

Identität und Literalität im Kontext sprachlicher Vielfalt – eine Spurensuche in autobiografischen Texten angehender Kindheitspädagog:innen

Natascha Naujok

Abstract

Die Ausbildung von Identität vollzieht sich in einem Netz vielfältiger Beziehungen; ebenso vielfältig sind die Formen, in denen Identität zum Ausdruck kommen kann. Literalität ist einer der Aspekte, die zur Ausbildung von Identität beitragen und in denen Identität sich ausdrücken kann. Zu den Aufgaben von Kindheitspädagog:innen gehört es, die ihnen anvertrauten Kinder in Hinblick auf ihre Identitäts- und Sprach(en)entwicklung einschliesslich ihrer Literalitätsentwicklung zu unterstützen. Als Vorbereitung auf diese Aufgabe setzen sich angehende Kindheitspädagog:innen an der Evangelischen Hochschule Berlin mit ihrer eigenen Literalität auseinander und verfassen zu diesem Zweck autobiografische Texte. Im vorliegenden Beitrag werden studentische Antworten auf die Frage untersucht, was und wie sie in welcher Sprache lesen und schreiben. Im Fokus stehen damit ihre aktuellen Literalitätspraktiken, die aus ihren bisherigen Literalitätsbiografien resultieren und den Hintergrund für Ihre pädagogische Arbeit bilden.

Schlüsselwörter

Identität, Literalität, sprachliche Vielfalt, Lesen- und Schreibenlernen, literale Praktiken

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Autorin

Natascha Naujok, Professur für Sprache und Kommunikation im Studiengang Kindheitspädagogik an der EHB – Evangelische Hochschule Berlin, Teltower Damm 118-122, D – 14167 Berlin, naujok@eh-berlin.de

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Identität und Literalität im Kontext sprachlicher Vielfalt – eine Spurensuche in autobiografischen Texten angehender Kindheitspädagog:innen

Natascha Naujok

1 Annäherung

Die Ausbildung von Identität hat vielfältige Bezugspunkte. Allein in Hinblick auf den Bereich Sprache wächst das Kind in eine Vielzahl von Verflechtungen hinein, Verflechtungen aus den Sprachen, die es umgeben und in die es hineinwächst, aus deren mündlichen, schriftlichen und narrativen Ausprägungen, die selbst wieder miteinander verflochten sind. Ebenso vielfältig sind die Kontexte und Formen, in denen Identität zum Ausdruck kommen kann. Auch hier spielen sprachliche Formen eine bedeutende Rolle. Einer der sprachlichen Aspekte, zu denen die Ausbildung von Identität in Beziehung steht, ist die Literalität bzw. Literalitätsentwicklung des Individuums, und unter Bedingungen mehrsprachigen Aufwachsens ist dieser Zusammenhang gleichzeitig eng mit der jeweiligen Mehrsprachigkeit verwoben.

Literalitätserfahrungen und -praktiken angehender Kindheitspädagog:innen stellen insofern ein relevantes Datenkorpus dar, als davon ausgegangen werden kann, dass deren Erfahrungen die eigene pädagogische Arbeit prägen werden und deren Reflexion ihre pädagogische Arbeit bereichern kann (s. Hoffmann, 2020, S. 82). Die Texte, die der vorliegenden qualitativ-empirischen Untersuchung zugrunde liegen, wurden in einem Seminar des Studienschwerpunkts Sprache verfasst und beantworten die Frage „Was und wie schreibe und lese ich in welcher Sprache?“

Der Beitrag beginnt mit einer theoretischen Annäherung an *Identität* (Kap. 2) und *Literalität* (Kap. 3). Streiflichter auf die empirische Forschung und eine Perspektivierung für die vorliegende Arbeit (Kap. 4) bilden den Übergang zum empirischen Teil. Vor diesem Hintergrund werden die autobiografischen Studierendentexte analysiert: Welche literarischen Praktiken beschreiben sie und inwiefern lassen sich in ihren Texten Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Identität und Literalität erkennen (Kap. 5)? Am Ende steht eine zusammenfassende Diskussion mit Ausblick (Kap. 6).

2 Identität

Identität ist ein Konzept, das den Menschen schon immer zu beschäftigen scheint: Wer bin ich? Wer sind wir? Was macht ein Individuum, die Ich-Identität, aus? Welche Bedeutung spielen die verschiedenen Gruppen, denen ein Individuum angehört, die sozialen Kontexte, in denen es lebt? Diesen Fragen gehen Disziplinen wie Philosophie, Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft vermutlich seit ihrem Bestehen nach, und auch in Linguistik und Deutschdidaktik werden die disziplinbezogenen Anteile und Einflüsse in Hinblick auf die Identitätsentwicklung untersucht. Grundsätzlich kann *Identität* sowohl der Charakterisierung von Individuen als auch von Gruppen dienen (z. B. Krumm, 2020). Im Zusammenhang mit der Analyse der Studierendentexte steht das Individuum im Zentrum und entsprechend dazu auch bei der folgenden theoretischen Annäherung an *Identität*.

Die individuelle oder personale Identität wird als veränderlich verstanden und als abhängig davon, wie das Individuum in konkreten Situationen die Überlagerung der sozialen Kontexte, in die es eingebunden ist, erlebt und einschätzt. Dies entspricht der sozialisationstheoretischen Vorstellung, dass Identität eine Positionierung zu gesellschaftlichen Gruppen einschließt. Die Veränderlichkeit von Identität wird in dem vorliegenden Beitrag zum einen diachron über die Lebensspanne gedacht, zum anderen synchron, das heißt, dass in unterschiedlichen sozialen Kontexten auch zeitgleich unterschiedliche Facetten der Identität zum Tragen kommen und ausgebildet werden können. Die Frage, ob es einen unveränderlichen Identitätskern gibt, soll hier offengelassen werden. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive wird ein solcher, etwa von den Linguistinnen Dirim und Heinemann (2016), verneint. In der Subjektivierungstheorie besteht vielmehr die Vorstellung, dass Identität sich als „Resonanz auf Adressierungen“ entwickelt, mit anderen Worten: als Reaktion auf ein Angesprochen-Werden, beispielsweise als „Türke“, mit dem immer auch Zuschreibungen einhergehen (ebd., 2016, S. 27). Damit wird Identität etwas von aussen an Personen Herangetragenem konzipiert und Identität insgesamt in Frage gestellt (ebd.). Diese Position steht allerdings

in einem Spannungsverhältnis zu der oben erwähnten sozialisationstheoretischen Perspektive ebenso wie zum Konzept der narrativen Identität, das in Abschnitt 2.2 „Identität und Narration“ behandelt wird.

In dem vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass sich die Identität eines Individuums aus seinen Erfahrungen und seinem Erleben einschliesslich seiner Positionierung zu unterschiedlichen, einander überlagernden sozialen Gruppen entwickelt, dass dies zugleich von Adressierungen und damit einhergehenden Zuschreibungen abhängt, und dass das Individuum seine Identität in seinem Agieren, Interagieren und Erzählen (s. 2.2) realisiert. Das heisst, dass sich Identität unter anderem in mit Sprache verbundenen Praktiken (s. auch 4.1) zeigt und in diesen auch weiter ausgebildet werden kann. Im Vollzug derartiger Praktiken beeinflusst das Individuum schliesslich auch seinerseits die Entwicklung von sozialen Gruppen(identitäten), denn nicht nur die Identität von Individuen, sondern auch die von Gruppen ist grundsätzlich veränderlich.

