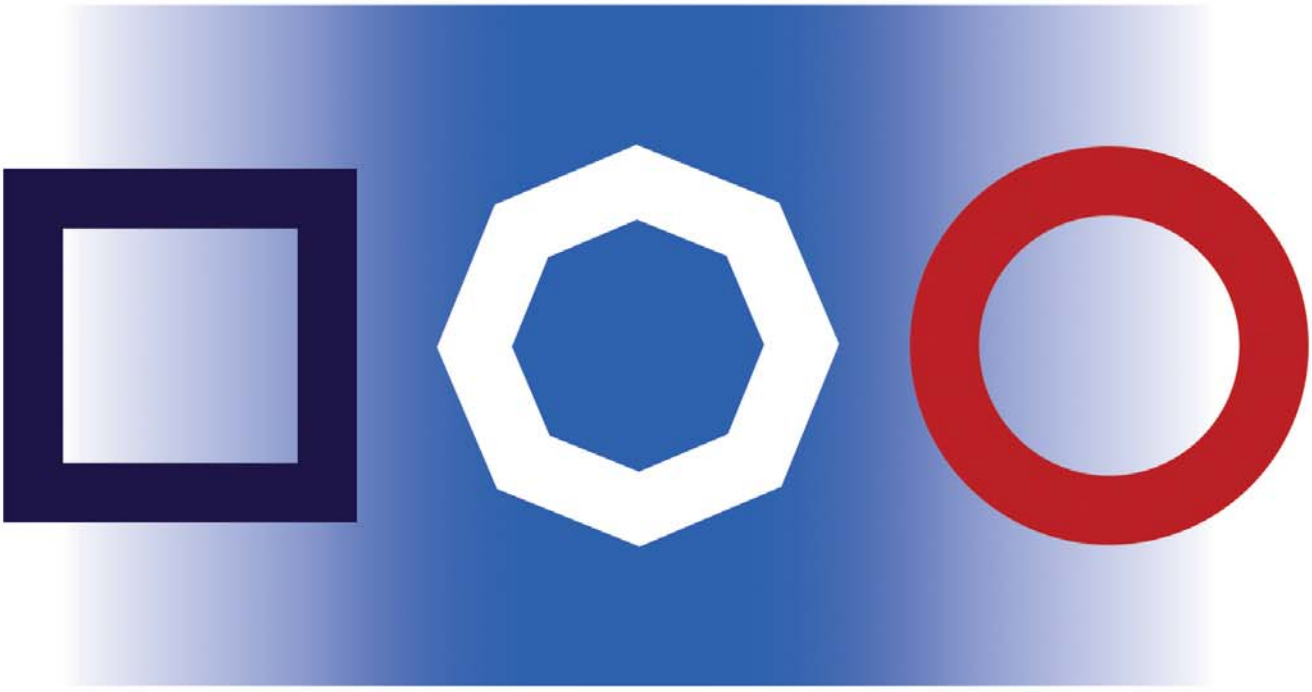
Materialien zur Erwachsenenbildung

Nr. 1/2010

Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung



bm:uk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung

AutorInnen | Gitta Stagl, Eva Ribarits

Herausgegeben von | Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung II/5
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

Lektorat | Mag.ª Martina Zach
Umschlaggestaltung | Robert Radelmacher
Layout und Satz | Karin Klier, www.tuer3.com

© 2010
ISBN 13: 978-3-85031-150-2

Vorwort

Die hier vorliegende Studie behandelt „Lesen und Schreiben“ als Grundlagenthema. Dabei geht es eben nicht um „einfache“ Buchstaben- oder Schriftkenntnis, sondern um die Fähigkeiten, über Akte des Lesens Sinnvolles für die eigenen Lebenszusammenhänge zu erkennen, eine Brücke herzustellen zwischen sich, den Formen des Zusammenlebens und der Welt und dies zu einem Bestandteil des eigenen Erfahrungshorizontes zu machen. Um diese essentielle Dimension der inneren Anteilnahme und gestaltenden Beteiligung bei der Sinnbildung – ein Kennzeichen von Literatur im weitesten Sinn – zu betonen, verwenden die Autorinnen den Begriff Literarität für die Übertragung des englischen Denkkonzepts „literacy“.

Die Studie bietet einen Abriss der transdisziplinären Entwicklungsgeschichte des Forschungsfeldes. Sie zeigt die gemeinsame Essenz der Fragestellungen und die Vielfalt der Gebrauchsformen und Bedeutungskontexte von Literarität. Exemplarisch dargestellt werden Vorgangsweise und Ergebnisse internationaler Untersuchungen zur Erfassung und Beschreibung von Literaritäten sowie spezifische Formen und Kontexte der Literarität wie etwa Gesundheitsliterarität und mathematische Literarität. Beispiele aus der Praxis von intensiver Auseinandersetzung mit Literarität in Österreich sollen das Verständnis für diese Materie und ihre Rolle im sozialen Leben, für Kultur und Bildung vertiefen. Mittlerweile wird bereits an einer Folgestudie gearbeitet.

Inhaltsverzeichnis

1 Was ist Literarität? 7

Warum und wofür ist diese Fragestellung wichtig? 8

Wie unterscheidet sich diese Sichtweise von anderen? 9

Wie hat sich der Wissenschaftsbereich Literarität entwickelt? 10

Die angelsächsische/angloamerikanische Dominanz 15

Hat sich der Stellenwert von Literarität verändert? 18

2 Zentrale Fragestellungen und Begriffe 21

Lesen und Schreiben – ein Duo? 21

Der/die „Analphabet/in“ 23

Sprache als soziales Werkzeug 25

Literater Kosmos 26

Marginalisierte Literaritäten 28

Werkzeug des Denkens 29

Lernkulturen 31

2.1 Das Projekt Literacies for Learning in Further Education 33

Projektdaten und Projektziele 34

Detailziele des Projekts 35

Der Projektverlauf 35

Projektorte und Untersuchungsfelder 36

Die Lehrplanbereiche 37

Untersuchungsweise und Methoden 38

Die wichtigsten Forschungsergebnisse 40

2.2 Konzepte zur Erfassung von Kompetenzen 41

Worin besteht das Beispielhafte und Bedeutsame dieser Studien? 41

Die Eckdaten der Studien 44

Die Rahmenkonzepte der Studien 46

Die Untersuchungsbereiche und die Untersuchungsweise 47

3 Literaritäten im Kontext 53

3.1 Health Literacy 53

Der Themenkomplex Gesundheit 53

Das institutionelle System des Gesundheitswesens 54

Die PatientInnenbedürfnisse 56

Professionelle Rollen und Perspektiven 57

Gesellschaftliche Verteilung und Zugänglichkeit 58

Geschichte der Health Literacy 59

Literarität und Health Literacy 61

Exemplarische Untersuchungsprojekte 64

Zusammenfassung 73

3.2 Numeracy 74

Wofür und für wen ist Numeracy wichtig? 74

Was wird unter Numeracy verstanden? 75

Ein gemeinsames Rahmenkonzept 80

4 Literaritätspraxis hierzulande – eine (sehr) kleine Auswahl 87

4.1 Zur Rekonstruktion einer Sprache durch die Schrift – das Burgenland-Romani-Projekt 87

4.2 Büchereien Wien – Ein (H)Ort der Literarität 98

Gemeinsamkeiten und Unterschiede – die räumliche Dimension 99

Orientierung auf die „KundInnen“ 101

Wer sind die „KundInnen“? 103

Bibliotheken der Zukunft 105

Vielsprachigkeit und Interkulturalität 106

4.3 Was sagt die Note über den Ton und wie wird eine Partitur zu Musik? 108

Ohne Interpretation und InterpretInnen gibt es keine Musik 108

Musik und Literarität – ein Crossover von Interpretationen 112

Urbanes Crossover 115

Resonanzen 121

Kulturelle Schuhlöffelstrategien 122

Musik als kulturelles Lebensmittel 124

Neue Wege des Musizierens 125

5 Literatur 129

1 Was ist Literarität?

Keiner lässt sich gern ein X für ein U vormachen. Und damit sind wir auch schon beim Thema. Was fällt Ihnen auf, wenn Sie diesen ersten Satz lesen? Zunächst wohl, dass es ein kurzer Satz ist, mit einem Konsonanten, der – ausgesprochen – mit einem i zu „iks" verschmilzt, und mit einem der fünf Vokale. Vielleicht runzeln Sie nun als LeserIn die Stirn und fragen sich, wohin dieser Anfang führen soll. Zuerst zu der Geschichte dieser Redewendung. Das römische Zeichen für die Zahl 5 – V – ließ sich leicht, durch das Hinzufügen von zwei Strichen, in die Zahl 10 – X – verwandeln und war damit höchst betrugsanfällig. Und was hat in diesem Zusammenhang das U zu bedeuten? Da bedarf es nur wenig Vorstellungskraft für jemanden, der/die noch häufig mit der Hand schreibt und Handschriftliches entziffert, um zu wissen, wie leicht sich, schriftlich, der Unterschied von v und u verschleift. So – oder auch anders – könnte die oben zitierte Redewendung entstanden sein. Ein einfacher Satz, der eine Menge an Hintergrundwissen voraussetzt, dessen Bedeutung aber meist auch ohne dieses Wissen verstanden wird. Diese Geschichte verweist auf die Geschichte des Zahlen-Schreibens, auch auf eine bestimmte Art zu texten, nämlich einer Mitteilung eine und vielleicht auch eine ein wenig andere Bedeutung zu geben. Wie etwa das viel gepriesene XXL in einem allseits bekannten Werbeslogan, der sich auf eine besonders große Kleidungsgröße, extra-extra-large, bezieht und mehr zu einem besseren Preis verspricht.

Das Lesen und Verfassen von Texten basiert auf einem Untergrund und verweist auf einen Hintergrund, der außerhalb der Zeichen liegt, ihnen spezifische Bedeutungen zuschreibt. Aber wie liest man Bedeutungen so, dass sie einem nichts vormachen? Fällt das Auge der in die jeweilige Bedeutungsgebung Eingeweihten zum Beispiel auf BMI = 29, auf 10^7 oder auf 0,001 kg, werden sie wohl nicht einmal mit der Wimper zucken, um sofort entnehmen zu können: dieser Body-Mass-Index steht für ziemlich hohes Übergewicht, 10 hoch 7 ergibt 10 Millionen und 0,001 kg sind ein Gramm. Nichteingeweihte werden vermutlich, wenn sie „moderne" Menschen sind, das Internet befragen. Was sie dort finden und ob sie es finden, hängt davon ab, welche Art Suchbegriff sie eingeben, ob als genaue Wiedergabe der Zeichen auf der Tastatur oder als Frage, und wenn ja als welche. Es geht also um aufschreiben, umschreiben, darum, was aus der Menge der schriftlichen Meldungen ausgewählt, also ausgelesen wird, und wie und was aus den Erklärungen und Zeichenformen der Umwandlung herausgelesen werden kann.

Die Fragestellung, die Nichteingeweihte eingeben, wird davon abhängen, auf welche Erfahrungen, Kenntnisse und Interessen sie zurückgreifen können. Haben sie sich mit der Sache bereits einschlägig beschäftigt, können sie etwas wiedererkennen. Und was sagt ihnen die Information? In welcher Beziehung steht sie zu anderen ihnen bekannten Informationen, wie und wofür wollen sie sie gebrauchen? Wichtig für die Lösung der Aufgabe ist also auch, wie sich Gedanken, Bilder, Erwartungen und Empfindungen in Geschriebenes verwandeln, Gestalt annehmen, und was die Lesenden in einer konkreten Situation daraus entnehmen können. Ob es etwas anspricht, das Gewicht hat, etwas bereits Bekanntes aufgreift, das die Lesenden beschäftigt. Ob es sie anregt weiterzufragen, zu antworten, zu kommentieren, von

sich zu erzählen, ihnen ermöglicht, ihre Erfahrungen einzubringen, an denen Anderer teilzunehmen. Ob es dafür ein soziales Umfeld gibt: Menschen, Orte, Gelegenheiten? Welche Rolle spielt das für ihr soziales Leben, ihr Tun, ihren Austausch mit anderen, auch für ein inneres Zwiegespräch?

Alle diese Aspekte sind Bestandteile von Literarität – Literarität bezeichnet das Alpha und Omega von Lesen und Schreiben. Als Forschungsfeld beschäftigt es sich damit, was die Menschen warum, wofür, wie, wann und wo mit schriftlichen Materialien tun und wie sie das sozial und kulturell in ihrem Handeln in für sie bedeutsamen Erfahrungs- und Wissenswelten geprägt hat und weiterhin prägt.

Warum und wofür ist diese Fragestellung wichtig?

Häufig wird übersehen, wie sehr Lesen und Schreiben nicht nur die elektronischen Medien, sondern unser ganz alltägliches Dasein durchwirken. Wer kann heutzutage einen Fahrschein lösen, ohne die Instruktionen des Fahrscheinautomaten zu lesen? Wer findet den Weg ins entfernt gelegene Krankenhaus, ohne einen Stadtplan oder Straßenschilder entziffern zu können? Andere dagegen texten massenhaft SMS, erfinden dafür eigene Kürzel und Zeichenkombinationen, über die sich budgetbelastete Eltern die Haare raufen. Und während die einen ihre Handys als eine Mischung aus Musikarchiv, Tagebuch und Sendezentrale nutzen und bedienen, sind andere froh, wenn sie beim Telefonieren mit den Tastenfunktionen Annehmen und Beenden zurechtkommen. Besonders bewegliche Schichten in der Gesellschaft schaffen scheinbar mühelos die vertraute Kommunikation mit den modernsten Technologien, auf sie werden in den Medien hymnische Loblieder gesungen. Sie jetten durch die Welt, surfen wie der Fisch im Wasser, chatten froh dank eines gut organisierten Timemanagements und einer gelungenen Work-Life-Balance. Wer will, der kann, und wer was kann, der wird (was).

Aus den Zentren der reichen Welt erreichen uns allerdings beharrlich beängstigend hohe Zahlen über junge Menschen, die die Schule verlassen, ohne verstehend lesen zu können. Bis zu einem Drittel sollen es sein, die zwar im technischen Sinn lesen, im Falle von etwas komplexeren Sachverhalten aber nicht verstehen können, was das Gelesene bedeuten soll. Was heißt, dass sie auch häufig nicht imstande sind, zu beurteilen, was ihnen von der Gesellschaft, der Öffentlichkeit, von einzelnen Institutionen an Informationen und Möglichkeiten angeboten wird und was davon für sie in ihrem weiteren Leben brauchbar sein könnte.

Verschärft wird dieser Mangel noch dadurch, dass die Welt zu einer globalisierten zusammenwächst und mit ihr all das Lokale und Spezifische, das nun, da es sich auflöst, deutlich macht, was es an Halt gewährte, sich innerhalb weniger Jahre bis zur Unkenntlichkeit verändert. Viele Sprachen, viele Herkunftstraditionen, Glaubensrichtungen, Formen der Lebensgestaltung, der Medien, Zeitschichten der Erinnerung stellen alle Individuen, unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, vor neue Konflikte und Aufgaben, ohne dass auch nur eine ernsthafte Auseinandersetzung mit diesen Problemen im öffentlichen Diskurs in Sicht wäre. Es liegt aber auf der Hand, dass jene, deren Ausbildung mangelhaft und deren Kompetenzen gering sind, besonders wenig Instrumente in der Hand haben, um mit unbewussten Ängsten vor Entwurzelung, Verarmung, Verdrängung und Verlust von Identität vernünftig umgehen zu können.

Literarität ist also so etwas wie ein Schlüssel zu Kompetenzen, um sich in der heutigen Welt orientieren zu können. Es ist für *alle* Mitglieder der Gesellschaft nicht gleichgültig, ob ein Drittel von ihnen von der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung immer mehr abgekoppelt wird, an ihr nicht teilhat. Es verwundert nicht, wenn gerade diese Menschen allmählich jedes Vertrauen in die demokratische Ordnung verlieren und Politik immer mehr als eine Angelegenheit von Eliten sehen, als das lukrative Geschäft kleiner Gruppen elitärer Entscheidungsträger. So gesehen wird die eingehende Beschäftigung mit Literarität zu einer Überlebensfrage für die demokratische Gesellschaft.

Wie unterscheidet sich diese Sichtweise von anderen?

Nehmen wir ein einfaches Beispiel: Ein älterer Herr fragt in einer Buchhandlung: *„Gibt es ein Buch, in dem mir erklärt wird, was ein Begriff wie Herunterladen bedeutet?“* Zur weiteren Erklärung fügt er hinzu: *„Gerade für meine Generation wäre das hilfreich, wie sollen wir uns sonst zurechtfinden?“* Unmissverständlich spricht diese Alltagskommunikation ein Thema an, das jedem vertraut ist. Es geht um das unzureichend klare Vernetzenkönnen von Zusammenhängen, deren einzelne Elemente durchaus vertraut sein können. Stempelt einen dieser Mangel zum/zur AußenseiterIn, muss man zurück an den Start? Es ist anzunehmen, dass sich der Herr dieses Beispiels nicht gerne in der Rolle eines Abc-Schützen sähe. Da er weiß, was ihm fehlt, wofür er Literarität braucht, verlangt er nach einem für seine Fragen über einen neuen Kontext des Wissens – die PC-Welt – zugeschnittenen Instrument, um sein Repertoire zu erweitern.

