

RESEARCH

Julia Wilke

Literacy und geistige Behinderung

Eine Grounded-Theory-Studie



Springer VS

Literacy und geistige Behinderung

Julia Wilke

Literacy und geistige Behinderung

Eine Grounded-Theory-Studie

 Springer VS

Julia Wilke
Gießen, Deutschland

Gießener Dissertation im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, 2015

1. Gutachterin: Prof. Dr. Reinhilde Stöppler
 2. Gutachter: Prof. Dr. Norbert Heinen
- Tag der Disputation: 30.06.2015

ISBN 978-3-658-14257-5 ISBN 978-3-658-14258-2 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-14258-2

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Vorwort und Dank

Am Entstehungsprozess dieser Arbeit waren viele Menschen beteiligt, denen ich ganz herzlich danken möchte.

An erster Stelle möchte ich meiner Doktormutter und wissenschaftlichen Lehrerin Prof. Dr. Reinhilde Stöppler danken, der es immer gelingt, Studierenden neben Fachwissen auch ihr wertschätzendes Menschenbild weiterzugeben. Ich möchte ihr sehr herzlich für ihre Förderung, Unterstützung und ihren immerwährenden Optimismus in allen Phasen der Arbeit danken. Bei Herrn Prof. Dr. Norbert Heinen möchte ich mich für die Übernahme des Zweitgutachtens und konstruktive Denkanstöße im Kölner Funkhaus bedanken.

Die Arbeit hätte nicht entstehen können, wenn sich Menschen mit geistiger Behinderung nicht bereit erklärt hätten, mir Einblick in ihr Leben zu geben und mich an ihrem Alltag teilhaben zu lassen. Wenn auch aus Gründen des Datenschutzes an dieser Stelle keine namentliche Nennung erfolgen kann, möchte ich dennoch ganz herzlich Danke sagen. Es war eine interessante und vielseitig lehrreiche Zeit. Gleichfalls danke ich auch dem Betreuungspersonal und den Einrichtungsleitungen für ihre Unterstützung.

Bedanken möchte ich mich außerdem bei Hon.-Prof. Dr. Sascha Feuchert für die Ermutigung und Beratung vor allem in der Anfangsphase des Dissertationsprojekts. Den Kolleginnen und Kollegen der Professur für Geistigbehindertpädagogik und dem Doktorandenkolloquium danke ich für konstruktive Diskussionen und Ermunterung in den verschiedenen Phasen der Arbeit. Ganz besonders möchte ich mich bei apl. Prof. Dr. Susanne Wachsmuth für ihre fachlichen Hinweise bedanken sowie für ihr offenes Ohr bei verschiedenen Fragen und Problemen, die im Laufe einer Arbeit wie dieser entstehen. Meinem „Doktorbruder“ und Kollegen Heiko Schuck möchte ich ganz herzlich für die tolle Bürogemeinschaft in den vergangenen Jahren danken, für jeden einzelnen Kaffee, den er mir mitgebracht hat, jede Fahrt zum Bahnhof und nicht zuletzt für die hervorragende Zusammenarbeit im Projekt. Eva Bollinger gilt ein ganz herzliches Dankeschön für die Unterstützung im letzten Jahr. Meiner Cousine Anke Butterweck möchte ich ganz herzlich für stetiges Interesse und ihre Unterstützung in der Feldphase danken.

Dr. Eva Gajek und Rebekka Holler danke ich herzlich für fleißiges Korrekturlesen, ebenso meiner Schwester Dr. Kerstin Wilke, die mir vor allem im empi-

rischen Teil eine sehr große Hilfe war und alle Phasen als kompetente Ratgeberin begleitet hat.

Ebenfalls Korrektur gelesen haben Jan Vogel und meine Eltern, was diese Arbeit auch zu einem Familienprojekt werden ließ. Euch danke ich aber für so vieles mehr. Bei Jan möchte ich mich bedanken, dass er in all den Jahren immer an meiner Seite war und mir meist mehr zutraut als ich mir selbst. Ihm verdanke ich den notwendigen Ausgleich zur Arbeit und gleichzeitig konnten wir gemeinsam Ergebnisse und offene Fragen diskutieren oder die Welt erklären. Meinen Eltern Martha und Wilhelm Wilke möchte ich ganz besonders für ihre bedingungslose Unterstützung danken. Sie haben mir alle Möglichkeiten zur Entfaltung von Interessen gegeben, ohne je Druck auszuüben, haben jeden noch so kleinen Erfolg im schulischen und außerschulischen Bereich, im Studium und während der Arbeit an der Dissertation begleitet und wertgeschätzt. Meinen Eltern, Martha und Wilhelm Wilke, ist diese Arbeit gewidmet. Von ganzem Herzen.