Das in diesem Beitrag vertretene Konzept von Identität ist damit umrissen. Als Grundlage für das Aufspüren von Hinweisen auf Identitäten in Studierendentexten zu Literalität sollen im nächsten Schritt noch auf einer allgemeineren Ebene Zusammenhänge zwischen Identität und Sprache(n) (2.1) sowie Identität und Narration (2.2) beleuchtet werden.

2.1 Identität und Sprache(n)

Sprache wird verbreitet „identitätsstiftend“ (Krumm, 2020, S. 131) betrachtet. Welche Bedeutung dabei einzelnen Sprachen und Registern zukommt bzw. von den Betroffenen zugeschrieben wird, ist, entsprechend der oben umrissenen Perspektive auf Identität, über die Lebensspanne und in Abhängigkeit von der je konkreten sozialen Situation veränderlich. „Wer sind wir in den Sprachen, die wir sprechen?“, fragt die Soziologin Gümüşay (2020, S. 27) in ihrem Sachbuch „Sprache und Sein“ und legt hierin ein äusserst vielschichtiges und lesenswertes Zeugnis ihrer eigenen sprachlichen Vielfalt ab, das mit folgenden Zeilen endet:

„Türkisch ist für mich die Sprache der Liebe und Melancholie.
Arabisch eine mystische, spirituelle Melodie.
Deutsch die Sprache des Intellekts und der Sehnsucht.
Englisch die Sprache der Freiheit.“ (Ebd., S. 30)

Mit Blick auf diese Vielfalt an persönlichen Bedeutsamkeiten verschiedener Sprachen leuchtet unmittelbar ein, dass Dirim und Heinemann mit Bezug auf Paul Mecheril (2003) vor einer Festlegung von sprachlichen und kulturellen Identitäten, insbesondere vor einer „Lingualisierung“ (Dirim & Heinemann, 2016, S. 26.), das heisst vor einer Festlegung von Personen auf eine sprachlich begründete Herkunftsidentität, warnen. Sie plädieren dafür, „Sprachen nicht als Teil der Identität, sondern als Ressource für Kommunikation und Wissensaneignung zu betrachten“ (ebd., S. 30). In dem vorliegenden Beitrag wird die Position vertreten, dass sich die sprachliche Identität von Individuen aus allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen und Registern sowie den damit verbundenen, auch *translingualen* (García & Wei, 2015), Verwendungsformen und Praktiken zusammensetzt.

2.2 Identität und Narration

Zwischen Identität und Narration bestehen mindestens zwei Zusammenhänge. Der erste Zusammenhang betrifft den Umstand, dass Identität in Erzählungen narrativ hergestellt werden kann. Biografische mündliche oder schriftliche Texte, zu denen auch die zu untersuchenden Studierendentexte gehören, sind Ausdruck von Identität und tragen im Vollzug der Herstellungspraxis zur Identitätsbildung bei. Dem liegt die konstruktivistische Vorstellung zugrunde, dass Wirklichkeit narrativ hergestellt und auch gedeutet wird (Bruner, 1996). Der zweite Zusammenhang, der zwischen Identität und Narration besteht, betrifft den Umstand, dass rezipierte Narrationen die eigene Identitätsentwicklung prägen können. Dies gilt für reale Geschichten, also Erlebnisberichte, ebenso wie für fiktive Literatur. Entscheidend für die Möglichkeit, einen Anteil an der Identitätsbildung zu haben, sind deren „Erfahrungshaftigkeit“ (Dehn et al., 2014, S. 1; s. auch Hoffmann, 2023) sowie die emotionale Identifikation der Rezipient:innen mit den literarischen Figuren (z. B. Schüler, 2019, S. 14; Wieler, 2018). Zwischen einer Geschichte und ihren Rezipient:innen muss Resonanz (Rosa, 2018, S. 7) entstehen, was wiederum begünstigt wird, wenn die Wahrnehmung der Lektüre ästhetischer Art ist, denn: „Intensive ästhetische Wahrnehmungen sind meist nicht auf einen einzigen Sinneskanal beschränkt“ (Spinner, 2008, S. 10), in Momenten ästhetischer Bildung „verschmelzen [...] Wahrnehmen,

Fühlen, Denken und Wissen. Ästhetische Wahrnehmung verbindet uns mit der Umwelt und löst uns zugleich aus ihren Zwängen“ (Mattenkloft, 2014, S. 135).

In Kapitel 2 wurde Identität als veränderlich beschrieben und dargelegt, dass sowohl Sprache(n) als auch Narration(en) eine konstitutive Rolle für die Ausbildung und den Ausdruck von Identität spielen. Dies gilt auch für Literalität.

3 Literalität

Literalität wird im Folgenden über ihr Verhältnis einerseits zu Oralität (3.1), andererseits zu Literarität (3.2) und schliesslich über die mit ihr verbundenen literalen Praktiken (3.3) näher bestimmt.

3.1 Literalität und Oralität

Die Begriffe *Oralität* (Mündlichkeit) und *Literalität* (Schriftlichkeit) dienen der Charakterisierung von Kommunikationsformen in Gesellschaften oder Kulturen¹ (s. Ong, 2016). Literalität, der Gebrauch von Schrift, der Umgang mit schriftförmigen Texten, verändert Kulturen und die in ihnen lebenden Menschen. Insofern ist Literalität identitätsrelevant. Ong schreibt zum Verhältnis von Oralität und Literalität:

„Die Interaktion zwischen der Oralität, in die alle Menschen hineingeboren sind, und der Technologie des Schreibens, in die niemand hineingeboren wird, reicht bis in die Tiefe der Psyche. Sowohl ontogenetisch als auch philogenetisch [sic!] gesehen, ist es das orale Wort, das zuerst das Bewusstsein vermittelt, artikulierter Sprache erhellt, das zuerst Subjekt und Objekt trennt und sie daraufhin in Beziehung setzt, und das die Menschen zu Gesellschaften zusammenfügt. Das Schreiben führt Trennung und Entfremdung, aber ebenso eine höhere Einheit ein. Es beflügelt das Selbstgefühl und begünstigt eine bewusstere Interaktion zwischen Personen. Schreiben ist Bewusstseinsweiterung.“ (Ong, 2016, S. 170)

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Mitglieder von literalen Gesellschaften in die Sprache und zur Schrift gelangen und welche Praktiken sie ausüben. Wenn Bruner (1996) erläutert, dass das Kind mit dem Erwerb der Sprache zugleich in eine Kultur hineinwächst, so gilt dies einmal mehr für die Schrift.

