatensatz der Studie vor (Stammer 2017). Zudem erweisen sich die eingesetzten Fragen in beiden Studien bei einer Revision als relativ veraltet (Buddeberg und Stammer 2019). So spielt dort die Nutzung von Kurznachrichten und sozialen Medien noch keine Rolle. Aus diesem Grunde wurden für die LEO-Studie detaillierte und differenzierte Fragen zu schriftbezogenen und zu nicht schriftbezogenen digitalen Alltagspraktiken entwickelt.

Dieser Beitrag betrachtet digitale Alltagspraktiken und digitale Grundkompetenzen vornehmlich unter der Perspektive der Literalität. Welche Zusammenhänge werden sichtbar, wenn digitale Praktiken und Kompetenzen auf die Lese- und Schreibkompetenz bezogen werden?⁸ Führt geringe Literalität zu einer systematischen Benachteiligung in der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnik? Unterscheiden sich die digitalen Ungleichheiten, je nachdem, ob sie sich auf „klassische“ digitale Praktiken beziehen (Textverarbeitung, E-Mail) oder auf „neue“ digitale Praktiken (z. B. soziale Netzwerke und Kurznachrichten)? Lassen sich bestimmte Modi digitalen Schreibens entlang der Literalitätslevels unterscheiden? Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Kompetenzniveau und den (selbst eingeschätzten) digitalen Kompetenzen?

3 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse folgt der systematischen Gliederung in digitale Praktiken und in digitale Kompetenzen (funktional und kritisch). Dabei wird die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Level 1–3) mit Personen kontrastiert, deren Lese- und Schreibkompetenz dem Alpha-Level 4 und darüber entsprechen.

3.1 Digitale Praktiken

Bei der Untersuchung digitaler Praktiken geht es in diesem Beitrag nicht primär um Fragen des Zugangs zu digitaler Technologie (wie es in der frühen Phase der Diskussion um einen *digital divide* ging), sondern um Fragen spezifischer Arten der Nutzung und deren Häufigkeit.⁹ Dennoch wurde implizit auch der Zugang zu digitaler

8 Die untersuchten Praktiken und Kompetenzen wurden nicht getestet, sondern als Selbsteinschätzung erhoben. Dadurch sind grundsätzlich Verzerrungen in der Selbsteinschätzung möglich, die bei der Interpretation zu berücksichtigen sind, auch wenn sie im Text nicht explizit angegeben werden.

9 Für die Erfassung der Nutzungshäufigkeit kamen zwei verschiedene Likert-Skalen zum Einsatz. In Anlehnung an die PIAAC-Studie war ein Teil der Fragen auf einer Skala von „täglich“ bis „nie“ zu beantworten (täglich, mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich, seltener als einmal pro Woche, seltener als einmal im Monat, nie, keine Angabe) (vgl. Reder 2017). Ein weiterer Teil der Fragen war auf einer Skala von „häufig“ bis „nie“ zu beantworten (häufig, eher häufig, eher selten, selten, nie, keine Angabe).

Technologie erfasst, nämlich über die Nutzungshäufigkeit internetfähiger Computer und internetfähiger mobiler Endgeräte.¹⁰ Tabelle 1 stellt die Ergebnisse dar.

Tabelle 1: Personen, die ausgewählte Informations- und Kommunikationstechnologien täglich nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ und höher	Sig.
tägliches Telefonieren	48,6	57,0	62,4	70,1	72,7	70,7	60,1	72,1	sig.
tägliche Nutzung von internetfähigem Computer	17,5	35,5	48,6	62,3	78,9	71,2	43,3	75,0	sig.
tägliche Nutzung von internetfähigem Handy, Smartphone oder Tablet	46,2	58,3	73,4	80,4	87,5	83,7	67,8	85,9	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Weit mehrheitlich telefonieren Erwachsene regelmäßig, d. h. mindestens einmal pro Woche oder täglich. Zwischen den Gruppen verschiedener Lese- und Schreibkompetenz zeigen sich dabei eher geringe Unterschiede, wobei gering literalisierte Erwachsene insgesamt seltener telefonieren. Einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Telefonverhalten hat hierbei das Alter. Dies wird besonders deutlich im Vergleich derer, die täglich telefonieren: Von Personen im Alter zwischen 18 und 24 Jahren telefonieren 55,5 Prozent täglich, von den übrigen Altersgruppen telefonieren 69,8 Prozent (55–64 Jahre) bis 75,6 Prozent (35–44 Jahre) täglich. Hier bestätigt sich die in der JIM-Studie (Jugend, Information, Medien) berichtete bevorzugte Nutzung anderer Kommunikationswege als dem Telefonieren durch jüngere Personen, die stärker auf die Kommunikation durch Kurznachrichten und soziale Netzwerke zurückgreifen (Feierabend et al. 2018).

Einen deutlichen Unterschied in der Nutzungshäufigkeit zwischen den Personengruppen mit unterschiedlicher Lese- und Schreibkompetenz zeigt sich hingegen bei der regelmäßigen Nutzung von internetfähigen Computern. Von den gering literalisierten Erwachsenen nutzen 43,3 Prozent täglich einen internetfähigen Computer, in der Vergleichsgruppe sind dies 75,0 Prozent. Bei der Nutzung mobiler internetfähiger Endgeräte verringert sich dieser Unterschied, wenn er auch nicht vollständig verschwindet. Es relativieren sich also auch die erhöhten Risiken eines Teilhabeaus-

¹⁰ Diese Art der Frage liegt in vielen älteren Studien zur Nutzung digitaler Medien und insbesondere in PIAAC und der ersten LEO-Studie noch nicht vor. Wolf und Koppel führen zu diesem Sachverhalt bezogen auf die ICIL-Studie aus: „Darüber hinaus fokussiert der digitale Handlungsraum der bisherigen Studien überwiegend auf die Nutzung von Computern. Der Großteil einer digitalen Handlungspraxis erfolgt heute aber – insbesondere bei der hier betrachteten Zielgruppe – mit mobilen Endgeräten. So konnten in der ICIL-Studie zwar Probleme in der schulischen Vermittlung von PC-bezogenen IKT-Kompetenzen aufgedeckt werden, nicht aber unbedingt informell erworbene, auf Smartphones bezogene Kompetenzen“ (Wolf und Koppel 2017, S. 4).

schlusses gering literalisierter Erwachsener von der Nutzung des Internets. Ob eine Person ein sehr intensives Onlineverhalten hat, beschreibt Peter Vorderer (2016) mit dem Begriff „permanently online, permanently connected“ (POPC). Von diesem Zustand einer fortwährenden Anbindung an digitale Kommunikation sind auch gering literalisierte Erwachsene nicht grundsätzlich ausgeschlossen.

Die Zahlen zur Nutzung digitaler Geräte legen den Schluss nahe, dass gering literalisierte Personen von der Verfügbarkeit des mobilen Zugangs zum Internet profitieren können. Stefan Bauernschuster et al. (2011, S. 22–23) argumentieren, dass sich der Zugang zum Breitbandinternet als Hebel zur Steigerung von Sozialkapital, von sozialen Kontakten und von zivilem Engagement interpretieren lässt. In diesem Sinne lässt sich geringe oder fehlende Internetnutzung als eine Verringerung von sozialer Aktivität lesen, der stärkere Zugang gerade gering literalisierter Erwachsener hingegen als Hebel zu stärkerer Teilhabe.

