

Lisanne Heilmann

Subjekt, Macht und Literalität

Diskursive Konstruktion von
Literalität und ihre quantitative
Betrachtung in den Dispositiven
Gesundheit und Geschlecht



Springer VS

Subjekt, Macht und Literalität

Lisanne Heilmann

Subjekt, Macht und Literalität

Diskursive Konstruktion von
Literalität und ihre quantitative
Betrachtung in den Dispositiven
Gesundheit und Geschlecht

Lisanne Heilmann
Hamburg, Deutschland

Publikationsbasierte Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktor*in der Philosophie an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

ISBN 978-3-658-33031-6 ISBN 978-3-658-33032-3 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-33032-3>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

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

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Dank

... gilt meinen Eltern, meiner Familie und meinen Freund*innen für eure unerschöpfliche Liebe und Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ziel der Arbeit	2
1.2	Aufbau der Arbeit	2
1.3	Entstehungskontext der Publikationen	4
 Teil I Theorie und Forschungsstand		
2	Konzepte von Literalität	7
2.1	Literalität zwischen individueller Kompetenz und Kulturgut	8
2.2	Operationalisierung von Literalität als Kompetenz	11
2.3	New Literacy Studies	16
2.4	Kritik, vereinende Konzepte und offene Fragen	27
3	Diskurse, Subjekte und Macht	31
3.1	Theoretische Ursprünge: Anrufung, Sprechakte und Performativität	32
3.2	Diskurse und Macht	37
3.3	Ambivalente Subjektivierung	43
3.4	Diskursiv konstruierte Literalität und Forschungsfragen	44
4	Performativität und diskursive Konstruktion von Literalitäten ...	47
4.1	Performative literale Events	47
4.2	Diskursive Konstruktion von Literalitäten	53
4.3	Zwischenfazit	55

Teil II Literalitätsdiskurse

5	Literale Subjekte und ihre Verletzbarkeit	59
5.1	Literale Sozialisation der New Literacy Studies	59
5.2	Ambivalente Subjektivation in Literalität	63
5.3	Zwischenfazit	68
6	Allgemeine Machttechniken der Literalitätsdiskurse	69
6.1	Effekte von Macht und Ideologie	69
6.2	Machtprozeduren der Literalitätsdiskurse	72
6.3	Zwischenfazit	84
7	Spezielle Machttechnik: Literalität und Bio-Macht	85
7.1	Erhebung von Literalität und ihren Variablen	87
7.2	Verantwortung des literalen Subjekts	90
7.3	Zwischenfazit	95
8	Literalitätstheoretische Implikationen	97
8.1	Grundannahmen für ein diskurstheoretisches Verständnis von Literalität	97
8.2	Veränderung, Verletzbarkeit und Widerstand	100
8.3	Interpretation von Literalität in Large-Scale Assessments	102
9	Performativität und Relationalität	103
9.1	Doing competence: On the performativity of literacy and numeracy from a post-structural viewpoint – Publikation I	104
9.2	Diskussion	118

Teil III Analyse von Literalität und Macht in Large-Scale Assessments

10	Literalität im Gesundheitskompetenzdispositiv	121
10.1	Literalität und gesundheitsbezogene Kompetenzen – Publikation II	121
10.2	Health and Numeracy – Publikation III	151
10.3	Diskussion	172
11	Literalität als Indikator von Geschlechtergerechtigkeit	175
11.1	Disproportionality of skills and outcomes for women – Publikation IV	175
11.2	Diskussion	193

12 Fazit	195
12.1 Zentrale Aussagen	195
12.2 Limitationen	198
12.3 Ausblick	198
Literaturverzeichnis	201

Literalitäten als multiple soziale Praktiken zu betrachten, hat in den vergangenen Jahren eine Vielzahl neuer Perspektiven ermöglicht. In dieser Arbeit werde ich mich mit den Konzeptionierungen von Literalität auseinandersetzen – insbesondere mit dem Verständnis von Literalität als soziale Praktik – und werde der Möglichkeit nachgehen, diese literalen sozialen Praktiken vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Theorien zu verstehen. Mit der Diskurstheorie im Anschluss an Michel Foucault lassen sich Literalitäten als Diskurse denken und mit einer solchen Konzeption können wiederum Machtverhältnisse, aber auch die Konstruktion und Unterwerfung von Subjekten in und durch die verschiedenen Literalitätskonzepte, beobachtet und analysiert werden. Bisherige Untersuchungen wiesen bereits auf das Potenzial einer Analyse von Subjektivierung und Diskursen im Zusammenhang mit Alphabetisierung, Literalität und Grundbildung hin wie zum Beispiel İnci Dirim und Alisha Heinemann (2016), Alisa Belzer und Amy Pickard (2015) oder Tony Cotton und Tansy Hardy (2004, 88). Anlässlich der steigenden Zahl von Untersuchungen von Gegenständen aus performativer oder diskursiver Perspektive (vgl. Wirth 2015, 10) eröffnet sich die Frage, ob und wie sich Literalität diskursiv denken und verstehen lässt.

