



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Ich muss ganz ehrlich sagen, das hätte ich jetzt noch nicht gehört.“ – Das Konzept von Literalität in Theorie und Praxis“

verfasst von / submitted by  
Armin Rainer BA BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 199 506 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)  
UF Deutsch, UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer



## **Danksagung**

Ich möchte mich bei allen befragten Lehrer\*innen bedanken, welche sich Zeit für die Interviews genommen haben und mir einen Einblick in ihren Deutschunterricht gegeben haben.

Bei meinem Betreuer Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer möchte ich mich für seine stete Erreichbarkeit auch bei kleinen Fragen bedanken. Vor allem gebührt ihm aber Dank für das Hinausgeleiten aus Sackgassen bei der Erstellung der Arbeit und gleichzeitig auch dafür, dass er mir bei der Planung und Konzeption der Arbeit den notwendigen Freiraum gelassen hat.

Besonderer Dank gilt meiner Partnerin Chiara, welche mich während der Erstellung dieser Arbeit in unserem Familienleben freigespielt hat. Ohne ihre Hilfe hätte ich diese Arbeit nicht fertigstellen können.



# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
1.1	Forschungsfrage, Hypothesen und Ziele der Arbeit .....	11
1.2	Aufbau der Arbeit .....	12
1.3	Methodik und Auswertung .....	12
2	Das Forschungsfeld Literalität .....	13
2.1	Die Entwicklung des Forschungsfelds Literalität .....	15
2.2	Die zentralen Erkenntnisinteressen des Forschungsfelds Literalität .....	18
3	Autonomes vs. ideologisches Modell von Literalität .....	20
3.1	Das autonome Modell von Literalität .....	20
3.1.1	Kritik am autonomen Modell.....	23
3.2	Das ideologische Modell von Literalität.....	25
3.2.1	Kritik am ideologischen Modell .....	30
3.3	Übersicht autonomes vs. ideologisches Modell.....	32
4	Literalität in Bildungswissenschaft und Fachdidaktik.....	34
4.1	Literalität in den Bildungswissenschaften .....	36
4.2	Literalität in der Fachdidaktik.....	39
5	Die Befragung und ihre Auswertung .....	47
5.1	Methodik: Qualitative Interviews .....	47
5.1.1	Hauptkategorien für die Auswertung der Interviews.....	48
5.1.2	Die Bildung von Subkategorien im Zuge der Auswertung.....	49
5.2	Aufbau der Interviews.....	50
5.3	Durchführung der Interviews .....	51
5.4	Auswertung der Interviews .....	53
5.4.1	Kategorie 1: Ziele des Deutschunterrichts .....	53
5.4.2	Kategorie 2: Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit.....	59
5.4.3	Kategorie 3: Rahmen des Konzepts von Literalität .....	65
5.4.4	Kategorie 4: Einflussfaktoren auf den Umgang mit Schriftlichkeit .....	69
5.4.5	Kategorie 5: Literalität .....	75
5.4.6	Kategorie 6: Literacy .....	78
5.5	Konzeptionelle Bündelung und Interpretation der Ergebnisse .....	80
5.5.1	Ziele des Deutschunterrichts.....	80
5.5.2	Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit.....	82
5.5.3	Literalität als offenes oder geschlossenes Konzept .....	83
5.5.4	Die Bekanntheit von <i>Literalität</i> .....	84

5.5.5	Die Bekanntheit von <i>literacy</i> .....	84
5.6	Das auf den Interviews basierende Konzept von Literalität .....	84
5.6.1	Ein Vergleich zu Literalitätskonzepten aus der Theorie.....	86
5.6.2	Beantwortung der Forschungsfrage und Verifizierung/Falsifizierung der Hypothesen .....	89
6	Fazit und Ausblick .....	90
7	Bibliographie.....	92
7.1	Sekundärliteratur.....	92
7.2	Online-Ressourcen.....	95
8	Anhang.....	96
8.1	Deutsches Abstract.....	96
8.2	Englisches Abstract.....	97
8.3	Angaben zu den Interviews.....	98
8.4	Interviewleitfaden .....	100
8.5	Gebildete Subkategorien bei der Auswertung der Interviews .....	102
8.5.1	Subkategorien in Kategorie 1.....	102
8.5.2	Subkategorien in Kategorie 2.....	102
8.5.3	Subkategorien in Kategorie 4.....	103

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Gegenüberstellung autonomes und ideologisches Modell.....	32
Tabelle 2: Deduktiv gebildete Hauptkategorien für die Auswertung der Interviews. ....	49

# 1 Einleitung

Was ist *Literalität*? Hat dieser Begriff etwas mit Literatur zu tun oder mit dem generellen Umgang mit Schriftlichkeit? Wenn man auf der Suche nach einer Definition von *Literalität* die aktuellste Ausgabe des Duden Wörterbuchs konsultiert, so bleibt die Frage unbeantwortet – es lässt sich kein Eintrag zu *Literalität* finden. Die Verwendung dieses Begriffs scheint also nicht weit verbreitet zu sein. Lt. Thilloßen könnte ein Grund dafür sein, dass *Literalität* ein vom englischen *literacy* abgeleiteter Neologismus ist und erst ab den 1980er Jahren mit Büchern von Neil Postman im deutschsprachigen Raum Verbreitung fand, z.B. mit *Wir amüsieren uns zu Tode* aus dem Jahr 1987 (Thilloßen 2008:8). Bis heute hat das Wort *Literalität* jedoch kaum Einzug in den allgemeinen Sprachgebrauch gehalten und wie Thilloßen schreibt, wird der Begriff „in zahlreichen fachspezifischen Publikationen [...] auch im Wechsel mit „Literarität“, „Literativität“ o.ä. verwendet“ (Thilloßen 2008:8). Auch wenn Publikationen der letzten Jahrzehnte zeigen, dass man sich im Fachdiskurs zunehmend auf die Verwendung des Begriffs *Literalität* einigen konnte (siehe z.B. Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009; Haltmayer/Aigner 2005; Müller 2015; oder auch Übersetzungen ins Deutsche wie Ong 2016), merkte schon Kamper 1994 an, dass die Frage, „was unter Literalität und Illiteralität verstanden wird“ wenig Aufmerksamkeit erhält (Kamper 1994:574). Thilloßen fügte 14 Jahre später hinzu, dass man sich uneinig in der Frage der Abgrenzung von Literalität zu Begriffen wie z.B. „Illiteralität oder (An-)Alphabetismus“ ist (Thilloßen 2008:8). An diesem Befund hat sich bis ins Jahr 2021 wenig geändert, was sich anhand des Inhalts von fachdidaktischer Literatur nachvollziehen lässt. So kommt der Begriff Literalität in der Einführung *Sprachdidaktik Deutsch* auf insgesamt 326 Seiten zweimal vor (Steinig/Huneke 2011:93 und 188), der verwandte englische Begriff *literacy* viermal (Steinig/Huneke 2011:201, 212, 214 und 2019). Näher eingegangen wird auf das Konzept von Literalität oder *literacy* jedoch nicht. Auch im Buch *Literaturdidaktik Deutsch* findet sich der Begriff Literalität an zwei Stellen (Abraham/Kepser 2009:24 und 164), wobei auch hier nicht auf die Frage eingegangen wird, was unter Literalität verstanden werden kann. Und in einer aktuelleren fachdidaktischen Einführung, *Fachdidaktik Deutsch* aus dem Jahr 2016, wird der Begriff Literalität gleich gar nicht angeführt (Goer/Köller 2016:379). Dies unterstreicht die Einschätzung von Stagl/Ribarits und Barkow/Müller-Brauers, die schreiben, dass das Forschungsfeld Literalität im deutschsprachigen Raum bislang noch wenig entwickelt ist (Stagl/Ribarits 2010:15) und dass „[a]ngesichts der bestehenden Begriffsunklarheit [noch] konzeptionelle und terminologische Schärfungen“ ausstehen (Barkow/Müller-Brauers 2017:181).

Wenn nun das Konzept von Literalität der Allgemeinheit wenig bekannt zu sein scheint und das Konzept selbst von der deutschsprachigen Fachwissenschaft noch wenig Aufmerksamkeit erhält, warum sollte man dann eine Abschlussarbeit darüber verfassen? Lt. Müller handelt es sich bei Literalität um einen von verschiedenen Begriffen, „die in der Fachliteratur zur Bezeichnung von sprachlichen Fähigkeiten, die über Bildungswege und Verwirklichungsmöglichkeiten von Individuen maßgeblich entscheiden, verwendet werden“ (Müller 2015:8). Andere Begriffe, um diese Fähigkeiten zu bezeichnen, sind bspw. „konzeptionelle Schriftlichkeit, Registerbeherrschung, Bildungssprache“ (ebd.). Bei all diesen Ausdrücken ist es schwierig, in einem Satz zu beschreiben, was darunter verstanden werden kann. Der Begriff *Literalität* bietet uns im Gegensatz zu Begriffen wie *Registerbeherrschung* den Vorteil, dass er eine direkte Übertragung vom Deutschen ins Englische, hin zu *literacy*, zulässt (wenn auch keine vorbehaltlose, wie wir gleich sehen werden). Der Vorteil daran ist, dass die Erforschung des Konzepts von *literacy* im angelsächsischen Raum eine weitaus längere Tradition als im deutschsprachigen Raum hat, existiert das Forschungsfeld *literacy* dort doch schon seit den 1940er Jahren (Stagl/Ribarits 2010:15), während es im deutschsprachigen Raum nach wie vor wenig wahrgenommen wird (Kamper 1994:574; Thillosen 2008:8; Stagl/Ribarits 2010:15). Der Begriff *Literalität* bietet uns somit im Vergleich zu Begriffen wie *konzeptionelle Schriftlichkeit* oder *Registerbeherrschung* die Möglichkeit, auf breiterer Basis zu ergründen, auf welche unterschiedlichen Weisen die sprachlichen Fähigkeiten, die über die Bildungswege und Verwirklichungsmöglichkeiten von Individuen entscheiden, konzipiert werden können und wie ebendiese unterschiedlichen Konzeptionen von Literalität den landessprachlichen Unterricht beeinflussen können. Der Vorteil der besseren internationalen Vergleichbarkeit mag auch ein Grund dafür sein, dass sich viele verschiedene internationale und nationale Schulleistungstudien, wie z.B. die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), am Rahmenkonzept von Literalität orientieren (Chudaske 2012:177). Durch die PISA-Studie wurde dem Begriff der Literalität im deutschsprachigen Raum erstmals große Aufmerksamkeit durch Wissenschaft und Öffentlichkeit zuteil (ebd.; Müller 2015:9; Rosebrock 2013:245). Der Grund dafür war lt. Müller, dass die OECD dieser Untersuchung „ein spezifisches, lernbereichsübergreifendes, für das Lernen insgesamt bedeutsames Konzept von *Literacy* zugrunde gelegt hat“ (Müller 2015:8). Im Rahmen der PISA-Studie werden drei *literacies* unterschieden: *mathematical literacy*, *scientific literacy* und *reading literacy* (OECD 2006:19;45;71). Und damit beginnt das oben angedeutete Problem, dass wir *literacy* nicht vorbehaltlos mit *Literalität* übersetzen können: der Begriff *literacy* bezeichnet im angelsächsischen Raum nicht bloß sprachliche Fähigkeiten, die maßgeblich über Bildungswege und Verwirklichungsmöglichkeiten von Individuen

entscheiden, sondern er wird dort auch im Sinne von „basalen Grundfähigkeiten und -fertigkeiten“ im „sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen“ Bereich verwendet (Steinig/Huneke 2011:212). Das *literacy*-Konzept der OECD liefert somit zwar „Anschlussstellen für die Sprachförderung in allen Fächern [...], zugleich eröffnet es aber auch einen großen interpretativen Spielraum“ (Müller 2015:8), für den Schmid-Barkow eine nähere fachdidaktische Konkretisierung fordert (Schmid-Barkow 2009:203f.). Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zu einer solchen fachdidaktischen Konkretisierung darstellen. Bei der Ergründung, was Literalität bedeutet, kann die englischsprachige *literacy*-Forschung gleichzeitig Hilfe und Hindernis für eine konsistente Konzeption des Begriffs darstellen. So tut sich bspw. die Sprachdidaktik mit dem englischsprachigen Begriff „recht schwer“ (Müller 2015:8) und versteht darunter in erster Linie die Kompetenzen Lesen und Schreiben (Rau 2009:15). Wenn wir uns aber an die Literaturwissenschaften halten und davon ausgehen, dass das Sprachbewusstsein eine zentrale Komponente von Literalität sein muss und wir jeder Zeit und Kultur zugestehen müssen, Literalität für sich selbst zu definieren (Pattison 1982:6f), so wird klar, dass das Konzept von Literalität „über das elementare Lesen und Schreiben hinausgeht“ (Chudaske 2012:177). In Abhängigkeit davon, wie weit es gemäß der jeweiligen Definition über das elementare Lesen und Schreiben hinausgeht, kann das Konzept von Literalität enger oder weiter gefasst werden (Kiel 2009:592; Chudaske 2012:177). Weitere Definitionen von Literalität konzipieren diese bspw. als „wissensgenerierende Erfahrungen mit allem Geschriebenen“ (Kress 2000:116); als Kompetenz in einem semiotischen System als Grundlage des Denkens an sich (Pylkkö/Pylkkö 2016:65) oder als soziokulturelle Praxis, die immer im Wechselspiel mit anderen soziokulturellen Praktiken wie gesprochener Sprache, materiellem Hintergrund oder anderen sozialen Aktivitäten gesehen werden muss (Gee 1999:356; Street 1993:5). Durch die letztgenannte Sichtweise kommt zum Ausdruck, dass Literalität für mehr stehen muss als den Umgang mit dem gedruckten Wort alleine. Wenn nämlich Literalität eine soziokulturelle Praxis darstellt, die durch andere soziokulturelle Praktiken beeinflusst wird und vice versa, so muss die soziokulturelle Praxis der Literalität bspw. auch durch die Medien (im Sinne von Trägermedien wie Büchern, Zeitschriften, Tablets oder Smartphones) beeinflusst werden, mit denen Literalität vermittelt und erlernt wird. Wenn das Konzept von Literalität also ein offenes ist, das einem ständigen Wandel unterliegt (wie Pattison sagt), so stellt sich die Frage, inwieweit es durch den soziokulturellen Wandel der Gesellschaft, z.B. durch eine veränderte Mediennutzung, verändert wird – und welche Auswirkungen dies auf die Vermittlung von Literalität in der Schule hat. Für Bertschi-Kaufmann und Rosebrock steht außer Frage, dass es unverzichtbare Aufgabe

des Schulunterrichts ist, Schüler\*innen Literalität zu vermitteln (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009:7ff.). Gleichzeitig unterstreichen die Autorinnen, dass sich „literale Praktiken [...] mit den zur Verfügung stehenden Mitteln“ verändern (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009:7) und dass

„angesichts [einer] umfassenden Veränderung der gesellschaftlichen Kommunikationsweisen doch danach gefragt werden [muss], welchem Konzept von Literalität der schulische Unterricht folgt, wie sich dieses Konzept zu den gegenwärtigen Gebrauchsformen von Schriftlichkeit im gesellschaftlichen Maßstab verhält und inwiefern es geeignet ist, die nötigen Voraussetzungen zur Teilhabe an den verschiedenen Formen literaler Kommunikation zu vermitteln“ (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009:8).

Die Frage ist also, welchem Konzept von Literalität der Unterricht folgt bzw. anders gesagt, von welchem Konzept von Literalität bei der Planung des Unterrichts ausgegangen wird. Die Antwort auf diese Frage liefert uns auch eine Grundlage für die Entscheidung, ob sich der Deutschunterricht inhaltlich und methodisch an veränderte soziokulturelle Gegebenheiten anpassen sollte oder ob das möglicherweise überhaupt nicht notwendig ist. Letzteres wäre der Fall, wenn wir von einem geschlossenen Konzept von Literalität ausgingen. Wenn nämlich das Konzept von Literalität über die Zeit hinweg dasselbe bliebe, so wäre es auch nicht notwendig, im Unterricht auf neue Formen der Medialität, auf veränderte soziokulturelle Gegebenheiten, wie z.B. eine sich verändernde Landessprache, einzugehen. Wenn die Vermittlung von Literalität „unverzichtbare Aufgabe des Schulunterrichts ist“, wie Bertschi-Kaufmann/Rosebrock schreiben, so könnte diese Aufgabe immer mit denselben Inhalten erfüllt werden. Aus diesem Grund hat die Frage, welchem Konzept von Literalität der Unterricht folgt, nicht nur Relevanz für die Bildungswissenschaft und -theorie, sondern vor allem auch für die Fachdidaktik, da sie das *Was* des Unterrichts mitbegründen kann. Die Möglichkeiten der Konzeption von Literalität sind jedoch vielfältig. So wird Literalität u.a. mit Schriftkundigkeit (Pylkkö/Pylkkö 2016:65), mit Sprachbewusstsein (Pattison 1982:6f.), mit Partizipationsmöglichkeiten des Individuums (Thillosen 2008:9) oder mit der Teilhabe an der literalen Kultur (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009:7) in Bezug gesetzt. Lehrende würden wohl überwiegend zustimmen, dass die Vermittlung von Schriftkundigkeit und Sprachbewusstsein zentrale Aufgaben des Deutschunterrichts sind und dass es zum Bildungsauftrag der Schule gehört, Schüler\*innen einen Weg hin zu Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft zu zeigen und ihnen die Teilhabe an der literalen Kultur zu ermöglichen. Aber ob Lehrende diese Aufgaben und Ziele des Unterrichts mit einem Konzept von Literalität in Verbindung bringen würden, darf bezweifelt werden. Immerhin ist der Begriff Literalität im deutschsprachigen Raum noch wenig verbreitet und findet

sich selbst in fachdidaktischer Literatur nur vereinzelt. Wenn also selbst in fachdidaktischer Literatur wenig bis nichts zum Konzept von Literalität zu finden ist, so ist auch nicht davon auszugehen, dass Deutschlehrende sich schon näher damit beschäftigt haben. Aber selbst wenn Lehrende ihr didaktisches Handeln nicht explizit mit einem Konzept von Literalität in Verbindung bringen, basiert dieses Handeln doch auf einzelnen Bausteinen unterschiedlicher Konzepte von Literalität. So mag wohl für alle Lehrenden die Aufgabe des Deutschunterrichts darin bestehen, Schüler\*innen eine möglichst hohe Kompetenz in den Fertigkeiten Lesen und Schreiben zu vermitteln. Jedoch mögen die Einen Lesen und Schreiben als autonome Fertigkeiten ansehen, die isoliert vom Kontext erlernt werden können, während für die Anderen das Erlernen von Lesen und Schreiben immer vor dem Hintergrund spezifischer soziokultureller Gegebenheiten stattfindet. Somit würden Erstere implizit von einem engen und Letztere implizit von einem weiten Literalitätsverständnis ausgehen (Kiel 2009:592). Auch wenn beide Seiten nie etwas vom Konzept der Literalität gehört haben mögen, so handeln sie doch nach einem Konzept von Literalität bzw. nach Mischformen verschiedener Konzepte. Herauszufinden, welche Konzepte bzw. Mischformen von Konzepten von Literalität die Grundlage des didaktischen Handelns von verschiedenen Deutschlehrpersonen ist, ist das Ziel dieser Untersuchung. Diese Arbeit versteht sich somit als Beitrag zur fachdidaktischen Konkretisierung, was unter dem Konzept von Literalität verstanden werden kann – wie dies bspw. von Schmid-Barkow gefordert wird (Schmid-Barkow 2009:203f.).

### **1.1 Forschungsfrage, Hypothesen und Ziele der Arbeit**

Aus den vorhergehenden Ausführungen ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Forschungsfrage: Welchen Konzepten von Literalität folgt der Deutschunterricht von ausgewählten Lehrer\*innen an österreichischen Schulen? Mit der Beantwortung dieser Forschungsfrage sollen zwei Hypothesen verifiziert oder falsifiziert werden. Hypothese 1 (H1): Den interviewten Deutschlehrenden ist das Konzept von Literalität mehrheitlich unbekannt. Hypothese 2 (H2): Die Mehrheit der interviewten Deutschlehrpersonen geht tendenziell von einem geschlossenen Konzept von Literalität aus. Außerdem soll im Rahmen dieser Arbeit herausgefunden werden, welche Fähigkeiten und Kompetenzen Lehrende zum Konzept von Literalität zählen, ob mehr Lehrende von einem geschlossenen oder von einem offenen Konzept von Literalität ausgehen und inwieweit die von den Lehrenden induktiv erfragten Konzepte von Literalität den theoretischen Konzepten von Literalität aus den Bildungswissenschaften und aus der Fachdidaktik gleichen bzw. inwieweit sie sich von diesen unterscheiden.

## **1.2 Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im Theorieteil wird im ersten Schritt auf die Entwicklung des Forschungsfelds Literalität eingegangen. Dabei wird ausgeführt, wann man sich für das Konzept von Literalität zu interessieren begann, welche Wissenschaftsdisziplinen für die Entwicklung des Forschungsfelds eine Rolle spielten und zwischen welchen Extrempolen das Konzept von Literalität verortet werden kann. Im zweiten Teil des Theorieteils werden verschiedene Konzepte von Literalität vorgestellt, welche in Fachdidaktik und Bildungswissenschaften diskutiert werden.

Im zweiten und empirischen Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Befragung von Deutschlehrenden präsentiert. Im Zuge der Befragung sollte auf induktive Weise herausgefunden werden, aus welchen Teilbereichen sich die Konzepte von Literalität zusammensetzen, welche das didaktische Handeln der Lehrenden bestimmen. Dazu wurden den Lehrenden im Zuge von Leitfadeninterviews Fragen zu den Zielen ihres Deutschunterrichts und zu den Teilbereichen des Umgangs mit Schriftlichkeit gestellt. Ausgehend von den gesammelten Aussagen der Lehrenden wird am Ende der Auswertung ein praxisorientiertes Konzept von Literalität entwickelt.

## **1.3 Methodik und Auswertung**

Für den empirischen Teil der Arbeit wurde die qualitative Methode des Leitfadeninterviews herangezogen. Insgesamt wurden 12 Deutschlehrpersonen, die an verschiedenen österreichischen Schulen von der Volksschule bis zur AHS Oberstufe unterrichten, interviewt. Die Inhalte der Interviews wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse anhand eines deduktiv erstellten Kategoriensystems ausgewertet. Detailliertere Ausführungen zu Methodik und Auswertung der Interviews folgen in Kapitel 5.

## 2 Das Forschungsfeld Literalität

Wie in der Einleitung ausgeführt, stellt der Begriff Literalität im Deutschen einen noch jungen Neologismus dar, der auf das englische Wort *literacy* zurückgeht. Stagl/Ribarits schreiben, dass das Forschungsfeld Literalität im deutschsprachigen Raum noch wenig wahrgenommen wird und dass dies, wie bei anderen jungen Wissenschaftsdisziplinen, zu einer englischsprachigen Dominanz der Begrifflichkeiten geführt hat (Stagl/Ribarits 2010:15). Die Folgen dieser Dominanz sind bspw. die schon erwähnten uneinheitlichen deutschsprachigen Bezeichnungen wie z.B. Literalität vs. Literarität vs. Literativität. Über eine etwaige begriffliche Verwirrung im Deutschen hinaus sollte man auch den Ursprung des Begriffs, das englische Wort *literacy*, nicht vorbehaltlos mit *Literalität* übersetzen. Spätestens dann, wenn in englischsprachiger Literatur bspw. von *hypertext literacy* (Anderson-Inman et al. 2004:78) oder von *game-literacy* (Alvermann 2009:94) die Rede ist, wird klar, dass sich *literacy* im angelsächsischen Raum nicht bloß auf sprachliche Fähigkeiten bezieht, sondern auch im Sinne von „basalen Grundfähigkeiten und -fertigkeiten“ im „sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen“ Bereich verstanden werden kann (Steinig/Huneke 2011:212). Thillosen merkt an, dass *literacy* „inzwischen oft eher in einem weiteren, metaphorischen Verständnis und in anderen Zusammenhängen verwendet [wird], die in etwa dem Kompetenzbegriff entsprechen, beispielsweise „visual literacy“, „financial literacy“, „democratic literacy““ (Thillosen 2008:9). Für Schmid-Barkow verliert der Begriff *literacy* durch einen solchen „disparat[en] und inflationär[en]“ Gebrauch an Schärfe (Schmid-Barkow 2009:203), was z.B. dadurch passiert, dass der Begriff mittlerweile „mit fast beliebigen Adjektiven eine Verbindungen (sic!) eingehen kann“ (Schmid-Barkow 2009:204). Bei der Entscheidung, ob *literacy* mit dem Wort *Literalität* oder doch mit *Grundfähigkeiten und -fertigkeiten* übersetzt werden kann, sollte daher immer auch der Kontext berücksichtigt werden.<sup>1</sup>

Eines der Ziele dieser Arbeit ist es, verschiedene Konzepte von Literalität zu diskutieren. Mithilfe des Werkzeugs der Begriffsarbeit soll erörtert werden, welche verschiedenen Zugänge es für ein Verständnis von Literalität gibt. Das Ziel der Diskussion verschiedener Konzepte von Literalität ist jedoch nicht die Auswahl eines dieser Konzepte als das *passende* Konzept für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit oder die Konzeptualisierung eines neuen Literalitätsbegriffs. Wie Mieke Bal schreibt, ist das Lohnende an der Begriffsarbeit nämlich nicht die Festlegung

---

<sup>1</sup> Dass ein Bewusstsein hierfür nicht als selbstverständlich angenommen werden kann, zeigt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. So wird auf der Homepage des Ministeriums der Abschnitt „Leseförderung“ mit dem Titel „Leseförderung – Literacy“ versehen, anscheinend im Glauben, das Eine könne mit dem Anderen gleichgesetzt werden ([www.bmbwf.gv.at](http://www.bmbwf.gv.at) 2020).

auf eine allgemeingültige Definition eines Konzepts, sondern, dass wir während der Suche nach möglichen Bedeutungen eines Konzepts auch einen Einblick darin erhalten, was dieses Konzept tun kann:

*While groping to define, provisionally and partly, what a particular concept may mean, we gain insight into what it can do. It is in the groping that the valuable work lies. This is why I have to come to value concepts. The groping is a collective endeavor. Even those concepts that are tenuously established, suspended between questioning and certainty, hovering between ordinary word and theoretical tool, constitute a backbone of the interdisciplinary study of culture – primarily because of their potential intersubjectivity. Not because they mean the same thing for everyone, but because they don't” (Bal 2002:11).*

In der vorliegenden Arbeit kann also die Suche nach möglichen Konzeptualisierungen von Literalität auch einen Einblick darin geben, was Literalität tun kann. Die Begriffsarbeit selbst kann erhellen, inwieweit verschiedene Konzepte von Literalität den Schulunterricht beeinflussen können. Wenn wir bspw. von einem Konzept von Literalität eines Literaturwissenschaftlers ausgehen, so muss das Sprachbewusstsein eine zentrale Komponente von Literalität darstellen (Pattison 1982:6f.). In weiterer Folge müsste die Vermittlung von Sprachbewusstsein im Sprachunterricht eine wichtige Rolle spielen. Wenn wir von einem Konzept von Literalität aus semiotischer Perspektive ausgehen, so stellt Literalität das Sich-Bewegen in einem semiotischen System als Grundlage des Denkens dar (Pylkkö/Pylkkö 2016:65). Gemäß dieser Konzeption beeinflusst unser Umgang mit dem Werkzeug der Sprache unser Denken – im Sinne Vygotskij's unser Bewusstsein (Vygotskij 1964:3-5) – was dann wiederum im landessprachlichen Unterricht thematisiert werden müsste. Für die Bildungswissenschaften hingegen ist die Vermittlung von Literalität Grundlage für die Partizipationsmöglichkeiten des Individuums (Thillosen 2008:9). Die Behandlung dieses Zusammenhangs sollte also gemäß dieser bildungswissenschaftlichen Konzeption von Literalität auch ihren Platz im Sprachunterricht haben.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass Mieke Bals Einschätzung durchaus ihre Berechtigung hat: das Werkzeug der Begriffsarbeit liefert tatsächlich einen guten Einblick darin, was ein Konzept leisten kann. Wenn im Rahmen dieser Arbeit erörtert werden soll, was verschiedene Literalitätskonzepte im Deutschunterricht leisten können, so werden dafür Konzepte aus der Bildungswissenschaft und aus der Fachdidaktik die zentrale Rolle spielen. Für das Verständnis unterschiedlicher Konzepte von Literalität in diesen Disziplinen ist es jedoch auch wesentlich zu wissen, wie sich das Forschungsfeld Literalität seit Beginn seiner Existenz entwickelt hat. Fragen, die sich hierbei stellen, sind bspw., welche Erkenntnisinteressen bei der Erforschung

des Konzepts von Literalität eine Rolle spiel(t)en und welche Disziplinen sich für die Erforschung des Konzepts von Literalität interessier(t)en. Dadurch kann eine Idee davon vermittelt werden, inwieweit sich das Erkenntnisinteresse des Forschungsfelds gewandelt hat – was Ursache für und auch Folge von eine/-r veränderte/-n Konzeption von Literalität sein könnte. In diesem und dem folgenden Kapitel wird daher die Entwicklung des Forschungsfelds Literalität nachgezeichnet, bevor die Perspektive in Kapitel 4 enger wird und fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Konzeptionen von Literalität vorgestellt werden.

## 2.1 Die Entwicklung des Forschungsfelds Literalität

Am Beginn der Erforschung des Konzepts von Literalität stand die Oralität. In unterschiedlichen Disziplinen fragte man sich, inwiefern sich orale Kulturen, also solche, die über keinerlei schriftbasierte Kommunikationsmittel verfügen, in ihrer Ausdrucks- und Denkweise von literalen Kulturen unterscheiden (Thilloren 2008:9). Milman Parry bspw. beschäftigte sich in seinen literaturwissenschaftlichen Untersuchungen in den 1920er Jahren mit „(schriftliche[n]) Darstellungsformen in den Epen Homers, die auf deren ursprünglich mündliche Überlieferung verweisen“ (ebd.). Die Entwicklungspsychologie in Person von Aleksandr R. Lurijas fragte sich ein paar Jahre später, inwiefern sich orale von literalen Gesellschaften unterscheiden. Lurijas wollte in den 1930ern mit Untersuchungen in Usbekistan und Kirgisien „anhand des Vergleichs der Bewältigung bestimmter Aufgaben durch literalisierte und nicht-literalisierte Personen charakteristische Eigenarten oraler Kulturen aufzeigen“ (ebd.). Lt. Thilloren brachten die beiden Forschungsansätze von Parry und Lurijas, so verschieden sie auch waren, „übereinstimmende Ergebnisse über die Ausdrucks- (und Denk-)weise „primär mündlicher“ Kulturen“ hervor (ebd.). Parrys Untersuchungen und Erkenntnisse wurden nach seinem Tod u.a. durch die Arbeiten von Eric A. Havelock ergänzt, auf welche sich viele Publikationen aus den Feldern der Soziolinguistik und angewandten Sprachwissenschaft der 60er und 70er Jahre bezogen – so z.B. Lord 1960, McLuhan 1962 oder Okpewho 1979 (Ong 2012:6). Wie Thilloren schreibt, entstand ab den 1960er Jahren ausgehend von den Arbeiten von Parry und Lurijas ein „interdisziplinäres Interesse an der Erforschung oraler Kulturen“ (Thilloren 2008:9) – dies war lt. Stagl und Ribarits die erste von vier Phasen der systematischen Erforschung von Literalität (Stagl/Ribarits 2010:10). Anders als Thilloren sehen nämlich Stagl und Ribarits Arbeiten wie die von Parry und Lurijas lediglich als Vorarbeiten einer erst Jahrzehnte später beginnenden systematischen Erforschung von Literalität. Sie unterteilen die Entwicklung des Forschungsfelds in vier Phasen, deren erste mit der *Toronto School of Communication* in den 1960er Jahren begann. Die beiden Autorinnen verweisen aber auch darauf, dass russische Autor\*innen der 1930er Jahre bedeutsame Erkenntnisse zur Literalitätsforschung beitrugen, die erst 30 Jahre

später wiederentdeckt wurden (Stagl/Ribarits 2010:10). Ausgehend von den Erkenntnissen russischer Autor\*innen wie z.B. Lew S. Vygotskij begann sich die *Toronto School of Communication* in den 1960er Jahren für die Frage zu interessieren, wie verschiedene Arten und Mittel der Kommunikation eine Kultur und die Denkweisen der darin lebenden Menschen beeinflussen (Stagl/Ribarits 2010:11). Eines der Erkenntnisinteressen war dabei, wie sich die Denkweisen der Menschen am Übergang von oralen hin zu literalen (im Sinne von schriftkundigen) Gesellschaften verändern (ebd.). Die Frage war, wie sich die Nutzung verschiedener Kommunikationskanäle auf das kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft auswirkt, wird dieses lt. Stagl und Ribarits doch vor allem durch die Kommunikationskanäle beeinflusst, über welche Formen der Religiosität, Philosophie, Wissenschaft oder Literatur weitergegeben werden (ebd.). Für den berühmtesten Vertreter der *Toronto School of Communication*, Marshall McLuhan, war vor allem von Interesse, wie die Verwendung der Kulturtechnologie der Schriftlichkeit, welche als „erste Technologie systematischer Vermittlung zur Weitergabe von Wissen“ bezeichnet werden kann, durch auditive bzw. audiovisuelle Medientechnologien wie das Fernsehen und das Radio beeinflusst bzw. zurückgedrängt wird (Stagl/Ribarits 2010:10f.).

In der von Stagl/Ribarits definierten zweiten Phase der Literalitätsforschung beschäftigte man sich weniger mit Literalität als mit Oralität. Im Zentrum stand nun (ähnlich wie bei Parry und Lurijas in den 1920er und -30er Jahren) die Frage, „wie Mündlichkeit als dominierende Technologie und Medium der Verständigung gesellschaftlich funktioniert und wissenschaftlich beschrieben werden kann“ (Stagl/Ribarits 2010:11). Die Wissenschaft legte in dieser Phase den Fokus auf die Erforschung oraler (Stammes-) Kulturen und die Auswirkungen ausschließlich oraler Kommunikation auf die mentalen und sozialen Gegebenheiten in diesen Kulturen (ebd.). Problematisch in dieser Phase war, dass literale Kulturen generell als oralen Kulturen überlegen dargestellt wurden, da „Literalität als klar abgrenzbares und essentielles Instrument der Denkentwicklung“ angesehen wurde (ebd.). Diese Darstellung wurde später als „eurozentristisch und einer deterministischen Fortschrittslogik folgend“ kritisiert (Thillosen 2008:10), da sie von der einseitigen Vorannahme ausging, Literalität sei der Oralität allgemein überlegen (Stagl/Ribarits 2010:12). Diese einseitige Vorannahme beruht lt. Harris auf dem Fehler, das Prestige der Benützung eines bestimmten Mediums ausschließlich von der eigenen Position aus zu beurteilen (Harris 2013:40). Letztlich bringe beiderlei, Literalität und Oralität, Vor- und Nachteile mit sich und was für die eine Kultur gilt, muss nicht automatisch auch für die andere gelten (Harris

2013:39f.).<sup>2</sup> Mehr noch: was für eine Kultur heute gilt, muss nicht automatisch auch für morgen gelten. So sollte es im Denkraum einer nicht deterministischen Fortschrittslogik auch denkbar sein, dass die Schrift in einer näheren oder fernerer Zukunft durch andere Formen der Kommunikation ersetzt werden könnte, welche die kulturelle Rolle der Schrift, an welche wir uns im Verlaufe der letzten Jahrhunderte gewöhnt haben, übernehmen (Harris 2013:35).