3.2 Literalität und Literarität

Während im Begriffspaar *Oralität und Literalität* die Schriftkultur insgesamt unter einem weiten Begriff von *Literalität* zusammengefasst wird, unterscheidet Dehn im Rahmen von Schriftkultur zwischen *Literalität* und *Literarität*:

„Der Begriff von Schreiben lässt sich bestimmen im Hinblick auf den Buchstaben als Teil des Alphabets (1) und im Hinblick auf den Text als Text zwischen Texten (2). Der erste Aspekt betrifft die Literalität, der zweite die Literarität.“ (Dehn, 1999, S. 33; Dehn et al., 2011, S. 40)

Mit Blick auf das Individuum ist Literalität bei Dehn mehr oder weniger mit Alphabetisierung gleichzusetzen. Literarität hingegen bezieht sich auf (den Umgang mit) Darstellungsweisen, „auf die Formung von Inhalten, auf inhaltliche Strukturen und Deutungen“ (ebd., S. 37) und damit darauf, was Koch und Oesterreicher (1985) in ihrem viel zitierten Modell zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit als Kontinuum zwischen einer Sprache der Nähe und einer Sprache der Ferne/Distanz beschreiben. Bei Hüttis-Graff heisst es, Kindern werde

„mit dem Schriftspracherwerb zugleich eine grundlegend neue Dimension des Denkens und Handelns und der Teilhabe an Kultur, Gesellschaft und Bildung eröffnet. Dies ist geknüpft an den Erwerb spezifischer sprachlicher Kompetenzen, die im Mündlichen und Schriftlichen zum Tragen kommen und als entscheidende Bedingung für Lernen und Bildung angesehen werden.“ (Hüttis-Graff, 2010, S. 240)

In der Verschränkung des Schriftspracherwerbs mit der „Dimension des Denkens und Handelns und der Teilhabe“ klingen Ongs Charakterisierung des Schreibens als Bewusstseinsweiterung (s. 3.1) und zugleich die Verschränkung von Literalität und Literarität bei Dehn an; allerdings ist in Dehns Literaritätsbegriff mehr Raum für literar-ästhetische Texte und Erfahrungen, die für die Identitätsentwicklung nachweislich von grosser Bedeutung sind (z. B. Wieler, 2018). Der Erwerb von Literalität im weiten Sinne bzw. von Literalität und Literarität erfolgt im Kontext literaler (und literarischer) Praktiken sowie (gegebenenfalls) im Kontext

¹ Kultur wird in diesem Beitrag in einem weiten, dynamischen Sinn verwendet.

sprachlicher Vielfalt (Naujok, 2011). Der Fokus dieses Beitrags liegt auf dem Umgang mit Schrift und damit auf literalen Praktiken.

3.3 Literale und literarische Praktiken

Mit Barton (2007) ist Literalität als soziale Praxis in Verbindung mit geschriebener Sprache und damit über *literale Praktiken* zu beschreiben: „Literacy is a social activity and can best be described in terms of people’s literacy practices which they draw upon in literacy events“ (Barton 2007, 34; s. Naujok, 2021, S. 51). Der Literalitätsbegriff wird dabei in einem weiten Sinne, nämlich Literalität und Literarität umfassend, verwendet. Aus diesem Grunde soll hier von *literalen* und *literarischen* Praktiken die Rede sein. Literale Praktiken beziehen sich unmittelbar auf den Umgang mit Schrift, etwa auf Übungen zum Erlernen bestimmter Schwungbewegungen beim Schreiben von Buchstaben, auf ästhetisch orientiertes Schriftgestalten (Kohl & Ritter, 2019) oder die Nutzung von Schrift zum Erinnern von Wörtern in einer neu zu lernenden Sprache (Naujok, 2018, 2021). In dem Masse, wie Individuen mit den Techniken des Lesens und Schreibens vertraut sind, rücken die Texte, deren Inhalte und Bezüge zu anderen Texten und damit literarische Praktiken in den Fokus. Literale und literarische Praktiken können voneinander getrennt vorkommen, etwa beim mündlichen Erzählen, das eine nicht-literale, literarische Praxis ist. Häufig hängen sie aber auch zusammen, beispielsweise wenn Gedichte lautierend und damit in einer für den literar-ästhetischen Genuss geeigneten Art gelesen werden. Indem Lernende lesend und/oder schreibend mit Schrift umgehen, wenden sie literale und literarische Praktiken an und bilden in beiden Bereichen, Literalität und Literarität, je individuelle Fähigkeiten aus. Hoffmann, Nentwig-Gesemann und Nickel betonen:

„Nicht der Erwerb der Techniken des Lesens und Schreibens verändert das Verhältnis eines Menschen zu sich selbst, sondern es sind die Praxen und Praktiken des (Vor-)Lesens, Erzählens, Schreibens und Nutzens von Medien, die Bildungsprozesse initiieren, motivieren und am Laufen halten.“ (Hoffmann et al., 2023, S. 9 f.)

Die Autor:innen stellen damit einen Zusammenhang zwischen literalen und literarischen Praktiken und der Identitätsentwicklung her. Da die Bedeutung derartiger Praktiken ausschliesslich im Zusammenhang mit ihrem je konkreten sozialen Kontext zu verstehen ist, muss dieser in entsprechenden Untersuchungen immer mitberücksichtigt werden:

„People’s literacy practices are situated in broader social relations. This makes it necessary to describe the social setting of literacy events, including the ways in which social institutions support particular literacies.“ (Barton 2007, 34)

Die Kontexte literaler und literar-ästhetischer Praktiken sind vielfältig: in einem Land anders als in einem anderen, in einer Familie anders als in einer anderen, unter Freunden anders als in der Familie, anders als in Bildungsinstitutionen oder bei der Arbeit und nicht zuletzt: in einer Sprache anders als in einer anderen. All diese Kontexte literaler und literarischer Praktiken sind für die Identitätsentwicklung potenziell bedeutsam; gleichzeitig kann Identität in ihnen zum Ausdruck kommen.

4 Literale Praktiken von Jugendlichen und jungen Erwachsenen – Streiflichter und Perspektivierung

Die Streiflichter (4.1) werden auf qualitative Studien zu literalen Praktiken von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gerichtet, dies auch im Kontext sprachlicher Vielfalt. Die Perspektivierung (4.2) erfolgt dann mit Bezug auf eigene Untersuchungen und leitet zum empirischen Teil des Beitrags über.

4.1 Streiflichter

Studien zu literalen Praktiken von Jugendlichen und jungen Erwachsenen fokussieren zumeist das Lesen, weniger das Schreiben. Im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse an literalen Praktiken von Studierenden der Kindheitspädagogik sollen hier benachbarte Studien beleuchtet werden, denen ebenfalls autobiografische Daten zugrunde liegen. Diese werden nach steigendem formalen Bildungsniveau der im Fokus stehenden Personengruppen angeordnet.

Eine viel beachtete Referenzstudie der Lesesozialisation ist das von Cornelia Rosebrock geleitete DFG-Projekt, in dem dreissig Hauptschulabsolvent:innen zu ihrer Mediennutzung und deren Genese befragt wurden (Pieper et al., 2004). Pieper und Wirthwein halten hierzu fest:

„Die Genese des Nicht-Lesens stellt sich bei diesen Befragten insofern einheitlich dar, als sie lebensgeschichtlich auf keine oder kaum auf Impulse zur Entwicklung einer eigenen Lesepraxis zurückblicken. [...] Die Berührung mit der hochkulturell bewerteten Praxis ‚Lesen von Büchern‘ bleibt punktuell und folgenlos.“ (Pieper & Wirthwein, 2004, S. 1 f.)