In den Analysen von Literalität steht zudem auch die Frage nach Machtverhältnissen im Fokus. Bereits eine Vielzahl von empirischen Studien zeigt, dass soziale Ungleichheit und Literalitäten zusammenhängen, dass soziale Ungleichheit durch Literalität reproduziert werden kann und dass „power relations“ (Street 2003) literale Praktiken und deren Bewertung beeinflussen (z. B. Heath 1983; Barton et al. 2003; Yasukawa et al. 2018).

1.1 Ziel der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit zeige ich auf, in welcher Weise sich die Literalitätsforschung diskurstheoretischer Begriffe und Annahmen bedienen kann. Hierdurch kann Literalität als relational und subjektformend verstanden werden. Dies ermöglicht die Beschreibung verschiedener Formen von Verletzungen, die im Zusammenhang mit Literalitätsdiskursen auftreten können. Ein solcher Ansatz ist anschlussfähig an die New Literacy Studies (NLS) und erweitert sie um eine Beschreibung von Subjekten und ihrer Vulnerabilität, die eine Möglichkeit bietet, die komplexen Machtverhältnisse um Literalitäten zu beschreiben. Zudem wird diese Arbeit auch die wissenschaftlichen Betrachtungen von Literalität als Kompetenz oder als soziale Praktik als Literalitätsdiskurse und als Teil komplexer Machtverhältnisse begreifen. Die Arbeit untersucht diese Machtverhältnisse und die Rolle, die Literalitätsdiskurse in ihnen spielen, im Anschluss an Foucault. Insbesondere werden dazu die Bereiche der Gesundheitskompetenz und der Geschlechtergerechtigkeit betrachtet und anhand ihrer aufgezeigt, wie Literalitätsverständnisse und -diskurse mit ihnen zusammenhängen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht im Kern aus drei Teilen, welche unterschiedlichen Funktionen nachgehen. Im einführenden ersten Teil stelle ich zunächst den aktuellen Stand der Literalitätsforschung dar und gebe einen Überblick über die Aspekte der Diskurs- und Subjekttheorie, auf welche ich im weiteren Verlauf der Arbeit zurückgreifen werde. Seitens der Literalitätsforschung spielen hier vor allem die Abwägungen zwischen einem objektiv-universalen Kompetenzbegriff und einem Verständnis von Literalität als soziale Praktik eine Rolle. Für die Übertragung von diskurs- und subjekttheoretischen Annahmen auf die Literalität sind vor allem die Begriffe der Anrufung und Performativität (nach Louis Althusser und John Langshaw Austin), der Macht (nach Michel Foucault), des Subjekts (nach Judith Butler) und der Iteration und des Widerstands (nach Foucault und Butler) relevant. Sie werden im dritten Kapitel einführend dargestellt.

Im zweiten Teil der Arbeit folgt die Ausarbeitung einer poststrukturalistischen Konzeption von Literalität. Darin wird die Frage beleuchtet, wie Literalitätsdiskurse wirken. Zu diesem Zweck werde ich im vierten Kapitel aufzeigen, wie durch sprachliche Äußerungen und Anrufungen Literalität geformt wird. In der performativen Anrufung werden Individuen zu Subjekten geformt. Ich stelle dort die These auf, dass Subjekte als lesende und schreibende Subjekte angerufen

werden und dass diese Anrufung eine schriftliche Kommunikation ermöglicht. Gleichzeitig sind die Subjekte jedoch durch diese Konstruktion ihrer selbst an die anrufenden Diskurse gebunden und durch sie eingeschränkt. Diesem ambivalenten Verhältnis werde ich im Kapitel fünf zum *literalen Subjekt* nachgehen.

In den beiden darauffolgenden Kapiteln sechs und sieben stelle ich zunächst allgemeine Machtmechanismen dar, die sich zwischen verschiedenen Literalitätsdiskursen beobachten lassen. Im Anschluss folgt eine Betrachtung der Verbindung von Bio-Macht (oder Biopolitik) und Literalität, wie sie für unsere aktuelle Gesellschaft besonders wirksam ist. In Kapitel sechs zeige ich hierzu auf, in welcher Weise sich Machtverhältnisse etablieren, welche Prozeduren sich für verschiedene Literalitätsdiskurse finden lassen und wie diese sich gegenseitig beeinflussen. Mithilfe der von Foucault beschriebenen Macht kann erörtert werden, wie bestimmte Literalitätsdiskurse ihre Dominanz erhalten und Literalität im Zusammenhang mit anderen gesellschaftlich dominanten Diskursen wirkt. Schließlich gehe ich im siebten Kapitel auf die Einbettung von Literalität in biopolitische Diskurse ein und zeige auf, dass diese sich wechselseitig ermöglichen. Dominante biopolitische Diskurse reproduzieren sich über den Rückgriff auf Literalität, ebenso wie sich der dominante Literalitätsdiskurs zentral auf biopolitische Diskurse beruft. Abschließend betrachte ich im achten Kapitel die Möglichkeiten der Veränderung und des Widerstands in den beschriebenen Verhältnissen und stelle Thesen für ein diskurstheoretisches Verständnis von Literalität und für die Analyse von Literalitätserhebungen auf.