In der dritten Phase der Literalitätsforschung wurden Literalität und Oralität aus einer soziokulturellen und soziolinguistischen Perspektive betrachtet (Stagl/Ribarits 2010:12). Man ging nun von Mischformen der Literalität und Oralität aus und es wurde untersucht, inwiefern verschiedene Formen des Literalen bzw. Oralen (d.h. verschiedene Praktiken des Sprechens, Lesens und Schreibens) das soziale Handeln in unterschiedlichen sozialen Kontexten beeinflussen (ebd.). Untersucht wurde bspw., wo/wann/warum die eine oder andere Form der Kommunikation verwendet oder auch bevorzugt wird. Vielleicht ist es in dem einen Kontext sinnvoller, die orale Form der Kommunikation zu nutzen, während in einem anderen Kontext die literale Form sinnvoller oder angebrachter ist. Ob das Literale oder das Orale dominant ist, war nun sekundär, es ging in dieser Phase lediglich um die Funktionalität des Einen oder Anderen im jeweiligen Kontext, da klar wurde, dass es immer unterschiedliche Kommunikationsformen gibt, die in einer Sprache nebeneinander existieren, sich überlappen oder vielleicht auch einander widersprechen (Stagl/Ribarits 2010:13). In diese dritte Phase fiel der Beginn der sogenannten *New*

---

<sup>2</sup> Harris beschreibt mithilfe einer Allegorie treffend, wie das Prestige einer Kommunikationsform von den individuellen Voraussetzungen einer Kultur bzw. Lebensform abhängt. Damit zeigt er, dass Schriftlichkeit nicht zwangsläufig als höhere Form der Kommunikation angesehen werden kann als Mündlichkeit. Die Allegorie im Originalwortlaut: „*Suppose the first explorers from Earth to arrive on Mars reported the existence of a curious reversal of the familiar terrestrial relationship between speech and writing. In other words, let us suppose it was discovered that Martians communicated primarily for everyday purposes by means of making visible marks on surfaces, and were biologically equipped to do this because their fingers constantly exuded a coloured liquid which they used in much the same manner as we use ink. With this coloured liquid Martians from their earliest years were used to tracing graphic symbols on any convenient surface that came to hand. But only few Martians ever learnt to make sounds corresponding to these graphic symbols, because this involved learning to use a special piece of equipment invented for the purpose, which looked like a small box and was worn strapped round the throat. This box was known in Martian as the "vocal apparatus", but very few Martians could afford to buy one, and in any case this apparatus could be used effectively only after years of special training in the correspondences between Martian graphic symbols and the sounds that the box could produce. Perhaps the first question that might occur to an anthropologist on the mission from Earth is: "Why do these Martians bother with this clumsy vocal apparatus at all?" Taking this science-fiction story one stage further, let us suppose that the Martian answer to this question turned out to be that whereas any fool on Mars could write, using the vocal box required a special form of intelligence, and furthermore conferred certain advantages on speakers over writers. For instance, speakers could communicate to one another by means of sound even in the absence of a writing surface. Furthermore, speakers could communicate even when doing something else with their hands and eyes, whereas writers could not. Third, speakers could communicate with one another audibly in ways that those who could only write were quite unable to understand. Fourth, vocalization had the inestimable practicality of leaving no trace, so that it was impossible for anyone subsequently to prove what had been said. It thus required mental alertness to engage in vocal communication, and quick reactions of an order quite beyond the average slow-witted writer. In short, speaking was a privileged form of communication shared by an elite, but beyond the grasp of the masses. Any sensible Martian, therefore, could see that it was well worth buying a vocal apparatus and learning to use it, because being able to use a vocal apparatus brought with it all kinds of communicational superiority*“ (Harris 2013:39f.).

*Literacy Studies*, welche Literalität als soziale Praxis begreifen, die wiederum in andere soziale Praktiken eingebettet ist (ebd.; Holme 2004:64f.; Street 1993:1-5; Street 1995:1).

Die von Stagl/Ribarits definierte vierte Phase der Erforschung von Literalität beschäftigt sich mit der Frage, wie durch technologische und gesellschaftliche Veränderungen und durch die Nutzung digitaler Medien heute anders aufgezeichnet, mitgeteilt und wahrgenommen wird (Stagl/Ribarits 2010:14). Die Autorinnen formulieren mehrere Fragen, denen in dieser vierten Phase aktuell nachgegangen wird. So fragen sie bspw., was interaktiv gestaltete Medien so faszinierend für Kinder und Jugendliche macht und warum ihre Benützung so einfach ist. Eine andere Frage ist, wie diese interaktiven elektronischen Medien die menschlichen Sinne und das Gehirn ansprechen. Allgemeiner formuliert geht es also darum, wie die Nutzung digitaler Medien unsere Wahrnehmung und unsere Denkmuster verändert (ebd.).

Wenn es in der vierten Phase der Erforschung von Literalität darum geht, wie die Nutzung digitaler Medien unsere Wahrnehmung und unsere Denkmuster verändert, so unterscheidet sich dieses Erkenntnisinteresse nicht grundlegend von dem aus der ersten Phase: damals wie heute ist die Frage zentral, inwieweit sich verschiedene Formen der Kommunikation auf eine Kultur und auf das Bewusstsein der Menschen auswirken.

## **2.2 Die zentralen Erkenntnisinteressen des Forschungsfelds Literalität**

Wenn wir das Erkenntnisinteresse der zweiten Phase von Literalität, inwiefern sich orale von literalen Kulturen unterscheiden, aufgrund einer problematischen Herangehensweise (Stichworte Eurozentrismus und deterministische Fortschrittslogik) ausklammern, so bleiben aus den verbleibenden drei Phasen Literalitätsforschung zwei Erkenntnisinteressen für die aktuelle Forschung. Ausgehend von Phase eins und vier kann gefragt werden, ob und wenn ja, inwieweit verschiedene Formen und Mittel der Kommunikation die Wahrnehmung und die Denkmuster von Menschen beeinflussen. Ob dies denkbar ist, d.h., ob also die verwendeten Kommunikationsmittel die menschliche Wahrnehmung und Denkmuster überhaupt theoretisch beeinflussen können, hängt von der Frage ab, welche in Phase drei gestellt wurde: ist Literalität eine autonom existierende Fähigkeit, die wir isoliert von anderen Einflüssen erlernen können, oder ist Literalität eine Fähigkeit, die im Wechselspiel mit verschiedensten kognitiven und sozialen Gegebenheiten steht? Gingen wir von Ersterem aus, so könnten wir unter Literalität die autonome Fähigkeit des Lesens und Schreibens verstehen, die gemäß Henzler „heute allgemeines Bildungsgut“ darstellt und „etwa seit dem 18. Jahrhundert echte Breitenwirkung erzielte“ (Henzler 1997:53f.). Diese wäre eine Konzeption von Literalität im engeren Sinne, welche Literalität auf den Umgang mit der Alphabetschrift und dem gedruckten Wort beschränkt (Thilloßen 2008:9;

Kiel 2009:592). Daraus würde auch folgen, dass eine Beeinflussung dieser autonomen Fähigkeit, wie der Name schon sagt, durch externe Gegebenheiten nicht möglich ist. Literalität würde somit ein geschlossenes und unveränderbares Konzept darstellen. Gingen wir dagegen von Literalität als einer Fähigkeit aus, die im Wechselspiel mit anderen kognitiven und sozialen Gegebenheiten steht, so müssen wir davon ausgehen, dass soziokultureller Wandel das Konzept von Literalität in jedem Fall beeinflussen und verändern muss. In diesem Fall würden mit dem Konzept von Literalität über die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens hinaus weitere „kognitive und soziale Implikationen verbunden sein“ (Thilloßen 2008:9) und Literalität würde ein offenes und veränderbares Konzept repräsentieren.

Vor der Frage, inwiefern soziokultureller Wandel das Konzept von Literalität beeinflussen kann, muss also darüber nachgedacht werden, ob bzw. inwieweit Literalität überhaupt im Wechselspiel mit anderen sozialen Praktiken steht. Es muss die Frage gestellt werden, ob Literalität ein geschlossenes und unveränderbares oder ein offenes und veränderbares Konzept darstellt. Verhandelt wird diese Frage bei der Gegenüberstellung des autonomen und ideologischen Modells von Literalität.

### 3 Autonomes vs. ideologisches Modell von Literalität

Wenn wir uns darauf festlegen, entweder vom autonomen oder vom ideologischen Modell von Literalität auszugehen, so entscheidet sich damit mehr als bloß die Frage, ob das Konzept von Literalität bspw. durch die Nutzung unterschiedlicher Medien verändert wird. Olson beschreibt die Implikationen, die von der Wahl des einen oder anderen Modells abhängen, wie folgt:

*„If literacy is thought of as simply the basic skill of recognizing emblems or of decoding letters to sound or words to meanings, the implications of literacy, while important, are bound to be limited. But if we regard literacy in the classical sense, as the ability to understand and use the intellectual resources provided by some three thousand years of diverse literate traditions, the implications of learning to exploit these resources may be enormous. Enormous not only in that literacy has permitted the accumulation of treasures which are stored in texts but also in that it involves a diverse set of procedures for acting on and thinking about language, the world and ourselves” (Olson 1994:17f.).*

Was für oder gegen das jeweilige Modell von Literalität spricht, soll folgend anhand der Ausführungen von Vertreter\*innen dieser beiden Modelle dargestellt werden.

#### 3.1 Das autonome Modell von Literalität

Traditionell wurde unter Literalität eine neutrale oder technische Fertigkeit verstanden, „die sich weitgehend aus den individuellen Varianzen bei den kognitiven und physiologischen Funktionen erklärt“ (Alvermann 2009:92). Eine solche Konzeption von Literalität können wir gemäß Kiel als engeren Literalitätsbegriff bezeichnen: Literalität als die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können (Kiel 2009:592). Dies wäre eine Fähigkeit, deren Ausprägung lediglich durch individuelle kognitive und physiologische Unterschiede und isoliert von äußeren soziokulturellen Einflüssen variiert. Wie Gee schreibt, ist die Folge einer solchen Betrachtungsweise bspw., dass die Kompetenz Lesen in diesem Denkraum als Kompetenz im Dekodieren, im Erkennen von Wörtern und als Kompetenz im Verständnis von buchstäblicher Bedeutung angesehen wird (Gee 1999:358). Der Frage, ob und inwieweit Sprache, Literalität und Lernen an sich in verschiedenste soziokulturelle Gegebenheiten innerhalb und außerhalb der Schule eingebettet sind, wird bei dieser Konzeption von Literalität kein Augenmerk geschenkt (ebd.). Literalität wird hier als unabhängig vom sozialen Kontext gesehen, als isolierte Variable, deren Konsequenzen für Gesellschaft und Kognition von ihrem „intrinsischen Charakter“ abgeleitet werden kann (Street 1993:5). Brian Street bezeichnet diese Konzeption von Literalität als das *autonome Modell von Literalität*, auch wenn Vertreter (Street bezieht sich hierbei ausschließlich auf männliche Forscher) dieses Modells selbst nicht explizit von einem autonomen Modell

von Literalität sprechen (ebd.). Street begründet diese Fremdzuschreibung damit, dass Vertreter des autonomen Modells den Begriff *autonom* in vielen ihrer Texte und Gedanken zu Literalität verwenden und die Kompetenz Schreiben als autonome Variable ansehen, so z.B. Goody und Watt, die die Schrift als potentiell autonomes Kommunikationsmittel bezeichnen (Goody 1968:40 zitiert nach Street 1993:5). Auch Kulick und Stroud vertreten die Annahme, Schrift sei ein autonomes Kommunikationsmittel, wenn sie schreiben, dass die Vermittlung von Literalität auf neutrale und universelle Weise vonstatten geht – dass also Lernende als passive Empfänger von Literalität angesehen werden können (Street 1993:3). Als Vertreter des autonomen Modells von Literalität führt Street in erster Linie Ong, Olson und Goody an (Street 1993:3 und 5). Es sind dies Vertreter, welche die Entwicklung von oralen hin zu literalen Kulturen als großen Entwicklungssprung ansehen, d.h. Vertreter, welche nicht von einem Kontinuum in der Beziehung zwischen oralen und literalen Gesellschaften, sondern von einer großen Trennung (*the great divide*) zwischen oralen und literalen Gesellschaften ausgehen (Street 1993:4).

Für Goody und Watt stellt die Schrift im Gegensatz zur gesprochenen Sprache ein autonomes Kommunikationsmittel dar (Goody 1968:40 zitiert nach Street 1993:5). Goody begründet dies damit, dass die „wesentliche Funktion“ der Schrift „in der Objektivierung der Sprache“ besteht, also „darin, der Sprache mit einem System sichtbarer Zeichen ein materielles Korrelat zu geben“ (Goody 1986:26). Dadurch kann für Goody die Vergänglichkeit mündlicher Kommunikation ausgeschaltet werden, da Sprache „[i]n dieser materiellen Form [...] über räumliche Entfernungen übermittelt und durch die Zeit hindurch bewahrt werden“ kann (ebd.). Einen großen Vorteil stellt dabei gemäß Goody die Nutzung eines Alphabets dar, wird dadurch doch die Transkription von gesprochener Sprache möglich (Goody 1986:28). Für Goody „vergegenständlicht“ die Schrift gesprochene Worte und macht sie dadurch einer „längere[n] und gründlichere[n] Prüfung zugänglich“ als dies mit dem gesprochenen Wort möglich wäre (Goody 1986:114). Wenn jedoch Street Goody zuschreibt, ein Vertreter der seit Lévi-Strauß propagierten großen Unterscheidung (*the great divide*) (Stagl et al 1991:11) von oralen und literalen Gesellschaften zu sein (Street 1993:4f.), so muss auch festgehalten werden, dass Goody selbst in späteren Arbeiten von dieser Linie abweicht, wenn er schreibt, dass „die kategorischen Unterscheidungen zwischen dem Denken ‘primitiver’ und ‘zivilisierter’ Völker“ (wie Goody orale und literale Gesellschaften bezeichnet) „mit Recht verworfen“ wurden (Goody 1986:120). Goody änderte seine Einstellung zur angenommenen Komplementarität zwischen oralen und literalen Gesellschaften also im Verlaufe seiner wissenschaftlichen Tätigkeit und repräsentiert somit zumindest in späteren Schriften keinen Vertreter des *great divide* zwischen oralen und

literalen Gesellschaften. Anders stellt sich dies bei Walter J. Ong, dem lt. Street vielleicht einflussreichsten Autor zum Thema Literalität in den USA (Street 1993:5), dar. Für Ong existiert der autonome Diskurs in oralen Kulturen normalerweise nicht und wenn, dann nur in Ausnahmefällen wie in rituellen Formeln. Anders ist dies bei der Schrift, wo ein Buch die Äußerung einer Quelle, die das Geschriebene wirklich gesagt, gedacht, geschrieben hat, wiedergeben kann. Anders als bei der gesprochenen Sprache können die schriftlich dargestellten Gedanken und Äußerungen nicht direkt in Frage gestellt werden, da das Geschriebene losgelöst von der/dem Autor\*in existiert (Ong 2012:77f.). Für Ong stellt die Schrift Gedanken und Äußerungen somit isoliert von allem anderen, in sich geschlossen und vollständig, dar und durch diese isolierte Darstellung von Gedanken in Form des gedruckten Wortes werden Äußerungen für Ong autonom (Ong 2012:130). Literalität ist für Ong also eine autonome Variable, die unabhängig vom Kontext ihre spezifische Wirkung entfaltet.

Den für Street explizitesten Vertreter des autonomen Modells von Literalität stellt Olson dar (Street 1993:5). In seinen frühen Texten argumentierte Olson, dass es zwischen Oralität und Literalität einen Übergang in kultureller und entwicklungsmaßiger Hinsicht gibt und dass dieser Übergang dergestalt beschrieben werden kann, dass die Schrift zu einer expliziteren Sprache führt, welche als unzweideutige und autonome Repräsentation von Bedeutung fungiert (Olson 1977:258 zitiert nach Street 1993:5). Bei der Lektüre eines späteren Titels von Olson zeigt sich jedoch, dass sich seine Position bis in die 1990er Jahre im Vergleich zu den 1970er Jahren gewandelt hatte. In *the world on paper* aus dem Jahr 1994 teilt Olson viele Gedanken mit Street, einem Vertreter des ideologischen Modells. So schreibt Olson, dass der Einfluss, den Literalität auf die Entwicklung von vormals oralen Gesellschaften hat, nicht so groß ist, wie verbreitet angenommen wird:

*„The introduction of a script into a traditional society, they found, produced no general cognitive effects such as the ability to memorize, to classify, or to draw logical inferences. The source of significant cognitive change, if indeed such changed occurred, had to be sought elsewhere such as in altered social conditions or in the processes of schooling”*  
(Olson 1994:20).

Selbiges bestätigt auch Linde, welche schreibt, dass Literalisierungsprogramme, welche auf der Annahme beruhen, die Vermittlung von Literalität führe automatisch zu einem Entwicklungsschub einer Gesellschaft, häufig enttäuschende Resultate erzielen (Linde 2001:45). Lt. Olson

mag dies daran liegen, dass Literalität nicht bloß eine Grundausstattung an mentalen Fähigkeiten ist, die isoliert von allem anderen existiert und somit isoliert vermittelt werden könnte. Literalität ist für ihn vielmehr:

*“[...] the competence to exploit a particular set of cultural resources. It is the evolution of those resources in conjunction with the knowledge and skill to exploit those resources for particular purposes that makes up literacy. That is why literacy and literate competence can have a history. But it does mean that we cannot grasp the full implications of literacy by means of research which simply compares readers and non-readers. We require a richer more diversified notion of literacy”* (Olson 1994:43).

Diese Gedanken entsprechen mehr dem ideologischen Modell von Street, Gee u.a. als dem von Street so bezeichneten autonomen Modell. Anhaltspunkte für eine autonome Sichtweise auf das Konzept von Literalität finden sich in diesem späteren Text von Olson nur vereinzelt. So z.B. wenn Olson die expressiven und reflexiven Eigenschaften von Literalität und Oralität als Komplemente darstellt, die sich nicht ähnlich sind (Olson 1994:264). Daraus würde folgen, dass Literalität autonom existiert und es keine Mischformen von Literalität und Oralität geben kann. An anderer Stelle relativiert er dies jedoch wieder, nämlich dann, wenn er von Literalität und Oralität als komplementären Teilen der Sprache spricht, die sich auch gegenseitig ergänzen. So sieht Olson das gesprochene Wort als führend in Hinblick auf seine expressive Kraft an, während er das geschriebene Wort als führend in Hinblick auf seine sprachreflexive Kraft, also auf das Sprachbewusstsein ansieht (Olson 1994:265).

Auch wenn Street Olson als den explizitesten Vertreter des autonomen Modells von Literalität ansieht (Street 1993:5), so zeigen zumindest Olsons Texte aus den 1990er Jahren, dass seine Position auf dem Kontinuum zwischen autonomem und ideologischem Modell von Literalität zwar eher aufseiten des autonomen Modells einzuordnen ist, jedoch nicht auf der Extremposition des *great divide*, wo Oralität und Literalität als Komplemente angesehen werden.

### **3.1.1 Kritik am autonomen Modell**

Was in den Beiträgen von Goody, Ong und Olson stark zum Ausdruck kommt, ist die Annahme, Schrift ermögliche es, Gedanken durch ihre materielle Entsprechung in Form der Schrift objektiviert darzustellen. Für Goody stellt die Schrift eine „Objektivierung der Sprache“ dar, die dieser ein „materielles Korrelat“ gibt (Goody 1986:26) und sie gewissermaßen „vergegenständlicht“ (Goody 1986:113f.). Ähnlich sieht dies Ong, für den Schrift Gedanken und Äußerungen isoliert von allem anderen, in sich geschlossen und vollständig darstellt (Ong 2012:130), was wiederum den Vorstellungen von Olson entspricht, der in der Schrift eine unzweideutige und

autonome Repräsentation von Bedeutung sieht (Olson 1977:258 zitiert nach Street 1993:5). Dies begründet er damit, dass er in der Schrift eine Transkription des gesprochenen Wortes sieht (Olson 1994:264f.). Harris würde dem widersprechen. Für ihn erschafft die Schrift das gesprochene Wort im Rahmen ihres eigenen Systems ständig neu: „*writing constantly recreates speech in its own image*“ (Harris 2013:36). Für Harris liegt der grundlegende Fehler in den Annahmen des autonomen Modells darin, eine nur sekundäre, untergeordnete Technik zum Hauptkriterium einer komplexen Fähigkeit zu machen, der diese Technik zufällig dient (Harris 2002:38). Wenn nämlich das Schreiben und Lesen als Hauptkriterium für die komplexe Fähigkeit der Literalität angesehen würde, so wäre dies damit vergleichbar, Musikalität an der Frage festzumachen, ob ein/-e Musiker\*in vom Blatt spielen kann (Harris 2002:38). In einem solchen Fall würden wir bspw. Stevie Wonder nicht als Musiker bezeichnen können. Da wir es dennoch tun, kann eine sekundäre Technik, die, wie Harris sagt, einer übergeordneten Fähigkeit dienen kann – aber nicht muss – nicht das ausschlaggebende Kriterium für diese übergeordnete Fähigkeit sein. Ein Musikstück vom Blatt zu spielen kann also genau so wenig das Hauptkriterium für Musikalität sein, wie die isolierte Fähigkeit Lesen und Schreiben zu können das Hauptkriterium für Literalität sein kann. Dass dem so ist, zeigt sich bspw. daran, dass wir Homer, der heute als Vater von Illias und Odyssee gilt, wohl nicht als illiteraten Menschen bezeichnen würden, obwohl er mit ziemlicher Sicherheit weder lesen noch schreiben konnte, da er eine kollektive (konzeptionell mündliche) Dichtersprache verwendete (Danek 2005:35). Für Pattison zeigt dieses Beispiel sehr anschaulich, dass wir jeder Zeit ihre eigene Definition von Literalität zugestehen müssen – innerhalb der breiten Richtschnur, dass sich Literalität immer auf Sprachbewusstsein und die Fähigkeit, dieses Sprachbewusstsein auch einzusetzen, beziehen muss (Pattison 1982:6f.). Dies unterstreicht auch Chudaske, für die das Konzept von „Literalität über das elementare Lesen und Schreiben hinausgeht“, da diese beiden Fähigkeiten für sie lediglich die Basis für andere Fähigkeiten darstellen, wie z.B. das Entwickeln eines komplexeren Leseverständnisses, die Aneignung der Rechtschreibregeln oder die Entwicklung von Sprachbewusstsein (Chudaske 2012:177). Literalität scheint also weniger durch ein einzelnes Kriterium wie *Lesen und Schreiben Können* bestimmt zu sein und vielmehr eine Kombination aus verschiedenen Variablen darzustellen, wie bspw. Pattison, Harris oder Chudaske schreiben. Welche Variablen dies sind, gilt es zu definieren. Was wir bis hierhin jedoch sagen können, ist, dass das Konzept von Literalität weit entfernt davon zu sein scheint, einem autonomen Modell zu entsprechen.

Das autonome Modell von Literalität mit seiner engen Konzeption von Literalität herrschte lt. Street lange v.a. in erziehungs- und entwicklungswissenschaftlicher Literatur vor, da Erziehungswissenschaftler und Psychologen ihr Erkenntnisinteresse auf einzelne Elemente der Lese- und Schreibkompetenz fokussieren (Street 1993:1), die sie als in sich geschlossenes Set von Kompetenzen betrachten, welche (vermeintlich oder nicht) isoliert erlernt und geübt werden können. Einen ersten Schritt hin zu einem weiteren Literalitätsbegriff stellten Untersuchungen dar, welche die Auswirkungen von Literalität auf die mentalen und sozialen Gegebenheiten in einer Gesellschaft untersuchten (Stagl/Ribarits 2010:11). Auch wenn (wie oben ausgeführt) die in dieser Phase angenommene Dichotomie zwischen Literalität und Oralität zu kritisieren ist, war dies ein erster Schritt hin zu einem weiteren Begriff von Literalität, welcher nicht mehr von einer autonom funktionierenden Schreib- und Lesefähigkeit ausging. Denn die Untersuchungen zu möglichen kognitiven Auswirkungen von Literalität führten auch zu Kritik an solchen Spekulationen und in weiterer Folge zur Beschäftigung mit *literacy practices*, „in denen die „Praxis im Umgang mit Texten“ im Vordergrund steht“ (Thonhauser 2007:17f.). Hier begann man von einem weiteren Begriff von Literalität auszugehen, der dem integrativen Modell von Kommunikation entspricht, in welchem sowohl die Autonomie von Kommunikationssystemen als auch deren ontologischer Vorrang gegenüber dem Kommunikationsakt selbst verneint wird (Harris 2002:36). Diesem integrativen Modell von Kommunikation entspricht das sogenannte ideologische Modell von Literalität, in dem Literalität aus sozialhistorischer und anthropologischer Perspektive betrachtet wird (Kamper 1994:574).

### **3.2 Das ideologische Modell von Literalität**

Vertreter\*innen des ideologischen Modells von Literalität geht es weniger um individuelle Kompetenzen, welche Literalität ausmachen, und mehr um „philosophische, psychologische und diskursanalytische Dimensionen“ von Literalität (Thonhauser 2007:18). Sprechen, Lesen und Schreiben stellen in diesem Modell soziale Praktiken dar, die nicht isoliert von anderen sozialen Praktiken betrachtet werden können (Street 1993:1; Stagl/Ribarits 2010:12). Literalität ist hier eine „multiple“ Kompetenz (Gee 1999:356) und so werden aus *der* Literalität viele verschiedene Literalitäten, da Lesen und Schreiben im Rahmen verschiedener soziokultureller Praktiken unterschiedlich ausgeformt und verändert werden können (Gee 1999:356). Dieser Zugang zu Literalität/-en wurde ab den 1980er Jahren unter dem Dach der sogenannten *New Literacy Studies* entwickelt. Man ging nun davon aus, dass sich sprachliche und nicht-sprachliche Dinge wechselseitig beeinflussen:

„[...] these [sociocultural] practices always fully integrate language, both oral and written, with nonlanguage “stuff”, that is, with ways of acting, interacting, feeling, valuing, thinking, and believing, as well as with various sorts of nonverbal symbols, sites, tools, objects, and technologies. Thus, the New Literacy Studies seek, as well, always to study literacy and literacy learning as they are integrated with oral language, social activities, material settings, and distinctively cultural forms of thinking, knowing, valuing, and believing” (Gee 1999:356).

Literalität ist jeweils in andere soziale Praktiken eingebettet, nach Gee in andere soziale Aktivitäten, materielle Voraussetzungen, unterschiedliche Ausprägungen des Denkens, Wissens, Wertens und Glaubens, sodass es *die* eine Literalität nicht geben kann. Im Rahmen des ideologischen Modells wird versucht, diese Unterschiede in der individuellen Ausprägung von Literalität zu beleuchten.

Ausgangspunkt dieser Betrachtungsweise war u.a. Brian Streets Kritik am autonomen Modell, an dem er bemängelte, dass es illiterate (im Sinne von *schriftunkundigen*) Menschen so darstelle, als ob es ihnen an kognitiven Fähigkeiten mangle, sie in Finsternis und zurückgeblieben leben würden und dass der Erwerb von Literalität automatisch zu großen Veränderungen in Bezug auf soziale und kognitive Fähigkeiten und zu Entwicklung führen würde (Street 1995:13). Eine solche Meinung wird bspw. von Goody vertreten, der von einem autonomen Modell von Literalität ausgeht (Street 1993:5). So meint Goody, dass zwischen Literalität und ökonomischer Entwicklung ein starker Zusammenhang bestehe, wenn er schreibt:

„The central problem concerning the contribution of writing to the economy has to do with its role in ‘development’ in the very broadest sense, that is, in promoting new technologies (and the associated division of labour), in extending the possibilities of management on the one hand and of commerce and production on the other, in transforming methods of capital accumulation, and finally in changing the nature of individual transactions of an economic kind” (Goody 1986:46).

Dass jedoch der Erwerb von Literalität nicht automatisch zu ökonomischem Fortschritt führt, zeigten bspw. verschiedene Alphabetisierungskampagnen, die „ihre Zielsetzungen regelmäßig verfehlten“ (Thonhauser 2007:19). Auch Linde schreibt, dass Literalisierungsprogramme, welche auf der Annahme beruhten, die Vermittlung von Literalität führe automatisch zu einem Entwicklungsschub einer Gesellschaft, häufig enttäuschende Resultate erzielen (Linde 2001:45). Aus Gründen wie diesen traten ab den 1980er Jahren Anthropologen und Soziolin-

guisten der großen Unterscheidung (*the great divide*) zwischen oralen und literalen Gesellschaften und auch Individuen entgegen, welche seit Lévi-Strauss propagiert wurde (Stagl et al. 1991:11). Literalität wurde nun beschrieben als

„soziale Praxis von Lesen und Schreiben. Was für eine Rolle diese soziale Praxis hat, hänge von den „Ideologien“ [...] der jeweiligen Gesellschaft ab“ (ebd.).

Was hierbei als *Ideologie* einer Gesellschaft verstanden werden kann, konkretisieren Stagl et al. als „gesellschaftlich verankertes Bewusstsein von den sozialen Zuschreibungen“ (ebd.). D.h. das gesellschaftlich verankerte Bewusstsein definiert, welche Rolle einer sozialen Praxis zukommt – welche sozialen Praktiken und insbesondere welche Ausprägungen dieser sozialen Praktiken als akzeptabel gelten. Im ideologischen Modell wird Lesen und Schreiben somit als soziokulturelle Praxis betrachtet, deren Wertigkeit sich nicht aus ihrem intrinsischen Charakter selbst ergibt (Street 1993:5), sondern aus der Bewertung dieser soziokulturellen Praxis durch die Gesellschaft. Literalität ist hier, wie Gee schreibt, eingebettet in Formen gesprochener Sprache, sozialer Aktivitäten, materieller Gegebenheiten und unterschiedlicher kultureller Formen des Denkens, Wissens, Wertens und Glaubens (Gee 1999:356) und daher wird auch ihre Wertigkeit durch diese Formen definiert. Vertreter\*innen dieses von Street charakterisierten ideologischen Modells erforschen daher nicht Literalität für sich alleine, sondern sie erforschen die sozialen Praktiken, mit denen Literalität untrennbar in Verbindung steht. Dabei fragen sie sich bspw., ob und inwieweit literale Praktiken Strukturen von Macht und Herrschaft reproduzieren oder auch herausfordern (Street 1993:7). Denn die Frage, welche Wertigkeit die Ideologie einer Gesellschaft der soziokulturellen Praxis der Literalität zugesteht, ist immer auch eine hochgradig politische (Gee 1999:356). Street versteht den Begriff *Ideologie* somit auch in einem politischen Sinne, nämlich als Spannung zwischen Autorität und Macht auf der einen und Widerstand und Kreativität auf der anderen Seite. Die Erforschung von Literalität hat für Street daher immer auch mit der Erforschung von Machtstrukturen zu tun (Street 1993:8).

Wie bei der Kritik am autonomen Modell abschließend beschrieben, scheint das Konzept von Literalität eine Kombination aus verschiedenen Variablen darzustellen. Wenn man vom autonomen Modell von Literalität ausgeht, so lassen sich eindeutige Variablen bestimmen, deren Ausprägung die Entwicklung der Literalität eines Menschen auf die eine oder andere Weise beeinflussen. So wird in der Psychologie bspw. angenommen, dass eine zentrale Variable in der frühkindlichen Entwicklung das metalinguistische Bewusstsein ist (Street 1995:22). Für viele Bildungs- und Entwicklungswissenschaftler ist die Aneignung von Literalität ein Schlüs-

sel für die Entwicklung dieses Bewusstseins (ebd.). Anthropologen und Soziolinguisten hingegen stellen dies in Frage und kritisieren, dass der Fokus auf ein autonomes Modell von Literalität die Aufmerksamkeit der Forschung weg von komplexeren sozialen Variablen lenkt (ebd.). Wie Gee schreibt, wären dies soziale, kulturelle, institutionelle und politische Praktiken (Gee 1999:356). Street führt dies anhand eines Beispiels von Finnegan aus:

*“One such variable, for instance, may be the number of languages spoken in a region (cf. Finnegan 1988 on the Limba of Sierra Leone). Where people are in contact with or themselves speak a variety of different languages, they are likely to have developed a language for talking about language, to be aware of the character of different kinds of speech (and writing) and of the subtlety of meanings in different contexts. Play on figures of speech, skill in rhetoric as well as ability to develop and appreciate different genres are all features of so-called oral societies. Anthropologists, such as Finnegan, who have worked in these contexts soon find that ‘great divide’ thinking is no help in understanding the complexity and subtleties of issues such as meta-linguistic awareness, which nevertheless dominate much contemporary educational practice and thinking. Differences in individual cognitive skills, then, are more likely to stem from such differences in social and cultural experience than from the presence or absence of literacy” (Street 1995:22f.).*

Gemäß Street und Gee ist für das Verständnis von Literalität also eine ethnographische Perspektive vonnöten, weil für ein solches eine detaillierte und eingehende Darstellung der soziokulturellen Praktiken erforderlich ist, in denen Schriftlichkeit eine Rolle spielt (Street 1993:1). Daher legen die *New Literacy Studies* den Schwerpunkt ihrer Forschung nicht bloß auf das Lesen und Schreiben, sondern auch auf gesprochene und geschriebene Sprache, die sich aus verschiedenen, aber eng miteinander verbundenen „Werkzeugen“ zusammensetzt, die für das Lernen und alle anderen Aktivitäten im Rahmen konkreter soziokultureller Praktiken eine Rolle spielen (Gee 1999:358). Diese Praktiken können an Orten wie Schulen, dem Zuhause, in Gemeinden oder an Arbeitsplätzen stattfinden, durch diese beeinflusst werden und diese wiederum selbst beeinflussen (Gee 1999:358).

