

Literacy – Dimensionen eines Begriffs und ein Modell zur kritischen Textarbeit

Nadja Kerschhofer-Puhala

»The basic question in school is how not to separate reading the word and reading the world, reading the text and reading the context.«

Paolo Freire, 1985, 20

Einleitung

Was tun wir, wenn wir lesen oder schreiben? Wie erkennen wir die Bedeutung eines Textes bzw. wie entsteht diese Bedeutung überhaupt? Welche Position haben wir als lesende Individuen in der Welt? Und was bedeutet es denn eigentlich, literat oder illiterat zu sein? Diese und viele andere Fragen stehen im Raum, wenn wir den Begriff der *Literacy* oder Zusammensetzungen wie *Digital Literacy* oder *Political Literacy* genauer betrachten. Ziel dieses Beitrags ist es, den Begriff der *Literacy* in seinen Bedeutungen, Ursprüngen, Verwendungsweisen und seinen pädagogischen und politischen Dimensionen näher zu beleuchten und Einblicke in das weite und vielfältige Feld der *Literacy Studies*, der *Pädagogik der Multiliteracies* und der *Critical Literacy* zu geben. In den vorwiegend englischsprachigen Arbeiten der *Literacy Studies* bzw. *New Literacy Studies* entwickelte sich seit den 1980er Jahren eine Forschungs- und Unterrichtsperspektive, die den Fokus weniger auf kognitive Aspekte des Lesens und Schreibens als auf Literalität als soziales Handeln (engl. *literacy as social practice*) legt. Zwar wurde der Begriff der *Literacy* bzw. der Literalität auch im deutschsprachigen Raum vielfach übernommen, mitunter allerdings ohne einige der wesentlichen Aspekte, die im Rahmen der *Literacy Studies* entwickelt wurden, mit zu übertragen. *Literacy* ist außerdem auch im Deutschen in Zusammensetzungen wie *Digital Literacy*, *Information Literacy*, *Health Literacy*, *Financial Literacy* und eben auch *Political Literacy* in Gebrauch (in der Folge wird sogar manchmal *Reading Literacy* für Lesen im engeren Sinn verwendet). Durch diese Zusammensetzungen steigt zwar die Konjunktur des *Literacy*-Begriffs, dennoch gehen durch die bloße Übernahme ins Deutsche oft wesentliche Bedeutungskomponenten, Konnota-

tionen und Implikationen des Begriffs verloren, die hier näher diskutiert werden sollen.

Um es gleich vorwegzunehmen: Es gibt keine bzw. nicht *eine* Definition von Literacy. Zentrale Bedeutungskomponenten des Begriffs beziehen sich nicht nur auf technologische Aspekte (z.B. Gebrauch von Schreibutensilien, Medien, diversen digitalen Geräten und Technologien) und auf abstraktere Formen von Kenntnissen und Wissen (z.B. Wissen über verfügbare Informationsangebote, Internet-Plattformen, Kennen von Akteur*innen, deren Interessen, Kommunikationsverhalten etc.), sondern vor allem auch auf damit verbundene Handlungskompetenzen (wie z.B. Informationsbeschaffung, kritisches Reflektieren, Entscheidungen treffen). Auch *Political Literacy* verweist auf ein ganzes Bündel solcher Fertigkeiten, Wissensbestände und Handlungskompetenzen.

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Literalität bezieht sich auf ein breites Spektrum von Tätigkeiten im Umgang mit Schrift und Schriftlichkeit und betont den Handlungscharakter dieser Tätigkeiten, der über Prozesse und Fertigkeiten des Dekodierens geschriebener Sprache (Lesen) bzw. des (Re-)Kodierens gesprochener in geschriebene Sprache (Schreiben) deutlich hinausgeht. Besonderes Augenmerk liegt auf Handlungskompetenzen und anwendungsbezogenem Wissen im Umgang mit Schrift und Geschriebenem in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten. Diese Verständnisweise beruht auf der zentralen Annahme, dass es nicht nur *eine* Art von Literalität gibt, sondern dass sie in vielen verschiedenen Praktiken des Alltags in Schule, Familie oder Beruf anzutreffen ist, die je nach Anwendungsfeld, Kontext und Ziel variieren und die mit Mehrsprachigkeit einerseits und Multimodalität andererseits, d.h. dem Gebrauch verschiedener sprachlicher und auch nichtsprachlicher Ressourcen, verbunden sind. Da die vielfältigen Formen von Literalität, die mit sozialer Diversität, Mehrsprachigkeit und zunehmender Digitalisierung von Kommunikation in verschiedenen Domänen (Schule, Beruf, soziale Medien ...) einhergehen, auch mit verschiedenen Zeichenmodalitäten, medialer Vielfalt und der Ausprägung unterschiedlicher Genres und Textsorten verbunden sind, scheint der Begriff der Literalität (engl. *literacy*) vielfach zu eng. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, wird seit den 1990er Jahren zunehmend von *literacies* im Plural und *multiliteracies* bzw. im Deutschen auch von *Multiliteralität* gesprochen. Im Folgenden sollen einige für das Thema *Political Literacy* relevante Aspekte des Literacy-Begriffs bzw. der Multiliteralität näher beleuchtet werden. Auch wenn hier bereits nach wenigen Absätzen deutlich werden wird, dass Literacy als Konzept an sich bereits politische Facetten hat, so wird im Folgenden der Schwerpunkt der Diskussion doch stärker auf »Literacy« und weniger auf »Political« liegen.

Forschungsgeschichte und Forschungsinteressen

Seit den 1980er Jahren entwickelte sich in der englischsprachigen Forschung eine neue Form der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Literalität: Von der vorwiegend psycholinguistischen Forschung zu Lese- und Schreibfertigkeiten in schulischen Kontexten verlagerte sich das Forschungsinteresse auf *literale Praktiken* in außerschulischen Verwendungszusammenhängen. Arbeiten im Rahmen der sogenannten New Literacy Studies (NLS) der 1980er und 1990er Jahre (vgl. Heath 1983; Barton 1994; Gee 1996; Barton/Hamilton 2000 u.a.) legten den Fokus auf den Gebrauch von Schriftlichkeit (Literalität, *literacy*) in sozialen Kontexten und Alltagspraktiken und untersuchten diese mit ethnographischen, soziolinguistischen und diskurslinguistischen Ansätzen.

Erste, mittlerweile klassische Studien wie Shirley Brice Heaths »*Ways with Words*« (1983) und Brian Streets »*Literacy in Theory and Practice*« (1984) oder auch Richard Hoggarts »*The Uses of Literacy*« (1971) nahmen alltagsbezogene Lese- und Schreibpraktiken abseits von Schule und Unterricht in den Fokus und dokumentierten damit nicht nur Alltagskultur, sondern die Vielfalt literaler Praktiken. Diese Arbeiten waren kursgebend für die Entwicklung der New Literacy Studies, ein Forschungsprogramm, das Literalität nicht als Set von technischen Skills, kognitiven Vorgängen und messbaren Kompetenzen, sondern als kontextspezifische soziale Praktiken des Gebrauchs von Schrift und Schriftlichkeit mit unterschiedlichen Funktionen und sozialen Bedeutungen untersucht. Einer der führenden und frühesten Vertreter der New Literacy Studies, Brian Street, bezeichnet Literalität »not as an issue of measurement or of skills but as social practices that vary from one context to another. A better term, perhaps, to capture this approach is literacy as social practice (LSP)« (Street 2017: 4). Im Anschluss an diese »erste« Generation (vgl. Baynham 2004; Baynham/Prinsloo 2009) entstand eine Reihe empirischer Studien der »zweiten Generation«, die diesen Ansatz weiterentwickelten und etablierten (z.B. Barton/Hamilton 1998; Kulick/Stroud 1993; Prinsloo/Breier 1996). Mit starkem Bezug auf Anthropologie und Soziologie richten sich diese Forschungsarbeiten auf den tatsächlichen Gebrauch von Literalität im Alltag und ihren Stellenwert in verschiedenen Domänen des gesellschaftlichen Lebens. Formen des *everyday writing* stehen hier stärker im Mittelpunkt als Schriftspracherwerb, oder schulische Praktiken des Schriftgebrauchs oder literarisches Schreiben.

Als Form des Handelns in sozialen Kontexten – als *social practice* – wird Literalität als räumlich, soziokulturell und historisch verortet und als Teil des reichen Repertoires sozialer Praktiken einer Gesellschaft angesehen. Forschungsgegenstand sind literale Praktiken (*literacy practices*) – »patterns or ways of doing literacy that are associated with different domains of life« (Pahl 2016: 2), die vor allem durch eine anthropologisch-ethnographische bzw. kulturwissenschaftliche Forschungs-

perspektive beleuchtet werden. Das Forschungsinteresse gilt weniger den formalen Merkmalen von Texten als vielmehr der Frage, wie, von wem und für wen ein Text gestaltet wurde und wie literale Praktiken in soziale Kontexte eingebettet sind. Dazu eignen sich vor allem ethnographische Zugänge (Barton/Hamilton 1998; Tusting 2013) sowie visuelle und partizipative Methodologien (z.B. Gregory/Williams 2000; Kerschhofer-Puhalo/Schreger/Mayer 2020) besonders.

Literalität bzw. literale Kompetenzen sind als ein breites Spektrum verschiedenster Formen der Bedeutungskonstruktion und Sinnentnahme (engl. *meaning-making*) zu verstehen, die in soziale Zusammenhänge eingebettet sind und bei weitem nicht auf Geschriebenes auf Papier und klassische Printmedien beschränkt sind. Literacy bezieht sich auf verschiedenste semiotische Ressourcen wie Text, Bild, Video, Farbe, Layout etc. (Multimodalität) und umfasst all jene Kompetenzen, die im weiteren Sinne als Lesen von sprachlichen, nichtsprachlichen, räumlichen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten im Sinne des Mottos »Reading the Word and the World« (Freire/Macedo 1987) zu verstehen sind. Nicht nur die sprachliche und materielle Form des schriftlichen Artefakts (Brief, Schild oder digitale Nachricht), sondern auch mediale, räumliche und vor allem soziale Aspekte ihrer Verwendung sind Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung.

