

Esther Wiesner

Diskursiv-narrative literale Identitäten von Jugendlichen

Eine gesprächsanalytische
Untersuchung von Positionierungen

BELTZ JUVENTA

Esther Wiesner

Diskursiv-narrative literale Identitäten von Jugendlichen

Lesesozialisation und Medien

Herausgegeben von

Cornelia Rosebrock | Hansjakob Schneider

Esther Wiesner

Diskursiv-narrative literale Identitäten von Jugendlichen

Eine gesprächsanalytische Untersuchung
von Positionierungen

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Esther Wiesner, Jg. 1975, Dr. phil., ist Sprachwissenschaftlerin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz, in Forschung und Lehre tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Forschung zum Literacy-Lernen von Kindern und Jugendlichen sowie zum Sprachlernen mit digitalen Medien.

Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors/einer Doktorin der Philosophie, vorgelegt 2012 der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel von Esther Wiesner aus Baselland

Referentin: Prof. Dr. Annelies Häcki Buhofer

Korreferentin: Prof. Dr. Cornelia Rosebrock

Zu diesem Buch steht ein Anhang als kostenloser Download bereit unter www.Beltz.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Satz: text plus form, Dresden

ISBN 978-3-7799-4306-8

Dank

Mein Dank geht an Annelies Häcki Buhofer, Cornelia Rosebrock, meine Eltern, meine beiden Schwestern Karin und Birgit, Linda Leutwiler, Nadja Lindauer, Res Mezger, Andrea Bertschi Kaufmann, Hansjakob Schneider, Thomas Lindauer, an die an der Studie beteiligten Lehrpersonen und natürlich und im Besonderen an die befragten Jugendlichen.

Basel, 30. April 2014
Esther Wiesner

Inhalt

Kapitel 1

Einleitung	13
1.1 Forschungsinteresse	13
1.2 Literale Identitäten als diskursives Phänomen	15
1.3 Struktur und Aufbau	18
1.4 Verweise und Markierungen	20

Theoretischer Teil

Kapitel 2

Sozialisation: Sprachgebrauch als menschliche Lebensform	26
2.1 Sprachgebrauch und Identität	29
2.1.1 Identität in ihrer Sprachlichkeit und Sprachgebundenheit	32
2.1.2 Identität in ihrer Diskursivität	33
2.1.3 Identität in ihrer Narrativität	34
2.1.3.1 Narrative als Konstruktionsleistungen	35
2.1.3.2 Narrative als Emplotments von Erfahrungen zur Ich-Orientierung	38
2.1.3.3 Narrative als situativ-funktionale Kompositionen	41
2.1.4 Identität in ihrer Reflexivität	46
2.1.5 Sprachgebrauchstheorie nach Kresic auf Basis von Bühler	51
2.1.6 Fazit zum sozial-konstruktivistischen interaktionalen Sprachbegriff	53
2.2 Literalität	53
2.2.1 Literale Sozialisation	54
2.2.2 Literale Kompetenzen	56
2.2.2.1 Lesekompetenzen	56
2.2.2.2 Schreibkompetenzen	57
2.3 Narrative literale Identitäten als sensibilisierendes Konzept	58
2.3.1 Sensibilisierende Konzepte als theoretische Fundierungen und Methode forscherseitigen Konzipierens	59
2.3.2 Narrative literale Identitäten als sensibilisierendes Konzept	60
2.4 Zusammenfassende Reflexion	63

Empirischer Teil

Kapitel 3

Situierung	67
3.1 Kontext – Forschungsprojekt »Literale Resilienz«	67
3.1.1 Forschungsdesign	68
3.1.2 Erhebungsinstrumente	70
3.2 Sample (n ₄) der vorliegenden Arbeit	72
3.3 Interview	73
3.3.1 Interviews als Erhebungsinstrumente	73
3.3.2 Interpretative Schritte im Forschungsprozess	76
3.3.3 Interviewleitfaden	77
3.3.4 Segmentierung der Interviews	78
3.3.4.1 Grobsegmentierung	78
3.3.4.2 Feinere Segmentierung – Interviewpassagen als Diskurseinheiten	81
3.3.4.3 Eckdaten zu den Interviews: Interaktion und Setting	82
3.4 Porträts der zehn ProbandInnen	84
3.4.1 Mädchen	84
3.4.2 Jungen	86

Kapitel 4

Methode	89
4.1 Positionierungen als Operationalisierung diskursiv-narrativer literaler Identitäten	89
4.2 Positionierungen vs. Rollen	93
4.3 Positionierungen – Gleichheit oder Unterschiede schaffen	95
4.4 Strategien der Positionierung	96
4.5 Mittel der Positionierung	98
4.5.1 Kategorisierungen	98
4.5.2 Agency	102
4.5.3 In-Beziehung-Setzung	105

Kapitel 5

Strukturelle Analyse:	
Eingangssequenzen und das Betreten der Bühne	106
5.1 Interviewbeginn – die erste Passage	107
5.1.1 Welchen Raum eröffnet die Interviewerin mit ihrer Eingangsfrage? (Ad 1)	113
5.1.2 Stellen die Jugendlichen sich bereits als LeserInnen und/oder SchreiberInnen dar? (Ad 2)	114

5.1.3	Inwiefern und wie stellen sich die Befragten dabei sprachlich als LeserInnen/SchreiberInnen dar? (Ad 3)	115
5.1.4	Wird bereits Literales kategorisiert? (Ad 4)	116
5.1.5	Wer wird bereits erwähnt? (Ad 5)	117
5.1.6	Unter welchem Blickwinkel, anhand welcher Strukturmittel wird »erzählt«? (Ad 6)	117
5.2	Zusammenfassung	119
5.3	Frage der Initiative interaktiven Einführens von Literalität	120
5.4	Zusammenfassung	126