Danke!

Frankfurt, im März 2016

Julia Wilke

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Dank.....	5
Inhaltsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	11
Abbildungsverzeichnis	13
Abkürzungsverzeichnis	15
1 Einleitung.....	17
Teil A – Theoretische Grundlagen	23
2 Literacy – Begriffliche Annäherungen.....	25
2.1 Literacy-Verständnis der Elementarpädagogik	25
2.2 Metaphorischer Gebrauch	28
2.3 Die New Literacy Studies	29
2.4 Literacy-Begriff in der Geistigbehindertenpädagogik und Darlegung des Verständnisses für die vorliegende Arbeit	34
3 Lesen und Literaturerfahrung – Tradition und Wandel	39
3.1 Die „Demokratisierung“ des Lesens bzw. der literarischen Kultur.....	41
3.2 Lesen im 20. und 21. Jahrhundert	46
3.2.1 Analphabetismus.....	47
3.2.2 Lesen und Literatur im Kontext medialer Vielfalt	48
3.3 Lesen als Freizeitbeschäftigung	53
3.3.1 Exkurs: Freizeitentwicklung	53
3.3.2 Freizeitbeschäftigungen im Zeitvergleich.....	54
3.3.3 Ergebnisse der Leserforschung	56
3.4 Schlussfolgerungen – Die Vielfalt der Lesekultur	58

4	Menschen mit geistiger Behinderung im Kontext von Lesen und Literatur	61
4.1	Optionale Bildungsverläufe von Menschen mit geistiger Behinderung.....	62
4.1.1	Frühe Bildung und Frühförderung.....	65
4.1.2	Schulische Bildung.....	68
4.1.3	Bildung im Erwachsenenalter.....	79
4.1.4	Zusammenfassung.....	87
4.2	Kulturelle Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung.....	88
4.2.1	Leichte Sprache.....	91
4.2.2	Leitprinzipien der Bildung und Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung.....	93
4.2.2.1	Das Prinzip der Normalisierung.....	94
4.2.2.2	Selbstbestimmung und Empowerment.....	96
4.2.2.3	Teilhabe und Inklusion.....	97
4.2.3	Zusammenfassung.....	99
5	Desiderat und Fragestellung	101
	Teil B – Empirischer Teil.....	103
1	Empirische Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung.....	105
1.1	Quantitative Forschung im Kontext geistiger Behinderung.....	106
1.2	Qualitative Forschung im Kontext geistiger Behinderung.....	110
1.3	Qualitative Datenerhebungsmethoden im Forschungskontext geistiger Behinderung.....	111
1.3.1	Befragungen von Menschen mit geistiger Behinderung.....	112
1.3.1.1	Intervieweffekte.....	113
1.3.1.2	Hinweise zur Durchführungspraxis qualitativer Interviews.....	118
1.3.1.3	Zusammenfassung.....	122
1.3.2	Teilnehmende Beobachtung.....	123
1.3.2.1	Chancen und Probleme nach Angrosino (2004).....	125
1.3.2.2	„Anwendungsrestriktionen“ nach Lamnek (2005)....	128
1.3.2.3	Zusammenfassung.....	131
2	Forschungsmethodisches Design I – Quantitative Teilstudie.....	133
2.1	Einordnung der Studie in das Feld der quantitativen Forschung.....	134
2.2	Methodisches Vorgehen.....	135
2.3	Stichprobe.....	137

