

## 2 Literacy – Begriffliche Annäherungen

Das englische Wort „Literacy“ taucht aktuell in vielerlei Bildungskontexten auf. Je nach Fachrichtung ist auch im deutschsprachigen Raum von „Mathematical Literacy“, „Computer Literacy“, „Financial Literacy“ oder gar „Food Literacy“ die Rede, wenn es um die Beschreibung von Kompetenzen und Wissen geht. In anderen Zusammenhängen steht das Wort für Alphabetisierung bzw. Lesen- und Schreibenkönnen oder wird als gesellschaftliche Zustandsbeschreibung, beispielsweise in der Dichotomie literater und illiterater Gesellschaften, verwendet. Der überwiegende Teil des fachlichen Diskurses übersetzt den Begriff nicht, sondern verwendet ihn originär mit der Begründung, dass es kein deutsches Äquivalent gäbe (vgl. Füssenich & Geisel 2008; Sachse & Hallbauer 2013). Unberücksichtigt bleibt dabei, dass Literacy auch im englischsprachigen Raum verschiedene Bedeutungen umfasst: „„Literacy“ means different things to different scholars“ (Cressy 1993, 837).

Es erscheint daher notwendig, exemplarisch zwei im Bildungskontext prominente Verwendungen zu skizzieren, um anschließend den Forschungsansatz der „New Literacy Studies“ vorzustellen. Abschließend wird das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Literacy-Verständnis geklärt.

### 2.1 Literacy-Verständnis der Elementarpädagogik

Im Kontext vorschulischer Erziehung wurde seit Beginn des neuen Jahrtausends auch in Deutschland „Literacy“ zum viel diskutierten Thema. Die Elementarpädagogik versteht darunter ein loses Bündel kindlicher Kompetenzen und Erfahrungen hinsichtlich Zeichen, Schrift, Sprache, Geschichten und Erzählungen. Besonders häufig werden in der deutschsprachigen Literacy-Diskussion die Arbeiten von Näger (2013), Rau (2009), Füssenich und Geisel (2008), verschiedene Texte von Nickel, Textor sowie vor allem Ulich (2003 bzw. 2008) genannt. Für Ulich ist unter dem Terminus ‚Literacy‘ mehr als die reine Lese- und Schreibfertigkeit zu verstehen: „Er umfasst Kompetenzen wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Schriftsprache bzw. ‚literarischer‘ Sprache oder sogar Medienkompetenz“ (ebd. 2008, 87). Und so kommt sie zusammenfassend zu der weit gefassten Definition:

„Literacy in der frühen Kindheit ist ein Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen und Kompetenzen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur“ (ebd., 87). Dazu zähle die kindliche Erfahrung der Gute-Nacht-Geschichte oder das gemeinsame Bilderbuchbetrachten von (Groß-)Eltern und Kind genauso, wie die Präsenz von Schrift im Elternhaus oder das gegenseitige Erzählen und Zuhören.

Füssenich und Geisel (2008) betonen die Bedeutung des explorativen Charakters der kindlichen Auseinandersetzung mit lebensweltbezogenen Zeichen anstelle einer Unterweisung, erläutern jedoch gleichzeitig, dass Literacy-Erfahrungen auch angeleitet werden können. Die beiden Autorinnen strukturieren die Literacy-bezogenen Fähigkeiten, deren Entwicklungsbeginn in den ersten Lebensjahren anzusiedeln sei, wie folgt:

- a) *Wahrnehmung von Schrift*
  - *Symbolbewusstsein/Bedeutungshaltigkeit von Zeichen*
  - *Wahrnehmung von und Erfahrungen mit Schrift in der alltäglichen Umgebung (z.B. auf Straßenschildern, Werbung, Zeitung, Computer)*
  - *Erfahrung von drei grundlegenden Eigenschaften von Schrift: Kreativität, Kommunikation und Beständigkeit (Whitehead 2007) durch kindliches „Zeichen setzen“*
  - *Einsicht in die zeit- und raumunabhängige kommunikative Funktion von Schrift*
  - *Akzeptanz von Lesen und Schreiben als vollwertige Tätigkeiten*
- b) *Einsicht in den Aufbau von Schrift*
  - *Metakommunikative Fähigkeiten*
  - *Sprachliche Abstraktionsfähigkeit*
  - *Einsicht über den Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache*
- c) *Kenntnis von Begriffen*
  - *Verständnis von schriftsprachlichen Termini (z.B. Buchstabe, Zahl, Wort, lesen, schreiben)*
- d) *Kenntnis von Konventionen/Konzepten*
  - *„Konzept des Buches kennen“ (Buch richtig herum halten, Blätterrichtung kennen, Unterschied Text und Bild, Sinn von Zeilen, Rändern, Absätzen, Seitenzahlen, Überschriften etc.)*
  - *Kulturabhängige Konventionen geschriebener Sprache kennen (Schreibrichtung von links nach rechts und von oben nach unten)*

- e) *Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten*
- *Kennenlernen der literalen Sprache im Gegensatz zur mündlichen Alltagssprache*
  - *Dekontextualisierte Sprache durch Ablösung von situativem Kontext erfahren*
  - *Entwicklung eines Textverständnisses/Sinnverstehen*

(Füssenich & Geisel 2008; 31f.)