3.1.1 Unterstützung bei der Nutzung des Internets

So wie auch im Kontext der Lese- und Schreibkompetenzen vielfach auf die Rolle von Unterstützungspersonen verwiesen wird (Egloff 1997; Riekmann und Buddeberg 2016; Buddeberg 2019; Papen 2010; Thériault 2016), so lässt sich auch für digitale Praktiken eine Inanspruchnahme von Unterstützung oder die Delegation von Aufgaben vermuten. Millard (2015) führt im Kontext der Diskussion um die digitale Spaltung aus, dass eine Person, wenn sie nicht über die benötigten digitalen Kompetenzen verfügt, zunächst durch Vermittler*innen digital teilhaben kann. Personen, die bei der Nutzung digitaler Medien Hilfestellung bekommen, haben nach Millard geringe „E-Skills“ und „E-Attitudes“ (Millard 2015, S. 17–18), sind häufig arbeitslos oder ungelernt, haben ein geringes Einkommen, eine niedrige formale Bildung und haben ein höheres Alter. Analog dazu zeigen die LEO-Ergebnisse einen Zusammenhang zwischen geringer Literalität und Inanspruchnahme von Unterstützung bei der Nutzung des Internets (Tabelle 2). Von den gering literalisierten Erwachsenen

Tabelle 2: Häufigkeit, mit der Personen bei der Nutzung des Internets unterstützt werden, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
häufig, eher häufig	20,1	13,6	13,8	9,4	5,0	6,9	14,0	6,0	sig.
selten, eher seltener	29,4	24,6	22,4	19,5	18,3	19,1	23,4	18,6	n.s.
nie	45,5	59,9	62,9	70,2	76,4	73,5	61,2	75,0	sig.
keine Angabe	5,0	1,9	1,0	0,9	0,2	0,5	1,4	0,4	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; n = 6.763; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60; Gesamtzusammenhang zwischen

Alpha 1–3 und darüber ist signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

nehmen 37,4 Prozent und von den höher literalisierten Erwachsenen 24,6 Prozent zumindest gelegentlich Unterstützung in Anspruch. Im Umkehrschluss bedeutet das aber, dass auch von den gering literalisierten Erwachsenen über 60 Prozent keinerlei Unterstützung in Anspruch nehmen.

3.1.2 Digitales Schreiben

Als digitale Schreibpraktiken untersucht LEO 2018 unter anderem das Schreiben von E-Mails und die Verwendung von Textverarbeitungsprogrammen. Diese Praktiken werden auch in der PIAAC-Studie erfragt, sind aber so grundlegend, dass sie in LEO nicht entfallen können. Zudem wurde erhoben, wie häufig Erwachsene Kurznachrichten schreiben (SMS, WhatsApp, andere Messenger) und wie häufig sie in sozialen Netzwerken eigene Beiträge schreiben.

Bei den *konzeptionell schriftlichen* Formen digitalen Schreibens (Textverarbeitung und E-Mail) sind die Unterschiede zwischen gering literalisierten Erwachsenen und der höher literalisierten Vergleichsgruppe sehr deutlich (Tabelle 3). Von den gering literalisierten Erwachsenen nutzen 42 Prozent regelmäßig (täglich oder mindestens einmal pro Woche) E-Mail gegenüber 69,4 Prozent von den Erwachsenen mit Les- und Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 4 und darüber. Gleichzeitig ist der Anteil derjenigen, die niemals E-Mail nutzen, unter gering literalisierten Erwachsenen mit 26,1 Prozent erheblich höher als in der Vergleichsgruppe (7,5 %, nicht tabelliert). Die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen ist insgesamt seltener als die Nutzung von E-Mail. Von den gering literalisierten Erwachsenen nutzen 25,4 Prozent regelmäßig Word oder ähnliche Programme, von der Vergleichsgruppe sind das 56,3 Prozent – also mehr als doppelt so viele.

Tabelle 3: Personen, die täglich oder mindestens einmal pro Woche mit digitalen Medien schreiben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.-Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
E-Mail	34,3	38,8	43,8	57,1	73,0	66,4	42,0	69,4	sig.
Textverarbeitung	3,3	23,8	27,6	41,7	60,6	53,0	25,4	56,3	sig.
Kurznachrichten an einzelne Personen	84,3	79,1	83,2	87,7	91,8	89,9	82,2	90,8	sig.
Kurznachrichten an Gruppen	30,7	37,1	44,2	50,5	60,2	56,3	41,6	58,0	sig.
Schreiben in sozialen Netzwerken	15,8	30,7	27,2	20,8	19,0	20,3	27,5	19,4	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; n = 6.763; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Bei den *konzeptionell mündlichen* Praktiken digitalen Schreibens sind die Unterschiede geringer oder sogar umgekehrt. Auch für gering literalisierte Erwachsene ist es eine geläufige Praktik, regelmäßig Kurznachrichten zu schreiben (mindestens wöchentlich). Das betrifft insbesondere das Schreiben an einzelne Personen (82,2%). Der Unterschied zur Vergleichsgruppe ist mit rund neun Prozentpunkten ebenfalls deutlich, allerdings geringer als beim Schreiben von E-Mails. Das Schreiben von Kurznachrichten an Gruppen (z. B. WhatsApp-Gruppen) ist insgesamt seltener als das Schreiben an einzelne Empfänger*innen, das betrifft sowohl gering als auch höher literalisierte Erwachsene. Der Forschungsstand zum partiellen Outing und zum Umfeld gering literalisierter Erwachsener erlaubt eine kausale Interpretation der Differenz von Einzel- und Gruppenchat. Die schriftsprachliche Unsicherheit wird eher einzelnen Vertrauten eingestanden als einer ganzen sozialen Gruppe (Nienkemper 2015). Eine schriftliche Stellungnahme in einem Gruppenchat stellt insofern eine höhere Herausforderung dar als ein konzeptionell mündlicher, getippter Austausch mit einzelnen, persönlichen Bekannten. Dieser durch geringe Literalität begründete Selbstausschluss hat ungünstige Folgen für die Wahrung eigener Interessen, beispielweise bei Terminabsprachen in Elternchats, Sport-, Hobby- oder Reisegruppen.

Auffällig ist demgegenüber die Verteilung des Schreibens in sozialen Netzwerken. Hier ist der Anteil derjenigen, die mindestens einmal pro Woche eigene Beiträge schreiben, unter den gering literalisierten Erwachsenen (27,5%) sogar höher als in der Vergleichsgruppe (19,4%). Dabei sagt dieser Anteil nichts über Art und Umfang der verfassten Texte aus, die grundsätzlich auch aus Emoticons, Smileys oder Likes bestehen können – und zwar unabhängig von der Lese- und Schreibkompetenz. Dennoch lässt sich aus diesen Relationen schließen, dass die Kluft der digitalen Nutzung bei konzeptionell mündlichem Schreiben geringer ist als bei konzeptioneller Schriftlichkeit. Dies schließt an die diskutierten Befunde an, nach denen die Schreibenanlässe im Kontext der Digitalisierung erheblich zunehmen (Ehmig 2018; Storrer 2010; Hunter 2014).

Die Gründe gegen das Schreiben von E-Mails sind vielfältig und nicht allein auf mangelnde Kompetenz zu reduzieren (Tabelle 4). Wie gezeigt wurde, weist die Nutzung von E-Mail einen Zusammenhang mit dem Literalitätslevel auf. Mit 26,1 Prozent nutzen mehr als jede*r vierte gering literalisierte Erwachsene niemals E-Mail. Der meistgenannte Grund gegen die Nutzung von E-Mail ist der fehlende Bedarf, auf diesem Wege zu kommunizieren („Ich brauche das nicht“). Hier können theoretisch zwei Alternativen asynchroner Kommunikation zum Zuge kommen, einerseits die klassische Herangehensweise mit Postkarte und Brief, andererseits die neuere Variante der Kurznachrichten und Chatkommunikation. Beide führen dazu, dass E-Mails nicht benötigt werden.

Grundsätzliche Bedenken gegen das Kommunikationsmittel E-Mail wird nur selten als Grund gegen die Nutzung angeführt („Ich will das nicht, z. B. weil ich Bedenken wegen der Sicherheit habe“). Auch die fehlende Kompetenz ist für die erwachsene Bevölkerung insgesamt ein zweitrangiger Grund, keine E-Mails zu

schreiben („Ich finde es schwierig, E-Mails zu schreiben“). Allerdings ist hier der Unterschied entlang der Lese- und Schreibkompetenz deutlich. Von den gering literalisierten Erwachsenen nutzen 24,1 Prozent nach eigener Aussage deshalb keine E-Mails, weil sie das Schreiben von E-Mails für zu schwierig halten (Alpha-Level 4 und darüber: 5,0 %).