Kapitel 6

Analyse literaler Positionierungen	128
6.1 Konzeptualisierungen im Zusammenhang mit Lesen	128
6.1.1 Positionierungen von LeserInnen	130
6.1.2 Positionierungen von Lesen	132
6.1.3 Selbstpositionierung als LeserInnen	136
6.1.4 Zusammenfassung und Fazit	142
6.2 Exkurs: Fremdpositionierungen von LeserInnen – eine Imagefrage	143
6.2.1 Ana	144
6.2.1.1 Positionierung einer gleichaltrigen Leserin	144
6.2.1.2 Befreundete Leserin vs. Peergruppe – kontrastierende Positionierungen	146
6.2.1.3 Positionierung einer erwachsenen Leserin – die Mutter	149
6.2.2 Goran	152
6.2.2.1 Positionierung eines erwachsenen Lesers – der Stiefvater	152
6.2.2.2 Positionierungen jugendlicher LeserInnen – Peers	154
6.2.3 Selvan	157
6.2.3.1 Selbstpositionierung als ehemaliger Leser – der Einfluss der Peers	157
6.2.4 Fazit	158
6.3 Konzeptualisierungen im Zusammenhang mit Schreiben	158
6.3.1 Positionierungen von Schreiben bezüglich persönlicher Bedeutung	159
6.3.2 Zusammenfassung	161
6.3.3 Positionierungen von Schreiben bezüglich Funktion	161
6.3.4 Zusammenfassung	164
6.3.5 Positionierungen idealer Formen von Schreiben und von Texten	164
6.3.6 Zusammenfassung	169
6.3.7 Positionierungen von Schreiben bezüglich Anforderungen	170

6.3.8	Zusammenfassung und Fazit	175
6.4	Fazit	177

Kapitel 7

Fallanalysen		179
7.1	Valérie	180
7.2	Ana	188
7.3	Fabienne	196
7.4	Sofie	208
7.5	Noëlle	212
7.6	Goran	222
7.7	Andreas	227
7.8	Moritz	232
7.9	Mirco	238
7.10	Selvan	249
7.10.1	Exkurs: Vergleich zu den anderen ProbandInnen in der Frage der literalen Orientierung	254

Kapitel 8

Analyse und Ergebnisse unter literalitätstheoretischen Gesichtspunkten		256
8.1	Literale Steckenpferde	256
8.1.1	Reiz der literalen Steckenpferde	258
8.1.2	Funktionen der literalen Steckenpferde	261
8.2	Bedeutung von Literalität	265
8.2.1	Hypothetischer Verzicht auf Literalität	265
8.2.1.1	Lesen	265
8.2.1.2	Schreiben	270
8.2.1.3	Zusammenfassung	274
8.2.2	Gewinn von Literalität	275
8.2.2.1	Involvement und evasiv getätigte Literalität	275
8.2.2.2	Funktionalität freizeithlichen Schreibens und Funktionen von Schreiben	282
8.2.2.3	Fazit	286
8.2.3	Distanzierung von Literalität	287
8.2.4	Zusammenfassung und Fazit	290
8.3	Umgang mit literalen Angeboten	291
8.3.1	Quantitative Betrachtung literaler Angebote	291
8.3.1.1	Leseangebote	291
8.3.1.2	Schreibangebote	293
8.3.1.3	Vergleiche bezüglich des literalen Modus und literalen Sozialisationsinstanz	295

8.3.1.4	Besonderheiten	295
8.3.1.5	Fazit zur quantitativ betrachteten Gewichtung	296
8.3.2	Eltern als LeseanimatordInnen	297
8.3.2.1	Engagement der Eltern	297
8.3.2.2	Anschlusskommunikationen	298
8.4	Verhältnis von freizeithcher und schulischer Literalität	300
8.4.1	Selbst- und Fremdbestimmtheit	301
8.4.2	Passung bezüglich des literalen Selbstbilds	304
Kapitel 9		
Schluss		306
9.1	Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen 1 bis 5	306
9.2	Fazit	311
9.3	Ausblick: Beantwortung der Forschungsfrage 6	312
Literatur		316
Anhang		332
Abbildungsverzeichnis		332
Tabellenverzeichnis		333
Verzeichnis der Interviewausschnitte		333
Ausschnitte aus den Transkripten in standarddeutscher Übersetzung		337
Transkription		381
Abbildungen und Tabellen		383

Kapitel 1

Einleitung

1.1 Forschungsinteresse

Die vorliegende Arbeit erforscht literale Identitäten von Jugendlichen: Von einem konstruktivistischen Ansatz ausgehend interessiert hierbei einerseits deren semantische, andererseits deren diskursive Ausgestaltung. Untersucht wird damit, worauf literale Identitäten basieren und wie sie in der verbal-sprachlichen Interaktion dar- und hergestellt werden.

Zweck der Untersuchung ist ein empirisch basiertes, vertieftes Verständnis darüber, wie Jugendliche ihre literale Lebenswelt wahrnehmen und handhaben. Dies ist unabdingbar für eine angepasste schulische Literalitätsförderung und wird bis zu diesem Zeitpunkt verschiedentlich als Forschungsdesiderat ausgewiesen (z. B. Beckert 2011: 274, Clark/Osborne/Akerman 2008: 13): Gerade im Hinblick auf Aspekte der Passung zwischen familial bzw. freizeithlich gehandhabter literaler Praxis einerseits und schulischer Handhabung andererseits wäre eine eingehendere Kenntnis der Interessen und Funktionen nötig, die Literalität in der Wahrnehmung von Jugendlichen hat (Clark 2012, Gallagher 2012, Intrator/Kunzmann 2009, Clark/Osborne/Akerman 2008, Fix 2008, Smith/Wilhelm 2002).

Damit die Schule ihrem Bildungsauftrag nachzukommen und dadurch ihre SchülerInnen adäquat auf die berufliche und soziale Welt vorzubereiten vermag, so dass sie im Beruf bestehen und an Kultur teilhaben können, ist es dringend angezeigt, mehr über Kompetenzen und Wissen, über Ausgestaltung derselben und über Anforderungen im außerschulischen Leben zu erfahren, um das Verhältnis von Ist und Soll fundierter einschätzen zu können. Mit meiner Arbeit möchte ich¹ Wissen zu diesem ersten Punkt erforschen: Was können die Jugendlichen ihrer Ansicht nach? Was tun sie? Weshalb tun sie es? Wie stehen sie dazu? Was treibt sie zu Literalität? Was stößt

1 Mich selber als Linguistin positionierend halte ich mich an den Usus in der Linguistik, die eigene Person in wissenschaftlichen Texten durch das Pronomen »ich« auszuweisen (Steinhoff 2007b). Die Handhabung in dieser Frage ist disziplinär unterschiedlich geregelt (vgl. ebd.), weshalb ich hier überhaupt darauf hinweise.

sie ab bzw. wovon distanzieren sie sich und aus welchem Grund? Wie verorten sie sich selber als literale Wesen?