Vorschulische Bildungsaspekte haben seit einigen Jahren auch von bildungspolitischer Seite besondere Berücksichtigung erfahren: Ein Resultat der Bestrebungen war die Einführung von Rahmenlehrplänen in einigen Bundesländern (beispielsweise Bayern und Hessen 2007; vgl. Fthenakis & Oberhuemer 2010, 9).

Beeinflusst durch die Literacy-Bestrebungen im Kontext vorschulischer Erziehung in anglophonen Ländern wird seit Anfang des neuen Jahrtausends vermehrt auch in Deutschland der Einfluss (früh-)kindlicher Erfahrungen mit Schrift(-kultur) auf spätere Erfolge im Schriftspracherwerb diskutiert und betont. Nach Vorbild z.B. der USA und Großbritannien haben auch hier seit der o.g. Neuausrichtung „Literacy-Erfahrungen“ curriculare Berücksichtigung erhalten. So wird das Thema „Literacy“ – umrahmt durch das vorangestellte Thema „Sprache“ und dem nachgeordneten Abschnitt „Medien“ – im Hessischen Bildungsplan für 0- bis 10-jährige Kinder (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium 2014, 66f.) explizit aufgegriffen. Herausgestellt wird die große Bedeutung bereits früher Literacy-Erfahrungen in Bildungseinrichtungen sowie im familiären Umfeld als Maßnahme kompensatorischer Erziehung. Unter Literacy werden „frühe kindliche Erfahrungen und Kompetenzen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur“ verstanden, die als maßgeblich für den erfolgreichen „[...] Erwerb und die Ausdifferenzierung schriftsprachlicher Kompetenzen in allen Dimensionen (Textverstehen, Lesen, Lesefreude, Literaturkompetenz, Schreiben, Produktion von komplexeren schriftsprachlichen Texten) [...]“ verstanden werden (ebd., 67). Die Kinder sollen – beginnend in den ersten Lebensjahren – im Rahmen einer Literacy-Erziehung an einen „selbstverständlichen Gebrauch von Schrift“ sowohl in produktiver als auch in rezeptiver Hinsicht herangeführt werden (ebd.).

Es ist also gleichzeitig Auftrag und Zielsetzung der Literacy-Erziehung, Kinder mit Schrift und Schriftkultur vertraut zu machen, sodass auf einer funktionalen Ebene der Weg zum eigentlichen Schriftspracherwerb angebahnt werden kann. Gleichzeitig sollen die Kinder jedoch auf ästhetischer Ebene eine lustvolle Beziehung zu Schrift im Sinne einer Lesefreude sowie Interesse am Erzählen und Zuhören entwickeln.

## 2.2 Metaphorischer Gebrauch

Im deutschsprachigen Raum wurde „Literacy“ als Anhang seit der ersten PISA<sup>2</sup>-Studie (2000) bekannt und gebräuchlich. Dabei lehnten sich die Autoren an die internationale Konzeption an und bezeichneten die zu untersuchenden Basis-kompetenzen als „Reading Literacy“, „Mathematical Literacy“ und „Science Literacy“<sup>3</sup>. Leitend war hier ein funktionales Verständnis von Literacy im Sinne von *Kompetenz*. Die Bezeichnungen basieren auf dem Verständnis von Basis-kompetenzen der OECD<sup>4</sup>, wonach es sich um jene handelt,

„die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die PISA zugrunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen über die gesamte Lebensspanne“ (Baumert et al. 2001, 78).

Im deutschsprachigen Raum findet der Begriff weiterhin Verwendung in verschiedenen Bildungsbereichen zur Beschreibung von „Wissen“ oder „Grundwissen“ über einen bestimmten Bereich sowie die Handlungsfähigkeit in dem entsprechenden Feld (z.B. „Health Literacy“, „Food Literacy“, „Financial Literacy“). Die begriffliche Verwendung von Literacy im Kontext der Grundbildung und Selbstermächtigung hat ihre Wurzeln in den weltweiten Alphabetisierungsmaßnahmen: Mit der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen* im Jahr 1948 wurde Bildung zum Menschenrecht deklariert und damit verbunden war der Zugang zur Schriftsprache. ‚Literacy‘ als Anhang wurde folglich von der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ausgehend zur Metapher für (Grund-)Wissen und Handlungsfähigkeit in verschiedenen Lebensbereichen (vgl. dazu auch Nickel 2011). Dieser metaphorische Gebrauch von Literacy für Grundwissen, Kompetenz oder Bildung kommt in der vorliegenden Arbeit nicht zum Tragen und wird daher nicht näher ausgeführt.