Tabelle 4: Gründe gegen die Verwendung von E-Mails nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachantworten möglich) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.-Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Ich finde es schwierig, E-Mails zu schreiben	55,9	29,8	15,5	6,9	3,6	10,6	24,1	5,0	sig.
Ich will das nicht, z. B. weil ich Bedenken wegen der Sicherheit habe	0,0	8,8	5,9	10,0	9,1	8,5	6,1	9,5	n.s.
Ich brauche das nicht	62,2	70,3	77,8	84,5	90,9	84,0	74,0	88,2	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die keine E-Mails schreiben; n = 679; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

3.1.3 Charakteristika digitalen Schreibens

Laut Forschungsstand der Sprachwissenschaft kann Schreiben in digitaler Kommunikation wie z. B. in WhatsApp eine verschriftlichte Form eines mündlichen Gesprächs darstellen. Digitales Schreiben kann also Ausprägungen konzeptioneller Mündlichkeit enthalten (Storror 2013). Die LEO-Studie geht der Art und Weise, wie in der digitalen Kommunikation geschrieben wird, differenziert nach. Tabelle 5 weist dazu aus, welche spezifischen Praktiken digitalen Schreibens Personen nach eigener Aussage häufig bzw. eher häufig ausüben.

Tabelle 5: Personen, die verschiedene Praktiken beim Schreiben von Kurznachrichten häufig bzw. eher häufig ausüben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.-Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Beachtung der Groß- und Kleinschreibung	25,4	50,8	56,6	67,2	76,9	72,6	53,5	74,8	sig.
Korrektur von Tippfehlern	21,4	54,5	64,3	78,0	86,4	82,0	59,7	84,6	sig.
Wortergänzung	28,9	56,5	54,2	54,8	54,3	54,3	53,5	54,4	n.s.
Einsatz von Emoticons und Smileys	26,3	62,5	70,9	70,4	71,8	71,0	66,5	71,5	n.s.
Einsatz von Inflexiven wie „lach“ oder „seufz“	3,4	26,8	19,9	13,9	6,8	9,7	20,8	8,4	sig.
Einsatz von Abkürzungen	6,3	40,9	37,0	34,1	30,6	31,9	36,5	31,4	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich Kurznachrichten schreiben; n = 6.432; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Bei der Beachtung der Groß- und Kleinschreibung und bei der Korrektur von Tippfehlern in Kurznachrichten zeigen sich deutliche und statistisch signifikante Unterschiede. Zwar beachten mehr als die Hälfte der gering literalisierten Erwachsenen beim Schreiben von Kurznachrichten (eher) häufig die Groß- und Kleinschreibung und korrigieren auch (eher) häufig festgestellte Rechtschreibfehler, die Anteile liegen bei Personen mit Lese- und Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 4 und darüber jedoch signifikant höher. Daraus kann zwar geschlossen werden, dass höher literalisierte Erwachsene im spezifischen Kontext des Schreibens digitaler Kurznachrichten ein größeres Augenmerk auf korrekte Schreibweisen legen, eine Generalisierung auf die grundsätzliche bewusste Beachtung korrekter Orthografie steht jedoch unter dem Vorbehalt, dass sich Schreiben in digitalen Kontexten konzeptionell dem gesprochenen Wort zuordnen lässt und somit weniger stark dem Ziel sprachlicher Elaboriertheit folgt. Eventuell legen höher literalisierte Erwachsene die Maßstäbe konzeptioneller Schriftlichkeit an das getippte Gespräch an und formalisieren es dadurch.

Hinsichtlich der Frage, ob sich jemand schämt, wenn er*sie auf nicht mehr zu korrigierende Rechtschreibfehler aufmerksam wird, erweisen sich die Unterschiede zwischen gering literalisierten Erwachsenen und höher literalisierten Erwachsenen hingegen als gering und als statistisch nicht signifikant (Tabelle 6). Diese Frage ist jedoch nicht explizit auf das digitale Schreiben bezogen. Demzufolge schämen sich 42,3 Prozent der Erwachsenen (ja bzw. eher ja), wenn sie auf derartige Fehler aufmerksam werden.

Tabelle 6: Personen, die sich schämen, wenn sie auf nicht mehr zu korrigierende Rechtschreibfehler aufmerksam werden, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
ja	11,7	16,3	17,6	16,1	17,9	17,4	16,9	17,5	n.s.
eher ja	32,2	19,6	22,1	23,0	26,0	24,9	21,9	25,3	n.s.
eher nein	19,8	23,4	21,5	23,1	24,1	23,6	22,0	23,8	n.s.
nein	31,5	39,6	38,5	37,6	31,9	33,9	38,4	33,2	n.s.
keine Angabe	4,7	1,1	0,3	0,2	0,2	0,3	0,7	0,2	n.s.
Summe	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre); $n = 7.192$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 ; Gesamtzusammenhang zwischen Alpha 1–3 und darüber ist nicht signifikant (Chi²-Test). Abweichung der Summen von 100 % aufgrund von Rundungseffekten.

Ein Spezifikum beim Schreiben von Kurznachrichten stellt die Verwendung bestimmter Stilmittel dar, wie der Einsatz von Emoticons und Smileys, die Verwendung von Abkürzungen (z. B. yolo: you only live once; lg: liebe Grüße; lol: laughing out loud) oder die Verwendung von Inflexiven (z. B. lach oder seufz) (Storrer 2013).

Beim Einsatz von Emoticons und Smileys unterscheidet sich die häufige Nutzung zwischen Personen unterschiedlicher Literalität nicht signifikant. Die Toleranz des Chats gegenüber schriftsprachlichen Abweichungen (Tophinke 2002) ist bei diesem Aspekt eher literalitätsneutral. Anders stellt sich diese bei der Verwendung von Inflexiven dar. Wenige Erwachsene setzen dieses Stilmittel beim Schreiben von Kurznachrichten (eher) häufig ein (Bevölkerung: 9,7%), gering literalisierte Erwachsene nutzen diese Ausdrucksform jedoch überdurchschnittlich oft (20,8%). Erklärend lassen sich habitustheoretische Ansätze und Ergebnisse der Comicforschung heranziehen. Der Comic brachte den Inflexiv mit der Mickey-Mouse-Übersetzerin Erika Fuchs in die deutsche geschriebene Sprache. Die damaligen bürgerlichen Vorbehalte gegenüber dem Comic insgesamt richteten sich auch auf den Inflexiv als Ausdrucksmittel (Kesper-Biermann 2018). Hier zeigt sich exemplarisch, wie sehr Formen elaborierter Sprache – insbesondere in ihrer Form als Schriftsprache – ein Distinktionsmittel bürgerlicher Schichten darstellt (Bernstein 1973; Bourdieu 2005). Das Comic – mitsamt dem Inflexiv – hat sich inzwischen als Graphic Novel in die Regale der Hochkultur entwickelt. Beim konzeptionell mündlichen Chat bleibt diese Entwicklung noch abzuwarten.

3.1.4 Digitale Lesepraktiken

Obwohl beim Lesen und Schreiben in digitalen Kontexten – insbesondere im Internet – von einer stärkeren Integration von Lese- und Schreibprozessen auszugehen ist als beim papierbasierten Lesen und Schreiben (Lankshear et al. 2013, S. 466), wurden die beiden Dimensionen für die Erhebung systematisch getrennt und werden an dieser Stelle auch getrennt berichtet. Auch Mails und Chats werden gelesen. Die nachfolgenden Fragen beziehen sich darüber hinaus auf das Lesen in *sozialen Netzwerken*, das Lesen von *Tipps zu verschiedenen Themen im Internet*, das Lesen zum Auffinden von *Adressen und Wegbeschreibungen* und das Lesen von *gesundheitsbezogenen Informationen* im Internet (Tabelle 7).

Die Ergebnisse hinsichtlich des Lesens von Tipps im Internet und des Lesens zum Auffinden von Adressen und Wegbeschreibungen sind erwartungskonform. In beiden Fällen ist der Anteil der regelmäßigen Aktivität unter gering literalisierten Erwachsenen geringer als innerhalb der Vergleichsgruppe. Bei der Suche nach gesundheitsbezogenen Informationen im Internet unterscheiden sich die Gruppen der gering und höher literalisierten Erwachsenen hingegen kaum.¹¹ Eine Ausnahme bildet wiederum – wie auch hinsichtlich der digitalen Schreibpraktiken – das Lesen in sozialen Netzwerken. Unter gering literalisierten Erwachsenen ist der Anteil derer, die sich regelmäßig (also mindestens einmal pro Woche) in sozialen Netzwerken informieren, höher als innerhalb der Vergleichsgruppe. Allerdings ist dieser Unterschied

¹¹ Allerdings ist der Anteil derjenigen, die sich nie via Internet über gesundheitsbezogene Fragen informieren, unter gering literalisierten Erwachsenen doppelt so hoch wie in der Gesamtbevölkerung. Vgl. hierzu ausführlich Lisanne Heilmann: Literalität, gesundheitsbezogene Praktiken und Grundkompetenzen, in diesem Band.