Im dritten Teil der Arbeit befasse ich mich schließlich mit möglichen Interpretationen, die mit den zuvor dargelegten Überlegungen einhergehen können. Es werden in drei Kapiteln insgesamt vier Publikationen eingebettet, wovon drei peer-reviewed veröffentlicht oder zur Veröffentlichung angenommen wurden; eine wurde in einem Sammelband veröffentlicht. Drei Artikel stützen sich auf quantitativ erhobene, empirische Ergebnisse, die auf drei verschiedenen Datensätzen fußen. Im Anschluss an einen theoretischen Artikel, der einige der zentralen Inhalte zusammenfassend beschreibt, folgen zwei Publikationen zum Thema Gesundheitskompetenz (oder Health Literacy). Anhand dieses konkreten Beispiels einer literalen Kompetenz untersuche ich, welche Zusammenhänge zwischen Gesundheitskompetenzen und allgemeiner Literalität in einer kritischen diskurstheoretischen Analyse sichtbar werden. Im Anschluss prüfe ich, wie Literalität in Intersektion mit den Diskursen um Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit zusammenhängt und wie sich die Ergebnisse der quantitativen Analysen diskurstheoretisch fassen und verstehen lassen.

Nach dieser neuen und ergänzenden Interpretation und Diskussion der empirischen Ergebnisse folgt im abschließenden Kapitel schließlich die Diskussion der

gesamten Arbeit. Es werden die Grenzen eines diskurstheoretischen Literalitätsverständnisses benannt und die zentralen Aussagen herausgearbeitet.

1.3 Entstehungskontext der Publikationen

Insgesamt sind die Publikationen im Zusammenhang mit meiner Arbeit in der *LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität* (LEO-Studie 2018) und im Projekt *Alltagsmathematik als Teil der Grundbildung Erwachsener* (Hamburg Numeracy Project) zwischen 2018 und 2020 entstanden. Die insgesamt vier Publikationen, die die vorliegende Schrift ergänzen, werden in unterschiedlicher Weise eingegliedert. Die drei auf empirischen Ergebnissen basierenden Publikationen werden in den Kapiteln zehn und elf abgedruckt, eingebettet und diskutiert. Der Abdruck der vierten, theoriesystematischen veröffentlichten Abhandlung erfolgt in Kapitel neun.

Teile der Artikel habe ich vor ihrer Publikation auf Konferenzen vorgestellt. Die Ergebnisse des Artikels *Do higher skills lead to higher outcomes?* wurden im September 2018 auf der *European Feminist Research Conference* präsentiert und die Publikation *Health and Numeracy* enthält Ergebnisse, die im Februar 2019 auf dem elften *Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* vorgestellt wurden. Die Publikation *Literalität, gesundheitsbezogene Praktiken und Kompetenzen* ist im Ergebnisband zur LEO-Studie 2018 veröffentlicht. Die Inhalte habe ich zuvor im Mai 2019 auf der Tagung der AlphaDekade vorgetragen, auf der die zentralen Ergebnisse der LEO-Studie 2018 erstmalig präsentiert und veröffentlicht wurden.

Teil I

Theorie und Forschungsstand

Konzepte von Literalität

2

Platon zufolge sinniert Sokrates im fünften Jahrhundert vor christlicher Zeitrechnung über den Mythos der Erfindung der Schrift. Diesem Mythos zufolge habe die ägyptische Gottheit Theut „zuerst Zahl und Rechnung erfunden, und Meßkunst und die Sternkunde, dann Brettspiel und Würfelspiel, und schließlich auch die Buchstaben“ (Platon 2012, 86). Theut stellte die neu erfundenen Buchstaben dem ägyptischen Herrscher Thamos vor und versuchte, den König von ihrer Nützlichkeit zu überzeugen.

Diese Kunst, o König, wird die Ägypter weiser machen und gedächtnisreicher, denn als ein Mittel für den Verstand und das Gedächtnis ist sie erfunden.