---

2 Programme for International Student Assessment

3 Eine schlichte Übersetzung mit Literalität oder Grundbildung werde, so das deutsche PISA-Konsortium, der Literacy-Konzeption nicht gerecht, da Literalität das ‚Bild der elementaren Alphabetisierung‘ hervorrufe. In den weiteren Ausführungen zum Grundbildungskonzept zu PISA verwenden die Autoren den Begriff Literalität letztlich doch synonym (zu den problematischen Definitionen der ersten PISA-Studie vgl. auch Hurrelmann 2009).

4 Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

## 2.3 Die New Literacy Studies

Seit den 1980er Jahren entwickeln sich in anglophonen Ländern<sup>5</sup> die „New Literacy Studies“ (NLS) als interdisziplinär ausgerichteter Forschungsansatz. Beteiligte Disziplinen sind beispielsweise Psychologie, Pädagogik, Linguistik, Sozialgeschichte, Kulturwissenschaften, Anthropologie oder Soziologie, bedeutende Vertreter sind u.a. Brian Street (Großbritannien), James Paul Gee (USA), David Barton oder Mary Hamilton (beide Großbritannien). Gee (2000) beschreibt die NLS als eine von vielen Bewegungen, die im Rahmen des ‚Social Turns‘ vieler Wissenschaftsbereiche in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hervorgingen. Entgegen der vorherrschenden wissenschaftlichen Paradigmen, die den Blick auf individuelles Verhalten oder Denken richteten (z.B. in den Strömungen des Behaviorismus und Kognitivismus), wurden fortan soziale und kulturelle Interaktionen fokussiert. Für ‚Social Turn‘-Bewegungen könne laut Gee „Netzwerk“ als metaphorischer Schlüsselbegriff gelten. Wissen und Bedeutungen erwachsen – so die Grundannahme – aus sozialen Praktiken oder Aktivitäten, in denen Menschen, Umgebungen bzw. Umwelten, Werkzeuge, Technologien, Objekte, Wörter, Handlungen und Symbole miteinander verbunden sind (bzw. ‚vernetzt‘ sind) und sich in einer sich gegenseitig beeinflussenden Dynamik und Interaktion befinden (Gee 2000, 180). Die NLS stehen in der Tradition der *Cultural Studies*, ähnlich wie die *Disability Studies*, *Queer Studies* oder *Gender Studies*. Allen gemeinsam ist die Interdisziplinarität, mit der verschiedene kulturelle Phänomene in ihrem sozialstrukturellen, hegemonialen, politischen und lebensweltlichen Kontext analysiert werden. Die NLS stehen für einen neuen Ansatz hinsichtlich des Wesens von Literacy, der weniger die Aneignung von Fertigkeiten fokussiert, wie sie in einschlägigen Ansätzen verfolgt wird, sondern vielmehr das Verständnis von Literacy als soziale Praxis. Dies beinhaltet die Anerkennung multipler Literacies<sup>6</sup>, die hinsichtlich Raum und Zeit variieren, zugleich jedoch auch in hegemoniale Strukturen eingebunden sind<sup>7</sup> (vgl. Street

---

5 Nickel (2007) konstatiert, dass in Deutschland bislang weder empirisch, noch auf theoretischer Basis eine kritisch-würdigende Rezeption der NLS stattgefunden habe (ebd., 67). Einen Überblick über die NLS bietet Linde (2008) in ihrer Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter.

6 Da grundsätzlich der englische Begriff beibehalten wurde, werde ich hier und im Folgenden auch den englischen Plural mit der Endung -ies verwenden, auch wenn in der deutschen Grammatik bei Lehnwörtern i.d.R. das „y“ beibehalten und durch das Plural-s ergänzt wird.