Gleichwohl enthält das Sample mit zwei Genuss-Leserinnen auch Ausnahmen. Beide haben das Lesen in der Pubertät für sich entdeckt und dabei von ihren Lehrerinnen wichtige Leseanregungen erhalten, die sich in „innere Lesemotivation“ (Graf, 2007, S. 73) gewandelt haben. Graf beschreibt derartige Entwicklungen als „die Verabschiedung aus lesepädagogischen Lesearrangements und den Eintritt in die literarische Welt“ (ebd.). Dies ähnelt dem Durchbruch, der sich Herrmann (2023) zufolge bei Grundschulkindern im Zusammenhang mit Schreiberfahrungen ereignen kann.

Ähnlich wie die Studie zur Lesesozialisation von Hauptschulabsolvent:innen kommt Jakubanis (2015) bei der Analyse von narrativen Interviews (hauptsächlich) mit 14-19-jährigen Gymnasiast:innen mit türkischem Migrationshintergrund in seiner Studie „Literarische Bildung und Migration“ zu dem Ergebnis, dass Lesen, wie Hoffmann prägnant zusammenfasst,

„von den Jugendlichen in erster Linie mit dem schulischen Kontext assoziiert [wird; N.N.], familiäre Vorleseerfahrungen werden selten erwähnt und bleiben relativ blass. [...] Im schulischen Lesen wird die technische Lesefertigkeit betont [und es wird; N.N.] eine Diskrepanz augenscheinlich zwischen der hochkulturellen Orientierung und der faktischen Realisierung literarischer Praxis“ (Hoffmann, 2018, S. 99).

Auch Wyrobnik (2005) erhebt und analysiert leseautobiografische Daten, dies unter dem Titel „Leseglück und Lebenslauf“. Ihre Zielgruppe sind Lehramtsstudierende. Aus Interviews rekonstruiert sie zwei Metaphern des Leseglücks: Tauch-Metaphern und Nahrungs-Metaphern. Die Analyse eines zweiten Datenkorpus, bestehend aus schriftlichen Antworten auf offen formulierte Fragen zu Leseglücks- und Lesefrustrationen, zeigt, dass die Studierenden mit *Leseglück* „vor allem Situationen, Orte, Buheigenschaften und bestimmte – das Lesen begleitende – Gefühle“ (ebd., S. 141) assoziieren. *Lesefrust* hingegen wird ausgelöst durch Störungen und Zwang, durch sprachlich oder inhaltlich überfordernde oder unbefriedigende Lektüre.

Graf (2018) zufolge sind die empirisch gegründet ausgearbeiteten Lesemodi auf Basis von Lektürebiografien der 1970er und 80er Geburtsjahrgänge nach wie vor aktuell. Zuerst geht Graf auf die Attitüde der *mental Distanzierung* ein, bei der das Lesen pauschal abgewertet wird. Alsdann werden dem Lesemodus der *Pflichtlektüre* mehrere Modi der *Freiwilligkeit* gegenübergestellt; nur diese besitzen das Potenzial, als befriedigend erlebt zu werden. Der *instrumentelle Lesemodus* zielt auf zweckrationale Informationsentnahme, der *Lesemodus der Partizipation* darauf, „mitreden zu können“ (ebd., S. 102), der *intime Lesemodus* auf „tagträumerische Wunscherfüllung in der Illusion“ (ebd.), das *private, aber nicht intime interessenorientierte Konzeptlesen* auf die Aneignung von Wissen; hiervon unterscheidet er ein Lesen, das auf Erkenntnis zielt, und schliesslich verweist Graf auf den *Modus der ästhetischen Wahrnehmung* (ebd., S. 103f.).

4.2 Perspektivierung

In meiner eigenen Analyse von Literacy-Geschichten untersuche ich autobiografische Texte von Studierenden der Kindheitspädagogik zur Bedeutung von Geschichten in ihrer Kindheit (Naujok, 2023). Die Studierenden thematisieren in den Texten verschiedene Erfahrungsräume, die ich als *gelebte* und *imaginierte narrative Erfahrungsräume* bezeichne. Die *gelebten* Erfahrungsräume sind die Kontexte, „in denen mit fiktionalen Geschichten umgegangen wird“ (S. 302), die *imaginierten* Erfahrungsräume hingegen entstehen im Kopf, können aber gleichwohl erlebt und gefühlt werden, sogar körperlich (Schüler, 2019, S. 14). Entscheidend ist dafür deren *Erfahrungshaftigkeit* (Dehn et al., 2014; Schüler, 2019). In Bezug auf die *gelebten narrativen Erfahrungsräume* rekonstruierte ich – ähnlich wie Wyrobnik (2005) – verschiedene Medien, Genres, Personen (Interaktionspartner:innen), Sprache(n), Orte und Zeiten, Situationen und Rituale, Transformationserfahrungen sowie Rezeptions- und (Re-)Produktionserfahrungen als bedeutend, jeweils im Medium der Mündlichkeit und/oder der Schriftlichkeit. Diese Aspekte der Bedeutsamkeit identifiziert auch Hoffmann in den autobiografischen Texten ihrer Studierenden (des Grundschullehramts) „zur ersten Begegnung mit Schrift oder zu bedeutsamen Medienerfahrungen in der Kindheit“ (Hoffmann, 2020, S. 80). Als bedeutsam im Rahmen *imaginierten narrativer Erfahrungsräume* thematisierten die Studierenden meiner Studie sowohl fantastische als auch realistische Inhalte. Für manche ist das *Eintauchen* lustvoll, für andere die *Zuflucht* eine Entlastung. Thematisiert wird auch die Ermutigung durch literarische Vorbilder. Mehrere Studierende zählen

ihre Lieblingsfiguren und -geschichten auf. In einigen Texten wird von Empathie- und Rollenübernahme-Erfahrungen berichtet. Ein Drittel der Studierenden schreibt von Transformationserfahrungen im Sinne des Aufgreifens von Geschichtenstoffen und -figuren in (Rollen-)Spielen. Insgesamt ergibt die Analyse ein ausgesprochen komplexes und diverses Bild, wobei die „persönliche Bedeutsamkeit von Geschichten [...] sowohl über den konkreten Umgang mit in gelebten Situationen als auch über damit verbundene Imaginationen begründet“ wird (Naujok, 2023, S. 311). Eine Auseinandersetzung mit diesen Zusammenhängen kann (angehenden) Pädagog:innen dazu verhelfen, in der pädagogischen Berufspraxis für die Kinder bedeutungsvolle Momente zu erkennen, anzuregen und zu unterstützen. Diese Arbeit soll durch den vorliegenden Beitrag ergänzt werden.

Die bevorstehende Untersuchung eines anderen Korpus von autobiografischen Texten angehender Kindheitspädagog:innen konzentriert sich auf deren Praktiken des Lesens und Schreibens im Kontext sprachlicher Vielfalt.

5 Spurensuche: Literale Praktiken im Kontext sprachlicher Vielfalt und Hinweise auf Identität in Texten angehender Kindheitspädagog:innen

Der empirische Teil beginnt mit der Beschreibung des Datenkorpus und des Vorgehens (5.1). Unter der Überschrift „Literale Praktiken im Kontext sprachlicher Vielfalt“ werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst (5.2), und in Abschnitt 5.3 schliesslich wird aufgezeigt, welche Spuren von Identität in diesen Praktiken enthalten sind.