3	Deskriptive Auswertung der quantitativen Forschungsergebnisse	141
3.1	Lesefertigkeiten – Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	141
3.2	Mediennutzung – Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	146
3.2.1	Die Diskrepanz zwischen den Wohnformen	153
3.2.2	Unterhaltung vor Information	155
3.2.3	Das Angebot bestimmt die Nachfrage	155
3.3	Zwischenfazit	156
4	Forschungsmethodisches Design II – Qualitative Teilstudie.....	159
4.1	Grounded Theory Methodology	160
4.1.1	Zirkulärer Forschungsprozess	162
4.1.2	Vergleichende Analyse (Comparative Analysis)	162
4.1.3	Kodieren	163
4.1.4	Theoretisches Sampling und Theoretische Sättigung	165
4.2	Untersuchungsdesign der qualitativen Studie	165
4.2.1	Feldzugang	166
4.2.2	Sample	168
4.2.3	Überblick über das Datenmaterial und die Erhebungsmethoden.....	170
4.2.3.1	Feldphase und Dokumentationstechnik	172
4.2.3.2	Interviewform	173
4.2.3.4	Zur Auswahl der Gesprächspartner	176
5	Darstellung der Ergebnisse auf Einzelfallebene.....	179
5.1	Herr Nägler – Literacy als Attribut des angestrebten Lebensstils	181
5.2	Herr Lindhorst – Literacy als Normalisierung und Ausdruck von Bildung.....	192
5.3	Herr Winkelmann – Literacy als Merkmal von Erwachsensein und Bildung.....	203
5.4	Zusammenfassende Übersicht der Schlüsselkategorien der Einzelfalldarstellungen.....	214
6	Darstellung der Ergebnisse der fallübergreifenden Auswertung	217
6.1	Repräsentative Funktion	217
6.1.1	Repräsentation von Bildung.....	218
6.1.1.1	Das Buch als Vehikel	219
6.1.1.2	Arbeit und Beruf als Repräsentanten von Bildung	222
6.1.2	Repräsentation von Seriosität	224
6.1.3	Exkurs: Repräsentation von Normalität	227

6.2	Kommunikative Funktion	229
6.2.1	Rituale zwischen individueller Ordnung und äußerem Kennzeichen	229
6.2.2	Anschlusskommunikation	231
6.3	Distinktive Funktion	233
6.3.1	Räumlich-soziale Abgrenzung	234
6.3.2	Abgrenzung von anderen	235
6.3.3	Hervorhebung durch Betreuungspersonal	235
6.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der fallübergreifenden Analyse..	237
7	Theoretischer Zwischenteil	239
7.1	Identität/Selbst	239
7.1.1	Zum Begriff „Identität“	240
7.1.2	Das Identitätskonzept nach Goffman (1975)	242
7.1.3	Weitere Identitätskonzepte.....	245
7.1.4	Identität und geistige Behinderung	246
7.2	Selbstdarstellung	247
7.3	Distinktion	250
8	Formulierung einer gegenstandsbezogenen Theorie: Literacy, Bildung, Identität – und das Streben nach Respekt	257
9	Diskussion der Ergebnisse.....	261
9.1	Annäherung an das Hochkulturschema bzw. Niveaumilieu.....	262
9.2	Theorie der symbolischen Selbstergänzung.....	265
9.3	Zusammenfassung.....	269
10	Ausblick und Abschluss.....	271
	Literaturverzeichnis	277

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Zahl der gemeldeten Erst- und Neuauflagen (Börsenverein des Deutschen Buchhandels 1980, 12; 2002, 66; 2010, 65; Ziermann 2000, 34f.).....	50
<i>Tabelle 2:</i>	Freizeitbeschäftigungen im Zeitvergleich (zit. nach Opaschowski 2008, 42; Angaben für 2014: Stiftung für Zukunftsfragen 2014; Hervorhebungen J.W.).....	55
<i>Tabelle 3:</i>	Lesarten/Lesestufen des erweiterten Lesebegriffs (vgl. Günthner 2008)	73
<i>Tabelle 4:</i>	Rücklauf nach Bereinigung der Daten.....	139
<i>Tabelle 5:</i>	Altersspanne	141
<i>Tabelle 6:</i>	Wort-/Buchstaben-/Logos erkennen. „Wie viele Bewohner/innen erkennen einzelne Wörter (wie z.B. den eigenen Namen, Wochentage,...), einzelne Buchstaben (wie z.B. den Anfangsbuchstaben des eigenen Namens) oder Firmenlogos (z.B. Coca-Cola-Schriftzug, McDonalds-Schriftzug,...)?“	143
<i>Tabelle 7:</i>	Schrift lesen. „Wie viele Bewohner/innen können Schrift lesen? Schrift lesen bedeutet, einen Satz oder Text lesen zu können und den Inhalt zu verstehen (z.B. in alphabetischer Schrift oder Braille-Schrift)“	144
<i>Tabelle 8:</i>	Fernsehen	146
<i>Tabelle 9:</i>	Zeitschriften.....	147
<i>Tabelle 10:</i>	Bücher	148
<i>Tabelle 11:</i>	Mobiltelefone	150
<i>Tabelle 12:</i>	Hörbücher.....	151
<i>Tabelle 13:</i>	Zeitungen.....	151
<i>Tabelle 14:</i>	Computer.....	152
<i>Tabelle 15:</i>	Übersicht der Einrichtungen.....	167
<i>Tabelle 16:</i>	Qualitatives Datenmaterial	171
<i>Tabelle 17:</i>	Interviewstrategie als Phasenmodell	175
<i>Tabelle 18:</i>	Verwendetes Datenmaterial im Fall T. Nägler	182
<i>Tabelle 19:</i>	Medienbestand/Herr T. Nägler	184
<i>Tabelle 20:</i>	Verwendetes Datenmaterial im Fall A. Lindhorsts	193