7 Deutschland bringt im 20. Jahrhundert gleich zwei extreme Beispiele hervor, wie eng Literacy in politische Systeme eingebunden sein kann und wie der Literaturbetrieb sowie literale Praktiken eines Kulturkreises missbraucht werden, um Ideologien zu verbreiten und Macht auszuüben. Die Nationalsozialisten veranlassten ungeheuerliche Einschnitte in den Kulturbetrieb sowie der Medienpolitik. Maßnahmen wie die Gleichschaltung der Presse, Verfolgung und

2003, 77). Diese Denkweise wird unter Berücksichtigung der ersten interkulturell ausgerichteten ethnografischen Literacy-Studien nachvollziehbar, die den Gebrauch von Schrift im Alltag verschiedener Völker und Kulturen untersuchten wie z.B. Shirley B. Heath (1983) bei Appalachen-Gemeinschaften, Brian Street (1984) bei islamischen Dorfbewohnern im Irak, Sylvia Scribner und Michael Cole (1981) bei den Vai in Westafrika. Darüber hinaus entstanden in den 1990er Jahren einige Arbeiten zu Literacy bestimmter Ethnien, bilingualer Gemeinschaften oder Religionsgemeinschaften (für eine Übersicht vgl. Barton & Hamilton 2012, 14). Genannte Studien haben alle in erster Linie die Literacy-Praktiken erwachsener Menschen in ihrem häuslichen Umfeld und in ihren Gemeinden analysiert und weniger jene von Kindern im Kontext von Schule (vgl. ebd.).

Ausgangspunkt der NLS ist die Auffassung von Literacy als sozialer Praxis. Nicht nur schriftsprachliche Fertigkeiten oder sichtbare Literacy-Aktivitäten finden hier Berücksichtigung, sondern gleichfalls implizierte Konzepte oder Bedeutungen, die Menschen Literacy in ihrer Alltagspraxis beimessen. Böck et al. (2012) konstatieren:

„Für die Gestaltung unseres Alltags und unseres Handelns ist Sinnstiftung ein zentrales Ziel. Das aus der Gender-Forschung stammende Konzept des ‚doing-gender‘, d.h. (unsere jeweiligen Vorstellungen von) *Weiblichkeit* bzw. *Männlichkeit* jeweils durch das eigene Handeln zu leben, kann in ‚doing identity‘ umformuliert werden: In unserem bzw. durch unser Tun und Handeln (er-)leben wir unsere Identität. Dabei beziehen wir uns auf unsere Vorstellungen von uns selbst und von anderen, darauf, wer wir sind und sein möchten, bei welchen Gruppen wir z.B. dabei sein und von welchen Gruppen wir uns abgrenzen möchten. Diese *Identitätsarbeit* umfasst auch unsere literalen Praktiken, etwa warum wir was, wie, wann, wo lesen oder schreiben – unser *doing reading* und *doing writing*“ (Böck et al. 2012, 19; Hervorhebungen im Original; für eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Identität“ vgl. Kap. 7.1).

---

Ermordung jüdischer oder regimekritischer Autoren und anderer Kulturschaffender, die Bücherverbrennungen als symbolischer Akt der Demütigung und Unterdrückung sowie die Kontrolle der zeitgenössischen Autoren, des Buchhandels, der Schulbücher und der Bibliotheken hatten letztlich den Zweck der Verbreitung und Festigung der nationalsozialistischen Ideologie und damit der Konsolidierung der Macht (vgl. Wittmann 1999, 393 sowie Schild und Siegfried 2009 und zum Bibliothekswesen Ruppelt 2006). Auch die Deutsche Demokratische Republik (DDR) verfügte über ein zentral gesteuertes Kontroll- und Zensursystem zur Sicherstellung und Verbreitung ideologietreuer Inhalte und als repressive Maßnahme zur Unterbindung ideologiekritischer oder westaffiner Publikationen – bzw. jener, die als solche kategorisiert wurden (vgl. Links 2010, zum Lesen in der DDR vgl. auch Wolle 1999 sowie Lokatis 2008 und 2009). Die NLS berücksichtigen jedoch vielmehr subtilere Aspekte der Eingebundenheit von Literacy in Machtverhältnisse, auch im Kontext der Teilhabe. Allein die Formulierung „Beherrschung der Schriftsprache“ ist sinnbildlich für diese Sichtweise.

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass unsere Vorstellungen und Handlungen maßgeblich durch kulturelle Konstruktionen beeinflusst sind, die wiederum historisch gewachsen sind.