Die vorliegende Arbeit untersucht also literale Identitäten von Jugendlichen mit dem Ziel, dieses Mehr an Wissen festzuhalten, um damit einen Ausgangspunkt für Überlegungen zur Optimierung schulischen Unterrichts zu schaffen. So sind für die vorliegende Untersuchung folgende Fragen leitend (gemäß Positionierungen der ProbandInnen):

1. Welche Aspekte oder Facetten von Literalität stehen für die Jugendlichen im Vordergrund (literale Modi, Funktionen etc.)?
2. Wie gehen die befragten Jugendlichen mit Literalität in verschiedenen Kontexten um (bezüglich Normen, bezüglich Erfahrungen mit anderen etc.)?
3. Welche Spielarten von Literalität sind den befragten Jugendlichen wichtig bzw. wovon distanzieren sie sich?
4. Was verstehen die befragten Jugendlichen unter Lesen und was unter Schreiben?
5. Wie ist das Verhältnis zwischen literaler Praxis und Konzeptualisierung bezüglich Literalität?
6. Welche Implikationen lassen sich aus dem Wissen um literale Identitäten von Jugendlichen für den Unterricht ableiten?

Konzeptualisierungen² zu Identität und zu Literalität sind außerdem im Hinblick auf die Bedeutung von Schule und Ausbildung für Jugendliche besonders wichtig. Dies einerseits vor dem Hintergrund der empirisch nachgewiesenen Tatsache (Clark 2012, Boscolo 2009, Pajares/Valiante 2008, Clark/Osborne/Akerman 2008, Hidi/Boscolo 2007a, Nolen 2007), wonach das literale Selbstbild ausschlaggebend dafür ist, wie mit Literalität umgegangen wird. In der Folge davon bestimmt der Umgang Qualität und Quantität der literalen Erfahrungen, was – für Schreiben unter dem Begriff des »Schreibalters« bekannt – ausschlaggebend für das literale Können ist: »One factor that influences an individual's literacy practices is the extent to which

2 Ich verwende die Wortformen des Lexems »konzeptualisieren« für alltagstheoretische kognitive Kategorisierungen, wie wir sie alle laufend vornehmen und nutzen. Gemeint sind dabei sowohl bewusste als auch unbewusste Kategorisierungen, die ihren Ausdruck im Sprachgebrauch finden. Mit Schütz könnte man auch von Typisierungen erster Ordnung sprechen (vgl. Schütz 1974). Demgegenüber verwende ich die Wortformen des Lexems »konzipieren« im Zusammenhang mit Kategorisierungen, die aufgrund von wissenschaftlichen Auseinandersetzungen auf der Basis von empirischer Erfahrung und/oder theoretischer Modellbildung vorgenommen werden.

they see themselves as readers, or the reader self-concept. [...] [H]ow an individual feels about him or herself as a reader could clearly influence whether reading would be sought or avoided, the amount of effort that would occur during reading, and how persistently comprehension would be pursued.« (Clark/Osborne/Akerman 2008: 12)

Darüber hinaus sind Konzeptualisierungen zu Identität und zu Literalität wichtig, weil neben der persönlichen Sichtweise der Jugendlichen darauf, was Literalität ist und wie sie sich im Verhältnis dazu einschätzen, auch die schulisch und gesellschaftlich gewachsenen, institutionell gefestigten und vor allem normativ geltenden Vorstellungen davon, was »richtige« Literalität sei, vorhanden und im Hinblick auf den Bildungsweg und die Bildungschancen der Jugendlichen mächtig bzw. bestimmend sind (vgl. Gallagher 2012). Wenn VertreterInnen von Bildungsinstitutionen der Meinung sind, Lesen sei nur Literaturlesen, und wenn sie obendrein davon ausgehen, Identitäten seien fix und der eine Schüler sei aufgrund der geltenden Konzeptualisierung von Lesen ein Leser, während die andere Schülerin vor derselben Hintergrundfolie keine sei, dann werden alle diejenigen, die nicht ins Bild passen, als markiert marginalisiert. Umso prekärer, wenn Identität außerdem als ein starres Personenmerkmal (miss-)verstanden wird, das über literales Interesse und Können bestimmt (vgl. Lewis/del Valle 2009: 310, für einen empirischen Nachweis vgl. Gallagher 2012). »[W]hen the experiences, perceptions, and relationships students value are not acknowledged, they often learn that literacy is an exclusive, limiting activity that diminishes their efforts to construct expanded identities.« (Lewis/del Valle 2009: 310)

1.2 Literale Identitäten als diskursives Phänomen

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit literalen Identitäten, deren Struktur als eine narrative gefasst wird und deren Emergieren bzw. Existieren in Form von empirischen Phänomenen diskursiv ist. Damit verbunden sind ein zweifaches Ziel und das Rekurrieren auf zwei Forschungsgebiete:

Ich untersuche,

1. worin literale Identitäten bestehen können (Konzeptualisierungen von Literalität sowie literale Praxis) und
2. wie literale Identitäten in sprachlichen Interaktionen dar- und hergestellt werden (sprachliche Verfahren, Sprachhandeln).

Das eine Ziel der vorliegenden Arbeit ist folglich, im Sinn einer Grundlagenforschung überhaupt zuerst einmal die semantische Ausgestaltung literaler Identitäten als diskursive sozialisatorische Momente zu eruieren. Dabei

soll als zweites Ziel das verbalsprachliche Instrumentarium analysiert werden, mit dem Konstruktionen literaler Identitäten im konkreten Sprachgebrauch realisiert und empirisch erfasst werden können.³

Die Untersuchung ist qualitativer Natur: Sie sucht nach Strukturen in sprachlichen Daten. Sie fußt auf einstündigen Einzelinterviews mit zehn 15-jährigen Jugendlichen. Die Interviewinteraktionen ergeben insgesamt etwas mehr als zehn Stunden⁴ Audiomaterial, das vollumfänglich auf spezifische Merkmale hin untersucht wurde.