5.1 Datenkorpus und Vorgehen

Die qualitativ-empirische Untersuchung widmet sich einem Datenkorpus aus dreiundzwanzig Texten im Umfang von im Durchschnitt etwa einer Seite, die Studierende der Kindheitspädagogik Anfang der 2020er Jahre verfasst haben. Persönliche Daten der Studierenden wurde nicht erhoben; der Anteil derjenigen, die (auch) mit (mindestens) einer nicht-deutschen Familiensprache aufgewachsen sind, wird auf ein Drittel geschätzt; alle haben das deutsche Abitur absolviert. Die Texte wurden in einem Seminar zu Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb verfasst, dem ein Seminar zu Literacy vorausgegangen war. Der Schreibimpuls zu den aktuellen literalen Praktiken der Studierenden sah wie folgt aus:

Schreib-Einladung

Bitte nehmen Sie sich Zeit, machen Sie es sich gemütlich und beantworten Sie die folgenden Fragen möglichst ausführlich.

Zur Bedeutung von Lesen und Schreiben in verschiedenen Sprachen

- Was und wie lese und schreibe ich in welcher Sprache?
- Was bedeutet das für mich?
- Weshalb ist das so?

Mittels dieses Impulses sollten die Studierenden sich ihre literalen Praktiken im Kontext ihres sprachlichen Gesamtrepertoires vergegenwärtigen sowie über die persönliche Bedeutsamkeit und die Ursachen ihrer aktuellen Praktiken nachdenken.

Die analyseleitenden Fragen des vorliegenden Beitrags lauten:

1. Was und wie lesen die Studierenden in welchen Sprachen?
2. Welche Spuren von Identität enthalten die Antworten der Studierenden?

In Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2011) werden aus den Antworten der Studierenden Beschreibungskategorien rekonstruiert und auf der Basis von Komparationen ausdifferenziert sowie musterhafte Ähnlichkeiten und Kontraste herausgearbeitet. Die Ergebnisse zu Frage (1) werden unter der Überschrift „Literale Praktiken im Kontext sprachlicher Vielfalt“ in Abschnitt 5.2 zusammengefasst; Antworten auf Frage (2) finden sich in Abschnitt 5.3 unter der Überschrift „Spuren von Identität“. Dabei geht es insgesamt darum, die Vielfalt der in der Gruppe thematisierten literalen Praktiken aufzuzeigen.

Textzitate werden sprachlich nicht geglättet, weil auch die konkrete Schriftform zum individuellen Ausdruck gehört. Gleichwohl sind sprachformale Aspekte nicht Gegenstand der Analyse. Aus Gründen des Datenschutzes wird im Folgenden von allen Studierenden im Singular einheitlich in der weiblichen Form geschrieben.

5.2 Literale Praktiken im Kontext sprachlicher Vielfalt

Die folgende Ergebnisdarstellung fokussiert das Zusammenspiel von Lesen, Schreiben und der Verwendung von Sprache im weitesten Sinne. Die Darstellungen der Studierenden weisen dabei für die beschriebenen Lese- und Schreibaktivitäten neben der Sprache noch einen weiteren Bezugspunkt auf: den jeweiligen sozialen Kontext ihrer Lese- und Schreibaktivitäten, der durch die Funktion und die Kommunikationspartner:innen bestimmt wird. Als *soziale Kontexte des Lesens und Schreibens* erwähnen die Studierenden:

- Kommunikation mit Familie und Freunden,
- Nutzung von Social Media und Memes,
- Studium,
- Lesen von Nachrichten,
- Aneignung von Wissen,
- Zugang zu fiktionalen Welten sowie
- Tagebuch-Schreiben.

Mit Bezug auf diese sozialen Kontexte thematisieren die Studierenden die jeweils verwendete Sprache. In Bezug auf die erwähnten Sprachen lässt der Vergleich der Texte folgende Gemeinsamkeiten erkennen:

- Alle Studierenden äussern sich zuerst zu *Deutsch*.
- Für alle Studierenden gilt ausserdem, dass sie ihre Lese- und Schreibfähigkeiten auf *Englisch* thematisieren.
- Zwei Drittel der Studierenden äussern sich darüber hinaus noch zu literalen Praktiken in Verbindung mit (*weiteren*) *nicht-deutschen (Familien-)Sprachen*.

In einem Grossteil der Texte setzen die Studierenden mit ihren Schilderungen direkt bei diesen Sprachen an und beschreiben, in welchen Kontexten sie diese zum Lesen und/oder Schreiben verwenden. Fast alle halten fest, dass die Sprache, in der sie am besten lesen und schreiben können, Deutsch ist – auch wenn sie andere Familiensprachen besitzen. In Bezug auf das Lesen und Schreiben besteht zwischen den Sprachen also ein *individuelles literales Kompetenzgefälle* zugunsten der *Landessprache*, die zugleich die Sprache der besuchten Bildungsinstitutionen ist. Ein solches Kompetenzgefälle wird nicht nur zwischen verschiedenen Sprachen, sondern mitunter auch zwischen dem Lesen und dem Schreiben geschildert, wobei die Rezeptionskompetenzen im Vergleich zu den Produktionskompetenzen als stärker dargestellt werden.

Im Zusammenhang mit dem *Studium*, in dem sie fast ausschliesslich die deutsche Sprache verwenden, findet sich in den Texten eine kontextabhängige Differenzierung :

- *Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte*
Ihr Studium bestreiten die Studierenden nicht nur in Bezug auf mündliche, sondern auch auf literale Praktiken ganz überwiegend in der deutschen Sprache. Deutsch ist für sie also das Medium wissenschaftlicher Kommunikation, lesend und schreibend.
- *Schriftliche Kommunikation mit Dozent:innen*
Eine Studentin verweist auf einen weiteren Aspekt sprachlicher Vielfalt, indem sie darauf eingeht, dass sie in Abhängigkeit vom Kommunikationskontext im Studium unterschiedliche Register gebraucht: „Wenn ich beispielsweise Dozentinnen anschreibe, wähle ich eine formellere Ausdrucksweise.“ (St16)

Englisch ist für fast alle Studierenden eine *Fremdsprache* und wird in der Regel fast ausschliesslich *gelesen*, dies vor allem bei der *Nutzung von Social Media und Memes* oder allgemein im *Internet*. In der Freizeit lesen einige aber auch Bücher in Englisch, dies „gerne“ (St11), „fast ausschliesslich“ (St14) oder wenn es sich um die Originalfassung handelt (St19). Eine Studentin schreibt von ihrer Begeisterung für Mangas (St20), die mitunter lediglich ins Englische übersetzt vorliegen, und die sie deshalb auf Englisch liest.

Geschrieben wird *Englisch* im Wesentlichen als gemeinsame Sprache mit Freunden aus verschiedenen Ländern (z. B. St11), also für die *Kommunikation mit Freunden*. Für eine Studentin ist Englisch die *Familiensprache*; sie schreibt und liest Englisch in allen Lebenszusammenhängen jenseits des Studiums (St02).

Als *nicht-deutsche Familiensprachen* werden Arabisch, Armenisch, Bosnisch, Englisch, Italienisch, Türkisch und Russisch erwähnt. Die Studierenden, die nicht-deutsche Familiensprachen thematisieren, äussern sich immer auch über den mündlichen Gebrauch dieser Sprachen, der sehr unterschiedlich ausfällt. Grundsätzlich wird die *Adressatenorientierung* als Kriterium für die Sprachenwahl genannt: Die Sprache, die sie mit jemandem mündlich verwenden, wird auch zur gemeinsamen Sprache der schriftlichen Kommunikation

genutzt, die in der Regel über das Smartphone stattfindet. Dabei kann es sich auch um Sprachmischungen handeln (St03).