Tabelle 7: Personen, die bestimmte digitale Lesepraktiken täglich oder mindestens einmal pro Woche ausüben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Lesen in sozialen Netzwerken	39,2	48,3	49,8	46,3	41,4	43,2	48,9	42,5	sig.
Lesen von Tipps im Internet zu verschiedenen Themen	7,5	40,1	45,0	48,4	51,8	50,0	41,8	51,0	sig.
Nachschauen im Internet zum Auffinden von Adressen und Wegbeschreibungen	21,5	29,5	40,6	40,9	45,5	43,7	36,8	44,5	sig.
Suche nach gesundheitsbezogenen Informationen im Internet	4,1	20,5	22,3	21,1	23,7	22,9	20,9	23,1	n.s.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; $n = 6.763$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

statistisch nicht signifikant, dennoch lässt sich die Annahme einer geringeren Leseaktivität in sozialen Netzwerken durch gering literalisierte Erwachsene zurückweisen. In Anlehnung an Bauernschuster et al. (2011, S. 22–23), die den Zugang zum Breitbandinternet als Hebel zur Steigerung von Sozialkapital, von sozialen Kontakten und von zivilem Engagement betrachten, ließe sich analog argumentieren, dass Sozialkapital und soziale Kontakte gering literalisierter Erwachsener durch soziale Netzwerke potenziell gestärkt werden. Dabei werden soziale Netzwerke von höheren Sozialschichten teilweise aufgrund ihrer Filter-, Werbe- und Datensammelstrategien gemieden. Wenden also geringer literalisierte Erwachsene hier häufigere Lesepraktiken an, ist dies nur eingeschränkt als Teilhabevorteil zu bewerten.

3.1.5 Nicht schriftliche Praktiken

Wenn bisher bezogen auf die schriftlichen digitalen Praktiken gezeigt werden konnte, dass gering literalisierte Erwachsene entsprechende Praktiken seltener ausüben, stellt sich im Umkehrschluss die Frage, ob sie stattdessen auf nicht schriftliche digitale Praktiken ausweichen. Dies ist im digitalen Kontext besonders anschaulich, da mobile internetfähige Geräte verschiedene Möglichkeiten nicht schriftlicher Kommunikation zulassen.

Als nicht schriftliche digitale Praktiken erfasst LEO 2018 die regelmäßige Nutzung von Videotelefonie, von Online-Tutorials oder Erklärvideos (vgl. zur Definition Wolf 2015, S. 123) und von Sprachnachrichten am Smartphone (Tabelle 8).

Tabelle 8: Personen, die nicht schriftliche digitale Praktiken täglich oder mindestens einmal pro Woche ausüben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
Sprachnachrichten am Smartphone	39,1	45,4	49,5	43,8	38,8	40,8	47,9	39,9	sig.
Online-Tutorials	7,2	28,1	32,7	30,5	26,2	27,5	30,2	27,2	n.s.
Video-Telefonie	8,8	23,9	22,7	16,8	12,9	14,7	22,3	13,8	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; $n = 6.763$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Gering literalisierte Erwachsene nutzen Videotelefonie häufiger als Erwachsene der Vergleichsgruppe. Unter den gering literalisierten Erwachsenen befinden sich überproportional viele mehrsprachige Personen. Beim Telefonieren mit Video ist ein deutlicher Zusammenhang mit der Herkunftssprache feststellbar. Von Personen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch führen 31,3 Prozent regelmäßig Videotelefonate, von den Personen mit Deutsch als Herkunftssprache tun dies 12,1 Prozent. Weniger ausgeprägt unterscheidet sich die Nutzungshäufigkeit von Erklärvideos und Online-Tutorials. Gering literalisierte Erwachsene greifen geringfügig häufiger auf diese Art der Informationsvermittlung zu. Auch bei der Nutzung von Sprachnachrichten zeigt sich ein Zusammenhang mit dem Literalitätsniveau. Gering literalisierte Erwachsene nutzen diese Kommunikationsform regelmäßiger als die Vergleichsgruppe. Insgesamt bieten sich also durch nicht schriftbezogene Technologien Alternativen zum schriftlichen Umgang mit digitaler Technologie für diejenigen Personen, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben.

3.2 Digitale Grundkompetenzen

LEO 2018 unterscheidet zwischen „funktional-pragmatischen“ und „kritisch-hinterfragenden“ Kompetenzen (siehe ausführlich Anke Grotlüschen et al.: Hauptergebnisse, in diesem Band). Digitale Kompetenzen wurden durch eine Reihe von Fragen operationalisiert, sie wurden jedoch nicht durch spezifische Testaufgaben gemessen, sondern durch die selbst eingeschätzte subjektive Kompetenz *erfragt*.¹² So soll gezeigt werden, ob geringe Literalität mit einer niedrigeren Selbsteinschätzung in Zusammenhang steht. Geringere (selbst beschriebene) Kompetenz deutet auf die Gefahr des Teilhabeausschlusses hin. Die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse erfolgt getrennt nach den beiden Dimensionen.

¹² Dieses in der Kompetenzforschung durchaus gebräuchliche Vorgehen stellt grundsätzlich einen Kompromiss dar zwischen der möglichst genauen Beschreibung von Kompetenzen, wie sie durch eine Messung erreicht werden könnte, und der Umsetzbarkeit (Umfragedauer, Kosten). Die Zuverlässigkeit von Selbstausskünften ist laut aktuellem Forschungsstand dann als relativ hoch anzusehen, wenn die Kompetenzen durch möglichst konkrete Fragen erfasst werden (Edele et al. 2015). Zudem ist der grundsätzliche Befund zu berücksichtigen, dass sich Frauen gemeinhin niedrigere Kompetenzen zuschreiben als Männer (McElvany und Schwabe 2019; Edele et al. 2015).

3.2.1 Funktional-pragmatische digitale Kompetenzen

Zur Erfassung funktional-pragmatischer digitaler Kompetenzen wurden drei Fragen zu unterschiedlichen digitalen Kompetenzen eingesetzt. Bei den Fragen wurde erfasst, ob sich jemand zutraut, mit Online-Stellenbörsen, Online-Partnerbörsen und Online-Wohnungsbörsen zurechtzukommen.¹³ Die Antwortkategorien lauteten: „ohne Schwierigkeiten“; „mit gewissen Schwierigkeiten“; „mit großen Schwierigkeiten“; „gar nicht“ und „weiß nicht“. Tabelle 9 weist den Anteil derjenigen Personen aus, die sich die jeweilige Aktivität zutrauen, die also die Antwortkategorien „ohne Schwierigkeiten“ oder „mit gewissen Schwierigkeiten“ gewählt haben.

Tabelle 9: Personen, die sich ohne Schwierigkeiten oder mit gewissen Schwierigkeiten zutrauen, Online-dienste zu nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	α 1	α 2	α 3	α 4	über α 4	Ges.- Bev.	α 1–3	α 4 u. höher	Sig.
Online-Stellenbörsen	10,2	46,2	64,0	78,6	88,5	83,1	56,6	86,2	sig.
Online-Partnerbörsen	8,4	38,1	49,5	62,9	75,2	69,4	44,4	72,4	sig.
Online-Wohnungsbörsen	14,3	46,1	67,0	76,1	86,0	81,1	58,9	83,8	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; $n = 6.763$; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60 .