Genau an dieser Thematik scheiden sich die Geister über Literarität: Die einen verstehen sie in erster Linie als eine basale technische Fertigkeit, die man relativ rasch erwerben und dann anwenden kann, die anderen als ein höchst komplexes Instrumentarium, das sich in der sozialen Praxis bei der Lösung unterschiedlicher Aufgaben entwickelt. Literarität wird also – so gesehen – als ein fortgesetzter Erfahrungsprozess durch immer wieder neues Aneignen und Anwenden erworben. In dieser Studie wird – wie vermutlich bereits zu erkennen war – die zweite der genannten Sichtweisen vertreten. Zum besseren Verständnis ein Vergleich aus der Musik: Nicht die Noten allein bestimmen den Klang – machen die Musik –, sondern das Erarbeiten und Interpretieren des Klangs in immer neuer Zusammensetzung sowie das Ausprobieren von Ausdeutungen in Fortsetzung oder Abgrenzung zu anderen Ausdeutungsarten. Aus dem Zwiegespräch mit historischen und zeitgenössischen Ausdeutungsarten entsteht erst die je eigene Klangform.

Vereinfachend ließe sich sagen: Aus der ersten Sichtweise ergibt sich eine Konzentration auf „Fibelwissen“ von Schreiben und Lesen, auf grundlegendes Können, basierend auf der Vorstellung von einer klar umrissenen Elementarbildung, aus der zweiten die Notwendigkeit, die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der sozialen, sachlichen und individuellen Anwendung von Lesen und Schreiben zu erforschen, um die gewonnenen Erkenntnisse für verschiedene Bereiche und Anlässe der Vermittlung nutzen zu können. Aus dieser Gegenüberstellung folgen eine Reihe anderer. So orientiert sich die erste Sichtweise vor allem daran, Anfangs- und Buchstabenwissen zu vermitteln, während die zweite es darauf anlegt, komplexe Schreibformen und Lesarten in verschiedenen Praxisbereichen immer wieder neu erkennen und erschließen zu lernen, als Teil eines Werkzeugkastens von Wissen – auch über Lesen und Schreiben.

Denn, sagt schon ein altbekanntes Sprichwort, nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. Welche und wie viel Lese- und Schreibkundigkeit ist nun tatsächlich nötig, um sich in der Welt von heute zurechtzufinden? Der Herr in der Buchhandlung fordert für sich und seine Generation, nicht ausgeschlossen zu sein, teilhaben zu können. Es geht ihm darum, Mittel und Wege zu lernen, um dort und dann anzuschließen, wie und wann er es brauchen kann. Sich zurechtfinden ist in diesem Verständnis von Literarität eine Grundkategorie des menschlichen Daseins und damit eine zentrale Dimension sozialer Praxis. Soziale Praxis vollzieht sich aber bekanntlich in unterschiedlichen Bereichen mit vielen verschiedenen Rollen.

Wie viele Kenntnisse brauchen wir also – müssen wir zum Beispiel alle Pharmazie studieren, um ohne große Bedenken ein Schmerzmittel einzunehmen? Müssen wir ErnährungsökologInnen werden, wenn wir uns für eines von vielen Milchprodukten entscheiden? Wie viel Börsenwissen brauchen KontoinhaberInnen und SparerInnen? Reicht es dafür, laut, leise, flüssig, mit richtiger Aussprache und Stimmmodulation lesen zu können, nach Diktat einen Inhalt zusammenfassen, einen Sachverhalt ausführen zu können, um Börsenkurse und Zinssätze zu vergleichen, unter Umständen auch berechnen und darüber zusammenhängend sprechen zu können? Fragen über Fragen und noch viele mehr, die hier nicht einmal angerissen werden können, aber erkennbar machen, dass die so entwickelte Sicht auf Literarität direkt zur Frage der gesellschaftlichen Wissensorganisation und Wissenspartizipation führt.

Wie hat sich der Wissenschaftsbereich Literarität entwickelt?

Ab der zweiten Hälfte der 1940er Jahre entwickelt sich Literarität zu einem eigenständigen Feld wissenschaftlicher Betrachtung. Eine Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen ist daran mit unterschiedlichen Blickwinkeln, Methoden und Fragestellungen beteiligt. Daraus kristallisiert sich allmählich ein eigener, multidisziplinärer Wissenschaftsbereich heraus, der heute im angelsächsischen Sprachraum sowohl an sozial- und geisteswissenschaftlichen Fakultäten als auch disziplinübergreifend als wissenschaftliches Spezialgebiet gelehrt und erforscht wird. Von einer linearen Entwicklung der wichtigsten Fragestellungen und Forschungsergebnisse kann keinesfalls die Rede sein. Immer wieder wurde zur gleichen Zeit, bisweilen auch zeitverschoben, an verschiedenen Aspekten mit unterschiedlichen Anwendungsgebieten gearbeitet. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die für die Literaritätsforschung bedeutsamen Erkenntnisse russischer AutorInnen der 1930er Jahre, allen voran jenen von Lew S. Wygotski, über Bewusstsein, Denken und Schrift, die – bald vergessen – erst dreißig Jahre später wieder entdeckt wurden. Dennoch könnte man zum besseren Verständnis der Bandbreite des Forschungsgebietes den Verlauf der wissenschaftlichen Entwicklung in vier Phasen mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung einteilen, denen auch so etwas wie eine Chronologie zugrunde liegt.

Den Auftakt, also die Eröffnung der Thematik als wissenschaftliches Feld, setzt die kanadische Toronto School of Communication mit ihrem wohl bekanntesten Vertreter, Marshall McLuhan, der seit den frühen 1960er Jahren allgemein als Begründer der Medientheorie gilt. Er beschäftigt sich angesichts des sich anbahnenden Siegeszugs der elektrischen und elektronischen Medientechnologien als Formen der Massenkommunikation mit ihren Auswirkungen auf die Kultur und das menschliche Bewusstsein. McLuhan bezeichnet die alphabetische Schrift in der griechischen Antike als erste Technologie systematischer

Vermittlung zur Weitergabe von Wissen und untersucht ihre nachhaltige Wirkung auf die menschlichen Sinne und die Wahrnehmung. Sein besonderes Augenmerk gilt der Untersuchung der medialen Formierung durch weitgehend bildhafte und mündliche Kulturtechnologien wie Fernsehen und Radio und der Frage, ob und wie weit die nach Gutenbergs Erfindung dominante schriftliche Kultur durch diese neue Entwicklung zurückgedrängt wird. Im Zentrum seiner Untersuchungen, in denen er den Charakter der medialen Formierung und die durch sie hervorgerufenen Wahrnehmungsveränderungen zu verstehen versucht, steht die Beschäftigung mit der ersten Kulturtechnologie, der Schriftlichkeit.

Auch McLuhans KollegInnen von der Toronto School interessieren sich historisch und philologisch für die Herausbildung neuer Denkweisen. Sie stellen Untersuchungen zur Entwicklung *„von der homerischen zur platonischen Betrachtungsweise“* an – stützen können sie sich bei der Frage nach der medialen Durchsetzung von schriftlichen Darstellungsformen am Übergang von einer weitgehend oralen zu einer dominant schriftlichen Kultur auf die gut dokumentierte schriftliche Auseinandersetzung in der griechischen Antike. Wieder andere AutorInnen beschäftigen sich mit der Frage des *„kulturellen Gedächtnisses“*: Sie untersuchen, wie sich fest verankerte Denkannahmen, etwa ein objektivierbarer Wahrheitsbegriff, herausbilden, zu Grundlagen des gesellschaftlichen Denkens und medial wirksam werden. Dazu begeben sie sich auf die Spurensuche nach den Quelltexten des kulturellen Gedächtnisses, den Grundlagentexten der großen Schriftkulturen, und analysieren an ihnen die Geschichte mentaler Auffassungsweisen an den sich herausbildenden Kommunikationskanälen der Weitergabe und den sich differenzierenden Formen des Religiösen, Philosophischen, Literarischen und Wissenschaftlichen. Genau diese sind es, die nachhaltig als kulturelles Gedächtnis wirken und mentale Grundstrukturen, Kommunikationsmuster und mediale Ausdrucksregister bilden.

Die zweite Phase ist – im Unterschied zu der ersten Phase, die sich der Untersuchung des Schriftlichen als dominierende Technologie und als Medium der gesellschaftlichen Kommunikation widmete – bestimmt von dem Thema, wie Mündlichkeit als dominierende Technologie und Medium der Verständigung gesellschaftlich funktioniert und wissenschaftlich beschrieben werden kann. Ins Zentrum rücken Gesellschaften, die historisch keine Schrift ausgebildet haben und/oder Gesellschaften und Gruppen, für die auch heute im gesellschaftlichen Leben Schriftlichkeit eine untergeordnete Rolle spielt. Diese Phase ist stark vom kulturanthropologischen und ethnografischen Forschungsinteresse geprägt. Das Studium konzentriert sich vorerst ausschließlich darauf, orale Stammeskulturen und die mentalen und sozialen Ausprägungen der Vermittlungsweise schriftloser Sprachkulturen zu erfassen.

Zwar gelingt es nun durch eine Reihe von Feldforschungen, das Verständnis von der inneren Funktionsweiser oraler Kommunikation zu vertiefen und die Vielfalt der Symbolisierungstechniken im Akustischen wie Visuellen und auch deren Bewahrung durch Aufzeichnung zu dokumentieren. Aber genau diese Bildhaftigkeit und die gleichrangige Zusammenschau von Wahrnehmungen wird von einigen ForscherInnen simplifizierend als rückständig und funktionell „ungenügend“ gegenüber literaten Ausdrucksweisen (her)abgesetzt, als „magisches und wildes Denken“ vom angeblich dynamischen, rationalen, zivilisierten streng getrennt, als zwei unterschiedliche Denkweisen mystifiziert und einander gegenübergestellt. Daraus wird die generelle Überlegenheit von Literarität als klar abgrenzbares und essentielles Instrument der Denkentwicklung abgeleitet: Nur die lesend und schreibend kommunizierende Menschheit gilt als dem Fortschritt zugewandt!

Diese scharfe Trennung traf naturgemäß auf heftigen Widerspruch. Einige ForscherInnen nutzen die Ergebnisse eben dieser Feldforschungen, thematisieren und analysieren aber vor allem, wie einseitig bereits die Vorannahmen der beteiligten ForscherInnen über die angeblich universell gültige Überlegenheit von Literarität sind, wie wenig sie als Messlatte für jede Art von Entwicklung geeignet sind und daher schon die Darstellung, vor allem aber die Schlussfolgerungen aus den vielschichtigen Ergebnissen verfälschen. Sie unterziehen das gewonnene Material einer anderen Lesart und leiten daraus die Wichtigkeit kultureller Kontextanalysen des Forschungsfeldes (aber auch der Forschungsansätze) ab. Schließlich ist jede Aussage und Zuweisung über soziale Funktionen des symbolisch-mentalen Instrumentariums oraler und literater Darstellungsformen mit Definitionen und Anschauungen über das Soziale und den Stellenwert von Mentalem verflochten. Da dies ebenso für die Verwendung im Alltag wie in der Wissenschaft gilt, mit jeweils unterschiedlichen Motiven und zu unterschiedlichen Anlässen, ist der jeweilige Handlungsrahmen, also Kontext, ein notwendiger Bestandteil von Untersuchungen zur Literarität. Angesichts der vielfältigen Entwicklungsformen sowie der großen Beweglichkeit und Vielschichtigkeit des „mündlichen Textens" – orale Technologien existieren als dominante Verkehrsform bestimmter sozialen Schichten, Minderheiten und Einwanderungsgruppen in den modernen Staaten, neue Sprachbildungen entstehen an den Grenzen von Kolonialsprachen und in Ländern, in denen die Menschen mehrere Sprachen verwenden – relativiert sich das Bild vom eingeschränkten und entwicklungsarmen Kosmos oral geprägten Denkens. Damit wird auch das Konzept von Literarität als einer klar definierbaren und universell übertragbaren technologisch-sozialen Kompetenz relativiert.

In der nächsten – der sog. dritten – Phase etabliert sich eine soziokulturell und soziolinguistisch orientierte Betrachtungsweise von der Anwendung und den Kontexten mündlicher und schriftlicher Sprache im sozialen Geschehen. Statt Sprachstandards und Textkanons stehen nun die im Alltag üblichen vielseitigen Praktiken des Sprechens, Lesens und Schreibens als soziale Prozesse im Mittelpunkt. Gefragt wird nach den Sprechenden, Lesenden und Schreibenden und was sie zu unterschiedlichen Anlässen und Bereichen des Lebens wo, wie und wozu bewirken, also sich und etwas sozial verständigen und vermitteln wollen. Ausgangspunkt ist nicht mehr, wie in früheren Untersuchungen, die Gegenüberstellung von oral und literat, sondern das Wissen von zueinander offenen Übergängen zwischen literaten und oralen Austauschweisen. Diese Übergänge entsprechen den in der Realität alltäglich werdenden sozialen Verkehrsformen, somit werden sie auch zentral für die Beschäftigung mit Literarität als Bestandteil und Form sozialen Handelns und von sozialen Handlungskontexten.

Um dies an einem Beispiel zu erläutern: Die beiden WissenschaftlerInnen Scribner und Cole untersuchten Literarität bei den Vai, einer Volksgruppe in Liberia, die eine eigene Silbenschrift für ihre Sprache entwickelt hatten und zusätzlich im Schulunterricht die englische und im Koranunterricht die arabische Schriftsprache verwendeten. Die Untersuchung brachte zu Tage, bei welchen Aktivitäten und wie die jeweilige Schrift als unterschiedlich tauglich eingeschätzt und eingesetzt wurde, aber auch, dass diese Brauchbarkeit Einfluss auf das Erlernen der verschiedenen Literarität(en) hatte. In der Literaritätsforschung werden nun das Mitteilen und der Einsatz von unterschiedlichen Medien und Methoden für das Vermitteln von unterschiedlichen Inhalten und zu diversen Anlässen – unabhängig davon, ob das Literate oder das Orale dominant bzw. marginal sind – zu wichtigen Dimensionen

des Verständnisses und der Untersuchung von sozialer Praxis und von sozial gebräuchlichen Literaritätspraktiken.

Ebenso von Interesse ist die Frage nach den sozialen Funktionslogiken des Mitteilens und wie diese entstehen bzw. hergestellt werden. Die Literaritätsforschung knüpft nunmehr verstärkt an der Semiotik vor allem in den Bereichen Sprache und Literatur an, die sich mit den interaktiven Prozessen und Bedingungen zwischen Zeichen und Zeichensystemen, bezeichneten Inhalten und die Bedeutung übersetzender Personen befasst. Unterschiedliche Anlässe, Zusammenhänge, Praktiken, Formen und Beteiligte von Lesen und Schreiben werden nun als sozial und historisch veränderliche Vielfalt von möglichen Übersetzungswegen sichtbar – man denke nur an das Interesse, das neu und anders übertragene Grundlagentexte auslösen. Dazu kommt die Untersuchung der kodifizierten Muster, die durch soziale Lese- und Schreibgewohnheiten gebildet und genutzt werden. Von Interesse für die Erfassung der Pluralität von Lesen und Schreiben und deren soziale und kulturelle Funktionen für die „durchschnittlichen Menschen“ sind auch „falsche“ und „missverständliche“ Varianten. Das erfasst zum einen das „gezielte“ oder sich pragmatisch durch häufigen Gebrauch durch-setzende Unterlaufen von etablierten Regeln in Orthografie, Semantik, Syntax und Komposition in Jugend- und Subkulturen, zum anderen die früher oder später „erlaubte und geachtete“ Abweichung in Kunst und Kultur. Sprechweisen und Sprachformen innerhalb einer oder mehrerer Sprachen ko-existieren, überlappen und/oder widersprechen einander, manche lassen sich sehr wohl (oder nur annähernd) übersetzen, andere nicht.

In der globalisierten, multikulturellen und multilingualen Realität der modernen Städte und der weltumspannenden Netzsphäre machen diese vielen Stimmen hörbar und lesbar, dass es innerhalb ein und derselben Sprache viele gibt, die je nach Gelegenheit durch ihre Variation als Dialekt, Jargon, Slang, Sprachmischung und Sprachenwechsel, Sub- und Gruppensprachen unterschiedliche soziale Mitteilungen als Teil des sozialen Gewebes hinterlassen – und auf diese Weise das Sprachgewebe wie den Sprachgebrauch, aber auch das Sprach(en)- wie Literarität(en)verständnis kurz- und längerfristig umgestalten.

Den New Literacies Studies, die prägend sind für die dritte Phase der Literaritätsforschung, geht es um das Sichtbarmachen der vielen Literaritäten, Lese- und Schreibweisen, schriftlichen Materialien und „Stimmen“ innerhalb der vermeintlich „einen“ Literarität durch die Analyse der Wirkungsweise sozialer Interaktionsprozesse. Die Forschenden untersuchen also die Interaktionen mit Literaritäten in verschiedenen Umgebungen, historisch und aktuell – Familie, Kindergarten, Schule, Arbeitsplatz, Freizeit – und für unterschiedliche Bereiche, etwa, um nur einige zu nennen, Gesundheit, Recht, Finanzen, Technik, Musik, Kunst oder Sprache. Bei dieser Analyse geht es wiederum um Fragen nach der sozialen Position, nach Autorität, Macht, individueller und kollektiver Identität, nach gehört, gelesen und verstanden werden und um die Akzeptanz von „Texten“. Welche Art Schreiben „gilt“, gibt es die eine „gültige“ oder viele, von denen jede zu gelten hat, und welche Rolle spielt es dabei, ob dieser Art Schreiben gesellschaftliche Geltung zugesprochen oder abgesprochen wird? All dies ist nunmehr Gegenstand der Kulturphilosophie, der Texttheorie, der Diskurstheorie und der Psycholinguistik. So wird von unterschiedlichen Seiten her untersucht, wie Literarität gesellschaftliche Konstruktionen mitbestimmt, wie diese entstehen und wie die erzeugten „Texturen“ als Interaktionen beim Wahrnehmen und Handeln in verschiedenen Rollen und Kontexten, als soziale Praxis eben, aufscheinen und wirksam werden.