<i>Tabelle 21:</i>	Medienbestand/A. Lindhorst	195
<i>Tabelle 22:</i>	Verwendetes Datenmaterial im Fall P. Winkelmanns	204
<i>Tabelle 23:</i>	Medienbestand/P. Winkelmann.....	205
<i>Tabelle 24:</i>	Angesprochene Themenbereiche durch die Probanden.....	225
<i>Tabelle 25:</i>	Überblick über positive und negative Selbstdarstellungsformen (aus: Traut-Mattausch et al. 2011, 31).....	249
<i>Tabelle 26:</i>	Alltagsästhetische Schemata im Überblick (aus: Schulze 1997, 163)	263

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Bildung in der Lebenslaufperspektive (aus: Stöppler 2014, 81)	65
<i>Abbildung 2:</i>	Lesefertigkeiten – Vergleich der Wohnformen	142
<i>Abbildung 3:</i>	Verwendete Zeitschriftentypen. „Welche der nachfolgend aufgelisteten Zeitschriften nutzen die Bewohner/innen?“ Mehrfachnennungen möglich.	148
<i>Abbildung 4:</i>	Verwendete Buchtypen. „Welche der nachfolgend aufgelisteten Bücher nutzen die Bewohner/innen?“ Mehrfachnennungen möglich.	149
<i>Abbildung 5:</i>	Computernutzung. „Zu welchen Zwecken nutzen die Bewohner/innen den Computer/das Internet?“ Mehrfachnennungen möglich.	153
<i>Abbildung 6:</i>	Literacy im Spannungsfeld.....	157
<i>Abbildung 7:</i>	Übersicht der Kategorien im Fall T. Nägler	186
<i>Abbildung 8:</i>	Übersicht der Kategorien im Fall A. Lindhorst	196
<i>Abbildung 9:</i>	Schreibbeispiel 1, Herr Lindhorst.....	200
<i>Abbildung 10:</i>	Schreibbeispiel 2, Herr Lindhorst.....	200
<i>Abbildung 11:</i>	Schreibbeispiel 3, Herr Lindhorst.....	201
<i>Abbildung 12:</i>	Übersicht der Kategorien im Fall P. Winkelmann.....	207
<i>Abbildung 13:</i>	Schlüsselkategorien der Analyse des Datenmaterials auf Einzelfallebene	215

Abkürzungsverzeichnis

AGMA:	Arbeitsgemeinschaft Media-Analyse e.V.
ARD:	Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland
ATZ:	Anonymisierte Tageszeitung
BAT:	British American Tobacco
BAGüS:	Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe
BBW:	Berufsbildungswerk
BDZV:	Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger
BfW:	Berufsförderungswerk
BITV:	Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung
BMBF:	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ:	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMJV:	Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz
BRD:	Bundesrepublik Deutschland
DIFGB:	Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.
DIMDI:	Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information
DIN:	Deutsches Institut für Normung e.V.
E-Literatur:	Ernste bzw. ernsthafte Literatur
FSJ:	Freiwilliges Soziales Jahr
GT:	Grounded Theory
GTM:	Grounded Theory Methodology
HPL:	Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht
ICF:	International Classification of Functioning, Disability and Health (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)
ICIDH:	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (Internationale Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen)
JIM-Studie:	Jugend, Information, (Multi-)Media (Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland)

KIM-Studie:	Kinder und Medien Computer und Internet (Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland)
KMK:	Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)
LEA:	Lesen einmal anders
LWV:	Landeswohlfahrtsverband Hessen
NLS:	New Literacy Studies
OECD:	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
o.J.:	Ohne Jahresangabe
ÖPNV:	Öffentlicher Personennahverkehr
PISA:	Programme for International Student Assessment
SfGE:	Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
SGB IX:	Sozialgesetzbuch Neuntes Buch (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen)
SGB XII:	Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch (Sozialhilfe)
SPD:	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
UK:	Unterstützte Kommunikation
U-Literatur:	Unterhaltende Literatur
UN-BRK:	UN-Behindertenrechtskonvention (Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen)
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur)
WfbM:	Werkstatt für behinderte Menschen
WHO:	World Health Organization (Weltgesundheitsorganisation)
WVO:	Werkstättenverordnung
ZDF:	Zweites Deutsches Fernsehen