Es besteht ein deutlicher Unterschied zwischen der Selbsteinschätzung gering und höher literalisierter Personen. Die selbst beschriebene Kompetenz von gering literalisierten Erwachsenen ist bezogen auf alle drei Teilkompetenzen geringer als innerhalb der Vergleichsgruppe. Von den gering literalisierten Erwachsenen trauen sich 56,6 Prozent zu, mit Online-Stellenbörsen zurechtzukommen (höher literalisierte Erwachsene: 86,2%), 44,4 Prozent trauen sich den Umgang mit Online-Partnerbörsen zu (Vergleichsgruppe: 72,4%)¹⁴, und 58,9 Prozent trauen sich den Umgang mit Online-Wohnungsbörsen zu (Vergleichsgruppe: 83,8%). Die bivariate Darstellung enthält eine inhaltliche Limitierung, solange die Variablen Gender, Alter, formale Bildung, Erwerbssituation nicht kontrolliert werden. Entsprechende multivariate Analysen stellen insofern ein Forschungsdesiderat dar. Dennoch zeigen die hier präsentierten Zahlen, dass für gering literalisierte Erwachsene in den drei Lebensbereichen Arbeit, Partnerschaft und Wohnen durch Prozesse einer zunehmenden Digitalisierung deutliche Benachteiligungen zu befürchten sind.

¹³ Dieses Fragenformat ist aus der Gesundheitsstudie HLS GER (Schaeffer et al. 2016) bzw. der europaweiten Erhebung HLS EU (Sørensen et al. 2015) entlehnt, in denen ähnlich strukturierte Fragen zur Erfassung von Gesundheitskompetenz eingesetzt wurden.

¹⁴ Die vergleichsweise niedrige Selbsteinschätzung bezogen auf Online-Partnerbörsen bestätigt Ergebnisse des Pretests (Bilger et al. 2017, S. 53). Es ist davon auszugehen, dass in diesem Falle die Nutzung des Onlinedienstes von vielen Befragten als sehr hypothetisch betrachtet wird. So haben bei dieser Frage rund 13 Prozent mit „weiß nicht“ geantwortet, weitere rund vier Prozent haben keine Angaben gemacht.

3.2.2 Kritisch-hinterfragende digitale Kompetenzen

Kritisch-hinterfragende digitale Kompetenzen erhalten Gewicht durch die eingangs beschriebenen Prozesse der Durchdringung diverser Lebensbereiche mit digitalen Technologien und die damit verknüpften Risiken hinsichtlich Datensicherheit, Datenschutz oder Falschinformation (vgl. Hölzig und Hasebrink 2017, S. 23 ff.). Das betrifft die stellenweise unklare Glaubwürdigkeit von Informationen, auch diskutiert unter dem Begriff der *Fake News*. Dieser Begriff hat sich von seiner ursprünglichen Bedeutung als Satireform zu einem Begriff gewandelt, der sich auf gezielte Fehlinformation bezieht (vgl. Zimmermann und Kohring 2018, S. 527). Wie Martin Merkt feststellt, „stellt der Zugang zu weitgehend ungeprüften Informationen über das Internet die Menschen [...] vor Herausforderungen bezüglich der Bewertung der Glaubwürdigkeit einzelner Informationen“ (Merkt 2018, S. 22; vgl. auch Nygren und Guath 2019). Ein gesellschaftliches Unbehagen gegenüber dem wachsenden Ausmaß der Datensammlung wird auch unter dem Begriff des *Überwachungskapitalismus* diskutiert (Zuboff 2019; vgl. auch O'Neil 2017; Zweig 2019).

Tabelle 10: Personen, die ausgewählte Tätigkeiten als einfach oder eher einfach beschreiben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet) (Quelle: Universität Hamburg, LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.)

	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\alpha 4$	über $\alpha 4$	Ges.- Bev.	$\alpha 1-3$	$\alpha 4$ u. höher	Sig.
die Glaubwürdigkeit von Nachrichten im Internet beurteilen	5,2	44,4	58,6	71,9	82,1	76,8	52,1	79,8	sig.
unterscheiden, ob es sich bei einem im Internet stehenden Text um eine Information oder Werbung handelt	10,9	35,4	51,4	64,8	78,1	71,9	45,2	75,1	sig.
beurteilen, warum kostenlose Online-Dienste an den persönlichen Daten ihrer Nutzer*innen interessiert sind	6,2	31,6	37,7	49,7	59,8	55,0	34,5	57,5	sig.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), die zumindest gelegentlich das Internet nutzen; n = 6.763; kursiv und grau gesetzte Ziffern basieren auf Fallzahlen < 60.

Dem entsprechend wurden digitale, kritische Grundkompetenzen erfragt. Wie auch bei anderen kritisch-hinterfragenden Kompetenzen lehnt sich die Struktur der Interviewfragen an die Gesundheitsstudie HLS GER an (Schaeffer et al. 2016). Gefragt wurde nach der Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Nachrichten im Internet, der Unterscheidung zwischen Information und Werbung bei Texten im Internet und der Beurteilung der Frage, warum kostenlose Internetdienste an den Daten der Nutzer*innen interessiert sind. Tabelle 10 gibt an, welcher Anteil der gering und höher literalisierten Personen diese Beurteilung als einfach bzw. eher einfach einschätzen.

Ähnlich den Befunden zu den funktional-pragmatischen Kompetenzen schätzen gering literalisierte Personen ihre Urteilskompetenz niedriger ein als höher literalisierte Erwachsene.

Von den Erwachsenen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben sehen es 52,1 Prozent als (eher) einfach an, die Glaubwürdigkeit von Informationen im Internet zu beurteilen – unter den Erwachsenen mit den Lese- und Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 4 oder darüber sind es 79,8 Prozent.

Von den gering literalisierten Erwachsenen sehen es 45,2 Prozent als (eher) einfach an, bei Texten im Internet zwischen Information und Werbung zu unterscheiden. Auch hier liegt der Anteil in der Vergleichsgruppe mit 75,1 Prozent deutlich höher. Zu beachten ist hier die eingeschränkte Belastbarkeit der Selbstauskunft, auf die eine Studie zur Medienkompetenz von Schüler*innen und jungen Erwachsenen in Schweden hinweist. Sie untersuchte mittels Testaufgaben und Selbstauskünften die Kompetenz, zwischen Information und Werbung zu unterscheiden. Als Ergebnis berichteten Nygren und Guath (2019), dass eine hohe Selbsteinschätzung dieser Fähigkeiten häufig mit geringen Testergebnissen einherging. Der tatsächliche Anteil von Personen, die Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen Information und Werbung haben, könnte demzufolge noch höher ausfallen, als es die LEO-Ergebnisse ausweisen.

Die kritisch-hinterfragende Kompetenz, bei der sich Erwachsene die geringste Urteilsfähigkeit zuschreiben, betrifft die Frage, warum kostenlose Onlinedienste an den Daten der Nutzer*innen interessiert sind. Lediglich 34,5 Prozent der gering literalisierten Erwachsenen sehen diese Einschätzung für sich persönlich als (eher) einfach an, der Wert fällt auch in der Vergleichsgruppe eher niedrig aus (57,5 %). Dieses Ergebnis steht in deutlichem Kontrast zu der offenkundigen Bereitschaft vieler Personen, ihre Daten freimütig an digitale Tools, wie z. B. Alexa oder Siri weiterzugeben. Die Befunde zeigen, dass große Teile der Bevölkerung eher unbekümmert mit Daten umgehen (GDMA 2018). Dabei ist unklar, ob ihnen bekannt ist, dass solche Systeme Daten sammeln, um personalisierte Werbung zu platzieren. Gerade die personalisierte Online-Werbung stellt jedoch besondere Anforderungen an die Unterscheidung von Werbung und Information (Kröger und Meister 2016).

Multivariate Zusammenhänge mit der Lese- und Schreibkompetenz unter Kontrolle von Gender, Alter, formaler Bildung und anderer Faktoren bilden wie bei den funktional-pragmatischen digitalen Kompetenzen ein Desiderat für weiter gehende Analysen.

4 Fazit: Bildungsbedarfe aufgrund digitaler Vulnerabilität

Die Untersuchung digitaler Alltagspraktiken und Kompetenzen verdeutlicht die grundsätzliche Vulnerabilität gering literalisierter Erwachsener bezogen auf eine vielfach als Verheißung von Kommunikation und Komfort beschriebene Digitalisierung. In der Tat schließt der Prozess der Digitalisierung Teile der erwachsenen Be-

völkerung tendenziell aus bzw. schafft Hürden für eine alltägliche Nutzung digitaler Technologie.