Eine vierte Phase der Literaritätsforschung widmet sich – den technologischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen entsprechend und ihnen auf der Spur – dem Übertragungsgeschehen und -verstehen in einer medialisierten Gesellschaft. Ist eine vordergründig gemeinsame Oberfläche, der Monitor, der Screen, das Display nun die neue Einheit – „die" Darstellungsform? Ist das nun eine neue Allheit, ein allgemeines Medium für alle Sinne und eine einheitliche Technologie digitaler Darstellung sowohl für Ton und Bild als auch für Schrift – jede/r kann senden, jede/r kann empfangen!? Mit Hilfe des wissenschaftlichen Instrumentariums der Informations- und Kognitionsforschung wird nun untersucht, wie auf mediale Weise mitgeteilt, entnommen und aufgezeichnet wird – sichtbar und materialisiert einerseits, aber ebenso unsichtbar, also virtuell andererseits.

Betrachtet werden auch die vielfältigen Übertragungswege, die sich in der realen Praxis der Interaktion mit diesem Medium wieder virtuell-materiell vermischen. Fragen gibt es dazu genug: Was ist das Geheimnis der „interaktiv" gestalteten elektronischen Medien? Was macht sie vor allem für Kinder und Jugendliche so anhaltend faszinierend und mit Leichtigkeit handhabbar? Wie sprechen sie – und zwar zugleich mehrere – Sinne an und aktivieren das Gehirn zum gleichzeitigen Verschalten von Impulsen, Symbolen und Manipulationen? Wie verändern sich damit sinnliche Wahrnehmungsweisen und Denkmuster? Wie erfolgt die Vermittlung zwischen inneren, noch ungeformten Anliegen und ihrer äußeren Formgebung durch die für elektronische Medien charakteristischen Hypertexte mit (beweglichen) Bildern, Klängen, Texten und Stimmen?

Die Wissenschaft beginnt nun den vielfältig „praktizierten", gleichsam „inoffiziellen" Literaritäten zu folgen. Damit provoziert sie den herkömmlichen, „schulischen" Begriff von Literarität und also zwangsläufig auch den von „schulischem" Lernen als einem im Wesentlichen passiv aufzunehmenden, den Textwegen linear folgenden und sie reproduzierendem Geschehen. Auf diese Weise wird die traditionelle Vorstellungswelt von „Text" als festgeschriebene, gedruckte Blattabfolge mit in Linien geschriebenen grafischen Zeichen ebenso gesprengt wie die Überzeugung, es gäbe einfache und eindeutige Vermittlungswege zwischen Texten und Lesarten, Empfindungen, Denken und Schreiben. Wieder aufgegriffen und weiter entwickelt werden dabei auch die kulturhistorischen und sozialkonstruktivistischen Arbeiten über Denken und Bewusstsein der sowjetischen Psychologie der frühen 1930er Jahre, allen voran jene des bereits erwähnten russischen Wissenschafters Lew S. Wygotski. All diese Erfahrungen und Überlegungen zwingen dazu, über das Bewahren, Weitergeben und Gestalten von Wissensinhalten, und damit über Bildung, grundlegend anders nachzudenken als bisher, und Angebote zu entwerfen, die den Menschen als Ganzen – und zwar integrativ – fordern und fördern. Auf diese Weise entstehen im Bereich der Bildungswissenschaften, geschaffen etwa von der New London Group, multiliterate Designs für die Gestaltung multimodaler Lernumgebungen mit neuen kommunikativen und instruktiven Funktionen für Vermittlung im Rahmen einer von vielen Sprachen und Kulturen geprägten Gesellschaft.

Die Beschäftigung mit den elektronischen Medien trägt auch dazu bei, die entscheidend anderen Erfahrungs- und Bedeutungswelten junger Menschen beim Aufwachsen mit diesen Medien ernst zu nehmen. Die sog. „Neuen Literaritäten" verstehen sich als ein Wissenschaftszweig, der von den jungen NutzerInnen von Videogames, Websites oder Blogs und Foren lernen will, vor allem von der Variationsbreite der Verbindungen zwischen ansprechender Leichtigkeit des Zugangs trotz komplexen Aufbaus und komplexer Darstellung sowie einer Vielfalt

von „Eingabeanforderungen“ für das Operieren mit symbolischen Zeichensystemen für das lesende Verstehen. Auf diese Weise ähnelt der Weg, den die Forschung nun einschlägt, früheren Phasen der menschlichen Zivilisation, aber auch jener des einzelnen Menschenlebens, in denen das menschliche Bewusstsein aus unterschiedlichen Zeichen und Anregungen sowohl seine innere wie auch seine äußere Welt zu erkennen beginnt – und immer wieder im Dialog mit anderen seine Erfahrung abwägt, vergleicht, neu gewichtet und neu „aushandelt“.

Die angelsächsische/anglomerikanische Dominanz

Diese Publikation stellt einen Versuch dar, das im deutschsprachigen Raum noch wenig wahrgenommene eigenständige Forschungsfeld Literarität vorzustellen. Auch wenn (oder gerade weil) sich dieses Feld zunächst vor allem im England der 1940er und 1950er Jahre und darüber hinaus speziell im angelsächsischen Raum konstituiert und entwickelt hat, greift es damals schon zentrale soziokulturelle Probleme der Entwicklung einer globalisierten Welt auf. Insbesondere thematisiert es am Thema Schriftlichkeit und Schriftkundigkeit die grundlegende philosophische Fragestellung, wie die Wahrnehmung und Darstellung der Welt und der jeweilige Platz, an dem sich Menschen auf ihr befinden, sozial und kulturell zusammenhängen. Erkenntnistheoretisch betrachtet wird damit die Frage weitergeführt, welchen Einfluss das Soziale, die Sprache und die Medien auf das Denken und Handeln haben, wie sie damit für jede/n Einzelne/n im sozialen Leben wirksam werden und damit auch Teil der sozialen Wirklichkeit sind.

Als Thema gibt es Literarität, seit es die Schrift, Lesen und Schreiben, Lesende und Schreibende gibt. Und jede Kultur, natürlich besonders die Hochkulturen, hat auch über die Bedeutung von Literarität nachgedacht. Je nach Sichtweise über ihre Rolle im Verhältnis zu Gott, zum Wissen über die Welt und zu den Regeln des Zusammenlebens wird die Welt der Zeichen im Verhältnis zur realen Welt definiert und ihr Erhalt festgelegt. Viele Fragen schließen sich daran an: Welchen privilegierten Gruppen wird der Zugang zur Literarität als Profession zugestanden, wer darf sie im gesellschaftlichen Geschehen ausüben, welche Rolle spielen diese ProtagonistInnen, welche Verpflichtung entsteht für sie daraus zum Erhalt von Botschaften, zur geistigen Übung, zur Führung des „richtigen“ Lebens, als Anleitung oder als Vorbedingung für ein aktives und sich selbst versorgendes Leben? Eine ebenso wichtige Rolle spielt die Frage, wie Bücher und das Verbreiten von Texten einheitliche Sprachräume entstehen lassen und gesprochene und geschriebene Sprache einander, aber auch Sprech- und Denkgewohnheiten umformen. Immer wieder geht es auch darum, wie sich bei großen gesellschaftlichen Veränderungen und unter neuen Verhältnissen literat sein und Literaritäten für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung zum allgemeinen Wohl und zum Wohl aller definieren lassen.

Als eigenständiger Forschungsbereich gehört die Literarität, wie bereits ausgeführt, ebenso wie die Neurowissenschaft, die Kognitionswissenschaft oder die Biogenetik zu den „jungen“ Wissenschaften des ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts. Mit diesen Disziplinen teilt sie die angelsächsische Dominanz und auch die der Begriffswelten in Sprache und Schrift. Für diese Vorherrschaft gibt es neben dem vergleichsweise großen Reichtum dieser Länder und ihrer damit verbundenen langjährigen politischen Vormachtstellung, die sich schließlich in einer Vormachtstellung der englischen Sprache manifestierte, auch sozial- und wissenschaftshistorische Gründe, die in der unmittelbaren Vergangenheit liegen. So ist

bis heute wirksam, dass es in diesem Sprachraum zu keiner durch die großen europäischen Totalitarismen des 20. Jahrhunderts gewaltsam unterbrochenen Wissenschaftsentwicklung kam. Beide Totalitarismen wollten – oft mit erstaunlich ähnlichen Argumenten – ein kritisch-reflexiv und analytisch hinterfragendes Wissenschaftsverständnis in allen Bereichen zum Verstummen bringen. Die Folgen dieser Auslöschungsversuche betrafen auch die Sprache(n) und vor allem ihre Vielfalt. Das machte den angelsächsischen Raum noch einmal zum Gewinner: Der Brain-Drain der einen wurde zum Brain-Gain der anderen. Denn sofern den (zum Teil künftigen) ProtagonistInnen der Wissenschaft Flucht und Überleben gelang, haben sie – wenn ihnen die Möglichkeit geboten wurde – vorwiegend an englischen und amerikanischen Zufluchtsstätten der Lehre und Forschung ihre wissenschaftliche Arbeit betrieben und fortgesetzt. Sie hatten also „das Glück", in eine andere Sprache „emigrieren" zu können – wenn auch um den Preis der sprachlichen Vereinnahmung – und in einer „anderen" Wissenschaftstradition angenommen zu werden, freilich um den Preis, Teil der „anderen" Tradition zu werden, das Unverkennbare und Eigenständige zu verlieren.

Gegen die angelsächsische und vor allem auch angloamerikanische Dominanz in diesem (und anderen) Wissenschaftsbereich(en) wandten sich in der Vergangenheit immer wieder zahlreiche antikoloniale Bewegungen: Aufgeworfen wurde die Grundsatzfrage, in welcher der Sprachen, in der einst kolonialen oder in einer der vielen Muttersprachen, in solchen, die verschriftlicht sind und damit dominant gegenüber den vielen gesprochenen, die eigenen Beiträge darzustellen und zu kommunizieren wären. Schließlich geht es dabei um den Kampf um gleichberechtigte Anerkennung als kulturelles „Kapital" in der weltweiten Literatur, Kunst und Wissenschaft. Es ist schwierig, hier die Balance zu wahren zwischen unverwechselbarer Eigenart des Darstellens und der spezifischen Weltsicht auf der einen Seite und der Aneignung und Teilnahme am internationalen Wissenschaftsdiskurs mit eigenständig entwickelten Wissensinhalten und Denkkonzepten auf der anderen Seite.

Mit der englischsprachigen Dominanz auch in der Wissenschaftssprache – ein Phänomen, das sich in den letzten 20 Jahren noch verstärkt hat – gehen durch diese Vereinheitlichung und Eingemeindung in nur eine Sprachkultur und Denktradition kulturelle Besonderheiten und damit Ressourcen verloren. Die einverleibende Sprachwelt wächst und beansprucht mehr und mehr Raum, während die anderen verkümmern und verblassen. Dieser Widerspruch zwischen einer gemeinsamen Sprache der Verständigung samt der damit einhergehenden mehr oder weniger unbefragten Durchsetzung einer sozialen Vormachtstellung und dem Wunsch nach dem Erhalt der eigenen Stimme und der spezifischen Ausdrucksart im gleichberechtigten Kanon aller Sprachen gilt verstärkt für das Feld der Literarität.

Dennoch suchen viele Sprach- und LiteraritätsforscherInnen verschiedener Herkunft und Nationalität nach Möglichkeiten, ihre Ideen in einer relativ offenen Wissenschaftskultur einzubringen. Sie betrachten dies als eine Chance, die spezifischen Anliegen ihrer Gesellschaften als eigenständigen, aber integralen Teil eines kosmopolitischen Wissenschaftsverständnisses behandeln zu können. Entgegen stehen dem nicht zuletzt auch jene institutionellen Formen, die Teil der Geschichte der angelsächsischen Dominanz sind: Es sind dies vor allem internationale Einrichtungen und Forschungsstätten, die für die Erforschung der Literarität Entwicklungs- und Publikationsmöglichkeiten bieten und damit auch die Chance auf breitere öffentliche und internationale Wahrnehmung. (Fast) alles, das anderswo geforscht wird, bleibt unterrepräsentiert.

Auch diese Studie nimmt mit dem Versuch, den internationalen Diskurs dazustellen, dessen verfälschende Repräsentativität in Kauf. Sie präsentiert im Wesentlichen die im englischsprachigen Wissenschaftsbetrieb anerkannten und in renommierten Wissenschaftsverlagen publizierten ForscherInnen. Das bedeutet keineswegs, dass nur sie hier vorkommen: Aber Forschung und Wissenschaft benötigen neben der Kontinuität der Beschäftigung mit ihrem Gegenstand – auch wieder ein Aspekt der Literarität – ausreichenden und zusammenhängenden Raum, um Ideen und Überlegungen, Methoden, Material, Untersuchungen und Ergebnisse zusammenhängend und entwickelnd präsentieren zu können und sie damit auch zugänglich und nachvollziehbar zu machen. Da es eines unserer wichtigsten Anliegen ist, das Forschungsfeld Literarität in Österreich bekannter und nachvollziehbar zu machen, haben wir uns bei der Auswahl der Zentraltexte an die international als solche behandelten gehalten. Dies gilt vor allem für die theoretische Beschäftigung mit dem Thema, weitaus weniger für viele Projekte aus der Literaritätspraxis, die online und in diversen Publikationen leicht zugänglich sind, allerdings häufig weniger Hintergrundmaterial anbieten und so nur rudimentär Verständnis für Zusammenhänge und Rahmenbedingungen vermitteln.

Das eben beschriebene Dilemma können wir nicht aufheben, umso wichtiger ist uns der Hinweis auf vielsprachige und autarke Riesen der Wissenschaftsentwicklung, auf deren Schultern die Literaritätsforschung steht. Die Großväter der Literaritätsforschung kommen aus vielen Teilen Europas. Sie gehören zu den sich in vielen Ländern Europas entwickelnden wissenschaftlichen wie künstlerischen Aufbruchsbewegungen in der Folge der Herausbildung industrialisierter und demokratischer Massengesellschaften und nationaler Unabhängigkeitsbestrebungen um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert bis in die 1930er Jahre. Für die Literarität als Forschungszweig erfolgen damals einige grundlegende Weichenstellungen durch die russischen Wissenschafter Alexander Lurija und Lew S. Wygotski mit ihrer Darstellung und Untersuchungsweise von Sprache und Denken als durch soziale Kultur vermittelte und sich herausbildende Tätigkeiten. Ihre Landsleute Boris Eichenbaum und Michail Bachtin vertiefen den Kulturbegriff von Sprache und Literatur als soziale Praxis um die Figur des dialogischen Interaktionsgeschehens, sie untersuchen literarische und poetische Strukturprinzipien und deren Wirksamkeit als Denkkulturen. Auf diese literarisch-soziale Praxis bezieht sich wenig später die Prager Schule des Formalismus, z.B. Roman Jakobson, und wendet sie auf die strukturelle Untersuchung von Sprache als Kultur an. Diese Sichtweise verbindet sich im französischen Strukturalismus, z.B. bei Claude Lévi-Strauss, mit dem Begriff des „fremden Blicks“, um die „inneren“ Prinzipien von Sprache und Denken erkennen und „gemeinsame“ Strukturen jeder Sprache und jedes Denkens an möglichst vielen Unterschieden herausarbeiten zu können.

Aus Österreich wird mit Ludwig Wittgenstein der Zusammenhang von Sprache, Logik und Bewusstsein zum Thema, der Wiener Kreis beschäftigt sich mit dem Entdecken, Begründen und Erklären als grundlegendes, paradigmatisches Argumentationsverfahren einer Wissenschaftskultur. Um den Prozesscharakter des Erkennens – wenn auch bruchstückhaft und vorläufig – geht es bei Otto Neurath. Er bemüht sich um eine „allgemeinverständliche“ Bildsprache für komplexe Wissenszusammenhänge. Nicht vergessen seien die Theorien symbolischer Formen und ihrer Lektüre bei Ernst Cassirer, die Beschäftigung mit Literatur und Stadt bei Walter Benjamin oder Bild- und Bildgeschichten bei Ernst Gombrich. Zeitgleich entwickelt Jean Piaget in der Schweiz seine Ideen und Untersuchungen zu Konzepten und Konstruktionsweisen von Wissen und Denkstadien. Gemeinsam ist ihnen allen, dass sie wissen wollen, wie Werkzeuge der Kultur und soziale Praxis einander erzeugen und

entwickeln. Sie sind Zeugen eines einst vielstimmigen Kanons europäischer Sprachen und einer Blüte der europäischen Wissenschaftswelt.

Hat sich der Stellenwert von Literarität verändert?