1 Einleitung

Beim Betreten des Zimmers von Herrn Scholz fällt der erste Blick auf den großen Schreibtisch, der mittig im Raum an der Fensterfront steht. Herr Scholz entschuldigt sich für die Unordnung und setzt sich auf seinen Schreibtischstuhl. Hinter dem Schreibtisch an der Wand stehen Regale mit Büchern aus dem Bereich Natur und Technik und in erster Linie über Bahnverkehr. Züge, Lokomotiven und Bahnstrecken seien sein großes Hobby, erklärt er. Er schaue sich gerne die Bücher an und lese auch die Texte dazu, wie er im Nachsatz betont. In einem anderen Regalfach stehen Ordner, ein weiterer liegt auf dem Schreibtisch. In einem davon hefte er seine Lohnstreifen ab, in einem anderen Protokolle der Heimbeiratssitzungen, im nächsten bewahre er Rechnungen auf. Auf seinem Schreibtisch befinden sich Locher, Tacker, Stifte, ein personalisierter Adressstempel und ein Kästchen mit ausgeschnittenen Briefmarken, die er in regelmäßigen Abständen seiner Mutter gebe, die sie dann nach Bethel zur Sammelstelle schicke. Was genau damit gemacht werde, wisse er nicht, nur, dass die da gebündelt würden und dass da „auch [...] so geistig behinderte Leute“ seien. Dass Herr Scholz viel Post bekommt, bezeugt ein Schuhkarton voller Postkarten, die ihm seine Verwandten aus Urlauben schicken. Auch Herr Scholz selbst verreist oft mit seinen Eltern, er zeigt mir Fotoalben von einer Fahrt mit der Vulkanexpressbahn, ein Geschenk seiner Eltern zum vierzigsten Geburtstag, und Fotos einer Reise nach Norwegen. Alle Bilder hat Herr Scholz mit einer Beschriftung versehen und er berichtet zudem von seinen Reisetagebüchern, die er im Urlaub verfasse und sie später seinen Mitbewohnern und Betreuern vorlese. Auf der Fensterbank liegt die Tageszeitung, die er sich gekauft habe, schließlich seien am Wochenende Bundes- und Landtagswahlen gewesen. Die Frage, ob er auch gewählt habe, bejahte er. Er habe die SPD gewählt, das habe er von seinen Eltern, die auch immer die SPD wählten. Herr Scholz legt Wert auf formale Richtigkeit, er habe sich bei der Gemeinde angemeldet, sein Erstwohnsitz ist der Ort der Einrichtung, sein Zweitwohnsitz ist bei seinen Eltern, 300 Kilometer entfernt, die er bei Besuchen eigenständig mit der Bahn bewältigt. Herr Scholz lebt in einer Wohneinrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung. Sein Arbeitsplatz ist in der WfbM, er ist in der Schälküche beschäftigt und schält Kartoffeln¹.