Die soziolinguistische Arbeit an diskursiv-narrativen literalen Identitäten steckt, indem sie sich mit Sprachgebrauch und damit mit Sprache und Sozialem befasst, ein Gebiet ab, mit dem unterschiedliche Forschungsrichtungen mit ihren Methodologien auch aus anderen Disziplinen befasst sind: Die vorliegende Untersuchung bewegt sich entlang der Schnittstelle von Literalitätsforschung einerseits und linguistischer Gesprächsanalyse,⁵ verstanden als Disziplin und Methode, andererseits.

3 Hier geht es darum, neue Strukturen und Muster zu entdecken. Um Repräsentativität zu erlangen, müssten hier gefundene Ergebnisse später von anderen breiter untersucht werden (vgl. Kelle/Kluge 2010: 55).

4 Exakt sind es zehn Stunden, sechs Minuten und 19 Sekunden.

5 Was die Begrifflichkeiten und die damit verbundenen Ansätze und Methoden betrifft, werden Gesprächs-, Konversations- und Diskursanalyse nicht nur disziplinär, sondern auch seitens der Forschenden individuell unterschiedlich definiert (z. B. Keller 2008: 78 f., Selting/Couper-Kuhlen 2000, Fasold 1993: 65). Dies erklärt sich aus der Tatsache, dass die Gesprächs- oder Diskursanalyse ein weites Feld – nämlich den Sprachgebrauch – aus unterschiedlichen Disziplinen besetzt. Allen Ansätzen, die sich innerhalb der Diskursforschung verorten, ist aber gemein, dass sie sich mit der Beziehung zwischen Sprachgebrauch und sozialer Struktur auseinandersetzen und deren gegenseitige Beeinflussung studieren. Hervorgegangen ist die linguistische Gesprächsanalyse aus der Sprechakttheorie einerseits und der amerikanischen Konversationsanalyse andererseits (Samel 2000: 148, Brinker/Sager 2006: 18). Inspiriert an der Konversationsanalyse hat deren ethnomethodologischer Hintergrund. Als soziologische Disziplin untersucht die Ethnomethodologie Alltagshandeln in seiner strukturierten, interaktiv vollzogenen Ordnung. Das Handlungspotenzial von Gesprächen wurde denn auch zuerst in der Ethnomethodologie erkannt, woraufhin Untersuchungen folgten, in denen sogenannte Gesprächshandlungen analysiert wurden (Samel 2000: 148). Untersucht werden die Struktur des Kommunikationsgeschehens und die verbalen als auch die para- und die non-verbalen Aktivitäten der beteiligten Sprachbenutzenden (Kallmeyer/Schütze 1976). Der Fokus der Untersuchung kann hierbei eher auf der interaktionalen Organisation, also der realisierten Gesprächsstruktur, liegen. Oder aber das Forschungsinteresse liegt eher im Identifizieren und Beschreiben der Strategien, die Gesprächsbeteiligte anwenden, um ihre kommunikativen Ziele in einer spezifischen sprachlichen Interaktion zu erreichen (Becker-Mrotzek/Meier 2002: 22, Fasold 1993: 65 f.). Gemäß Brinker und Sager (2006) berücksichtigt die linguistische Gesprächsanalyse immer beides, also das Dar- und Herstellen von Bedeutung im sequenziellen Vollziehen einer Interaktion als auch die

Die Analysen von diskursiven Strategien und Ausgestaltungen zur Dar- und Herstellung literaler Identitäten sind zum einen eigenes Erkenntnisziel und zum anderen Mittel, um den semantischen Gehalt literaler Identitäten zu bestimmen: Denn die sprachliche Dar- und Herstellung des Gegenstands (literale Identität) lässt sich nicht von demselben trennen, die beiden Aspekte sind als die zwei Seiten einer Medaille zu fassen.

Operationalisiert werden literale Identitäten in der vorliegenden Arbeit in Form von Positionierungen, einem Konzept zur Erfassung von diskursiven Identitäten, das von Davies und Harré (1990) auf der Basis von Hollways Arbeiten (Hollway 1984) entwickelt wurde (vgl. Bamberg 1997: 336). Mithilfe von Positionierungen werden verschiedene diskursiv dar- und hergestellte Identitätsfacetten sichtbar.

Die Positionierungen untersuche ich auf ihre Form und Funktion hin gemäß linguistischer Gesprächsanalyse. Positionierungen sind ein noch wenig untersuchtes Forschungsfeld: Vor allem sind sie m. W. bisher nirgends im Zusammenhang mit literaler Identität analysiert worden. Das heißt: Positionierungen zur Aushandlung von Identitäten sind empirisch noch wenig auf Formen und Muster der Realisierung hin untersucht (Formaspekt). Und es ist bisher wenig bekannt, welche Domänen und Aspekte von literaler Identität von Jugendlichen in welcher Weise im Zusammenspiel erlebt werden, was – wie erläutert – anhand der Positionierungen gezeigt werden soll (Inhaltsaspekt). Punkt 2 in der Auflistung oben ist also eher form- und funktionsorientiert, Punkt 1 eher inhaltsfokussiert.

Die vorliegende Arbeit ist als Dissertation und in Anlehnung an das Nationalfondsprojekt »Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt.«⁶ (NFP 56) entstanden.

Aus Sozialisationsperspektive werden unter Literalität neben funktional-pragmatischen Rezeptions- und Produktionsfähigkeiten zusätzlich Aspekte der Enkulturation und der Persönlichkeitsbildung gefasst. Aus dieser Sicht und in Ausweitung des PISA unterlegten Literalitätsverständnisses interessieren darüber hinaus Erwerb und Entwicklung von Literalität: Die Gestaltung von Sozialisationsprozessen im Rahmen formeller und informeller Sozialisationsinstanzen kann persönliche Lese- und Schreibbiografien eher befördern oder aber eher behindern. Diese Prozesse sind noch wenig untersucht. Insbesondere fehlen bis zu diesem Zeitpunkt Forschungen zu aus Sozialisationserfahrungen konstruierten literalen Identitäten.

daraus entstehenden Bedeutungen als Ergebnisse der Interaktion (vgl. hierzu auch Kallmeyer 1981).