Auch Barton und Hamilton (2012) sehen Literacy in erster Linie als etwas, das Menschen *tun*, als eine Aktivität, verortet im Raum zwischen Denken und Text. Es handele sich nicht um ein angelehntes Set von Fertigkeiten, das im Kopf eines Menschen vorhanden sei und befinde sich ebenso wenig einfach als Text auf Papier, der darauf warte, analysiert zu werden. Wie alle menschliche Aktivität sei Literacy im Kern sozial und damit in der Interaktion zwischen Menschen verortet (ebd. 2012, 3). Die beiden Autoren haben im Jahr 1998 mit ihrer Veröffentlichung „Local Literacies. Reading and Writing in One Community“ einen vielbeachteten Beitrag zu den NLS geliefert. Es handelt sich bei dem Werk um den Forschungsbericht einer ethnografischen Studie über das Lesen und Schreiben in Lancaster (England) in den 1990er Jahren. Nicht fremde Kulturen oder Gemeinschaften stehen im Fokus der Untersuchung, sondern ‚Local‘ Literacy, also die Verwendung von Lesen und Schreiben in der unmittelbaren Umgebung gemäß einem lebensweltorientierten Ansatz. Barton und Hamilton waren zunächst mit den großen abstrakten Literacy-Theorien früherer Forschungen unzufrieden. Durch ihre eigene Forschungsarbeit konnten sie Einblicke in den Umgang mit geschriebener Sprache im *alltäglichen* Leben der Menschen gewinnen und inwiefern dieser einen Teil von ihnen und ihrem Lebensumfeld darstellt. Somit konnten sie ein Verständnis entwickeln, das über die abstrakten Definitionen und Konstrukte, die das Forschungsfeld beherrschten, hinausging. Lesen und Schreiben sind weder monolithische Fertigkeiten noch können sie in dieser Sichtweise auf ein Set von Teilfertigkeiten reduziert werden, die sich in eindeutige Kategorien unterteilen ließen (linguistisch, kognitiv etc.); sie sind vielmehr als komplexe menschliche Aktivitäten zu verstehen, die in menschlichen Beziehungen bzw. Interaktionen stattfinden. Barton und Hamilton konnten aufzeigen, dass Lesen und Schreiben als komplexe menschliche Aktivitäten nicht von den handelnden Individuen und ihrer (kultur-)räumlichen Umgebung zu trennen sind. Literacy hat folglich immer eine personelle, lokale und zeitliche Dimension (vgl. Bloome 1998).

Barton und Hamilton verfolgten mit ihrer 1998 veröffentlichten Studie drei überlappende Ziele:

- Bereitstellung einer detaillierten, spezifischen Beschreibung von Literacy-Praktiken in einer kommunalen Gemeinschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt.
- Beitrag zum theoretischen Verständnis von Literacy und weiter gefasst das Verständnis sozialer Praktiken und deren Sinnstiftung für die Menschen

durch ihre alltäglichen Handlungen. Dadurch bieten sie eine Darstellung, die in Kontrast zu medial vermittelten Bildern von Literacy steht und schenken ihre Aufmerksamkeit umgangssprachlichen bzw. lokalen Literacies, die oftmals versteckte, herabgewürdigte oder übersehene Literacies sind.

- Infragestellung der öffentlichen Diskussion von Literacy, Bildung und der Qualität kommunalen Lebens (ebd. 2012, 3f.).

Die Studie beschäftigt sich mit dem, was Menschen mit Literacy machen und umfasst soziale Aktivitäten und deren zugrunde liegende Gedanken und Bedeutungen sowie die Texte, die in diesem Zusammenhang verwendet werden. Es geht um die Art und Weise, wie eine spezielle Gruppe von Menschen Lesen und Schreiben im Alltag nutzt. Ausgangspunkt sind individuelle Lebensumstände und spezielle Literacy-Ereignisse zu einem bestimmten geschichtlichen Zeitpunkt, in diesem Fall die 1990er Jahre. Um dies zu erforschen, wählten Barton und Hamilton einen ethnografischen Ansatz, sie führten Interviews und Beobachtungen durch und analysierten Dokumente. Gleichzeitig beschäftigt sich die Studie aber auch mit dem allgemeinen Konzept von Literacy und dem Status quo am Ende des 20. Jahrhunderts. Die Auffassung von Literacy als sozialer Praxis impliziert nicht nur die Darlegung des gegenwärtigen Kontexts zum Entstehungszeitpunkt der Studie, sondern zugleich die Berücksichtigung der historischen Entwicklung. Barton und Hamilton (2012) konstatieren, dass Literacy-Praktiken eine kulturelle Konstruiertheit zugrunde liege, die – wie alle kulturellen Phänomene – ihre Wurzeln in der Vergangenheit hätten. Für ein Verständnis der gegenwärtigen Situation ist demnach die Darlegung des historischen Kontexts notwendig, denn Literacy-Praktiken sind fließend, dynamisch und ändern sich mit den Leben und Gesellschaften, in denen sie stattfinden. Ein historischer Ansatz ist notwendig, um Ideologie, Kultur und Tradition zu verstehen, auf denen die Praktiken basieren. Neben der Lokalgeschichte ist jedoch auch die individuelle Lebensgeschichte der Menschen im Untersuchungsfeld relevant, denn das menschliche Handeln im Kontext von Literacy kann in der eigenen Literacy-Geschichte begründet sein, was einen biografischen Ansatz notwendig macht (ebd., 12). So nehmen die Beschreibung der individuellen Lebensumstände und die persönliche Verortung von Lesen und Schreiben den Großteil der Veröffentlichung ein. Die Studie ergründet detailliert die zeitgenössischen Verwendungen und Bedeutungen von Literacy im alltäglichen Leben, an einem bestimmten Ort, zu einem bestimmten Zeitpunkt und die Art und Weise, wie sie sich verändern. Mit der Studie folgen die Autoren dem Forschungsansatz der kritischen Ethnographie. Sie haben sich der Aufdeckung und Dokumentation alltäglicher Literacies verschrieben, die oft unbemerkt sind in den einschlägigen Literacy-Diskursen. Barton und Hamilton vergleichen daher ihre Forschung mit feministi-