1 Diese Beschreibung basiert auf dem im Rahmen der qualitativen Studie dieser Arbeit erhobenen Datenmaterial.

Literacy spielt im Leben von Herrn Scholz eine vielseitig ausgeprägte Rolle. Es schwingt eine Selbstverständlichkeit mit. Einerseits ist er wie jeder Bürger konfrontiert mit administrativen Schreiben und Schreibhandlungen, die mit Beruf, Ehrenamt und bürgerlichen Pflichten verbunden sind. Als eine Zwischenebene kann der Kauf der Tageszeitung im Kontext der Wahlen gelten, zur Information über aktuelle politische Ereignisse. Andererseits begegnet die Privatperson Bernhard Scholz Schrift in Form von Büchern zu persönlichen Interessengebieten, Postkarten und Briefen, er führt Reisetagebuch und beschriftet Fotoalben. Schreibproduktive Handlungen sowie die sichtbaren schriftlichen Zeugnisse in Form von Medien, Ordnern und Utensilien implizieren jedoch noch eine übergeordnete Bedeutungsebene: Sie spiegeln seine Interessen wider. Das Führen des Reisetagebuchs und die Beschriftung der Fotos dienen der Dokumentation persönlich bedeutsamer Ereignisse, die durch das Niederschreiben nicht in Vergessenheit geraten sollen und später kommuniziert werden können. Neben dem Bewahren kann gleichzeitig das Beweisen eine Rolle spielen. Auch der formale Akt der Ummeldung beim Einwohnermeldeamt, eigentlich ein einfacher Verwaltungsakt, der mit dem Ausfüllen eines Formulars und einer Adressänderung im Pass verbunden ist, hat eine tiefere Bedeutung: die amtlich bestätigte Abnabelung vom Elternhaus bzw. das Anerkennen des neuen Zuhauses. Ebenfalls nicht sichtbar, aber dennoch immanent sind historisch gewachsene Traditionen der Schriftkultur, die sich in Verwaltungsakten, im Sammeln von Briefmarken, im Informieren anhand der Tageszeitung, im Führen von Tagebüchern, aber auch in der Betonung des Lesens der Texte anstelle einer ‚einfachen‘ Bildbetrachtung widerspiegeln.

„Literacy ist in erster Linie etwas, das Menschen tun, es handelt sich um eine Aktivität, verortet im Raum zwischen Gedanken und Text. Bei Literacy handelt es sich nicht nur um ein Set von Fertigkeiten, welche es zu erlernen gilt und die sich im Kopf eines Menschen befinden, genauso wenig befindet sich Literacy auf einem Stück Papier, gefangen als Text, der zu entschlüsseln ist. Wie alle menschliche Aktivität ist Literacy im Grunde sozial und ist verortet in der Interaktion zwischen Menschen“ (Barton und Hamilton 2012, 3; Übersetzung J.W.).

Diese Worte geben dem oben beschriebenen Beispiel eine theoretische Rahmung, indem Literacy als soziale Praxis aufgefasst wird, die in den vielfältigen Handlungen der Akteure lebt. Sichtbare (Alltags-)Handlungen sind eingebettet in kulturelle Bezüge, in Traditionen, gesellschaftliche Bedeutungen und persönliche Sinnzusammenhänge, die in Verbindung mit der Lebenswelt des Individuums stehen und zugleich identitätsstiftende Wirkung haben können. Es gilt also, das Sichtbare nicht als gegeben hinzunehmen, sondern zu hinterfragen, also Hand-

lungen und Produkte vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungen sowie individueller biografischer Bezüge zu analysieren.

Inwiefern Literacy im Leben von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung eine Rolle spielt, wie Literacy in den Alltag eingebunden ist und in welche Sinnzusammenhänge die Handlungen eingebettet sind, soll mit der vorliegenden Arbeit geklärt werden. Mit der Auffassung von Literacy als sozialer Praxis werden Menschen mit geistiger Behinderung als Träger, Gestalter und Vermittler von Kultur wahrgenommen und respektiert.

Die Arbeit ist in einen theoretischen Teil (Teil A) und einen empirischen Teil (Teil B) unterteilt. Mit Teil A werden zunächst die theoretischen Grundlagen erarbeitet, in denen sich die Empirie bewegt. Dazu erfolgt zunächst eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Literacy“ (Kap. 2) bzw. die Darstellung verbreiteter Konzepte im Bildungsbereich, die mit dem Begriff verbunden sind. Darüber hinaus wird das Forschungsparadigma der New Literacy Studies (NLS) vorgestellt, an dessen Denkrichtung die vorliegende Arbeit angelehnt ist. Zudem wird die Verwendung des Literacy-Begriffs in der Geistigbehindertenpädagogik skizziert sowie das Literacy-Verständnis, das für meine Studie leitend ist, dargelegt. Das sich anschließende Kapitel 3 ist der geschichtlichen Entwicklung des Lesens in Deutschland gewidmet, wobei zu einem geringeren Teil auch Aspekte des Schreibens einbezogen werden. Die Berücksichtigung der historischen Genese ist für das Verständnis von Literacy als sozialer Praxis notwendig, denn Alltagshandlungen und Gewohnheiten sind immer auch als kulturell konstruiert aufzufassen, sie sind in der Vergangenheit begründet und veränderten und entwickelten sich im geschichtlichen Verlauf. Berücksichtigung finden in diesem Kapitel ebenfalls Ergebnisse der Lese- sowie der Freizeitforschung. Im Anschluss findet eine Auseinandersetzung mit dem Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung anhand der Berücksichtigung von Aneignungsprozessen von Lesen, Schreiben und Literatur in Bildungsinstitutionen sowie Möglichkeiten und Einschränkungen kultureller Teilhabe statt (Kap. 4). Dieses Kapitel dient zugleich der verallgemeinernden Darlegung von Lebensumständen in den Bereichen Bildung, Arbeit, Freizeit und Wohnen unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse sowie der Leitlinien pädagogischen Denkens und Handelns in der Geistigbehindertenpädagogik.