Jener [Thamos, LH] aber habe erwidert: O kunstreichster Theuth, einer weiß, was zu den Künsten gehört, ans Licht zu gebären; ein anderer zu beurteilen, wieviel Schaden und Vorteil sie denen bringen, die sie gebrauchen werden. So hast auch du jetzt als Vater der Buchstaben aus Liebe das Gegenteil dessen gesagt, was sie bewirken. Denn diese Erfindung wird den Seelen der Lernenden vielmehr Vergessenheit einflößen aus Vernachlässigung des Gedächtnisses, weil sie im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittelt fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden. (Platon 2012, 86)

Sokrates nutzt laut Platon diesen Mythos, um im Anschluss seinerseits die Vor- und Nachteile von Schriftsprachen abzuwägen. Diese Erzählung Platons stellt einen frühen schriftlich überlieferten Gedanken über Schrift dar und bereits hier zeichnet sich ein kritischer Blick auf diese Erfindung ab. Im Mythos finden sich die ersten Ideen zu Literalität als Bereicherung auf der einen Seite und die kritische Frage nach dem tatsächlichen Schaden und Vorteil auf der anderen Seite. Fragen von Literalität als kognitive Kompetenz oder als soziale Praktik sind hier ebenso wenig angedacht wie die Frage nach Gerechtigkeit im Zugang zu

und in den Konsequenzen von Literalität. Dennoch zeigt es, dass das Verhältnis der Menschen zu dieser Erfindung nicht erst seit Kurzem von Komplexität und Konflikthaftigkeit geprägt ist.

Diese Komplexität und Konflikthaftigkeit zeichnen sich in vielen Ansätzen ab, von denen ich im Folgenden einige vorstellen werde, die für meine späteren Ausführungen zur Diskursivität von Literalität zentral sind. Die folgenden Abschnitte legen dementsprechend die Entwicklung der Literalitätsforschung nicht chronologisch dar, sondern folgen einer theoretischen Verschiebung von einem individuellen hin zu einem kulturellen und sozialen Blickwinkel auf Schrift und Literalität.

2.1 Literalität zwischen individueller Kompetenz und Kulturgut

Trotz ihrer Konflikthaftigkeit wurde die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, lange als erstrebenswert betrachtet. Sowohl für die Entwicklung von Individuen als auch von Gesellschaften schien Literalität ein zentraler Faktor zu sein. Literalität wurde als objektive Kompetenz verstanden, die sich von Individuen angeeignet werden könne. Zwei dieser Ansätze stelle ich im Folgenden vor.

2.1.1 Literalität als messbare Lese- und Schreibkompetenz

Die Betrachtung von Literalität als abstrakte, individuelle Kompetenz mag für viele die offensichtlichste Definition darstellen. Die Begrifflichkeit der *literalen Kompetenz* lässt sich zum Beispiel als Alphabetisiertheit oder als die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben fassen.

The most common understanding of literacy is that it is a set of tangible skills – particularly the cognitive skills of reading and writing – that are independent of the context in which they are acquired and the background of the person who acquires them. (UNESCO 2005, 149)

Ein solches Verständnis von Literalität lässt sich unter anderem weiter aufgliedern in Konzepte wie „Problemlösefähigkeit“, „Textplanung [und] -überarbeitung“, „Schreibstrategien“ oder „konzeptionelle[r] Schriftlichkeit“ (Feilke 2011, 4). Literalität wird hier als objektive und messbare Kompetenz gesehen, die sich ein Individuum aneignen kann. Ein solches Verständnis ist häufig die Grundlage, um

Literalität testen und messen zu können und zeigt sich auch in (internationalen) Large-Scale Assessments wie zum Beispiel im International Adult Literacy Survey (IALS). Dieses Survey stellt den ersten international großangelegten Versuch dar, die Literalität einer gesamten erwachsenen Bevölkerung¹ zu erheben, und repräsentiert damit einen entscheidenden Schritt auf dem Weg zu heutigen Erhebungen (Kirsch und Murray 1998, 14). Das IALS wurde in drei Runden in 1994, 1996 und 1998 erhoben (Darcovich 1998, 26 f.; Murray et al. 1998). Insgesamt wurde die Studie in 23 Ländern durchgeführt (Thorn 2009, 7). Das IALS wendet sich von einer reinen Dichotomie von literalisiert und illiteralisiert ab und führt stattdessen Abstufungen ein.

Rather, proficiency levels along a continuum denote how well adults use information to function in society and the economy. Thus, literacy is defined as a particular capacity and mode of behaviour:

the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential. (OECD 2000, X)

Der Fokus liegt hier auf einer individuellen Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten, die sich in einem bestimmten Verhaltensmodus äußern. Die Einstufung in ein Literalitätsniveau beschreibt, in welchem Maße eine Person in der Lage ist, diese Literalität zu nutzen, um ihre Ziele zu erreichen, ihr Potenzial zu entwickeln und den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erwartungen gemäß funktionieren zu können.

Die spätere OECD-Studie Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) definiert Literalität als

understanding, evaluating, using and engaging with written texts to participate in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential. (OECD 2012b, 20)

Der direkte Verweis auf die *Capacity* entfällt, stattdessen werden die Ziele von Literalität um die gesellschaftliche Teilhabe ergänzt. Dies spiegelt damit auch eine Sichtweise von Literalität als ein Moment des kulturellen Zusammenhalts und der Teilhabe wieder. In diesem Ansatz lässt sich Literalität demnach als die individuelle Fähigkeit, dem (sozialen) Kontext entsprechend lesen und schreiben zu können, zusammenfassen. Denken, ebenso wie Lesen und Schreiben, werden hier

¹Die Grundgesamtheit der Studie stellen Personen im Alter zwischen 16 und 65 Jahren dar, die in privaten Wohnhaushalten leben.

als kognitive Prozesse verstanden. Weitergehende Darstellungen und Vergleiche der verschiedenen internationalen Literacy Assessments können unter anderem bei William Thorn (2009) nachvollzogen werden.