scher Methodologie und anderer Forschung mit marginalisierten Gruppen. Die Forschung habe eine transformative, emanzipatorische Absicht, sei jedoch nicht handlungsorientiert ausgerichtet. Implikationen für die Bildung und kulturelle Maßnahmen können zwar aus dieser Studie gezogen werden, sie sei jedoch ganz bewusst nicht auf Bildungsbelange oder Veränderungsprozesse angelegt (ebd. 2012, 5).

In den Ausführungen sind bereits einige Grundannahmen der NLS angeklungen, die im Folgenden noch einmal explizit herausgestellt werden sollen.

- Literacy wird nicht einfach als Technik oder Fertigkeit angesehen, sondern als soziale Praxis, die wiederum gesellschaftlich konstruiert und in erkenntnistheoretische Gesetzmäßigkeiten eingebettet ist (Ideologisches Modell).
- Es wird von multiplen Literacies ausgegangen, die hinsichtlich Zeit und Ort variieren. Zudem sind an verschiedene Lebensbereiche verschiedene Literacies gebunden. Neben gemeinschaftlichen Handlungen, die Literacy in einem institutionalisierten bzw. öffentlichen Kontext einbinden (Verwaltung, öffentliche Ordnung, Schule, Arbeitsplatz etc.) spielt Literacy gleichfalls im alltäglichen Leben und in persönlichen Zusammenhängen eine Rolle. Eine grobe Differenzierung treffen Barton und Hamilton (2012), indem sie von „institutionalisierten“ und „umgangssprachlichen“ Literacies sprechen (ebd., XVII).
- Ende der 1980er Jahre hat Brain Street mit Bezug auf Heath (1982) die Arbeitsbegriffe „Literacy-Praktiken“ (*Literacy Practices*) und „Literacy-Ereignisse“ (*Literacy Events*) vorgelegt, die seitdem in Theorie und Empirie der NLS als Basiskonzepte eingegangen sind (vgl. Street 2003).
- Unter Literacy-Praktiken wird ein abstrakteres Konzept verstanden, als der Begriff zunächst nahe legen mag. Literacy-Praktiken sind die allgemeinen kulturellen Formen der Nutzung geschriebener Sprache, die Menschen in ihrem Leben für sich beanspruchen. Im einfachsten Sinne sind Literacy-Praktiken das, was Menschen mit Literacy machen. Allerdings sind diese Praktiken keine beobachtbaren Verhaltensweisen, sie beinhalten Werte, Einstellungen, Gefühle und soziale Beziehungen. Das schließt die *Bewusstheit von Literacy*, *Konstrukte von Literacy* und *Diskurse über Literacy* mit ein, wie Menschen über Literacy sprechen und wie sie Literacy wahrnehmen. Dies sind interne individuelle Vorgänge, gleichzeitig sind Praktiken jedoch soziale Vorgänge, die Menschen miteinander verbinden und die gemeinsame Erkenntnisse, vertreten durch Ideologien und soziale Identität, beinhalten (Barton und Hamilton 2012, 6f.).
- Literacy-Ereignisse sind Aktivitäten, in denen Literacy eine Rolle spielt. Gewöhnlich steht ein geschriebener *Text* im Zentrum der Aktivität, zugleich

kann über den Text gesprochen werden. Im Gegensatz zu den Praktiken sind Literacy-Ereignisse beobachtbare Episoden, die aus Praktiken emporkommen und durch sie ausgeformt werden. Der Begriff „Ereignis“ (im Original ‚*Event*‘) unterstreicht die Beschaffenheit von Literacy mit ihrer Existenz im sozialen Kontext. Viele Literacy-Ereignisse im Leben sind regelmäßige, wiederholte Aktivitäten und können oftmals als Ansatzpunkt für die Literacy-Forschung genutzt werden. Manche Ereignisse sind in routinierte Abläufe eingebunden und diese sind Teil der formalen Vorgänge und Erwartungen sozialer Institutionen, wie Arbeitsstätten, Schulen oder Behörden. Manche Ereignisse sind durch informelle Erwartungen und Notwendigkeiten daheim oder durch die Peer Group strukturiert (ebd., 7f).