Viele Studierende können ansatzweise, aber nicht flüssig in ihrer nicht-deutschen Familiensprache lesen und schreiben. Manche stellen konkretere Vergleiche an, z. B.: „Das Tempo und die Sorgfalt, mit der ich schreibe, variieren ebenfalls zwischen den Sprachen.“ (St16) Eine andere Studentin vergleicht ihre Fähigkeiten im Lesen: Während sie im Deutschen den direkten Weg vom Anblick eines Wortes zum inneren Lexikon gehen kann, muss sie im Russischen buchstabenweise vorgehen, was den Zugang zu Informationen erschwert und das Lesevergnügen stört bzw. die Textauswahl stark einschränkt (St10). Einige Studierende halten auch fest, dass sie sich um ihre „Muttersprache“ bemühen und dass es ihnen wichtig ist, diese zu pflegen, gegebenenfalls auch auszubauen. Sehr deutlich wird dies in folgender Passage:

„Obwohl es mir manchmal schwer fällt auf Türkisch, aufgrund der Grammatik und Rechtschreibung zu schreiben, bemühe ich mich, dass die gegenüberstehende Person alle meine Botschaften klar versteht. [...]
Es ist für mich wichtig, meine Muttersprachen sowohl mündlich als auch schriftlich gut zu beherrschen. Das schafft eine persönliche Verbindung und zeigt Respekt für die Sprachen und der Kultur.“ (St03)

Entsprechend dankbar äussert sich eine Studentin, die als Kind am Russischunterricht teilnehmen musste, rückblickend zu der Strenge ihrer Eltern – auch wenn sie trotzdem, und obwohl Deutsch nicht ihre „Muttersprache“ ist, am besten in Deutsch lesen und schreiben kann. Abgesehen von der Studentin, deren Familiensprache Englisch ist, hierarchisiert nur eine Studentin ihre Fähigkeiten in Bezug auf ihre deutsch- und arabischsprachige Literalität nicht:

„Ich lese und schreibe in zwei Sprachen, Arabisch und Deutsch. Als Kind habe ich viel auf Arabisch gelernt, weil meine Eltern nicht so gut Deutsch sprachen. Zu Hause haben wir meistens Arabisch gesprochen, aber in der Kita, in der Schule und mit Freunden war es Deutsch.

Das Lesen auf Arabisch bedeutet für mich traditionelle Geschichten und Koran gut zu verstehen und zu beherrschen, während ich auf Deutsch wissenschaftliche Texte und moderne Literatur lese. [...]

Diese Sprachenvielfalt macht mich nicht nur kulturell verbunden, sondern hilft mir auch, in verschiedenen Situationen gut zu kommunizieren.“ (St13)

Eine Studentin (St14) hatte in einer Seminarsitzung erzählt, dass sie Arabisch lesen, jedoch nicht verstehen könne. Auf eine Rückfrage hin hatte sie geantwortet, sie habe gelernt, den Koran zu lesen, die Bedeutungen der Wörter jedoch nicht verstehe. In ihrem literalitätsbiografischen Text erwähnt sie dies nicht. Möglicherweise scheint ihr diese literale Praktik im Zusammenhang mit der Aufgabe – bewusst oder unbewusst – als irrelevant; vielleicht verschweigt sie diese Fähigkeit aber auch absichtlich. Als Spur ihrer Identität kann das Nicht-Erwähnen in jedem Fall gelten.

Gefragt war nach dem Zusammenspiel von Lesen, Schreiben und der Verwendung von Sprache. Die Analyse der studentischen Texte zeigt, wie literale Praktiken zugleich von den *sozialen Kontexten* und von den *Sprachen* abhängen, in denen sie vollzogen werden; insofern können die *sozialen Kontexte* und die *Sprachen* als zentrale Beschreibungskategorien literaler Praktiken betrachtet werden. Im Ergebnis weisen die von den Studierenden geschilderten literalen Praktiken hinsichtlich der sozialen Kontexte und gebrauchten Sprachen gewisse Ähnlichkeiten auf: Beispielsweise ist die Landessprache Deutsch für alle Studierenden die Sprache des Studiums, die Fremdsprache Englisch dagegen wird vorwiegend in literalen Praktiken verwendet, die etwa mit Social Media zu tun haben. Dieses Ergebnis verweist jedoch primär auf die gesellschaftliche und bildungsinstitutionelle Funktion dieser Sprachen, weniger auf Besonderheiten individueller Identitäten.

5.3 Spuren von Identität

Was die einzelnen Studierenden ausmacht, ist die Kombination der von ihnen vollzogenen Praktiken. Sie lesen und schreiben in verschiedenen Kontexten, in unterschiedlichen Sprachen, unterschiedlich viel; sie fühlen sich dabei unterschiedlich wohl und sicher und schreiben dem in unterschiedlicher Weise Bedeutung zu. Hinweise auf die Identität ergeben sich aus den individuellen Profilen vollzogener literaler Praktiken. Dies soll hier am Beispiel des letzten Zitats aus Abschnitt 5.2 veranschaulicht werden.

Die Studentin (St13) beschreibt zunächst allgemein, dass sie in zwei Sprachen liest und schreibt. Dies unterscheidet sie bereits von vielen anderen. Als Sprachen benennt sie Arabisch und Deutsch – eine weitere

Besonderheit. Arabisch ist für sie Familiensprache und Deutsch sukzessive Zweitsprache; auch die Tatsache des sukzessiven Spracherwerbs und die Reihenfolge, in der die Sprachen erworben wurde, ist identitätsrelevant. Für beide Sprachen geht die Studentin explizit nur auf das Lesen ein. Als Kontexte, in denen sie das Arabische gebraucht, nennt sie das Lesen traditioneller Geschichten und des Koran. Daraus ergeben sich die literalen Praktiken *Lesen traditioneller Geschichten in der Familiensprache Arabisch* und *Lesen des Korans in der Familiensprache Arabisch*. Dem stehen im Zusammenhang mit dem Gebrauch der deutschen Sprache das *Lesen moderner Literatur in der sukzessiv erworbenen Zweitsprache Deutsch* und das *Lesen wissenschaftlicher Texte in der sukzessiv erworbenen Zweitsprache Deutsch* gegenüber. Diese literalen Praktiken sind identitätsrelevant: Die Studentin ist eine lesende und schreibende junge Frau, die traditionelle Geschichten und den Koran auf Arabisch ebenso wie moderne Literatur und wissenschaftliche Texte auf Deutsch liest und die dem (auch selbst) für ihr Leben grosse Bedeutung zuschreibt: „Diese Sprachenvielfalt macht mich nicht nur kulturell verbunden, sondern hilft mir auch, in verschiedenen Situationen gut zu kommunizieren.“ (St13)

6 Zusammenfassung und Ausblick: Identität und Literalität im Kontext sprachlicher Vielfalt

Der vorliegende Beitrag untersucht Zusammenhänge zwischen Identität und Literalität im Kontext sprachlicher Vielfalt und richtet den Fokus auf das Lesen und Schreiben und das Individuum. Von zentraler Bedeutung ist hier die praxeologische Perspektive: Die theoretischen Konzepte von Identität, Literalität und Sprache eines Individuums gründen auf der Vorstellung, dass diese erst in entsprechenden Praktiken realisiert werden. (Die Frage nach einem unveränderlichen Identitätskern wurde offengelassen.) Die literalen Praktiken werden dabei jeweils darüber bestimmt, ob gelesen oder geschrieben wird, in welchem sozialen Kontext dies geschieht und in welcher Sprache. Gleichzeitig wird die Sprache sowohl aus sprachsystematischer Perspektive (etwa als Arabisch, Deutsch oder Englisch) als auch aus individuumbezogener Perspektive (etwa als eine Familien-, Erst-, Zweit- oder eine Fremdsprache) spezifiziert.