Eines der zentralen Anliegen dieser Arbeiten ist die Forderung nach einer intensiveren Anbindung von schulischen Literalitätspraktiken an die (außerschulische) Erfahrungswelt der Lernenden. Um die technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts und die neuen Anforderungen und Ziele der Pädagogik und Literalitätsförderung zu diskutieren, trafen Forschende der New London Group, eine Gruppe von Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Wirkungsbereiche aus Australien, Großbritannien und den USA, 1994 auf Initiative von Mary Kalantzis und Bill Cope in New London (USA) zusammen. In ihrem Manifest (New London Group 1996) forderten sie eine grundlegende Neuausrichtung der Pädagogik im Sinne einer *Pädagogik der Multiliteracies* (s. auch Cope/Kalantzis 2000; 2009; Kalantzis/Cope 2012): »Our approach is to expand traditional understandings of the function and form of the written word. We want to explore the broader range of ways in which literacy works in contemporary society.« (Kalantzis/Cope 2012: 2)

Der von der New London Group (New London Group 1996; Cope/Kalantzis 2000) geprägte Begriff *multiliteracies* soll das breite Spektrum an Formen, »in which people made and participated in meanings« (Kalantzis/Cope 2012: 1), umfassen. »Multi-« bezieht sich dabei auf zwei Dimensionen:

- (1) soziale und sprachliche *Diversität und Variation* kommunikativer Konventionen in verschiedenen sozialen, räumlichen, fachspezifischen, nationalen und kulturellen Kontexten und
- (2) *Multimodalität* und die verschiedenen Formen und Mittel der Repräsentation

und des Ausdrucks von Bedeutung (engl. *modes*), die gemeinsam mit geschriebener oder gesprochener Sprache die Bedeutung von Texten und anderen Kommunikaten ausmachen.

Unter dem Begriff des *meaning-making* werden Vorgänge beschrieben, die sowohl auf Seite der Text-Produzierenden (bzw. in digitalen Kontexten der Content-Herstellenden) als auch auf Seite der Rezipierenden Sinn und Bedeutung des Kommunikates entstehen lassen.

Für die pädagogische Praxis folgt daraus, dass sich die Vermittlung von Literalität nicht mehr nur auf eine Unterrichtssprache oder die Standardsprache, Grammatik und literarischen Kanon beschränken kann. Vielmehr muss sie auf die Vermittlung von Multiliteralität ausgerichtet sein, um Lernende auf die Mehrsprachigkeit, Multimodalität und die vielfältigen Formen und Konventionen von Kommunikation in unterschiedlichsten Kontexten, Medien, Lebensbereichen und Fachgebieten vorzubereiten (vgl. Kalantzis/Cope 2012). Die Begriffe der Multimodalität und Multiliteralität erlebten im anglophonen wie auch im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren und Jahrzehnten Hochkonjunktur, doch wird der ins Deutsche übertragene Begriff der Multiliteralität zumeist nicht in dem vollen Bedeutungsumfang des englischen *multiliteracies* verwendet, sondern bezieht sich vorwiegend auf Mehrsprachigkeit und Leserwerb in mehr als einer Sprache.

Dieser Ansatz wurde im deutschsprachigen Raum im schulischen Bereich vielfach zu wenig rezipiert, in der Erwachsenenbildung und Basis-/Grundbildung hingegen sehr wohl aufgegriffen (vgl. Stagl/Ribarits 2010; Krenn 2013; Doberer-Bey 2013), um für die Unterrichtspraxis leitende Maximen wie Orientierung an Lebenswelten und Zielen der Lernenden, Förderung gesellschaftlicher Teilhabe oder Angebote zur Politischen Bildung abzuleiten (vgl. auch Salgado in diesem Band).

Mit der zunehmenden Ausbreitung digitaler Informations- und Kommunikationsformen, die fast jeden Bereich des Alltags durchdringen, ist mit Mike Baynham und Mastin Prinsloo (2009) mittlerweile von einer dritten Generation der Literacy Studies zu sprechen, deren Fokus sich von printbasierten zunehmend auf digitale und multimediale Formen sogenannter New Literacies und auf Formen des *meaning-making* im Zusammenhang mit neueren Informations- und Kommunikationstechnologien verlagert, um durch digitale Technologien, Multimedialität und Multimodalität, translokale Kommunikation und Hybridität von Genres, Texten und Diskursen (Bilder, Filme, Webseiten ...) entstehende neue Formen von Literalität zu erfassen (s. auch Brandt/Clinton 2002: 344). Diese sind mit einer Erweiterung von primär sprachlichen auf multimodale Formen sowie von lokalen auf translokale Verwendungen verknüpft. Das Forschungsgebiet der Literacy Studies dehnt sich damit noch weiter aus und bearbeitet literale Praktiken in verschiedenen digitalen Kontexten wie auch Veränderungen von Diskursen rund um neue Informations- und Kommunikationstechnologien. Gerade die in der Forschungsausrichtung der

Literacy Studies angelegte Pluralität, Diversität und Dynamik ermöglicht es, sehr verschiedene Formen von Literacy aus unterschiedlichen Kontexten einzubeziehen. So bezeichnet auch Gunther Kress, der vor allem durch seine Arbeiten zu Multimodalität das Forschungsfeld prägte, Diversität und Dynamik als »a normal and absolutely fundamental characteristic of language and of literacy to be constantly remade in relation to the needs of the moment; [...] it is messy and diverse« (Kress 1997: 115).

Die Verwendung des Literacy-Begriffs in den New Literacy Studies hat aber auch noch eine andere, politischere Komponente. Literale Praktiken und die durch sie erzeugten Texte und Kommunikate unterliegen Mustern, die von sozialen Institutionen und Machtverhältnissen bestimmt sind, was dazu führt, dass manche Formen von Literalität sichtbarer, dominanter bzw. bedeutsamer scheinen als andere (vgl. Barton/Hamilton 2000). Sie transportieren immer auch bestimmte Sichtweisen, Orientierungen, Werte und Einstellungen in impliziter oder expliziter Form und verweisen so nicht nur auf die Textproduzierenden, sondern auch auf die Rezipierenden und auf soziale Kontexte ihrer Entstehung, Deutung und Verwendung. Die Annahme, dass Lesen und Schreiben als neutrale, dekontextualisierte, mechanische Skills und Routinen und Bildung als ein politisch neutraler Prozess anzusehen sei, geriet ab den 1970er Jahren allmählich ins Wanken (vgl. Lankshear/McLaren 1993: xiii). Literalität bzw. Auffassungen davon, was als solche gilt oder nicht gilt, sind niemals neutral oder frei von Werten, sondern *Konstrukte* und Resultat diskursiver Prozesse, die gesellschaftliche Strukturen ebenso prägen, wie sie durch sie geprägt sind. Einige wesentliche Dimensionen des Konstrukts Literacy sollen im Folgenden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – näher beleuchtet werden.

Begriffsdimensionen

Die soziokulturelle Dimension – *literacy as social practice*

Mit Shirley Brice Heath und Brian Street, die Pionierarbeit in der ethnographischen Erforschung von Literalität in verschiedenen soziokulturellen Kontexten leisteten, wird in den New Literacy Studies zwischen *literacy practices* und *literacy events* unterschieden werden. Heath (1983) beschreibt *literacy events* als Ereignisse, in denen eine oder mehrere Personen an der Produktion oder Rezeption von Print/Geschriebenem beteiligt sind und die mit Interaktionsregeln verknüpft sind, die Art und Ausmaß des Kommunizierens über Geschriebenes regeln (vgl. Heath 1983: 386). Ein Literalitätsereignis ist eine konkrete Situation, in der ein Text oder etwas Geschriebenes Teil des kommunikativen Geschehens ist. Beispiele wären das Vorlesen einer Gute-Nacht-Geschichte oder das Diskutieren über einen Zeitungs-

artikel, aber auch ein mit Power-Point-Folien unterstützter Vortrag, das Tragen eines Protestschilds bei einer Demonstration oder das Versenden einer WhatsApp-Nachricht. Sie sind Teil von Alltagspraktiken und in soziale Kontexte eingebettet, zugleich aber auch Teil eines größeren kulturellen und sozialen Rahmens und mit Konventionen unterschiedlicher Art verbunden. Kontexte und Konventionen verleihen Literalitätseignissen erst ihre volle Bedeutung.

Der Begriff *literacy practice* legt den Fokus auf soziale Praktiken des Lesens und Schreibens und auf damit verbundene Konventionen und Annahmen der beteiligten Akteure in gesellschaftlichen Kontexten. »Man kann zwar Literalitätseignisse fotografieren, nicht aber Literalitätspraktiken.« (Street 2013: 151) Literale Alltagspraktiken wie das Anbringen von Warntafeln oder Hinweisschildern, das Korrigieren von Rechtschreibfehlern in Schularbeiten, das Bereitstellen bzw. Ausfüllen eines Formulars, das Aufgeben einer Kontaktanzeige in der Zeitung oder auf einer Dating-Plattform u.v.a.m. sind nicht einfach nur literale Ereignisse, sondern zugleich soziale Praktiken, die bestimmten Textmustern und Handlungsschemata entsprechen und die textuelle und soziale Strukturen ebenso prägen, wie sie von ihnen geprägt sind.