Als Grund, warum die *New Literacy Studies* Literalität im weiteren Rahmen eines ideologischen Modells betrachten, nennt Gee, dass äußere Variablen (im Sinne von nicht-kognitiven Variablen) einen weitaus höheren Einfluss auf die Entwicklung der individuellen Literalität von Menschen haben als kognitive Variablen. Er schreibt, dass ein hoher Grad an Armut in einer Schule ein besserer Indikator für die Entwicklung einer Leseschwäche bei Kindern ist, als das Fehlen eines frühen phonetischen Bewusstseins (Gee 1999:360f.). Dies lässt sich anhand der

höheren Konzentration von schwachen Leser\*innen in bestimmten ethnischen Gruppen, in armen, urbanen Gegenden und in ländlichen Ortschaften nachweisen (Gee 1999:359). Auch der Umstand, dass Kinder sich nicht mit ihrer Schule und ihren Lehrenden identifizieren, diese vielleicht sogar als ihrer eigenen Identität und Kultur gegenüber feindlich gesinnt wahrnehmen, ist für Gee genauso ein kognitives wie auch politisches Problem (Gee 1999:360). Dies unterstreicht er mit der Bezugnahme auf Steeles Arbeit aus den 1990er Jahren, welche eindeutig zeigt, dass sich in Kontexten, in denen Rassismus und Stereotype bedient werden, selbst die Leistungsfähigkeit von ansonsten sehr begabten Lernenden erheblich verschlechtert (Steele 1992 und Steele/Aronson 1995/1998 zitiert nach Gee 1999:360).

Wie Street schreibt, haben die *New Literacy Studies* und ihr ideologisches Modell dazu geführt, dass viele Forschende, welche sich mit den kognitiven Auswirkungen von Literalität befassen (wie z.B. die oben zitierten Goody und Olson), mittlerweile anerkennen, dass das, was unter Literalität verstanden wird, häufiger eine Folge der sozialen Gegebenheiten ist, vor deren Hintergrund Literalität gelehrt wird, als die Folge von kognitiven und somit autonomen Variablen (Street 1995:22). Wenn wir dem Glauben schenken, so müssen wir als Folge davon auch unser Verständnis für die Vermittlung von Literalität überdenken. Wie Alvermann schreibt, steht Unterricht „in Zeiten der *New Literacies* vor der Anforderung, sich auf ein verändertes Verständnis von Lesen und Schreiben einzustellen“ (Alvermann 2009:92). Dazu ließe sich ergänzen, dass der Unterricht in Zeiten der *New Literacies* auch die Art der Vermittlung von Literalität überdenken muss. Wenn das Lernen von Lesen und Schreiben mehr von den sozialen Gegebenheiten als von den individuellen kognitiven Voraussetzungen der Schüler\*innen abhängt (Gee 1999:360f.), zeigt dies wiederum, dass wir Literalität nicht auf ein autonomes Konstrukt reduzieren können, das isoliert von jeglichem sozialen Kontext existiert und isoliert vermittelt werden kann. Wenn man den Zugang des ideologischen Modells der *New Literacy Studies* teilt, so Gee, so kann man verschiedene Möglichkeiten, die Lese- und Schreibkompetenz von Schüler\*innen zu verbessern, nicht diskutieren, wenn man soziale, kulturelle, institutionelle und politische Sachverhalte aus der Diskussion ausschließt, als ob sie nichts mit dem Thema zu tun hätten (Gee 1999:360).

Dennoch: auch wenn Street, Gee, Harris und andere Vertreter\*innen der *New Literacy Studies* in ihren Ausführungen nicht Unrecht haben, so bleibt auch nach eingehendem Studium ihrer Texte die Frage, was Vertreter\*innen des ideologischen Modells neben der Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, noch zum Konzept von Literalität zählen.

### 3.2.1 Kritik am ideologischen Modell

Vertreter\*innen des ideologischen Modells wie Street kritisieren in ihren Arbeiten, Literalität auf die vorgeblich autonomen Fertigkeiten Lesen und Schreiben zu reduzieren (Street 2003:77). Was Street und andere Vertreter\*innen des ideologischen Modells jedoch schuldig bleiben, ist eine kohärente Definition von Literalität, welche beantworten würde, was sie zusätzlich zu den Fertigkeiten Lesen und Schreiben noch unter Literalität verstehen würden. Wenn Street zu erklären versucht, was er unter Literalität versteht, so nimmt er wiederum einen Umweg über die Begriffe *literacy practices* und *literacy events* (Street 2003:77). Barton und Hamilton beschreiben *literacy practices* als all das, was Menschen mit Literalität tun (Barton/Hamilton 2000:7). *Literacy events* wiederum stehen gemäß Heath für jeden möglichen Anlass, in dem Schriftsprache eine zentrale Rolle in der Interaktion zwischen den teilnehmenden Menschen und den darauf aufbauenden Interpretationsprozessen und -strategien spielt (Heath 1982:50). Wird Literalität in den *New Literacy Studies* (namentlich bei Barton/Hamilton und bei Heath) also doch wieder auf die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können, reduziert, obwohl gerade dies bspw. von Street kritisiert wird? Bei der Durchsicht von verschiedenen Beiträgen aus den *New Literacy Studies* (bspw. Street 1993, 1995, 2003; Alvermann 2009; Barton/Hamilton 1998; Barton et al. 2000; Mills 2010) fällt auf, dass die Autor\*innen durchwegs eine Definition dessen, was sie unter Literalität verstehen, schuldig bleiben. Dass dieser Eindruck kein subjektiver ist und die *New Literacy Studies* sich schwer damit tun, das Konzept von Literalität zu definieren bzw. abzugrenzen, bestätigt auch Mills:

*“A criticism of the New Literacy Studies, and one that its proponents have conceded is as yet unresolved, is the need for researchers to limit what counts as literacy”* (Mills 2010:249).

Für Mills gilt es in den *New Literacy Studies* als weitgehend akzeptiert, dass Literalität alle Praktiken umfasst, in denen Symbole mit verschiedensten Technologien erstellt und übermittelt werden (Mills 2010:249). Der Unterschied zu einer autonomen Betrachtungsweise von Literalität scheint hierbei nicht groß zu sein, geht es doch letztlich wieder um die Produktion und Rezeption von Schrift – also um das Lesen und Schreiben – wie im autonomen Modell von Literalität. Wie Mills jedoch weiter schreibt, geht es den *New Literacy Studies* auch gar nicht darum, eine universelle Definition von Literalität zu liefern:

*„The New Literacy Studies has worked against a universalist view of literacy— that is, the notion that literacy is an ideologically benign set of context-free skills that can be taught without regarding children’s background experiences and prior cultural*

*knowledge* (Street 1999 zitiert nach Mills 2010:255). *The theoretical endpoint of this view is to resist efforts to formalize or solidify the components of practice as universal standards*“ (Mills 2010:255).

Das bedeutet, wenn die New Literacy Studies im Denkraum des ideologischen Modells von Literalität über das Wesen von Literalität nachdenken, so ist es ihnen wichtig zu betonen, dass das Konzept von Literalität vom jeweiligen sozialen Kontext abhängt, in dem Schriftsprache eine Rolle spielt. Da die Rolle von Literalität je nach sozialer Praxis variiert, muss gemäß Street, Mills, Barton, Hamilton u.a. Literalität für jeden spezifischen Kontext eigens definiert werden:

*„Literacy itself, moreover, varies with social context. It is difficult to lay down a single objective criterion for a skill that is nevertheless widely represented as the key to individual and social progress. In medieval England, for instance, ability to read Latin earned the label 'literate'; in later periods, the major test was ability to read a prayer; many academic studies until recently used the ability to sign a marriage register as an index both of individual literacy and of literacy rates in the whole society; in many developing countries the returns to international agencies for the nation's literacy rate rest on numbers of children completing the first three, or five, grades of schooling. In the UK, too, the goal posts have been shifting and what was considered adequate literacy at the turn of the century would merit the label 'illiterate' by 'great divide' standards today”* (Street 1995:23).

Pattison würde hier zustimmen, da auch für ihn klar ist, dass man jeder Zeit ihre eigene Definition von Literalität zugestehen muss – wenn auch (wie in Kapitel 3.1 ausgeführt) innerhalb der breiten Richtschnur, dass sich Literalität immer auf das Sprachbewusstsein und die Fähigkeit, dieses Sprachbewusstsein auch einzusetzen, beziehen muss (Pattison 1982:6f.). Für Barton und Hamilton ist Literalität primär etwas, das Menschen tun – ein Konzept, das weder isoliert in den Köpfen der Menschen als erlernte Fähigkeit existiert, noch als autonomer Text auf Papier, den es zu analysieren gilt (Barton/Hamilton 1998:3). Literalität ist lt. Barton/Hamilton vielmehr eine Aktivität, die sich im Raum zwischen Denken und Text ereignet. Diese Aktivität bleibt dabei nicht auf das Individuum beschränkt, sondern sie ist eine essentiell soziale Praxis, die in der Interaktion zwischen Menschen stattfindet (ebd.). Aus diesem Grund kann im Denkraum des ideologischen Modells auch nicht von der einen Literalität gesprochen werden, sondern Literalität ist in diesem Modell etwas, das für jeden Kontext und für jede Zeit neu definiert werden muss. In reduzierter Form können wir das autonome und das ideologische Modell von Literalität also wie folgt gegenüberstellen.

### 3.3 Übersicht autonomes vs. ideologisches Modell

	<b>autonomes Modell</b>	<b>ideologisches Modell</b>
<b>Literalität ist...</b>	eine autonome Fähigkeit des jeweiligen Menschen.	eine soziale Aktivität, die sich im Raum zwischen Text und Denken ereignet.
<b>Literalität wird...</b>	...lediglich durch kognitive Variablen beeinflusst.	...durch verschiedenste innere und äußere Variablen beeinflusst, so z.B. durch soziale, kulturelle, institutionelle und politische Praktiken.
<b>Es gibt...</b>	<i>die eine</i> Literalität.	verschiedene Literalitäten, die abhängig vom sozialen Kontext variieren.
<b>Fertigkeiten, an denen Literalität festgemacht wird</b>	Lesen und Schreiben.	Jegliche soziale Praxis, in der Schriftsymbole eine Rolle spielen.
<b>Schriftsymbole werden...</b>	als autonom existierende Objekte betrachtet.	im Wechselspiel mit dem sozialen Kontext betrachtet.
<b>Sprachbewusstsein...</b>	ist in diesem Modell kein Teil von Literalität.	ist in diesem Modell zentraler Bestandteil der sozialen Praxis von Literalität.

Tabelle 1: Gegenüberstellung autonomes und ideologisches Modell.

Im Rahmen des autonomen Modells entspricht das Wesen von Literalität einem geschlossenen Konzept. Als solches ist es unveränderlich, da die Teilbereiche des Konzepts unabhängig vom sozialen Kontext immer die gleichen sind. Im ideologischen Modell ist dies anders, dort kann Literalität als offenes und veränderliches Konzept angesehen werden, da sich seine Teilbereiche je nach sozialem Kontext voneinander unterscheiden. Im weiteren Verlaufe der Arbeit wird daher mit der Attribuierung *geschlossen* und *unveränderlich* auf das autonome Modell Bezug genommen, während *offen* und *veränderlich* auf das ideologische Modell verweisen. Dies ist vor allem in Hinblick auf den empirischen Teil der Arbeit von Relevanz, wo diese Attribute aus Gründen des besseren Verständnisses verwendet werden.

Im folgenden Kapitel gehen wir von der abstrakten Verhandlung des Begriffs Literalität zwischen autonomem und ideologischem Modell ein Stück weiter in Richtung der schulischen Praxis der Vermittlung von Literalität, indem wir uns ansehen, auf welche unterschiedlichen Arten Literalität in Bildungswissenschaft und Fachdidaktik definiert wird. Wenn wir uns an Mieke Bal erinnern, so erhalten wir durch das Betrachten verschiedener Konzeptionen von Literalität einen Einblick in die Frage, was das Konzept von Literalität in der Schule tun kann. Wird Literalität im Rahmen der einen Konzeptionen näher an den Pol des autonomen Modells gerückt,

so könnte der Erwerb von Literalität in gewisser Weise als Holschuld der Lernenden angesehen werden – wenn eine Fähigkeit als autonom betrachtet wird, so muss sie auch unabhängig von den jeweiligen Voraussetzungen für jedes Individuum erlernbar sein. Wird Literalität dagegen näher am Pol des ideologischen Modells verortet, so müsste bei der Vermittlung dieser Fähigkeit auch der soziale Kontext bedacht werden, in welchem sich die Lernenden bewegen. Aus einer Holschuld der Lernenden würde damit eine Bringschuld des Systems Schule werden. Die Schule (bzw. eine Stufe darüber das Bildungssystem) hätte in diesem Fall dafür zu sorgen, dass Schüler\*innen unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund einen Grad von Literalität erreichen können, welcher sie dazu befähigt, an der Gesellschaft, in der sie leben, teilzuhaben.

## 4 Literalität in Bildungswissenschaft und Fachdidaktik

Wie in der Einleitung dieser Arbeit ausgeführt wurde, steht für Bertschi-Kaufmann und Rosebrock außer Frage, dass es unverzichtbare Aufgabe des Schulunterrichts ist, Schüler\*innen Literalität zu vermitteln (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009:7ff.). Bevor in der Schule mit dieser Aufgabe begonnen werden kann, bedarf es jedoch eines „schulisch brauchbare[n] Konzept[s] von Literalität“, das sich nicht bloß auf die Kompetenz Lesen beschränken sollte (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009:14f.). D.h. es bedarf einer Definition von Literalität, welche die abstrakte Theorie der Verhandlung von Literalität zwischen autonomem und ideologischem Modell (Kapitel 3 in dieser Arbeit) in ein praxisorientiertes bzw. „schulisch brauchbares Konzept“ von Literalität verwandelt. Ein solches Konzept sollte in gewisser Weise auch eine Handlungsanweisung für den Unterricht darstellen. Wie nämlich Hurrelmann schreibt, handelt es sich beim Begriff *Literalität* nicht bloß um „die *Deskription* von Fähigkeiten“ (Hurrelmann 2009:23). Literalität hat „im pädagogisch-didaktischen Kontext immer zugleich auch eine *normative* Seite: Es geht um die Kompetenzen im Umgang mit Schriftlichkeit, die nötig sind, um die soziale Handlungsfähigkeit der Subjekte zu sichern“ (ebd.). Die normative Seite eines Literalitätskonzepts beantwortet also die Frage, welche Kompetenzen (im Sinne von Weinert)<sup>3</sup> im landessprachlichen Unterricht vermittelt werden sollten, um dem Individuum soziale Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Auf diese Weise bestimmt das dem Unterricht zugrundeliegende Konzept von Literalität zum Teil auch mit, was im landessprachlichen Unterricht gelehrt und gelernt werden sollte. Wenn das angenommene Konzept von Literalität bspw. lediglich die fachspezifischen Kompetenzen Lesen und Schreiben umfasst, so wäre es die Aufgabe des landessprachlichen Unterrichts, ausschließlich diese beiden Kompetenzen zu vermitteln. Beinhaltete das dem landessprachlichen Unterricht zugrundeliegende Konzept von Literalität neben dem Lesen und Schreiben auch andere Kompetenzen (z.B. Sprechen; Zuhören; Bewerten und Ordnen von Information uvm.), so würde der landessprachliche Unterricht nicht auf die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenz beschränkt sein, sondern auch andere Kompetenzen zu fördern haben. Welche unterschiedlichen Zugänge es hierbei in den Bildungswissenschaften und in der Fachdidaktik geben kann, wird in diesem Kapitel erörtert. Folgend werden jeweils vier ausgewählte Konzepte von Literalität aus der deutschsprachigen Bildungswissenschaft und Fachdidaktik vorgestellt, welche auf normativer Seite teilweise übereinstimmend und teilweise

---

<sup>3</sup> Der Begriff *Kompetenz* wird in dieser Arbeit gemäß der Definition von Weinert verstanden, von welcher auch bei der Erstellung der Bildungsstandards für Österreich ausgegangen wurde: „Kompetenzen sind die bei den Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002:27f.; Bifie 2017:12).

unterschiedlich definieren, welche Kompetenzen im landessprachlichen Unterricht vermittelt werden sollten, „um die soziale Handlungsfähigkeit der Subjekte zu sichern“ (Hurrelmann 2009:23). Dabei werden bewusst ausschließlich Konzepte von Literalität aus der deutschsprachigen Literatur behandelt, da die Berücksichtigung englischsprachiger Konzeptionen von *literacy* wiederum das Problem einer potentiellen Mehrdeutigkeit mit sich bringen würde, wenn wir *literacy* ins Deutsche übertragen. Wie wir in den Kapiteln 1 und 2.1 gesehen haben, sollte der englischsprachige Begriff *literacy* nicht vorbehaltlos mit *Literalität* übersetzt werden, da *literacy* im Englischen zunehmend im Sinne eines weiteren und metaphorischen Verständnisses verwendet wird, eher dem Kompetenzbegriff oder *Grundbildung* entsprechend, was bspw. Begrifflichkeiten wie *visual literacy* oder *democratic literacy* zeigen (Thilloßen 2008:9). Durch einen solchen, wie Schmid-Barkow schreibt, „inflationären Gebrauch“ verliert der Begriff *literacy* an Schärfe (Schmid-Barkow 2009:203) und seine jeweilige Bedeutung wird erst durch die Berücksichtigung des Kontexts, in dem er verwendet wird, klar. Aus diesem Grund scheiden Konzeptionen von Literalität aus der englischsprachigen Literatur, wie z.B. von Kress (Kress 2000:8-10), Au (Wray 2004:7), Webster, Beveridge und Reed (Webster et al. 2004:30-36) aber auch das der PISA-Studie zugrundeliegende *literacy*-Konzept, aus der Betrachtung aus.<sup>4</sup>

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird mithilfe der Aussagen verschiedener Deutschlehrender zu bspw. den Zielen des Deutschunterrichts oder zu den Teilbereichen des Umgangs mit Schriftlichkeit auf induktive Weise ein Konzept von Literalität erarbeitet. Anhand dieses Konzepts, das wir *praxisorientiert* nennen könnten, da es durch die Auswertung von Interviews mit Lehrenden entstanden ist, können wir am Ende dieser Arbeit darauf zurückkommen, welche der in Kapitel 4 vorgestellten Konzepte von Literalität schulisch brauchbar sind.

---

<sup>4</sup> Die PISA-Studie geht in ihrer Präambel explizit von einem Konzept von *literacy* aus, welches als Grundlage für den schulischen Unterricht angesehen wird (Hurrelmann 2009:23f.; Tenorth 2004:175). Auch dieses Konzept von *literacy* kann nicht ohne weiteres mit *Literalität* ins Deutsche übersetzt werden. *Literacy* beschreibt im Rahmen der PISA-Studie ein normatives Set an Basiskompetenzen, das sich an der angelsächsischen *literacy*-Konzeption orientiert, in welcher eine „funktionale Sicht auf muttersprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen“ vorherrscht – eine Konzeption also, die auch laut den Autor\*innen der PISA-Studie „mit Literalität oder Grundbildung nur unzutreffend ins Deutsche übersetzt werden kann“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001:20). In dieser an der angelsächsischen Bildungstradition orientierten Konzeption wird *literacy* in drei Bereiche untergliedert: *reading literacy*, *mathematical literacy* und *scientific literacy* – was wir ins Deutsche mit Lesekompetenz, mathematischer Grundbildung und naturwissenschaftlicher Grundbildung übersetzen können (Baumert/Stanat/Demmrich 2001:15) – jedoch nicht mit dem Begriff *Literalität*, um dessen Konzeption es in dieser Arbeit geht. Aus diesem Grund spielt das *literacy*-Konzept der PISA-Studie für die Verhandlung des Konzepts von Literalität in dieser Arbeit keine Rolle.

## 4.1 Literalität in den Bildungswissenschaften

Im Handwörterbuch Erziehungswissenschaft differenziert Kiel zwischen einem engeren Literalitätsbegriff, unter dem die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, verstanden wird, und einem weiteren Begriff, unter dem die Fähigkeit zu verstehen ist,

„Aussagen und Wissen mithilfe eines konventionalisierten Zeichensystems schriftlich zu fixieren, damit einen Gedächtnisspeicher außerhalb des Kopfes zu schaffen, das Fixierte gemäß den Konventionen situationsangemessen zu verstehen und für das Erreichen von eigenen oder vorgegebenen Zielen in einer kulturellen Gemeinschaft zu nutzen“ (Kiel 2009:592).

Kiels enger Literalitätsbegriff entspricht dem autonomen Modell von Literalität, wo diese auf die Kompetenzen Lesen und Schreiben beschränkt ist. Sein weiterer Literalitätsbegriff entspricht dem Denkraum des ideologischen Modells. Grundlage von Literalität ist hier der Umgang mit einem Zeichensystem, welches gemäß den Konventionen in einer kulturellen Gemeinschaft *situationsangemessen* stattfindet. Die Hervorhebung unterschiedlicher kultureller Gemeinschaften und der Situationsangemessenheit entspricht insofern dem ideologischen Modell, als dass hier nicht von *der einen* Literalität gesprochen wird, sondern von verschiedenen Literalitäten, die abhängig vom sozialen Kontext variieren.

Schmid-Barkow beginnt ihre Ausführungen zur Bedeutung von *Literalität* mit einer Darstellung der Probleme, welche sowohl die Verwendung des deutschsprachigen *Literalität* als auch des englischsprachigen *literacy* mit sich bringen kann (Schmid-Barkow 2009:203f.). Einerseits sieht sie bei der Verwendung des Begriffs *Literalität* die Gefahr der „Verengung auf den Aspekt der Schrift bzw. Schriftlichkeit im Sinne von Alphabetisierung“ (Schmid-Barkow 2009:204). Andererseits wird die Bedeutung des englischen *literacy* „zunehmend unscharf“, wenn es „mit fast beliebigen Adjektiven eine Verbindung eingehen kann wie bei „medialer *Literacy*“, „visueller *Literacy*“ und „emotionaler *Literacy*““ (ebd.). Schmid-Barkow kritisiert, was auch Steinig und Huneke in ihrer Sprachdidaktik thematisieren, dass unter *literacy* im angelsächsischen Raum die „basalen Grundfähigkeiten und -fertigkeiten“ nicht nur im sprachlichen, sondern auch im „mathematischen und naturwissenschaftlichen“ Bereich verstanden werden (ebd.; Steinig/Huneke 2011:212). Um dieser Beliebigkeit zu entkommen, nimmt Schmid-Barkow Anleihe bei Kress, welcher *literacy* auf „*lettered representation*“ beschränkt (Schmid-Barkow 2009:204). Schmid-Barkow versteht unter *Literalität* also „den Umgang mit graphischen Repräsentationen von Sprache und alles, was dazugehört“ (ebd.). Sie ergänzt, dass es bei Literali-

tät „um Repräsentation und Konstruktion von Bedeutung, um deren Verräumlichung, um Kommunikation, um eine mnemotechnische Funktion, um einen Text, um graphische Formen, um einen Lautbezug und um eine Bewegung“ geht (ebd.). Die Aneignung von Literalität erfolgt auf Basis verschiedener Erfahrungen mit der Schriftkultur. Dass diese Erfahrungen unterschiedlich sein können, zeigt sich daran, dass sie stark von den Aktivitäten im familiären Umfeld abhängen (Schmid-Barkow 2009:204).

Chudaske wählt als Ausgangspunkt für ihre eigene bildungswissenschaftliche Perspektive die sprachwissenschaftliche Sicht auf Literalität. In diesem Denkraum geht es beim Konzept von Literalität um den „Erwerb der Schriftsprache, durch den es zu einer Umstrukturierung des Sprachbesitzes aufgrund einer Neuausrichtung des mentalen Systems an der Schrift kommt“ (Chudaske 2012:177). Vonstatten geht dies für Chudaske entlang der literalen Basisqualifikationen I und II, die als Bausteine der sprachlichen Kompetenz angesehen werden. Mit der literalen Basisqualifikation I werden prä-literale Vorläuferfähigkeiten am Beginn der Schriftlichkeit beschrieben, bei denen es um „das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, die Umwandlung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und entgegengesetzt sowie erste (Lese-)Erfahrungen mit Texten“ geht (ebd.). Darauf baut die literale Basisqualifikation II auf, welche „das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben [...], den Aufbau schriftlicher Textualität [und] die Entwicklung von Sprachbewusstheit“ umfasst, „die durch die Beschäftigung mit der Schrift befördert wird“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008:20f.). Wie Chudaske schreibt, verdeutlicht diese Konzeption von Ehlich, Bredel und Reich, „dass Literalität über das elementare Lesen und Schreiben hinausgeht“ (Chudaske 2012:177). Trotzdem bleibt Chudaske in ihrer Konzeption im Rahmen des autonomen Modells, beschreibt sie Literalität doch als festgelegtes Set von Fähigkeiten, das wir uns im Verlauf der vorschulischen und schulischen Bildung Schritt für Schritt aneignen. Dabei lässt sie unberücksichtigt, welche Rolle das außerschulische Umfeld eines Individuums für den Erwerb dieser Fähigkeiten spielt. Ihre Konzeption von Literalität entspricht jedoch auch nicht dem Extrempol des autonomen Modells, da sie neben dem elementaren Lesen und Schreiben auch schriftliche Textualität und Sprachbewusstheit als Teilbereich von Literalität ansieht. Chudaskes Konzept von Literalität lässt sich als Mittelweg zwischen den Extrempolen des autonomen und ideologischen Modells bezeichnen – aufgrund der Geschlossenheit des Konzepts jedoch näher am Pol des autonomen Modells.

Für Henzler bildet das englische *literacy*-Konzept die Basis für seine Überlegungen zum Thema. Unter diesem versteht er „im weitesten Sinne Aneignung und Gebrauch der beiden Kulturtechniken „Lesen“ und „Schreiben““ (Henzler 1997:53). Ins Deutsche überträgt er dieses

Verständnis mit dem Begriff der Allgemeinbildung. Für Henzler ist Literalität gleichbedeutend mit Gebildet-Sein, wo doch „Kennzeichen des Gebildeten in allen Hochkulturen [...] die Beherrschung von Lesen und Schreiben sowie die Fähigkeit zum Zitieren relevanter Referenzliteratur aus Kultur, Kunst und Wissenschaft [waren]“ (Henzler 1997:55). Als Ideale dieser Gebildeten stellt sich der Autor den „huomo universale“ in Italien, den „homme de lettres“ in Frankreich, den Bildungsbürger in Mitteleuropa oder die chinesische Gelehrten- und Bürokraten-schicht der „Literati“ vor (ebd.). Literalität bedeutet in einem solchen Verständnis nicht bloß das Sich-Bewegen in einem Schriftsystem, sondern ist hier gleichbedeutend mit dem humanistischen Bildungsideal der Allgemeinbildung – für Henzler auch gleichbedeutend mit Schlagworten wie *Belesen-Sein* oder *Gebildet-Sein*. Durch einen gewissen Grad an *Gebildet-Sein* wird man lt. Henzler in die Lage versetzt „[k]omplexe Zusammenhänge zu verstehen, Gefühle zu artikulieren und Erfahrungen zu kommunizieren“ und gewinnt außerdem an „Handlungs- und Dialogfähigkeit“ (Henzler 1997:60f.).

Was Henzler als Hauptproblem der heutigen Informationsgesellschaft im Vergleich zur zurückliegenden Industriegesellschaft ausmacht, ist der Überfluss an Daten und Informationen. Dieser Überfluss alleine befähigt uns nicht automatisch zu

„neuen Einsichten und besserem Handeln“ [...] „Information“ - Fakten, Daten, Statements, Beliefs - ist bereits heute im Überfluß vorhanden. Motor und zugleich Engpaß des postmodernen Produktionsprozesses ist die „Interpretation (sic!) - d.h. kognitives Ordnen der einzelnen Informationselemente zu neuen, sinnvollen Zusammenhängen, verbunden mit der emotionalen und sozialen Affirmation der neuen Strukturen“ (Henzler 1997:61).

Die Fähigkeit, Daten und Informationen zu interpretieren, stellt für Henzler somit auch einen Teilbereich von Literalität dar. Wenn dieser Bereich Henzler schon im Jahr 1997 als wichtig erschien, so ist davon auszugehen, dass dieser im Jahr 2021, wo der Mensch mit einem Überfluss an Information zurechtzukommen versucht, umso wichtiger geworden ist.

Die hier präsentierten bildungswissenschaftlichen Konzeptionen von Literalität beschreiben auf allgemeine Weise, was unter Literalität verstanden werden kann. Sie sind überwiegend nicht normativ und lassen auch offen, was das Ziel der Vermittlung von Literalität sein sollte. Lediglich Henzler beschreibt detaillierte Ziele der Vermittlung von Literalität. Aufgrund des Fehlens von Zielvorgaben für die Vermittlung von Literalität kann bei 3 von 4 bildungswissenschaftlichen Konzeptionen von Literalität zumindest infrage gestellt werden, ob sie schulisch brauchbar wären. Fehlende Zielvorgaben, die Nicht-Beantwortung des „Warum?“ des didaktischen

Handelns, würde es schwierig machen, den Deutschunterricht mit einem solchen Konzept von Literalität zu planen und zu begründen.

Ob die Frage nach den Zielen der Vermittlung von Literalität in den Konzeptionen aus der Fachdidaktik öfter behandelt wird, sehen wir folgend.

## **4.2 Literalität in der Fachdidaktik**

Für Rosebrock ist die Bedeutung von Literalität zuallererst „schriftsprachliche Verfasstheit“ (Rosebrock 2013:245). Schriftsprachlich verfasst können lt. Rosebrock einerseits Medien wie Texte in gedruckter oder digitaler Form oder Literaturverfilmungen oder auch kommunikative Situationen wie Ansprachen oder Telefonauskünfte sein (Rosebrock 2013:246). Als literal können für Rosebrock jedoch auch Individuen und ganze Gesellschaften gelten. So hängt die Art, wie Menschen denken und ihre „Wahrnehmung [...] ordnen“, vom Grad ihrer Literalität ab, werden schließlich doch „ganze Gesellschaften und Kulturen in einem Spektrum zwischen Il-literalität und entwickelter Literalität verortet“ (ebd.). Literalität umfasst für Rosebrock somit zwei Seiten: einerseits die „Verfasstheit der Medien“ und andererseits auch die Verfasstheit der Rezipienten – „sowohl in individueller als auch in gesellschaftlicher Perspektive“ (Isler et al. 2010 zitiert nach Rosebrock 2013:246). Auf individueller Ebene lassen sich für Rosebrock eine rezeptive und eine produktive Seite von Literalität ausmachen, die sich aus verschiedenen Teil-fähigkeiten zusammensetzen. So sind z.B. „[d]as Erkennen geschriebener Zeichen, die Zuord-nung von Bedeutungen, der Zusammenschluss von Wörtern [...] literale Teilfähigkeiten, die von Individuen erworben werden müssen. Für das Schreiben von Texten kommen weitere Teil-fähigkeiten hinzu“ (Rosebrock 2013:246). Auf gesellschaftlicher Ebene beschreibt Literalität Handlungssituationen, welche an der Schriftsprache orientiert sind. Solche Situationen setzen „passende individuelle Kompetenzen voraus“, so benötigt das Individuum bspw. selbst für die Bargeldbehebung bei einem Geldautomaten einen gewissen Grad an Literalität (ebd.). Wie Ro-sebrock schreibt, ist „Literalität zu fördern und entwickeln, [...] das zentrale und übergeordnete Ziel des landessprachlichen Unterrichts“ (ebd.). Ausgehend von der rezeptiven und produktiven Seite von Literalität macht sie hierbei auch zwei Seiten der Vermittlung von Literalität aus: auf produktiver Ebene steht in den Curricula das Schreiben im Zentrum, auf rezeptiver Ebene das Lesen (ebd.). Daneben gibt es auch andere Teilbereiche von Literalität, welche im landes-sprachlichen Unterricht in unterschiedlicher Ausprägung geübt werden: Sprechen (produktiv), Zuhören (rezeptiv), Darstellen (produktiv z.B. bei szenischen Interpretationen) und Wahrneh-men (rezeptiv, z.B. von Filmen) stellen Randbereiche literaler Bildung dar (ebd.).

Hurrelmann lässt in ihre Überlegungen zum Begriff *Literalität* den Literalitätsbegriff der Sprachwissenschaft mit einfließen, bei dem es um

„gesellschaftliche Zustände geht, die dadurch gekennzeichnet sind, dass nicht nur repräsentative Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können, sondern dass auch das gesellschaftliche Leben insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist“ (Günter/Ludwig 1994 zitiert nach Hurrelmann 2009:23).

Für Hurrelmann zeigt diese Konzeption, „dass der Begriff der Literalität von der gesellschaftlichen Perspektive ausgeht“ und dass es um die Kompetenzen geht, über welche Individuen „unter bestimmten historisch-kulturellen Voraussetzungen verfügen müssen, um sich an den gesellschaftlichen Prozessen aktiv und selbstbestimmt beteiligen zu können“ (ebd.). Dadurch kommt dem Literalitätsbegriff im pädagogisch-didaktischen Kontext nicht bloß eine deskriptive, sondern auch eine normative Seite zu, geht es doch um die Frage, welche Kompetenzen im Umgang mit Schriftlichkeit notwendig sind, „um die soziale Handlungsfähigkeit der Subjekte zu sichern“ (ebd.). Klar ist für die Literaturdidakterin, dass es sich bei Literalität „nicht um elementare Fertigkeiten, sondern um entwickeltere Fähigkeiten zur Teilhabe an Gesellschaft und Kultur geht“ (Hurrelmann 2009:24). Ihr didaktisches Konzept von Literalität bettet sie in den Rahmen der Lesesozialisationstheorie ein, da diese „ein theoretisch elaboriertes Modell der Bedingungsstrukturen und Prozesse des Erwerbs von Literalität“ bietet, was den Vorteil mit sich bringt, dass dieses Literalitätskonzept eine Theorie der „*Sozialisation von Literalität*“ anbietet, anstatt wie die von PISA angeregten Kompetenzmodelle „Lesedidaktik als Theorie der *Vermittlung eines Gefüges erlernbarer (kognitiver) Kompetenzen*“ anzusehen (Hurrelmann 2009:27). Die der Lesesozialisationsforschung zugrundeliegende Sozialisationstheorie „geht von der generellen Annahme aus, dass sich die menschliche Persönlichkeit in konstitutiver Wechselwirkung mit der gesellschaftlich bestimmten sozialen und kulturellen Umwelt entwickelt“ (Hurrelmann/Ulich 1998:8; Hurrelmann 2001:14; Tillmann 1997:10 zitiert nach Hurrelmann 2009:28). Wenn Hurrelmann hierbei von einer „kulturelle[n] Praxis“ schreibt (Hurrelmann 2009:30), so entspricht dies den Annahmen des ideologischen Modells von Literalität, in welchem Literalität als eine soziale Praxis angesehen wird, die mit anderen sozialen, kulturellen, institutionellen und politischen Praktiken in Wechselwirkung steht. Literalität stellt laut Hurrelmann also kein geschlossenes Set an Kompetenzen dar, dessen Teilbereiche wir nacheinander quasi auswendig lernen können. Der Erwerb von Literalität basiert in diesem Denkrahmen auf der Sozialisation mit Schriftlichkeit, einem „Hineinwachsen des Menschen in kommunikative Zusammenhänge, Anforderungen und Normen“ (Hurrelmann 2009:28). Dieser Pro-

zess wird durch formelle (z.B. die Schule) und informelle Instanzen (z.B. Familie und Altersgruppe) beeinflusst, wobei die bestehenden Anforderungen und Normen im Umgang mit Schriftsprache nicht bloß weitertradiert, sondern im Rahmen der Aneignung durch das Individuum immer auch weiterentwickelt werden (Hurrelmann 2009:28f.). Wenn Literalität in der Schule vermittelt wird, so ist für Hurrelmann das Ziel davon die Entwicklung eines „*gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts*“<sup>5</sup> (Hurrelmann 2009:31) – eines literalen Menschen. Der literale Mensch weist für Hurrelmann ein definiertes Weltwissen aus; handelt in der Interaktion mit verschiedenen Akteuren normengeleitet; weiß um die reflexive Kraft ästhetischer Erfahrungen und ist dazu fähig, im Rahmen eines Diskurses den Wahrheits- bzw. Richtigkeitsgehalt von Weltwissen, Normen und ästhetischen Erfahrungen zu verhandeln (Hurrelmann 2009:33).