Teil B beginnt mit einer breit angelegten Auseinandersetzung mit empirischer Forschung im Kontext geistiger Behinderung (Kap. 1). Da sich die vorliegende Arbeit sowohl quantitativer als auch qualitativer Methoden bedient, sollen beide Forschungsansätze vorgestellt werden und hinsichtlich ihrer Chancen und Probleme im Forschungsgebiet mit Menschen mit geistiger Behinderung diskutiert werden. Besondere Berücksichtigung erfahren zudem die qualitativen Datenerhebungsmethoden der Befragung sowie der teilnehmenden Beobachtung.

Mit der ausführlichen Reflexion soll ein Beitrag zur z.T. unterrepräsentierten Methodendiskussion in der Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung geleistet werden. An diese Ausführungen schließt sich die Vorstellung des forschungsmethodischen Designs (Kap. 2) und die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der quantitativen Studie, einer Online-Befragung zu Lesefertigkeiten und Mediennutzung von Menschen mit geistiger Behinderung (Kap. 3) an. Der Studie liegen Aussagen des Betreuungspersonals über die Lesefertigkeiten und die durch die Bewohner bzw. Klienten im stationären und ambulanten Wohnbereich genutzten Medien zugrunde. Diese wurden einer deskriptiven Auswertung unterzogen. Zahlen zu Lesekompetenzen erwachsener Menschen mit geistiger Behinderung liegen bislang nicht vor, die quantitative Studie kann daher erste Anhaltspunkte einer Größenordnung der Alphabetisierung liefern. Gemäß der oben beschriebenen Fragestellung soll jedoch Literacy als Alltagspraxis erfasst werden, um darüber hinaus die persönliche Bedeutsamkeit und übergeordnete Sinnzusammenhänge zu analysieren. Quantitative Verfahren können dies nicht leisten, dazu müssen qualitative Forschungsmethoden Anwendung finden. Die qualitative Studie ist in allen Phasen an die Forschungsstrategie der Grounded Theory Methodology (Glaser/Strauss 1967 [2010]) angelehnt, die im ersten Teil von Kapitel 4 in ihren theoretischen Grundzügen und den Prinzipien des Vorgehens vorgestellt wird. Den zweiten Teil des Kapitels zum forschungsmethodischen Design der qualitativen Studie bildet die Vorstellung des Untersuchungsdesigns mit der Beschreibung des Samples sowie der Darstellung der Erhebungsmethoden und des gesammelten Datenmaterials. Mit der vorliegenden Arbeit habe ich den Anspruch verfolgt, Einblicke in die Lebenswelt von Menschen mit geistiger Behinderung zu ermöglichen, ihnen das Wort zu geben und das Individuum in seiner Einzigartigkeit zu begreifen. Aus diesem Grund erfolgt die Analyse und Darstellung der Ergebnisse zunächst auf Einzelfallebene (Kap. 5): Drei Probanden, auf die sich die entwickelte Theorie maßgeblich stützt, werden zunächst mit biografischen Eckdaten, der individuellen Wohnsituation und einer einführenden Beschreibung vorgestellt, an die sich die Darstellung der Hauptkategorien der Einzelfälle anschließt, die schließlich jeweils in eine Kernkategorie münden. Kapitel 6 umfasst schließlich die Ergebnisse der fallübergreifenden Auswertung, die – wie auch die Einzelfallanalysen – auf reiner Datenebene gehalten wird. Im Zentrum der Darstellung stehen verschiedene Funktionen, mit denen Literacy im Alltagshandeln besetzt ist und die den Probanden in ihrer sozialen Umwelt vor allem zu Selbstdarstellung, Abgrenzung und Identitätsbildung verhelfen. Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse auf Datenebene schließt sich ein theoretischer Zwischenteil (Kap. 7) an, der für die Formulierung der gegenstandsbezogenen Theorie (Kap. 8) sowie die nachfolgende Diskussion der Ergebnisse (Kap. 9) relevant ist. Zur Diskussion der Befunde werden im Rahmen

dieses Kapitels Gerhard Schulzes kultursoziologische Studie „Die Erlebnisgesellschaft“ (1993 [1997]) sowie die sozialpsychologische Theorie der symbolischen Selbstergänzung (Gollwitzer und Wicklund 1985 [2002]) herangezogen. Mit Kapitel 10 schließt diese Arbeit resümierend ab.