Literale Praktiken, ihre Kontexte und Konventionen und das soziale Gefüge einer Gesellschaft sind untrennbar miteinander verbunden und tragen zur Konstruktion von Wissen, Werten, Einstellungen und Gefühlen bei. Das Lesen bzw. Verstehen von Texten und Literalitätseignissen bedeutet daher auch *Lesen des Kontextes* und der Konventionen seiner Entstehung bzw. Verwendung. Literale Praktiken beziehen sich auf *Konventionen* und soziale Modelle von Literalität, die Teilnehmende mit diesen Ereignissen in Verbindung bringen und ihnen damit Bedeutung geben. Die Regeln der deutschen Orthographie, das Setzen von Satzzeichen, die Buchstabenformen der Schulschrift oder Textmuster für bestimmte Textsorten sind Ausprägungen solcher sozialen Modelle, die konventionell (z.B. durch die Bildungsstandards, Rechtschreibregeln, Curricula u.ä.) festgelegt sind. Sie werden durch soziale Praktiken und nicht zuletzt durch das Bildungssystem selbst diskursiv hergestellt und reproduziert.

Verknüpft man Beiträge der New Literacy Studies mit Konzepten der soziolinguistischen Forschung, so kann man sagen: Das eigentliche »Kapital« am gesellschaftlichen »Marktplatz«, in Bildung, Beruf und anderen Lebensbereichen, sind nicht einzelne Literalitätseignisse, sondern literale Praktiken bzw. das literale Repertoire und das Wissen um Kontexte, Ko-Texte und Konventionen in verschiedenen Lebensbereichen. Literale Repertoires bestimmen auch Status und Erfolg einer Person in den gegebenen sozialen Strukturen. *Literale Praktiken* sind daher nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Bildungsarbeit von hoher Relevanz. Literale Kompetenz wird jenen zugeschrieben, die diese text- und kontextspezifischen *Konventionen* kennen bzw. verwenden. Wer (wie die Kinderbuchfiguren Räuber Hotzenplotz oder Pippi Langstrumpf) gegen Rechtschreibregeln, kon-

ventionelle Buchstabenformen oder Konventionen bestimmter Textsorten verstößt und damit »nicht richtig« schreibt, büßt damit meist nicht nur schulischen Erfolg, sondern Möglichkeiten der Teilnahme und Teilhabe und damit auch Status und gesellschaftliche Anerkennung ein.

Das persönliche Repertoire an literalen Praktiken ist veränderlich und durch formale Bildung wie auch informelles Lernen erweiterbar (vgl. Barton/Hamilton 2000). Das persönliche Repertoire literaler Praktiken ist auch eine wesentliche Komponente von *Identität*, die zwischenmenschliche Kommunikation, soziale Beziehungen und die eigene berufliche und private Lebensgestaltung entscheidend prägt, wobei Identität als mehrdimensional und dynamisch zu verstehen ist. Sieht man Individuen als sozial handelnde Subjekte im Kontext ihrer Lebenswelten, so ist auch in der Forschung nach den subjektiven Perspektiven und individuellen Erfahrungen und Lerngeschichten zu fragen, wie es das Projekt »Views in*2 Literacies« tut, das Jugendliche und Erwachsene zu verschiedenen Aktivitäten (Erzählrunden, autobiographische Texte, Posts) einlädt und ihnen die Möglichkeit gibt, ihre Erzählungen in Text oder Bild auf der Web-Plattform des Projekts (<https://v2l.myliteracies.net/>) zu publizieren.

Die didaktische Dimension

In bildungspolitischen und pädagogisch-didaktischen Bildungsformen wird immer wieder auf gewisse Interessenkonflikte oder Widersprüche der Zielsetzung von Bildungsangeboten zur Literalitätsförderung hingewiesen. Arbeiten, die einen soziokulturellen Zugang zu Literalität wählen, distanzieren sich zumeist von der Haltung, dass (*eine* bestimmte Form von) Literalität die Voraussetzung und Grundlage für andere Kompetenzen ist – eine Annahme, die Street als »autonomous model of literacy« (Street 1994 und 2017: 4-5) bezeichnet, die aber auch als »literacy myth« kritisiert wurde (vgl. Graff/Duffy 2017).

»People who take a sociocultural approach to literacy believe that the literacy myth – the idea that literacy leads inevitably to a long list of ›good‹ things – is a myth because literacy in and of itself, abstracted from historical conditions and social practices, has no effects, or, at least, no predictable effects [...]. Rather effects are produced by historically and culturally situated social practices of which reading and writing are only bits, bits that are differently composed and situated in different social practices.« (Gee 1996: 42)

Sehen die einen Literalität als Grundvoraussetzung zur Verbesserung der persönlichen beruflichen und ökonomischen Lebenslage und Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt, so weisen andere darauf hin, dass eine solche »fit for work«-Perspektive zu wenig an den individuellen Zielen, Ressourcen und Bedürfnissen der Lernenden orientiert ist. Der Einsatz literaler Kompetenzen bietet natürlich Möglich-

keiten zur Verbesserung der eigenen beruflichen und ökonomischen Lebenslage, allerdings darf Bildungsarbeit und Literalitätsförderung nicht allein dadurch begründet werden, Menschen durch Lesen zu einem produktiveren, effizienzorientierteren, erfolgreichen Teil der Gesellschaft zu machen. Der persönliche »Mehrwert« auf individueller Ebene muss vor allem subjektiv fühlbar und nicht nur in statistischen Größen beschreibbar sein. Dieser »Mehrwert« bezieht sich auch auf die Erweiterung der persönlichen Möglichkeiten zu Selbstbestimmung und freier Lebensgestaltung, auf Freizeitaktivitäten, soziale Vernetzung, Entwicklung von Freundschaften und Bekanntschaften und Vermeidung von Einsamkeit.

Besonders in Phasen der Veränderung der persönlichen Lebenssituation, wie etwa Schulaustritt bzw. -abbruch, Eintritt in das Erwerbsleben, Einwanderung, berufliche Veränderung, Arbeitslosigkeit, Krankheit, Scheidung, Tod von Angehörigen, Invalidität etc., stellt Literalität eine wesentliche Ressource für die neue Lebenssituation dar. Oft stehen Menschen in diesen Phasen vor neuen Herausforderungen und sind mit dem bisher zur Verfügung stehenden literalen Repertoire der veränderten Situation möglicherweise nicht (mehr) gewachsen. Gerade dann müssen an die Zielgruppen angepasste Bildungsangebote auch die Chance zu Selbstermächtigung und Partizipation bieten.

Die diskursive Dimension

Kommunikative Äußerungen, Texte und literale Praktiken sind immer in gesellschaftliche Diskurse eingebettet und erst in sozialen und diskursiven Kontexten zu verstehen. Daher ist auch Literalität und auch die Annahme, wer als »literate« oder »illiterate« zu bezeichnen ist, kein neutrales Konzept, sondern Basis und Produkt diskursiver Aushandlungsprozesse und Grundlage sozialer Bewertungen. In jeder Gesellschaft gibt es bestimmte Formen des Sprach- und Schriftgebrauchs, die sozial angesehener sind als andere bzw. diskursiv als mehr oder weniger anerkannt konstruiert werden: »Hochsprache« vs. »Umgangssprache«, »Bildungssprache« vs. »Alltagssprache« oder »Schreiben nach der Schrift« vs. »Mundart« sind gängige Unterscheidungen, die auf dem ungleichen sozialen Status bestimmter kommunikativer Mittel in gesprochener und geschriebener Form basieren. Dabei werden – gemessen an einer genormten Standardsprache – bestimmte Ausdrucksformen, regionale oder soziale Varietäten, aber auch bestimmte Genres, Textsorten, Medien und Stile (z.B. Printmedien, literarische Texte, Standardsprache) als höherwertig und andere als gesellschaftlich weniger anerkannt angesehen.

Auch Bezeichnungen wie »Internetsprache«, »Jugendsprache« oder »Ausländerdeutsch« sowie Attribuierungen wie »mangelnde Rechtschreibung«, »reduzierte Grammatik« oder »kein richtiges Deutsch«, die sich vor allem auf den Sprachgebrauch junger Menschen in digitalen Medien beziehen (dazu kritisch Januszek 1989; Androutsopoulos 2011; Kerschhofer-Puhalo 2019), sind mit der inhärenten Im-

plikation verbunden, dass bestimmte Formen des Sprachgebrauchs weniger korrekt und angemessen sind als andere. Sie stellen nicht nur eine Bewertung sprachlicher Formen dar, sondern sind zugleich auch Grundlage einer schlechteren sozialen Bewertung jener Sprecher*innen, mit denen sie stereotypisierend assoziiert werden, und tragen damit zur Marginalisierung bestimmter sprachlicher und literaler Praktiken wie auch ihrer User*innen bei. Die Grundidee des Konzepts der *multiliteracies* hingegen ist es, den Fokus nicht auf eine normative Einheitlichkeit, sondern auf die vielen verschiedenen Sprachen, Zeichenmodalitäten, Stile, Register oder Akzente zu legen, die wesentliche Komponenten der Bedeutung kommunikativer Produkte sind und die »mitgelesen« werden müssen.

Im Sinne der metalinguistischen Arbeiten des russischen Literaturwissenschaftlers Michail Bachtin (1979) ist die Annahme einer einheitlichen Nationalsprache oder Standardsprache das Resultat von Prozessen der Vereinheitlichung und Zentralisierung. Nicht alle Redeweisen, Stile und »Stimmen« passen in den Rahmen einer solchen »Einheitssprache«. In Kontrast zu dieser stehen die Pluralität, Differenzierung und Diversität verschiedener Dialekte und Soziolekte und der verschiedenen »Sprachen« von Generationen und Interessensgruppen, Gattungssprachen, berufliche Jargons u.a.m., die Resultat dezentralisierender Kräfte sind. Solche dezentralisierenden, zentrifugalen Kräfte zeigen sich besonders in der digitalen Textwelt, wo in Blogs, Posts, Tweets, Stories oder Memes das breite Spektrum der *Heteroglossie* als Form von Redevielfalt, Vielstimmigkeit und Mehrsprachigkeit (vgl. Bachtin 1979: 157) der normierten Standardsprache gegenübersteht. Hier verschwimmen die Formen zwischen Norm und Normüberschreitung, zwischen einzelnen Sprachen und Modalitäten (Schrift, Audio, Bild) wie auch zwischen einzelnen Medien, Textsorten, literarischen Gattungen und medialen Genres (Hybridität) (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2020: 31).