Hurrelmanns an die Lesesozialisationstheorie angelehnte Konzeption von Literalität ist im Spektrum zwischen autonomem und ideologischem Modell von Literalität klar aufseiten des ideologischen Modells einzuordnen. Sie kritisiert die Annahme, die Kompetenz Lesen „als von der Lebenswelt und vom Selbstverständnis der Subjekte isolierte Fähigkeit oder Fertigkeit“ anzusehen und betont, dass die Schwierigkeiten, welche „Heranwachsende aus den Unterschichten mit dem Lesen in der Schule haben“, „nicht primär durch Mängel im Bereich kognitiven Lernens“ erklärt werden können. Die Gründe für diese Probleme sind vielmehr in der *Lebenswelt* (Habermas) bzw. im *Habitus* (Bourdieu) der Heranwachsenden zu suchen, welche bspw. auch durch „Dissonanzen zwischen Schulkultur und den unterschiedlichen Jugendkulturen“ verstärkt werden können (Hurrelmann 2009:34).

---

<sup>5</sup> Den Begriff des *gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts* lehnt Hurrelmann an Habermas' „Theorie kommunikativen Handelns“ an, in welcher in Abhängigkeit zu ihrem jeweiligen Weltbezug des Handelns drei Handlungsmodelle unterschieden werden (Hurrelmann 2009:32):

- Instrumentelles und strategisches Handeln: dieses Handlungsmodell orientiert sich an der Erfolgsorientierung in der objektiven Welt – das instrumentelle Handeln an den Sachverhalten in der Welt und das strategische Handeln an den Handlungen anderer Akteure. Wie Hurrelmann schreibt, basieren PISA und die Bildungsstandards in Bezug auf die Schlüsselkompetenz Lesen in erster Linie auf diesem Modell (ebd.).
- Normengeleitetes Handeln: dieses Handlungsmodell orientiert sich nicht an der objektiven, sondern an der sozialen Welt, „in welcher durch Normen geregelt ist, wie interpersonale Beziehungen und Interaktionen aussehen“, wo es also um formelle und informelle Kommunikationsaktivitäten geht, die der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren dienen (ebd.). Von großer Relevanz ist hierbei der Medienwandel, da neue (interaktive) Medien unsere Normen im Gebrauch der (Schrift-) Sprache verändern (ebd.).
- Expressives Handeln: in diesem Modell präsentieren Handelnde einen subjektiven Blick auf sich selbst, was vor allem durch ästhetische literarische Erfahrungen auf rezeptive und produktive Weise erfolgt (ebd.).

Den drei Handlungsmodellen, die sich auf die objektive, soziale und subjektive Welt beziehen, ist außerdem noch das kommunikative Handeln übergeordnet, in welchem „die diskursive Verständigung über strittige Wahrheits-, Richtigkeits- bzw. Wahrhaftigkeitsansprüche“ stattfindet, „die für die drei Handlungsdomänen charakteristisch sind“ (ebd.). Bei der Vermittlung von Literalität sieht Hurrelmann dieses kommunikative Handeln in der Reflexion und Anschlusskommunikation über Texterfahrungen verwirklicht (ebd.).

Schmölzer-Eibinger definiert Literalität als mehr als den individuell vonstattgehenden Schriftspracherwerb einer Person. In Anlehnung an das ideologische Modell entwickelt sich Literalität für die Fachdidaktikerin „immer in Abhängigkeit von soziokulturellen Kontexten [...], die mit der sozialen Identität eines Individuums in einem engen Zusammenhang stehen“ (Schmölzer-Eibinger 2008:40). Im jeweiligen sozialen und kulturellen Kontext eignen sich Individuen nicht nur die Kompetenzen Lesen und Schreiben an, sondern auch das „Wissen um den Gebrauch von Sprache [...], das die Teilhabe an einer literalen Kultur ermöglicht“ (Brockmeier 1998:202f. zitiert nach Schmölzer-Eibinger 2018:3). *Literal* zu sein bedeutet somit,

„in der Lage zu sein, eine schriftsprachlich geprägte Sprache im jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Kontext zu verstehen und zu verwenden, d.h. mit unterschiedlichen Optionen der geschriebenen und gesprochenen Sprache in einer Schriftkultur kompetent umgehen und über sie als „kulturelle Werkzeuge“ verfügen zu können“ (Brockmeier 1998:201 zitiert nach Schmölzer-Eibinger 2008:40).

Um Menschen zu einem kompetenten Umgang mit dem kulturellen Werkzeug der Schriftsprache zu befähigen, sollten Lernende in ihrer Bildungskarriere lt. Schmölzer-Eibinger die folgenden literalen Fähigkeiten vermittelt bekommen:

- „Texte aus unterschiedlichen Perspektiven und anhand unterschiedlicher Lese- und Schreibstrategien zu bearbeiten und zu gestalten [...];
- Wortbedeutungen und Sinnstrukturen im jeweiligen Kontext zu verstehen und beim Schreiben eigener Texte selbst aufzubauen [...];
- Relevante Informationen in einem Text zu erkennen, mit anderen Informationen zu verknüpfen und beim Schreiben eigener Texte ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen [...];
- Ein Thema in einem Text nachvollziehbar zu entwickeln und sprachliche Elemente so zu verknüpfen, dass satzübergreifende Sinnzusammenhänge konstruiert werden können [...];
- Texte sowohl als Schreibprodukte als auch in Bezug auf den Entstehungsprozess zu reflektieren, zu bewerten und zu optimieren [...];
- Gedanken und Informationen auf sprachlich differenzierte und variantenreiche Weise darzustellen [...]“ (Schmölzer-Eibinger 2008:179).

Die Förderung dieser literalen Fähigkeiten soll jedoch nicht nur den fachspezifischen Zielen des Deutschunterrichts, sondern auch dem Erreichen eines darüber liegenden Ziels dienen. Sie soll vor allem jene kognitiven Prozesse anregen, „die als besonders lernwirksam gelten

[...]; z.B. das Hypothesenbilden und -testen, das Selektieren, Fokussieren, Abstrahieren und Reorganisieren von Informationen sowie das Erkennen und Herstellen von Textkohärenz“ (Schmölzer-Eibinger 2008:180). Durch das Erlernen von literalen Fähigkeiten sollen kognitive Prozesse gefördert werden, die es uns ermöglichen:

- „Textelemente zu rekonstruieren, zu tilgen, zu ergänzen, neu zu kombinieren bzw. zu erweitern;
- Relevante Informationen zu erkennen, mit anderen Informationen zu verknüpfen und schlüssig darzustellen;
- Komplexe Sinnstrukturen in einem Text zu verstehen und in eigenen Texten aufzubauen;
- Metasprachliche und metakognitive Aktivitäten zu entwickeln und sowohl Texte als auch Textproduktionsprozesse kritisch zu reflektieren“ (Schmölzer-Eibinger 2008:180).

Feilke beschäftigt sich in seinen Arbeiten zum Konzept von Literalität einerseits mit der Modellierung literaler Kompetenz und andererseits mit der Bestimmung von Zielen der Vermittlung literaler Kompetenz. Als Ausgangspunkt seiner Überlegungen unterscheidet er drei verschiedene Aspekte von Literalität, welche in enger Beziehung zueinanderstehen und den Erwerb von literaler Kompetenz beeinflussen: einen Kulturaspekt (Was bedeutet Schriftlichkeit?), einen Handlungsaspekt (Wie funktionieren Schreiben und Lesen?) und einen (sprachlichen) Strukturaspekt (Was ist eigentlich die schriftliche oder geschriebene Sprache?) (Feilke 2011:3).

Eine Gesellschaft ist literal, wenn Texte für ihre eigene Organisation prägend sind: Wissen wird aus Texten bezogen, in diesen gespeichert und weitergegeben und die Institutionen der jeweiligen Gesellschaft aus Bildung, Wissenschaft, Religion u.a. bauen auf Texttradition und Textkritik auf (Feilke 2011:5). Um an einer solchen literalen Gesellschaft und ihren literalen Praktiken teilhaben zu können, bedarf es mehr als der Kompetenz, sich schriftlich mitteilen zu können (Feilke 2011:3). Je nach Grad der Literalisierung (im Sinne von *Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit*) des Individuums kann dieses mehr oder weniger stark an den literalen Praktiken der Gesellschaft teilhaben oder aber auch von ihnen ausgeschlossen bleiben. Letzteres wäre in einer modernen literalen Gesellschaft bspw. bei Menschen der Fall, welche vom sogenannten sekundären Analphabetismus betroffen sind (ebd.). Literalität in der jeweiligen Kultur und die Literalität des Individuums führen also zu einem veränderten „Verhältnis der Menschen

zur Sprache, zu sich selbst und zur Gesellschaft“ (Feilke 2011:5). Dieses Verhältnis zur Sprache, zu sich selbst und zur Gesellschaft wird nicht nur durch die institutionelle Vermittlung von Literalität geprägt. Literalität ist vielmehr etwas, dass sich das Individuum vor dem Hintergrund spezifischer soziokultureller Kontexte aneignet und so ist der Grad an Literalität, den ein Individuum sich aneignet, von der „literalen Sozialisation“ abhängig (Feilke 2011:7). Der Begriff Sozialisation ist hier das Stichwort, da der zentrale Lerntyp im Bereich der literalen Praktiken das Modellernen ist, „das heißt die Orientierung an Menschen, die in der eigenen Umgebung literale Praxen modellhaft vorleben“ (Bandura 1979 zitiert nach Feilke 2011:7). Daher spricht Feilke auch von „sozialer Vererbung literaler Kompetenz“ (Feilke 2011:7).

Wenn wir mit Sprache handeln, so treten zwischen dem Gebrauch gesprochener und schriftlicher Sprache Unterschiede auf. Diese Unterschiede können sich bspw. in der Sprachproduktion ergeben, wo das Schreiben einer ganz anderen Planung und Zerlegung in Teilschritte bedarf als das Sprechen, während das Schreiben zugleich auch die Option der Überarbeitung bietet. All das benötigt Strategien der Problemlösung, die es sich in der Entwicklung von Literalität anzueignen gilt (Feilke 2011:4). Anders jedoch als unter dem Kulturaspekt von Literalität können die für das Schreiben als Handeln benötigten Fähigkeiten „nicht einfach als Ergebnis eines Sozialisationsprozesses aufgefasst werden, da in der Regel hierzu überhaupt keine Sozialisation stattfindet“ (Feilke 2011:9).

In der Schreibsituation selbst spielen zwei Problemräume die Hauptrollen: der Inhaltsraum, in dem es „vor allem um Fragen der Inhaltsorganisation und der Bereitstellung von Wissen beim Schreiben“ geht, und der rhetorische Raum, in dem es um „Fragen der Adressatenorientierung“ geht (Bereiter/Scardamalia 1987 zitiert nach Feilke 2011:9). Unter dem Handlungsaspekt werden nun Fragen zu diesen Problemräumen gestellt, wie z.B. worin sich gute und schlechte Problemlöser in der Schreibsituation unterscheiden und wie die Entwicklung von Problemlösungskompetenz im Schreibprozess beschrieben werden kann (Feilke 2011:9). Wie Feilke schreibt, gehen gute Problemlöser im Schreibprozess strukturiert und in Phasen vor; sie gehen von einer globalen Problemlösungsstrategie aus und untergliedern diese in „lokale Problemlösungen“. Gute Problemlöser „wissen, was sie tun, wenn sie schreiben“, sodass ein „wichtiger Ansatzpunkt für die Förderung literaler Kompetenz [...] die Förderung von Handlungsbewusstheit beim Schreiben“ ist (ebd.). Dieser Bereich betrifft den Inhaltsraum der Schreibsituation. Aufseiten des rhetorischen Raums geht es um die Förderung des Bewusstseins für spezifische sprachliche Erwartungen, also eine Orientierung an den Adressaten während des Schreibprozesses (ebd.).

Unter dem Handlungsaspekt von Literalität werden die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache auf medialer Ebene diskutiert – Fragen, welche die Inhaltsorganisation und Fragen der Adressatenorientierung während des Schreibprozesses betreffen. Zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache gibt es jedoch auch einen Unterschied auf konzeptueller Ebene. Der schriftliche Text generell und spezifische Textsorten im Speziellen stellen andere formale und normative Anforderungen an Schreibende, als dies die mündliche Sprache tut. Mündlich mag sich jemand vielleicht sogar sehr gut ausdrücken können und trotzdem kann es an den sprachlichen Mitteln fehlen, um das Gesagte zu Papier zu bringen – mangels „der Kenntnis von Formen und sprachliche[r] Mittel [...] schriftlicher Kommunikation“ (Feilke 2011:4). Um über literale Kompetenz zu verfügen, bedarf es mehr als der bloßen Fähigkeit, „Schrift lesen und Buchstaben, Wörter und Sätze aufschreiben zu können“ (Feilke 2014:48). Es bedarf der von Feilke so bezeichneten *konzeptionellen Literalität* (in Anlehnung an den von Koch und Oesterreicher geprägten Begriff *konzeptionelle Schriftlichkeit*<sup>6</sup>), nämlich der Fähigkeit, das Verständnis eines Texts mit einem Maximum an formaler Exaktheit abzusichern, was durch ein Maximum an Kontextunabhängigkeit auf „alle[n] sprachlichen Formebenen (Wort, Satz und Text)“ erreicht werden kann (ebd.). Wer die auf der Strukturebene von Literalität angesiedelten Formmerkmale schriftlicher Sprache beherrscht, ist also zu „zeitlich und räumlich *zerdehnte[r] Kommunikation*“ fähig (Feilke 2006:179) indem er/sie „das Verstehen schriftlicher Wörter, Sätze und Texte möglichst kontextfrei ermöglich[t]“ (Feilke 2011:12).

Im Unterschied zu den bildungswissenschaftlichen Konzeptionen von Literalität sind die Konzeptionen aus der Fachdidaktik expliziter, wenn es um die Ziele der Vermittlung von Literalität geht. Lediglich Rosebrock beschreibt rein deskriptiv, was sie unter Literalität versteht, und geht nicht auf die Ziele ein, die durch die Vermittlung von Literalität erreicht werden sollten. Für Hurrelmann ist das Ziel die Entwicklung eines *gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts*, welches über ein definiertes Weltwissen verfügt, in der Interaktion mit verschiedenen Akteuren normengeleitet handelt, um die reflexive Kraft ästhetischer Erfahrungen weiß und dazu fähig ist, im Rahmen eines Diskurses den Wahrheits- bzw. Richtigkeitsgehalt von Weltwissen, Normen und ästhetischen Erfahrungen zu verhandeln. Schmölzer-Eibinger unterstreicht, dass die Ziele der Vermittlung von Literalität nicht bloß fachspezifisch, also nicht nur für das Fach Deutsch relevant sind, sondern dass damit lernwirksame kognitive Prozesse angeregt werden sollen. Damit soll das Individuum u.a. zum Erkennen und Herstellen von Textkohärenz; zum

---

<sup>6</sup> Das Gegensatzpaar konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit wird von Koch und Oesterreicher im Sinne des Gegensatzes Sprache der Nähe vs. Sprache der Distanz verwendet (Abraham 2006:240). Konzeptionelle Schriftlichkeit kann sowohl medial schriftliche Texte, wie z.B. Aufsätze, Gesetzestexte, Lehrpläne usw., als auch medial mündliche Äußerungen, wie z.B. Ansprachen, Referate usw., umfassen (Ott 2006:193).

Verstehen komplexer Sinnstrukturen in einem Text; zum Erkennen relevanter Informationen und dem Verknüpfen mit anderen Informationen befähigt werden. Feilke unterscheidet zwei Zielbereiche der Vermittlung von Literalität, auf welche der Schulunterricht Einfluss nehmen kann: den Handlungsaspekt und den Strukturaspekt von Literalität. Unter dem Gesichtspunkt des Handlungsaspekts soll Schüler\*innen einerseits Handlungsbewusstsein beim Schreiben vermittelt werden (damit sie wissen, was sie tun, wenn sie schreiben) und andererseits soll auf rhetorischer Ebene ein Bewusstsein für die Adressatenorientierung beim Schreiben vermittelt werden. Auf Seiten des Strukturaspekts soll durch konzeptionelle Literalität zeitlich und räumlich zerdehnte Kommunikation ermöglicht werden. Dies wird durch Abstraktion in der verwendeten Sprache erreicht, wird dadurch doch das Verständnis von Wörtern, Sätzen und Texten möglichst kontextfrei ermöglicht.

Zu Beginn dieses Kapitels wurde unter Verweis auf Bertschi-Kaufmann und Rosebrock beschrieben, dass es unverzichtbare Aufgabe des Schulunterrichts ist, Literalität zu vermitteln. Bevor dies überhaupt bewerkstelligt werden kann, braucht es ein schulisch brauchbares Konzept, das in gewisser Weise eine Handlungsanweisung für den Unterricht sein kann, da ein Konzept von Literalität gemäß Hurrelmann nicht bloß eine Deskription von Fähigkeiten darstellt, sondern immer auch eine normative Seite hat. Von den vorgestellten 8 Konzeptionen von Literalität aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik kommen 4 dem Anspruch, eine Handlungsanweisung für den Unterricht darzustellen, nach, indem sie auch die Ziele der Vermittlung von Literalität beschreiben. Somit sind das bildungswissenschaftliche Konzept von Henzler und die fachdidaktischen Konzepte von Hurrelmann, Schmölzer-Eibinger und Feilke am ehesten als schulisch brauchbare Konzepte von Literalität anzusehen. Ein solches (auch von Bertschi-Kaufmann und Rosebrock gefordertes) schulisch brauchbares Konzept von Literalität sollte letztlich als Grundlage für die Planung des Unterrichts dienen, indem es das *Was* des didaktischen Handelns mitbegründet (über das *Wie* muss sich in weiterer Folge die Methodik Gedanken machen). Bis hierhin wurden in dieser Arbeit zuerst die Grundlagen des Forschungsfelds Literalität und danach verschiedene theoretische Konzepte von Literalität vorgestellt, welche nun als mehr oder weniger schulisch brauchbar klassifiziert werden konnten. Im folgenden Kapitel werden die im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Interviews ausgewertet. Eingangs wird auf die Methodik der Befragung eingegangen, bevor die Ergebnisse der Interviews dargestellt werden.

## 5 Die Befragung und ihre Auswertung

Im Rahmen dieser Arbeit wurden insgesamt 12 Interviews mit Deutschlehrenden, die an österreichischen Schulen unterrichten, gehalten. Methodisch wurde die Befragung mittels qualitativer Interviews durchgeführt.

### 5.1 Methodik: Qualitative Interviews

Die durchgeführten Interviews tragen das Attribut *qualitativ*, da deren Inhalte die subjektive Sichtweise der Interviewten darstellen. Wenn hier versucht wird, auf induktive Weise ein Konzept von Literalität zu definieren, das den Vorstellungen unterschiedlicher Lehrender entspringt, so geht es dabei um die „gedeutete und interaktiv hergestellte Konstruktion“ der sozialen Wirklichkeit (Trautmann 2012:218f.). Mit der Durchführung und Auswertung qualitativer Interviews sollen also verschiedene subjektive Sichtweisen, die, wie Trautmann schreibt, Konstruktionen ersten Grades darstellen, zu einer Konstruktion zweiten Grades verschmelzen. Eine solche Konstruktion zweiten Grades stellt allerdings in keiner Weise eine objektivierte Repräsentation der Realität dar. Es handelt sich auch hier lediglich um eine Deutung, die sich von einer alltäglichen Deutung eines Individuums jedoch „durch ihre Begründetheit, Intensität und Systematizität als Kennzeichen einer wissenschaftlichen Arbeitsweise“ unterscheidet (Trautmann 2012:219). Die Form der durchgeführten Interviews entspricht dem theoriegeleiteten Expert\*inneninterview, „welches sich der „subjektiven Dimension des Expertenwissens“ verschreibt“ (Trautmann 2012:221). Wie Trautmann ausführt, sind die Personen, welche im Rahmen von Expert\*inneninterviews befragt werden, Fachleute in einem Gegenstandsbereich (ebd.). Im Falle der für diese Arbeit durchgeführten Befragungen stellen die interviewten Lehrenden Expert\*innen im Bereich des Deutschunterrichts im österreichischen Schulkontext dar. In Bezug auf das Thema Literalität sind die Befragten jedoch keine Expert\*innen, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie sich schon näher mit dem Konzept von Literalität auseinandergesetzt haben, wo dieses doch selbst im Fachdiskurs noch wenig verbreitet ist. Daher wurde im Rahmen der Befragung auch nicht deduktiv vorgegangen, indem bei der Befragung bspw. direkt nach dem Verständnis von Literalität gefragt wurde, sondern induktiv, indem ausgehend von der Schulpraxis subjektive Deutungen zum Wesen und Umfang des Konzepts von Literalität erfragt wurden. Ausgewertet wurden diese subjektiven Sichtweisen mithilfe der sozialwissenschaftlichen Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, deren Ziel sich mit der „Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“, beschreiben lässt (Mayring 2010:11). Mayring betont jedoch auch die Schwierigkeiten, welche die Definition von qualitativer Inhaltsanalyse mit sich bringt. Denn die Definition des Begriffs hänge immer

auch stark vom eigenen Erkenntnisinteresse der jeweiligen Forschenden ab. Für eine allgemeingültige Zieldefinition verfeinert Mayring die Ziele dieser sozialwissenschaftlichen Methode daher wie folgt: Die qualitative Inhaltsanalyse will fixierte Kommunikation auf eine systematische Weise analysieren. Sie will dabei regel- und theoriegeleitet vorgehen und „das Ziel verfolgen, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen“ (Mayring 2010:13). Wenn Mayring als Ersatz für den für ihn problematischen Begriff der Inhaltsanalyse den Begriff *kategoriengeleitete Textanalyse* einbringt (ebd.), so liegt dies daran, dass ein Kategoriensystem das zentrale Instrument der qualitativen Analyse darstellt (Mayring 2010:49). Durch die Konstruktion und Begründung der Kategorien soll die Analyse des Materials für andere nachvollziehbar gemacht werden. Die Konstruktion der Kategorien für die Analyse kann entweder induktiv oder deduktiv erfolgen. Im ersten Fall werden die Kategorien ausgehend vom analysierten Material entwickelt, im zweiten Fall wird das Hauptkategoriensystem schon vor der Analyse festgelegt (Mayring 2010:66). Für die vorliegende Arbeit wurde das Hauptkategoriensystem vorab festgelegt. Im Verlauf der Analyse wurden diese um Subkategorien erweitert, welche sich induktiv aus dem analysierten Material ergaben (eine detaillierte Beschreibung dieses Vorgangs folgt Kapitel 5.1.2). Die deduktive Bildung der Hauptkategorien liegt im Erkenntnisinteresse der Arbeit begründet. Es geht in dieser Arbeit darum, durch die Analyse von Interviews auf induktive Weise herauszufinden, von welchen Konzepten von Literalität Deutschlehrende an österreichischen Schulen implizit oder explizit ausgehen. Wie wir in Kapitel 4 gesehen haben, mäandert das Verständnis von Literalität in den Bildungswissenschaften und in der Fachdidaktik zwischen einem geschlossenen und einem offenen Konzept. Bei der Auswertung der Interviews ging es darum herauszufinden, was Lehrende zu ihrem jeweils eigenen Konzept von Literalität zählen. Dieses subjektive Konzept von Literalität kann durch verschiedene Aussagen der Interviewten ergründet werden, bspw. durch Aussagen zu den Zielen des eigenen Deutschunterrichts, durch Aussagen zur Frage, was für die Interviewten zum Umgang mit Schriftlichkeit zählt oder durch Aussagen zu den Einflussfaktoren auf den Erwerb von Literalität. Aus dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ergeben sich somit die folgend dargestellten Hauptkategorien, entlang derer die Inhalte der Interviews ausgewertet wurden.

### 5.1.1 Hauptkategorien für die Auswertung der Interviews

Hauptkategorie	Definition	Kodierregel
<b>K1 Ziele des Deutschunterrichts</b>	Ziele, welche Lehrpersonen mit ihrem Deutschunterricht verfolgen.	In dieser Kategorie finden sich alle Aussagen der Lehrpersonen, welche die Zielsetzungen des von ihnen selbst geplanten und durchgeführten Deutschunterrichts betreffen.

<b>K2 Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit</b>	Fertigkeiten und Kompetenzen, die als Teilbereiche des Umgangs mit Literalität angesehen werden. Angelehnt an Hurrelmann wurde bei der Befragung der Begriff <i>Umgang mit Schriftlichkeit</i> (Hurrelmann 2009:23) als Ersatz für <i>Literalität</i> benutzt.	Alle Aussagen, die beschreiben, welche Fertigkeiten und Kompetenzen die Interviewten als Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit und somit auf implizite Weise als Teilbereiche von Literalität ansehen.
<b>K3 Rahmen des Konzepts von Literalität</b>	Literalität als geschlossenes oder offenes Konzept.	Aussagen von Lehrenden, die zeigen, ob die interviewte Person implizit oder explizit von einem geschlossenen und unveränderlichen (autonomes Modell) oder von einem offenen und veränderlichen Konzept von Literalität (ideologisches Modell) ausgeht.
<b>K4 Einflussfaktoren auf das Erlernen des Umgangs mit Schriftlichkeit</b>	Welche Faktoren beeinflussen das Erlernen des Umgangs mit Schriftlichkeit.	Aussagen zu den Faktoren, welche das Erlernen des Umgangs mit Schriftlichkeit beeinflussen.
<b>K5 Literalität</b>	Die Bekanntheit des Begriffs und Konzepts von Literalität.	Aussagen, die zeigen, ob eine interviewte Person den Begriff <i>Literalität</i> schon kennt und was sie damit verbindet.
<b>K6 Literacy</b>	Die Bekanntheit des Begriffs und Konzepts von <i>literacy</i> .	Aussagen, die zeigen, ob eine interviewte Person den Begriff <i>literacy</i> schon kennt und was sie damit verbindet.

Tabelle 2: Deduktiv gebildete Hauptkategorien für die Auswertung der Interviews.

### 5.1.2 Die Bildung von Subkategorien im Zuge der Auswertung

Der erste Schritt der Auswertung bestand darin, die Inhalte der Interviews nach Aussagen zu filtern, welche einer der 6 Hauptkategorien zuzuordnen sind. Neben der Zuordnung zu einer Hauptkategorie wurden die Aussagen auch mit einer Etikette (einer konzeptuellen Bezeichnung) versehen, welche den Inhalt der jeweiligen Aussage in Kurzform wiedergeben sollte. Die verschiedenen Etiketten wurden im nächsten Schritt zu Subkategorien gruppiert. D.h. Etiketten, welche denselben Themenbereich berührten, wurden in einer Gruppe zusammengefasst. So wurden bspw. in Hauptkategorie 1 Aussagen mit den Etiketten *Ausdrucksfähigkeit*, *Beherrschung verschiedener Sprachregister* und *Sprachbewusstsein* zur Subkategorie *Sprachbewusstsein* zusammengefasst, da die solcherart etikettierten Aussagen sich auf den adäquaten Einsatz von Sprache beziehen. Jede Hauptkategorie besteht somit am Ende der Auswertung aus ver-

schiedenen Subkategorien. Diese Subkategorien bilden später, bei der Interpretation des Auswertungsergebnisses, die Grundlage für die Definition des Konzepts von Literalität, das sich aus den Aussagen der Interviewpartner\*innen ergibt.

## 5.2 Aufbau der Interviews

Bei der Formulierung von Hypothese 1 dieser Arbeit wurde davon ausgegangen, dass der überwiegende Teil der befragten Lehrenden den Begriff Literalität nicht explizit verwenden würde, wenn es um Ziele des Deutschunterrichts oder um den Umgang mit Schriftlichkeit geht. Bei der Befragung wurden die Begriffe Literalität und *literacy* daher lange bewusst ausgespart. Erst bei den letzten zwei Fragen der Interviews ging es darum, ob die Befragten diese zwei Begriffe schon gehört hatten und was sie damit verbanden. Dadurch sollten zwei Dinge erreicht werden: erstens sollte auf induktive Weise erfragt werden, was das Konzept von Literalität für Deutschlehrende umfasst. Zweitens sollten die befragten Lehrenden nicht durch eine etwaige Unkenntnis der Begriffe Literalität und *literacy* eingeschüchtert werden. Wären diese Begriffe bspw. schon bei Frage Nr. 1 gefallen, so hätte es möglicherweise passieren können, dass Lehrende eingeschüchtert worden und in eine Abwehrhaltung übergegangen wären. Nämlich dann, wenn sie vielleicht gedacht hätten, dass das Konzept von Literalität eines ist, das sie als Lehrpersonen eigentlich kennen müssten. Daher wurde der Umweg über eine induktive Erfragung der Teilbereiche von Literalität gewählt. Vonstatten ging dies durch das Erfragen zweier Kernthemen: durch das Erfragen der Ziele des von den Befragten geplanten und durchgeführten Deutschunterrichts und durch die Erfragung der Teilbereiche, welche die Bezeichnung *Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit* für die Befragten beinhaltet. Warum aus den Antworten auf Fragen zu diesen Themen ein Konzept von Literalität ableitbar ist, begründet sich aus den Definitionen von Literalität aus der Bildungswissenschaft und der Fachdidaktik – also aus den Inhalten in Kapitel 4. Aus den jeweiligen Zielen, welche die Lehrenden in ihrem Deutschunterricht verfolgen, lassen sich auf induktive Weise Teilbereiche eines Konzepts von Literalität ableiten. Dies ist deshalb möglich, weil die Vermittlung von Literalität lt. Bertschi-Kaufmann und Rosebrock eine unverzichtbare Aufgabe des Schulunterrichts ist (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009:7ff.). Zur induktiven Erfassung des Konzepts von Literalität von Lehrenden lassen wir den Umkehrschluss zu: wenn die Vermittlung von Literalität unverzichtbare Aufgabe des Schulunterrichts ist, so lassen sich umgekehrt aus den explizit genannten Zielen der Lehrenden Teilbereiche eines Konzepts von Literalität ableiten – solange die genannten Ziele den „Umgang mit Schriftlichkeit“ bzw. „gegenwärtige Gebrauchsformen von Schriftlichkeit“ betreffen. Denn wie Hurrelmann schreibt, geht es bei der Konzeptualisierung von Literalität um die Frage,

welche Kompetenzen im „Umgang mit Schriftlichkeit“ notwendig sind, „um die soziale Handlungsfähigkeit der Subjekte zu sichern“ (Hurrelmann 2009:23) und für Bertschi-Kaufmann und Rosebrock betrifft Literalität „gegenwärtige Gebrauchsformen von Schriftlichkeit“ (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009:8). Neben den Zielen des Unterrichts wurde in den Interviews daher auch gefragt, was Lehrende als Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit ansehen. Dadurch sollte ergründet werden, ob Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit für Lehrende lediglich bedeutet, lesen und schreiben zu können oder ob für sie mehr zu diesem Kompetenzbereich gehört, also z.B. auch ein bestimmter Grad an Sprachreflexion, an Ausdrucksfähigkeit oder an Argumentationsfähigkeit. Aus den Aussagen zu den Teilbereichen des Umgangs mit Schriftlichkeit lassen sich somit auf induktive Weise die Teilbereiche des Konzepts von Literalität ableiten, von dem eine Lehrperson ausgeht. Außerdem lässt sich aus den Aussagen zu den Teilbereichen des Umgangs mit Schriftlichkeit auch ableiten, ob eine Lehrperson von einem geschlossenen und somit unveränderlichen oder von einem offenen und veränderlichen Konzept von Literalität ausgeht.

### **5.3 Durchführung der Interviews**

Die Interviews wurden aufgrund der zur Zeit der Erstellung dieser Arbeit grassierenden Covid-19 Pandemie ausschließlich online über das Programm Zoom gehalten. Vor Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden erstellt, welcher im Anhang dieser Arbeit zu finden ist. Der Leitfaden wurde vorab einer Prä-Testung unterzogen. Dafür wurden mit zwei Lehrpersonen Probe-Interviews durchgeführt, deren Inhalte nicht in diese Arbeit aufgenommen wurden. Mit der Prä-Testung sollten etwa Unklarheiten im Ablauf oder bei den Fragestellungen beseitigt werden.

Die Interviewten wussten vor den Interviews selbst nicht, welches Thema im Interview behandelt werden würde. Sie wussten vorab lediglich, dass es dabei um den von ihnen geplanten und durchgeführten Deutschunterricht ging. Damit sollte verhindert werden, dass die befragten Personen mit dem Thema Literalität getriggert würden und so das Ergebnis der Befragungen beeinflusst würde. Alle für diese Arbeit Befragten waren zum Zeitpunkt der Befragung Lehrende an österreichischen Schulen. Jene, die in der Sekundarstufe I und/oder II tätig waren, unterrichteten unter anderem das Fach Deutsch. Jene, die in der Primarstufe tätig waren, waren dort Klassenlehrer\*innen und unterrichteten in dieser Funktion neben anderen Fächern auch Deutsch. Es wurden 3 Volksschullehrer\*innen, 3 Mittelschullehrer\*innen, 2 Lehrer\*innen, welche ausschließlich in der AHS-Unterstufe unterrichten, 2 Lehrer\*innen, welche in der Oberstufe (AHS oder BHS) unterrichten und 2 Lehrer\*innen, welche im Schuljahr 2020/21 AHS-

Unter- und Oberstufenklassen unterrichten, interviewt. Die Auswahl der Befragten geschah über bestehende Kontakte zu Schulen bzw. zu Freund\*innen und Bekannten des Verfassers, welche als Lehrende für Deutsch tätig sind. Die Ergebnisse der Interviews stellen somit keinerlei Anspruch an Repräsentativität. Möglicherweise würde der Durchschnitt der österreichischen Lehrenden für Deutsch andere Antworten geben, d.h. Literalität anders definieren. Ob dem so ist, kann in einer Masterarbeit nicht erörtert werden. Folgend eine kurze Vorstellung der interviewten Lehrpersonen:

**Claudia** unterrichtet im dritten Dienstjahr an einer Volksschule in Wien. Sie ist im Schuljahr 2020/21 Klassenlehrerin einer dritten Klasse, in welcher sie somit auch Deutsch unterrichtet.