6 Kurz »Literale Resilienz« genannt.

1.3 Struktur und Aufbau

Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Im theoretischen Teil weise ich zunächst in Kapitel 2 den Sprachgebrauch als menschliche Lebensform aus. Danach erarbeite ich das für diese Arbeit zentrale Konzept der diskursiv-narrativen literalen Identitäten (Kap. 2.1). Aus konstruktivistischer Warte erörtere ich das Konzept hierbei in seinen Einzelkomponenten (Kap. 2.1.1 bis 2.1.4) und stelle ein Sprachgebrauchsmodell vor, das Kresic in Anlehnung an Bühler entwickelt hat (Kap. 2.1.5). Im Anschluss daran (Kap. 2.1.6) reflektiere ich das bis dahin Erarbeitete. In Kapitel 2.2 gehe ich zunächst auf die literale Sozialisation (2.2.1), danach auf die literalen Kompetenzen (2.2.2) ein. In Kapitel 2.3 wird das Konzept der literalen Identität anhand von theoretischen Einzelkomponenten im Sinn eines vorempirischen »sensibilisierenden« Konstrukts zu fassen versucht. Abschließend resümiere ich reflektierend, was im theoretischen Teil erarbeitet wurde und welche Konsequenzen sich daraus für die empirische Arbeit ergeben (Kap. 2.4).

Im empirischen Teil situiere ich als Erstes meine Daten innerhalb des Nationalfondsprojekts »Literale Resilienz«, innerhalb dessen sie erhoben wurden (Kap. 3.1). Danach stelle ich das dieser Arbeit zugrunde liegende Sample vor (Kap. 3.2) und beleuchte dann das Interview in seiner Funktion als Erhebungsinstrument (Kap. 3.3). In Kapitel 3.4 sind die Kurzporträts der zehn Befragten zu finden. Danach komme ich in Kapitel 4 auf die Methode zu sprechen, wobei die Positionierungen als Mittel zur Erhebung von diskursiv-narrativen Identitäten dargestellt werden. Danach folgen in den Kapiteln 5 bis 8 die Analysen und Ergebnisse.

Die Kapitel 5 unterlegte Analyse ist struktureller Natur, sie ist sequenziell auf Kategorisierungen in der Interaktion ausgerichtet, und zwar in einer quantifizierenden, nicht gesprächsanalytischen, sondern strukturell-interaktionsbezogenen und formal-(gesprächs-)textlinguistischen Weise. Hier erläutere ich die Analysen, die ich zur Interaktionsstruktur der Interviews durchgeführt habe: Diese Analysen zeigen,

- wie die Interagierenden die Bühne zu Beginn des Interviews betreten und sich dabei positionieren,
- wie die Interaktion sequenziell in der Zeit vonstatten geht und
- welchen Anteil dabei die einzelnen Interagierenden an der Themensteuerung bezüglich des literalen Themas und bezüglich Sozialisationsräumen haben.

Kapitel 6 referiert erläuternd die gesprächsanalytisch gewonnenen Erkenntnisse zu den literalen Positionierungen. Interviewtextstellen zeige ich hier

nur zur Veranschaulichung und damit sehr vereinzelt. Diese Handhabung durchbreche ich in Kapitel 6.2: Hier scheint die detaillierter dargestellte Analyse aufschlussreich.

Es geht in diesem Kapitel 6 darum, wie die Befragten sich selber literal verorten und wie sie positionierend die Umwelt bezüglich Literalität fassen. Die mit dem Mittel der Gesprächsanalyse erarbeiteten Ergebnisse legen dar, wie

- sich die Befragten selber als LeserInnen und als SchreiberInnen positionieren (Selbstpositionierungen),
- wie sie Lesen und wie sie Schreiben gemäß diesbezüglichen Gegenstandspositionierungen verorten und
- wie sie LeserInnen und wie sie SchreiberInnen fremdpositionieren.

Kapitel 7 ist den Fallanalysen gewidmet. Hier stelle ich die Befragten einzeln in ihren diskursiv-narrativen literalen Identitäten dar, wie sie sich aus der in diesem Kapitel breit ausgewiesenen interaktional ausgerichteten Gesprächsanalyse der Interviewinteraktion ergeben. Dabei folge ich in allen Fallanalysen demselben strukturellen Textaufbau, behalte dabei aber den roten Faden der jeweiligen Interaktion bei: Fallspezifika bezüglich sprachlicher Interaktion oder Themeninhalt sowie besondere Positionierungsweisen werden individuell ausführlicher aufgezeigt. Zu dem Zweck wechsele ich in der Regel von der referierenden Darstellung zu analytisch breiteren Ausführungen. Auf zusätzliche interessante Punkte, die andernorts in der vorliegenden Arbeit Gegenstand der Auseinandersetzung sind, verweise ich jeweils.

Kapitel 8 ist schließlich abstrakter aufgebaut, insofern ich hier eine Auswahl der bis dahin behandelten Analysen unter literalitätstheoretischen Gesichtspunkten aufnehme: Davor dargestellte Positionierungen, Positionierungsarten und -strategien zeige ich neben zusätzlichen neuen Analysen damit aus einer anderen Perspektive und in einer anderen Ordnung. Hierbei referiere ich meine Analysen und verorte herausgearbeitete Phänomene im Forschungskontext; tabellarische Visualisierungen als Zusammenfassungen der Analysen dienen der Veranschaulichung der referierten Ergebnisse.

Die Analysen und Ergebnisse werden am Schluss dieser Arbeit in Kapitel 9 reflektiert. Zuerst werden die in Kapitel 1.1 formulierten Forschungsfragen 1 bis 5 zusammenfassend beantwortet. Danach folgt das Fazit, das ich aus dieser Arbeit ziehe (Kap. 9.2). Die didaktischen Implikationen, die sich aus der vorliegenden Untersuchung ergeben, behandle ich abschließend in einem Ausblick in Kapitel 9.3, wo ich die Forschungsfrage 6 beantworte.

1.4 Verweise und Markierungen

Jedes Hauptkapitel beginnt mit einem einleitenden Überblick. Geschlossen wird i. d. R. mit einer Zusammenfassung und/oder einem Fazit. Diese Texte sind je nach Inhalt unterschiedlich am Ende von kleineren Kapiteln oder erst am Ende eines umfassenderen Kapitels platziert. Am Anfang der Kapitel finden sich außerdem orientierende Bemerkungen. Darin wird neben einem Überblick in die Kapitelausführungen jeweils auf allfällige Tabellen oder Grafiken hingewiesen, die der visuellen Unterstützung meiner Äußerungen dienen.