2.1.2 Literalität als Kulturgut

Auch in ethnographischer Sprach- und Literalitätsforschung spielen Aspekte von Literalität als gesellschaftliche Teilhabe eine zentrale Rolle. Vor allem Mitte des 20. Jahrhunderts galt das Interesse der Suche nach einem Zusammenhang zwischen Schriftsprachlichkeit und gesellschaftlichen Strukturen. Der strukturalistische Denker Claude Lévi-Strauss konstatierte in seinem Werk *La pensée sauvage* (bzw. *Das wilde Denken*, Lévi-Strauss 1968) einen entscheidenden Unterschied zwischen verschiedenen Kulturen und ihrem Denken: Mit den Bezeichnungen *warmer* und *kalter* Kulturen beschrieb er unterschiedliche Denkmuster und -strukturen. Während die westlichen *warmen* Denkmuster nach Rationalität, Wissenschaftlichkeit und einem *gezähmten Denken* strebten, seien die *kalten* Denkmuster und das *wilde Denken* geprägt von Ganzheitlichkeit, Assoziationen und einem Streben nach Harmonie (Lévi-Strauss 1968). Diese dichotome Betrachtungsweise und Unterscheidung entstand, wie auch viele anderen Kulturtheorien, in Zeiten der Dekolonialisierung und lässt sich somit sowohl hinsichtlich ihrer progressiven Elemente loben als auch für ethno- und eurozentristische Grundannahmen kritisieren (Ehlers 2017, 357; vgl. Därmann 2006). Vor allem die ontologisierende Unterscheidung des Denkens wurde von Jack Goody kritisiert.² Zusammen mit Ian Watt (Goody und Watt 1963) entwirft er eine Theorie, die explizit die Rolle von Sprache und Literalität als das unterscheidende Merkmal von Kulturen herausstellt. So erklären die beiden,

the most significant elements of any human culture are undoubtedly channelled through words, and reside in the particular range of meanings and attitudes which members of any society attach to their verbal symbols. These elements include not only what we habitually think of as customary behavior but also such items as ideas of space and time, generalised goals and aspirations, in short the weltanschauung of every social group. (Goody und Watt 1963, 305)

²An der Kritik Goodys an Lévi-Strauss zeigt sich auch eine generelle Gegenüberstellung zweier Theoriestränge, die maßgeblich aus dem französischen bzw. dem englischsprachigen Raum kamen.

Im direkten Bezug zu Lévi-Strauss erklärt Goody in seinem Werk *The Domestication of the Savage Mind* (Goody 1977) die von Lévi-Strauss beobachteten Unterschiede mit dem Grad der Literalität in einer Gesellschaft. Er geht davon aus, dass das schriftliche Festhalten von gesellschaftlichen Elementen (z. B. Glaubensideen, Normen, Rechtsvorschriften) die Form des Zusammenlebens und die Art des Denkens beeinflussen. Zwar seien Denkmuster nicht durch Literalität determiniert, doch erleichterten sie bestimmte Weisen zu denken (Goody 2006). Anke Grotlüschen et al. (2009) fassen diese Gedanken wie folgt zusammen:

Nicht Schrift allein ändert die Denkweise von Menschen. Rationalität, Kritikfähigkeit, Intellektualität sind nicht allein denjenigen Menschen und Gesellschaften vorbehalten, die schreiben. Aber Schrift erleichtert sie und verbreitet diese Denkweisen, indem sie sie einfacher macht. (Grotlüschen et al. 2009, 59)

Goody trennt sich in seinen Überlegungen nun auch von den strukturalistischen Annahmen seiner Vorgänger*innen, indem er einen deutlichen Fokus auf verschiedene kulturelle Praktiken legt, anstatt nach den dahinterliegenden linguistischen oder literalen Strukturen zu suchen. In diesem Ansatz liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf den sozialen Zusammenhängen, in denen Literalität ausgeübt wird. Dennoch wird nach wie vor eine, als *Great Divide* bezeichnete, Unterscheidung zwischen literalisierten und nicht-literalisierten Gesellschaften getroffen (vgl. Scribner und Cole 1978, 21). Es wird davon ausgegangen, dass durch die Literalität – oder zumindest mit Literalität einhergehend – kognitive Potenziale freigesetzt werden, die der Entwicklung einer Gesellschaft dienen (Goody und Watt 1963; z. B. Havelock 1964; Scribner und Cole 1978; Saenger 1999).