**Kerstin** unterrichtet seit fünf Jahren an einer Volksschule in Vorarlberg. Sie ist im Schuljahr 2020/21 Klassenlehrerin und unterrichtet somit auch Deutsch.

**Susanne** unterrichtet seit 7 Jahren an verschiedenen Volksschulen in der Steiermark. Sie ist im Schuljahr 2020/21 Klassenlehrerin einer zweiten Klasse und unterrichtet in dieser Klasse auch Deutsch.

**Beate** unterrichtet im fünften Dienstjahr an einer Mittelschule in der Steiermark. Im Schuljahr 2020/21 unterrichtet sie im Fach Deutsch 3 Klassen.

**Dora** unterrichtet im ersten Dienstjahr an einer Mittelschule in Niederösterreich. Im Schuljahr 2020/21 unterrichtet sie im Fach Deutsch 3 Klassen.

**Katja** unterrichtet im ersten Dienstjahr an einer Mittelschule in Wien. Sie unterrichtet das Fach Deutsch als fachfremde Person, sie hat also keinen Studienabschluss im Lehramtsstudium Deutsch (und studiert auch aktuell nicht Deutsch). Im Schuljahr 2020/21 unterrichtet sie im Fach Deutsch eine Klasse, welche sie im Herbst 2020 kurzfristig von einer Kollegin übernehmen musste, die aufgrund eines Langzeitkrankenstands ausgefallen war.

**Barbara** unterrichtet das erste Jahr an einer privaten AHS in Niederösterreich. Im Schuljahr 2020/21 unterrichtet sie im Fach Deutsch eine Unterstufenklasse.

**Michael** unterrichtet im achten Dienstjahr an einer AHS in Wien. Im Schuljahr 2020/21 unterrichtet er eine Unterstufenklasse im Fach Deutsch.

**Michaela** unterrichtet im dritten Dienstjahr an einer AHS in Tirol. Sie unterrichtet im Schuljahr 2020/21 zwei Unterstufenklassen und eine Oberstufenklasse.

**Sabine** unterrichtet im sechsten Dienstjahr an einer AHS in Wien. Im Schuljahr 2020/21 unterrichtet sie jeweils zwei Unter- und Oberstufenklassen.

**Juliane** unterrichtet seit dem Jahr 2014 an verschiedenen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit unterrichtete sie 4 Jahre lang in Wien und nach einem Jahr Pause ab 2019 in Tirol. Aktuell unterrichtet sie im Schuljahr 2020/21 zwei Oberstufenklassen im Fach Deutsch.

**Judith** unterrichtet das erste Schuljahr an einer BHS für Elementarpädagogik in Niederösterreich. Im Schuljahr 2020/21 unterrichtet sie mehrere Klassen im Fach Deutsch.

## **5.4 Auswertung der Interviews**

### **5.4.1 Kategorie 1: Ziele des Deutschunterrichts**

Wie unter Punkt 5.2 beschrieben, wurde das Konzept von Literalität, von dem die Interviewten bei der Planung ihres Deutschunterrichts ausgehen, auf induktive Weise erfragt. Dies erfolgte als erstes durch das Erfragen der langfristigen Ziele, welche die Interviewpartner\*innen mit ihrem Deutschunterricht verfolgen. Aus den Zielen der Lehrenden lassen sich die Teilbereiche des Konzepts von Literalität ableiten, solange die genannten Ziele den Umgang mit Schriftlichkeit bzw. gegenwärtige Gebrauchsformen von Schriftlichkeit betreffen, wie wir unter Bezugnahme auf Hurrelmann und Bertschi-Kaufmann/Rosebrock bei Punkt 5.2 ausgeführt haben. Daher wurden unter Kategorie 1, den Zielen des Deutschunterrichts, alle Aussagen von Lehrpersonen gesammelt, welche die Zielsetzungen des von ihnen selbst geplanten und durchgeführten Deutschunterrichts beschreiben, solange sie den Umgang mit Schriftlichkeit und gegenwärtige Gebrauchsformen von Schriftlichkeit betreffen. Wie in Kapitel 5.1.2 ausgeführt, wurde jede dieser Aussagen mit einer Etikette versehen, welche den Kern der Aussage beschreiben sollte. Im nächsten Schritt wurden Etiketten, welche denselben Themenbereich betrafen, zu Subkategorien gruppiert. Die in Kategorie 1 gebildeten Subkategorien werden folgend dargestellt. Eine Übersicht zu den einzelnen Etiketten und deren Gruppierung zu Subkategorien findet sich im Anhang.

#### **Sprachbewusstsein**

Der Subkategorie Sprachbewusstsein wurden die Etiketten Ausdrucksfähigkeit, Beherrschung verschiedener Sprachregister, Sprachbewusstsein und Sprachgefühl zugeordnet. Diese Etiketten beziehen sich auf Aussagen, welche beschreiben, dass die Lehrpersonen den Schüler\*innen erstens die Fähigkeit, sich adäquat ausdrücken zu können, und zweitens ein Bewusstsein dafür vermitteln wollen, dass man sich angepasst an unterschiedliche kommunikative Situationen und an unterschiedliche Personen ausdrücken können sollte. Mit der Etikette *Ausdrucksfähigkeit*

wurden in dieser Kategorie Aussagen etikettiert, bei denen es um die generelle Fähigkeit geht, sich verbal und/oder schriftlich ausdrücken zu können: „Ich denke mal, dass sie sich richtig artikulieren können, also auch in ganzen Sätzen antworten, eine Frage ordentlich stellen können [...]“ (Susanne 2021:1); „[...] dass sie sich dementsprechend ausdrücken, wenn sie einfach kommunizieren“ (Beate 2021:1). Bei der Aussage von Susanne zeigt sich, dass mehrere Lehrer\*innen Ausdrucksfähigkeit nicht bloß auf die Kompetenz Schreiben bezogen, sondern explizit auch auf die mündliche Ausdrucksfähigkeit. So auch Claudia und Katja:

„Dass die Kinder einen Grundstock an Wissen eben in Wort und Schrift erlangen quasi. Jetzt nicht nur auf Rechtschreibung oder sonstiges bezogen, sondern sich ausdrücken können, eben schriftlich als auch mündlich, sag ich mal“ (Claudia 2021:1).

„Mir ist besonders wichtig, dass sich meine Schülerinnen und Schüler gut ausdrücken können, schriftlich und mündlich, v.a. weil ich unterrichte eine 4. Klasse, die stehen größtenteils kurz vor dem Berufseinstieg und ich möchte ihnen Fähigkeiten mitgeben, die sie dann nicht nur im Beruf, sondern ja halt auch, also die sie im Beruf brauchen, aber auch einfach, damit sie sich präsentieren können, das überbringen können, was sie sagen wollen, egal, ob das jetzt eben im Beruf oder im privaten Leben ist“ (Katja 2021:1).

Bei Aussagen mit der Etikette Beherrschung verschiedener Sprachregister ging es um die Fähigkeit, sich angepasst an einen bestimmten Kontext auszudrücken. Dies kommt bei mehreren Aussagen von Barbara zum Ausdruck:

„Ja, also ich glaube, v.a. sich gewählt ausdrücken zu können, angepasst an das Gegenüber, mit wem spreche ich, über was spreche ich. Es ist natürlich ein Unterschied, ob ich über etwas Literarisches spreche oder ein Fachthema, dass sie genau wissen, wie formuliere ich es [...]“ (Barbara 2021:2).

„Nein, ich finde das sehr wichtig, dass man verschiedene Medien kennenlernt und den Umgang auch kann, weil, wenn ich dir jetzt eine Nachricht schreiben würde und schreiben wie in einem Buch, würdest du dir denken, was ist denn mit der los. Ich glaube schon, dass das auch sozial anders angesehen wird, wenn man die falsche Sprache, sagen wir mal, verwendet. Falsche Sprache in dem Sinn, dass es nicht grad zu dem Medium passt“ (Barbara 2021:5f.).

„[...] ich finde wichtig, dass man sich damit befasst, dass man alles kennenlernt, weil, wenn man es dann einmal nicht anwenden kann, ist es natürlich nicht schlimm. Es wird auch keiner ankreiden, indem er sagt, hey, das hast du komisch formuliert, aber, ja, es ist

schon wichtig, dass man weiß, wo was ist und wie man sich wo ausdrückt und wie was wo ausgedrückt wird“ (Barbara 2021:6).

Michael nennt es „verschiedene Schubladen“, deren man sich bedienen können sollte:

„Ja, adäquater Ausdruck, würde ich jetzt mal sagen, gezielter Ausdruck, in welchen Bereichen dann auch immer, also es sind dann verschiedene Schubladen, denen sie sich bedienen, je nach Berufssparte und ich denke mir, da geht es auch darum, dass sie einfach ein Bewusstsein haben, sei das formell oder informell oder mit welchen Altersgruppen, wie auch immer, also in die Richtung stelle ich mir das vor“ (Michael 2021:2).

„[...] aber viel wichtiger ist mir, dass sie unterschiedliche Sprachlevel kennenlernen und lernen, sich da auszudrücken, schriftlich, wie mündlich und auch lernen, sich in diesen Sprachnuancen zu bewegen. Also, dass sie lernen zu unterscheiden, spreche ich mit einem, das klingt jetzt ganz streng, aber spreche ich mit einem Vorgesetzten, spreche ich mit einem Gleichaltrigen, dass ich mich in diesem Sprachlevel zurechtfinde, weil ich die Sprachcodes verwende, die ich brauche, schriftlich wie mündlich, das ist mir ganz wichtig und da spielen für mich so Dinge, wie Rechtschreiben sowieso dann eine Rolle, wenn ich es brauche oder nicht. Ähm, das ist für mich eigentlich das Wesentliche in der Unterstufe“ (Michael 2021:2).

Von 3 Lehrpersonen wurde als Ziel explizit der Begriff Sprachbewusstsein genannt:

„Ja, also allgemein einfach ein Sprachbewusstsein, der gezielte Umgang mit der Muttersprache Deutsch, ähm, der sie befähigt, würde ich mal sagen, einfach auch im beruflichen Alltag optimal damit umgehen zu können und einfach, ja, den beruflichen Alltag dann, in welcher Hinsicht auch immer, gut zu bewältigen“ (Michaela 2021:1).

Beate verwendete den Begriff ohne nähere Ausführungen: „[...] dass sie, jetzt abgesehen vom korrekten Schreiben und vom korrekten Sprachbewusstsein, dass sie ein dementsprechendes Bild haben beim Schreiben [...] (Beate 2021:1). Für Judith bedeutet Sprachbewusstsein, sich adäquat ausdrücken zu können und die Regeln der Grammatik und Rechtschreibung zu beherrschen:

„Also ich hoffe, dass ich sie auch im Sprachbewusstsein auf ein Niveau bringe, wo sie dann z.B., wenn sie eine Bewerbung schreiben, deutsche gerade Sätze formulieren können, das und das eben richtig anwenden können, also so die Grundregeln der Rechtschreibung, sodass sie sich, wenn sie sich wo bewerben nicht gleich abgewiesen werden, weil irgendwie in der Bewerbung schon tausend Fehler sind“ (Judith 2021:2).

Judiths Aussage zum Sprachbewusstsein ist somit schon in der Nähe der Subkategorie Sprachrichtigkeit einzuordnen.

### **Sprachrichtigkeit**

11 von 12 Lehrpersonen tätigten Aussagen, welche sich mit *Sprachrichtigkeit* etikettieren lassen. Es waren dies Aussagen, bei denen die Lehrpersonen Ziele wie die Vermittlung von Grammatikwissen und/oder von Wissen zu Orthographie und Syntax angaben. Die meisten dieser Aussagen betrafen die Sprachrichtigkeit beim Schreiben, wie z.B.: „[...] langfristig, dass sie gewisse Sachen einfach automatisieren, dass sie gewisse Rechtschreibregeln können, dass sie die Grammatik richtig anwenden können“ (Beate 2021:1) oder „[...] korrekte Verwendung von Rechtschreibung und Grammatik“ (Dora 2021:1).

Bei den Volksschullehrerinnen bezog sich Sprachrichtigkeit in 2 von 3 Fällen auf die Syntax: „Das Wichtigste für mich ist der Satzbau eigentlich, also, dass der Satzbau sitzt und dass sie alleine eine Geschichte schreiben können“ (Kerstin 2021:1);

„[...] also auch in ganzen Sätzen antworten, eine Frage ordentlich stellen können, dass sie einen gewissen Wortschatz richtig schreiben und den auch richtig einsetzen können, dass sie Sätze richtig bilden und Texte auch verfassen können“ (Susanne 2021:1).

Teilweise bezog sich *Sprachrichtigkeit* in den Aussagen nicht nur auf die geschriebene Sprache, sondern auch auf die gesprochene: „Ja, also natürlich, sie sollen grammatikalisch richtig sprechen und schreiben können, sie sollen ihren Wortschatz erweitern“ (Katja 2021:2) oder bei Barbara:

„Wenn sie sich irgendwo bewerben und da sind 10 Rechtschreibfehler in einer Bewerbung oder sie kommunizieren mit dem Anderen und das klingt einfach, als wären sie, ja, als wären sie auf einem anderen Niveau, als sie sein sollten, wirkt das komisch und als sehr großes Hindernis oft in der Berufswelt. Ich sehe das als ganz großes Ziel [...]“ (Barbara 2021:1f.)

Aus Barbaras Aussage lässt sich auch ablesen, dass Sprachrichtigkeit eine Grundlage für Sprachbewusstsein ist. Die zitierte Aussage wurde mit Sprachrichtigkeit etikettiert, ist jedoch schon in den Nahebereich der Subkategorie Sprachbewusstsein zu rücken. Wenn sich Barbara darauf bezieht, dass es auf das Gegenüber „komisch“ wirken kann, wenn man „klingt“, als wäre man „auf einem anderen Niveau“, wird Sprachrichtigkeit eine Voraussetzung dafür sein, um für diese Unterschiede und die Adäquatheit der Ausdrucksweise im mündlichen und im schriftlichen Bereich ein Bewusstsein entwickeln zu können.

## Lesen

In diese Subkategorie fallen Aussagen mit 5 verschiedenen Etiketten. Zwei dieser Etiketten beziehen sich auf Aussagen zum Leseverständnis und auch die einmal verwendete Etikette Lesekompetenz fällt in den Bereich des Leseverständnisses, da sich Katja bei Verwendung dieses Begriffs auf ebenjenes Leseverständnis bezog:

„Was bei uns auch ein Schwerpunkt ist, ist die Lesekompetenz, also Texte sinnerfassend lesen können. Mir geht es da in erster Linie darum, dass sie den Inhalt erfassen und nur in einem nächsten Schritt evtl. auch noch analysieren können, aber das ist bei uns eher nebensächlich“ (Katja 2021:2).

Leseverständnis war für Dora und für Kerstin ein wichtiges Ziel: „Ja, dass sie kurze bzw. auch längere Texte verstehen können, dass sie einfach erklären können, um was es da geht“ (Kerstin 2021:1). „[...] ja auch das Leseverständnis, also alles, was man auch für die Kommunikation mit anderen Menschen ganz dringend braucht“ (Dora 2021:2).

Zwei der Etiketten beziehen sich auf Freude an der bzw. Liebe zur Literatur:

„In der Unterstufe einfach mal wieder die Freude wieder am Lesen zu finden, das ist mir immer ganz wichtig, weil es einfach viele gibt, die irgendwie den Spaß am Lesen zu verloren zu scheinen haben“ (Juliane 2021:2).

„Am Ende der Unterstufe ist es mir eigentlich noch eher wichtig zu sagen, sie haben Freude am Sprechen und Freude an der Sprache und Freude am Lesen“ (Sabine 2021:2).

Für Michael war das Ziel in Bezug auf das Lesen, dass die Schüler\*innen, welche in die Oberstufe wollen, wissen „dass es Dinge gibt, wie Literatur, wie abstraktes Lesen und so was“ (Michael 2021:2).

Hervorzuheben ist aus dieser Subkategorie, dass die Bereiche Leseverständnis und Lesekompetenz ausschließlich von Volksschul- oder Mittelschullehrenden als Ziel angegeben wurden, während Aussagen zur Freude am Lesen, Liebe zur Literatur oder zum abstrakten Lesen ausschließlich von AHS-Lehrer\*innen getätigt wurden. Hieraus ließe sich die Hypothese ableiten, dass für Lehrer\*innen an einer AHS Leseverständnis vorausgesetzt wird und dadurch schon andere Ziele, wie Liebe an der Literatur oder Freude am Lesen, gesetzt werden können. Für die Volksschullehrerin Kerstin geht es noch um erste Erfahrungen im Umgang mit Texten. Die Mittelschullehrerinnen Katja und Dora unterrichten Kinder der gleichen Altersstufe wie die AHS-Lehrer\*innen Juliane, Sabine und Michael. Trotzdem divergieren hier die Ziele. Für die

MS-Lehrerinnen ist es noch zentral, das Leseverständnis zu fördern, während die AHS-Lehrer\*innen schon weiter sind und ihren Schüler\*innen Liebe und Freude an der Literatur mitgeben möchten.

### **Argumentationsfähigkeit**

Argumentationsfähigkeit ist letzte Subkategorie aus Kategorie 1, die mit Etiketten gebildet wurde, die an Aussagen von mindestens 5 unterschiedlichen Personen vergeben wurden. In den so etikettierten Aussagen kam zum Ausdruck, dass für die Lehrpersonen Argumentationsfähigkeit einerseits eine wichtige Kompetenz für das Leben abseits und nach der Schule ist: „Das ist jetzt nicht unbedingt die Erörterung so zu schreiben oder die Zusammenfassung so zu schreiben, aber generell sich ausdrücken können und argumentieren können“ (Juliane 2021:2f.). Andererseits ist Argumentationsfähigkeit auch eine wichtige Voraussetzung für das Erreichen schulischer Ziele, wie bspw. Michaels Aussage zum Thema zeigt:

„[...] sondern dass ich auch versuche, ihnen über verschiedenste mediale Zugänge das zu vermitteln, also das abstrakte Denken und ganz wichtig ist mir dieses selbstständige Denken in Bezug auf Problemstellungen, die meistens den argumentierenden Bereich betreffen, also das ist für mich wesentlich, das kann man über Literatur machen, das kann man über andere Medien vermitteln, aber das ist mir echt das Wichtigste, weil ich das Gefühl habe, dass das auch der Kern der Matura z.B. ist, ja, der schriftlichen Matura, dass man sich selbstständig über gesellschaftspolitische Dinge Gedanken macht und die auch durchargumentiert“ (Michael 2021:2).

Katja wiederum findet Argumentationsfähigkeit im verbalen Bereich wichtiger als im schriftlichen: „[...] weil ich mir gedacht habe, es ist für sie wichtiger, dass sie mündlich argumentieren können als schriftlich [...]“ (Katja 2021:2).

Neben den Etiketten, welche in die bis hierhin angeführten Subkategorien von Kategorie 1 gruppiert werden konnten, wurden noch 12 weitere Etiketten vergeben. Diese wurden jedoch nur vereinzelt genannt und lassen sich auch nicht systematisch zu einer Subkategorie gruppieren, welche Etiketten für Aussagen aus zumindest 5 verschiedenen Interviews umfassen würde. Daher werden Aussagen mit Etiketten wie Sprechfähigkeit, Hörkompetenz, Textsortenkompetenz in diesem Kapitel nicht angeführt.

### **Überblick Kategorie 1**

Hervorzuheben bleibt am Ende der Auswertung von Kategorie 1, dass die interviewten Lehrenden in ihrem Deutschunterricht überwiegend Ziele verfolgen, die den Bereichen Sprachbewusstsein und Sprachrichtigkeit zuzuordnen sind. Weitere, jedoch weniger oft genannte Ziele,

betreffen das Lesen (in verschiedenen Facetten – also nicht bloß in Bezug auf *Lesekompetenz*) und die Argumentationsfähigkeit. Ziele, die nur vereinzelt genannt wurden, waren solche, welche die Kompetenzbereiche Hören, Sprechen, den Umgang mit verschiedenen Textsorten oder das Lernen von Faktenwissen betrafen. Der Fokus der Lehrenden scheint auf Bereichen zu liegen, welche als Basis für den Umgang mit Sprache im mündlichen und schriftlichen Bereich angesehen werden können – unabhängig davon, ob es um den schulischen oder außerschulischen Bereich geht. Sprachbewusstsein als Grundlage dafür, sich in verschiedenen Kontexten adäquat ausdrücken zu können und Sprachrichtigkeit als Grundlage dafür, sich überhaupt adäquat und korrekt ausdrücken zu können. Ziele in Bezug auf die Kompetenz Lesen variieren je nach Schulart, an welcher die Lehrenden unterrichten. Für die interviewten Volksschul- und Mittelschullehrer\*innen ist das Ziel die Vermittlung von Leseverständnis. Die interviewten AHS-Lehrer\*innen scheinen Leseverständnis bei ihren Schüler\*innen jedoch schon vorauszusetzen und verfolgen daher schon höhere Ziele, wie die Vermittlung von Freude am Lesen. Die letzte gebildete Subkategorie in Kategorie 1, welche Etiketten umfasst, die an Aussagen von zumindest 5 Personen vergeben wurden, ist die Subkategorie Argumentationsfähigkeit. Diese wird einerseits als wichtige Fähigkeit für das spätere Leben der Schüler\*innen angesehen und andererseits auch als Notwendigkeit für das Erreichen der schulischen Ziele genannt.

#### **5.4.2 Kategorie 2: Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit**

In dieser Kategorie wurden alle Aussagen gesammelt, die beschreiben, welche Fertigkeiten und Kompetenzen die Interviewten als Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit ansehen. Die in Kategorie 2 gebildeten Subkategorien werden folgend dargestellt. Eine Übersicht zu den einzelnen Etiketten und deren Gruppierung zu Subkategorien findet sich im Anhang.

##### **Schreibkompetenz**

In Kategorie 2 konnten 4 Subkategorien gebildet werden. Die Subkategorie Schreibkompetenz fasst die Etiketten zusammen, welche sich auf die Kompetenz Schreiben beziehen. Am öftesten wurde hier die Etikette Schreibfähigkeit vergeben – an Aussagen von 5 verschiedenen Lehrpersonen. Diese waren Aussagen, bei denen es um die Fähigkeit geht, etwas schriftlich festzuhalten. So z.B. die Antworten von Dora und Susanne auf die Frage, was sie unter *Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit* verstehen würden:

„Ja da würde ich alles, was die Schreib- und Lesekompetenz betrifft, annehmen. Ja, also, wie gesagt selber produzieren, reproduzieren und ja einfach lesen, Lesekompetenz. Umgang mit Schriftlichkeit, ja“ (Dora 2021:4);

„[...] einfach so, dass man seine Ideen schriftlich aufschreiben kann, z.B. wie ich mich fühle, dass ich das in einem Satz formulieren kann oder dass ich selber einen Einkaufszettel oder selber eine Geschichte schreiben kann, einfach das, was mir einfällt, zu notieren“ (Susanne 2021:2f.).

Die Bereiche Schreibfähigkeit bzw. Schreibkompetenz wurden mehrfach mit Sprachrichtigkeit in Verbindung gesetzt:

„Ja, dass sie Schreiben lernen unter Anführungszeichen, dass sie ihre Gedanken aufs Papier bringen können oder vielleicht auch nicht aufs Papier heutzutage, sondern auch generell Rechtschreibung, Grammatik, was beherrschen, vielleicht auch eben Umgang und Schreiben mit Computern usw.“ (Claudia 2021:3).

„[...] dass sie schreiben können. Richtig schreiben, wie ich vorher schon gesagt habe, grammatikalisch, als auch von der Rechtschreibung her richtig“ (Beate 2021:3).

Für Barbara ist Sprachrichtigkeit die Grundlage für die Schreibkompetenz:

„Die zwei Seiten, dass sie einerseits selber schreiben, also die produktive und die reproduktive Seite, weil ich einfach denke, sie müssen selber schreiben können, sie brauchen die Fähigkeit, dass sie etwas formulieren können, dafür brauchen sie diese Grundlagen, wie schreibe ich, Rechtsschreibung, Grammatik, v.a. aber auch Buchstaben, wie schreibe ich das und auf der anderen Seite, sie müssen ja lesen können. Wenn sie einen Zeitungsartikel bekommen oder einen Fachtext, dass sie damit umgehen können sollen“ (Barbara 2021:3).

Am Ende dieser Aussage von Barbara zeigt sich auch die Verbindung von Sprachrichtigkeit über Schreibkompetenz hin zur Textkompetenz. Schreibkompetenz wurde von mehreren Interviewten mit Textkompetenz in Bezug gesetzt, wie später unter der Subkategorie Textkompetenz zu sehen sein wird.

### **Sprachbewusstsein**

In dieser Subkategorie wurden Aussagen mit den Etiketten *Sprachbewusstsein*, *Ausdrucksfähigkeit*, *Registerbewusstsein* und *Beherrschung verschiedener Sprachregister* zusammengefasst. Mit den hier gesammelten Aussagen beschrieben die Lehrpersonen, dass für sie das Wissen um verschiedene Sprachregister und das Wissen, wann welches Register eingesetzt werden sollte, einen Teilbereich von Literalität darstellt. Michael beschreibt seine Gedanken zu diesem Gesichtspunkt in der folgenden Aussage ausführlich:

„Grundsätzlich glaube ich, dass man sich in verschiedenen Sprachlevels, Sprachniveaus bewegt. Das Niveau ist jetzt nicht wertend gemeint, sondern tatsächlich in Bezug auf die Situation angepasst, also, ich kann mich zurechtfinden im schriftlichen Bereich, also ich kann selber z.B. einen literarischen Text produzieren, der einen abstrakten Inhalt besitzt, ja, das wäre eine Möglichkeit. Ich kann das machen, das ist für mich eine Kompetenz. Ich kann eine E-Mail formulieren im formalen Bereich, aber auch im privaten Bereich. Ich kann unterscheiden, im schriftlichen Bereich, zwischen dem Chat mit einer Freundin und dem Bewerbungsschreiben an eine ausgeschriebene Stelle, z.B. Ja, also, das ist für mich eine Kompetenz, wenn ich diese Unterscheidung schaffe und genau weiß, an welche Bereiche ich mich dann halte, also alles was Orthographie, Grammatikregeln, usw. angeht, wann brauche ich das, wann brauche ich das nicht, dass ich diese Unterscheidung habe, das ist für mich die Kompetenz, dass ich quasi verstehe, wann ich welches Sprachlevel anwende“ (Michael 2021:3f.).

Für Judith bedeutet Sprachbewusstsein, zwischen den Sprachregistern konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit unterscheiden zu können:

„Mhhh, dass sie z.B. wissen, dass ein geschriebener Text von der Sprache her anders klingt, als jetzt wenn wir miteinander mündlich sprechen, also dass es diese konzeptionelle Schriftlichkeit und Mündlichkeit eben gibt und auch, ja die Merkmale von diesen beiden Typen mit ihnen besprechen“ (Judith 2021:3).

Julianes Aussage zeigt, dass auch die Schreibkompetenz (Subkategorie 1) zu einem gewissen Grad vom Sprachbewusstsein in Form von Ausdrucksfähigkeit abhängt:

„Dass ich mal weiß, worüber ich schreiben muss, das ist einmal der erste Punkt, [...] und auch gleichzeitig weiß, welche Wörter ich verwenden kann, kann ich subjektiv schreiben, muss ich objektiv schreiben, kann ich im Plauderton schreiben, muss ich ganz sachlich schreiben, also das und dann natürlich auch das Erkennen, dass es da, zwischen diesen ganzen Formulierungen, zwischen diesen Wörtern ganz feine Nuancenunterschiede gibt. V.a. Ausdrucksfehler teilweise meint man, sind individuell, aber weil man einfach nicht weiß, was könnte dieses eine Wort bedeuten und warum ist das ein Ausdrucksfehler, weil es einfach eine andere Bedeutung hat, also das andere Wort [...]“ (Juliane 2021:5).

Barbara bringt den Bereich Ausdrucksfähigkeit einerseits mit Schreibkompetenz und andererseits auch mit Sprachrichtigkeit in Verbindung:

„[...] sie müssen selber schreiben können, sie brauchen die Fähigkeit, dass sie etwas formulieren können, dafür brauchen sie diese Grundlagen, wie schreibe ich, Rechtsschreibung, Grammatik, v.a. aber auch Buchstaben, wie schreibe ich das und auf der anderen Seite, sie müssen ja lesen können“ (Barbara 2021:3).

Die Aussagen von Juliane und Barbara zeigen, dass der Bereich Sprachbewusstsein (in Form von Ausdrucksfähigkeit) eine wichtige Grundlage für die Schreibkompetenz ist. Wenn Schüler\*innen nicht fähig sind, „etwas zu formulieren“ oder ihnen nicht bewusst ist, welche Bedeutungsunterschiede es zwischen verschiedenen Wörtern gibt, so wird das auch ihre Schreibkompetenz in Mitleidenschaft ziehen.

Von untergeordneter Bedeutung waren in Kategorie 2 Aussagen zum Wortschatz, dem Hörverständnis oder der Sprachrichtigkeit. Diese wurden nur von wenigen Interviewpartner\*innen genannt und konnten auch zu keiner Subkategorie gruppiert werden (siehe Anhang „Subkategorien in Kategorie 2“). Daher werden diese Etiketten keiner näheren Betrachtung unterworfen.

### **Textkompetenz**

Am dritthäufigsten wurden in Kategorie 2 Etiketten für Aussagen vergeben, welche den Umgang mit Texten beschreiben. Diese wurden oft in einem Zug mit der Schreibkompetenz genannt, so z.B. auch von Katja:

„Einerseits natürlich, dass sie Schriftstücke, in was für einer Form auch immer, verfassen können, aber, was wahrscheinlich auch relativ wichtig ist, dass sie Texte verändern, überarbeiten, korrigieren können. Also, dass sie auch lernen, wie lese ich eine Textkorrektur, wie bessere ich meine Fehler selber aus, wie ahm, ja also auch überarbeiten, also jetzt nicht nur auf Fehlerbasis, sondern, wie überarbeite ich nochmals den Inhalt, usw.“ (Katja 2021:3).

Die Frage, ob sie Textkompetenz als eine Kombination der rezeptiven Kompetenz Lesen und der produktiven Kompetenz Schreiben ansehe, bejaht Katja:

„Genau, aber halt schon mit dem Schriftstück, was die Schüler entworfen haben zu Beginn. Also alle Schritte von Text planen bis der Text ganz fertig ist, da können ja mehrere Überarbeitungsschritte dazwischen sein“ (ebd.).

Auch für Kerstin hängt das Schreiben Können und der Umgang mit Texten eng zusammen:

„[...] dann Geschichten, also Sätze schreiben und ja, verschiedene Themen bearbeiten oder verschiedene Formen von Geschichten schreiben, also Personenbeschreibung und Erzählungen, Fantasiegeschichten“ (Kerstin 2021:3).

Für Michaela wiederum hängt die Textkompetenz stark mit Lesekompetenz zusammen – ihre Aussage zur Textkompetenz verweist somit auch schon auf die nächste Subkategorie:

„Na schon eigentlich rezeptiv auch, würde ich sagen, also die ganze Textkompetenz, Aufnahme natürlich, also jegliche Art von Texten verstehen und auch den Textsinn oder den Schreibanlass vielleicht verstehen, also in die Richtung natürlich, und ja, na ganz wichtig. Ich glaube, das ist mindestens gleich wichtig, wie dieses produktive Schreiben, weil ich glaube, dass das immer weniger in den Fokus rückt auch in unserer Gesellschaft oder immer, für viele Schülerinnen und Schüler nicht mehr selbstverständlich ist, leider, dieses Textverständnis“ (Michaela: 2021:3).

### **Lesekompetenz**

Unter der Subkategorie Lesekompetenz wurden Aussagen mit den Etiketten Leseverständnis (genannt von 5 Lehrpersonen) und Lesekompetenz (genannt von einer Lehrperson) zusammengefasst. Beate streicht hervor, dass sie die Kompetenz Lesen als wichtige Grundlage für andere Kompetenzbereiche ansieht:

„Ja, Lesen auf alle Fälle. Nur beim Lesen haben wir schon wieder ganz ein großes Problem, dass das ja sowieso zum Großteil nicht mehr funktioniert. Ahm, was ich dann aber auch, ja, auch glaube, darüber lässt sich jetzt streiten, darüber gibt es viele Studien, wie jetzt Lesen und Schreiben zusammenhängen. Ich persönlich glaube schon, dass das zusammenhängt. Wer viel liest, hat trotzdem, auch wenn er es nicht richtig schreibt, aber wenigstens einen Wortschatz“ (Beate 2021:4).

Für Beate hat es positive Auswirkungen, wenn Schüler\*innen viel lesen. Selbst für den Fall, dass die Sprachrichtigkeit dadurch nicht verbessert werden sollte, sieht sie zumindest einen positiven Einfluss auf den Wortschatz gegeben.

Für Dora stellt alles, was die Lese- und Schreibkompetenz betrifft, einen Teilbereich des Umgangs mit Schriftlichkeit dar. Sie definiert jedoch nicht im Detail, was es genau ist, das alles zu diesen Kompetenzbereichen gehört:

„Ja da würde ich alles, was die Schreib- und Lesekompetenz betrifft, annehmen. Ja, also, wie gesagt selber produzieren, reproduzieren und ja einfach lesen, Lesekompetenz. Umgang mit Schriftlichkeit, ja“ (Dora 2021:4).

Claudia erklärt Lesekompetenz folgendermaßen: „Ähm, ja, irgendwie, dass sie Geschriebenes auch umwandeln können, verstehen können, lesen können, ja“ (Claudia 2021:3).