Im Anhang untergebracht sind die Grafiken und Tabellen, auf die im Text verwiesen wird. Dort findet sich außerdem sowohl eine Übersicht über sämtliche grafischen und tabellarischen Darstellungen als auch über die im Text verwendeten Interviewausschnitte. Zusätzlich sind im Anhang die standarddeutschen Übersetzungen dieser Ausschnitte aus den in schweizerischen Dialekten geführten Interviews abgelegt. Sie haben nichts mit den Analysen zu tun, sondern dienen einzig dem Zweck, geeigneten LeserInnen, die der schweizerischen Dialekte unkundig sind, das Verständnis zu erleichtern. Schließlich beinhaltet der Anhang die für das vollständige Verständnis nötigen Transkriptionsnotationen.

Sämtliche Personennamen (ProbandInnen, deren Freunde und Freundinnen sowie deren Lehrpersonen), die ich verwende, sind Pseudonyme.⁷ Ebenfalls wurden die Ortschaften, abgesehen von den Erhebungsorten, die in den Interviews genannt werden, verfremdet.

Beim Referieren auf Interviewäußerungen der ProbandInnen verfare ich folgendermaßen: Interviewpassagen werden selbstverständlich in ihrer transkribierten Form abgebildet. Bezugnahmen darauf in meinem Text sind konventionell mit Chevrons als Zitate gekennzeichnet, wenn ich sie dem Transkript gemäß im entsprechenden schweizerischen Dialekt wiedergebe. Führe ich hingegen längere Äußerungen oder eine Liste von Äußerungen in meinem Text an, gebe ich sie der leichteren Lesbarkeit halber mehrheitlich in Standard wieder und markiere diese Stellen mit einfachen Chevrons. Als Zitate also: »Denn wüssti nümm, was mache.« (Interview mit Sofie, P 67, Z 425) Als standarddeutsche Abbildungen hingegen: ›Dann wüsste ich nicht mehr, was machen.‹ (Interview mit Sofie, P 67)

7 Es sind dieselben Pseudonyme, die wir als Forscherteam in unseren Artikeln verwendet haben, wenn wir über die Daten aus dem Nationalfondsprojekt »Literale Resilienz«, die auch hier Grundlage sind, schrieben. So ist sichergestellt, dass interessierte LeserInnen die hier analysierten ProbandInnen auch in unseren anderen Schriften identifizieren können. Vgl. etwa: Schneider (2011a), Schneider et al. (2009), Bertsch-Kaufmann und Wiesner (2009).

Zusätzliches Daten- und Analysematerial ist online auf www.Beltz.de abgelegt: Dort finden sich unter einem ersten Punkt die vollständig abgedruckten Transkripte der Interviews. Ebenfalls vollständig einsehbar sind dort unter einem zweiten Punkt die Paraphrasen zu den Interviewinteraktionen: Sie sind als ausführliche Zusammenfassungen der Interviews zu verstehen und verhelfen Interessierten zu einem raschen Überblick darüber, was in den Interviews wann thematisiert wird bzw. wie die einzelnen Interviewpassagen sequenziell aufeinander bezogen sind. Ein dritter Punkt beinhaltet die visualisierten kategorialen Sequenzanalysen, anhand derer ebenfalls nachvollzogen werden kann, wer wann welche Kategorisierungen bezüglich literaler Bereiche und bezüglich Medien vornimmt.

Theoretischer Teil

In diesem Teil werden die für die vorliegende Arbeit relevanten theoretischen Konzepte und der Forschungsstand zum Thema dargestellt. Die Ausführungen beginnen mit dem Konglomerat von Identität, Sprachgebrauch, Sozialisation und Enkulturation. Diese Konzepte sind analytische Größen und auch als solche eng und vielschichtig miteinander verwoben. Sie werden unter konstruktivistischer Perspektive definiert und in ihren Bezügen zueinander dargestellt.

Nach den ersten Ausführungen, in denen vornehmlich die Beziehungen zwischen Identität und Sprachgebrauch aufgezeigt werden, beleuchte ich das narrative Moment von Identität näher. Hierbei wird unter Rückgriff auf Kresic (2006), Bruner (1994, 1986), Gumperz (1982a), Feilke (1996), Archer (2003) sowie auf Maturana und Varela (1987) der Standpunkt vertreten, wonach Menschen erst in der Sprache *sind*, dass ihre Kognition also sprachlich organisiert ist. Außerdem wird dadurch Erzähltes als funktionales Konstrukt deutlich, das für SprecherInnen selber die Funktion der Sinnherstellung ermöglicht und das im Hinblick auf Identitätskonstruktionen in der Interaktion situativ und rezipientenorientiert komponiert werden kann. Hierbei wird sich – um dies in aller verdichteten Kürze vorwegzunehmen – in einem ersten Teil (den Kap. 2.1.1 bis 2.1.4) Folgendes zeigen: Unter konstruktivistischer Perspektive ist Identität eine interaktionale, (non-, para- und rein) verbale Größe, die ko-konstruktiv in sozialen Sprachhandlungssituationen mit anderen ausgehandelt und dabei jeweils für alle Interagierenden aktualisiert wird. Als interaktionales Outcome ist sie soziales, dynamisches und jeweils nur in Form von einzelnen Facetten fassbares Konstrukt, das wiederum in den Wissensfundus der an der Interaktion Beteiligten bzw. durch die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion von Individuen in deren reflexiv-narrative Identität zurückgeführt wird.

Forschungen, die Identität im Sprachgebrauch ansiedeln, bedürfen weniger einer Sprachtheorie als vielmehr einer Sprachgebrauchstheorie. Eine gangbare habe ich in der Konzeption von Kresic gefunden und unterlege sie meiner Arbeit (Kap. 2.1.5). Den erarbeiteten interaktionalen Sprachbegriff reflektiere ich in Kapitel 2.1.6.

Daran anschließend fokussiere ich in Kapitel 2.2.1 Implikationen von diskursiv-narrativer Identität im Zusammenhang mit literaler Sozialisation und Enkulturation: Mit den New Literacy Studies bzw. den Arbeiten von Street (1995) kann Literalität bzw. können »literacies« in ihrer Existenz als empraktische Tätigkeiten als sozialisatorisch bestimmt und darum als »ideologisch« verankert verstanden werden (vgl. auch Alvermann 2009, Alvermann et al. 1999). Danach befasse ich mich in Kapitel 2.2.2 mit dem Erwerb zuerst von Lese- und dann von Schreibkompetenzen.