2.2 Operationalisierung von Literalität als Kompetenz

Der Begriff der Literalität ist eng mit dem Kompetenzbegriff verbunden. Nicht nur wurde und wird Literalität häufig als Lese- und Schreibkompetenz gedacht und erfasst, es ist auch dieser Aspekt von Literalität, der in quantitativer Forschung erhoben werden kann und wird. Auch werden verschiedene Formen der Literalität bisweilen als Grundkompetenzen deklariert. Deshalb werde ich im Folgenden auf die Begrifflichkeiten der Kompetenz und der Grundkompetenz sowie auf die Möglichkeiten ihrer Erfassung und Wahrnehmung eingehen.

2.2.1 Der Kompetenzbegriff

Die Verwendung des Begriffs der *Kompetenz* findet in der Erziehungswissenschaft seit etwa fünfzig Jahren vermehrt statt (Klieme und Hartig 2007, 11). Für den Zeitraum zwischen den 1990er Jahren und 2008 kann eine exponentielle Zunahme des Begriffs in wissenschaftlichen Publikationen verzeichnet werden (Haeske 2008, 10 f.; s. a. Klieme und Hartig 2007, 13). Hierbei wird er jedoch keineswegs einheitlich verwendet. Als prominente Begründer dieser Kompetenz-Orientierung werden häufig Wolfgang Klafki oder Franz Weinert benannt (vgl. Hartig und Klieme 2006, 128; Haeske 2008, 12). Auch wird oftmals auf Noam Chomskys Werk verwiesen (vgl. Klieme und Hartig 2007). Hierbei unterscheiden sich die Kompetenzbegriffe dieser drei Theoretiker maßgeblich. Eckhard Klieme und Johannes Hartig (2007) beschreiben diese Vielfalt der Begriffsverwendung.

Kompetenz zeigt sich im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der ‚Performanz‘ des Handelns), wird aber als Disposition interpretiert. Dementsprechend ist Kompetenz kontextualisiert und spezifisch, aber auf Transfer und Verallgemeinerung angelegt. Kompetenz bezieht sich sowohl auf Handlungsvollzüge als auch auf die ihnen zugrunde liegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition bzw. Wissen und Können gehören. (Klieme und Hartig 2007, 13)

Weinert (1999 nach Klieme 2004) trifft in einem Gutachten für die OECD eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen verschiedenen Varianten des Kompetenzbegriffs. Als Kompetenzen können entweder „allgemeine intellektuelle Fähigkeiten“ beschrieben oder einzelne spezifischere Kompetenzen funktional bestimmt werden (Klieme 2004, 10 f.). Diese funktionale Bestimmung könne sich auf situative Anforderungen, motivationale Orientierung oder die „Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes, zum Beispiel eines Berufes“ beziehen oder als Metakompetenz oder Schlüsselkompetenz gelten (Klieme 2004, 10 f.).

Eine weitere Möglichkeit, Kompetenzbegriffe zu gruppieren, wurde im Projekt *LEO 2018 -- Leben mit geringer Literalität* (LEO-Studie 2018) entwickelt (Grotlüschen et al. 2020). Als *funktional-pragmatische Kompetenzen* werden dort mit Bezug auf Klieme und Hartig (2007) Kompetenzen beschrieben, die auf sich zielgerichtetes Handeln beziehen. Als *kritisch-hinterfragende Kompetenzen* wird mit Oskar Negt (1990; 2011) das Verstehen von komplexen Zusammenhängen und das kritische Beleuchten und Hinterfragen gesellschaftlicher Angelegenheiten bezeichnet (Grotlüschen et al. 2020).

Der funktional-pragmatische Kompetenzbegriff

Nach Klieme und Hartig (2007) lassen sich Kompetenzen als jenes messbare und beobachtbare Verhalten definieren, das ein konkret definierbares Ziel erreicht, also für dieses Ziel *funktional* ist.

Aus dieser Perspektive kann jedes beliebige Konstrukt als ‚Kompetenz‘ betrachtet werden, wenn es der Vorhersage der Bewährung in konkreten Leistungssituationen dient [...]. (Klieme und Hartig 2007, 17)

Im Rahmen der LEO-Studie 2018 wurden diese Kompetenzen in Fragen wie „Trauen Sie sich zu, ohne Schwierigkeiten, mit gewissen Schwierigkeiten, mit großen Schwierigkeiten oder gar nicht [...] Unterstützung zu finden, zum Beispiel bei psychischen Problemen wie Stress oder Depression?“ oder „Trauen Sie sich zu, ohne Schwierigkeiten [...] mit Online-Stellenbörsen zurechtzukommen?“ erhoben. Hier wurde ein deutliches, normatives Ziel vorausgesetzt und die befragte Person gebeten, eine Einschätzung der eigenen Kompetenz (sprich ihrer Funktionalität in der Erreichung dieses vorgegebenen Ziels) abzugeben.