Der *Zugang* zu digitaler Technologie wurde operationalisiert als Nutzung internetfähiger Geräte und bestätigt bisherige Befunde zur digitalen Spaltung bzw. Ungleichheit (Zillien und Haufs-Brusberg 2014). Die Schere zwischen gering und höher literalisierten Erwachsenen schließt sich bei Betrachtung ubiquitär nutzbarer mobiler Endgeräte. Das schränkt jedoch die Nutzungsmöglichkeiten auch entsprechend ein, beispielsweise lässt eine Bewerbung sich nicht auf dem Smartphone verfassen. Doch selbst wenn aus der Perspektive der Zugangsforschung die digitale Spaltung entlang der Lese- und Schreibkompetenz geringer werden sollte, so ist sie bezogen auf die Nutzung digitaler Praktiken und insbesondere bezogen auf die Urteilsfähigkeit hinsichtlich digitaler Prozesse weiterhin virulent. Dieses Ergebnis ist anschlussfähig zur Diskussion über einen second level digital divide (Hargittai 2002; Hargittai et al. 2018) bzw. des auf Wirkungen bezogenen third level digital divide (van Dijk 2020).

Eine Ausnahme bildet der Umgang mit sozialen Netzwerken. Für gering literalisierte Erwachsene stellen soziale Netzwerke (wie Facebook oder Instagram) Wege der Interaktion dar, die sie in mindestens ebenso starkem Maße nutzen wie die erwachsene Bevölkerung insgesamt. Auch das Lesen und Schreiben konzeptionell mündlich angelegter Kurznachrichten (WhatsApp, SMS und andere Messenger) stellt für gering literalisierte Erwachsene keine substanzielle Hürde dar. Die spezifische Art, im digitalen Kontext zu schreiben (hier operationalisiert durch das Schreiben von Kurznachrichten), lässt Unterschiede hinsichtlich der Beachtung korrekter Orthografie erkennen. Während die Worterkennung bevölkerungsweit von gut der Hälfte der Erwachsenen verwendet wird, werden die Groß- und Kleinschreibung und die Korrektur von Tippfehlern bei gering literalisierten Erwachsenen weniger beachtet. Emoticons und Abkürzungen sind hingegen bei mehr als zwei Dritteln der Bevölkerung verbreitet – vorhandene Differenzen nach Literalitätsniveau sind statistisch nicht signifikant. Während diese zwei Mechanismen effizienter Schriftsprache inzwischen als salonfähig gelten dürften, bleibt der Inflexiv für höher literalisierte gesellschaftliche Gruppen äußerst unüblich.

Gering literalisierte Erwachsene attestieren sich somit einen gewissen Freiraum – wenn nicht möglicherweise auch begründeten Widerstand – gegenüber *konzeptionell schriftlicher* Orthografie und Ausdrucksform. Dies kann Ausdruck eines geübten *konzeptionell mündlichen* Registers sein und sich absichtlich oder unabsichtlich gegen *dominante Literalität* richten. Es ist jedoch auch möglich, dass schlicht keine konzeptionell schriftsprachlichen Kompetenzen erworben wurden, dass also das Register nicht gewechselt werden kann.

Während gering literalisierte Erwachsene am Lesen in sozialen Netzwerken ähnlich den Vergleichsgruppen teilhaben, gilt das nicht für das digitale Lesen zu Informationszwecken. Die Suche nach Informationen und Tipps zu verschiedenen Themen schließt Erwachsene, die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben, tendenziell aus. Die Tatsache, dass demgegenüber nicht schriftliche digitale

Praktiken von gering literalisierten Erwachsenen intensiv genutzt werden, ist ein Hinweis darauf, dass digitale Video- und Sprachsysteme ein Hebel zu digitaler Inklusion sein können.

Erhebliche Vulnerabilität besteht hinsichtlich der digitalen Grundkompetenzen, die sich gering literalisierte Erwachsene selbst bescheinigen. Die zunehmende Digitalisierung in verschiedenen Lebensbereichen (Arbeit, Partnerschaft, Wohnen) schafft Hürden im Zugang zu den entsprechenden Ressourcen. Die kritisch hinterfragende Kompetenz im Umgang mit Information und Werbung, die Unsicherheit bei der Glaubwürdigkeit von Nachrichten und der Datensammlung durch Online-dienste stellt für gering literalisierte Erwachsene eine hohe Anforderung, wenn nicht gar eine Überforderung dar. Das führt zu der komplexen Situation, dass gerade gering literalisierte Erwachsene zwar in sozialen Medien sehr aktiv sind, gleichzeitig aber über diesen Netzwerken zugrunde liegende Mechanismen und Interessen wenig informiert sind.

Allerdings betrifft diese Konstellation nicht nur gering literalisierte Erwachsene, sondern größere Teile der erwachsenen Bevölkerung insgesamt (GDMA 2018). Hier zeigen sich Bildungsbedarfe, bei denen der Blick nicht auf Erwachsene verengt werden sollte, für die das Lesen und Schreiben mit Schwierigkeiten verbunden ist. Die Bitkom Research publizierte 2019 einen Bericht zum Thema Vertrauen und IT-Sicherheit und schlussfolgerte: „Internetnutzer wollen Weiterbildung und bessere Information“ (Bitkom Research 2019, S. 15). Entscheidend wird es dabei sein, wie diese Art von Information und Weiterbildung gestaltet wird. Die Ergebnisse zu den kritisch-hinterfragenden Kompetenzen bieten hier einen Fingerzeig. Bildungsangebote zu digitalen Inhalten für (gering literalisierte) Erwachsene sollten sich nicht damit begnügen, *funktionale* Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch *kritische* Aspekte von Digitalisierung umfassen. Es sollte nicht nur darum gehen, Erwachsene hinsichtlich der Nutzung von Onlinebanking oder der Abwicklung von Verwaltungsvorgängen im Rahmen von E-Government zu schulen. Vielmehr besteht offenkundiger Bedarf an Diskussion über Fragen der Verfügungsgewalt über die eigenen Daten und zur kritischen Reflexion von Informationen im Internet (unabhängig davon, ob diese von Menschen oder von Algorithmen erzeugt werden). Wichtig ist beispielsweise der Umgang mit Stellenbörsen in funktional-pragmatischer Hinsicht. Ebenso wichtig ist es aber auch, ein Verständnis davon zu entwickeln, wie algorithmische Systeme in Prozesse der Personalauswahl eingreifen (O'Neil 2017).

Kurz gefasst lässt sich dafür plädieren, vulnerable Gruppen nicht zur funktionalen Anpassung an eine unvollkommene Gesellschaft zu drängen, sondern eine Form der Erwachsenenbildung anzubieten, die es ihnen ermöglicht, ihre Interessen zu diskutieren und auszudrücken und ihren Stimmen Gehör zu verschaffen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ellen; Linde, Andrea (2018): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabenfeld der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1297–1320.
- Andreasson, Kim (2015): Tackling Future Digital Divides. In: Kim Andreasson (Hrsg.): *Digital Divides. The New Challenges and Opportunities of e-Inclusion*. Hoboken: Taylor and Francis, S. 265–276.
- Bauernschuster, Stefan; Falck, Oliver; Wößmann, Ludger (2011): Surfing Alone? The Internet and Social Capital: Evidence from an Unforeseeable Technological Mistake. In: *SSRN Journal*. DOI: 10.2139/ssrn.1914247.
- Behrends, Sylvia; Engel, Walter; Kott, Kristina; Neuhäuser, Jenny (2018): Private Haushalte – Einkommen, Konsum, Wohnen. In: *Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 195–216.
- Bernstein, B. (1973): *Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation*. Schwann: Düsseldorf.
- Bilger, Frauke; Strauß, Alexandra; Gensicke, Miriam; Baier, Elisabeth; Backes, Annika (2017): Datenerhebung für die LEO.-Grundbildungsstudie (LEO.2018). Pretestergebnisse. Hrsg. v. Kantar. München.
- Bitkom Research (2019): *Vertrauen & IT-Sicherheit*. Berlin. Online verfügbar unter www.bitkom-research.de/de/Vertrauen-IT-Sicherheit, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Buddeberg, Klaus (2019): Supporters of low literate adults. In: *International Journal of Lifelong Education* 33 (3), S. 1–13. DOI: 10.1080/02601370.2019.1600059.
- Buddeberg, Klaus; Stammer, Christopher (2019): Schließt der digitale Wandel ältere Erwachsene und gering literalisierte Erwachsene aus? In: Carola Iller, Olaf Dörner, Ingeborg Schüssler, Heide von Felden und Sebastian Lerch (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz (2016): *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. Online verfügbar unter https://www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Desjardins, Richard; Ederer, Peer (2015): Socio-demographic and practice-oriented factors related to proficiency in problem solving: a lifelong learning perspective. In: *International Journal of Lifelong Education* 34 (4), S. 468–486. DOI: 10.1080/02601370.2015.1060027.
- Dürscheid, Christa; Brommer, Sarah (2009): Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: *Linguistik Online* 37 (1), S. 3–20.