Was in die Subkategorie Lesekompetenz fällt, hängt also immer auch stark mit anderen Teilbereichen des Umgangs mit Schriftlichkeit zusammen. Wie wir am Zitat von Michaela gesehen haben, ist die Voraussetzung für Textkompetenz ein bestimmter Grad an Lesekompetenz. Für Beate wiederum ist das Lesen an sich eine wichtige Grundlage für die Sprachproduktion – definitiv für den verwendeten Wortschatz und möglicherweise auch für die Sprachrichtigkeit. Und wie die schon unter Subkategorie Textkompetenz zitierte Aussage von Katja zum Umgang mit Texten zeigt, ist Lesekompetenz auch eine wichtige Grundlage für das Überarbeiten und Korrigieren selbst verfasster Texte:

„Einerseits natürlich, dass sie Schriftstücke, in was für einer Form auch immer, verfassen können, aber, was wahrscheinlich auch relativ wichtig ist, dass sie Texte verändern, überarbeiten, korrigieren können. Also, dass sie auch lernen, wie lese ich eine Textkorrektur, wie bessere ich meine Fehler selber aus, wie ahm, ja also auch überarbeiten, also jetzt nicht nur auf Fehlerbasis, sondern, wie überarbeite ich nochmals den Inhalt, usw.“ (Katja 2021:3).

### **Überblick Kategorie 2**

Die im Rahmen der Interviews am häufigsten genannten Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit waren Schreibkompetenz, Sprachbewusstsein, Textkompetenz und Lesekompetenz. Für die interviewten Lehrpersonen bedingen sich diese Teilbereiche mitunter gegenseitig. In mehreren Aussagen wurde ein Zusammenhang zwischen Schreibkompetenz, Textkompetenz und Lesekompetenz hergestellt. So wurde z.B. gesagt, dass für eine hohe Schreibkompetenz auch ein gewisses Maß an Lesekompetenz notwendig ist, wenn es bspw. darum geht, den Schreib Anlass einer Aufgabe zu verstehen. Lesekompetenz wurde auch als Grundlage für Textkompetenz angesehen, da sie den generellen Umgang mit verschiedenen Textsorten ermöglicht – egal ob rezeptiv oder produktiv. Die beiden Bereiche Lese- und Textkompetenz wurden zwar weniger oft als Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit genannt als die Schreibkompetenz, jedoch wurde v.a. die Lesekompetenz als Grundlage für die produktiven schriftsprachlichen Kompetenzen gesehen. Sei es, dass ein Mehr an Lesen zu einem breiteren Wortschatz führt, sei es, dass eine hohe Lesekompetenz dabei hilft, selbst erstellte Texte einer Korrektur zu unterziehen oder sei es, dass ein Kennenlernen von verschiedenen Textsorten durch das Lesen auch zu einem höheren Grad an Sprachbewusstsein führt, das dazu befähigt, sich in bestimmten

Kontexten auch adäquat ausdrücken zu können. Nicht zuletzt wurde auch das Sprachbewusstsein selbst als wichtige Grundlage für die Schreibkompetenz genannt, da bspw. die Kenntnis von Bedeutungsunterschieden dabei hilft, Dinge adäquat ausformulieren zu können.

Die zitierten Beispiele zeigen, dass die interviewten Personen die Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit als in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander sehen. Der eine Teilbereich kann sich ohne den anderen nur schwer weiterentwickeln.

### **5.4.3 Kategorie 3: Rahmen des Konzepts von Literalität**

Kategorie 3 repräsentiert alle Aussagen, welche den Rahmen des Konzepts von Literalität betreffen. Mit *Rahmen des Konzepts von Literalität* wird auf den Inhalt von Kapitel 3 Bezug genommen, wo es um die Verhandlung eines Konzepts von Literalität zwischen den Polen des autonomen Modells und des ideologischen Modells ging. Am Ende von Kapitel 3 wurde dargestellt, was die Unterschiede zwischen diesen beiden Modellen ausmacht. Wenn wir Literalität als eine autonome Größe betrachten, so bedeutet das, dass das Konzept von Literalität ein geschlossenes ist – Literalität würde somit immer gleich und unverändert bleiben, unbeeinflusst durch den sozialen Kontext, in dem man sich bewegt, oder durch gesellschaftliche Veränderungen wie z.B. technische Entwicklungen im Bereich der Medien. Wenn wir Literalität dagegen im Rahmen eines ideologischen Modells betrachten, so sprechen wir von einem offenen Konzept, das offen und veränderlich ist. Literalität wäre in diesem Modell keine statische Größe, sondern würde je nach sozialem Kontext und gesellschaftlichen Entwicklungen anders ausgestaltet sein. Was im einen Kontext Teil des Konzepts von Literalität wäre, wäre es demnach in einem anderen Kontext nicht. Das bedeutet auch, dass sich die Teilbereiche von Literalität aus Perspektive des ideologischen Modells im Laufe der Zeit verändern würden – was bspw. 1980 Teil des Konzepts von Literalität war, muss es heute nicht mehr sein.

Bei der Befragung wurde, wie schon zu Beginn von Kapitel 5 erwähnt, der Begriff Literalität ausgespart, um die Interviewten nicht einzuschüchtern. Somit musste auch die Frage nach der Rahmung des Konzepts von Literalität auf induktive Weise beantwortet werden. Dies sollte im Interview in erster Linie durch Frage Nr. 10 erreicht werden, bei welcher die Lehrpersonen auswählen sollten, welcher der zwei folgenden Aussagen sie eher zustimmten (die Aussagen wurden den Interviewten auch schriftlich vorgelegt):

- Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit erreicht man durch das Beherrschen eines vordefinierten Sets an schriftsprachlichen Fertigkeiten.

- Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit hängt vom sozialen Kontext ab, in dem man lebt. Je nach sozialem Kontext können andere Fertigkeiten ausschlaggebend sein, um als „kompetent im Umgang mit Schriftlichkeit“ zu gelten.

Wiederum ausgehend von Hurrelmanns Ausführungen zum Begriff von Literalität wurde auch hier der Begriff *Umgang mit Schriftlichkeit* als Umschreibung benutzt, um herauszufinden, ob eine Lehrperson tendenziell eher von einem geschlossenen oder von einem offenen Konzept von Literalität ausgeht. Sollte eine Lehrperson der ersten Aussage zustimmen, so ließe sich davon ableiten, dass die Lehrperson den Umgang mit Schriftlichkeit (und somit implizit das Konzept von Literalität) als geschlossenes System wahrnimmt, welches durch äußere Einflüsse nicht verändert wird. Der Umgang mit Schriftlichkeit würde in so einem Fall einem Werkzeugkoffer gleichen. Um als kompetent im Umgang mit Schriftlichkeit zu gelten, müsste man jedes der Werkzeuge aus dem Werkzeugkoffer beherrschen und es würden nie neue Werkzeuge hinzukommen oder alte Werkzeuge entfernt werden (so wurde es den Interviewten auch im Falle von Verständnisschwierigkeiten erklärt). Wenn eine Lehrperson der zweiten Aussage zustimmte, so war dies ein Hinweis darauf, dass die Lehrperson den Umgang mit Schriftlichkeit (und somit implizit das Konzept von Literalität) als offenes System wahrnimmt, welches sich durch äußere Einflüsse wie den sozialen Kontext verändert. Die Werkzeuge des Werkzeugkoffers würden also je nach sozialem Kontext andere sein und sie würden im Verlaufe der Zeit auch ausgetauscht oder erneuert werden.

Für die Etikettierung der Aussagen in Kategorie 3 gab es somit nur zwei Optionen: *offenes Konzept* oder *geschlossenes Konzept*. Wenn die interviewte Person nicht von sich aus erklärte, warum sie zu Aussage 1 oder 2 tendierte, wurde während des Interviews noch nachgehakt. 10 der Lehrpersonen stimmten der zweiten Aussage zu, dass Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit vom sozialen Kontext abhängt, in dem man lebt. Begründet wurde dies u.a. wie folgt:

„Ahh, ich würde eher dem Zweiten zustimmen. [...] Soll ich es auch begründen? Ja, weil ich mir denke, dass in jedem Kontext andere Fähigkeiten notwendig sind und die werden sich auch verändern. Also es ist ein Unterschied, ob ich ein Formular ausfüllen muss oder ob ich eine E-Mail an meinen Freund schreibe oder an meine Eltern, ahm... bzw. vielleicht einen Brief oder eine Postkarte. Ja, also ich stell mir das ziemlich schwierig vor, das einheitlich definieren zu können. Vielleicht könnte man für verschiedene Kontexte verschiedene Fähigkeiten definieren, aber allgemein stell ich mir das schwierig vor“ (Katja 2021:4).

„Dann würde ich mich eher für das Zweite entscheiden. [...] Weil vordefinierte Sätze mich sehr einengen und mich wieder daran hindern, mich eben an gewisse Situationen anzupassen. Also vordefiniert ist für mich also, wenn das so ist, dann kannst du es so machen und dann passt das, aber es stimmt einfach nicht, also das kann man so pauschal einfach nicht sagen, deswegen tue ich mir da, gerade bei Kompetenz, mit dieser Formulierung Kompetenz, also ich kann etwas, beherrsche etwas, ist dann eine Definition für mich ein bisschen heikel, einfach. Deswegen hätte ich jetzt einfach zum Zweiten tendiert [...]“ (Juliane 2021:6).

„Ja, also ich kann das nur aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen jetzt begründen. Ahh, ich habe Kinder, die aus sehr bildungsfernen Schichten kommen, an der Schule, die wenig lesen, wo halt zuhause wenig gelesen wird, z.B. wo die Eltern in der 3. Generation Landwirte sind und die Fähigkeiten haben, die sich einfach im Deutschunterricht manchmal nicht so heraustun. Ahh... die aber z.B. Anleitungen mit einem Blick erfassen können, also da, ich denke, dass sie sehr kompetent sind, weil sie gut lesen können, sie können erfassen, worum es geht, sie haben ein sehr technisches Denken, also alles was irgendwie mit Anleitung, mit Vorgaben zu tun hat, erfassen sie sehr schnell. Weniger geht dann oft im kreativen Raum oder halt einfach auch dieses Genusslesen, diese Leselust ist dann oft einfach nicht da und auch beim Schreiben merkt man, dass es sehr kurze Sätze sind, ahh, kaum Gliedsätze, z.B. viele Hauptsatzreihen und dann habe ich wiederum Schülerinnen und Schüler, wo zuhause gelesen wird, ich habe auch Schülerinnen und Schüler, von denen die Eltern Lehrer sind und die haben zum Teil einen komplett anderen Umgang, also da liegt immer irgendein Buch am Tisch, sie sind super darin, sich auszudrücken, sie haben einen unglaublich großen Wortschatz, aber für alles, was nicht in den kreativen Spielraum geht, ist total schwierig für sie, also alles, was sie ein bisschen einschränkt, da wollen sie dann ausbrechen aus dem. Deswegen, ich denke schon stark, dass das mit dem sozialen Umfeld zu tun hat, wo ich herkomme, das ist auf jeden Fall ausschlaggebend“ (Dora 2021:4f).

Zwei Lehrpersonen stimmten der ersten Aussage zu, schränkten jedoch ein, dass sie die Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit lediglich innerhalb eines festgelegten Rahmens mit dem Beherrschen eines vordefinierten Sets an schriftsprachlichen Fertigkeiten gleichsetzten:

„Also irgendwie finde ich beide, beide Definitionen oder beide Thesen hier, haben ihr Berechtigung, weil, also im Umgang mit Schriftlichkeit, ja man braucht natürlich, also man muss wissen, wie halte ich den Stift, ähm, wie zeichne ich die Buchstaben, schreibe

ich von links nach rechts oder schreibe ich in manchen Sprachen von rechts nach links, aber das hängt dann wiederum ab, in welcher Kultur ich irgendwie daheim bin. Also vom sozialen Kontext [...]“ (Judith 2021:4).

„Für den sozialen Kontext, wenn ich jetzt an einen gesellschaftlichen sozialen Kontext denke, nehmen wir die Staatsgrenzen Österreichs her, würde ich eigentlich eher zur ersten Definition tendieren, weil für mich die Anerkennung der gesellschaftlichen Normen eher von vordefinierten Sets abhängig ist, d.h. im schriftsprachlichen Verkehr, d.h. wenn ich nicht E-Mails oder Verträge in einer gewissen vordefinierten Art formulieren kann, ist es für mich schwierig als Arbeitgeber oder wer auch immer, das als schriftliche Fertigkeit, die ich für mein Unternehmen brauche, anzuerkennen. Daher in diesem Kontext eigentlich eher das Erste“ (Sabine 2021:3).

Judith und Sabine geben an, zur ersten Aussage zu tendieren. Wenn sie dies begründen, so kommen sie jedoch wieder darauf zurück, dass sie den Umgang mit Schriftlichkeit innerhalb eines abgesteckten Rahmens – für Judith innerhalb einer Kultur und für Sabine bspw. innerhalb der Staatsgrenzen Österreichs – als geschlossenes Konzept wahrnehmen. Den Erklärungen von Judith und Sabine folgend könnte Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit somit in anderen Kulturen bzw. außerhalb der Grenzen Österreichs anders definiert werden, womit der Umgang mit Schriftlichkeit also auch von diesen beiden Interviewpartnerinnen doch wieder vom sozialen Kontext abhängig gemacht wird – was auf ein offenes Konzept von Literalität hinausläuft.

### **Überblick Kategorie 3**

10 von 12 interviewten Lehrpersonen stimmten der Aussage zu, dass Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit vom sozialen Kontext abhängt, in dem man lebt. Die zwei übrigen Lehrpersonen gaben zwar an, dass Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit für sie gleichzusetzen ist mit dem Beherrschen eines vordefinierten Sets an schriftsprachlichen Fertigkeiten, jedoch letztlich auch nur innerhalb eines abgesteckten Rahmens wie z.B. innerhalb der Grenzen Österreichs. Implizit scheinen also auch diese beiden Lehrpersonen davon auszugehen, dass die Definition von Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit vom jeweiligen soziokulturellen Kontext abhängig ist. Sie und auch die anderen 10 interviewten Lehrpersonen scheinen implizit von einem offenen Konzept von Literalität auszugehen. Von einem Konzept von Literalität also, das durch soziokulturelle Gegebenheiten und durch den Wandel der Zeit verändert wird.

#### **5.4.4 Kategorie 4: Einflussfaktoren auf den Umgang mit Schriftlichkeit**

Nachdem bei der Auswertung von Kategorie 3 Aussagen gesammelt wurden, welche Schlüsse darauf zulassen, ob die interviewten Lehrpersonen von einem offenen oder geschlossenen Konzept von Literalität ausgehen, wurden in Kategorie 4 Aussagen gesammelt, welche sich auf die Faktoren beziehen, die das Erlernen des Umgangs mit Schriftlichkeit beeinflussen. Mit diesen Aussagen sollten die Ergebnisse aus Kategorie 3 gestützt werden. Wenn nämlich eine Lehrperson angibt, die Definition von Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit hänge für sie vom sozialen Kontext ab, so muss das Erlernen des Umgangs mit Schriftlichkeit auch von verschiedenen Faktoren abhängig sein – bspw. vom familiären Hintergrund oder von der Schule, welche eine Schüler\*in besucht. Die etikettierten Aussagen zu diesen und anderen Einflussfaktoren wurden zu den folgenden Subkategorien gruppiert. Eine Übersicht zu den einzelnen Etiketten und deren Gruppierung zu Subkategorien findet sich im Anhang.

##### **Soziokultureller Hintergrund**

Der größte Teil der Aussagen zu den Faktoren, welche das Erlernen des Umgangs mit Schriftlichkeit beeinflussen, betraf den soziokulturellen Hintergrund der Schüler\*innen. Am öftesten wurden hierbei die Einflussfaktoren Peergroup (also von Menschen aus dem Freundeskreis der Schüler\*innen) und Familie genannt – jeweils von insgesamt 6 verschiedenen Lehrpersonen. In Bezug auf die Peergroup führte nur Susanne genauer aus, welche Bereiche des Schriftspracherwerbs durch die Peergroup beeinflusst werden:

„Wobei dies in der Volksschule noch nicht so extreme Einflüsse hat, wie dann, wenn sie älter sind – für die Schriftlichkeit jetzt. So mit Worten dann, mit Ausdrücken und so, dann glaube ich schon mehr als wie bei der Schrift“ (Susanne 2021:4).

Für Susanne beschränkt sich der Einfluss der Peergroup in der Volksschule auf den verbalen Wortschatz und hat weniger Einfluss auf die Schriftsprache. In den anderen 5 Aussagen, welche sich auf die Peergroup bezogen, wurde der Einfluss der Peergroup jeweils in einem Zug mit anderen soziokulturellen Faktoren genannt, wie bei Judith, welche das Elternhaus, die Peergroup, die Mediennutzung und Vorbilder im eigenen Umfeld als Einflussfaktoren nennt:

„Ich denk mir dann, dann kann ja das Elternhaus z.B. nicht jetzt nur der stärkste Einflussfaktor sein. Also vielleicht sind es dann auch die Freunde, also quasi die Peergroups oder irgendwie der Umgang mit Medien, wieviel ich in den Kasten schau, welche Inhalte ich mir da anschau oder ob ich sonst eher Bücher lese, ja, das zählt ja auch eher alles zu den äußeren Einflussfaktoren. Vorbilder spielen wahrscheinlich eine wichtige Rolle auch, ob es lesende Vorbilder gab und gibt“ (Judith 2021:4).

Barbara bezog den Einfluss der Familie auf die Frage, was Schüler\*innen aus dem Elternhaus an Bildung mitbekommen: „Ich finde auch, dass das auch von zuhause mitgegeben wird, was lese ich vielleicht, was schreibe ich“ (Barbara 2021:5). Für Dora ist beim Erlernen des Umgangs mit Schriftlichkeit auch ausschlaggebend, ob Schüler\*innen zu Hause die Ruhe und Zeit finden, um sich damit zu befassen: „Dann natürlich zuhause auch, das Elternhaus beeinflusst sehr stark, Familie ob die Kinder auch die Ruhe, die Zeit einfach immer haben“ (Dora 2021:5).

Michaela nennt die Einflüsse von Familie und Peergroup zusammen mit anderen Faktoren, welche dem soziokulturellen Hintergrund zuzurechnen sind:

„Soziales Umfeld, also Familie, Peergroup, eben Freundeskreis, Gleichaltrige, aber auch, sagen wir mal „role models“, was auch immer, also in die Richtung sehr stark vom sozialen Kontext abhängig. Ich glaube natürlich auch vom kulturellen Kontext, Kultur, ökonomischer Hintergrund, ganz klar, also ganz stark, wie und wo man aufwächst, also wahrscheinlich auch ortsgebunden würde ich jetzt mal ganz schnell sagen“ (Michaela 2021:4)

Wenn die interviewten Lehrpersonen äußere Einflussfaktoren auf den Erwerb der Schriftlichkeit betrachten, so denken sie also meist an ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren und nicht nur an den einen Faktor, welcher den Umgang mit Schriftlichkeit beeinflusst. Vor diesem Hintergrund wurde im Zuge der Interviews auch gefragt, ob die Lehrenden äußeren oder inneren (kognitiven) Faktoren einen höheren Einfluss auf den Erwerb des Umgangs mit Schriftlichkeit zugestehen.

### **Äußere vs. innere Faktoren**

Fünf Lehrpersonen waren der Meinung, äußere Faktoren seien ausschlaggebender, wie Barbara:

„Ich glaube, dass die Inneren schon sehr wichtig sind, aber die Äußeren doch entscheidender sind, weil, natürlich hat jeder einen Grundbaustein, was funktioniert überhaupt, aber man kann es oft hören und man merkt das auch an bestimmten Schülern, dass wenn man, in eine Richtung eher geht, dass sie das dann annehmen und es funktioniert, obwohl man am Anfang gedacht hat, es funktioniert vielleicht gar nicht. Das glaube ich schon, dass das von außen sehr gesteuert werden kann, auch wenn es natürlich Grundvoraussetzungen gibt. [...] Ich würde es so 30:70 aufteilen“ (Barbara 2021:4).

Für Michael ist eine kognitive Basis für das Erlernen des Umgangs mit Schriftlichkeit nicht wegzudiskutieren. Abseits dieser Basis wird das Lernen durch soziale Faktoren beeinflusst:

„Ähm. Also, ja, es gibt eine gewisse kognitive Grundvoraussetzung, die vorhanden sein muss. Die gibt es einfach, das kann man nicht wegtrainieren und das kann man nicht weg üben, glaube ich. Das kann man auch irgendwann nicht mehr, das muss man immer noch akzeptieren, was aber nicht heißt, dass es schlecht ist, aber ich glaube, dass das, also dass ist eben eine Grundvoraussetzung, der Sockel, aber alles andere spielt sich in meinem Verständnis eigentlich schon im sozialen Bereich ab“ (Michael 2021:4).

Andere Aussagen in dieser Subkategorie beschrieben unterschiedliche Zusammenhänge zwischen dem Einfluss von inneren und äußeren Faktoren. Da diese nur vereinzelt auftraten, werden sie hier nicht angeführt.

### **Schüler\*innen**

Am drittöftesten wurden Faktoren genannt, welche sich auf die Schüler\*innen selbst bezogen. Das Interesse, die kognitiven Voraussetzungen und die Einstellung der Schüler\*innen wurden hierbei am öftesten genannt:

„Also ich denke mir, dass es natürlich Interesse ist. Das ist alles, also wenn ein Kind kein Interesse hat, zur Schriftlichkeit, egal ob es Schreiben oder Lesen ist, dann ist es im Grunde schon ein bisschen vorgegeben, wie sich das auch in der Schule oder wie das zuhause abläuft“ (Dora 2021:5).

Für Juliane hängt dies mit Begeisterungsfähigkeit der Schüler\*innen zusammen:

„Einmal die Begeisterung überhaupt für die deutsche Sprache, also dass sie sagen kann, ich möchte sprechen, ich möchte mich ausdrücken können, ich möchte lesen können und all diese Dinge“ (Juliane 2021:7).

Für Kerstin muss ein Grundstock an kognitiven Fähigkeiten da sein, damit man sich einen bestimmten Grad an Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit aneignen kann:

„Die Äußeren spielen bestimmt auch eine Rolle, aber ich glaube, das Grundverständnis muss da sein, dass man weiter daran arbeiten kann. [...] Intelligenz, vielleicht bloß. [...] Ja, gehört bestimmt auch dazu, dass man es einfach schneller versteht, und ja...“ (Kerstin 2021:4).

Für Barbara ist die Einstellung der Schüler\*innen eine wichtige Voraussetzung für gelingendes Lernen:

„Ich glaube, ganz wichtig ist die Einstellung. Weil wenn ich von Haus aus daran gehe, will ich schreiben, will ich nicht schreiben, ist das ein ganz wesentlicher Faktor“ (Barbara 2021:4).

Andere Faktoren, die von den Lehrpersonen in Bezug auf die Schüler\*innen angegeben wurden, waren z.B. die aktuelle Stimmung, Hobbies oder Begegnungen und Umgang der Schüler\*innen mit Schrift im Alltag. Diese wurde jedoch nur vereinzelt genannt und werden daher nicht näher betrachtet.

### **Medien**

Acht verschiedene Lehrpersonen nannten als Einflussfaktor für den Erwerb des Umgangs mit Schriftlichkeit die Mediennutzung. So antwortete Beate auf die Frage, ob Schüler\*innen im Jahr 2021 andere Voraussetzungen für den Umgang mit Schriftlichkeit mitbringen als vor 10 Jahren:

„Ja, das glaube ich schon, ahm. Klar, dass vor 10 Jahren einfach gewisse Sachen noch als selbstverständlich gegolten haben, die man jetzt nicht mehr als selbstverständlich ansehen darf oder kann und wie gesagt, ich glaube, dass für diese Veränderung, dass da schon viel mit dieser Digitalisierung zusammenhängt, dass da diese Sachen mehr Wichtigkeit haben, wie sie vor 10 Jahren gehabt haben, weil, wenn du kein Handy hast und keinen Laptop, liest du bald einmal ein Buch oder beschäftigst dich bald einmal mit etwas anderem und so werden diese Medien ziemlich in den Vordergrund gerückt, würde ich sagen“ (Beate 2021:6).

Für Beate haben sich die Voraussetzungen für den Umgang mit Schriftlichkeit also durch den digitalen Wandel verändert. Die heute zur Verfügung stehenden Medien wie Smartphones und Laptops ziehen die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen stärker auf sich als ein Buch, was für Beate den Umgang mit Schriftlichkeit beeinflusst. Auch für Claudia haben sich die Voraussetzungen durch den technischen Wandel verändert, wie ihre Antwort auf dieselbe Frage zeigt: „Ähm, ja, sicher auch an der technischen Weiterentwicklung oder generell, ja, da sind mittlerweile auch ein bisschen die Prioritäten verschoben“ (Claudia 2021:4).

Für Judith ist es für den Erwerb des Umgangs mit Schriftlichkeit ausschlaggebend, in welcher Zeit und mit welchen Medien man aufwächst:

„Ähm, da muss man wahrscheinlich auch unterscheiden, in welcher Generation von Medien die auch aufgewachsen sind. Eben ja, wenn wir, keine Ahnung, unsere Großeltern dann hernehmen, wie die klein waren oder wie die jung waren, da gab es einfach keinen

Fernseher, da gab es Noten und Bücher und da war das wahrscheinlich schon anders“ (Judith 2021:5).

Barbara führt genauer aus, warum der technische Wandel der Medien sich ihrer Meinung nach auf den Umgang mit Schriftlichkeit auswirkt:

„Ich glaube, dass sie sich auch durch das Internet sehr verändern. Also, denn wir haben irgendwelche sozialen Medien, dass sie da öfter was reinschreiben und eine andere Sprache verwenden und dadurch sich doch relativ viel verändert, weil sie diese Jugendsprache verwenden, Abkürzungen, dass sie ein anderes Gefühl für Texte bekommen. Vor allem die 10- Jährigen, die haben, ... ich meine, vielleicht sind 10 Jahre jetzt zu kurz, wenn man zurückschaut, aber wir hatten mit 10 Jahren kein Handy, wir haben mit niemandem geschrieben, der Computer war so dann bisschen ein Tabu, weil kein Internet, da hat man aus einem Buch etwas gelesen. Jetzt liest man einfach viel mehr Texte auch im Internet und schreibt selber dazu“ (Barbara 2021:5).

Michaela meint, dass durch die Nutzung neuer Medien heute anders gelesen und Texte anders aufgebaut werden:

„Ich glaube, das [Textverständnis] ist mindestens gleich wichtig, wie dieses produktive Schreiben, weil ich glaube, dass das immer weniger in den Fokus rückt auch in unserer Gesellschaft oder immer, für viele Schülerinnen und Schüler nicht mehr selbstverständlich ist, leider, dieses Textverständnis, habe ich auch das Gefühl in meinem Unterricht, dass das immer mehr so ein bisschen in Mitleidenschaft gezogen wird, also nicht im Unterricht, aber im Alltag und eben aufgrund von verschiedenen Einflüssen, wahrscheinlich den neuen Medien usw., es wird ganz anders gelesen und es werden Texte ganz anders aufgebaut“ (Michaela 2021:3).

Judith betont jedoch auch, dass es nicht nur die Medien selbst sind, welche den Umgang mit Schriftlichkeit beeinflussen, sondern das Vorbild, das Eltern bei der Mediennutzung abgeben:

„Und auch die Eltern, wie die dann mit diesen Medien eben umgehen. Ob die unbegrenzt benützt werden dürfen oder ob es Beschränkungen gibt, das hat alles einen Einfluss, denke ich. Ja“ (Judith 2021:5).

### **Schule**

Als letzte Subkategorie in Kategorie 4 konnte die Subkategorie Schule gebildet werden. Hierunter fielen Aussagen, welche Vorgaben des Schulsystems, den Ablauf des Unterrichts und auch die Lehrperson betrafen.

Für Dora ist es im System Schule wichtig, dass den Schüler\*innen ein breites Lernangebot gemacht wird, da dies der Freude an der Sache zuträglich ist:

„Und natürlich auch die Schule. Ich denke, dass je besser ich unterrichtet werde und je breiter das Feld ist, in das ich ein bisschen reinschnuppern kann, was darf ich alles ausprobieren, was lesen wir, was schreiben wir, wie bringen wir das zusammen. Das alles spielt eine Rolle, weil viele, also es gibt viel Unterricht, glaub ich, der sehr eintönig ist und was ich glaube festzustellen ist, dass alles was irgendwie mit Kreativität zu tun, das beeinflusst die Kinder extrem“ (Dora 2021:5f.).

Für Juliane kann das System Schule durch den Notendruck auch einen negativen Einflussfaktor darstellen:

„Dann im Unterricht natürlich, diese Dinge, die das beeinflussen sind, der Notendruck, den wir haben. Also wenn jetzt jemand schon nicht gut ist und in Deutsch die ganze Zeit Fünfer und Fünfer und Fünfer hat, weil du eben gar nichts kannst, dann nimmt das eben natürlich noch mehr Freude und ja wird wahrscheinlich nicht förderlich sein, dass man dann besser wird. Ich habe leider keine Lösung, eine Lösung kann ich dir jetzt nicht anbieten, ich sehe es nur, wie es ist“ (Juliane 2021:7).

Diesen negativen Faktor *Notendruck* kann lt. Juliane aber eine motivierte Lehrperson ausgleichen:

„Aber natürlich denke ich mir schon, dass wenn ich als Person begeistert bin und wenn ich ihnen beibringe, so kannst du es annehmen oder so kannst du es verwenden oder schaut wie cool das ist oder ... mit der Sprache spielen, ich glaube schon, dass das auch sehr viel ausmacht, wenn die Person einfach eine gewisse Begeisterung mitbringt [...]“ (Juliane 2021:7).

Auf Nachfrage stellt Juliane klar, dass sie mit *Person* die Lehrperson meint: „Die Lehrperson, ja oder wer auch immer das dann macht“ (Juliane 2021:7).

Die weiteren Aussagen, die der Subkategorie Schule zugeordnet wurden, wurden jeweils nur einmal genannt und werden hier daher nicht separat angeführt.

Zwei der vergebenen Etiketten in Kategorie 4 konnten keiner der erstellten Subkategorien zugeordnet werden (Siehe Anhang „Subkategorien in Kategorie 4“). Daher werden auch sie an dieser Stelle nicht näher besprochen.

#### **Überblick Kategorie 4**

Die meisten Aussagen zu den Einflussfaktoren auf das Erlernen des Umgangs mit Schriftlichkeit bezogen sich auf den soziokulturellen Hintergrund der Lernenden. In dieser Arbeit wurden darunter Faktoren verstanden, welche Familie, Freundes- und Bekanntenkreis (Peergroup), Vorbilder im engeren und weiteren Umfeld oder auch den kulturellen und ökonomischen Hintergrund der Lernenden betreffen. Die Familie und die Peergroup der Schüler\*innen wurden am öftesten – nämlich von 50 % der Befragten – als Einflussfaktoren genannt. Die Frage, ob äußere oder innere Faktoren einen größeren Einfluss auf das Erlernen des Umgangs mit Schriftlichkeit hätten, beantworteten 5 von 12 Befragten damit, dass die äußeren Faktoren ausschlaggebender wären. Für 3 Befragte waren beide Seiten gleich wichtig. Für lediglich 2 Personen sind die inneren Faktoren wichtiger als die äußeren. Die anderen Befragten machten es entweder vom Individuum oder vom sozialen Umfeld abhängig, ob der eine oder der andere Faktor wichtiger sei. Beim Faktor der Schüler\*innen selbst wurden das Interesse, kognitive Voraussetzungen und die Einstellung der jeweiligen Schüler\*innen genannt. Andere genannte Faktoren aus dieser Subkategorie wurden jeweils nur von einer Lehrperson genannt. Der überwiegende Teil der interviewten Lehrpersonen gab an, dass der Medienwandel und die Mediennutzung einen Einfluss auf das Erlernen des Umgangs mit Schriftlichkeit haben. Dies wird einerseits daran festgemacht, dass sich durch die digitale Trägermedien wie Smartphones und Laptops die Prioritäten verschoben haben. Wie Beate und Judith sagen, wird durch den Zugang zu digitalen Medien heute möglicherweise weniger gelesen – zumindest weniger in gedruckten Büchern – und dies mag einen Einfluss auf den Umgang mit Schriftlichkeit haben. Expliziter werden Barbara und Michaela, die sagen, dass die Nutzung von digitalen Medien die Schriftlichkeit an sich beeinflusst, da Jugendliche in sozialen Medien eine andere Sprache verwenden und da die Nutzung digitaler Medien dazu führt, dass heute anders gelesen wird und Texte anders aufgebaut werden. In die Subkategorie Schule fielen Aussagen mit den Etiketten Schule, Lehrperson oder Notendruck, wobei keine dieser Etiketten öfter als zwei Mal vergeben wurde. Hier wurde erwähnt, dass die Schule selbst einen positiven oder auch einen negativen Einflussfaktor darstellen kann. Positiv dann, wenn den Schüler\*innen verschiedene Lernangebote gemacht werden, welche verschiedene Interessen befriedigen. Negativ dann, wenn der Notendruck die Freude am Fach zerstört und dies auch nicht durch eine Lehrperson ausgeglichen wird, welche die Schüler\*innen mit ihrer Begeisterung für die Sache mitreißen kann.

#### **5.4.5 Kategorie 5: Literalität**

Kategorie 5 repräsentiert Aussagen zur Kenntnis oder Unkenntnis des Begriffs *Literalität*. Wie zu Beginn von Kapitel 5 erklärt, wurde der Begriff *Literalität* erst am Ende der Befragung

benutzt. Damit sollte erreicht werden, dass die Befragten nicht in eine Abwehrhaltung übergingen, wenn man sie nach diesem Begriff fragte und sie vielleicht denken würden, dass ihnen als Lehrpersonen dieser Begriff bekannt sein müsste. Erst als vorletzter Punkt des Interviews wurde die Frage gestellt, ob der Lehrperson der Begriff Literalität bekannt sei und was sie darunter verstehen würde. Für die Aussagen in diesem Bereich gab es 3 Arten von Etiketten: *Begriff bekannt*; *Begriff unbekannt* und Ausführungen dazu, was die Person unter dem Begriff verstehen würde (egal ob er bekannt oder unbekannt war).

### **Begriff unbekannt**

7 Befragten war der Begriff *Literalität* unbekannt. Zwei dieser Lehrpersonen konnten dem Begriff keine Bedeutung zuschreiben, 4 verbanden den Begriff mit dem Umgang mit Literatur:

„Was ich darunter verstehen würde, Auseinandersetzung mit Literatur oder generell mit schriftlichen Werken, aber ich muss ganz ehrlich sagen, das hätte ich jetzt noch nicht gehört“ (Beate 2021:7).

„Irgendwas mit Literatur, Literalität, ... schwierig, ja auf jeden Fall etwas mit Literatur“ (Kerstin 2021:6).

„Literalität. Habe ich also so noch nie gehört. Literarizität habe ich gehört, aber das ist wahrscheinlich nicht dasselbe oder? [...] Vielleicht ist es der Begriff der Literarizität, also wie literarisch, ich will jetzt nicht das Wort wertvoll verwenden, aber wie literarisch etwas ist, wie ähm, wie sehr etwas einen literarischen Anspruch hat, sagen wir so“ (Michael 2021:6).