Entscheidenden Einfluss auf Diskurse über Literalität haben auch die groß angelegten internationalen Leistungsvergleichsstudien, in denen »Lesekompetenzen« eine zentrale Rolle spielen. Als Folge des sogenannten PISA-Schocks sind in den letzten Jahren Entwicklungen im österreichischen Bildungssystem in Richtung einer zunehmenden Testtätigkeit sowie einer Standardisierung von Bildungszielen durch die Einführung der Bildungsstandards zu beobachten. Neben den großen Leistungsstudien und der Überprüfung der Bildungsstandards sind eine Reihe anderer Testungen als Einstufungstests, Sprachstandserhebungen, Screenings etc. in allen Bildungsstufen im Einsatz. Es soll hier nicht darum gehen, Möglichkeiten und Nutzen dieser Verfahren als solche zu schmälern, sondern Wirkungsmechanismen zu reflektieren, die mit ihrem Einsatz einhergehen.

Ziel der internationalen Leistungsvergleichsstudien PISA, PIRLS oder PIAAC ist es, statistische Aussagen über Bildungssysteme und größere Bevölkerungsgruppen zu ermöglichen. Sie sind nicht dafür konzipiert, das Potential einzelner Individuen zu erfassen, und werden dafür auch nicht eingesetzt, und dennoch ha-

ben sie wesentlichen Einfluss auf unsere Konzeption von Literalität und von »normalen«, »ausreichenden« oder »unzureichenden« Lesekompetenzen. In diesen Instrumenten werden individuelle Leistungen und Kompetenzen i.d.R. bestimmten Niveaus oder Kompetenzstufen zugeordnet. Sie beruhen auf der Annahme, dass in indirekten Leistungsmessungen messbare Symptome für ansonsten unzugängliche Phänomene gefunden werden sollen und können. In der Auswertung werden die Antworten der Getesteten meist auf Punkteskalen übertragen. Bei PISA wird eine kontinuierliche Punkteskala in Kompetenzstufen unterteilt. Getestete werden dann auf Basis des erreichten Punktwerts einer Kompetenzstufe (Level) zugeordnet. Diese »Verpunktung« kann mit Jürgen Link (2013) als ein Charakteristikum unserer verdateten Gesellschaft angesehen werden. Individuen können damit auf Basis der »Verpunktung« ihrer Eigenschaften und Leistungen miteinander verglichen werden. Es wird davon ausgegangen, dass jenen, die einer bestimmten Kompetenzstufe zugeordnet sind, bestimmte Kompetenzen (und andere Eigenschaften) gemeinsam sind. So wurden z.B. in der PISA-Erhebung von 2018 24 Prozent der Jugendlichen den Risikogruppen mit sehr geringem Leseverständnis zugeordnet (vgl. Suchan et al. 2019: 30). Im öffentlichen Diskurs zu Studien wie PISA oder PIAAC werden in der Folge Hintergrundvariablen wie z.B. Herkunft, Bildung und Einkommen oder die zu Hause gesprochene Sprache mit den Ergebnissen der Risikogruppen diskursiv verknüpft. Damit erfolgt im Diskurs eine Markierung bestimmter soziodemographischer Merkmale (ebenfalls Resultat von Kategorisierungsprozessen) als »Risikofaktor«, was in der Folge zu einer implizierten Ursache-Wirkungs-Relation und damit auch zur diskursiven Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen mit z.B. niedrigem sozioökonomischen Status oder Migrationshintergrund führen kann, wodurch dann wiederum die Gefahr einer Selffulfilling Prophecy im Schulbetrieb gegeben ist.

Folgt man der Differenzierung des von Foucault verwendeten Begriffs der »normalisation« durch Jürgen Link, der eine Unterscheidung zwischen *Normung* als Setzung einer Norm (z.B. Industrienorm wie DIN oder ÖNORM), *Normierung* als »Durchsetzung eines sozialen Verhaltens« (Link 2013: 35) und *Normalisierung* als (Wieder-)Herstellung eines Normalzustands vorschlägt, so können gesellschaftliche Wirkungen der beschriebenen Testpraktiken als Ineinandergreifen folgender Prozesse skizziert werden: (1) *Normung* (durch z.B. Bildungsstandards und Beschreibung von Kompetenzstufen); (2) darauf basierende Prozesse der *Normierung* (Anpassung von Lehrinhalten und Übungsformaten an die Testformate, Durchführung informeller Kompetenzprüfungen sowie generell Bestrebungen des Schulsystems – begründet mit dem Streben nach Ressourcenschonung und Produktivitätssteigerung –, möglichst leistungshomogene, »in gleicher Weise bildbare« Klassengruppen zu schaffen); und schließlich (3) *Normalisierung* bzw. die Wahrnehmung einer vermeintlichen *Normalität* (Leseleistungen über Niveau X, homogene Klassen etc.). Jene aber, die durch die Testung einer »Risikogruppe« zugeordnet

werden, werden in die »Randzonen des durchschnittlichen Normalbereichs« abgedrängt und mit soziodemographischen Labels versehen, die ebenfalls gesellschaftlich marginalisiert sind (»einkommensschwach«, »bildungsfern« u.ä.). Begriffe wie »Normalität«, »Risiko« oder »Mindeststandards« sind also diskursive Produkte. Sie entstehen auf Basis extern errichteter Standards und Kategorisierungen und über normierende Praktiken des Schulsystems, die schließlich einzelne Individuen (Lernende, Lehrkräfte, Eltern) erreichen, erfassen und formen und so neue »Normalitäten« schaffen.

Die ideologische Dimension

Die Linguistik behandelt Unterschiede der sozialen Bewertung bzw. Wertigkeit kommunikativer Mittel im Rahmen der Sprachideologieforschung. Die linguistisch-anthropologische Auseinandersetzung mit sprachlichen Ideologien – nicht im Sinne einer politischen Ideologie im engeren Sinne zu verstehen – hinterfragt Positionen, Grundannahmen und Einstellungen zu Sprache(n) und Sprachgebrauch und untersucht zugrunde liegende gesellschaftliche Werte, Haltungen und Grundüberzeugungen rund um Sprache(n), Kommunikation und Literalität sowie ihren Einfluss auf sprachliches Handeln und die Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit. Das Forschungsinteresse liegt hier besonders auf der Aufdeckung solcher Grundannahmen, die so selbstverständlich scheinen, dass sie uns nicht bewusst sind. Sprachliche Ideologien durchwirken gesellschaftliche Gefüge auf vielfache Weise und beziehen sich natürlich auch auf Verwendungen geschriebener Sprache (also auf *literacies* im Plural). In der Folge erscheinen uns bestimmte Formen des Verhaltens oder Gebrauchs von sprachlichen und literalen Ressourcen in bestimmten Kontexten als »typisch«, »normal«, »selbstverständlich« oder »höherwertig«, während andere als abweichend oder weniger legitim wahrgenommen werden. Solche (sprachlichen) Ideologien wären z.B. die Idee einer einheitlichen Nationalsprache oder die Unterscheidung »Standardsprache« vs. »Dialekt«, die nicht nur mit Regionalität, sondern auch mit gesellschaftlicher Stratifizierung assoziiert wird. In ihrer Verbreitung und Historizität wirken Ideologien auf verschiedenen sozialen Ebenen. Beispiele für ideologiebasierte, selbstverständliche Annahmen wären die Vorstellung von *einer* Nationalsprache als »Normalfall« oder dass jeder Mensch nur eine »Muttersprache« hat und jede weitere erworbene Sprache im Vergleich zu dieser »Erstsprache« nur unvollständig erworben werden kann oder dass Standardsprache die zu erwartende Sprache in Lehrbüchern und Klassenräumen ist, während andere Sprachen und Varietäten im Unterricht einen untergeordneten Status besitzen. Solche Vorstellungen sind Konstrukte, die im Diskurs bereits verfügbar sind und von Akteur*innen nur wieder aufgegriffen, verarbeitet und reproduziert werden (vgl. Blommaert 2005: 159-160). Diskurse und Ideologien schaffen also spezifische Normalitäten; zugleich aber weisen sie

Differenzen und Abweichungen von diesen Normen bzw. Normalitäten einen marginalisierten Status zu, was wiederum zur gesellschaftlichen Etablierung und Verfestigung sozialer Kategorisierungen (»Kinder mit Migrationshintergrund« oder »Bildungsferne«) beiträgt.

Literalität wird in vielen verschiedenen Sprachen, Medien, Genres, Stilen und Kontexten realisiert. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen durch Digitalität, Migration und Internationalisierung sind auch vorherrschende Sprach-, Literalitäts- und Bildungsbegriffe zu hinterfragen und alternativ dazu ist anzuerkennen, dass der ungleiche soziale Stellenwert verschiedener Sprachen und Varietäten, Stile, Genres, Schreibweisen etc. wie auch geltende Normen und Standards das Resultat sprachlicher Ideologien und soziohistorischer und politischer Aushandlungsprozesse ist (vgl. Street 2017). Letztlich sind aber auch Auffassungen davon, was als politisch gilt, selbst als ideologisch anzusehen (vgl. Lankshear/McLaren 1993: 3).

Gerade Schulen sind Orte, in denen sich solche ideologisch basierten Konstruktionen von Normalität und Erwartbarkeit auch materiell in Texten, Lehrmaterialien, Sitzordnungen, aber vor allem auch in literalen Praktiken wie z.B. dem Schreiben der Lehrperson an der Tafel, dem schriftlichen Korrigieren von Aufgaben, der schriftlichen Überprüfung von Sprachkenntnissen und erworbenem Wissen u.a.m. manifestieren. Im institutionellen Rahmen der Schule werden sprach- und literalitätsbezogene Ideologien organisiert, reproduziert und rekontextualisiert und verfestigen sich in ihrer semiotischen Substanz über sprachliche Mittel hinaus in verschiedenen Domänen und Diskursebenen. Durch die Institutionalisierung solcher Ideologien entstehen einerseits spezifische Erwartungen und andererseits auch Dissonanzen, Diskrepanzen und Dilemmata (vgl. Irvine 2019: 71).