Ein solches Konstrukt lässt sich verhältnismäßig gut erheben und theoretisch fassen. Nach Klieme und Hartig (2007) stellen sich im Bildungsbereich drei zentrale Fragen an den Kompetenzbegriff: (1) Wie weitreichend oder spezifisch ist die Kompetenz? (2) Wie lässt sie sich modellieren, messen, bewerten und zertifizieren? (3) Wie lässt sie sich entwickeln und fördern? (Klieme und Hartig 2007, 12)

Diese drei Fragen lassen sich für den funktional-pragmatischen Begriff in der LEO-Studie 2018 beantworten: (1) Die einzelnen Kompetenzvariablen sind sehr spezifisch. (2) Es wird angenommen, dass, je mehr eine Person sich das erfolgreiche Erreichen des Ziels zutraut, desto höher ist ihre Erfolgchance und dementsprechend die Kompetenz. (3) Die konkrete und funktionale Handlung lässt sich üben.

Der kritisch-hinterfragende Kompetenzbegriff

Nach Negt reicht eine solche pragmatische Konzeptionierung jedoch nicht aus. Vielmehr sei für die politische Selbstständigkeit die Kompetenz notwendig, auch komplexe Angelegenheiten kritisch zu betrachten (Negt 1969 nach Zeuner 2013). In Bezug auf seine *Gesellschaftlichen Kompetenzen* beschreibt Christine Zeuner als didaktisches Ziel,

Menschen Wissen über Schlüsselprobleme zu vermitteln und über eine Auseinandersetzung mit diesen Problemen deren Urteilskraft und Kritikfähigkeit zu entwickeln, damit sie in einer unübersichtlicher werdenden Welt beruflich, gesellschaftlich und

politisch im Sinne einer menschenwürdigen Gestaltung der Demokratie handeln. (Zeuner 2013, 2)

Parallel besteht eine ganze Reihe weiterer Kompetenzbegriffe, die sich auf Mündigkeit und Verantwortung richten (Riekman und Grotluschen 2011, 69). Die LEO-Studie 2018 nähert sich diesem Konstrukt an, indem sie es unter anderem als die Kompetenz operationalisiert, die Glaubwürdigkeit von Informationen oder die Gesundheitsrisiken von Arbeitsverhältnissen bewerten zu können (Heilmann 2020³).

Grundkompetenz und Grundbildung

Ein anderer Versuch, Literalität als Kompetenz zu bestimmen, findet sich in Ansätzen der *Grundkompetenz*. Bisweilen werden die Begriffe Literalität und Grundkompetenz (und auch Grundbildung) gemeinsam oder synonym genutzt (Linde 2007b, 90), vor allem wenn es um die, dem Englischen entlehnten, spezifischen Grundkompetenzen geht wie *Digital Literacy* oder *Political Literacy*. Gleichzeitig geht an anderen Stellen der deutschsprachigen Debatte die Begriffsnutzung auseinander.

In Deutschland wird seit Jahren eine offene Diskussion über geeignete Begriffe geführt. Die einen sprechen von Alphabetisierung und meinen Grundbildung, die anderen sprechen von Grundbildung und meinen Alphabetisierung. (Linde 2007a, 90)

Auch das Verhältnis der Begriffe Grundbildung und Grundkompetenz wird diskutiert. Die Grundkompetenzen können als die spezifischen Kompetenzen verstanden werden, die als Bestandteil von Grundbildung angesehen werden oder als gegenübergestellte Konzepte, die sich auf unterschiedliche Bildungsbegriffe oder Kompetenzbegriffe beziehen (Grotluschen 2017a).

Heinz-Elmar Tenorth, der als einer der Vertreter eines klassischen Grundbildungsbegriffs eingeordnet werden kann, beschreibt die Bedeutung des Begriffs folgenderweise:

Es ist also zweifellos ein pädagogisches Konzept der Grundbildung, das hier vorliegt, nicht ein standesspezifisches Begrenzungsprogramm: Es definiert das Minimum, bindet es aber zugleich als Voraussetzung und Basis in ein Kontinuum von Steigerungsformen ein, die von diesem Minimum ausgehen und in seiner Logik angezielt werden können. (Tenorth 2004, 176)

³Diese Publikation ist Teil dieser Arbeit und wird in Kapitel 10 eingebettet und diskutiert.

Ein solches Grundbildungsverständnis definiert somit spezifische Grundkompetenzen, die mindestens erfüllt werden müssen, um an der Gesellschaft und an weiterer Bildung teilzuhaben (UNESCO Institut für Pädagogik 1998, 93). Was dieses Minimum umfasst, „ist nicht unabhängig von den Interessen der beteiligten Akteure sowie den Machtverhältnissen zu verstehen“ (Euringer 2016b, 251).