Es ist kein Zufall, dass die wichtigsten Impulse zur Beschäftigung mit Literarität aus Ländern kamen, die – auf welchem Kontinent auch immer sie liegen – als Einwanderungsländer galten und sich selbst auch als solche verstanden. Das Gemenge aus unterschiedlichen Sprachen, Ethnien, Religionen, Kulturen, Problemen der Anpassung, der Integration, Fragen nach der „Leitkultur", nach neu herauszubildenden Identitäten und individuellen Lebenschancen, all das führte fast zwangsläufig zur Beschäftigung mit Literarität.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben bestimmte Entwicklungen das Thema Literarität noch stärker ins Zentrum der wissenschaftlichen Betrachtung gerückt. Das ist zunächst einmal dem Übergang zur Informationsgesellschaft geschuldet, mit seinen beträchtlichen Folgen für die gesellschaftlichen Arbeits-, Lebens-, Kommunikations- und Kenntnisweisen. Die Drastik der Umwälzung liegt bekanntlich darin, dass sich eine neue Kategorie, nämlich Information, scheinbar bloß eine Mitteilung über Geschehen, zur bestimmenden Macht gewandelt hat. Die Übermittlung von etwas Symbolischen, dessen Bedeutung verschlüsselt wird und zu entschlüsseln ist, gesendet und entnommen werden muss, entpuppt sich als Motor einer neuen Entwicklung. Medien und Technologien symbolischer Übertragung werden zu zentralen Komponenten des Handelns, sie durchdringen und verändern das Handeln jedes/r Einzelnen. So universell sich Information überträgt und selbst die intimsten Grenzen überschreitet, so individuell und komplex wird die Aufgabe, sie zu entschlüsseln, sie schlüssig in den eigenen Lebenszusammenhang zu übertragen und in verwertbares Wissen zu verwandeln.

Dazu kommt, als eine unmittelbare Folge dieser Entwicklung, das Tempo, in dem sich gesellschaftliche Veränderungen nun vollziehen. Schneller als je zuvor dringen weltweite Ereignisse in das Leben der Einzelnen ein. Die soziale Verankerung hängt wesentlich vom verstehenden Übertragenkönnen in die Realität des eigenen Daseins ab. Eine Realität, in der die gerade noch bekannte Umwelt sich von einem Tag zum anderen bis zur Unkenntlichkeit verändern kann. Welche Orientierungshilfen, welche Krückstöcke werden gebraucht, um sich unter diesen Bedingungen zurechtzufinden? Welche Voraussetzungen sind nötig, um sich – falls sie überhaupt angeboten werden – dieser Orientierungshilfen bedienen zu können?

Schließlich, als ein weiterer Faktor der Veränderung und damit auch Verunsicherung, hat die Realität der massenhaften Migration fast alle europäischen Länder zu Einwanderungsländern gemacht. Nun müssen sich die „Alteingesessen" ebenso wie die „Eingewanderten" mit Themen auseinandersetzen, deren Bedeutung und Dimension sie bis dato nicht annähernd erkannt und erwartet hatten – etwa wie unterschiedlich Herkunft, Geschichte, Lebensweise, Kultur, Wissen und Sprache prägen und wie schwer diese Unterschiedlichkeiten das Zusammenleben machen. Offensichtlich ist die universelle Angewiesenheit aller auf Sprache – sie ist das „Verkehrsmittel". So wird die Untersuchung der Funktionsweise sprachlicher Vielfalt – und dabei des Schriftlichen als einer eigenen Sprache und einer Sprachanwendung innerhalb einer Sprache – zu einer „Schlüsselaufgabe" des Verstehenlernens sozialer Vermittlung.

In einem beweglichen soziokulturellen Gewebe werden komplexe Verständnisweisen von Handeln und ebensolche für das Umsetzen zwischen den vielen und vielen unterschiedlichen Austauschformen im sozialen Verkehr benötigt. Man muss die Rolle des Verstehens in diesen austauschenden und umsetzenden Handlungsweisen „verstehen". Und da hat Literarität einen wichtigen Platz. Sie ist Teil der sozialen Praxis und sowohl Medium als auch Mittel des Ausdrucks und der Verständigung über diese Praxis. Sie fungiert als eine Oberfläche, an der akustische und mündliche, schriftliche, visuelle und digitale Ausdrucks- und Kommunikationsformen beteiligt sind. Sie ist lebendig und flexibel, entstehen doch aus den Übertragungsweisen von Lesen und Schreiben in und durch andere Technologien ständig neue Mischformen von Literaritäten und verschiedene kulturelle Kontexte. Damit ist sie tauglich als Nahtstelle neuer kultureller Ausdrucksweisen und Darstellungen und dokumentiert zugleich den Bruch und die potentielle Fortsetzung mit aus der Mode gekommenen Präsentationen.

Das innerhalb weniger Monate unter Jugendlichen beliebt gewordene You Tube, also eigentlich dein Fernseher, deine Röhre, trifft offensichtlich den Nerv heutiger Anliegen des direkten Anbietens und Austauschens über Fragen wie: Wer bin ich, wie bin ich, wohin geht die Reise? Während die Kinder heute oft ihre erste Erfahrung mit Lesen und Schreiben am PC machen, ringen andere, die seit Jahrzehnten schreiben – und zwar mit der Hand und mit der Schreibmaschine – mit der Allgegenwart der elektronischen Textverarbeitung in ihrem Gewerbe. So beschreibt der nicht mehr jugendliche Schriftsteller und Kulturkritiker Peter Roos in der deutschen Wochenzeitschrift „Die Zeit" in dreißig Lektionen mit Witz und Wehmut, wie er nach Jahrzehnten der Verweigerung das elektronische Ungeheuer schließlich in seinen „Fuhrpark eingliedert". Und er verrät überdies, dass er im Duden-Fremdwörterbuch unter Revolution auch die folgende Definition gefunden hat: *Aufhebung, Umwälzung der bisher als gültig anerkannten Gesetze oder der bisher geübten Praxis durch neue Erkenntnisse und Methoden.*

Wir befinden uns mitten in dieser Umwälzung, und wir brauchen neue Erkenntnisse und Methoden. Dazu kann das Konzept von Literarität als soziale Praxis, eingebettet in Kultur, beitragen. Lernen und Vermitteln – auch von Lesen und Schreiben – sind nicht in einem gesellschaftlichen Spezialbereich anzusiedeln. Vielmehr haben wir uns literate Lernumgebungen vorzustellen, raum- und stadtplanerisch ausgestattet als Orte der Begegnung, des Niederlassens und Arbeitens, konzipiert in Architektur und Anlage als Brückenköpfe in der Stadt. Es sollten Orte sein, die dazu einladen, sich mit einer Fülle von Materialien, Medien in allen Sprachen und einer Vielfalt von Angeboten zu deren Nutzung zu beschäftigen. Die für das Blättern in Zeitungen und Bilderbüchern ebenso geeignet sind wie für das Verweilen, um etwas allein oder gemeinsam zu studieren oder zu schmökern, um Geschichten zu erfinden und einander zu erzählen oder DVDs anzuschauen.

Es würde den hier vorgegebenen Rahmen sprengen, alle Bereiche und Lebenslagen aufzuzählen, an denen Literarität stattfindet und welche Bedeutung ihr jeweils zukommt. In jedem Fall ist sie aber auch eine Herausforderung an tradierte Vorstellungen über „das Bilden". Polemisierend ließe sich diese Herausforderung auf zwei Sichtweisen verkürzen: Geht es um das Klonen von stromlinienförmigen Ausbildungsabziehbildern – messbar, wägbar, testbar, vor allem aber verwertbar? Oder um das Herauslösen von Potentialen und das Entwickeln von analytischen wie kombinierenden Fähigkeiten mit den Instrumenten des Wissens, um

die heutige Realität und den eigenen Platz darin zu verstehen? Die Grundfrage ist die nach der Entwicklung einer Kultur der Bildung und der Kunst der Vermittlung und damit verbunden die Notwendigkeit der Sicherung des demokratischen Rechtsanspruchs auf Bildung für den/die Einzelne/n.

Was die Vermittlung von Wissen und Können für inhomogene Gruppen, Interessen, Zugänge und Kenntnisniveaus betrifft, ließe sich für „das Bilden“ eine Menge aus der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung lernen. Ihre Spezialitäten sind ja das dialogische Entwickeln von Vermittlungsabläufen anhand von Themenstellungen, die für die Beteiligten von Relevanz sind, und das Ansetzen an und das Verbinden von unterschiedlichen Fähigkeiten, um auch miteinander voneinander zu lernen. In dieser Praxis zeigt sich z.B., wie sich verschiedene Kenntnisniveaus von Literaritäten gemeinsam und doch individuell zugeschnitten weiter entwickeln. So ist es kein Zufall, dass von diesem Bereich wichtige Anregungen zu Theorie und Praxis von Literarität ausgingen und ausgehen.

Mit einem ungeheuren Tempo entstehen neue Ausdrucks- und Kommunikationsgewohnheiten an unterschiedlichen Zeichen- und Sprachwelten und Gebrauchsweisen von Technik und Technologie, von Musik und Hörgewohnheiten, von darstellender, bildender und angewandter Kunst und Kultur, von Literatur und Wissenschaft, von informellen Lernumgebungen und formalisierten Lernbereichen. Diese Überlappungen und Verknüpfungen erhellen den gemeinsamen Nenner literater Instrumente und Methoden sowie die Entstehungs- und Erzeugungszusammenhänge hoch spezialisierter Lesarten und Schreibformen. Sie erzählen aber auch – etwa in der neueren Literatur – von der Lust und der Entdeckerfreude der vor allem jugendlichen BenutzerInnen, die Grenzzuschreibungen zu verschieben und neue Kontexte der Erfahrung und des Gestaltens zu erobern.

Vieles kann also Literarität zu neuen Erkenntnissen beitragen und damit auch zu Lösungsangeboten für eine Reihe zentraler Fragestellungen, die weltweit und national in unseren Gesellschaften anstehen. Eines aber kann sie nicht, und alle gut gemeinten Versuche in diese Richtung sind nicht nur gescheitert, sie haben oft auch Misstrauen und Bitterkeit hinterlassen: Sie kann keine der großen sozialen Übel und Mängel – seien es Armut, Hunger, Wohn- und Arbeitslosigkeit oder soziale Perspektivlosigkeit – in der Gesellschaft lösen. Dazu bedarf es realer sozialer Veränderungen.

2 Zentrale Fragestellungen und Begriffe

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Wissenschaftsbereich Literarität unter drei verschiedenen Gesichtspunkten. Zunächst werden zentrale Fragestellungen durch ausgewählte Originalzitate und Begriffsdefinitionen präsentiert, im Anschluss daran wird anhand von Beispielen aus der wissenschaftlichen Literatur – entlang von zwei Schwerpunkten, nämlich erstens dem Forschungsprojekt *Literacies for Learning in Further Education* und zweitens der Betrachtung der Rahmenkonzepte von PISA & Co. – auf die Verbindung zwischen Literarität und der Herausbildung von gesellschaftlichen wie individuellen Denkstilen und Wahrnehmungsweisen eingegangen.

Die AutorInnen der Literaritätsforschung, die vor allem im ersten Teil dieses Kapitels zu Wort kommen, werden in Form von „originalsprachigen" Zitaten präsentiert, ihr Arbeitshintergrund wird kurz beschrieben, ebenso ihre thematische Positionierung. Auf diese Weise sollen Einblicke in den Wissenschaftsbereich ermöglicht und die LeserInnen dazu eingeladen werden, über die Relevanz der Fragestellungen für den eigenen Arbeitsbereich nachzudenken. Nach einigem Überlegen haben wir uns entschieden, die englischen Originalzitate nicht zu übersetzen, weil wir davon ausgehen, dass die LeserInnen gewöhnt sind, Fachtexte auf Englisch zu lesen und den Vorteil der unverfälschten Wiedergabe der Argumentation der AutorInnen zu schätzen wissen.

Lesen und Schreiben – ein Duo?

Mit dem 2002 erschienenen Sammelband *„Literacy, Narrative, and Culture"* haben die drei Herausgeber, der deutsche Philosoph, Linguist und Literaturtheoretiker Jens Brockmeier, der kanadische Kognitions- und Sprachwissenschafter David R. Olson, die beide seit Jahrzehnten zu „literacy" forschen und publizieren, und der Bilingualitäts- und Biliteraritätsforscher Min Wang, der neben den Übertragungsprozessen zwischen Chinesisch und Englisch auch über mathematische „literacy" arbeitet, die Auseinandersetzung um die Diskrepanz und den Spielraum von Denkkonzepten – auch innerhalb einer Sprache, also etwa des Englischen – als eine Art programmatischen Ausgangspunkt zur Entwicklung einer gemeinsamen Verständnisgrundlage für „literacy" formuliert.

LinguistInnen, EntwicklungspsychologInnen, LiteraturtheoretikerInnen, LiteraturhistorikerInnen und -soziologInnen, PhilosophInnen, AnthropologInnen und Kunst- und KulturhistorikerInnen trafen sich in Kanada zu einem multidisziplinären Symposium mit Workshop. Die Schwerpunkte des daraus entstandenen Buches sind Written Culture, The Shaping of Modern Written Culture und Literacy as Cultural Learning. Enthalten sind darin Beiträge zu den Themen – um nur einige zu nennen – Jagen, Spurensuche und Lesen, Der Essay als literarische und akademische Form: Kein Zutritt oder offener Zugang? und Schreiben als eine Form des Zitierens.

In ihrer unter dem Titel *„What is a culture of literacy?"* verfassten Einleitung sprechen Jens Brockmeier und David R. Olsen von einer Revolution in den Humanwissenschaften durch die „Entdeckung" von „writing" und „literacy" als eigene Sprache:

> "While a few decades ago the subject of writing and literacy was largely ignored, if not explicitely denied, it has become an important field of many disciplines."[1]

Dass Schreiben und Literacy als Gegenstand wissenschaftlichen Interesses nach jahrzehntelanger Vernachlässigung erst allmählich in der jüngeren Geschichte wieder entdeckt wurden, gilt für alle Humanwissenschaften, weitgehend unabhängig vom jeweiligen Sprachraum. Eine wichtige Unterscheidung treffen die Autoren hier mit dem getrennten Nennen von Schreiben und Literarität.

Lange Zeit wurden Lesen und Schreiben, ganz so wie im Alltagsbewusstsein, auch in der Wissenschaft als scheinbar selbstverständliches, untrennbares Duo behandelt. Dass sie das nicht sind, lässt sich leicht nachvollziehen, wenn man als LeserIn zu der Vorstellung bereit ist, kurz die eigene Position mit der eines/r Autors/Autorin zu vertauschen. Nun muss man, um voranzukommen, das Material selbst recherchieren, aus einer Fülle auswählen und gewichten, das eigene Gedankenmaterial im Kopf organisieren, wiederum eine Auswahl treffen, Unterschiede und Widersprüche abwägen, sich ein Gegenüber vorstellen und überlegen, wie man das, was man sagen will, ausdrückt, und für welche der vielen Möglichkeiten man sich schließlich entscheidet.

Wissenschaftlich ist diese analytische Trennung ähnlich produktiv wie die zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache, weil sie damit die Funktionsweisen unterschiedlicher soziokultureller Praktiken erhellt: Es lässt sich untersuchen, wie die Prozesse zwischen den AkteurInnen verlaufen, in den verschiedenen AutorInnenrollen und zu den Objekten, zu Textgenres für unterschiedliche Gelegenheiten und Methoden, wie das „Texten" in Lebensweisen der Vergangenheit und der Gegenwart eingebettet war und ist und wie dies alles zum Lebensalltag gehört.

Man kann sich von dem Bedeutungsspektrum von „writing" – von etwas, das geschrieben und gedruckt worden ist, auf eine bestimmte Art zu schreiben verweist, auf Schreiben als Profession, auf die Tätigkeit des Schreibens bis hin zur unverwechselbaren und wieder erkennbaren Art einer Person zu schreiben – anregen lassen, um sich die vielen Möglichkeiten von Erkenntnissen auszumalen, die sich aus der Untersuchung dieser Aspekte ergeben könnten. Hier öffnet sich auch das Tor für die ergänzende Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen: Von der Ikonologie der bildenden, entwerfenden, medialen und digitalen Kunstrichtungen und den Bild(er)sprachen in den verschiedenen Wissenschaften über die motorisch-sensorischen Implikationen des Schreibens in Neurowissenschaft und Lerntheorie hin zur Bild(ungs)pädagogik zwischen Zeich(n)en, Geschichte(n) Erzählen und Spielen und dem Schreiben in der vorschulischen Pädagogik.

Dass Begriffe wie *writing*, *reading* und *literacy practices* ganz unterschiedlich verstanden und benutzt werden, bezeichnen Brockmeier und Olson als Folge der kontinuierlichen Beschäftigung sowie der zunehmenden Spezialisierung und Differenzierung der Forschung in jeder dieser Disziplinen.

---

[1] Brockmeier, Jens/Olson, David R.: What is a culture of literacy? In: Brockmeier, Jens/Wang, Min/Olson, David R. (Hrsg.): Literacy, Narrative, and Culture. Richmond 2002, S. 1.

Sie nennen auch Beispiele, die zeigen, wie diese andere Art des Verstehens und Benutzens aus den unterschiedlichen Praxisfeldern kommt und unterschiedliche Folgen für die Vorstellung von Praxisrelevanz und umsetzbare Praktiken für eben diese Bereiche hat.