Kapitel 2.3 ist der Konzeptionierung theoretischer Postulate und der Reflexion des Verhältnisses zwischen Konzeptionierung, Theorie und For-

schungshandlungen gewidmet. Der theoretische Teil schließt mit einem Fazit geltender bzw. festgesetzter Voraussetzungen für die vorliegende Arbeit (Kap. 2.4).

Kapitel 2

Sozialisation: Sprachgebrauch als menschliche Lebensform

In diesem Kapitel wird die Position vertreten, wonach Sprache im Gebrauch und damit sozialisatorisch erworben wird. Daraus wird abgeleitet, dass Sprache als Mittel der Verständigung nicht dem Individuum internal, sondern sozial ist: Nur wer sich an Konventionen hält, wird verstanden (Kresic 2006, Feilke 1996). Demnach sind auch Identitäten an Sprache bzw. an Sprachgebrauch gebunden (Kresic 2006, Wortham/Gadsden 2006, Lucius-Hoene/Deppermann 2004, Feilke 1996). Wir nehmen wahr, denken und verarbeiten aufgrund von Sprache; diesem Umstand können wir uns nicht entziehen, weil heißt: Unsere kognitiven Prozesse sind an Sprache bzw. den Sprachgebrauch gebunden (Kresic 2006, Maturana/Varela 1987).

Sprache wird nicht dekontextualisiert anhand von Lemmata aus alphabetischen Listen in Wörterbüchern gelernt, sondern im Sprachgebrauch in der Sozialisation erworben, das heißt: im empirischen Tun mit anderen (Davies/Harré 1997: 1). Mit dem Sprachgebrauch erwerben Individuen Lebensformen ihrer Umgebung, mithin Konzepte und Handlungsformen: Denn Bedeutung ist nicht der Sprache immanent, sondern entsteht im Sprachgebrauch beim ko-konstruktiven Aushandeln interaktiver Ziele. Gemäß Gumperz ist sie »situated interpretation« (Gumperz 1982b: 36). Im Sprachgebrauch bringen die Beteiligten interagierend Kultur in ihrer Handhabung und ihren Bedeutungen facettenreich und situationsspezifisch hervor, wobei das Individuum sie in ihren situationsspezifischen Ausprägungen erwirbt (vgl. auch Hester/Eglin 1997a: 19). Was ich hier als »Bedeutung« bezeichne, nennt Gumperz »interpretation« und betont ebenfalls, dass kontextfreie Wortbedeutung (»meaning«) zu unterschieden ist von Bedeutungen, wie sie Interagierende einander anzeigen und interpretieren: »We must draw a basic distinction between meaning, i. e. context free semantic information obtained through analysis, in which linguistic data are treated as texts which can be coded in words and listed in dictionaries, on the one hand, and interpretation, i. e. the situated assessment of intent, on the other [...]. Interpretation always depends on information conveyed through multiple levels or channels of signalling, and involves inferences based on linguistic features that

from the perspective of text based analysis count as marginal, or semantically insignificant.« (Gumperz 1982b: 207) Sowohl mit Bezug auf Schmidt (2000) als auch auf Maturana und Varela (1987) hebt Kresic (2006) den engen Zusammenhang von Spracherwerb, sprachlicher Praxis und Lebenspraxis hervor. Sie (2006: 214f.) zitiert Schmidt: »Das Kind lernt im Lebenszusammenhang sprechen, und es lernt spracherwerbend einen Lebenszusammenhang. Die Vermittlung von Sprache und Tätigkeit bildet für soziale Wesen wie Menschen geradezu die Lebenspraxis. Mit der Sprache entstehen die Unterscheidungen [...], die uns Beobachtungen und Beschreibungen erlauben. Mit der Sprache entsteht der Beobachter, mit ihm entstehen Bewusstsein, Selbstbewusstsein und Ich. Das System der Sprache bildet das überindividuell gehandhabte System von Unterscheidungen, das Verhaltenskoordination erlaubt.« (Schmidt 2000: 149)

Aus interaktionaler (oder ethnomethodologischer) Sicht bzw. aus Sozialisationsperspektive lernen Individuen Bedeutungen und damit auch situative Kategorisierungen indexikalisch, immer im Kontext spezifischer Interaktionen (Garfinkel 1967, Sacks/Schegloff 1979). Sehr wohl können sie aber auch darüber reflektieren und bei Bedarf an ihre Interaktionserfahrungen anknüpfen und eine möglichst situationsenthoebene und gleichzeitig auf möglichst viele Situationen anwendbare, unmarkierte Bedeutungsdefinition geben (oder zumindest zu geben versuchen), etwa beim Verfassen eines Lexikons oder wenn sie jemandem mit weniger Wissen eine Bedeutung erklären sollen. Dazu gelangen sie durch die kognitive Leistung der Abstraktion. In allen Fällen aber, so auch im Lexikon, kommt man nicht um das Aufzählen von verschiedenen situativen Verwendungsweisen zur Kontextualisierung herum.

Beim Interagieren verstehen wir einander in der Regel, weil wir dabei auf unsere sozialisatorische Erfahrung zurückgreifen. Und die ist bei Erwachsenen, bei ExpertInnen auf einem Gebiet oder Angehörigen einer spezifischen Kultur eben größer als bei Kindern, bei Laien auf einem Gebiet oder bei Leuten, die mit einer fremden Kultur befasst sind. In solchen Zusammenhängen ist ein vermehrtes Bedürfnis nach Erklärung von Bedeutung erwartbar (vgl. auch Ahearn 2001: 126f.).

Sprachgebrauch ist von Lebensbeginn an ontogenetische Sozialisations- und damit Lebensform. Er bleibt auch nach dem eigentlichen Spracherwerb und der eigentlichen Sozialisation weiterhin Lebensform.