Arbeiten mit ideologiekritischer Orientierung verbinden Ideologie oft mit Hegemonie, Machtansprüchen und kultureller Dominanz bestimmter sozialer Akteur*innen, die durch ideologische und praktische »Arbeit« bzw. durch entsprechende soziale Praktiken (z.B. Unterricht, Curricula, Sprachtests) aufrechterhalten wird. Das Wissen um dominante Sichtweisen und um die Marginalisierung bestimmter Praktiken führt aber auch dazu, dass Menschen in schwächeren oder marginalisierten Positionen sich eher solchen Praktiken und Wertungen unterwerfen (vgl. Rose in diesem Band).

In der Auseinandersetzung mit ideologischen Grundannahmen und Selbstverständlichkeiten müssen wir uns aber auch bewusst sein, dass wir nie »neutral« über Sprache(n), Literalität oder soziale Gegebenheiten sprechen können, sondern dass alle unsere Aussagen letztlich ideologisch verortet sind (vgl. Irvine/Gal 2000).

Die digitale Dimension – *Digital Literacy*

Mit der Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien entstehen andere, »neuere« Formen von Literalität bzw. »neue« literale Kompetenzen, die weitreichenden Einfluss auf fast alle Lebensbereiche haben und die oft als »new literacies« bezeichnet werden, durch die auch neue soziale Praktiken und Kommunikationsformen entstehen: »ways of working in new or transformed forms of employment, new ways of participating as a citizen in public spaces, and even perhaps new forms of identity and personality« (Cope/Kalantzis 2009: 167).

Die sogenannten »new literacies« als »neue« literale Praktiken sind keineswegs auf technologische Aspekte beschränkt, sondern beziehen sich auch auf sich verändernde kommunikative Gewohnheiten, Prioritäten, Normen, Wertungen und Feinheiten, die durch neue Medien aktiviert werden.

Literalität in digitalen Kontexten ist mit Kompetenzen in verschiedenen Bereichen (technisch, kognitiv, sozial) verbunden. Literalitätseignisse und literale Praktiken sind gerade in digitalen Kontexten von einer hohen Individualität und Heterogenität geprägt und stehen damit in gewissem Gegensatz zu institutionellen Praktiken in Bildungsinstitutionen, die auf einer Auswahl bestimmter Formen literalen Handelns beruhen und viele der literalen Alltagspraktiken von Kindern und Jugendlichen nicht erfassen. Im (vorwiegend außerschulisch praktizierten) Umgang mit digitalen Kommunikationsformen erwerben User*innen eine Fülle von Kompetenzen, die auch in pädagogischen Kontexten genutzt werden können. Digitale Kommunikation ist mit der Wahl zwischen unterschiedlichen Graden von Öffentlichkeit, Zugänglichkeit und (weltweiter) Verfügbarkeit verbunden. Produktion, Transmission und Rezeption neuer Formen von Text und multimedialer Ensembles unter Verwendung diverser Ressourcen des *meaning-making* erfordert auch die Auseinandersetzung mit Persönlichkeits- und Urheberrechten und anderen ethischen Grundfragen, die situationsspezifisch abzuwägen sind. Michele Lankshear und Colin Knobel (2007: 7) differenzieren hier zwei Aspekte von Literacy: »the technical stuff« (Digitalität) und »the ethos stuff«, was verschiedene Formen von Verhalten, Normen, Werten, Prioritäten und Besonderheiten einschließt. Sie unterscheiden typische bzw. paradigmatische Formen, die beide Aspekte (Digitalität und Ethos) miteinschließen, von peripheren Praktiken, die nicht unbedingt mit technologischen Formen verbunden sind, aber ethische Anforderungen stellen, wie sie in digitalen Kontexten notwendig sind. Ethische Aspekte beziehen sich z.B. auf das kritische Reflektieren von sozialen Beziehungen zwischen Interagierenden (Produzierende und Rezipierende eines Textes), auf in Postings angesprochene Werte und Haltungen oder auch auf den Umgang mit Besonderheiten und Möglichkeiten eines Mediums oder einer gewählten Kommunikationsform (z.B. das Abwägen unter Freund*innen, welche Nachrichten über WhatsApp oder In-

stagram geschrieben werden, ob dies im Dialekt oder standardsprachlich erfolgt, mit oder ohne bildliche Elementen wie Bildern, Emojis etc.).

In anderen Worten: Erfordernisse des Gebrauchs digitaler Medien können durch Umgang mit digitalen Medien erarbeitet werden, sie können aber ebenso durch herkömmlichere oder hybride Formate erworben werden, wie ein Langzeitprojekt in einer Mehrstufenklasse der Volksschule Ortnergasse im 15. Wiener Gemeindebezirk zeigt. Dort werden Grundschulkinder ermutigt, ihre eigenen kleinen Bücher zu schreiben, wobei sie in alle Phasen der Produktion ihrer Werke und damit in das Handlungs- und Sozialsystem eines »Buchmarkts im Kleinen« (Schreger 2013; Kerschhofer-Puhalo/Mayer/Schreger 2017) einbezogen werden. Wie in sozialen Medien generell, so erleben Kinder in diesem Projekt die fließenden Grenzen zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation, zwischen Print und digitalen Texten, Produkt und Prozess und vor allem auch den Abbau der klaren Unterscheidung zwischen Autor*innen und Leser*innen, der so typisch für das Web 2.0 ist, wo jede*r die Gelegenheit hat, Content zu schaffen (vgl. Kerschhofer-Puhalo/Schreger/Mayer 2020). Solche Unterrichtsprojekte bieten reichlich Gelegenheiten, die eigenen Grenzen auszuloten und zu überschreiten, die eigene Position zu vertreten und sich mit Standpunkten anderer auseinanderzusetzen, aber auch auf soziale und ethische Konsequenzen zu achten (z.B. Plagiat und Copyright). Die Werke der jungen Autor*innen zeigen auch, wie sich ihr multiliterales und multimodales Repertoire durch die Arbeit an den eigenen Werken ebenso wie durch die Rezeption der Produkte anderer kontinuierlich erweitern und fördern lässt. Zugleich aktivieren und rekontextualisieren Kinder in ihren Werken das breite mediale Spektrum (Kinderbücher, Comics und Manga, Filme und Serien, Videospiele u.v.m.). Damit leisten sie eine Form von *identity work*, durch die Schüler*innen über den gesamten Verlauf ihrer Grundschulzeit und darüber hinaus am Handlungs- und Sozialsystem der Klasse teilhaben und durch das Verfassen eigener Werke wie auch die Rezeption der Werke anderer die Dynamik des gesamten Projekts beeinflussen können.

Generell sind literale Praktiken im Rahmen sozialer Medien wichtige Identitätsmarker, mit denen sich User*innen darstellen und positionieren, anpassen oder differenzieren, und dies vielleicht auch abseits konventioneller Dichotomien wie Jugendliche vs. Erwachsene oder Mädchen vs. Buben, Native vs. Non-Native Speaker etc. tun. In digitalen Kontexten stehen dynamischere Räume zur Verfügung, die Gelegenheit zur individuellen Gestaltung und Ausverhandlung von Inhalten, Kommunikationsmitteln und Identitäten bieten. Diese finden ihren Ausdruck im Gebrauch verschiedener Sprachen, Genres, Stile und Modalitäten (Bild, Audio, Video, Musik, Schrift, Sprache[n]).

Die semiotische Dimension – Multimodalität und *meaning-making*

Multiliteralität umfasst verschiedenste Formen des Lesens und Schreibens in Printmedien, Film oder digitalen Medien (Multimedialität) wie auch die Verbindung sprachlicher Mittel mit anderen Ressourcen der Bedeutungsherstellung (Multimodalität). Multimodalität bezieht sich auf verschiedene semiotische Mittel (engl. *mode[s]*, dt. auch Modalitäten) sprachlicher und nichtsprachlicher Art wie Bilder, konventionelle Zeichen und Symbole, Schrifttypen, Farben, Layouts, Gestik, Mimik etc., die Teil von Prozessen des *meaning-making* sind, d.h. an der Herstellung, Vermittlung und Interpretation von Bedeutung bzw. Sinn beteiligt sind. Multimodalität umfasst »the full repertoire of meaning-making resources which people use to communicate and represent [...] and how these are ›organized‹ to make meaning« (Jewitt 2014: 16).

Eine der zentralen Annahmen multimodaler Arbeiten ist die Idee, dass einzelne Modalitäten unterschiedliche Anteile an der kommunikativen »Arbeit« haben (*functional load*) und jeweils einen Beitrag zur Gesamtinformation leisten: »meanings are made, distributed, received, interpreted and remade in interpretation through many representational and communicative modes – not just language – whether as speech or as writing« (Jewitt 2014: 15). Um zu verstehen, wie Sinn und Bedeutung von Texten oder anderen kommunikativen Ereignissen entsteht, vermittelt und verstanden wird, ist es notwendig, alle Modalitäten einzubeziehen, die Anteil an der Bedeutung eines Textes haben. Diese Bedeutungen sind durch kulturelle, räumliche, zeitliche und soziale Faktoren bestimmt und wirken umgekehrt durch Prozesse des *meaning-making* auch auf diese zurück (vgl. Jewitt 2014: 16; Kress 2014: 61–63). Ein weiterer wichtiger Aspekt von Multimodalität ist die Interaktion zwischen den Modalitäten (z.B. Text und Bild in einem Zeitungsartikel, auf einer Lehrbuchseite oder einem Buchcover, vgl. Kress 2014; Bezemer/Kress 2016). Wahl, Gebrauch und Kombination bestimmter Modalitäten (Sprache, Bild, Ton, Musik ...) in der Gestaltung einer Webseite, eines Buchcovers oder eines Klassenraums haben damit direkte Auswirkungen auf die Repräsentation und Konstruktion von »Wirklichkeit(en)«. Nicht zuletzt hat die Wahl bestimmter Modalitäten auch Auswirkungen darauf, wie *Wissen* und *Ideologien* (im Sinne von Einstellungen, Wissensbeständen und Orientierungen im weiteren Sinne) geformt werden und selbst wiederum formenden Charakter haben. Ein Zeitungsbericht, ein Bilderbuch, ein User-Profil auf einer sozialen Plattform oder die Webseite eines Unternehmens bestehen immer aus einer spezifischen Auswahl von Zeichen und stellen eine Form von *mediated reality* dar.