> "[...] 'semi-literacy' means something quite different to a historian describing Medieval Europe than to an educator worried about performance on a standardized test or an international Non-Governmental Organization concerned with the consequences of universal schooling in Africa."[2]

Unterschiedliche Begriffe verweisen also – und es ist unser Anliegen, das darzustellen – auf nur eine von vielen Möglichkeiten, das Thema zu umreißen. Diese Vorgangsweise scheint uns umso wichtiger, als sonst die Gefahr besteht – weil (fast) jede/r im Fall von Sprache oder Verhaltensregeln im Alltag sofort zu wissen glaubt, was richtig und was falsch sei, besonders dann, wenn er/sie in einem dieser Felder als Experte/Expertin gilt –, das Thema der Einfachheit halber auf eindeutig Definierbares und damit Messbares zu reduzieren und die „eine" richtige Methode finden und verteidigen zu wollen. Genau diese Haltung führt dann in der öffentlichen Debatte dazu, dass Zahlenergebnisse von Leistungsmessungen im Bereich Lesen und Schreiben so behandelt werden, als ginge aus den Zahlen bereits die Zu- und Beschreibung hervor.

Der/die „Analphabet/in"

Ein besonders beliebtes, leider nicht nur österreichisches Sujet des Journalismus ist der/die „Analphabet/in". Selbst wenn den ZeitungsleserInnen die Begriffe funktionell, sekundär und primär als unterschiedliche Kategorien des „Analphabetismus" vorgeführt und kurz erklärt werden, spielen diese Definitionen bei der journalistischen Differenzierung und Relativierung des Datenmaterials und deren Diskussion auf Basis des jeweils Untersuchten in den Medien üblicherweise so gut wie keine Rolle. Stattdessen werden die Zahlen vordergründig als Munition im ideologischen Dauerclinch um „Schulversagen" und „Gleichmacherei" eingesetzt. Untermauert mit manchmal haarsträubenden Beispielen: So brachte eine „seriöse" österreichische Zeitung zur „Veranschaulichung" ihrer Thesen einen handschriftlichen Auszug eines 48-Jährigen Mannes. In dem durchaus flüssig geschriebenen, wenn auch etwas unbeholfenen Text gab es einige Rechtschreibfehler, was der Artikelschreiber als Anzeichen von Analphabetismus wertete – die (Un)Kenntnis mancher Rechtschreibregeln wurde also mit jener von Lesen und Schreiben gleichgesetzt.

Auf diese Weise wird nicht nur ein brennendes Problem in jeder Form bagatellisiert, der Begriff „Analphabetismus" ist völlig wertlos, wenn er alle, die beim Schreiben Fehler machen, ebenso einschließt wie jene, die gar keinen Brief schreiben können. Schwerer noch aber wiegt, dass ganz darauf verzichtet wird, zu fragen, was es unter den heutigen Bedingungen bedeutet oder erfordert, nicht nur alphabetisiert, also gerade eingeführt, sondern literat, also kundig und versiert zu sein – im Alltag, für die Schule, im Beruf.

Unterscheidung ist also essentiell, und zwar sowohl in der öffentlichen, etwa bildungspolitischen, als auch in der wissenschaftlichen Debatte. Umso mehr, wenn man bedenkt, dass

---

[2] Ebd., S. 1.

semi-literat zu sein eine Bandbreite von doch gewichtigen Unterschieden bezeichnet: kaum in der Lage zu sein, zu lesen und zu schreiben, oder wie im Mittelalter oder in der beginnenden Neuzeit und vielleicht auch heute am Beginn einer anderen Neuzeit, in der Lage zu sein, zwar lesen, jedoch nicht schreiben zu können (vielleicht gilt das heute sogar auch umgekehrt), bis zu durchaus fähig zum Lesen und Schreiben zu sein, aber schlecht informiert und wenig gebildet.

Wenn es in Bolivien, wie von Präsident Morales Ende 2008 verkündet, innerhalb von drei Jahren gelungen ist, durch modifizierte Anwendung eines kubanischen Alphabetisierungsprogramms mehr als 800.000 Menschen primär zu alphabetisieren und durch eine flächendeckende Versorgung mit Angeboten und InstruktorInnen gerade auch in weit entlegenen Gebieten angeblich so gut wie alle analphabetischen Gruppen zu erreichen, so ist das – selbst wenn es sich um eine etwas euphemistische Ankündigung handelt – eine große bildungspolitische Initiative und ein durchschlagender Erfolg. Das Alphabetisierungsprogramm unter dem Motto „Yo si puedo“, „Ja, ich kann“, setzte in 3 Jahren 50.000 InstruktorInnen ein und bot die Alphabetisierung neben Spanisch auch in den indigenen Muttersprachen Quechua und Aymara an. Innerhalb von 7 bis 10 Wochen lernten Erwachsene anhand alltäglicher Vorgänge und Anlässe das Lesen und Schreiben von Zahlen und Buchstaben. Wichtig war die Stoßrichtung gegen das kolonialistische Erbe, das den Angehörigen der indigenen Völker bis heute Gleichberechtigung und damit auch den Zugang zu Bildung verweigerte. Nun wird ihnen das Recht zugestanden – und sie nehmen es sich –, lesen und schreiben zu lernen. Anschließend beginnt unter dem Motto „Yo si puedo seguir“, „Ja, ich kann weitermachen“, ein Post-Alphabetisierungsprogramm für die frisch Alphabetisierten, das Spanisch und Mathematik, Geografie, Geschichte und Naturwissenschaft auf Grundschulniveau anbietet. Das Programm ist überall dort erfolgreich, wo es mit dem Anspruch auf Emanzipation von Unterdrückung und Armut auftritt und verbesserte Zukunftschancen, in jedem Fall aber ein stärker selbst bestimmtes Leben verspricht. Auf die gelungene Alphabetisierung folgt nun auch eine Bildungsinitiative, ein neues Gesetz soll das Recht auf kostenlose Bildung für alle bis zur Universitätsreife garantieren. Ist in diesem Kontext der Begriff *Semiliterarität* aussagekräftig?

Die bereits erwähnten Herausgeber Brockmeier, Olson und Wang verweisen darauf, dass es in ein und derselben Disziplin unterschiedliche Auffassungen und Sichtweisen dieser Frage gibt:

> “Literacy means something quite different to a reading researcher focusing on knowledge than to a cultural or discursive psychologist focusing on social interaction.”[3]

Sie halten gerade deshalb die interdisziplinäre und interprofessionelle Zusammenarbeit für besonders wichtig:

> “There is a widening gap between those studying the ‘processing’ of differently shaped letters, and those who focus on the pragmatics of ‘language in use’.”[4]

[3] Ebd., S. 1.
[4] Ebd., S. 1.

Sprache als soziales Werkzeug

Von den AutorInnen der viel zitierten und oft gescholtenen PISA-Studie wird unter direktem Verweis auf den Literaritätstheoretiker James Paul Gee dessen programmatische Erklärung zur *Preamble to a Literacy Program (1998)* herangezogen und als Grundgerüst der Untersuchung übernommen. Gee argumentiert, dass literat zu sein deshalb gesellschaftlich und individuell so wichtig sei, weil eine Sprache lesen, schreiben, anhören und sprechen zu können das wichtigste Werkzeug sei, über das soziales Handeln sich mitteilt, also vermittelt wird:

> "The ability to read, write, listen and speak a language is the most important tool through which human social activity is mediated. In fact, each human language and use of language has an intricate design tied in complex ways to a variety of functions. For a person to be literate in a language implies that the person knows many of the design resources of the language and is able to use those resources for different social functions."[5]

Gestützt auf das Konzept des bereits mehrfach erwähnten Lew S. Wygotski von der konstitutiven Rolle des Sprachlichen als Werkzeug der Vermittlung und damit der sozialen Dimension allen Handelns, wird hier der Instrumentcharakter des Literatseins von dieser Seite betrachtet. Dann wird der Begriff des Sozialen – wie das Soziale mitgeteilt wird – noch einmal von der Seite der Sprache(n) erläutert. Jede Sprache und jede ihrer benutzten Sprachvarianten – und das gilt für alle Kommunikationsformen, gleichgültig ob es sich um die Mathematik, um Comics oder den Rap handelt – hat ein eigenes, ihr innewohnendes Gestaltungsmodell (Design), das vielschichtig mit verschiedenen Funktionen verbunden ist. Und daher bedeutet, in einer Sprache literat zu sein, möglichst viele dieser Designprinzipien – also, wie diese Sprache operiert – zu kennen und sie als Fundus für verschiedene soziale Funktionen zu nutzen.

Literat sein ist nach diesem Verständnis eine Frage des vielschichtigen Gebrauchs von Sprache als soziales Werkzeug. Dazu gehören demnach die Kenntnis der Designelemente des sozialen Vermittelns, das Wissen um die Wahlmöglichkeiten sowie deren gezielte Auswahl für die eigene soziale Intention. Um dies alles bewerkstelligen zu können, benötigt der/die „Sprachnutzer/in" eine Schulung des Bewusstseins über die Funktionen und die Wahlmöglichkeiten mit Sprache – das gilt für Professionelle ebenso wie Laien und Lernende – bei gleichzeitigem Einsatz von handwerklich-technischen, mental-bewussten und intentional-sozialen Fertigkeiten und Kenntnissen.

Der Anglistikprofessor Randal Holme, der viele Jahre an einer Universität in Hongkong vor allem SprachlehrerInnen/-professorInnen ausgebildet hat, studierte im Zusammenhang mit dem Erlernen einer Zweitsprache, wie sich die Denkstrukturen einer Sprache, die ihrem „Design" eingeschrieben sind, aber im mündlichen und schriftlichen Gebrauch andere „Aufgaben" haben, mit den Denkstrukturen anderer Designwelten – der Erstsprache der Lernenden und deren Sprachvarianten – „verbinden" lassen. Er betrachtet diese (Er)Kenntnisse als kognitiv-linguistische Ressourcen, die sich insgesamt auf das gesamte Gebiet des Sprach-

[5] PISA, S. 26.

lehrens und -lernens anwenden lassen. Er nennt sein 2004 erschienenes Buch *„Literacy. An Introduction“* und unterscheidet darin drei Aufgaben von Literarität. Als ihre Funktionen bezeichnet Holme, dass es erstens gesellschaftlich erwartet wird, sie zu beherrschen, dass sie zweitens als eine Ebene der Gesellschaft „funktioniert“, über die der/die Einzelne mit seiner/ihrer Umwelt kommuniziert und so seinen/ihren Platz in ihr findet, und dass es sich schließlich drittens dabei um eine soziale Aktivität handelt. Texte, die Geschichte ihres „visuellen“ Daseins und den Diskurs über Texte bezeichnet er als Manifestation von Literarität und unterscheidet davon Literarität als kognitiven Zustand mit dafür charakteristischen mentalen Kennzeichen. Abgeleitet werden bei Holme sowohl Funktion als auch Manifestation und Zustand aus einer Definition von Literarität, bei der das Handeln im Vordergrund steht.

> “Literacy by its nature is about what we do with certain types of text. It is about the purpose and variety of these texts and the activities to which they give rise.”[6]

Zentral ist für Holmes Denkweise, der in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus von William James und John Dewey steht, dass es immer um die Praxisdimension und deren Wirkungen geht, und zwar unabhängig davon, ob es sich um Baumaterial, einen Pflug, um Sprache oder Text handelt. Deshalb ist für ihn umso wichtiger, worauf Texte hinauswollen und welche Tätigkeiten sie mit sich bringen. Und so gehören diese Tätigkeiten zur Literarität, obwohl sie wenig bis gar nichts mit dem Lesen und Schreiben einer Person zu tun haben.

Als soziale Praxis begriffen repräsentieren Texte Bedürfnisse, die nach Ausdruck verlangen, und sie leihen ihre Stimme(n) der bewussten Anerkennung und Wahrnehmung dieses Bedarfs:

> “If we integrate the literacy state, the literacy function and the literacy activity within a Vygotskian concept of the social construction of the mind, we can then perceive written texts themselves as a zone of socio-cognitive interaction, at once a method representing the expressive needs of the literacy practice and of giving voice to its cognitive existence.”[7]

Literater Kosmos

Diese Doppelfunktion des Textes als materieller Ausdruck und soziales Handeln kann methodisch auch als Schlüssel für die soziale Interaktion und als Mittel der Instruktion über den Umgang mit Texttechniken genutzt werden.

> “Viewing or producing a written form makes children aware of knowledge in its own right as an object of thought thereby bringing thought and language under deliberate control. Language, as Vygotsky put it, offers ‘cultural tools’ of communication and representation.”[8]

Wenn Kinder beginnen, Texte zu lesen oder zu verfassen, machen sie die Erfahrung, dass es sich dabei um einen eigenen Wissensbereich handelt, der es ihnen ermöglicht, gezielt mit Sprache und Denken zu gestalten und zu kommunizieren. Allerdings ist das Beherrschen des grafischen Materials nur die Eintrittspforte.

---

[6] Holme, Randal: Literacy. An Introduction. Edinburgh 2004, S. 64.
[7] Ebd., S. 238.
[8] Brockmeier/Wang/Olson 2002, S. 4.

> "Learning to write and read, to master the 'graphic body' is at best an introduction to the world of literacy. In learning to understand and to use written signs, children must learn to make distinctions which the culture as a whole took several millennia to produce. While it is true that children become literate not simply by being taught how to write and to read but by being raised in the universe of discourse of a literate culture, it is nonetheless the case that in becoming literate they are actively engaged in constructing their own theory of writing. For example, they entertain a series of hypothesis about how writing systems work, what words and names mean, and how they connect to the material and social world they live in."[9]

Der literate Kosmos kann sich ihnen selbst bei hohem Geschick, bei Leichtigkeit der Aneignung, höchster Konzentration und entwickelter Neugier im Umgang mit dem Material sowie intensivem Üben dank guter Lehrangebote nicht auf einmal erschließen. Sie brauchen die Möglichkeiten, in ihn hineinzuwachsen, mit der langen Geschichte der Herausbildung dieser Kultur bekannt und vertraut zu werden. So kann das Literate für sie zu einer Umgebung werden, als Erfahrungsraum angeboten und zugänglich werden, in dem sie durch Entdecken, Experimentieren, Spekulieren und Spielen mit Ausdrucksmitteln und Techniken ausprobieren, wie sich Bedeutungen durch Sprechen, Denken oder Vorstellen verschieben lassen und ihnen neues Material und Mittel des Ausdrucks für ihre Bedürfnisse und ihre soziale Welt bieten.

> "The semiotic media of communication, thinking, and imagination have a decisive impact on the very content of communication, thinking, and imagination. Ultimately, every representation of a meaning leads to its recreation, every mediation of a meaning constitutes a new meaning."[10]

Literarität als kulturelle Sozialisation ist ein zentrales Thema der amerikanischen Soziologin und Bildungsforscherin Jenny Cook-Gumperz. Sie lehrt an der kalifornischen Universität *Gevirtz Graduate School of Education* und leitet dort das Department of Education. Einer ihrer Forschungsschwerpunkte ist die Soziolinguistik des Sprechens, Schreibens und Verstehens. Sie untersucht – auch in Klassenzimmern – vor allem mit qualitativen Methoden Interaktionsprozesse, um an ihnen herauszuarbeiten, wie Auffassungen über Sprache und Literarität soziokulturell wirksam werden.

> "Literacy, (thus), is usually taken to refer not only to the ability to understand written and printed inscriptions but also to the socio-cognitive changes that result from being literate, and from having a literate population. Yet, at the time, literacy connotes the assessment of the usefulness of this ability. We see that literacy cannot be judged apart from some understanding of the social circumstances and specific historical traditions which affect the way literacy is conceived of in each society. When we investigate how schooling is used to achieve literacy we are drawn even more into making judgements about the values and opportunities that it brings about. Such a value-laden situation makes research on literacy and schooling an area that requires more than a simple descriptive account."[11]

---

[9] Ebd., S. 10.
[10] Brockmeier, Jens: The Literacy episteme: The rise and fall of a cultural discourse. In: Brockmeier/Wang/Olson 2002, S. 31.
[11] Cook-Gumperz, Jenny (Hrsg.): The Social Construction of Literacy. Cambridge 2006, S. 21.

Marginalisierte Literaritäten

Schon 1986 hat Jenny Cook-Gumperz in ihrem eben zitierten Werk die Dynamik der Interaktionen im Klassenzimmer ins Zentrum ihrer Untersuchung gestellt. Sie wollte herausfinden, welche Rolle bei Kommunikationsmustern zwischen LehrerInnen und SchülerInnen die Annahmen und Wertvorstellungen der Lehrenden über „schultaugliche" Sprache und Literarität spielen und wie diese den Lernerfolg der Lernenden beeinflussen. Detaillierte Aufzeichnungen von Interaktionssequenzen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen in den Klassenzimmern an verschiedenen Schulen und Schultypen Kaliforniens zeigten, dass die sprachlichen und schriftlichen Beiträge jener Kinder, die aus sozialen Milieus kamen, in denen andere als die in der Schule gebräuchlichen Ausdrucks- und Stilformen für ihre Erfahrungen und ihr Wissen üblich sind, für den lernenden Diskurs als unerheblich gewertet wurden und unverstanden blieben, ja zum Teil sogar direkt sanktioniert wurden. Die Untersuchung problematisiert damit die Gleichsetzung von Schule und Vermitteln von Literarität mit einer in der Schule sozial und funktionell gesiebten Literarität und wendet sich damit gegen ein Konzept der *einen* Literarität.

> "[...] literacy needs to be seen as providing not just technical skills but also a set of prescriptions about using knowledge."[12]

Die Ergebnisse dieser Untersuchung von sozial akzeptierten beziehungsweise marginalisierten Literarität(en) und der in diesem Zusammenhang konstatierten Ausgliederung von „schulfremden" Darstellungs- und Kommunikationsweisen haben theoretisch wie empirisch eine sozial-konstruktivistische Wende der Literaritätsforschung eingeleitet.