Zu berücksichtigen ist, dass alle Namen, Orte und sonstigen Hinweise, die auf die Identität der Probanden schließen lassen könnten, sorgfältig anonymisiert wurden. Jedoch wurden bewusst Namen gewählt, die jeweils altersentsprechend sind und ggf. auf Migrationsbiografien verweisen. Weiterhin sei darauf hingewiesen, dass aus Gründen der Lesbarkeit keine gendersensible Sprache verwendet wurde. An dieser Stelle erfolgt der ausdrückliche Hinweis, dass – sofern nicht explizit definiert – bei Verwendung des generischen Maskulinums jeweils alle Geschlechter einbezogen sind.

Teil A – Theoretische Grundlagen

2 Literacy – Begriffliche Annäherungen

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

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

2.1 Literacy-Verständnis der Elementarpädagogik

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

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

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

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

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

(Füssenich & Geisel 2008; 31f.)

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

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

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

2.2 Metaphorischer Gebrauch

Im deutschsprachigen Raum wurde „Literacy“ als Anhang seit der ersten PISA²-Studie (2000) bekannt und gebräuchlich. Dabei lehnten sich die Autoren an die internationale Konzeption an und bezeichneten die zu untersuchenden Basis-kompetenzen als „Reading Literacy“, „Mathematical Literacy“ und „Science Literacy“³. Leitend war hier ein funktionales Verständnis von Literacy im Sinne von *Kompetenz*. Die Bezeichnungen basieren auf dem Verständnis von Basis-kompetenzen der OECD⁴, wonach es sich um jene handelt,

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

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

2 Programme for International Student Assessment

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

4 Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

2.3 Die New Literacy Studies

Seit den 1980er Jahren entwickeln sich in anglophonen Ländern⁵ die „New Literacy Studies“ (NLS) als interdisziplinär ausgerichteter Forschungsansatz. Beteiligte Disziplinen sind beispielsweise Psychologie, Pädagogik, Linguistik, Sozialgeschichte, Kulturwissenschaften, Anthropologie oder Soziologie, bedeutende Vertreter sind u.a. Brian Street (Großbritannien), James Paul Gee (USA), David Barton oder Mary Hamilton (beide Großbritannien). Gee (2000) beschreibt die NLS als eine von vielen Bewegungen, die im Rahmen des ‚Social Turns‘ vieler Wissenschaftsbereiche in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hervorgingen. Entgegen der vorherrschenden wissenschaftlichen Paradigmen, die den Blick auf individuelles Verhalten oder Denken richteten (z.B. in den Strömungen des Behaviorismus und Kognitivismus), wurden fortan soziale und kulturelle Interaktionen fokussiert. Für ‚Social Turn‘-Bewegungen könne laut Gee „Netzwerk“ als metaphorischer Schlüsselbegriff gelten. Wissen und Bedeutungen erwachsen – so die Grundannahme – aus sozialen Praktiken oder Aktivitäten, in denen Menschen, Umgebungen bzw. Umwelten, Werkzeuge, Technologien, Objekte, Wörter, Handlungen und Symbole miteinander verbunden sind (bzw. ‚vernetzt‘ sind) und sich in einer sich gegenseitig beeinflussenden Dynamik und Interaktion befinden (Gee 2000, 180). Die NLS stehen in der Tradition der *Cultural Studies*, ähnlich wie die *Disability Studies*, *Queer Studies* oder *Gender Studies*. Allen gemeinsam ist die Interdisziplinarität, mit der verschiedene kulturelle Phänomene in ihrem sozialstrukturellen, hegemonialen, politischen und lebensweltlichen Kontext analysiert werden. Die NLS stehen für einen neuen Ansatz hinsichtlich des Wesens von Literacy, der weniger die Aneignung von Fertigkeiten fokussiert, wie sie in einschlägigen Ansätzen verfolgt wird, sondern vielmehr das Verständnis von Literacy als soziale Praxis. Dies beinhaltet die Anerkennung multipler Literacies⁶, die hinsichtlich Raum und Zeit variieren, zugleich jedoch auch in hegemoniale Strukturen eingebunden sind⁷ (vgl. Street

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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