„Ja, also es hat sicher was mit Literatur, mit dem Aufwachsen mit verschiedenen, ja, literarischen Texten zu tun, denke ich jetzt einmal, ich bin mir nicht mehr sicher“ (Judith 2021:7).

Judith und Katja verbanden den Begriff intuitiv mit dem Begriff *literacy*, der ihnen bekannt war:

„Ja, Literalität, also ich kenne *literacy*, den englischen Begriff, ob ich das jetzt definieren kann? Ja auf der Uni, also der Kontext bei der Uni, war bei der Uni und ja.... Ich möchte jetzt nichts Falsches sagen, das ist...“ (Judith 2021:7).

„Ich kenne nur das englische *literacy* und ich nehme mal an, dass das dasselbe ist. [...] Im Deutschen habe ich das noch nie so verwendet, nein“ (Katja 2021:6).

### **Begriff bekannt**

Bekannt war der Begriff Literalität 5 der Befragten. Susanne war der Begriff zwar bekannt, jedoch konnte sie nicht sagen, was er bedeutet. Sabine kannte den Begriff aus Fachzeitschriften und sie verband mit Literalität den Umgang mit narrativer Schriftlichkeit:

„Literalität wäre für mich etwas anderes tatsächlich als Schriftlichkeit. Es wäre ein weit umfassenderer Begriff, in dem der Fokus für mich eher weggeht von dem Selbstver-schriftlichen oder an Schrift, sondern eher, das was mir literarisch in einer Form vorliegt, zu verwenden, obwohl ich sagen würde, Literalität hat für mich immer etwas, eher etwas Narratives“ (Sabine 2021:6f).

Michaela gab an, dass sie den Begriff aus dem Studium kenne. Sie verband den Begriff mit dem Umgang mit Literatur:

„Ähm, ja. Im Studium bestimmt einmal. Ich weiß es aber, ich habe keine Ahnung, ob ich da einfach richtig oder auf dem Holzweg bin. Einfach der Umgang mit Literatur an sich, quasi der Umgang mit literarischer Kompetenz, in die Richtung“ (Michaela 2021:5).

Auf Nachfrage meinte sie, dass sie dabei von einem weiteren Textverständnis ausgehe, sich dieses also nicht nur auf narrative Texte beziehe.

Barbara und Dora verbanden den Begriff mit dem Umgang mit Sprache bzw. Schriftlichkeit. Barbara gab an, sie hätte den Begriff an der Uni gehört:

„Also einfach den Umgang mit Sprache, mit Buchstaben, was man hört, die Fähigkeit, selber zu produzieren, aber auch zu reproduzieren. Das habe ich jetzt noch so im Kopf von Literalität...“ (Barbara 2021:6).

Für Dora ist „Literalität einfach alles [...], was mit Schriftlichkeit zu tun [hat]“ (Dora 2021:7).

### **Überblick Kategorie 5**

Von den 5 Befragten, welche angaben, den Begriff *Literalität* zu kennen, setzten den Begriff 2 mit dem Umgang mit Literatur in Verbindung – mit literarischer Kompetenz bzw. mit dem Umgang mit narrativen Formen. 2 der Lehrpersonen reduzierten Literalität dagegen nicht nur auf die Rezeption von narrativen Texten, sondern verbanden den Begriff mit dem generellen Umgang mit Sprache und Schriftlichkeit.

7 der 12 Befragten war der Begriff unbekannt. Von diesen 7 meinten 4, dass der Begriff etwas mit dem Umgang mit Literatur zu tun habe. Zwei verbanden den Begriff mit dem englischen Begriff *literacy* – also mit Kategorie 6 dieser Auswertung.

#### 5.4.6 Kategorie 6: Literacy

In Kategorie 6 wurden alle Aussagen gesammelt, welche zeigen, ob eine befragte Person den Begriff *literacy* kennt und was sie damit assoziiert. Auch hier gab es wie in Kategorie 5 lediglich 3 Möglichkeiten für Etiketten: *Begriff bekannt*; *Begriff unbekannt* und Ausführungen dazu, was die Person unter dem Begriff versteht (egal ob er bekannt oder unbekannt war).

11 von 12 Befragten war der Begriff *literacy* bekannt. Eine dieser 11 Personen konnte nicht definieren, was sie darunter verstehen würde. 6 davon setzten die Bedeutung von *literacy* mit jener von Literalität gleich, wie dies Katja und Judith auch umgekehrt in Kategorie 5, bei der Frage nach der Bedeutung von Literalität, gemacht hatten. So z.B. Barbara auf die Frage, ob *literacy* das gleiche sei wie Literalität:

„Ich habe es in einem Seminar selbst übersetzt, aber ich, weil es wurde nicht angekreidet, deswegen bin ich mir jetzt nicht sicher. [...] Ja, ich würde es ziemlich ähnlich formulieren, v.a., ja ich habe einmal gehabt, dieses „visual-literacy“, dass man sich halt im Umgang mit unterschiedlichen Medien dann auch auskennt, damit arbeiten kann. Ja“ (Barbara 2021:6f.).

Dora war *literacy* aus dem „Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur“ (Dora 2021:7) bekannt. Sie stellte auch ohne vorheriges Nachhaken einen Konnex zum Begriff Literalität her:

„Ahm, *literacy*, ich würde es vielleicht als Synonym für Literalität nehmen oder zumindest daran anknüpfend, ich versuche mich daran zu erinnern. Also schräg, was man alles vergisst. Vielleicht lesen können, im Sinne von auch sinnerfassend Lesen können“ (ebd.).

Selbiges taten auch Katja und Juliane: „Ich kenne nur das englische *literacy* und nehme mal an, dass das dasselbe ist“ (Katja 2021:6); „Ja, wahrscheinlich Literalität, aber nur auf Englisch“ (Juliane 2021:10).

Juliane verband das Wort *literacy* mit Literatur, wobei sie nur den Begriff Literatur erwähnte, ohne genauer zu erklären, welche Verbindung sie zwischen *literacy* und Literatur sah. Es wurde also nicht klar, ob sie meinte, *literacy* wäre eine Übersetzung des Wortes *Literatur* oder ob sie damit meinte, *literacy* bedeute *Umgang mit Literatur*: „Boah, keine Ahnung, Literatur oder?“ (ebd.). Bei Judith wurde erst auf Nachfrage klarer, inwieweit für sie *literacy* und Literatur miteinander zu tun haben: „Ja, das war doch auch allgemein so mit Literatur, mit Texten und wofür das quasi ist, was das bringt usw. oder?“ (Judith 2021:7). Die Frage, ob sie dies auf literarische Texte beziehe, bejahte sie:

„Ja, auf literarische Texte, genau. Auf verschiedene Genre, auf verschiedene Textsorten, wie Roman, Novelle, Kurzgeschichte etc. [...] vielleicht die Merkmale dann nennen können und erkennen am Text und vielleicht auch Beispiele nennen und Beispiele kennen. Ja“ (ebd.).

Katja war der Begriff *literacy* von „digital-literacy“ bekannt: „also inwiefern Schülerinnen und Schüler mit digitalen Medien umgehen können“ (Katja 2021:6). Ihr Verständnis des Begriffs erklärte sie wie folgt:

„Unter *literacy* würde ich jetzt allgemein annehmen und darunter verstehen, dass man mit Texten umgehen kann, dass ich Texte meinerseits verfassen kann, also jetzt nicht nur digital, sondern auch analog, aber sie auch deuten kann. Ich kann z.B. auch einige Kommentare in einer Zeitung erkennen, dass das keine reine Sachinformation ist, sondern auch eine eigene Meinung beinhaltet. Ich weiß, wie ich sie bekommen kann, die Information, also z.B. ich weiß, wo ich die Zeitung kaufe, ich weiß nicht, ob ich das dazu zählen würde, aber vielleicht schon. Also Informationsbeschaffung wird da vielleicht schon dazu zählen. Ja, ein relativ breiter Begriff. Und natürlich auch, ich kann es lesen, das zählt schon auch dazu“ (ebd.).

Für Katja geht es beim Begriff *literacy* also um den produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten. Auf der rezeptiven Seite beschränkt sie dies nicht nur auf die Kompetenz Lesen-Können, sondern sieht auch die Interpretation von Informationen als Teilbereich von *literacy* an.

Susanne ist sich bei der Definition unsicher, sieht *literacy* aber in Verbindung mit dem Umgang mit Texten:

„Umgang mit Texten oder Umgang mit Büchern würde ich mir jetzt einbilden, aber ich bin mir nicht ganz sicher, ob das wirklich zu dem Begriff zugeordnet werden kann oder ob da nicht mehr darunter zu verstehen ist“ (Susanne 2021:5).

Sabine kennt den Begriff von [www.literacy.at](http://www.literacy.at), einer Homepage, welche Material für die Leseförderung zur Verfügung stellt. *Literacy* selbst bedeutet für sie den rezeptiven und produktiven „Umgang mit Schrift und Schriftlichem“:

„Wo es natürlich um vieles gehen kann, abgesehen von narrativen oder literarischen oder Sachtexten bis hin zur vorwissenschaftlichen Arbeit im Umgang mit Schrift oder Schriftlichem oder Zu Verschriftlichen, ja dann, in dieser Hinsicht. [...] Also rezeptiv, produktiv und ähm, ich weiß nicht, wenn man es so sagt, könnte man es auch nennen“ (Sabine 2021:7).

Beate war die einzige befragte Person, welcher der Begriff unbekannt war. Sie verband ihn mit Lesen und Literatur: „[...] keine Ahnung, Lesen, Literatur, weiß ich nicht, nehme ich an, Lesen, Schreiben, weiß ich nicht“ (Beate 2021:7).

### **Überblick Kategorie 6**

Bis auf eine Lehrperson war der Begriff *literacy* allen Befragten bekannt. Die Hälfte der Befragten setzte die Bedeutung von *literacy* mit jener von Literalität gleich, wobei sie sich bei der Bedeutung beider Begriffe unsicher waren. Von drei Personen wurde *literacy* mit Literatur in Verbindung gebracht. Einmal blieb dabei offen, ob *literacy* mit dem Begriff Literatur gleichzusetzen sei oder ob es bei diesem Begriff um den Umgang mit Literatur geht; ein andermal war es nur eine vage Vermutung, dass *literacy* mit Lesen und Literatur in Zusammenhang steht; eine dritte Person definierte auf Nachfrage genauer, inwieweit *literacy* und Literatur für sie zusammenhängen. Für sie bedeutet *literacy* den Umgang mit literarischen Texten, was bspw. auch Faktenwissen zu verschiedenen Genres beinhaltet.

Drei befragte Lehrpersonen gaben an, dass sie unter *literacy* den Umgang mit verschiedenen Texten verstehen. Eine davon war sich jedoch unsicher und konnte nicht genauer ausführen, ob sie darunter sowohl den rezeptiven als auch den produktiven Umgang mit Texten verstand. Zwei der Befragten sagten explizit, dass *literacy* für sie den produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten aller Art betrifft – dass sich der Begriff also nicht nur auf den Umgang mit narrativen Texten bezieht. Die Definitionen von *literacy* von diesen zwei Befragten ließen sich als Kompetenz im produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten aller Art paraphrasieren.

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Befragung dargestellt, jedoch noch ohne eine Interpretation. Im Folgenden Kapitel werden die in Kapitel 5.4. präsentierten Aussagen konzeptionell gebündelt und interpretiert.

## **5.5 Konzeptionelle Bündelung und Interpretation der Ergebnisse**

### **5.5.1 Ziele des Deutschunterrichts**

Anders als man möglicherweise vermuten könnte, waren nicht Dinge wie eine hohe Lese- und Schreibkompetenz die am öftesten genannten Ziele des Deutschunterrichts, sondern Ziele, die dem Bereich Sprachbewusstsein zuzuordnen sind. Hier wurden Aussagen zur Ausdrucksfähigkeit, zur Beherrschung verschiedener Sprachregister oder auch direkt der Ausdruck Sprachbewusstsein genannt. Das Ziel Ausdrucksfähigkeit beschränkte sich dabei nicht bloß auf den schriftlichen Bereich, sondern es ging den Lehrenden um eine adäquate Ausdrucksweise sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich. Argumentiert wurde dies weniger mit den zu erreichenden schulischen Zielen und mehr mit dem Leben der Schüler\*innen außerhalb

und nach der Schule. Der Aufbau von Sprachbewusstsein, das Wissen darum, wie man sich in welchem Bereich ausdrücken sollte (die Beherrschung „verschiedener Schubladen“, wie es eine Lehrperson ausdrückte), sollte den Schüler\*innen dabei helfen, ihre eigenen Ziele zu verfolgen und sie auch vor Peinlichkeiten bewahren, wenn sie das falsche Sprachregister im falschen (medialen) Umfeld verwenden. Das Bewahren vor Peinlichkeiten spielte auch beim am zweit-  
öftesten genannten Ziel des Deutschunterrichts eine Rolle, der Sprachrichtigkeit. So wurde Sprachrichtigkeit in engem Zusammenhang mit Sprachbewusstsein, nämlich in Form von Ausdrucksfähigkeit, gesehen. Hierzu wurde bspw. erwähnt, dass ein Mangel an Sprachrichtigkeit und Ausdrucksfähigkeit in der Kommunikation beim Gegenüber den Anschein erwecken könne, man sei „auf einem anderen Niveau“. Sprachbewusstsein und Sprachrichtigkeit können also in Wechselwirkung miteinander betrachtet werden. Unter einem Mangel an Sprachbewusstsein wird die Sprachrichtigkeit leiden, wenn man sich bspw. wenig Gedanken über richtige oder falsche Schreibweisen macht. In die andere Richtung stellt Sprachrichtigkeit eine wichtige Basis für das Sprachbewusstsein dar, da der adäquate Ausdruck auch eines breiten Wissens in Orthographie, Grammatik und Syntax bedarf. Wenn Lehrende über den Zielbereich Lesen sprachen, so ging es ihnen dabei um verschiedene Bereiche – von *Leseverständnis* bis hin zu *Freude am Lesen*. Hier ließ sich eine Trennlinie zwischen den interviewten Volksschul- und Mittelschullehrer\*innen auf der einen und interviewten AHS-Lehrer\*innen auf der anderen Seite ausmachen. Erstere nannten als Ziele im Bereich des Lesens ausschließlich die Förderung des Leseverständnisses und der Lesekompetenz. Die AHS-Lehrer\*innen tätigten dagegen Aussagen zu Zielen wie der Vermittlung von Liebe zur Literatur, von Freude am Lesen oder dem Kennenlernen des abstrakten Lesens. Hier zeigt sich, dass die befragten AHS-Lehrer\*innen die Ziele des Leseunterrichts anders definieren als die befragten Volksschul- und Mittelschullehrerinnen. Der Unterschied zwischen AHS und Volksschule mag auf der Hand liegen, da Kinder in der Volksschule erst am Beginn des Umgangs mit Schriftlichkeit stehen und das Lesen erst lernen müssen. Der Unterschied zwischen den Einschätzungen der Mittelschul- und AHS-Lehrer\*innen kann sich jedoch nicht aus den unterschiedlichen Stufen in der Bildungskarriere ergeben. Hier scheint es so zu sein, dass Leseverständnis und -kompetenz von den interviewten AHS-Lehrer\*innen vorausgesetzt werden, während die interviewten Mittelschullehrer\*innen dies nicht tun. Ob dem generell so ist, kann anhand der Daten dieser Arbeit jedoch nicht beantwortet werden – dafür bedürfe es einer quantitativen Befragung zum Kompetenzbereich Lesen. Der letzte Aspekt, welcher als Ziel des Deutschunterrichts genannt wurde, war die Argumentationsfähigkeit. Diese sollte lt. den Befragten, ähnlich wie der Bereich Sprachbewusstsein, dazu befähigen, eigene Ziele im privaten, beruflichen oder auch schulischen Bereich zu verfolgen.

So wurde von einer Person die Ansicht vertreten, dass die Argumentationsfähigkeit letztlich den Kern der schriftlichen Matura in Österreich ausmacht, da sich Schüler\*innen dabei selbstständig über gesellschaftspolitische Dinge Gedanken machen und diese durchargumentieren sollen. Aus den genannten Zielen des Deutschunterrichts, welche den Umgang mit Schriftlichkeit betreffen, lassen sich für die Definition eines Konzepts von Literalität also die Teilbereiche *Sprachbewusstsein*, *Sprachrichtigkeit*, *Lesekompetenz* und *Argumentationsfähigkeit* ableiten. Teilweise überschneiden sich diese mit den genannten Teilbereichen des Umgangs mit Schriftlichkeit, welche als zweite Grundlage für die Definition eines Konzepts von Literalität erfragt wurden.

### **5.5.2 Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit**

Zum Umgang mit Schriftlichkeit gehören für die befragten Lehrenden die Bereiche *Schreibkompetenz*, *Sprachbewusstsein*, *Textkompetenz* und *Lesekompetenz*. Die Bereiche Sprachbewusstsein und Schreibkompetenz wurden in engem Zusammenhang miteinander gesehen – ganz ähnlich wie bei den Zielen des Deutschunterrichts die Bereiche Sprachbewusstsein und Sprachrichtigkeit. Wer richtig und adressatenorientiert schreiben möchte, so eine Befragte, muss sich davor auch Gedanken darüber machen, welche kleinen Unterschiede es zwischen verschiedenen Ausdrücken gibt. Auf der anderen Seite ist die Sprachrichtigkeit (in den Bereichen Orthographie, Grammatik und Syntax) ein wichtiger Bereich der Schreibkompetenz. Wenn wir verschiedene Aussagen aus Kategorie 1, den Zielen des Deutschunterrichts, und Aussagen aus der Kategorie 2 miteinander in Beziehung setzen, so ergibt sich für die interviewten Lehrenden ein starker Zusammenhang zwischen den Bereichen Sprachrichtigkeit, Schreibkompetenz und Sprachbewusstsein. Sprachrichtigkeit beeinflusst sowohl die Schreibkompetenz als auch das Sprachbewusstsein. Bei Unkenntnis von korrekten Schreibweisen oder Bedeutungsunterschieden zwischen Wörtern wird sich das Sprachbewusstsein nicht weiterentwickeln können. Umgekehrt wird ein Mangel an Sprachbewusstsein auch die Sprachrichtigkeit und Schreibkompetenz beeinflussen. Wenn ein Bewusstsein dafür fehlt, dass man sich in unterschiedlichen Kontexten anders ausdrücken sollte, so wird dies auch die Schreibkompetenz beeinflussen. Der Bereich Schreibkompetenz wurde in weiterer Folge auch im Zusammenspiel mit den Bereichen Textkompetenz und Lesekompetenz gesehen. Ein Mehr an Lesen wurde als indirekt förderlich für die Schreibkompetenz angesehen, da eine hohe Quantität an Leseinput bspw. den Wortschatz erweitere. Eine hohe Lesekompetenz habe außerdem auch einen direkten positiven Einfluss auf die Schreibkompetenz, da sie bei der Überarbeitung selbst erstellter Texte helfe. Das Lesen wurde auch als wichtige Grundlage für den Bereich Sprachbewusstsein ange-

sehen, da es das Bewusstsein dafür fördert, sich in unterschiedlichen Kontexten adäquat auszudrücken. Nicht zuletzt wurde die Lesekompetenz auch als Teil des rezeptiven Bereichs der Textkompetenz beschrieben, wo es um das Verständnis unterschiedlicher Textsorten geht. Sobald es um die Interpretation von aus verschiedenen Textsorten bezogenen Informationen geht, befinden wir uns voll und ganz im rezeptiven Bereich der Textkompetenz. Hier geht es um Fragen wie z.B., ob es sich beim Gelesenen um die Darstellung von Fakten oder lediglich die persönliche Meinung einer Autorin handelt. Auf produktiver Seite betrifft die Textkompetenz das Schreiben verschiedener Textsorten – von der Personenbeschreibung bis hin zur Fantasiegeschichte. Dabei geht es nicht bloß um das Schreiben an sich, sondern um viele Einzelschritte von der Planung bis zur Überarbeitung eines Texts. In allen diesen Einzelschritten spielen wiederum alle schon genannten Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit eine Rolle. Die Grenzen zwischen diesen Teilbereichen verlaufen fließend und alle bedingen sich auf die ein oder andere Art gegenseitig – was letztlich zu einem kohärenten Konzept von Literalität führt, wie wir noch sehen werden.

### **5.5.3 Literalität als offenes oder geschlossenes Konzept**

Aussagen zur Frage, ob die Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit veränderlich sind, wurden in Kategorie 3 gesammelt. 10 von 12 Befragten gaben direkt an, dass sie die Bedeutung von *Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit* vom sozialen Kontext abhängig machen und auch die Aussagen der anderen beiden Befragten entsprachen letztlich dieser Einschätzung (sie sahen den sozialen Kontext lediglich in einem größeren Rahmen). Die einhellige Meinung der Lehrenden ist somit, dass das in der Befragung mit der Bezeichnung *Umgang mit Schriftlichkeit* umschriebene Konzept von Literalität vom sozialen Kontext abhängig gemacht werden muss. Dies entspricht dem ideologischen Modell von Literalität, in dem Literalität als offenes und veränderliches Konzept angesehen wird. Hypothese 2 dieser Arbeit wurde damit falsifiziert – keiner der Befragten geht von einem geschlossenen Konzept von Literalität aus. Alle Lehrenden gaben an, dass der Grad an Sprachbewusstsein, Schreibkompetenz etc., der in der Lehre vermittelt wird, vom sozialen Kontext abhängig gemacht werden sollte. Welche Faktoren diesen sozialen Kontext ausmachen, wurde in Kategorie 4 ausgewertet. Am öftesten wurden hier Faktoren genannt, die sich auf den soziokulturellen Hintergrund beziehen, so z.B. die Peergroup, die Familie oder auch (sprachliche) Vorbilder im sozialen Umfeld. Auch die Aussagen zur Frage, ob äußere oder innere Faktoren ausschlaggebender für das Erlernen des Umgangs mit Schriftlichkeit wären, sind ein Indikator dafür, dass die Lehrenden dem ideologischen Modell von Literalität anhängen: äußere wurden als wichtigere Einflussfaktoren als innere bewertet – was der in Kapitel 3.3.2 beschriebenen Einschätzung von Gee entspricht, die besagt, dass

äußere Variablen einen weitaus höheren Einfluss auf die Entwicklung der individuellen Literalität von Menschen haben als kognitive Variablen. Weitere genannte Faktoren, welche den Umgang mit Schriftlichkeit und somit das Konzept von Literalität beeinflussen, sind die Schüler\*innen selbst (ihre Interessen, Einstellungen, Motivation oder auch ihre kognitiven Voraussetzungen), die Medien und der Umgang damit und der schulische Unterricht.

#### **5.5.4 Die Bekanntheit von *Literalität***

In der Einleitung dieser Arbeit wurde ausgeführt, dass der Begriff *Literalität* noch wenig verbreitet ist. Dies zeigte sich auch in den Interviews. Zwar gaben 5 der Befragten an, den Begriff zu kennen, jedoch verstanden lediglich 2 dieser 5 Befragten unter *Literalität* den generellen Umgang mit Sprache und Schriftlichkeit. Die anderen 3 konnten entweder gar nicht definieren, was sie darunter verstanden, oder verbanden den Begriff mit dem Umgang mit Literatur – vom Umgang mit Texten mit literarischem Anspruch bis hin zu Faktenwissen über Literatur. Hypothese 1 dieser Arbeit ist damit verifiziert worden – den interviewten Deutschlehrenden ist das Konzept von *Literalität* mehrheitlich unbekannt.

#### **5.5.5 Die Bekanntheit von *literacy***

Bekannter war zumindest dem Namen nach der englischsprachige Begriff *literacy*. 11 von 12 Personen gaben an, diesen Begriff schon gehört zu haben. Wenn es darum ging, die Bedeutung von *literacy* zu definieren, taten sich die Befragten jedoch schwer. Nur 3 gaben an, unter *literacy* den Umgang mit verschiedenen Texten zu verstehen, wobei letztlich nur 2 davon explizit sagten, dass sie darunter den produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten aller Art verstehen. Die Hälfte der Befragten setzte *literacy* mit dem deutschen Begriff *Literalität* gleich. Dies ist jedoch problematisch, da *literacy* (wie in der Einleitung dieser Arbeit beschrieben) im angelsächsischen Raum im Sinne von „basalen Grundfähigkeiten und -fertigkeiten“ im „sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen“ Bereich verwendet wird – weit weg also von dem, was die in dieser Arbeit zitierten deutschsprachigen Bildungswissenschaftler\*innen wie Henzler und Fachdidaktiker\*innen wie Schmolzer-Eibinger unter *Literalität* verstehen würden. Und nun gegen Ende dieser Arbeit auch weit weg von dem, was der Autor dieser Arbeit unter *Literalität* verstehen würde. Denn auf Basis der Aussagen der interviewten Lehrenden kann *Literalität* wie folgt definiert werden.

### **5.6 Das auf den Interviews basierende Konzept von *Literalität***

Die von den Lehrenden genannten Ziele des Deutschunterrichts und die genannten Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit überschneiden sich, wie oben erwähnt, partiell. Das überrascht nicht, da davon auszugehen war, dass Lehrende in ihrem Deutschunterricht Ziele verfolgen,

welche den Umgang mit Schriftlichkeit betreffen. Daher war es nur logisch, diese zwei Bereiche in den Interviews getrennt voneinander zu erfragen, um am Ende sehen zu können, wo sich die Ziele des Deutschunterrichts und die Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit überschneiden und ergänzen. Wenn wir uns die genannten Ziele und Teilbereiche ansehen, so ergeben diese die Grundlagen für unser zu erarbeitendes Konzept von Literalität. In dieses müssen aufgrund der Aussagen aus den Interviews die folgenden Bereiche aufgenommen werden: Aus den Zielen des Deutschunterrichts: *Sprachbewusstsein, Sprachrichtigkeit, Lesekompetenz und Argumentationsfähigkeit*. Aus den genannten Teilbereichen des Umgangs mit Schriftlichkeit: *Schreibkompetenz, Sprachbewusstsein, Textkompetenz und Lesekompetenz*. Wie oben ausgeführt, bedingen sich diese Bereiche teilweise gegenseitig. Der Bereich Sprachrichtigkeit wurde in den Interviews öfter in Verbindung mit der Schreibkompetenz genannt – siehe die Auswertung von Kategorie 2. Sprachrichtigkeit kann also im schriftlichen Bereich als Teilbereich der Schreibkompetenz eingeordnet werden. Wenn es um Sprachrichtigkeit im mündlichen Bereich geht, so können wir diese dem Bereich Sprachbewusstsein zuordnen, da es hier darum geht, sich in bestimmten Umgebungen adäquat auszudrücken. Das Ziel Sprachrichtigkeit können wir somit auf andere Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit aufteilen. Somit bleiben aus den genannten Zielen und Teilbereichen des Umgangs mit Schriftlichkeit folgende Aspekte, aus welchen sich unser Konzept von Literalität zusammensetzt: *Sprachbewusstsein, Schreibkompetenz, Lesekompetenz, Textkompetenz und Argumentationsfähigkeit*.

Diese Teilbereiche unseres Konzepts von Literalität sollen dabei helfen, das im Verlaufe der Arbeit mehrfach erwähnte *Was* des didaktischen Handelns zu begründen. Warum das *Was* des didaktischen Handelns im Deutschunterricht gerade mit diesen Teilbereichen unseres Literalitätskonzepts beantwortet werden soll, stützt sich auf die Aussagen der Lehrenden in den Interviews, die – resümierend dargestellt – folgendes ausdrückten:

- Sprachbewusstsein soll dazu befähigen, sich angepasst an den jeweiligen Kontext adäquat ausdrücken zu können.
- Schreibkompetenz soll dazu beitragen, die eigenen Ziele in schriftlicher Form verfolgen zu können.
- Lesekompetenz soll zum Verständnis unterschiedlicher Textsorten befähigen und zugleich als wichtige Basis für alle anderen Teilbereiche des Konzepts von Literalität fungieren, indem es diese auf direkte und indirekte Weise fördert.
- Textkompetenz soll zum Umgang mit verschiedenen Textsorten befähigen. Auf rezeptiver Seite geht es dabei um die Interpretation von Informationen und auf produktiver Seite um das Verfassen und Bearbeiten verschiedener Textsorten.

- Argumentationsfähigkeit soll dazu befähigen, die eigenen Ziele sowohl mündlich als auch schriftlich verfolgen zu können.

### 5.6.1 Ein Vergleich zu Literalitätskonzepten aus der Theorie

In Kapitel 4 dieser Arbeit wurden 4 Konzepte von Literalität aus der Bildungswissenschaft und 4 aus der Fachdidaktik vorgestellt. Die vorgestellten Konzepte von Rosebrock, Chudaske, Schmid-Barkow und Kiel beschreiben rein deskriptiv, was unter Literalität zu verstehen ist, und verzichten auf die Definition von Zielen, welche mit der Vermittlung von Literalität erreicht werden sollen. Eine solche Zieldefinition ist im Schulkontext jedoch wichtig, da sie eine Hilfe bei der Begründung der Inhalte bzw. des *Was* des Unterrichts ist. Die genannten Konzeptionen bzw. Definitionen von Literalität wurden daher als nicht schulisch brauchbar klassifiziert. Als schulisch brauchbar wurden dagegen die Konzepte von Henzler, Hurrelmann, Schmölzer-Eibinger und Feilke klassifiziert, da sie nicht nur rein deskriptiv beschreiben, was unter Literalität verstanden werden kann, sondern auch auf normativer Seite das *Was* des Unterrichts mitbegründen, indem sie auf die Ziele der Vermittlung von Literalität eingehen.

Für Henzler ist *Literalität* gleichbedeutend mit *Gebildet-Sein*, was die Grundlage für das Verständnis komplexer Zusammenhänge, die Artikulation von Gefühlen und die Kommunikation über Erfahrungen ist. Er hebt das Verständnis komplexer Zusammenhänge hervor, wenn er schreibt, dass wir es heute mit einem Überfluss an Information in Form von „Fakten, Daten, Statements und Beliefs“ zu tun haben. Woran es mangelt, ist die Interpretation dieser Daten. Für ihn ist Literalität im Sinne von Allgemeinbildung also eine wichtige Voraussetzung, um Information interpretieren zu können. Das in dieser Arbeit erstellte Konzept von Literalität kann zwar nicht als Allgemeinbildungskonzept verstanden werden, jedoch trifft es Henzlers Aussagen zur Interpretationsfähigkeit von Information an einem Punkt: der Teilbereich *Textkompetenz* definiert sich in unserem Konzept als Basis für die Rezeption und Interpretation von Information aus verschiedenen Textsorten. Somit erhält im Rahmen unseres Konzepts auch der lt. Henzler zu fördernde Bereich der Informationsverarbeitung und -interpretation seinen Platz.

Für Hurrelmann ist Literalität ein Konzept bei dem es „nicht um elementare Fertigkeiten, sondern um entwickeltere Fähigkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft geht“. Sie ordnet Literalität aufseiten des ideologischen Modells ein, sieht das Konzept also in Abhängigkeit von soziokulturellen Faktoren. Das Ziel der Vermittlung von Literalität sollte die Entwicklung „*eines gesellschaftlich handlungsfähigen*“ Subjekts sein, das ein definiertes Weltwissen aufweist, in der Interaktion mit verschiedenen Akteuren normengeleitet handelt, um die reflexive Kraft ästhetischer Erfahrung weiß und im Rahmen eines Diskurses dazu fähig ist, den Wahrheits- und Rich-

tigkeitsgehalt von Weltwissen, Normen und ästhetischen Erfahrungen zu verhandeln. Das Konzept von Literalität dieser Arbeit beschränkt sich ebenso wie Hurrelmanns nicht auf elementare Fertigkeiten, sondern umfasst auch Teilbereiche wie Sprachbewusstsein und Argumentationsfähigkeit, welche zur sozialen Handlungsfähigkeit der Subjekte beitragen sollen. Das Sprachbewusstsein, indem es dazu befähigt, sich angepasst an den Kontext ausdrücken zu können und die Argumentationsfähigkeit, indem sie dabei hilft, die eigenen Ziele zu verfolgen. Letztere trägt zusammen mit der Textkompetenz und Schreibkompetenz auch dazu bei, den Wahrheits- und Richtigkeitsgehalt von Weltwissen, Normen und ästhetischen Erfahrungen zu verhandeln. Die Textkompetenz, indem sie dazu befähigt, Informationen zu interpretieren und die Argumentationsfähigkeit und Schreibkompetenz, indem sie dabei helfen, Weltwissen, Normen und ästhetische Erfahrungen zu verhandeln. Zur normengeleiteten Interaktion mit verschiedenen Akteuren befähigt im ausgearbeiteten Konzept wiederum der Bereich Sprachbewusstsein, da dieses uns eine Idee davon gibt, wie wir uns in verschiedenen Situationen ausdrücken sollten. Zwei Bereiche aus Hurrelmanns Definition von Literalität finden in unserem Konzept jedoch keinen direkten Niederschlag. Hurrelmann fordert, dass das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt ein definiertes Weltwissen aufweisen und um die reflexive Kraft ästhetischer Erfahrungen wissen sollte. Diese zwei Punkte stellen nach Meinung des Autors dieser Arbeit aber eher Folgen als Teilbereiche von Literalität dar. Denn erst der literale Mensch wird dazu fähig sein, sich ein durch seinen sozialen Kontext definiertes Weltwissen anzueignen und die reflexive Kraft ästhetischer Erfahrung kennenzulernen.

Nach Schmolzer-Eibinger soll die Förderung literaler Fähigkeiten jene kognitiven Prozesse anregen, „die als besonders lernwirksam gelten“. Sie nennt hier „das Hypothesenbilden und -testen, das Selektieren, Abstrahieren und Reorganisieren von Informationen sowie das Erkennen und Herstellen von Textkohärenz“. In unserem Konzept von Literalität finden sich hiervon die Bereiche wieder, welche den Umgang mit Informationen und Texten betreffen. Die Teilbereiche Text- und Schreibkompetenz dienen u.a. auch dem Erkennen und Herstellen von Textkohärenz. Auch wenn es um das Selektieren, Abstrahieren und Reorganisieren von Informationen geht, sind wir wieder im Bereich der Textkompetenz. Lediglich das Hypothesenbilden und -testen findet in unserem Konzept von Literalität keinen direkten Niederschlag und könnte hier maximal als Folge von Textkompetenz und Argumentationsfähigkeit angesehen werden.