Das Verstehen eines Textes erfordert Wissen um den sozialen Ursprung des Textes und um seine semiotischen Effekte, aber auch die Berücksichtigung der Potentiale und Grenzen einzelner Modes und ihrer Interaktionen, sowie die Potentiale und Grenzen des Mediums (z.B. Print oder digitale Medien). Und nicht zuletzt

sind Texte sowohl räumlich, soziokulturell und historisch in Raum und Zeit als auch diskursiv verortet.

Aus einer multimodal orientierten Perspektive bedeutet Lesen ein Entschlüsseln der verschiedenen Bedeutungen und Bedeutungsbestandteile eines Textes, die durch Auswahl, Kombination und Interaktion verschiedener semiotischer Ressourcen entstehen. Wissen und Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Modalitäten, Medien und Technologien, die auch unterschiedliches Potential zur Vermittlung von Bedeutungen (engl. *affordances*) besitzen, fließt in Prozesse des *meaning-making* (ins Deutsche nur unzureichend als Bedeutungsherstellung und Sinnentnahme zu übersetzen) ein. *Meaning-maker* bzw. *sign-maker* sind all jene, die Bedeutung produzieren oder rezipieren: »sign-makers select, adapt and refashion meanings through the process of reading/interpretation of the sign. These effect and shape the sign that is made« (Jewitt 2014: 17).

Um all diesen Aspekten der Bedeutung eines Textes gerecht zu werden, soll hier kurz das Modell MODIPLAC (ein Akronym für M^{OD}es – DI^{SC}ourses – PL^{AC}e – AC^Tors) vorgestellt werden, dass dazu anleitet, Texte in ihren verschiedenen Bedeutungsdimensionen zu betrachten bzw. zu verstehen. Es eignet sich für die wissenschaftliche (Diskurs-)Analyse ebenso wie – in vereinfachter Form – für den Unterricht (Abb. 1). Das Modell bietet für die Textanalyse vier Deutungsdimensionen an: (1) **MODES**, die verwendeten (sprachlichen und nichtsprachlichen) Zeichenmodalitäten; (2) **DISKURSE & IDEOLOGIEN**, die in und mit dem Text explizit oder implizit angesprochen werden; (3) **PLACE & SPACE**, die räumliche, zeitliche und soziale Verortung, also der physische Ort und soziale Raum, in dem der Text zu finden ist; und (4) **AKTEUR*INNEN**, die Texte auf bestimmte Art und Weise in sozialen Kontexten konzipieren, produzieren und oder rezipieren und damit Handlungen setzen.

Indem Fragen an den Text gestellt werden (s. die Leitfragen in Tabelle 1), unterstützt MODIPLAC Formen des kritischen Lesens bzw. des Deep Reading eines Textes in einer Weise, die über den Text selbst hinausgeht und nicht nur verwendete Zeichenmodalitäten (z.B. Text-Bild-Interaktionen) und ihren Beitrag zur Gesamtbedeutung thematisiert, sondern den Text in soziohistorischen und politischen Kontexten in Bezug auf Raum, Diskurs und Zeit verortet und ihn mit verschiedenen Akteur*innen in Beziehung setzt (vgl. auch Kerschhofer-Puhalo 2020). Außerdem will das Modell dazu anregen, eigene Lesarten mit alternativen Lesarten in Beziehung zu setzen. Diese dialogische Auseinandersetzung mit einem Text wird in der Pädagogik der Multiliteracies als *Critical Framing* bezeichnet.

Die Anwendung des Modells soll an einem Beispiel, einem Text, der nur aus zwei Worten besteht – »**PLANDEMIC HOAX**« (Abb. 2) – und damit eines der zentralen Diskursthemen unserer Zeit aufgreift, kurz dargestellt werden. (1) **MODES**: Die Aufschrift in Großbuchstaben wurde – vermutlich mit einem schwarzen dicken Filzstift – an eine Wand geschrieben, besteht aus einem englischbasierten Interna-

Abb. 1: MODIPLAC-Modell (MOdes – DIscourses – PLace – ACTors); links: Modell zur Text- und Diskursanalyse; rechts: Vorlage für die kritische Textarbeit im Unterricht

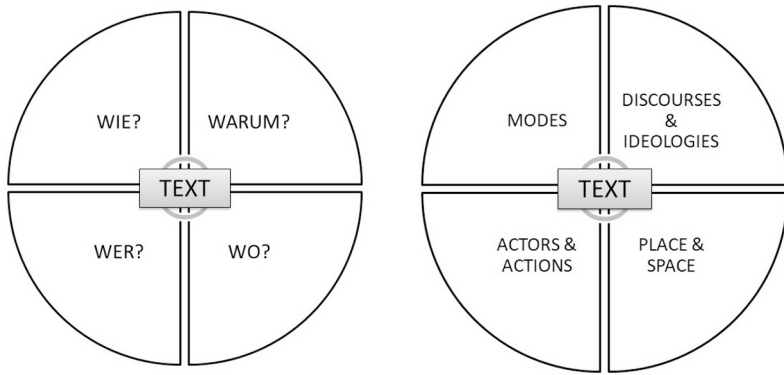
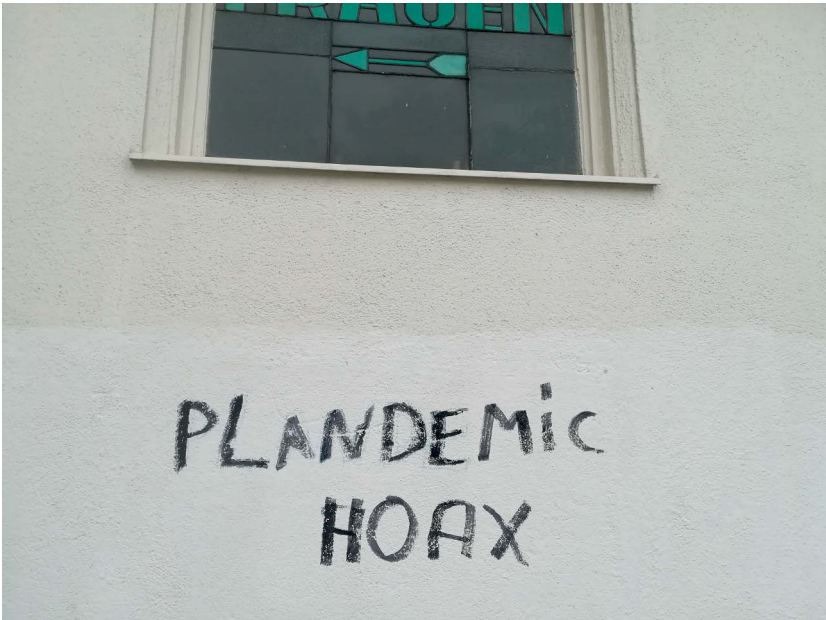


Abb. 2: Aufschrift »PLANDEMIC HOAX« (10.01.2021, Linke Wienzeile/Naschmarkt)



tionalismus »HOAX« (Scherz, per Internet kommunizierte Falschmeldung) sowie einer lexikalischen Neuschöpfung aus »Plan« und »Pandemie« und greift damit (2)

aktuelle DISKURSE rund um Covid-19 und eine bestimmte ideologische Orientierung auf, die die Pandemie als geplante Inszenierung im Interesse einiger weniger ansieht. (3) Die Platzierung (PLACE) an der Wand einer öffentlichen Bedürfnisanstalt am Wiener Nachmarkt auf der Seite, die der stark befahrenen Linken Wienzeile zugewandt ist, ist typisch für »subversive« literale Praktiken des politischen Graffiti, die mit dem Makro-Genre-Protest verbunden sind; zeitlich ist der Text in einer Periode verortet, in der Skepsis, Unmut und Widerstand gegen staatliche Maßnahmen und Regelungen zur Bekämpfung der Pandemie zunehmen. In Bezug auf (4) AKTEURE ist zu vermuten, dass der/die Urheber*in im Pandemie-Diskurs wohl wenig Mitsprache (im Sinne von *Voice* und *Agency*) erlebt und die literale Aktion des politischen Graffiti zum Ausdruck des Protests wählt. Zugleich referiert die Aufschrift auf die vielen anderen Akteur*innen, die Anteil am Corona-Diskurs haben. Trotz seiner Kürze bietet dieses literale Ereignis reichlich Anlässe zu einer aktiven und kritischen Auseinandersetzung mit dem Text und mit verschiedenen Diskursen, Haltungen, Meinungen, Akteur*innen und ihren Weltanschauungen im Rahmen der aktuellen Corona-Politik.

Die kritische Dimension – *Critical Literacy*

Kritisches Lesen beinhaltet immer auch das Lesen von Kontexten und das Reflektieren der eingesetzten semiotischen Ressourcen, aber auch die Reflexion darüber, wo und wie Texte uns positionieren bzw. wie sie Identitäten und soziale Positionen, Zuschreibungen und Stereotypisierungen reproduzieren. Zusammenfassend umfasst kritisches Lesen drei zentrale *I-Ziele*, die durch Leitfragen wie in Tabelle 1 aus dem Text herauszulesen sind: Prozesse des *meaning-making* beziehen sich nicht nur auf die Identifikation einer bestimmten *Information* in einem Text, sondern auch darauf zu erkennen, wessen *Interessen* ein Text dient bzw. dienen soll und kann und welche *Ideologien* (im Sinne von Einstellungen, Weltanschauungen, Werten) und Machtverhältnisse in einem Text zu erkennen sind.