Soziales Handeln⁸ dreht sich dabei nicht in erster Linie metakommunikativ um Sprache bzw. ihre Verwendung, vielmehr ist dies die Ausnahme

8 Nach van Dijk und Kintsch (1983: 62) soll unter »Handeln« ein »goal-oriented, intentional, conscious, and controlled behavior« verstanden werden. Weber definiert

bzw. ein Thema unter anderen. In Situationen sozialen Handelns werden mithilfe von Sprachgebrauch Bedeutungen aushandelnd dar- und hergestellt, was sich auf alles dabei Verhandelte bezieht. In der Interaktion mit anderen wird Kultur geschaffen. Unter der Perspektive des Konstruktivismus werden weder Identität noch Kultur abgebildet, wenn Individuen miteinander interagieren, sondern Identität und Kultur werden dabei jedes Mal aktualisierend bestätigt und/oder weiterentwickelt. Auch stoffliche Erzeugnisse müssen wahrgenommen, gedeutet, verhandelt und in ihrer Bedeutung gefasst werden, um »real«, um Kultur zu sein. Ein Bild ohne Kontext, von dem niemand sagt, es sei ein Bild, über das niemand diskutiert und sich Gedanken macht, ist kein Bild, ist keine Kunst und gehört nicht zur Kultur. Es wird erst zum Bild und erst zu Kunst, wenn es Eingang in soziale Interaktionen findet, innerhalb derer es als solches definiert oder kontrovers diskutiert wird. Wie Bedeutungen und Bewertungen sich ändern können, lässt sich besonders deutlich im Kontext von Kunst zeigen und hierbei insbesondere dann, wenn Kunstschaffende sterben: Ihr Werk wird unter Umständen anders gewertet und damit auch anders gedeutet. In jedem Fall sind der Wert und die Bedeutung aber nicht einem Bild, einer Installation oder einem Text inhärent, sondern den darüber stattfindenden Interaktionen, innerhalb derer diese Größen Verhandlungsgegenstand sind.

Jegliches Sprachhandeln ist Teilhaben an und Mitkonstruieren von Bedeutungen, mithin von Kultur. Und so kommen Individuen auch zu kulturellen bzw. gesellschaftlichen oder sozialen Bedeutungen: und zwar indem wir mit anderen interagieren, sei das im Zusammenhang mit Lesen, Schreiben oder mit Kochen oder Sport. Individuen handeln, wozu auch das Sprachhandeln empraktisch gehört. Wir lesen ein Buch und kontextualisieren diese Handlung als Lesen; wir lesen ein Kochrezept und verstehen es vielleicht als Lesen, vielleicht als Informationsbeschaffung zum kompetenten Nachkochen des Rezepts. Wir schreiben eine SMS, weil wir jemanden grüßen oder etwas fragen möchten, oder wir hinterlassen vor dem Verlassen des Hauses eine Notiz für die Familienmitglieder, um sie über die Dauer unseres Wegbleibens zu informieren. Wir halten Briefe vielleicht in Ehren und

»Handeln« als soziologischen Begriff und als dasjenige menschliche Verhalten, dem Individuen Sinn zusprechen, wobei er »äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden« (Weber 1980: 1, 5. Aufl.) zurechnet. »Sozial« ist Handeln gemäß Weber dann, wenn Handelnde sich damit auf das Verhalten von anderen beziehen und sich daran orientieren (ebd.). Und mit Knoblauch (2013) und auf Basis von Goffman (z. B. 1967) lässt sich alles Verhalten als ein an anderen orientiertes verstehen, als ein (wenn auch inzwischen automatisiert ausgeführtes) *gelerntes* Verhalten, wodurch eine Unterscheidung zwischen Verhalten und Handeln oder sozialem, kommunikativem und instrumentellem Handeln zwecklos wird (ebd. 2013: 33–36).

werfen Einkaufszettel nach Gebrauch weg. Wir tun Dinge (wir handeln), indem wir sprechen, schreiben, hören oder lesen (wir sprachhandeln). Und wir sprachhandeln häufig, wenn und während wir handeln. Die Gesamtheit dieser Prozesse nennt sich Sozialisation. Jegliche soziale Einzelhandlung als auch die Gesamtheit derselben macht uns aus, verleiht uns Identität, verhilft uns zu Bedeutungen. Bedeutungen dazu, ob ein Bild Kunst ist oder dazu, was Lesen ist, dazu, was richtiges oder kompetentes Lesen ist, etc. Wir werden darin enkulturiert.

»Als ich auf die Welt kam, war die Welt schon da!«⁹ Als Lebensform bestimmt Sprachgebrauch unsere Wahrnehmung, unsere Wirklichkeit, unser Leben: »Jedes Individuum wird schon in eine sinnhaft konstituierte Umwelt hineingeboren und auf sie hin sozialisiert; es geht nie mit ›der Wirklichkeit als solcher‹ um. Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Handeln und Kommunizieren sind geprägt von den Mustern und Möglichkeiten, über die der Mensch als Gattungswesen, als Gesellschaftsmitglied, als Sprecher einer Muttersprache und als Angehöriger einer bestimmten Kultur verfügt. Evolution, Sprache, Sozialstruktur und die symbolischen Ordnungen der Kultur liefern die konventionellen Muster für typisches Verhalten.« (Schmidt 1999: 125, zitiert nach Kresic 2006: 215)

2.1 Sprachgebrauch und Identität

In diesem Kapitel beleuchte ich Identität als Konzept von verschiedenen Seiten. Dabei wird sie in ihren einzelnen Aspekten dargestellt, ablesbar an der Struktur der nachfolgenden Unterkapitel. Auch auf dieser analytischen Ebene lasse ich die einzelnen Aspekte nicht vollständig getrennt voneinander behandeln; es wird aber immer auf den in der Kapitelüberschrift genannten Schwerpunkt hin referiert.

Im theoretischen Teil werden alle nötigen Hintergründe dargestellt, auf denen mein Konzept der »diskursiv-narrativen literalen Identität« basiert. Zum Zweck eines erleichterten Verständnisses und der Veranschaulichung habe ich ein Schema zum Gesamtkonzept, in das es sich eingliedert, erstellt, das ich zuerst in seinen Grundzügen vorstellen und erläutern werde (vgl. Abbildung 1). Meine Ausführungen in den nachstehenden Unterkapiteln folgen der Logik des Schemas und sollen es bzw. das Konzept der diskursiv-narrativen literalen Identität damit leichter nachvollziehbar machen:

9 Erster Satz aus dem Kinderbuch »Mutter, Vater, ich und sie« von Jürg Schubiger (1997).