> "Literacy involves a complex of socio-cognitive processes that are part of the production and comprehension of texts and talk within interactional contexts that in turn influence how these products will be valued."[13]

Ein Zentrum der Forschung, das sich mit der Rolle der Literarität in allen Bereichen des sozialen Lebens beschäftigt und ebenso damit, die Kommunikation zwischen Forschern über Bildungspraxis zu verbessern, ist das *Lancaster Literacy Research Center* an der Universität Lancaster. David Barton leitet dort das Department für *Linguistics and Literacy*, Mary Hamilton das für *Adult Learning and Literacy*. Neben gemeinsamen Forschungen über Literaritätspraktiken in Gemeinden, am Arbeitsplatz und in verschiedenen Bildungseinrichtungen beschäftigt sich David Barton mit Sprache und Literarität online, vor allem im Web 2.0, und Mary Hamilton mit Geschichte und Praxis der Erwachsenenbildung. Beide arbeiten mit Methoden der soziologischen und linguistischen Ethnografie und untersuchen regionale Literaritäten (local literacies) sowie umgangssprachliche Literaritäten (vernacular literacies). Gemeinsam haben sie 1998 das Buch *„Local Literacies. Reading and Writing in One Community"* publiziert. In Anwendung ihres sozialtheoretischen Konzepts von literacy ist es sowohl eine ausführliche, durchaus zur Anleitung geeignete Darstellung ihrer Forschungsmethode, als auch eine Sammlung von Fallstudien, gekoppelt mit der Behandlung von verschiedenen Literaritätsorten in Lancaster und dort tradierter Literaritätspraktiken.

---

[12] Ebd., S. 1.
[13] Ebd., S. 5.

Literacy ist für sie vor allem etwas, das Menschen tun und damit immer im sozialen Raum angesiedelt: zum einen in dem zwischen Gedanken und Text, zum anderen in der Interaktion zwischen Menschen.

> "Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between the thought and text. Literacy does not just reside in people's head as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people."[14]

Das Forschungsfeld von David Wray, Professor für Literacy Education an der *University of Warwick*, erstreckt sich von der Untersuchung von Sprache und Literarität in der Grundschule über die Beschäftigung mit Literarität in allen Gegenstandsbereichen der Primärbildung bis hin zur Betrachtung ihrer Rolle im und für den Übergang vom Grundschulbereich in den sekundären Bildungsbereich. Er untersucht auch die Rolle der Lehrenden als Teil der Voraussetzungen für erfolgreiches Lehren und Lernen von Literarität. Seinem Verständnis von Literarität als interdisziplinärem Bereich folgend hat er 2004 eine vierbändige Publikation herausgegeben: *„Literacy: its nature and its teaching"*; *„Reading: processes and teaching"*; *„Writing: processes and teaching"*; *„New Literacies: the impact of technology"*. Bereits die Titel der Publikationen zeigen, dass der Herausgeber Literarität als prozessual, aus mehreren Prozessen bestehend begreift.

> "One definition of literacy claims that it involves having mastery over the process by which culturally significant information is coded."[15]

Er spricht auch ausdrücklich den Doppelcharakter von Literarität an, versteht sie zum einen als Wissensverständnis über die Prozesse, die kulturelle Information kodieren, und zum anderen als Schlüsselmedium für fast alle Bereiche von Bildungsaktivitäten.

> "Literacy [...] is of much wider importance than a set of discrete skills: it is also the key medium for learning in virtually every area of educational endeavour. There has often been an assumption that learners only needed to be taught to read and write, and they would themselves be able to apply these skills in a range of wider learning contexts."[16]

Werkzeug des Denkens

Kathryn Hu-Pei Au unterrichtet an der University von Hawaii in Honolulu am *College for Education.* Ihr 2006 erschienenes Buch mit dem Titel *„Multicultural Issues and Literacy Achievement"* setzt ihre 1993 erstmals publizierten Forschungsarbeiten *„Literacy Instruction in Multicultural Settings"* fort. Ihr Zentralthema ist der Umgang von Lehrenden mit SchülerInnen, die einen unterschiedlichen ethnischen, kulturellen und sozialen Hintergrund haben. Sie untersucht die Auswirkungen des Verständnisses der Lehrenden von Literarität, aber auch von Wissen und Kultur auf das Lehren – und wie dieses Verständnis in weiterer Folge

[14] Barton, David/Hamilton, Mary: Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London 2003, S. 3.
[15] Wray, David (Hrsg.): Volume I: Literacy – its nature and its teaching. London 2004, S. 2.
[16] Ebd., S. 4.

auch ihre Einschätzungen und Beurteilungen der geistigen Fähigkeiten und des Lerninteresses von SchülerInnen prägt.

Wieder geht es um den Ausschluss von Literaritäten, die als zurückgeblieben, aussagearm und inhaltslos beurteilt werden, und um eine damit einhergehende Klassifizierung von SchülerInnen als illiterat oder mangelhaft literat, weil sie dem Standardmodell – in diesem Fall Standard American English – nicht genügen. Hu-Pei Au plädiert für die Auseinandersetzung mit den Literaritäten der nicht standardisierten Sprachen wie der Afro-American-Umgangssprache (AAV) und dem Hawaii Creole Englisch (HCE) sowie für die Untersuchung der sozialen Anlässe, Gewohnheiten, Traditionen und Motive sprachlicher wie literater Praktiken im Umfeld der SchülerInnen – auch um daraus Vorstellungen zu gewinnen, wie Lernen an diesen Erfahrungen anknüpfen kann, die Interessen der SchülerInnen bedenkt und ihren Hintergrund und ihre Ausdrucksweisen wertschätzt. Die Autorin behandelt in diesem Beitrag auch unterschiedliche Arbeitsweisen und Lernstrategien und problematisiert die in der Schule übliche Favorisierung der individuellen Leistung und der Unterschätzung des sozialen und gemeinsamen Lernens in Paaren, Teams und Gruppen. Schließlich, so ihre Überzeugung, habe Literarität nicht nur mit dem Mentalen und mit geistigen Strategien zu tun, sondern auch mit Empfindungen und Gefühlen.

> "Literacy is not just a matter of skills or cognitive strategies, it is a matter of will or feelings and emotions."[17]

In ihrem Beitrag in Wrays Buch *„Rethinking the Meaning of Literacy"* präsentieren Alex Webster, Michael Beveridge und Malcolm Reed Grundthesen für eine Art Rahmenkonzept des Lehrens von Literarität. Schule hat ihrer Meinung nach den Auftrag, Bildung und Lernen zu ermöglichen. Ihre Kernfrage ist, wie können Lehrende Lernerfahrungen initiieren und aufrecht erhalten und gleichzeitig Lehrumgebungen schaffen, die es allen SchülerInnen ermöglichen, am Reichtum, der Breite und den Anwendungen von Literarität teilzuhaben. Dazu gilt es, sich mit Literaritäten auseinanderzusetzen, die außerhalb der Schule und mit anderen Medien operieren und die SchülerInnen interessieren. Ebenso betrachtenswert sind die damit verbundenen einschlägigen Anlässe, Optionen und Prozesse und die dabei erworbenen Kompetenzen. Man müsse sich, so die oben genannten Autoren, von der Vorstellung verabschieden, Literarität sei so etwas wie ein Grundlagengegenstand, den man als eigenständiges Fach lehren und lernen könne. Ähnliches gilt für die Idee des Schritt-für-Schritt-Lernens, also dem linearen Fortschreiten vom Einfachsten bis zur Perfektion. Literarität habe kein abgeschlossener Gegenstand in den Händen der professionell Lehrenden zu sein. Sie sei vielmehr immer im Wandel und verlange neue Anforderungen an Kenntnisse und Können, vor allem weniger ein Denken in Kategorien von Methoden und Programmen, sondern eines an und über Lernen in der Form von Gelegenheiten und Praktiken von Literarität(en). Literarität muss, stellen sie fest, für die Schule zu einem Werkzeug des Denkens werden.

Sie beziehen sich dabei auf Forschungsarbeiten von Usha Goswami, heute Direktorin des *Zentrums für Neurowissenschaften in den Bildungswissenschaften* und Professorin für Bildungswissenschaften an der Universität Cambridge mit dem Forschungsschwerpunkt Lese- und

---

[17] Winograd & Paris, A Cognitive and Motivational Agenda for Reading Instruction, zit. v. Kathryn Hu-Pei Au, in: An expanded definition of literacy. In: Wray 2004, S. 8.

kognitive Entwicklung. Durchgeführt hat sie diese zitierte Arbeit gemeinsam mit Peter Bryant, dem heutigen Forschungsleiter des *Child Learning Research Centre*. Er lehrt Learning Literacy an der Universität Oxford und untersucht mit den Forschungsschwerpunkten Mathematik, Morpheme und Literarität die Lehr- und Lernprozesse bei Kindern in den frühen Entwicklungsjahren und während der Schulzeit.

> "As Goswami and Bryant (1990) have recently argued, it is time to stop thinking of literacy development as a sequential series of steps. Instead we must examine a wide range of overlapping and interdependent processes which make up the literacies of specific areas of the curriculum. Most importantly, it is what the teacher does in the context of the classroom, rather than what the pupil has failed to acquire outside the curriculum, which determines effective environments for literacy."[18]

Lernkulturen

Während Webster, Beveridge und Reed ein Anleitungsmodell in Form einer Lehr- und GesellInnenzeit favorisieren – eine Idee, die der englische Autor Graham Swift mit seinem Roman *„Wasteland"* 1988 populär machte –, treten Goswami und Bryant dafür ein, an den Schulen einen prüfenden Diskurs von Literaritäten durch viele unterschiedliche Textformen zu etablieren, damit die Lernenden ausprobieren und allmählich Sicherheit gewinnen können. Die Forschung müsse ihrer Meinung nach das Lernen im Klassenzimmer direkt erfassen, um die Rolle und Wirksamkeit von Literarität in allen Kontexten und Gegenständen zu studieren. Dabei gehe es – so die Autoren – vor allem darum, zu verstehen, wie diese Gegenstände Literarität „aufzäumen und satteln", wichtig seien daher vor allem Zuhören, Kategorisieren, Denken und Konzeptentwicklung, Informationssuche, Problemlösen, Aufzeichnen und Festhalten, Analysieren, Kommunizieren, Reflektieren und Planen.

> "To move forward requires a step which hitherto few researchers, psychologists or teachers have taken: examining how literacy is harnessed, within each school subject domain, to the practices of listening, categorizing, thinking and concept-forming, information-seeking, problem-solving, recording, analysing, communicating, reflecting and planning."[19]

Für David Wray ergibt sich daraus ein kollektiver Auftrag zur gemeinsamen Erforschung von Literaritäten – sowohl für alle Gegenstandsbereiche schulischer Lehrpläne als auch für jeden einzelnen Stoffbereich durch Forschende, Lehrende und PsychologInnen.

Seit den 1980er Jahren lehrt und forscht Lucia Thesen als Senior Lecturer an der *Fakultät Humanwissenschaften, Cape Town*, Südafrika, zum Thema akademische Literarität. Ebenfalls an dieser Universität, an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften, arbeitet Ermien van Pletzen zu akademischer Literarität und critical literacy, sie unterrichtet Studenten, die in Gesundheitsberufen arbeiten, und solche, die sich für eine akademische Ausbildung entschieden haben. Gemeinsam haben die beiden Forscherinnen 2006 das Buch *„Academic*

---

[18] Usha Goswami, Peter Bryant, Phonological Skills and Learning to Read, zit. v. Webster, Alex/Beveridge, Michael/Reed, Malcolm: Rethinking the Meaning of Literacy. In: Wray 2004, S. 37.
[19] Ebd., S. 38.

Literacy and the Languages of Change“ herausgegeben. Es befasst sich mit studentischer Literarität im akademischen Umfeld. Untersucht wird in Form einer Fallstudie das akademische Studienverständnis der Universität, die – geprägt in der kolonialen Vergangenheit sowohl durch ihre Rolle als akademische Institution als auch durch ihre Opposition gegen das Apartheid-Regime – nach wie vor innerhalb der heutigen südafrikanischen Gesellschaft eine elitäre Insel darstellt. An Beispielen aus den verschiedenen Fakultäten der Bildungswissenschaften, Medizin, Technik und Wirtschaft thematisieren sie, wie weit der akademische Lehrplan und das akademische Angebot in der Lage ist, die persönlichen und intellektuellen Anliegen, die die verschiedenen StudentInnengruppen mit dem Studium verbinden, aufzugreifen und auf die Wünsche der verschiedenen Gruppen bei der Überwindung der Folgen der getrennten Entwicklung zu reagieren.

Die beiden Autorinnen problematisieren die Tauglichkeit der theoretischen anglophonen Annahmen über akademische Bildung und Literarität als ein nach wie vor hegemonial gedachtes Modell, das ausgewählte kulturelle Gruppen und Sprachgruppen privilegiert. Sie argumentieren, dass eine Öffnung der Universität und des Konzeptes der akademischen Literaritäten nötig ist, um das Wissen, die Geschichte und die Erfahrungen bisher ausgeschlossener Kulturen und Sprachen auch in der höheren Bildung als akademische Ressource fruchtbar und Studieren für diese Gruppen interessant und zugänglich zu machen.

An verschiedenen Beispielen von akademischen Aufträgen, Texte zu schreiben und zu bearbeiten – von mit „ eigenen Worten etwas ausdrücken“ und aus dem eigenen Erfahrungsbereich komplexe wissenschaftliche Sachverhalte zu beschreiben über den Einsatz von afrikanischer Lyrik und Erzähltraditionen im Wirtschaftsstudium bis hin zu den Verständnisproblemen im Medizinstudium aufgrund großer kultureller Diskrepanzen bei der Darstellung körperlicher Vorgänge –, werden die engen Zusammenhänge zwischen Texten, Identitäten und Institutionen gezeigt, aber auch wie diese unterschiedliche Methoden und Vorstellungen von Bedeutungen hervorbringen. Eine wichtige Rolle bei der Weiterentwicklung akademischer Literarität hat nach Meinung der beiden Autorinnen die Auseinandersetzung mit den Unterschieden und Ergänzungen zwischen Methoden und Vorstellungen unterschiedlicher Bedeutungsbildung. Die in den verschiedenen Sprachen in Südafrika verwendeten Bilder, Zeichen, Symbole, deren Zuordnung, Erklärungsmuster und Umschreibungen werden als einander ergänzende Gestaltungsmittel und Medien der Sprache (und Schriftlichkeit) betrachtet. Ihre Verschiedenheit in Ableitung und Einsatz belebt die Auseinandersetzung um unterschiedliche Lebenswelten und erweitert so auch das Repertoire der anderen Sprachen um die entsprechenden Ausdrucks- und Darstellungsweisen.

Mit dieser integrativen und erweiternden Arbeitsweise mit sprach-kulturspezifischen Ausdrucksweisen und Medien als „ergänzende Sichtweisen“ und „Grenzverschiebungen im Semiotischen“ sehen sich die beiden Autorinnen in der Tradition der Arbeiten des englischen Linguisten und Literaturtheoretikers Michael Halliday und der Soziolinguisten Günther Kress und Theo van Leeuwen. Während Halliday die Wirkungen des ergänzenden Sprachlernens – und zwar sowohl der „eigenen“ als auch „fremder“ Sprachen – durch die Bereicherung und das Bewusstmachen der unterschiedlichen Ausdruckskulturen an „Gebrauchstexten“ und „Literatur“ untersuchte, beschäftigen sich Kress und Leeuwen mit den Prozessen der kognitiven und verbalen Integration und mit der Schlussfolgerung zwischen Visuellem und Verbalen beim Lesen- und Schreiben-Lernen von Kindern.

> "As Halliday has pointed out, the frontier of literacy has shifted: '...being literate means being able to verbalise the texts generated by both [visual and verbal] semiotic systems' (1996: 359), which increasingly complement each other and open up new resources for meaning-making. This process of dissolving semiotic boundaries is an expression of larger socio-political forces, in which global flows of capital and information intensify diversity within national boundaries, and at the same time weaken national boundaries [Kress and van Leeuwen 1996]. These factors play out in complex ways in South Africa – a developing country 'with two worlds in one', with rich and poor sharply juxtaposed."[20]

2.1 Das Projekt Literacies for Learning in Further Education

Das Forschungsprojekt *Literacies for Learning in Further Education* (LfLFE) wird hier als positives Beispiel für eine vielschichtige, komplexe Sachverhalte erfassende wissenschaftliche Studie vorgestellt. Präsentiert werden das Untersuchungsfeld, der Theorieansatz und die Methodik der Durchführung. Ebenso werden Projektdaten, Projektziele und der Projektablauf aufgelistet sowie ausgewählte Methoden der ethnografischen und kollaborativen Forschungsweise skizziert. Am Ende des Abschnitts folgen einige der wichtigsten Ergebnisse.