Die Auseinandersetzung mit Texten im Sinne einer *kritischen Literacy* bedeutet mehr als das klassische unterrichtliche Frage-Antwort-Spiel, in dem die Lehrenden so lange Fragen stellen, bis die Lernenden die »richtigen« Lesarten, Antworten und Interpretationen des Textes finden. Vielmehr sollen Texte als Impulse zu einem Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden dienen, der auf der Grundhaltung basiert, dass es *kein* objektiv »richtiges« Verstehen oder »die eine richtige« Interpretation eines Textes geben kann. Im Gegenteil: die Bedeutung eines Textes ist nicht *a priori* gegeben, sondern entsteht ko-konstruktiv in einem Prozess der Bedeutungsaushandlung zwischen Text, Lesenden und Urheber*innen, ihren Erfahrungen, Haltungen und Intentionen (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2020: 35). Dies geschieht idealerweise mit einer Grundhaltung der ständigen Bereitschaft, den eigenen Deutungsrahmen zu hinterfragen und durch andere Lesarten zu erweitern.

Zugleich erfordert dies auch die Fähigkeit, eigene Standpunkte in den Diskurs einordnen bzw. einer Diskursposition zuordnen zu können.

Tabelle 1: MODIPLAC – Leitfragen für eine kritische Textarbeit

Bedeutungs-Dimension	Einige Leitfragen für die pädagogische Praxis
Modes & Codes (WIE?)	<i>Die multimodale Gestaltung:</i> Welche Sprache(n), Varietäten, Stile werden verwendet? Wie verbinden sich sprachliche Mittel mit anderen Modalitäten (z.B. Bilder, Farben, Symbole, Schrifttypen, Video, Audio etc.)? Welche Bedeutung vermitteln diese? Und wie tragen sie zur Gesamtbedeutung bei?
Discourses & Ideologies (WARUM?)	<i>Die diskursive Einbettung in soziale, historische, politische Kontexte und zugrunde liegende Werte und Weltanschauungen (Ideologien):</i> Welche Themen werden behandelt? An welche Themen- und Diskursfelder schließt der Text an? Welche Meinungen, Positionen und Absichten haben die Autor*innen/Gestalter*innen und Leser*innen? Welche Botschaften und Ziele (direkt oder indirekt formuliert) sind zu erkennen? Welche Zuschreibungen und Stereotypisierungen sind zu erkennen? Was sollen die Adressat*innen denken/tun/glauben oder auch nicht tun/nicht denken?
Place & Space (WO?)	<i>Die räumliche, zeitliche und soziale Verortung:</i> Wo ist der Text platziert? In welchem physischen Raum, in welchen Medien bzw. in welchem sozialen und medialen Raum? Warum dort? Wer kann dort (nicht) erreicht werden? Welche Adressat*innen bzw. welche Reichweite hat der Text durch diese Platzierung? Welche Bedeutung erhält der Text an diesem Ort?
Actors & Actions (WER?)	<i>Die involvierten Akteur*innen und ihre Handlungen:</i> Wer hat das geschrieben bzw. gestaltet? Mit welchen Zielen/Absichten? Zu welchem Zweck? Wer spricht/schreibt hier (Rhetor*in)? Wer steht hinter diesem Text? In wessen Namen wird hier geschrieben bzw. gesprochen? Wer hat den Text verbreitet, verändert ...? Wer wird (direkt oder indirekt) zitiert? Wer sind die direkt/indirekt angesprochenen Rezipient*innen? Welche Bedeutungen könn(t)en diese erkennen? Wessen Stimmen, Meinungen und Interessen sind hier vertreten oder auch indirekt oder gar nicht repräsentiert?

Arbeiten zu Critical Literacy umfassen ein breites Spektrum von Beiträgen, die teils im Rahmen der New Literacy Studies entstanden (z.B. Street 1994; Gee

1996) oder von diesen aufgegriffen werden (z.B. Freire/Macedo 1987). Diese kritischen Ansätze gehen von »Literalitäten« im Plural aus, die in unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte eingebettet sind (vgl. Kalantzis/Cope 2012: 145). Ziel ist es, Lernende dabei zu unterstützen, ein Verständnis für verschiedene Formen der Konstruktion von Bedeutung (*meaning-making*) zu entwickeln und zur kritischen Reflexion von Texten sowie Zielen und Interessen ihrer Urheber*innen anzuleiten. Aber auch die Rolle von Texten in Diskursen und Formen ihrer (Re-)Produktion sozialer Differenzierungen und Ungleichheiten werden thematisiert. Critical Literacy zielt auch darauf ab, das Verständnis bzw. die Wahrnehmungsfähigkeit für die *Macht* von Texten und Diskursen zu fördern, z.B. durch kritische Analyse verwendeter Lexik oder Bilder. Damit einher gehen pädagogische Initiativen, die eine *Transformierung* bestehender Praktiken von Auf- und Abwertungen und Ungleichverteilungen zum Ziel haben, z.B. indem Alternativen in der Auswahl semiotischer Mittel (Bilder, Wortwahl) erwogen werden, um Texte zu re-designen.

Ein zentraler Aspekt einer Critical-Literacy-Arbeit ist die Frage nach der Verteilung von Macht und Ressourcen. Hilary Janks (2013) unterscheidet zwischen *big-P-politics* (Klimapolitik, Bildungspolitik, Pandemie-Management ...) und *small-p politics*. *Big-P-politics* auf der Makro-Ebene sieht sie als zusammengesetzt aus kleinen Interaktionen unseres Alltags. Auf der Mikro-Ebene stehen verschiedene Alltagspraktiken, durch die auch Einzelne handeln und Veränderungen bewirken können (z.B. Mülltrennung). Critical Literacy sei notwendig, um Texte zu lesen und zu erkennen, wie diese die *politics* unseres Alltags beeinflussen bzw. konstruieren (vgl. Janks 2010) und damit die Fähigkeit zu fördern, das Wort und zugleich die Welt zu lesen (vgl. Freire 1972a, b). Zur Förderung von Critical Literacy und eines Verständnisses von Macht und Einflussfaktoren schlägt Edward H. Behrman (2006) vor, im Unterricht mehrere Texte zum gleichen Thema zu bearbeiten, diese auch aus einer Position des Widerstands/Widerspruchs zu lesen und Gegen-Texte zu entwerfen sowie die Lernenden zu eigenen Projekten und Aktionen zu ermutigen, um ihnen Agency und Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu geben.

Hilary Janks betrachtet den Themenkomplex Literalität – Identität – Macht unter vier Aspekten: (1) Sprache und Macht, (2) sprachliche Identität, Diversität und Unterschiede, (3) soziale Werte, Güter und Zugang zu Ressourcen, (4) Repräsentation und Design in verschiedenen semiotischen Modalitäten. Für die Unterrichtsarbeit empfiehlt Janks folgende didaktische Schritte: (1) Themenwahl mit Bezug zur *Lebenswelt* der Lernenden (lokal oder global); (2) *Informationszugang* sichern, also mögliche Wissenslücken der Lernenden und geeignete Informationsquellen identifizieren; (3) *Textual Design*, mithin eine genaue Betrachtung, wie sich das »Problem« in Texten und Praktiken manifestiert, z.B. in der Wahl bestimmter Gestaltungselemente oder Verhaltensweisen; (4) *soziale Effekte* unter die Lupe nehmen und kritisch hinterfragen, für wen Vorteile bzw. Benachteiligungen entstehen (können); (5) nach Möglichkeiten der positiven Veränderung suchen (vgl. auch Vasquez 2004).

Am Beispiel eines Projekts zur Verwendung und Gestaltung von Plastikflaschen für Mineralwasser (vgl. Vasquez 2004) zeigt Janks (2013) die Dimensionen ihres Modells: (1) MACHT – Wer verkauft Wasser in Plastikflaschen? Warum? Welche Diskurse werden gestärkt?; (2) DIVERSITÄT – Wer kauft Wasser in Plastikflaschen? Wer kann es sich leisten? Warum?; (3) ZUGANG/Ressourcen – Wer hat Zugang zu gutem Trinkwasser (im gewählten Kontext)?; (4) DESIGN – Welches Design und welche Diskurse fördern den Kauf von Plastikflaschen?; (5) RE-DESIGN – Wie könnte man die beobachteten Gegebenheiten und Praktiken verändern? Vor allem dieser letzte Schritt ist von großer Bedeutung, geht er doch über die bloße Betrachtung eines Problems oder seiner Darstellung und diskursiven Bearbeitung hinaus und sucht nach Veränderungsmöglichkeiten, die im Handlungsfeld der Lernenden liegen und ihnen auch das Gefühl von Handlungskompetenz verleihen.

Damit ist *Criticality* ein erster Schritt in Richtung *Transformation (transformed practice)*:

»Through critical framing, learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned, constructively critique it, account for its cultural location, creatively extend and apply it, and eventually innovate on their own, within old communities and in new ones. This is the basis for transformed practice. It also represents one sort of transfer of learning, and one area where evaluation can begin to assess learners and, primarily, the learning process in which they have been operating.« (New London Group 1996: 87)

Critical Literacy ist also nicht nur als Prozess der Dekonstruktion von Diskursen in einem konkreten soziohistorischen Kontext anzusehen, sondern als ein Projekt der Rekonstruktion, des *Re-Designs* und der Transformation, als ein in die Zukunft und auf gesellschaftlichen Wandel ausgerichtetes Projekt, das nicht auf lokale politische Kontexte beschränkt sein soll (vgl. Janks 2010; Kalantzis/Cope 2012: 182-187).