Literalität, Sprache und Identität hängen miteinander zusammen, beeinflussen sich gegenseitig und sind veränderlich, dynamisch. Individuell bedeutsame literale Praktiken einschliesslich der Sprachen, in denen sie vollzogen werden, sind zugleich Ausdruck von Identität und identitätsprägend. Denn wie gelebt wird, was getan und erfahren wird, wirkt auf das Individuum zurück (und darüber hinaus auch in die Gesellschaft hinein). In diesem Sinne lassen sich in den Antworten der Studierenden auf die Frage, was und wie sie in welchen Sprachen lesen und schreiben, Spuren ihrer Identitäten erkennen. Dies gilt insbesondere für umfangreichere Schilderungen von individuellen Kombinationen aus vielen verschiedenen literalen Praktiken. Auf einer solchen Basis liessen sich auch Fallanalysen durchführen (im Ansatz Naujok, i. Dr.).

Aus hochschuldidaktischer Perspektive haben sich autobiografische Zugänge zu Studieninhalten fraglos bewährt (z. B. Odendahl, 2021). Dies gilt insbesondere, wenn ein Austausch darüber stattfindet und Bezüge zu theoretischen Diskursen hergestellt werden. Die Vielfalt der Studierenden in einem Seminar kann ihnen eine Idee von der Vielfalt von Kindern in einer Kita-Gruppe oder von Schüler:innen in einer Klasse vermitteln, wenn gleich zwischen letzteren und einer Studierendengruppe die Hürde der Studienzugangsberechtigung steht.

Nicht zuletzt gilt es, den individuumbezogenen Zugang zu Zusammenhängen zwischen Identität und Literalität um eine systematische Untersuchung von Verflechtungen mit Institutionen und Gesellschaft(en) zu erweitern und auf diese Weise auch Machtverhältnisse mit in den Blick zu nehmen (Knappik, 2018).

Als Einladung zum Weiterdenken im Kontext von Forschung und Lehre soll eine der Studentinnen das letzte Wort haben:

„Ich bin sehr dankbar, lesen und schreiben gelernt zu haben, denn es gibt Menschen, die in ihrer Muttersprache weder lesen noch schreiben können. [...] Hätten meine Mutter und ihre Eltern mit mir als Kind konsequent Türkisch oder Armenisch gesprochen, würde ich nun diese Sprachen auch beherrschen.“ (St17)

Literatur

- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden, USA: Blackwell.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass./London, England: Harvard UP.
- Dehn, M. (1999). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin: Volk und Wissen; Düsseldorf: Kamp.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2014). Erzählerwerb in Erziehungswissenschaft und Didaktik. Deutsche Übersetzungsfassung von „Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics“ aus Peter Hühn u.a.: *Handbook of Narratology* (S. 489-506). Berlin: de Gruyter 2014 – mit freundlicher Genehmigung des Verlags; s. auch „Living Handbook of Narratology“. Zugriff am 16.02.2024. Verfügbar unter <http://www.lhn.uni-hamburg.de>
- Dirim, İ. & Heinemann, A. M. B. (2016). Sprachliche Identität. Zur Problematik einer normativen Referenz. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF)*, 24(2), 25-31. Zugriff am 01.03.2024. Verfügbar unter DOI: 10.25364/10.24:2016.2.4
- García, O. & Wei, L. (5 December 2015). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (1st ed.). Palgrave Pivot London. doi: 10.1057/9781137385765.
- Graf, W. (2007). *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Graf, W. (2018). *Leseporträts. Die biografische Wirkung der Literatur. Mit einer Einführung in die qualitative biografische Lese-forschung* (99-119). Münster: LIT.
- Gümüşay, K. (2020). *Sprache und Sein*. Berlin: Hanser.
- Herrmann, F. (2023). *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomeno-logische Studie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, J. (2018). Interkulturalität. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: For-schungsfelder* (S. 89-109). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. Zugriff am 14.02.2024. Verfügbar unter https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/586/file/Boelmann_Empirische+Forschung+in+der+Deutschdidak-tik_Bd.3_Forschungsfelder.pdf
- Hoffmann, J. (2020). *Narratives Lernen in Unterrichts- und Professionsforschung*. In R. Ertl-Schmuck & J. Hoffmann (Hrsg.), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven*, S. 61-89. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hoffmann, J. (2023). *Io sono foglia – Erzählen mit Bilderbüchern in mehrsprachigen Kontexten*. Das Südtiroler Projekt IMAGO. ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Mehrsprachen Lernen und Lehren*, 28(1), 57–85 <https://doi.org/10.48694/zif.3603>
- Hoffmann, J., Nentwig-Gesemann, I. & Nickel, S. (2023). *Early Literacy – Empirische Zugänge*. In D. Weltzien, H. Wadepohl, J. Hoffmann, I. Nentwig-Gesemann & S. Nickel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XVI – Early Literacy* (S. 9-24). Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Hüttis-Graff, P. (2010). *Bildungssprache und konzeptionelle Schriftlichkeit*. In H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.), *Allen Kindern gerecht werden. Aufgaben und Wege. Beiträge zur Reform der Grundschule 129* (S. 240-251). Frankfurt a. M.: Grundschul-verband e. V.
- Jakubanis, M. (2015). *Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendli-chen mit türkischem Migrationshintergrund*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Knappik, M. (2018). *Schreibend werden: Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft Bd. 6*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/6004651w>
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Kohl, E. M. & Ritter, M. (2019). *Schrift. Kulturtechnik und ästhetische Praxis*. *Die Grundschulzeitschrift* 33(313), 6-9.
- Krumm, H. J. (2020). *Mehrsprachigkeit und Identität*. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 131-135). Wiesbaden: Springer. Zugriff am 08.03.2024. Verfügbar unter doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_19
- Kuckartz, U. (2011). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Juventa.
- Mattenkloft, G. (2014): *Ästhetische Bildung als Aufgabe der Primarstufe*. In J. Knopf, & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher, Band 1: Theorie* (S. 135–140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mecheril, P. (2003). *Kulturelle Identität – Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive*. *SchulVerwal-tung. Spezial* 3 (2003) 11-13.
- Naujok, N. (2011). *Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. In P. Hüttis-Graff & P. Wieler (Hrsg.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter* (S. 95-121). Freiburg/Br.: Fillibach Verlag.