Auf Grundlage der drei Komponenten *Praktiken*, *Ereignisse* und *Text* formulieren Barton und Hamilton einen Lehrsatz der Sozialtheorie von Literacy: „Literacy ist best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts“ (Barton und Hamilton 2012, 8).

Der offene Blick des NLS-Ansatzes mit

- der Auffassung von Literacy als sozialer Praxis und der Wahrnehmung persönlicher Bedeutsamkeit anstelle einer Fähig- und Fertigkeitenfokussierung,
- der Anerkennung multipler Literacies in unterschiedlichen Lebensbereichen unter Berücksichtigung auch alltäglicher, oft verdeckter Literacy anstelle der Orientierung an institutionell gebundenen Lehr-/Lernprozessen sowie
- der Herstellung geschichtlicher und biografischer Bezüge in Hinblick auf Literacy

bietet für die Untersuchung von Literacy im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung eine große Chance, um individuelle Lebenswelten zu begreifen und sie erklärbar zu machen.

## **2.4 Literacy-Begriff in der Geistigbehindertenpädagogik und Darlegung des Verständnisses für die vorliegende Arbeit**

In der deutschsprachigen Geistigbehindertenpädagogik wird auf „Literacy“ bislang durch wenige Autoren Bezug genommen. Grundsätzlich wird der Begriff nicht anders definiert als durch die Elementarpädagogik. Die große Bedeutung früher und vielfältiger Literacy-Erfahrungen für die kindliche Sprach- und Schriftsprachentwicklung wird auch in der Geistigbehindertenpädagogik betont.

So stützen sich beispielsweise Wachsmuth (2007) oder Sachse und Hallbauer (2013) in ihren Auseinandersetzungen mit Literacy im Kontext geistiger Behinderung auf die Ausführungen von Ulich (2003). In anderen Kontexten wird die Teilhabe an kulturellen Praktiken in Zusammenhang mit Literacy beleuchtet. Der Begriff erfährt insofern eine fachspezifische Erweiterung, dass a) die *kommunikative Dimension* stärker betont wird und b) die *soziale Dimension* hervorgehoben wird.

Die *kommunikative Dimension* wird vor allem im Rahmen der Unterstützten Kommunikation (UK) akzentuiert, beispielsweise durch den Einsatz von Schrift oder alternativen Zeichensystemen, um Menschen mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache zu einer Mitteilung zu verhelfen. Zugleich wird die Nähe zu dem Erweiterten Lese- und Schreibbegriff (vgl. Teil A, Kap. 4.1.2) sichtbar. Der Literacy-Begriff eignet sich in diesem kommunikativen Kontext, denn „Lesen und Schreiben sollen nicht nur als *Kulturtechniken* verstanden werden, weil es um mehr geht, als flüssig lesen und orthografisch korrekt schreiben zu können. Es geht insbesondere darum, die kommunikative Funktion von Schrift zu verstehen“ (Sachse & Hallbauer 2013, 5.25f., Hervorhebung im Original.) und diese entsprechend zu nutzen. Der Begriff „Literacy“ wird folglich verwendet, um einerseits Vorläufererfahrungen und -kompetenzen auf dem Weg zum Schriftspracherwerb zu umschreiben, wird andererseits jedoch auch in einem nicht-hierarchisierenden Verständnis kompensierend verstanden, um Menschen mit eingeschränkter Lautsprache zu einer effektiveren Verständigung zu verhelfen (vgl. Sachse und Hallbauer 2013, 5.25).

Zugleich gewinnt die *soziale Dimension* des Literacy-Begriffs im Kontext geistiger Behinderung eine größere Bedeutung, indem Erfahrungen und Kompetenzen in diesem Bereich mit den Leitideen der Geistigbehindertenpädagogik in Verbindung gebracht werden. Grundlegende Kenntnisse im Bereich des Lesens und Schreibens im erweiterten Sinne sind für ein Leben mit einem möglichst hohen Grad an Selbstbestimmung und für eine Orientierung im öffentlichen Raum unerlässlich, zugleich ist Literacy auch mit kultureller Teilhabe verbunden. Ein funktional ausgerichtetes Verständnis von Literacy im Sinne von Basiskompetenzen bzw. Alphabetisierung würde dem Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung nicht gerecht, da er Menschen ohne schriftsprachliche Kompetenzen von der Teilhabe an literarischen Prozessen ausschließen würde: „Betrachtet man Literacy jedoch als eine kulturelle Praktik, die in soziale Kontexte eingebunden ist, ist die Fähigkeit des Lesens und Schreibens keine notwendige Voraussetzung für die Teilnahme an Literacy Aktivitäten“ (Groß-Kunkel 2011, 100). Groß-Kunkel stützt sich in ihren Überlegungen auf die Ausführungen von David Barton und Mary Hamilton (vgl. Teil A, Kap. 2.3) und wendet sich gegen ein fähigkeitsorientiertes Verständnis von Literacy. Am konkreten

Beispiel inklusiver Leseklubs bettet sie Literacy-Erfahrungen von Menschen mit geistiger Behinderung in soziale Kontexte ein (für nähere Erläuterungen zu LEA Leseklubs vgl. Teil A, Kap. 4.1.3).