2.2.2 Kompetenz und Performanz in Large-Scale Assessments

Parallel zu der Debatte, was unter Kompetenz zu verstehen ist, müssen sich sowohl die Erziehungs- und Bildungswissenschaft als auch die pädagogische Praxis fragen, ob und wie diese zu beobachten und zu vermessen ist. Klieme und Hartig (2007) führen diese Trennung zwischen der Kompetenz selbst und ihrer beobachtbaren Konsequenz maßgeblich auf Chomsky zurück (Chomsky 2007, Erstveröff.⁴ 1968, nach Klieme und Hartig 2007).

Die Frage, wie man Kompetenz darstellen und ob man sie messen kann, ist in solchen Theorien identisch mit der Frage, wie man ein kognitives System, das kontingentes Verhalten (Performanz) erzeugt, aber nicht mit diesem identisch ist, verstehen, beschreiben und hinsichtlich seiner Funktionsmerkmale abschätzen kann. (Klieme und Hartig 2007, 15)

Die Kompetenz und die Performanz sind in diesem Verständnis nicht identisch, stattdessen sei die Performanz lediglich die beobachtbare Folge oder Ableitung der Kompetenz (Chomsky 1965, 3–15).

Es ist diese Performanz, dieser beobachtbare Ausdruck von Kompetenz, der in empirischen Studien abgebildet und erhoben werden soll. Dass diese Messung der Kompetenz nicht gänzlich objektiv vonstattengeht, darauf weist Stephen Reder hin: hierzu seien die literalen und numeralen Praktiken zu eingebettet in soziale und ökonomische Verhältnisse (Reder 2017).

Barbara Nienkemper und Anke Grotlüschen (2019) stellen die Frage, welche Erkenntnisse über die literalen Praktiken von Menschen überhaupt aus PIAAC-Daten gezogen werden können. Sie finden verschiedene Indikatoren für literale

⁴Für die zentralen Werke dieser Arbeit gebe ich zur besseren Einordnung bei ihrer ersten Nennung die folgenden zusätzlichen Daten an: bei späteren Auflagen das Jahr der Erstveröffentlichung, bei Essays oder Artikeln das Jahr ihrer ersten Veröffentlichung (unabhängig vom Publikationsort) und bei Manuskripten von Vorlesungen das Jahr, in dem diese gehalten wurden.

Praktiken, die der Large-Scale Datensatz bieten kann, jedoch müsse deren Aussagekraft deutlich eingeschränkt und kritisch betrachtet werden (Nienkemper und Grotlüschen 2019). Diese Einschränkungen bestehen beispielsweise hinsichtlich der starken westlichen und ökonomischen Einflüsse, unter denen Studien wie PIAAC konzipiert und durchgeführt werden (Addey 2018a; 2018b). Ein zentraler Kritikpunkt ist zudem, dass lediglich die dominanten oder privilegierten, also die gesellschaftlich anerkannten, literalen Praktiken und Kompetenzen erhoben würden und alle anderen Praktiken somit unsichtbar blieben oder unsichtbar gemacht würden (Hamilton 2001; Addey 2018a). Mit dieser Kritik grenzen sich die sogenannten New Literacy Studies (NLS) von Large-Scale Assessments ab und legen einen verstärkten Fokus auf Literalität als soziale Praktik.

2.3 New Literacy Studies

In der Mitte des 20. Jahrhunderts wird die Kritik an der strukturalistischen Betrachtung von Literalität in der Welt lauter und mündet in den 1980er Jahren in der wissenschaftlichen Strömung der New Literacy Studies (NLS), die interdisziplinär vorgehen (Barton und Hamilton 1998, 18; Gee 2015, 35). Forscher*innen, wie die Psycholog*innen Sylvia Scribner und Michael Cole (1978), die Sprachanthropologin Shirley Brice Heath (1982; 1983) oder die Ethnologin Jean Lave und der Sozialforscher Étienne Wenger (2008), weisen verstärkt auf die Situiertheit von Literalität hin. Auch die Effekte von Machtverhältnissen und vor allem sozialer Ungleichheit stehen zunehmend im Fokus und werden unter anderem von James Paul Gee (1989) und Brian Street (1995; 2003) betont. Harvey J. Graff (1979; 2010) und Lave (2004, Erstveröff. 1991) verweisen in ihren Untersuchungen auf die historische Genese von Literalität und Numeralität. Sie alle decken individualisierende Aspekte in den herkömmlichen Literalitätsansätzen auf.

In den späten 1970er und 80er Jahren findet schließlich auch der sogenannte *practical Turn* seinen Weg in die Literalitätsforschung (Gee 2015, 35 f.; s. a. Wirth 2015, 10). In Abgrenzung zu den vorherigen Ansätzen beginnen sie, Literalität als soziale Praktik zu verstehen.

[Dies bedeutet, LH], dass Menschen Schriftsprachkompetenzen immer im Kontext ihrer jeweiligen Gesellschaften, ihres sozialen Umfelds und ihrer subjektiven Begründungen erwerben, sie für unterschiedliche Ziele nutzen und beruflich wie privat mit differenzierten Intentionen einsetzen. (Zeuner und Pabst 2011b, 37)