- Naujok, N. (2018). Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität. *leseforum.ch Online-Plattform für Literalität*, 2018(2), 1-17. Zugriff am 21.02.2024. Verfügbar unter <https://www.leseforum.ch/> > <https://doi.org/10.58098/lffl/2018/2/627>
- Naujok, N. (2021). Grundschulkind im Umgang mit Geschriebenem – Literale Praktiken aus Perspektive der Interpretativen Unterrichtsforschung. In N. Kruse, A. Reichardt & S. Riegler (Hrsg.), *Materialität des Schriftspracherwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen* (S. 47-69). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Naujok, N. (2023). Literacy-Geschichten – Narrative Erfahrungsräume in biografischen Texten von Studierenden. In I. Kellermann & N. Ferrin (Hrsg.), *Narrative Räume für das Denken in Möglichkeiten. Perspektivität – Fiktionalität – Kreativität* (S. 301-315). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Naujok, N. (i. Dr.). Mehrsprachigkeit und Literalität in Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule und die Rolle der Kindheitspädagogik. In Schmude, C. & Brodowski, M. (Hrsg.), *Handbuch Kindheitspädagogik. Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln*. Neuwied: Carl Link Verlag.
- Odendahl, J. (2021, 14. März). Eine ‚Dritte Lesekrise‘? *Literaturdidaktik im Gespräch*. Zugriff am 09.03.2024. Verfügbar unter <https://doi.org/10.58079/qyl4>
- Ong, W. J. (2016). *Oralität und Literalität. Die Technologie des Wortes*. 2. Auflage. Mit einem Vorwort von Leif Kramp und Andreas Hepp. Übersetzt von Wolfgang Schömel. Wiesbaden: Springer VS.
- Pieper, I. & Wirthwein, H. (2004). Ich bin kein Typ, der gern liest – Werdegänge von Nicht-Lesern. *leseforum.ch Online-Plattform für Literalität*, 2004(13), 1-5. Zugriff am 21.02.2024. Verfügbar unter <https://www.leseforum.ch/> > Archiv
- Pieper, I., Rosebrock, C., Volz, S. & Wirthwein, H. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch junger Leute mit Hauptschulabschluss*. Weinheim und München: Juventa.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Wien und Salzburg: Residenz Verlag.
- Schüler, L. (2019). *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Berlin: J. B. Metzler.
- Spinner, K. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In C. Vorst, S. Grosser, J. Eckhardt & R. Burrichter (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (S. 9-23). Frankfurt a. M.: Lang.
- Wieler, P. (2018). Sprachlich-ästhetische Literaturerfahrung als Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung jüngerer Kinder. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 5(4), 35-48. Zugriff am 09.02.2024. Verfügbar unter <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2018/05/lr-2018-1-wieler.pdf>
- Wyrobnik, I. (2005). Leseglück und Lebenslauf – phänomenologische und biographische Erkundungen. In J. Ecarius & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, S. 128-147. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Autorin

Natascha Naujok, Prof. Dr., ist seit 2011 Professorin für Sprache und Kommunikation im Studiengang Kindheitspädagogik der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB). An der Freien Universität Berlin studierte sie Grundschulpädagogik, Germanistik und Deutsch als Fremdsprache und war in England ein Jahr lang als Deutschlehrerin tätig. Naujok promovierte zu Schülerkooperation (2000) und habilitierte sich zur gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten am Computer (2012). Ihre empirischen Studien sind an Grundschulen in sozioökonomisch schwachen Berliner Bezirken mit überwiegend mehrsprachig aufwachsenden Kindern angesiedelt oder widmen sich autobiografisch-selbstreflexiven Texten von Studierenden. Seit 2002 ist Naujok in Patenschafts- und Mentoring-Programmen aktiv. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind: ein- und mehrsprachiger Sprach- und Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Literacy, Erzählen, Medienrezeption, Peer- und pädagogische Interaktionen sowie Interpretative Unterrichtsforschung.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

Identité et littéralité dans le contexte de la diversité linguistique – une recherche de traces dans des textes autobiographiques de futurs pédagogues de l'enfance

Natascha Naujok

Résumé

La formation de l'identité s'effectue dans un réseau de relations multiples ; les formes dans lesquelles l'identité peut s'exprimer sont tout aussi variées. La littératie est l'un des aspects qui contribuent à la formation de l'identité et dans lequel l'identité peut s'exprimer. L'une des tâches des éducateurs de l'enfance est de soutenir les enfants qui leur sont confiés dans leur développement identitaire et linguistique, y compris dans leur développement de la littératie. Pour se préparer à cette tâche, les futurs pédagogues de l'enfance de la Evangelische Hochschule Berlin se penchent sur leur propre littéralité et rédigent à cet effet des textes autobiographiques. Le présent article examine les réponses des étudiants à la question de savoir ce qu'ils lisent et écrivent et dans quelle langue. L'accent est mis sur leurs pratiques de littératie actuelles, qui résultent de leurs expériences personnelles de littératie antérieures et constituent l'arrière-plan de leur travail pédagogique.

Mots-clés

Identité, littéralité, diversité linguistique, apprentissage de la lecture et de l'écriture, pratiques littéraires

Cet article a été publié dans le numéro 2/2024 de forumlecture.ch

Identità e alfabetizzazione nel contesto della diversità linguistica – una ricerca di tracce nei testi autobiografici di futuri pedagoghi dell'infanzia

Natascha Naujok

Riassunto

La formazione dell'identità avviene in una rete di molteplici relazioni; le forme in cui l'identità può esprimersi sono altrettanto diverse. L'alfabetizzazione è uno degli aspetti che contribuiscono alla formazione dell'identità e in cui questa può essere espressa. Uno dei compiti nell'educazione dell'infanzia è supportare le bambine e i bambini per quanto riguarda lo sviluppo della loro identità e della(e) loro lingua(e), compreso lo sviluppo dell'alfabetizzazione. Per prepararsi a questo compito, i futuri educatori e le future educatrici dell'infanzia della Evangelische Hochschule di Berlino esaminano la propria alfabetizzazione e scrivono testi autobiografici a questo scopo. Questo articolo analizza le risposte degli studenti alla domanda su cosa e come leggono e scrivono in quale lingua. L'attenzione si concentra sulle loro attuali pratiche di alfabetizzazione, che derivano dalle loro precedenti biografie di alfabetizzazione e costituiscono lo sfondo del loro lavoro pedagogico.

Parole chiave

identità, alfabetizzazione, diversità linguistica, apprendimento della lettura e della scrittura, pratiche di alfabetizzazione

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2024 di forumlettura.ch

Identity and literacy in the context of linguistic diversity – looking for clues in autobiographical texts by early years educators in training

Natascha Naujok

Abstracts

Identity is shaped in a diverse web of connections, and the ways in which identity can be expressed is equally varied.

Literacy is one of the factors that contribute to identity and where identity can be expressed. Early years educators are responsible for supporting the children in their charge as they develop both their identity and their language, including their literacy skills. In preparation for this role, early years educators training at the Protestant University of Applied Sciences Berlin therefore explore their own literacy, writing autobiographical texts to reflect on in this connection. In this paper, we examine student responses to the question of what and how they read and write in which language. Taking centre stage, then, are the trainee teachers' current literacy practices. These are derived from previous literacy biographies and offer background for the trainees' work in education.

Keywords

identity, literacy, linguistic diversity, formal literacy development, literacy practices

This article was published in the 2/2024 issue of leseforum.ch