Der vorliegenden Arbeit liegt ein weit gefasstes Verständnis von Literacy als sozialer Praxis in der gesamten Lebensspanne zugrunde. Dies bedeutet, dass Literacy nicht nur auf die Elementarbildung bzw. als Vorläufererfahrungen für die Anbahnung des Schriftspracherwerbs verstanden wird, sondern alle Lebensphasen und -bereiche mit einbezieht. Literacy als soziale Praxis verstanden, beinhaltet all das, was Menschen mit geistiger Behinderung in ihrem Alltag mit Buchstabenschrift sowie alternativen Schrift- und Symbolsystemen machen und umfasst zudem verschiedene Möglichkeiten der Literaturerfahrung, sowohl durch konventionelles Lesen, als auch durch auditive Vermittlung über Medien oder in sozialen Situationen. Dieser Grundgedanke impliziert die Annahme multipler Literacies in verschiedenen Lebensbereichen, zu verschiedenen Zwecken und in verschiedenen Lebensphasen. Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Literacy als sozialer Praxis von Menschen mit geistiger Behinderung sind hier sowohl sichtbare Literacy-Ereignisse im täglichen Alltagshandeln zu berücksichtigen, als auch übergeordnete Einstellungen und Bedeutungen, die Menschen mit geistiger Behinderung Aspekten von Literacy, wie Lesen, Schreiben oder Literatur beimessen (Literacy-Praktiken). Einstellungen, Beziehungen und Bedeutungen können nicht nur verbalisiert werden, sondern werden auch durch Literacy-Ereignisse, im Sinne von „*doing reading*“ und „*doing writing*“ (Böck et al. 2012) transparent.

Eine weit gefasste Definition wie diese kann einer verengten Sichtweise auf Lernprozesse und Förderaspekte vorbeugen, indem sie das Individuum in allen Lebensbereichen erfasst und einem lebensweltorientierten Ansatz folgt. Nicht vorgefertigte, kompetenzbasierte Konzepte mit Schriftsprachbezug werden an das Individuum herangetragen und überprüft, inwieweit es diese erfüllt oder von ihnen abweicht, sondern der Mensch wird mit seinen jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen, Erfahrungen und der persönlichen Biografie gesehen. Die Untersuchung von Literacy in der vorliegenden Arbeit ist eine Untersuchung ausgehend vom Menschen, obwohl berücksichtigt werden muss, dass Literacy als kulturelle Praktik immer gesellschaftlich konstruiert ist und somit bestimmte Werte und Bedeutungen überliefert sind, die im Forschungsprozess nicht gänzlich ausgeblendet werden können. Umso wichtiger ist folglich die reflektierte Auseinandersetzung mit historischen Entwicklungen zur Bedeutung des Lesens und Schreibens allgemein sowie der Lebens- und Bildungsbedingungen von Menschen mit geistiger Behinderung im Besonderen.

Mit dem folgenden Kapitel wird dieser Sichtweise Rechnung getragen und der Blick wird auf historische Entwicklungen und die gegenwärtige Situation

von Lesen und Schreiben in Deutschland gerichtet, wobei der Schwerpunkt auf dem Lesen liegt. Ausführungen zum Schreiben fließen vor allem hinsichtlich der Alphabetisierungsraten mit ein. Es handelt sich nicht um eine Literaturgeschichte, die Darstellung umfasst vielmehr sozial- und kulturgeschichtliche Aspekte, die das Lesen von Texten medienübergreifend berücksichtigt. Literaturerfahrungen hingegen werden z.T. vom Buch entkoppelt, sodass auch anderen Literaturvermittlungsformen über auditive Medien oder in sozialen Situationen Rechnung getragen wird. Zudem erfolgt die Auseinandersetzung zunächst allgemeingesellschaftlich und ist nicht behinderungsspezifisch angelegt. Eine Auseinandersetzung mit Menschen mit geistiger Behinderung im Kontext von Lesen und Literatur bietet Kapitel 4.



<http://www.springer.com/978-3-658-14257-5>

Literacy und geistige Behinderung

Eine Grounded-Theory-Studie

Wilke, J.

2016, XVI, 288 S. 13 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14257-5