Zunächst die wichtigsten Gründe, warum sich dieses von der Universität Lancaster initiierte Forschungsprojekt – neben seiner Vielschichtigkeit – für die exemplarische Darstellung der Literaritätsarbeit besonders eignet:

- Es beschäftigt sich thematisch – wie schon im Titel des Projekts erkennbar – mit zwei Grundsatzfragen, nämlich: Wie lernt man Literarität? und: Wie nutzt man Literarität für das Lernen?
- Das Untersuchungsfeld ist der Further Education Sektor in englischen und schottischen Colleges, das ist der institutionalisierte Ausbildungsbereich für jede weiterführende Form von Qualifizierung nach der Sekundarstufe der Pflichtschule, vor allem für fast alle Sparten von (nicht-universitärer) Berufsbildung. Im Zentrum der Untersuchung steht Literarität im Kontext des beruflichen Lernens.
- Neben der primären Berufsqualifizierung für die große Mehrheit der Bevölkerung sind Further Education Colleges auch Orte des lebensbegleitenden Lernens im Erwachsenenalter: vom Nachholen und Ergänzen schulischer Abschlüsse bis hin zur vor-universitären Qualifikation, zur abschlussorientierten Weiterbildung und beruflichen Fortbildung nach dem Pflichtschulalter. Die hier Studierenden sind also hinsichtlich Alter, Vorqualifikation, Lern- und Berufserfahrungen sowie von ihrer Herkunft her äußerst heterogen.
- Der Zusammenhang von Theorie- und Praxisverständnis der Literarität wird auf mehreren Ebenen und an unterschiedlichen Gruppen untersucht: Betrachtet wird die Bedeutung von Literarität im Unterricht, als Leistungsanforderung an die Studierenden, im fachlich-berufsspezifischen Lehrplankontext, für die Berufsausübung und im außerschulischen Leben der Studierenden. Ebenso untersucht werden Sichtweise, Beschreibung, Anerken-

[20] Thesen, Lucia/van Pletzen, Ermien (Hrsg.): Academic literacy and the languages of change. London 2006, darin Verweis auf Michael A.K. Halliday, Literacy and Linguistics: a functional perspective, in R. Hasan, G. Williams (edts), Literacy in Society, und auf Günther Kress, Theo van Leeuwen, Reading Images: The Grammar of Visual Design, S. 19.

nung und Nutzung dieser „Literaritäten“ von Studierenden, dem College- Personal und den ForscherInnen. Die ersten Ergebnisse der Untersuchungen flossen direkt in den Unterricht ein, um ihn zu verbessern und diese Verbesserungen dann wieder zu überprüfen.

- Dieser Vielfalt von Perspektiven und Ebenen entspricht auch eine Vielfalt von Methoden der Untersuchung und Datengewinnung: Dazu gehören die Beobachtung von College-Abläufen, von Unterrichtseinheiten, der Übungspraxis und von Praktika, das detaillierte Erfassen von literacy-Aktivitäten der Studierenden abseits des Unterrichts, das Erfassen und Gewichten von die Literarität betreffenden Anforderungen in einer Reihe von Fachbereichen und in der Unterrichtspraxis, das Erstellen von Feldnotizen durch die ForscherInnen, die schriftliche und photographische Dokumentation, Bebilderung und Diskussion der Überlegungen und Funde in Fokus-Gruppen, ebenso Gruppen- und Einzelinterviews mit PraktikerInnen und StudentInnen, die Sammlung und das Studium von Dokumenten wie etwa Fachlehrplänen über Ausbildungsstandards und Materialien der Leistungskontrolle.
- Es handelt sich um ein kollaboratives Forschungsvorhaben: Das Projekt wurde als enge Zusammenarbeit zwischen dem Universitätsbereich, der Forschungsebene und dem Weiterbildungsbereich realisiert, ein Schwerpunkt lag auf dem Unterricht selbst. Alle Berufsgruppen konnten so voneinander lernen, PraktikerInnen an den Colleges wurden zu PraktikerInnen-ForscherInnen ihrer eigenen Unterrichtspraxis. ForscherInnen und PraktikerInnen erarbeiteten gemeinsam das Material für ein Interventionsprogramm und beurteilten dessen Wirkungen. Die teilnehmenden StudentInnen waren an allen Phasen der Forschung beteiligt und erweiterten die Wissensbasis des Projekts durch intensives Erfassen und Beschreiben ihrer eigenen Literaritätsaktivitäten im Alltag.
- Ansätze, Arbeitsweise, Methoden, Materialien und die Reflexion der Probleme des Projekts sind gut dokumentiert und werden in Vorträgen vor internationalen und nationalen SpezialistInnen, in zahlreichen Publikationsorganen für professionelle PraktikerInnen und Laien zugänglich gemacht. Diese Unterlagen sind so gut wie alle auf der Homepage des Projektes gesammelt und frei zugänglich.[21] Ausgewählte Arbeitsunterlagen für die Literaritätspakete zu einzelnen Fächern sind über eine DVD bestellbar. Die Transparenz der Vorgangsweise und die Fülle der Unterlagen ermöglichen den Einsatz des Materials – modellhaft und exemplarisch – für eigene Forschungsanliegen und für die Unterrichtspraxis. Das Buch *„Improving Learning in College: Rethinking Literacies across the Curriculum“* behandelt die Bedeutung der Projektarbeit für die Literaritätsforschung und im Besonderen für den Weiterbildungssektor.

Projektdaten und Projektziele

Das Projekt entstand durch eine Zusammenarbeit von zwei Universitäten – *Stirling* und *Lancaster* – und vier Colleges, nämlich *Anniesland, Lancaster & Morecambe* sowie *Preston* und *Perth*. Es begann im Jänner 2004 und hatte eine dreijährige Laufzeit. Finanziert wurde es vom Europäischen Sozialfonds als Teil seines Teaching and Learning Forschungsprogramms. Das universitäre Forschungsteam bestand aus je vier ForscherInnen an den Universitäten Lancaster, mit dem Forschungsschwerpunkt Literarität, und Stirling, mit dem Forschungsschwerpunkt Lernen. Gleichzeitig gab es pro College je ein Team aus vier College-basierten

[21] *http://www.lancs.ac.uk/lflfe/.*

ForscherInnen, alles professionelle PraktikerInnen in verschiedenen Curriculumsbereichen, die ihren Fachbereich auch am College unterrichten und als PraktikerIn-ForscherIn einen Teil der Forschungsaufgaben vor Ort übernahmen. Außerdem waren an der TeilnehmerInnenforschung etwa 100 StudentInnen im Alter zwischen 15 und 59 Jahren beteiligt. Das Projekt untersuchte 16 Curriculumsbereiche auf je zwei unterschiedlichen Niveaus anhand von 32 Curriculumseinheiten.

Dem Projekt ging ein Pilotprojekt voran, das zu dem Ergebnis kam, dass die Studierenden am College zwar Schwierigkeiten mit den Literaritäten am College, nicht aber mit denen in ihrem Alltagsleben hatten. Die Studierenden erwiesen sich in manchen Bereichen als wenig, in anderen aber als durchaus hoch literat. Ausgehend von der Überzeugung, dass sich Literarität als ein Bündel sozialer Praktiken herausbildet – im Unterschied zur Annahme eines fixen Sets von Skills, das in immer gleicher Weise anwendbar ist –, ging es nun im Projekt in erster Linie darum, mit Hilfe ethnografisch orientierter und kollaborativ angelegter Forschungsmethoden herauszufinden, wie die im Alltag erfolgreichen Literaritätspraktiken besser als Ressourcen für den Unterricht verstanden und genutzt werden können.

Detailziele des Projekts

- Die Literaritätspraktiken der Studierenden außerhalb des Colleges zu erfassen und ihre Charakteristika und ihre Attraktivität für das Lernen am College fruchtbar zu machen.
- Auf dieser Grundlage Programme zur Mobilisierung der Potentiale für die erfolgreiche Arbeit in den Kursen und für das Lernen im weiteren Leben zu entwerfen, diese Programme einzusetzen und ihren Einsatz zu beurteilen.
- Vergleiche anzustellen zwischen den englischen und den schottischen bildungspolitischen Strategien, den Lehrplänen und der sozialen Zusammensetzung der Studierenden.
- Eine tragfähige Forschungspartnerschaft zwischen Höherer Bildung, also Universität, und Weiterbildung, also Colleges, zu entwickeln, um die Forschungskompetenz in der Weiterbildung und die systematische Praxisforschung an den Colleges anzuregen.

Der Projektverlauf

Die drei Projektphasen, jede etwa im Umfang eines Jahres, hatten spezifische Forschungsschwerpunkte und Aufgaben.

Phase 1/ Aufbereitung

- Teamaufbau innerhalb der Colleges
- Datensammlung über Literaritätsanforderungen in allen gewählten Curriculumsbereichen

Phase 2/ Literaritäten

- Auswahl der College-basierten ForscherInnen
- Entwicklung der Teamkompetenzen des gemischten Teams (Higher Education/Further Education)
- Datensammlung über die Lehrplangebiete
- Datensammlung über die Literaritäten der StudentInnen
- Analyse der Datensammlung über Lehrplangebiete und Literaritäten der StudentInnen

Phase 3/ Lehrplanentwicklung

- Entwickeln von Lehrplänen für ausgewählte Stoffeinheiten
- Einsatz und Evaluation der Lehrpläne
- Analyse der in dieser Phase gewonnenen Daten

Aktivitäten in allen Phasen des Projektes

- Datensammlung über den Unterricht und die Arbeitsergebnisse der StudentInnen in den zentralen Lehrplanbereichen
- Beteiligung aller ProjektteilnehmerInnen an allen Aspekten der Forschung
- Schriftliche Darlegung der Intentionen des Projekts und seiner Methoden für unterschiedliche Gruppen: Lehrende, SpezialistInnen für Literarität, ExpertInnen für Lehren und Lernen, PraktikerInnen an Colleges, StudentInnen

Projektorte und Untersuchungsfelder

Collegesystem und Further Education

Die vier ausgewählten Colleges in England und Schottland repräsentieren durch ihre Unterschiede bezüglich Charakter, Lage, soziale Zusammensetzung der Studierenden und Lehrplanangebote fast das gesamte Spektrum dieses breit gefächerten Bildungssektors. Sie sorgen im Rahmen der Untersuchung für die Heterogenität, die für diesen Bereich charakteristisch ist.

Zum besseren Verständnis ein Vergleich mit den österreichischen Verhältnissen: Der College/ Further Education-Sektor bietet alle Ausbildungsangebote an, die in Österreich von Berufsschulen, Fachschulen, sämtlichen mittleren und höheren berufsbildenden Schulen – von Grafischen Lehranstalten über die KindergärtnerInnenausbildung und Krankenpflegeschulen bis zu HTLs – wahrgenommen werden. Zusätzlich fungiert er auch als alternatives Bildungsangebot zu allgemein bildenden höheren Schulen mit Kursen für einen maturaähnlichen Abschluss, zur Erlangung der Universitätsreife sowie zum Nachholen versäumter und zum Ergänzen weiterführender Bildungsangebote für alle Altersgruppen. Es werden also neben berufsbezogenen Facheinheiten auch allgemein bildende angeboten, ebenso sog. akademische, also für ein Studium qualifizierende Fächer. Die Studien- und Lehrgänge sind alle als Kurssystem einander ergänzender Einheiten organisiert. Die Colleges haben neben einer jungen Erwachsenenklientel von 16-19 Jahren auch sog. reife StudentInnen, also solche ab 19 ohne Altersbegrenzung nach oben. Die SchülerInnen werden als StudentInnen betrachtet und angesprochen. Der Begriff Höhere Bildung gilt in England als Bezeichnung für den Universitätssektor und für universitäre Bildungswege.

Die vier Colleges

Anniesland ist ein städtisches College in Glasgow. Es bietet etwa 8.000 Studierenden Vollzeit-, Teilzeit- und offene Fernstudienlehrgänge. Die Angebotsstruktur ist in sieben Schulen organisiert, unter ihnen Business, Engineering und Social & Community Studies. Das College versteht sich als Community College, also als Teil des Gemeinwesens. Etwa die Hälfte der SchülerInnen kommt aus den ärmsten Stadtteilen Glasgows. Das College ist stolz darauf, jene SchülerInnen anzusprechen und zu erreichen, die üblicherweise als schwer erreichbar

gelten, und sieht sich als Lernanbieter für alle StadtbewohnerInnen, unabhängig von ihren vorangegangenen Lernerfahrungen. Es bietet auch Bildungsangebote für Asylsuchende an.

Perth ist ein ländliches College am Stadtrand der schottischen Kleinstadt Perth. Es versorgt etwa 8.000 Studierende aller Altersgruppen mit Vollzeit-, Teilzeit- und offenen Fernstudienlehrgängen und bietet auch universitäre Studien mit universitären Abschlüssen an. Die Angebotsstruktur ist in Fakultäten organisiert. Das Perth College ist Partner der University of the Highlands and the Islands und damit auch Bestandteil des Versuchs, in ganz Schottland ausreichende und regional einfacher zugängliche universitäre Bildung anzubieten. Es versteht sich als Spezialist für die Ausbildung in Raumfahrtechnik, bietet aber ebenso Lehrgänge im Bereich Kinderbetreuung vom Grundkurs bis zum Master an. Auch diese Ausbildungsstätte versteht sich als Community College für die Stadt und die ländlichen Gemeinden im Umland. Es verfügt außerdem über eine eigene Abteilung für Training und Weiterbildung für lokale Unternehmen. Das nächste College ist 50km entfernt.

Das *Preston College* gehört zu den größten Further Education Colleges und versorgt bis zu 30.000 StudentInnen mit Anschlusslehrgängen für das Erreichen der A-Levels (ein der Matura entsprechender Abschluss). Es bietet Lehrgänge an, in denen die Voraussetzungen für weiterführende Berufsausbildungen und Universitätsstudien erfüllt werden, außerdem Ausbildungen für Lehrberufe, Berufsbildungslehrgänge und Universitätslehrgänge als Vollzeit-, Teilzeit- und Fernlernangebote. Das College liegt in einem Vorort von Preston in der Grafschaft Lancashire. Zu seinem Profil gehören die Arbeit mit individuellen Lernstilen und die Verbindung von selbstständigen Lernformen mit Präsenzunterricht. Es ist außerdem ein Exzellenzentrum für Berufsbildung im Bereich Einzelhandel und Absatzwirtschaft.

Das *Lancaster & Morecambe College* liegt in einem Vorort von Lancaster, der gleichnamigen Hauptstadt der Grafschaft, und in der Nähe von Morecambe, einer an der Irischen See gelegenen Kleinstadt. Es wird von etwa 7.000 StudentInnen besucht. Auch dieses College bietet Kurse und Lehrgänge für die persönliche, berufliche und akademische Weiterbildung in allen Lernformen von Vollzeit bis Fernlernen an. Es hat sich besonders auf dem Gebiet des Blended Learning für Berufstätige, also für eine Kombination aus weitgehend selbstständigen Lernphasen der StudentInnen mit intensiven Angeboten der tutoriellen Begleitung profiliert, ebenso auf Skills for Life, das sind Kursangebote mit Schwerpunkt Literacy und Numeracy.

Die Lehrplanbereiche

Der Schwerpunkt der Untersuchung über die für Lehrpläne und Lehrgänge erforderlichen Literaritäten liegt auf den beruflichen Qualifikationsangeboten, also auf jenem Feld, für die der Further Education Sektor der genuine Anbieter für die große Mehrheit der Studierenden nach der Pflichtschule ist. Sowohl in Schottland also auch in England sind sämtliche Bildungswege und Bildungsabschlüsse standardisiert. Das bedeutet, dass alle Bildungswege, ob sie nun allgemeinen, berufsbildenden, akademischen oder lebensbildenden Charakter haben, in Schulen, an Colleges, am Arbeitsplatz, in einem Praktikum, in der Erwachsenenbildung oder an der Universität vermittelt und erworben wurden, einem Qualifikationslevel vom Anfangs- bis zum Doktoratsniveau zugeordnet sind. In England sind das 5 Levels, in Schottland 12. Jedem Lehrplan jeder Kurseinheit – in dem formuliert wird, was an Können, Wissen und Kompetenzen im jeweiligen Fachkontext zu vermitteln ist – wird auf diese

Weise ein Level zugeordnet, das man als Lehrender mit dem Unterricht zu erreichen hat und das mit der am Ende überprüften Absolvierung der Einheit für die Studierenden als erworben gilt.

Für das Projekt wurden 16 berufsbildende Lehrplaneinheiten als Untersuchungsobjekte ausgewählt, und zwar aus dem Bereich Buchhaltung, Wirtschaftskunde (und Englisch), Küche und Gastgewerbe, Reisen und Tourismus, Baugewerbe, Multimedia, Media Study (Musik und Audio) und Kinderbetreuung. Dazu drei weitere Lehrbereiche aus der voruniversitären Bildung, nämlich Social Sciences, Human Biology und English Language and Literature. Diese drei eher akademisch orientierten Einheiten wurden deshalb gewählt, um zu prüfen, ob sich ihre Komplexität bezüglich Literaritäten grundlegend von jener der eher berufsbildenden Kurse unterscheidet und ob auch in dieser StudentInnengruppe eine Kluft zwischen College- und Alltagsliteraritäten besteht.

Jede der 16 Lehrplaneinheiten wurde auf zwei verschiedenen Niveaus untersucht, und zwar auf einem Eingangs- oder fortgeschrittenerem und auf einem höheren Niveau. Insgesamt wurden 32 Lehrplaneinheiten ausgewählt und untersucht. Die Untersuchung konzentrierte sich auf drei Aspekte: die Anforderungen der Lehrplaneinheit, die Literaritätsanforderungen innerhalb der Lehrgangseinheit und die Probleme, die die StudentInnen mit dieser Einheit hatten.