Bei Feilke gibt es zwei Bereiche, welche sich direkt mit der Vermittlung von Literalität im schulischen Unterricht in Verbindung bringen lassen: der Handlungsaspekt und der Strukturaspekt von Literalität. Unter dem Handlungsaspekt werden von Feilke Fragen zum Inhaltsraum, wo es um die Inhaltsorganisation und die Bereitstellung von Wissen geht, und zum rhetorischen

Raum der Sprachproduktion, wo es um die Adressatenorientierung geht, verhandelt. Fragen der Inhaltsorganisation und der Bereitstellung von Wissen im Text betreffen in unserem Konzept von Literalität die Bereiche der Schreibkompetenz und der Argumentationsfähigkeit, die uns dazu befähigen, unsere eigenen Ziele in schriftlicher Form verfolgen zu können. Aufseiten des rhetorischen Raums spielt das Sprachbewusstsein die entscheidende Rolle, da dieses dazu beiträgt, im Schreibprozess adressatenorientiert zu agieren. Unter dem Strukturaspekt verhandelt Feilke Fragen der konzeptionellen Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Hier geht es um den Unterschied zwischen der Sprache der Nähe (konzeptionelle Mündlichkeit) und der Sprache der Distanz (konzeptionelle Schriftlichkeit). Letztere soll zeitlich und räumlich zerdehnte Kommunikation ermöglichen. Im erarbeiteten Konzept würden Fragen solcherart wiederum in den Bereich des Sprachbewusstseins fallen. Hier können wir uns u.a. auch mit der Frage befassen, welche Art der Sprache auf konzeptioneller Ebene eingesetzt werden muss, damit das Verständnis schriftlicher Wörter, Sätze und Texte möglichst kontextfrei ermöglicht wird.

Die Teilbereiche des erstellten Konzepts von Literalität überschneiden sich in weiten Teilen mit den theoretischen Konzepten von Literalität, die in der vorliegenden Arbeit als schulisch brauchbar klassifiziert wurden. Zwei Teilbereiche von Hurrelmanns Konzept von Literalität finden in unserem Konzept keinen Niederschlag: das Aneignen eines definierten Weltwissens und das Kennenlernen der reflexiven Kraft ästhetischer Erfahrung. Diese können jedoch auch als Folge von Literalität angesehen werden, da diese uns gemäß Hurrelmann zu *gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekten* macht. Als solche sollten wir dazu in der Lage sein, uns selbst ein definiertes Weltwissen anzueignen und die reflexive Kraft ästhetischer Erfahrung kennenzulernen. Gleiches gilt für das von Schmölzer-Eibinger als Teilbereich von Literalität definierte Hypothesenbilden und -testen, das wir auch als Folge von Textkompetenz und Argumentationsfähigkeit ansehen können. Neben den Überlappungen, welche das erarbeitete Konzept von Literalität mit den als schulisch brauchbar klassifizierten Konzepten von Literalität aufweist, repräsentiert es außerdem nicht bloß eine Deskription von Fähigkeiten, sondern stellt (wie von Hurrelmann gefordert) auf normativer Seite auch eine Handlungsanweisung für den Unterricht dar, indem es beschreibt, welche Ziele mit der Vermittlung von Literalität verfolgt werden. Ob wir das hier erarbeitete Konzept von Literalität als schulisch brauchbar klassifizieren können, kann jedoch an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden, da dies nur in der Praxis evaluiert werden könnte. Die Beantwortung dieser Frage war auch nicht die Absicht dieser Arbeit. Das Ziel dieser Arbeit war vielmehr herauszufinden, welchen Konzepten von Literalität der Deutschunterricht von ausgewählten Lehrer\*innen an österreichischen Schulen folgt.

### **5.6.2 Beantwortung der Forschungsfrage und Verifizierung/Falsifizierung der Hypothesen**

Im Zuge der Auswertung der durchgeführten Interviews konnten verschiedene Punkte identifiziert werden, welche von den Befragten als Teilbereiche des Umgangs mit Schriftlichkeit und somit implizit als Teilbereiche eines Konzepts von Literalität angesehen werden. Der Deutschunterricht der interviewten Personen folgt überwiegend Konzepten von Literalität, welche sich aus den Teilbereichen *Sprachbewusstsein*, *Schreibkompetenz*, *Lesekompetenz*, *Textkompetenz* und *Argumentationsfähigkeit* zusammensetzen. Auf Basis der in Kapitel 5.4 dargestellten und in Kapitel 5.5 interpretierten Ergebnisse der Interviews können die in der Einleitung formulierten 2 Arbeitshypothesen, wie schon im Verlaufe der Auswertung erwähnt, einmal verifiziert und einmal falsifiziert werden. Die Hypothese, dass den interviewten Deutschlehrenden das Konzept von Literalität mehrheitlich unbekannt ist, konnte anhand der Auswertung bestätigt werden. Der Begriff Literalität war 7 von 12 Befragten unbekannt. Lediglich 2 von 12 Lehrpersonen verbanden den Begriff mit dem generellen Umgang mit Sprache und Schriftlichkeit. Die zweite Hypothese, dass die Mehrheit der interviewten Deutschlehrpersonen tendenziell von einem geschlossenen Konzept von Literalität ausgeht, wurde falsifiziert: 10 von 12 Befragten gaben explizit an, dass für sie Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit vom sozialen Kontext abhängt. Sie gehen von einem offenen Konzept von Literalität aus – was dem ideologischen Modell von Literalität entspricht.

## 6 Fazit und Ausblick

Diese Arbeit verfolgte das Ziel herauszufinden, wie bekannt der Begriff *Literalität* unter ausgewählten Deutschlehrenden ist und welche Fähigkeiten und Kompetenzen Lehrende explizit oder implizit zum Konzept von Literalität zählen. Wie erwartet war der Begriff *Literalität* den Befragten weitgehend unbekannt. Nur wenige hatten diesen Begriff vor der Befragung schon gehört und noch weniger verbanden ihn mit dem generellen Umgang mit Schriftlichkeit. Auch wenn die Ergebnisse der Interviews keinerlei Anspruch an Repräsentativität stellen, unterstreichen die Aussagen der interviewten Lehrenden, was im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben wurde: das Forschungsfeld Literalität ist im deutschsprachigen Raum bislang noch wenig entwickelt. Das Konzept von Literalität erhält selbst von der deutschsprachigen Fachwissenschaft noch wenig Aufmerksamkeit und es herrscht terminologischer und konzeptioneller Schärfungsbedarf. Solange selbst die Fachwissenschaft dem Forschungsfeld Literalität wenig Aufmerksamkeit schenkt, solange wird der Begriff auch bei Lehrenden weitgehend unbekannt bleiben oder auch teilweise mit seinem vermeintlichen Synonym *literacy* ersetzt werden. Da *literacy* im angelsächsischen Raum jedoch im Sinne von *Grundbildung* verstanden wird, welche alle möglichen Bereiche betreffen kann, ist eine synonyme Verwendung problematisch, wo doch *Literalität* sprachliche Fähigkeiten beschreiben soll, welche über Bildungswege und Verwirklichungsmöglichkeiten von Individuen entscheiden. Es wäre Aufgabe der Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, dieses Missverständnis aufzuklären und darüber hinaus zu definieren, aus welchen Teilbereichen sich die sprachlichen Fähigkeiten zusammensetzen, welche maßgeblich über Bildungswege und Verwirklichungsmöglichkeiten von Individuen entscheiden. Als Beispiel, wie eine solche Konzeption von Literalität aussehen könnte, wurde in dieser Arbeit basierend auf den subjektiven Sichtweisen von Deutschlehrenden ein Konzept von Literalität definiert, das dem Anspruch nachkommen soll, *schulisch brauchbar* zu sein, indem es nicht nur beschreibt, was Literalität ist, sondern auch beantwortet, was mit der Vermittlung von Literalität erreicht werden soll. Dieser Anforderung sollte jede Konzeption von Literalität, welche in den Bildungswissenschaften und in der Fachdidaktik definiert wird, nachkommen. Denn ohne eine Antwort auf die Frage, warum etwas im Unterricht behandelt werden sollte, lässt sich auch das *Was* des Unterrichts nicht begründen. Neben terminologischen und konzeptionellen Schärfungen bleiben im Forschungsfeld Literalität viele weiterführende Fragen zu beantworten. Beispiele dafür wären: Wie kann Literalität auf den unterschiedlichen Ebenen einer Bildungskarriere vom elementarpädagogischen bis hin zum Hochschulbereich (nicht nur schulisch) gefördert werden? Wie groß ist überhaupt der Einfluss, den die Schule auf die Entwicklung von

Literalität hat? Wie kann die (vor-) schulische Förderung von Literalität auch auf außerschulische Einflussfaktoren ausgeweitet werden? Welche Rolle spielen digitale Medien für die Entwicklung von Literalität? Unter welchen Umständen können diese der Entwicklung von Literalität förderlich und unter welchen abträglich sein? Und welche sprachlichen Fähigkeiten – welche Ausprägung von *Literalität* – benötigen wir in einer Welt der Bilder und Töne, in der das geschriebene Wort zunehmend an Bedeutung verliert?

## 7 Bibliographie

### 7.1 Sekundärliteratur

Abraham, Ulf: Stil und Stilistik. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Hrsg. von Ursula Bredel u.a. 2. Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh 2006.

Abraham, Ulf und Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009.

Alvermann, Donna E.: *New Literacies*. Schnittmengen der Interessen von Heranwachsenden und der Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Hrsg. von Andrea Bertschi-Kaufmann und Cornelia Rosebrock. Weinheim und München: Juventa 2009.

Anderson-Inman, Lynne et al.: Hypertext Literacy. Observations from the ElectroText project. In: Literacy. Major Themes in Education. Volume IV. New Literacies: the Impact of Technology. Hrsg. von David Wray. Abingdon: RoutledgeFalmer 2004.

Au, K.: An expanded definition of literacy. In: Literacy. Major Themes in Education. Volume I. Literacy: its Nature and its Teaching. Hrsg. von Wray, David. London und New York: RoutledgeFalmer 2004.

Bal, Mieke: Travelling Concepts in the Humanities: a rough guide. Toronto u.a.: University of Toronto Press 2002.

Barkow, Ingrid und Müller-Brauers, Claudia: Frühe Literalität. In: Frühe Bildung. 10/2017, Vol 6(4), S. 181-182.

Barton, David, Hamilton, Mary und Ivanič, Roz: Introduction. Exploring situated literacies. In: Situated literacies: Reading and writing in context. Hrsg. von David Barton u.a. London: Routledge 2000.

Barton, David und Hamilton, Mary: Literacy Practicies. In: Situated literacies: Reading and writing in context. Hrsg. von David Barton u.a. London: Routledge 2000.

Barton, David und Hamilton, Mary: Local Literacies. Reading and writing in one community. London: Routledge 1998.

Baumert, Jürgen u.a.: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg. von Baumert u.a. Opladen: Leske + Budrich 2001.

Bertschi-Kaufmann, Andrea und Rosebrock, Cornelia: Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim und München: Juventa 2009.

Bifie: Bundesergebnisbericht. Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Hrsg. von Simone Breit u.a. Salzburg: Bundesministerium für Bildung 2017.

Chudaske, Jana: Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2012.

Danek, Georg: Heldenepik zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Homer und die südslawische Tradition. In: Literalität und Oralität. Hrsg. von Stephan Haltmayer und Armin Aigner. Wien: Lang 2005.

Dudenredaktion: Duden. Die deutsche Rechtschreibung. 27., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Dudenverlag 2017.

- Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula und Reich, Hans H.: Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Hrsg. von Konrad Ehlich u.a. Bildungsforschung Bd. 29/I. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2008. S. 9-34.
- Feilke, Helmuth: Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Hrsg. von Helmuth Feilke und Thorsten Pohl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.
- Feilke, Helmuth: Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Hrsg. von Ursula Bredel u.a. 2. Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh 2006.
- Feilke, Helmuth: Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: Leseforum.ch 1/2011. S. 1-18.
- Gee, James Paul: Critical Issues: Reading and the New Literacy Studies: Reframing the National Academy of Sciences Report on Reading. In: Journal of Literacy Research. Vol. 31 (3) 1999. S. 355-374.
- Goer, Charis und Köller Katharina: Fachdidaktik Deutsch Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Paderborn: Fink 2016.
- Goody, Jack: The logic of writing and the organization of society. Cambridge u.a.: Cambridge University Press 1986.
- Haltmayer, Stephan und Aigner, Armin: Literalität und Oralität. Wien: Lang 2005.
- Harris, Roy: Literacy and the future of writing: An integrational perspective. In: Literacy, narrative and culture. Hrsg. von Brockmeier u.a. Oxon und New York: 2013.
- Heath, Shirley Brice: What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. In: Language in Society. Vol 11, 1/1982. S. 49-76.
- Henzler, Herbert: Die Leser als Avantgarde der Informationsgesellschaft. In: Lesen in der Informationsgesellschaft - Perspektiven der Medienkultur: Dokumentation des Kongresses der Stiftung Lesen und der Deutschen Bahn AG in Zusammenarbeit mit dem Baden-Württembergischen Landesverband der Verlage und Buchhandlungen, dem Land Baden-Württemberg und dem Südwestfunk am 22. und 23. November 1996 in Baden-Baden. Hrsg. von Klaus Ring u.a. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft 1997.
- Holme, Randal: Literacy. An Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press 2004.
- Hurrelmann, Bettina: Literalität und Bildung. In: Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Hrsg. von Andrea Bertschi-Kaufmann und Cornelia Rosebrock. Weinheim und München: Juventa 2009.
- Kamper, Gertrud: Analphabeten oder Illiterate. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich 1994.
- Kiel, Ewald: Literalität. In: Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Hrsg. von Sabine Andresen et al. Weinheim und Basel: Beltz 2009.
- Kress, Gunther: Before writing. Rethinking the paths of literacy. London und New York: Routledge 2000.
- Linde, Andrea: Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland: Kein Thema für die Erwachsenenbildung? In: Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung. II/2001. Hamburg: Universität Hamburg 2001.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. 7. Ausgabe. Web: Beltz Verlagsgruppe 2010.

- Mills, Kathy Ann: A Review of the „Digital Turn“ in the New Literacy Studies. In: Review of Educational Research. 80 (2) 2010. S. 246-271.
- Müller, Claudia: Frühe Literalität an der Schnittstelle des sprachlichen und literarischen Lernens. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 2015, Vol. 45(2), S. 7-27.
- OECD: Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2016. Paris: OECD Publishing 2006.
- Olson, David R.: The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading. Cambridge u.a.: Cambridge University Press 1994.
- Ong, Walter J.: Orality and Literacy. The Technologizing of the Word. London und New York: Routledge 2012.
- Ott, Margarete: Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Hrsg. von Ursula Bredel u.a. 2. Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh 2006.
- Pattison, Robert: On Literacy. New York: Oxford University Press 1982.
- Pylkkö, Leena und Pylkkö, Pauli: Teaching media literacy, did we forget literacy? In: Informaatiotutkimus 35 (4), 2016.
- Rau, Marie Luise: Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. 2. Auflage. Bern u.a.: Haupt Verlag 2009.
- Rosebrock, Cornelia: Literalität. In: Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Hrsg. von Björn Rothstein und Claudia Müller. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013.
- Schmid-Barkow, Ingrid: Schuleingangsdiagnostik des Schreibens und Perspektiven auf das Schreiben „vor der Schrift“. In: Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Hrsg. von Stefan Jeuk und Ingrid Schmid-Barkow. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2009.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr Francke Attempto 2008.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine: Literalität und Schreiben in der Zweitsprache. In: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Hrsg. von Griebhaber u.a. Berlin und Boston: De Gruyter 2018.
- Stagl, Gitta et al.: Literarität/Illiterarität. In: Literatur/Lektüre/Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Hrsg. von Gitta Stagl, Johann Dvorak und Manfred Jochum. Wien: ÖBV 1991.
- Stagl, Gitta und Ribarits, Eva: Literalität. Eine zentrale Frage der Wissensvermittlung. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2010.
- Steinig, Wolfgang und Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2011.
- Street, Brian: Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. London und New York: Longman 1995.
- Street, Brian: The new literacy studies. In: Cross-cultural approaches to literacy. Hrsg. von Brian Street. Cambridge u.a.: Cambridge University Press 1993.

Street, Brian: What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: Current Issues in Comparative Education, Vol. 5 (2). Columbia University 2003.

Tenorth, Heinz-Elmar: Stichwort: "Grundbildung" und "Basiskompetenzen". Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 7 (2). Springer 2004.

Thillosen, Anne Maria: Veränderungen wissenschaftlicher Literalität durch digitale Medien. Neue literale Praxen im Kontext Hochschule. Bochum: Dissertation 2008.

Thonhauser, Ingo: Die Erfindung der Textwelten. Ein dramatische Protokoll. In: Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Hrsg. von Sabine Schmörlzer-Eibinger und Georg Weidacher. Tübingen: Narr Francke Attempto 2007.

Trautmann, Matthias: Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In: Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden – Anwendung. Hrsg. von Sabine Doff. Tübingen. Narr 2012.

Vygotskij, Lev Semenovič: Denken und Sprechen. Hrsg. von Johannes Helm. Berlin: Akademie-Verlag 1964.

Webster, A., Beveridge M., Reed M.: Rethinking the meaning of literacy. In: Literacy. Major Themes in Education. Volume I. Literacy: its Nature and its Teaching. Hrsg. von Wray, David. London und New York: RoutledgeFalmer 2004.

Weinert, Franz Emanuel: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessungen in Schulen. Hrsg. von Franz E. Weinert. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2002.

## **7.2 Online-Ressourcen**

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Leseförderung – Literacy. Letzter Aufruf am 23.04.2021 unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/literacy.html>.

## 8 Anhang

### 8.1 Deutsches Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Konzept von Literalität im Spannungsfeld zwischen Theorie und Schulpraxis. In der ersten Hälfte der Arbeit wird das Konzept von Literalität aus theoretischer Sicht betrachtet, bevor im empirischen Teil durch die Auswertung von Interviews mit Deutschlehrenden ein Konzept von Literalität entwickelt wird, das dabei helfen soll, die Inhalte des Deutschunterrichts zu begründen.

Zu Beginn wird die Entwicklung des Forschungsfelds Literalität dargestellt, welches auf eine kurze Forschungshistorie zurückblicken kann. Im Verlaufe der letzten 60 Jahre wanderte das Verständnis von Literalität zwischen den beiden Polen des autonomen und des ideologischen Modells. Im autonomen Modell wird Literalität als isoliertes Konzept betrachtet, das sich auf die Fertigkeiten Lesen und Schreiben reduzieren lässt. Im ideologischen Modell stellt Literalität eine soziale Praxis dar, welche in andere soziale Praktiken eingebettet ist und sich mit diesen gegenseitig beeinflusst. Nach der Gegenüberstellung dieser beiden Modelle werden Konzepte von Literalität aus der Bildungswissenschaft und der Deutschdidaktik vorgestellt. Diese werden auf ihre schulische Brauchbarkeit hin klassifiziert, indem analysiert wird, ob sie neben einer rein deskriptiven Darstellung des jeweiligen Konzepts von Literalität auch auf normativer Seite Ziele für die Vermittlung von Literalität definieren.

Im empirischen Teil werden die Ergebnisse der Befragungen von 12 Lehrenden, die an österreichischen Schulen Deutsch unterrichten, dargestellt. Bei den Befragungen zeigte sich, dass der Begriff *Literalität* bei Lehrpersonen wenig bekannt ist und oft fälschlicherweise synonym mit dem bekannteren *literacy*-Begriff verstanden wird. Alle Befragten gingen implizit vom *ideologischen Modell* von Literalität aus, in dem Literalität als offenes und somit veränderbares Konzept angesehen wird, dessen Zusammensetzung je nach soziokulturellem Kontext variiert. Aufbauend auf den Zielen, welche die Lehrenden mit ihrem Deutschunterricht verfolgen, und auf Aussagen zu den Teilbereichen des Umgangs mit Schriftlichkeit wurde auf induktive Weise ein Konzept von Literalität entwickelt. Dieses umfasst die Bereiche *Sprachbewusstsein*, *Schreibkompetenz*, *Lesekompetenz*, *Textkompetenz* und *Argumentationsfähigkeit*. Auf normativer Seite gibt das Konzept Ziele vor, welche mit der Vermittlung von Literalität erreicht werden sollen und hilft dabei, die Inhalte des Deutschunterrichts zu begründen. Somit stellt es ein schulisch brauchbares Konzept von Literalität dar.

## 8.2 Englisches Abstract

This master's thesis deals with the concept of *Literalität* in the field of tension between theory and school practice. In the first half of the thesis the concept of *Literalität* is examined from a theoretical point of view, before a concept of *Literalität* is developed in the empirical part through the evaluation of interviews with German teachers, which should help to justify the content of German lessons.

At the beginning, the development of the research field of *Literalität* is presented, which looks back on a short research history. Over the last 60 years, the understanding of *Literalität* has moved between the two poles of the autonomous and the ideological model. In the autonomous model, *Literalität* is seen as an isolated concept that can be reduced to the skills of reading and writing. In the ideological model, *Literalität* is a social practice that is embedded in other social practices and interacts with them. After the comparison of these two models, concepts of *Literalität* from educational science and German didactics are presented. These are classified in terms of their usefulness in schools by analyzing whether they define normative goals for the teaching of *Literalität* in addition to a purely descriptive presentation of the respective concept of *Literalität*.

The empirical part presents the results of the interviews with 12 teachers who teach German at Austrian schools. The interviews revealed that the term *Literalität* is not very well known among teachers and is often mistakenly understood as synonymous with the more familiar English term *literacy*. All respondents implicitly assumed the ideological model of *Literalität*, in which *Literalität* is seen as an open and thus changeable concept whose composition varies according to socio-cultural context. Building on the goals that teachers pursue with their German lessons and on statements about the sub-areas of dealing with writing, a concept of *Literalität* was developed in an inductive way. This comprises the areas of language awareness, writing competence, reading competence, text competence and argumentation ability. On the normative side, the concept specifies goals that are to be achieved through the teaching of *Literalität* and helps to justify the content of German lessons. Thus, it represents a concept of *Literalität* that can be used in schools.

### 8.3 Angaben zu den Interviews

Interview mit Barbara (Name anonymisiert) online am 20.02.2021 über das Programm Zoom. Interview für die Masterarbeit. Interviewer: Armin Rainer. Aufnahme des Interviews in digitaler Form in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Transkription in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Der Interviewer stellte qualitative Leitfragen. Die Tonqualität der Aufnahme ist gut.

Interview mit Beate (Name anonymisiert) online am 23.02.2021 über das Programm Zoom. Interview für die Masterarbeit. Interviewer: Armin Rainer. Aufnahme des Interviews in digitaler Form in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Transkription in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Der Interviewer stellte qualitative Leitfragen. Die Tonqualität der Aufnahme ist gut.

Interview mit Claudia (Name anonymisiert) online am 19.02.2021 über das Programm Zoom. Interview für die Masterarbeit. Interviewer: Armin Rainer. Aufnahme des Interviews in digitaler Form in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Transkription in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Der Interviewer stellte qualitative Leitfragen. Die Tonqualität der Aufnahme ist gut.

Interview mit Dora (Name anonymisiert) online am 22.02.2021 über das Programm Zoom. Interview für die Masterarbeit. Interviewer: Armin Rainer. Aufnahme des Interviews in digitaler Form in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Transkription in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Der Interviewer stellte qualitative Leitfragen. Die Tonqualität der Aufnahme ist gut.

Interview mit Judith (Name anonymisiert) online am 20.02.2021 über das Programm Zoom. Interview für die Masterarbeit. Interviewer: Armin Rainer. Aufnahme des Interviews in digitaler Form in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Transkription in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Der Interviewer stellte qualitative Leitfragen. Die Tonqualität der Aufnahme ist gut.

Interview mit Juliane (Name anonymisiert) online am 26.02.2021 über das Programm Zoom. Interview für die Masterarbeit. Interviewer: Armin Rainer. Aufnahme des Interviews in digitaler Form in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Transkription in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Der Interviewer stellte qualitative Leitfragen. Die Tonqualität der Aufnahme ist gut.

Interview mit Katja (Name anonymisiert) online am 10.03.2021 über das Programm Zoom. Interview für die Masterarbeit. Interviewer: Armin Rainer. Aufnahme des Interviews in digitaler Form in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Transkription in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Der Interviewer stellte qualitative Leitfragen. Die Tonqualität der Aufnahme ist gut.

Interview mit Kerstin (Name anonymisiert) online am 01.03.2021 über das Programm Zoom. Interview für die Masterarbeit. Interviewer: Armin Rainer. Aufnahme des Interviews in digitaler Form in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Transkription in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Der Interviewer stellte qualitative Leitfragen. Die Tonqualität der Aufnahme ist gut.

Interview mit Michael (Name anonymisiert) online am 11.02.2021 über das Programm Zoom. Interview für die Masterarbeit. Interviewer: Armin Rainer. Aufnahme des Interviews in digitaler Form in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Transkription in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Der Interviewer stellte qualitative Leitfragen. Die Tonqualität der Aufnahme ist gut.

Interview mit Michaela (Name anonymisiert) online am 12.02.2021 über das Programm Zoom. Interview für die Masterarbeit. Interviewer: Armin Rainer. Aufnahme des Interviews in digitaler Form in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Transkription in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Der Interviewer stellte qualitative Leitfragen. Die Tonqualität der Aufnahme ist gut.

Interview mit Sabine (Name anonymisiert) online am 09.02.2021 über das Programm Zoom. Interview für die Masterarbeit. Interviewer: Armin Rainer. Aufnahme des Interviews in digitaler Form in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Transkription in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Der Interviewer stellte qualitative Leitfragen. Die Tonqualität der Aufnahme ist gut.

Interview mit Susanne (Name anonymisiert) online am 19.02.2021 über das Programm Zoom. Interview für die Masterarbeit. Interviewer: Armin Rainer. Aufnahme des Interviews in digitaler Form in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Transkription in Besitz von Armin Rainer, Rechte Wienzeile 233/10A, 1120 Wien. Der Interviewer stellte qualitative Leitfragen. Die Tonqualität der Aufnahme ist gut.

## 8.4 Interviewleitfaden

Klarstellung vor dem Einstieg:

1. Auszüge des Interviews werden in meiner Arbeit anonymisiert dargestellt. Aus der Arbeit selbst werden keine Rückschlüsse auf bspw. Name, Alter, Geschlecht oder Schule der interviewten Person gezogen werden können.
2. Im Interview geht es um den von den Interviewten selbst geplanten und durchgeführten Deutschunterricht. Es geht ausschließlich um eigene subjektive Einstellungen und explizit nicht um Standpunkte, die z.B. von den Bildungswissenschaften, der Deutschdidaktik oder der Bildungspolitik gewünscht oder gefordert werden. Es gibt also kein richtig oder falsch.

### **Einstieg:**

**Frage 1:** An welcher Schulart unterrichtest du?

**Frage 2:** In welchem Bundesland.

**Frage 3:** Seit wie vielen Jahren unterrichtest du Deutsch in der Schule?

Unterstufe und Oberstufe?

**Frage 4:** Wie viele Klassen unterrichtest du in diesem Jahr im Fach Deutsch?

**Frage 5:** Wie viele Stunden sind das pro Woche ungefähr?

### **Themenblock: Zielsetzungen des Deutschunterrichts:**

**Frage 6:** Was sind für dich persönlich die langfristigen Ziele des von dir geplanten und durchgeführten Deutschunterrichts?

- Falls notwendig, Klarstellung: die Ziele über eine gesamte Schullaufbahn in VS, Sek I oder Sek II gesehen: was sollen die SuS am Ende der VS, Sek I/II aus dem DE- Unterricht mitgenommen haben?
- Falls Lehrperson nicht von sich aus darauf eingeht, nachhaken: Welche sprachlichen Fähigkeiten sollen SuS im Deutschunterricht lernen?
- Wenn Antwort „lesen und schreiben lernen“, dann nachhaken, was Lehrperson darunter versteht.

**Frage 7:** Was beeinflusst deine eigenen Zielsetzungen?

**Frage 8:** Verändern sich deine Zielsetzungen über die Jahre gesehen?

- Nachhaken: Sollten die Ziele des Deutschunterrichts regelmäßig an veränderte sozio-kulturelle Gegebenheiten angepasst werden?

### **Fragenblock 2 – Themenblock Literalität?**

Es gibt in der Fachdidaktik u.a. die Zieldefinition, dass SuS im Deutschunterricht Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit erwerben sollten.

**Frage 9:** Was würdest du unter „Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit“ verstehen?

**Frage 10:** Welcher dieser Aussagen zum Umgang mit Schriftlichkeit würdest du eher zustimmen (Aussagen schriftlich vorlegen):

Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit erreicht man durch das Beherrschen eines vordefinierten Sets an schriftsprachlichen Fertigkeiten.

Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit hängt vom sozialen Kontext ab, in dem man lebt. Je nach sozialem Kontext können andere Fertigkeiten ausschlaggebend sein, um als „kompetent im Umgang mit Schriftlichkeit“ zu gelten.

**Frage 11:** Würdest du die Ausprägung der Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit bei einem/einer SoS eher auf innere (kognitive) Voraussetzungen des/der SoS oder auf äußere Einflussfaktoren zurückführen?

**Frage 12:** Welche Faktoren spielen deiner Meinung nach für das Lernen des Umgangs mit Schriftlichkeit eine Rolle?

- Nachhaken: findet der Erwerb dieser Kompetenz ausschließlich in der Schule oder auch in anderen Lebensbereichen statt?

**Frage 13:** Denkst du, dass sich die Voraussetzungen von SuS für den Umgang mit Schriftlichkeit im Laufe der Jahre verändern? (Falls notwendig, exemplifizieren – ob die Voraussetzungen bei Eintritt in die VS, Unter- / Oberstufe vor 10 Jahren andere waren als heute.)

- Wenn ja, woran liegt das?
- Wenn ja, was hat sich dMn in den letzten Jahren verändert?
- Wenn nein, warum nicht?

**Frage 14:** Ist die Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit an die Verwendung bestimmter Trägermedien gebunden? Trägermedien im Sinne von gedruckten Texten in Buchform vs. digitalen Texten oder Texte vs. audiovisuelle Medien.

**Frage 15:** Ist die Kompetenz im Umgang mit Schriftlichkeit an den Umgang mit bestimmten Textarten gebunden also an literarische (erzählende) Texte oder an nicht-literarische Texte?

### **Abschluss:**

**Frage 16:** Hast du den Begriff „Literalität“ schon gehört? Wenn ja in welchem Zusammenhang und was würdest du darunter verstehen?

**Frage 17:** Hast du den Begriff „literacy“ schon gehört? Wenn ja in welchem Zusammenhang und was würdest du darunter verstehen?

## 8.5 Gebildete Subkategorien bei der Auswertung der Interviews

### 8.5.1 Subkategorien in Kategorie 1

Subkategorien K1	Der Subkategorie zugeordnete Etiketten	Anzahl an Lehrpersonen, welche Aussagen mit dieser Etikette tätigte
Sprachbewusstsein	Ausdrucksfähigkeit	9
	Beherrschung verschiedener Sprachregister	4
	Sprachbewusstsein	3
	Sprachgefühl	1
Sprachrichtigkeit	Sprachrichtigkeit (Orthographie, Grammatik, Syntax)	11
Lesen	Freude am Lesen	2
	Leseverständnis	2
	Abstraktes Lesen	1
	Lesekompetenz	1
	Liebe zur Literatur	1
Argumentationsfähigkeit	Argumentationsfähigkeit	4
	Sprache für eigene Ziele einsetzen	1
Faktenwissen	Literaturwissen	3
	Überblickswissen Text- und Literaturgattungen	1
Textkompetenz	Kritischer Blick auf Texte	2
	Umgang mit Texten	1
	Textsortenkompetenz	1
Sprechkompetenz	Sprechkompetenz	1
	Sprechfähigkeit	1
	Präsentationsfähigkeit	2
	Wortschatz erweitern	1
	Schriftbild	1
	Hörkompetenz	1
	Schreibfähigkeit	1

In Subkategorien gruppierte Aussagen zu den Zielen des Deutschunterrichts.

### 8.5.2 Subkategorien in Kategorie 2

Subkategorien K2	Der Subkategorie zugeordnete Etiketten	Anzahl an Lehrpersonen, welche Aussagen mit dieser Etikette tätigte
Schreibkompetenz	Schreibfähigkeit	5
	Schreibkompetenz	3
	Schriftbild	1
	Motorische Voraussetzungen für das Schreiben	1
Sprachbewusstsein	Sprachbewusstsein	3
	Ausdrucksfähigkeit	3
	Registerbewusstsein	1
	Beherrschung verschiedener Sprachregister	1
Textkompetenz	Textsortenkompetenz	4
	Textbearbeitungskompetenz	1

	Textkompetenz	1
Lesekompetenz	Leseverständnis	5
	Lesekompetenz	1
	Sprachrichtigkeit	4
	Wortschatz	1
	Sprechen können	1
	Medienkompetenz	1
	Hörverständnis	1
	Ausschließlich schriftliche Kompetenzen	1

In Subkategorien gruppierte Aussagen zu den Teilbereichen des Umgangs mit Schriftlichkeit.

### 8.5.3 Subkategorien in Kategorie 4

Subkategorien K4	Der Subkategorie zugeordnete Etiketten	Anzahl an Lehrpersonen, welche Aussagen mit dieser Etikette tätigte
Soziokultureller Hintergrund	Peergroup	6
	Familie	6
	Elternhaus	2
	Vorbilder im sozialen Umfeld	2
	Vorbilder	2
	Wohngebiet	2
	Erstsprache	2
	Soziales Umfeld	2
	Umfeld	1
	Soziale Zusammensetzung der Schulklasse	1
	Sozioökonomischer Hintergrund der Schüler*in	1
	Aktivitäten außerhalb der Schule	1
	Kultureller Hintergrund	1
	Ökonomischer Hintergrund	1
Äußere vs. innere Faktoren	Äußere Faktoren entscheidender als innere	5
	Innere vs. äußere Faktoren 50:50	3
	Innere Faktoren entscheidender als äußere	1
	Ob innere oder äußere Faktoren entscheidender sind, hängt vom Individuum ab	1
	Indifferent, ob äußere oder innere Faktoren entscheidender sind	1
	Innere vs. äußere Faktoren 40:60	1
Schüler*innen	Interessen der Schüler*innen	3
	Kognitive Voraussetzungen der Schüler*innen	3
	Einstellung der Schüler*innen	2
	Motivation der Schüler*innen	1
	Aktuelle Stimmung der Schüler*innen	1

	Begegnungen und Umgang der Schüler*innen mit Schrift im Alltag	1
	Hobbys	1
Medien	Mediennutzung	8
	Soziale Medien	2
	Mediennutzung: Vorbildwirkung der Eltern	1
Schule	Schule	2
	Lehrperson	2
	Begeisterung der Lehrperson für die Sache	1
	Unterrichtsangebot	1
	Notendruck	1
	Wiederholung	1
	Sprachliche Entwicklung vor dem Eintritt in die Schule	3
	Staatlicher Einfluss	1

In Subkategorien gruppierte Aussagen zu den Einflussfaktoren auf den Umgang mit Schriftlichkeit.