Auch in Bezug auf das Ziel der Transformation ist das Konzept des *meaning-making* besonders bedeutsam, denn es bezeichnet nicht nur Prozesse der Text-Produktion, sondern auch der Rezeption, des Verstehens und Interpretierens von Texten in verschiedenen Medien, Genres und Sprachen. »Lesen« als Erfassen oder Entschlüsseln der Bedeutung eines Textes/Kommunikates wird nach diesem Verständnis nicht allein von den Text- oder Content-Produzierenden bestimmt, sondern ist immer Resultat eines Aushandlungsprozesses zwischen Produzierenden, Rezipierenden und dem Text. Lesen bezieht sich also nicht auf abgeschlossene und statische Produkte, die zwischen Autor*innen und Leser*innen stehen, sondern die Bedeutung eines Textes ist das Produkt dynamischer Prozesse der Bedeutungsherstellung und -entschlüsselung im dialogischen Austausch zwischen Texten, Produzierenden und Rezipierenden (vgl. Bachtin 1979; Barthes 2006).

Den Lesenden wird damit viel mehr Agency zugesprochen. Sie sind nicht mehr nur passive Rezipierende, sondern aktive *meaning-maker*, denen eine zentrale Rol-

le in der Bedeutungsherstellung zukommt. Durch ihre Zugänge, Erfahrungen und Sichtweisen bringen sie selbst neue Lesarten und Bedeutungsaspekte in den Text und damit in die Welt ein. Das Gelesene wird dadurch im wahrsten Sinne »transformiert«, d.h. nicht nur übertragen, sondern verändert. Daher sind literale Praktiken auch als transformative Praktiken zu sehen. Nicht nur die kritische Textarbeit (z.B. in den von Janks, Vasquez oder Behrman beschriebenen Schritten oder mit Hilfe des MODIPLAC-Modells), sondern jedes literale Ereignis und jeder Vorgang des Lesens eines Textes, eines Dialogs, eines Raumes oder einer Situation kann zu einem Akt der *Transformation* werden. Und so wohnt jedem literalen Akt auch das Potential inne, zu einem Ereignis des Neu- und Anders-Lesens der »Wirklichkeit« und zu einer Gelegenheit des Handelns und der Neu-Gestaltung der Welt zu werden.

Literatur

- Androutsopoulos, Jannis (2011): Die Erfindung des Ethnolekts, in: Rita Franceschini/Wolfgang Haubrichs (Hg.): Ethnizität. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 164, 93-120.
- Bachtin, Michail M. (1979): Die Ästhetik des Wortes. Aus dem Russischen übersetzt von Rainer Göbel und Sabine Reese. Frankfurt a.M. (Original 1934/35).
- Barthes, Roland (2006): Der Tod des Autors [1968], in: Roland Barthes: Das Rauschen der Sprache. Kritische Essays IV. Aus dem Französischen übersetzt von Dieter Hornig. Frankfurt a.M., 57-63.
- Barton, David (1994): Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford.
- Barton, David/Hamilton, Mary (1998): Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London.
- Barton, David/Hamilton, Mary (2000): Literacy Practices, in: David Barton/Mary Hamilton/Roz Ivanič (Hg.): Situated Literacies: Reading and Writing in Context. London, 7-15.
- Baynham, Mike (2004): Ethnographies of Literacy. Introduction, in: Language and Education 18 (4), 285-290.
- Baynham, Mike/Prinsloo, Mastin (Hg.) (2009): The Future of Literacy Studies. Basingstoke.
- Behrman, Edward H. (2006): Teaching About Language, Power and Text. A Review of Classroom Practices that Support Critical Literacy, in: Journal of Adolescent and Adult Literacy 49 (6), 490-498.
- Bezemer, Jeff/Kress, Gunther (2016): Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame. London.
- Blommaert, Jan (2005): Discourse. A Critical Introduction. Cambridge.

- Brandt, Deborah/Clinton, Katie (2002): Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice, in: *Journal of Literacy Research* 34 (3), 337-356.
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (Hg.) (2000): *Multiliteracies*. London.
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (2009): *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*, in: *Pedagogies: An International Journal* 4, 164-195.
- Doberer-Bey, Antje (2013): »Sonst hat man ja nichts, wenn man nix lesen kann.« Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen. Eine qualitative Untersuchung zu Fehlentwicklungen beim schulischen Erwerb von Schriftsprachlichkeit und Lernerfolgen im Erwachsenenalter. Wien.
- Freire, Paulo (1972a): *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth, UK.
- Freire, Paulo (1972b): *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, UK.
- Freire, Paulo (1985): Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire, in: *Language Arts* 62 (1), 15-21.
- Freire, Paulo/Macedo, Donaldo (1987): *Literacy. Reading the Word and the World*. London.
- Gee, James P. (1996): *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 2. Aufl. London, Bristol.
- Graff, Harvey J./Duffy, John (2017): Literacy Myths, in: Brian V. Street/Stephen May (Hg.): *Literacies and Language Education (= Encyclopedia of Language and Education)*. Cham, Switzerland, 31-42.
- Gregory, Eve/Williams, Ann (2000): *City Literacies. Learning to Read across Generations and Cultures*. London, New York.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge.
- Hoggart, Richard (1971): *The Uses of Literacy. Aspects of Working-Class Life, with Special References to Publications and Entertainments*. London.
- Irvine, Judith T. (2019): Regimenting Ideologies, in: *Language & Communication* 66, 67-71, <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.10.005> (abgerufen am 28.04.2021).
- Irvine, Judith/Gal, Susan (2000): Language Ideology and Linguistic Differentiation, in: Paul Kroskrity (Hg.): *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, 35-84.
- Janks, Hilary (2010): *Literacy and Power*. New York.
- Janks, Hilary (2013): Critical Literacy in Teaching and Research, in: *Education Inquiry* 4 (2), 225-242.
- Janks, Hilary (2017): Doing Critical Literacy (Talk Presented Live on September 15, 2013), in: Peggy Albers (Hg.): *Global Conversations in Literacy Research. Digital and Critical Literacies*. New York, London 29-40.
- Janussek, Franz (1989): Die Erfindung der Jugendsprache, in: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 41, 125-146.

- Jewitt, Carey (2014): An Introduction to Multimodality, in: Carey Jewitt (Hg.): The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. 2. Aufl. London, New York, 15-30.
- Kalantzis, Mary/Cope, Bill (2012): Literacies. New York, Melbourne.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2019): Gemma Kino? Zum (Nicht-)Gebrauch von Präpositionen, in: Marietta Calderón/Bernadette Hofinger/Emil Chamson (Hg.): Mobilität & Sprache. Mobility & Language. Berlin, 127-145.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2020): Mehrsprachig(es) Lesen 2.0? Multimodalität, Heteroglossie und Translingualität in der digitalen Textwelt, in: Der Deutschunterricht 4/2020 (Themenheft Digitales Lesen), 25-37.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja/Mayer, Werner/Schreger, Christian (2017): Literale Wertschöpfung und das Projekt der Kleinen Bücher, in: Ulrike Eder/İnci Dirim (Hg.): Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Wien, 147-180.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja/Schreger, Christian/Mayer, Werner (2020): My Literacies. Insights Into Children's Extracurricular Literacy Experiences. Proceedings of the 3rd International Conference Literacy and Contemporary Society: Identities, Texts, Institutions. Nicosia. Cyprus, 674-686, https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/2019/3rd_Lit_Con_Proceedings.pdf (abgerufen am 22.04.2021).
- Knobel, Michele/Lankshear, Colin (Hg.) (2007): A New Literacies Sampler. New York.
- Krenn, Manfred (2013): Aus dem Schatten des »Bildungsdünkels«. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2013). Wien.
- Kress, Gunther (1997): Before Writing. Rethinking Paths of Literacy. London.
- Kress, Gunther (2014): What is Mode?, in: Carey Jewitt (Hg.): The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. 2. Aufl. London, New York, 60-75.
- Kulick, Don/Stroud, Christopher (1993): Conceptions and Uses of Literacy in a Papua New Guinean Village, in: Brian Street (Hg.): Cross-Cultural Approaches to Literacy. Cambridge, 30-61.
- Lankshear, Colin/Knobel, Michele (2007): Sampling »the New« in Literacies, in: Michele Knobel/Colin Lankshear (Hg.): A New Literacies Sampler. New York, 1-24.
- Lankshear, Colin/McLaren, Peter (1993): Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern. Albany, NY.
- Lewis, Cynthia (2007): New Literacies, in: Michele Knobel/Colin Lankshear (Hg.): A New Literacies Sampler. New York, 229-237.
- Link, Jürgen (2013): Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart (Mit einem Blick auf Thilo Sarazin). Konstanz.

- Morrell, Ernest (2008): *Critical Literacy and Urban Youth: Pedagogies of Access, Dissent, and Liberation*. New York.
- New London Group (1996): *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, in: *Harvard Educational Review* 66, 60-92.
- Pahl, Kate (2016): *Materializing Literacies in Communities: The Uses of Literacy Revisited*. London.
- Schreger, C. (2016): Die PROJEKTE der M2. Ein Erfahrungsbericht über 10 Jahre Medienproduktion mit Volksschulkindern (= Medienimpulse 50 [4]), <https://doi.org/10.21243/mi-04-12-14> (abgerufen am 28.04.2021).
- Stagl, Rita/Ribarits, Eva (2010): *Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung* (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2010). Wien.
- Street, Brian (2004): *Futures of the Ethnography of Literacy?*, in: *Language and Education* 18 (4), 326-330.
- Street, Brian (2013): *New Literacy Studies*, in: Cornelia Rosebrock/Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): *Literarität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim, Basel, 149-165.
- Street, Brian (2017): *New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies*, in: Brian V. Street/Stephen May (Hg.): *Literacies and Language Education* (= *Encyclopedia of Language and Education*). Cham, Switzerland, 3-15.
- Tusting, Karin (2013): *Literacy Studies as Linguistic Ethnography*, in: *Working Papers in Urban Language and Literacies* 105, 1-15.
- Vasquez, Vivian Maria (2004): *Negotiating Critical Literacies with Young Children*. Mahwah, NJ.