- Edele, Aileen; Seuring, Julian; Kristen, Cornelia; Stanat, Petra (2015): Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. In: *Social science research* 52, S. 99–123. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2014.12.017.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Ehmig, Simone C. (2018): Lesen heute – heute noch lesen? Zur Situation des Lesens und ihren Herausforderungen für Leseförderung, Alphabetisierung und Grundbildung. Vortrag anlässlich des Weltalphabetisierungstages 2018. Stiftung Lesen, Institut für Lese- und Medienforschung. Mainz. Online verfügbar unter https://www.alphadekade.de/img/Lesen%20heute_20180907.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Euringer, Caroline (2016): Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse. Bielefeld: wbv Media.
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas; Reutter, Theresa (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Hrsg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
- Friebe, Jens; Gebrande, Johanna (2013): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Die nationale PIAAC-Erweiterungsstudie „CiLL“ 36, S. 48–60.
- Friemel, Thomas N. (2016): The digital divide has grown old: Determinants of a digital divide among seniors. In: *New Media & Society* 18 (2), S. 313–331. DOI: 10.1177/1461444814538648.
- GDMA (2018): Global data privacy: What the consumer really thinks. Global Alliance of Data-Driven Marketing Associations. London. Online verfügbar unter <http://globaldma.com/wp-content/uploads/2018/05/Global-data-privacy-report-FINAL.pdf>, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Greenberg, Daphne; Feinberg, Iris Z. (2019): Adult literacy: a perspective from the United States. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (1), S. 105–121. DOI: 10.1007/s11618-018-0853-8.
- Grell, Petra; Grotlüschen, Anke (2010): Weiterbildung mit digitalen Medien für tendenziell Abstinente. In: Axel Bolder, Rudolf Epping, Rosemarie Klein, Gerhard Reutter und Andreas Seiverth (Hrsg.): *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–329.
- Grotlüschen, Anke (2016): Grundbildung von Erwachsenen. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Heidelberg: Springer VS, S. 1261–1278.
- Hargittai, Eszter (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. In: *First Monday* 7 (4). DOI: 10.5210/fm.v7i4.942.
- Hargittai, Eszter; Piper, Anne Marie; Morris, Meredith Ringel (2018): From internet access to internet skills: digital inequality among older adults. In: *Univ Access Inf Soc* 27 (4), S. 325. DOI: 10.1007/s10209-018-0617-5.
- Hölig, Sascha; Hasebrink, Uwe (2017): Reuters Institute Digital News Survey 2017. Ergebnisse für Deutschland. Hamburg: Hans-Bredow-Institut für Medienforschung.

- 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.
- Hunter, Rik (2014): Hypersocial-Interactive Writing: An Audience of Readers-as-Writers. In: *LiCS 2* (2), S. 17–43. DOI: 10.21623/1.2.2.3.
- Initiative D21 (2018a): D21 Digital Index 2017/2018. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Berlin. Online verfügbar unter https://initiated21.de/app/uploads/2018/01/d21-digital-index_2017_2018.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Initiative D21 (2018b): eGovernment Monitor 2018. Berlin. Online verfügbar unter https://initiated21.de/app/uploads/2018/11/191029_egovmon2018_final_web.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Initiative D21 (2019): D21 Digital Index 2018/2019. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Berlin. Online verfügbar unter https://initiated21.de/app/uploads/2019/01/d21_index2018_2019.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Kesper-Biermann, Sylvia (2018): Zwischen Sex-Revolution und „Beziehungskram“. Geschlechterverhältnisse in Comics der 1968er Generation. In: Meike Sophia Baader und Rita Casale (Hrsg.): *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Band 24, Schwerpunkt: Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik: 1968 Revisited. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, S. 20–49.
- Koch, Wolfgang; Frees, Beate (2017): ARD/ZDF-Onlinestudie 2017: Neun von zehn Deutschen online. Ergebnisse aus der Studienreihe „Medien und ihr Publikum“ (MiP). In: *Media Perspektiven* (9), S. 434–446. Online verfügbar unter http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2017/Artikel/917_Koch_Frees.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Kröger, Sonja; Meister, Dorothee M. (2016): Kinder, Kommerzialisierung und (Online-) Werbung. In: Ulrike Becker, Henrike Friedrichs, Friederike von Gross und Sabine Kaiser (Hrsg.): *Ent-Grenzt Heranwachsen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 201–216.
- Kühnhenrich, Daniel (2018): Zufriedenheit mit der öffentlichen Verwaltung. In: *Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 366–372.
- Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele; Curran, Caitlin (2013): Conceptualizing and Researching “New Literacies”. In: Carol Chapelle (Hrsg.): *The encyclopedia of applied linguistics*, Bd. 51. Malden, Mass., Hoboken, USA: Wiley-Blackwell, S. 464–472.
- Marr, Mirko (2004): Wer hat Angst vor der Digitalen Spaltung? Zur Haltbarkeit des Bedrohungsszenarios. In: *M&K* 52 (1), S. 76–94. DOI: 10.5771/1615-634x-2004-1-76.

- McElvany, Nele; Schwabe, Franziska (2019): Gender gap in reading digitally? Examining the role of motivation and self-concept. In: Nele McElvany, Miriam M. Gebauer und Cornelia Gräsel (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung – eine Standortbestimmung*. Münster: Waxmann, S. 145–165.
- Merkt, Martin (2018): Fake News im Internet. Welche Herausforderungen ergeben sich für die Erwachsenenbildung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 25 (4), S. 22–25.
- Millard, Jeremy (2015): The Digital Divide and the Global Post-2015 Development Debate. In: Kim Andreasson (Hrsg.): *Digital Divides. The New Challenges and Opportunities of e-Inclusion*. Hoboken: Taylor and Francis, S. 3–26.
- Myant, Katherine (2011): Digital Participation in Scotland: A review of the evidence. Hrsg. v. Scottish Government Social Research.
- Nienkemper, Barbara (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: wbv Media.
- Nygren, Thomas; Guath, Mona (2019): Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility. In: *Nordicom Review* 40 (1), S. 23–42. DOI: 10.2478/nor-2019-0002.
- O'Neil, Cathy (2017): Weapons of math destruction. How big data increases inequality and threatens democracy. New York: B/D/W/Y Broadway Books.
- Papen, Uta (2010): Literacy mediators, scribes or brokers? In: *Langage et société* 133 (3), S. 63–82. DOI: 10.3917/l33.0063.
- Pfeiffer, Sabine; Ritter, Tobias; Oesreicher, Elke (2018): Armutskonsum: Ernährungsarmut, Schulden und digitale Teilhabe. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht*. Bielefeld: wbv Media, S. 717–749.
- Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
- Reder, Stephen (1994): Practice-Engagement Theory: A Sociocultural Approach to Literacy Across Languages and Cultures. In: Bernardo M. Ferdman, Rose-Marie Weber und Arnulfo G. Ramirez (Hrsg.): *Literacy across languages and cultures*. Albany: State University of New York Press, S. 33–70.
- Reder, Stephen (2012): *The Longitudinal Study of Adult Learning: Challenging Assumptions*. The Centre for Literacy. Montreal, Quebec. Online verfügbar unter http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/CFLRSrchBrief_Chllngng_Assmptns.pdf, zuletzt aktualisiert am 04.11.2019.
- Reder, Stephen (2017): *Adults' Engagement in Reading, Writing and Numeracy Practices*. Portland State University. Portland (Applied Linguistics Faculty Publications and Presentations, 22). Online verfügbar unter http://pdxscholar.library.pdx.edu/ling_fac/22, zuletzt geprüft am 04.11.2019.

- Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2016): Hilfe und Lernen im mitwissenden Umfeld. In: Wibke Riekmann, Klaus Buddeberg und Anke Grotlüschen (Hrsg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann, S. 107–130.
- Schaeffer, Doris; Vogt, Dominique; Berens, Eva-Maria; Hurrelmann, Klaus (2016): Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland. Ergebnisbericht. Universität Bielefeld. Bielefeld. Online verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/downloads/Ergebnisbericht_HLS-GER.pdf, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Smythe, Suzanne (2018): Adult Learning in the Control Society: Digital Era Governance, Literacies of Control, and the Work of Adult Educators. In: *Adult Education Quarterly* 21 (1), 074171361876664. DOI: 10.1177/0741713618766645.
- Sørensen, Kristine; Pelikan, Jürgen M.; Röthlin, Florian; Ganahl, Kristin; Slonska, Zofia; Doyle, Gerardine et al. (2015): Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). In: *European journal of public health* 25 (6), S. 1053–1058. DOI: 10.1093/eurpub/ckv043.
- Stammer, Christopher (2017): Das Verhalten junger Erwachsener mit unterschiedlichen literalen Kompetenzen bei der Nutzung von Computer und Internet. Masterarbeit. Universität Hamburg, Hamburg. Fakultät für Erziehungswissenschaft.
- Storrer, Angelika (2010): Über die Auswirkungen des Internets auf unsere Sprache. In: Hubert Burda, Mathias Döpfner, Bodo Hombach und Jürgen Rüttgers (Hrsg.): 2020. Gedanken zur Zukunft des Internets. Essen: Klartext, S. 238–244.
- Storrer, Angelika (2013): Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken. In: Barbara Frank-Job, Alexander Mehler und Tilmann Sutter (Hrsg.): Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 331–366.
- Thériault, Virginie (2016): Literacy mediation as a form of powerful literacies in community-based organisations working with young people in a situation of precarity. In: *Ethnography and Education* 11 (2), S. 158–173. DOI: 10.1080/17457823.2015.1101384.
- Tophinke, Doris (2002): Schreiben gegen die Regel – Formen und Funktionen orthografischer Abweichungen im Internet Relay Chat (IRC). In: Michael Bommers, Christina Noack und Doris Tophinke (Hrsg.): Sprache als Form. Festschrift für Utz Maas zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 170–182.
- Tröster, Monika (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Monika Tröster (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld: wbv Media, S. 12–27.
- van Dijk, Jan A. G. M. (2013): Digitale Spaltung und digitale Kompetenzen. In: André Schüller-Zwierlein und Nicole Zillien (Hrsg.): Informationsgerechtigkeit. Berlin: De Gruyter, S. 108–133.
- van Dijk, Jan A. G. M. (2020): Digital Divide. Cambridge, Medford: Polity Press.
- Vorderer, Peter; Krömer, Nicola; Schneider, Frank M. (2016): Permanently online – Permanently connected. Explorations into university students' use of social media and mobile smart devices. In: *Computers in Human Behavior* 63, S. 694–703. DOI: 10.1016/j.chb.2016.05.085.

- Wicht, Alexandra; Lechner, Clemens; Rammstedt, Beatrice (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 (Hrsg.): Mensch und Gesellschaft im digitalen Wandel. Psychologie, Gesellschaft, Politik 2018. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag, S. 15–25.
- Wicht, Alexandra; Reder, Stephen; Lechner, Clemens (2019): Sources of Individual Differences in Adults' Digital Skills. In: Proceedings of the Weizenbaum Conference 2019 "Challenges of Digital Inequality – Digital Education, Digital Work, Digital Life". Weizenbaum Institute. Berlin. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/333221108_Sources_of_Individual_Differences_in_Adults'_Digital_Skills, zuletzt geprüft am 04.11.2019.
- Wolf, Karsten D. (2015): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Anja Hartung-Griemberg, Thomas Ballhausen, Christine Trültzsch-Wijnen, Alessandro Barberi und Katharina Kaiser-Müller (Hrsg.): Filmbildung im Wandel. Wien: new academic press, S. 121–131.
- Wolf, Karsten D.; Koppel, Ilka (2017): Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen. In: *erwachsenenbildung.at* (30), 1–11.
- Wößmann, Ludger; Lergetporer, Philipp; Grewing, Elisabeth; Werner, Katharina (2017): Fürchten sich die Deutschen vor der Digitalisierung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2017. In: *IFO Schnelldienst* 70 (17), S. 17–38.
- Zabal, Anouk; Martin, Silke; Klaukien, Anja; Rammstedt, Beatrice; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Beatrice Rammstedt (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 31–76.
- Zillien, Nicole; Haufs-Brusberg, Maren (2014): Wissenskluft und Digital Divide. Baden-Baden: Nomos.
- Zimmermann, Fabian; Kohring, Matthias (2018): „Fake News“ als aktuelle Desinformation. Systematische Bestimmung eines heterogenen Begriffs. In: *M&K* 66 (4), S. 526–541.
- Zuboff, Shoshana (2019): Surveillance Capitalism – Überwachungskapitalismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69 (24–26), S. 4–9.
- Zweig, Katharina (2019): Ein Algorithmus hat kein Taktgefühl, München: Heyne.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Personen, die ausgewählte Informations- und Kommunikationstechnologien täglich nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	205
Tab. 2	Häufigkeit, mit der Personen bei der Nutzung des Internets unterstützt werden, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	206
Tab. 3	Personen, die täglich oder mindestens einmal pro Woche mit digitalen Medien schreiben, nach Alpha- Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	207
Tab. 4	Gründe gegen die Verwendung von E-Mails nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet, Mehrfachantworten möglich)	209
Tab. 5	Personen, die verschiedene Praktiken beim Schreiben von Kurznachrichten häufig bzw. eher häufig ausüben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	209
Tab. 6	Personen, die sich schämen, wenn sie auf nicht mehr zu korrigierende Rechtschreibfehler aufmerksam werden, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	210
Tab. 7	Personen, die bestimmte digitale Lesepraktiken täglich oder mindestens einmal pro Woche ausüben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	212
Tab. 8	Personen, die nicht schriftliche digitale Praktiken täglich oder mindestens einmal pro Woche ausüben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	213
Tab. 9	Personen, die sich ohne Schwierigkeiten oder mit gewissen Schwierigkeiten zutrauen, Onlinedienste zu nutzen, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	214
Tab. 10	Personen, die ausgewählte Tätigkeiten als einfach oder eher einfach beschreiben, nach Alpha-Levels (Anteile in Prozent, gewichtet)	215

Zweite Level-One-Studie zur Literalität

➔ wbv.de/leo-2018



Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg (Hg.)

LEO 2018

Leben mit geringer Literalität

2020, 400 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6071-2

Als E-Book bei wbv.de

Wie viele Menschen in Deutschland haben Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben? LEO 2018 liefert dazu genaue Daten. Die zweite Level-One-Studie untersucht die Lese- und Schreibkompetenzen oder auch Literalität der deutschsprachigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren.

Ziel der Studie ist es, die Größenordnung des Phänomens „geringe Literalität“ sichtbar zu machen. Sie untersucht den Umgang mit geringer Literalität im Alltag und in gesellschaftsrelevanten Bereichen. Über 12 Prozent der Erwachsenen sind gering literalisiert, Männer stellen mit 58,4 Prozent die Mehrheit dieser Gruppe.

Die Studie veröffentlicht aber nicht nur Daten zur Größenordnung geringer Literalität. Sie beschreibt auch detailliert die alltäglichen Lese- und Schreibpraktiken gering literalisierter Erwachsener. In dieser Publikation werden erstmals die gesundheits-, politik- und finanzbezogenen sowie die digitalen Grundkompetenzen gering literalisierter Erwachsener ausführlich und zusammenhängend dargestellt.

LEO 2018 schreibt die Ergebnisse der ersten Erhebung fort, die 2010 den damals so bezeichneten „funktionalen Analphabetismus“ in Deutschland erstmals umfassend dokumentierte und für großes Aufsehen sorgte.

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de