Untersuchungsweise und Methoden

Um den Bedarf der StudentInnen an Literaritäten sowohl am College als auch im Alltagsleben aus unterschiedlichen Perspektiven herauszufiltern – es sollte festgestellt werden, wo diese wie angesiedelt sind – und sich darüber mit allen Beteiligten verständigen zu können, wählte das Forschungsteam eine Darstellungsform, die es ermöglicht, eine „fiktive Landschaft“ der Literaritäten mit ihren unterschiedlichen Orten und Anlässen entstehen zu lassen. Auf diese Weise sollten alle am Projekt Beteiligten eine räumliche Vorstellung davon entwickeln können, wo es im Projektbereich unterschiedliche Verteilungen, Gefälle, Formationen von Literaritäten, offene Durchgänge, aber auch Blockaden gibt.

Für diese räumliche Veranschaulichung und zur sozialen Situierung setzte das Forschungsteam die in der Ethnografie und Sozialforschung gebräuchliche Methode des Mapping, also des Kartografierens ein. Ausgehend von den Fragen, wer kartografiert, was wird kartografiert, wie sehen diese Karten jeweils aus, wie werden sie erstellt und welchen Platz haben sie im Forschungsprozess, entstand eine Art metaphorische Landkarte. Als Bestandteil der Diskussion wurden auch das Kartografieren als Literaritätspraxis und die Karten als Textprodukte herangezogen. So konnten die verschiedenen Ansätze der an der Forschung beteiligten Gruppen und die Bezugspunkte der anderen Gruppen sichtbar gemacht werden und verdeutlichten für alle, dass unterschiedliche Methoden der Datensammlung und Datenanalyse nötig waren, um den verschiedenen Perspektiven gerecht zu werden und sowohl das eigene Denken als auch das der anderen als sich jeweils ergänzende Beschreibungen zu nutzen. Die gemeinsame Tätigkeit des metaphorischen Kartografierens förderte vor allem in der Eingangsphase neben der Etablierung ergänzender Zusammenarbeit von Forschenden, Collegepersonal und Studierenden auch die Entwicklung neuer Fragestellungen. Das Kartografieren ließ eine Landschaft entstehen, verlieh ihr Gestalt, zeichnete sie zweidimensional in einer bestimmten Form auf und ermöglichte auch, die Karte zu lesen.

So diente das Kartografieren während der gemeinsamen Forschungsarbeit der Visualisierung, dem Suchen nach einem Weg durch die Landschaft der Literaritäten, der Kommunikation über multimediale Gestaltungsweisen (mit Hilfe von Matrizen, Tabellen, Listen, Fotos, Zeichnungen und Icons), der Veranschaulichung des räumlichen Charakters von Erfahrung und der Beschäftigung mit Kartenvarianten, die mehr oder weniger offen sind für Veränderungen. Damit wurde auch die Kapazität aller Beteiligten für die intensive Datensammlung über die Colleges als Orte der Literarität gestärkt – und im Fall der StudentInnen auch über die wesentlich von ihnen durchgeführte Datensammlung über Orte der Literarität in ihrem Alltag. Das Kartografieren anhand einer wirklich räumlichen Karte übernahmen die StudentInnen schließlich bei der Aufgabe, anhand eines Lageplans des jeweiligen Colleges ihre Aktivitäten im Lauf einer Woche „einzuzeichnen" und mit Post-Its zu kennzeichnen, was sie wo und wann lesend und schreibend getan haben. Dieser durch Wege und Tätigkeiten markierte Lageplan war dann Ausgangspunkt für intensive face-to-face- Interviews, in denen ein Austausch über unterschiedliche Lesarten, Schreibweisen und deren Anlässe stattfand.

Um die Kluft zwischen der Forschungs- und der Bildungspraxis zu überwinden, orientierte sich das Forschungsteam an der von Dick Allwright als exemplarische Forschungsmethodologie entwickelten *Exploratory Practice*. Er versteht sie als Ergänzung zu den in der Praxisforschung üblichen Methoden der *Reflective Practice*, die eher kontemplativ sind, und zur stärker handlungsorientierten Aktionsforschung. Eingesetzt wurde sie, um den Stimmen aus dem Praxisbereich durch Anschauungsmaterial aus der täglichen Praxis mehr Gewicht zu geben. Allwright entwickelte diese Methode in seiner Arbeit mit SprachlehrerInnen an der *Cultura Inglesa* in Rio de Janeiro, einer brasilianischen Nonprofit-Bildungsinstitution. Er bezeichnet die *Exploratory Practice* als ein Beispiel für den – wie er es nennt – unterschätzten Prozess des Innehaltens in der Praxis, um zu verstehen, wie diese Praxis funktioniert. Sie beinhaltet im Wesentlichen das Sammeln von Daten über die normalen Aktivitäten im Klassenzimmer, die für den Lernprozess von Bedeutung sind. Allwright nennt dies das Einbringen einer Forschungsperspektive in das Klassenzimmer, um ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, was beim Lernen in Klassen vor sich geht.

Im Lancaster-Projekt wurde diese Methode in der Arbeit der Lehrenden als PraktikerInnen-ForscherInnen angewandt. Lehrende, aber auch TutorInnen, die einzelne StudentInnen beim Lernen unterstützen, sind täglich mit einer Menge Material zu Literarität und über Literaritätspraktiken konfrontiert. Die Bestandsaufnahme, Analyse und Reflexion dieser Praktiken und Materialien, ihrer Widersprüche, Widerstände und Überlappungen standen im Zentrum der Forschungsarbeit der Lehrenden. Zu ihren Aufgaben gehörten auch die Analyse der Literaritätsanforderungen in ihrem eigenen Lehrplanbereich und das Sammeln von Erfahrungen und Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung dieser Anforderungen in ihrer Unterrichtsarbeit, aber auch die Fokussierung ihrer Aufmerksamkeit auf die Literaritäten, die die StudentInnen aus ihrem Alltag mitbrachten.

Diese Analysen wurden in Einzelgesprächen, in Fokusgruppen und in elektronischen Arbeitsforen anhand von „authentischen" Materialien aus dem Unterrichtsalltag und durch systematische Notate der PraktikerInnen-ForscherInnen gemeinsam mit dem universitären Forschungsteam reflektiert. Neben den Literaritätsanforderungen des Lehrstoffs und im Unterricht wurden auch die der Arbeits- und Berufspraxis erfasst und untersucht, z.B. in den Praxisübungen in der College-Küche oder an den Arbeitspraktika in verschiedenen Unternehmen.

Die Datensammlung erfolgte in Form von Aufzeichnungen durch StudentInnen und von Beobachtungen von Forschenden und Lehrenden, auch mit Hilfe von Fotos, Videos und Zeichnungen. Neben dem Erfassen der Vielzahl literater Praktiken, die zum Einsatz kommen – vom Erfassen des Bedarfs in der Küche nach dem Aufstocken wichtiger Lebensmittel über das Dokumentieren offener/erledigter Bestellungen bis hin zum Gestalten und Formulieren der Speisekarte – ging es auch wieder um eine Art kartografische Visualisierung der Abfolge und der Logistik im Arbeitsverlauf durch das Auf- und Einzeichnen. Die Methoden und Ergebnisse dieser Art Bestandsaufnahme, die ja im gemeinsamen Erarbeiten/Lernen aller am Projekt Beteiligten selbst eine kreative und erweiternde Variante von Literarität darstellen, hatten in der Folge Modellcharakter für die umfassende Analyse von Literaritätsanforderungen in Theorie und Praxis des Fachbereiches.

Am Ende der zweiten Phase des Projektes entwickelten die beiden Forschungsgruppen, gestützt auf die Auswertung der Datensammlung der StudentInnen über die von ihnen praktizierten und favorisierten Literaritäten im Alltag, leicht modifizierte Literaritätsprogramme für den Unterricht der gewählten Curriculumseinheiten. Dieses Interventionsprogramm wurde in der dritten Phase im Unterricht eingesetzt und anschließend wieder in einer Kombination aus Beobachtungsdaten und intensiven Fokusgruppen mit Lehrenden-Forschenden und Studierenden ausgewertet.

Die wichtigsten Forschungsergebnisse

- Es gibt viele – häufig von allen Seiten unterschätzte – Literaritäten im Alltag der StudentInnen außerhalb des Colleges. Sie haben meist gemeinsame Charakteristika: Sie sind multi-modal, kombinieren also Schrift, Symbole, Bilder und Musik. Sie nutzen mehrere Medien, meistens sowohl Papier als auch den Computer. Sie sind partizipativ, orientiert an Zusammenarbeit und Interaktivität. Sie sind nicht-linear, erlauben verschiedene Lesewege, etwa das Überfliegen und das selektive Lesen. Sie sind in den Augen der StudentInnen zweckmäßig, regen Sinne und Denken an, sind klar an ein Publikum gerichtet, können von den StudentInnen selbst gesteuert werden und zeitlich und örtlich so eingesetzt werden, wie sie es brauchen.
- Vier unterschiedliche Arten von Literarität spielen für das Lernen am College eine Rolle. Die erste für das Leben als StudentIn, vom Einschreiben über das Nutzen der Ressourcenzentren an den Colleges. Die zweite für das Lernen in einem bestimmten Fachbereich, also Inhaltslernen und Methodenlernen. Die dritte für Beurteilungen, Leistungsfeststellungen und Prüfungen. Die vierte schließlich für das Lernen für eine vorgestellte Zukunft, sie beinhaltet in erster Linie Bewerbung und Praktika sowie die Arbeit mit virtuellen Abläufen in der beruflichen Praxis.
- Die wesentliche qualitative Veränderung der Interventionsprogramme war die Anerkennung und Einbeziehung jener Literaritäten in den Unterricht, die im Alltag der StudentInnen wichtig waren. Gute Erfolge wurden dort erzielt, wo die Lehrenden die Studierenden dabei unterstützten, ihre täglich angewandten Literaritäten als Ressource für das Lernen zu nutzen, und sich bemühten, einen besseren Einklang zwischen dem Lesen und Schreiben im Kurs und im Alltag herzustellen. Ebenso wichtig für den Erfolg war es, die kommunikativen Aspekte des Lernens zu stärken und die Auswahl des Lese- und Schreibstoffes in den Kursen so zu gestalten, dass er den Studierenden für ihr Leben relevant erschien.

- Die TutorInnen/LehrerInnen bemühten sich, über das Lesen und Schreiben in ihren Kursen nachzudenken, um den StudentInnen beim erfolgreichen Lernen zu helfen und Barrieren zu beseitigen. Die darauf folgenden Veränderungen waren nicht unbedingt innovativ, aber sie führten dann zum Erfolg, wenn sie auch im Einklang standen mit der professionellen Fachkompetenz und den persönlichen Vorlieben der Lehrenden.
- Als einschränkend, auch für ihre eigene Tätigkeit, empfanden die Lehrenden die zu starke Ausrichtung ihrer gesamten Arbeit an der Beurteilung ihrer StudentInnen. Die erfolgreichste Veränderung bestünde, so ihre Schlussfolgerung, in der Veränderung der Bewertungsauflagen.
- Die Veränderungen in der Praxis, vor allem das Einbeziehen von Alltagsaktivitäten der StudentInnen in den Unterricht, förderten die Beteiligung, die Merkfähigkeit und das Vertrauen der StudentInnen. Allerdings galt das meist nicht für Ältere oder für solche, die schwierige Kurse auf höherem Niveau besuchten: Sie empfanden alle anderen Arten von Unterlagen als die üblichen, sich streng am Fach orientierenden Texte als kindisch.

Dem Projekt gelang es, Literaritätspraktiken in einem scheinbar forschungsfernen Umfeld zum Gegenstand der Untersuchung von PraktikerInnen an ihrer eigenen Lebens- und Lernpraxis zu machen. Das angewandte Modell der PraktikerInnenforschung förderte mit seinem Mix von Methoden der Sammlung, der Gewinnung und der Analyse von Anschauungsmaterial das Verstehen und Reflektieren aller Beteiligten über unterschiedliche Perspektiven und Darstellungsweisen des Literaten für unterschiedliche Anlässe. Das Erfassen und Mobilisieren von fach- und arbeitsrelevanten sowie alltagspraktischen Literaritäten machte das Ineinandergreifen von allgemeinen und beruflichen Erkenntnisweisen und Lernwegen transparenter, ebenso den Verlauf unterschiedlicher Lehr- und Lernformen. Insgesamt erwies sich die Kombination von Literaritätsforschung im realen Praxisbereich und kollaborativer Arbeitsweise der am Lerngeschehen Beteiligten als brauchbares methodisches Grundgerüst für die Untersuchung von Kernfragen im Bildungsbereich.

2.2 Konzepte zur Erfassung von Kompetenzen

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit den Rahmenkonzepten von PISA *(Programme for International Student Assessment)*, PIRLS *(Progress in International Reading Literacy Study)* und IALS *(International Adult Literacy Survey)*. Zunächst einmal wird erklärt, warum gerade diese drei internationalen – zum Teil in der Öffentlichkeit heftig diskutierten und kritisierten – regelmäßig durchgeführten Studien hier vorgestellt und durch ihre Eckdaten charakterisiert werden. Anschließend werden die den Studien zugrunde liegenden Konzepte über *Reading Literacy*, *Mathematical Literacy* und *Scientific Literacy* behandelt und die Intentionen, Zielgruppen, Untersuchungsbereiche und die Untersuchungsanlage beschrieben. Zum Abschluss werden einige Überlegungen über diese Art Monitoring angestellt.

Worin besteht das Beispielhafte und Bedeutsame dieser Studien?

Vorauszuschicken ist, dass sich alle drei Studien, obwohl von unterschiedlichen Institutionen durchgeführt, auf Ergebnisse einer bereits in den 1980er Jahren einsetzenden Forschungstätigkeit und auf Datenerhebungen aus dieser Zeit stützen. Von damals datiert der Beginn

der Entwicklung konzeptionell stimmiger und dennoch breit anwendbarer Screening-Methoden zur Literarität. Den drei Studien ist einiges gemeinsam:

- Literarität und literate Kompetenzen sind Ausgangspunkt und Gegenstand sowohl von PISA und PIRLS als auch von IALS. In allen drei Fällen geht es um die wissenschaftliche Aufbereitung einer breit angelegten empirischen Datensammlung von unterschiedlichen, klar umrissenen Gruppierungen der Bevölkerung.
- Die Studien bieten die Möglichkeit, auf Spezifikationen von Literaritäten für bestimmte Zwecke und Gegenstandsbereiche einzugehen. So beschäftigt sich PISA ausdrücklich und ausführlich mit Aspekten von *Reading Literacy*, *Mathematical Literacy* und *Scientific Literacy*. Wenn auch etwas modifiziert und anders definiert, spielen diese spezifischen Literaritäten auch eine wichtige Rolle bei PIRLS (hier liegt der Schwerpunkt auf der Untersuchung von 10-Jährigen) und IALS (Untersuchung von Erwachsenen).
- Ausdrückliches Anliegen jeder dieser Studien ist es, international vergleichbare und damit verallgemeinerbare und standardisierbare Daten zu gewinnen. Die Materialien und Kompetenzen, über die Daten gewonnen werden, sollen dem realen Leben entnommen sein und sich auf dieses beziehen. Sie sollen viele Kontexte und Bereiche der Anwendung abdecken und möglichst universellen Charakter haben. Das bedeutet auch, dass sie zum Einsatz und zur Testung geeignet sein müssen, unabhängig von den je spezifischen und kulturell verschiedenen Kontexten der institutionalisierten Bildung in den verschiedenen Ländern. Die Untersuchung hat also zum einen möglichst unabhängig vom Kontext zu sein, soll aber zum anderen durch das Einbeziehen der Unterschiede zwischen diesen Kontexten in den jeweiligen Bildungssystemen Informationen zur besseren Unterscheidung zwischen eher die Bildung fördernden und ihr eher abträglichen Bedingungen und Strukturen liefern. Der Spannungsbogen zwischen Kontextabhängigkeit und Kontextfreiheit in den Untersuchungen führt (fast) zwangsläufig zu Diskussionen über die Vor- und Nachteile von Standardisierung gegenüber Nicht-Standardisierung, eine Debatte, die man auch in Österreich im Zusammenhang mit Fragen um die Durchsetzung und Übernahme einheitlicher Bildungsstandards verfolgen konnte und kann.
- Wenigstens seit 2000 ist PISA nicht nur bei Entscheidungsträgern und im politischen Diskurs sehr präsent, sondern auch bei Betroffenen, Professionellen und unterschiedlichen Interessensvertretungen. PISA und ähnliche Folgeuntersuchungen wie PIRLS und TIMSS *(Trends in International Mathematics and Science Study)* haben einen fixen Platz in der medialen Berichterstattung. In allen Untersuchungen geht es um das datenbasierte Beobachten von Entwicklungsverläufen und das Gewinnen von neuen Daten und Einsichten in drei- bis fünfjährigen Abständen. An einigen neueren Untersuchungen über Lehren und Lernen – etwa an TALIS *(Teaching and Learning International Survey)* zur Literarität im Erwachsenenalter und an TIMSS Advanced für die 8. Schulstufe – nahm Österreich 2008 nicht teil. Dennoch ist anzunehmen, dass das breite Interesse an den Ergebnissen ebenso aufrecht bleibt wie die Kontroversen. Für die einen beweisen diese Untersuchungen das Bildungsdebakel und sind Argument für die Dringlichkeit bereits lange fälliger und grundlegender Neuerungen im Bildungssystem, die anderen halten sie für eine wenig aussagekräftige statistische Spielerei oder gar für ein Verfahren zur internationalen Vereinheitlichung und damit Zerstörung von wesentlichen und landesspezifischen Bildungsinhalten.
- Wechselweise umarmt und heftig abgelehnt werden vor allem Ranking und Testverfahren. Es fehlt nicht an Kritik von PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen an Umsetzungs-

fehlern und Übersetzungsschwächen, an missverständlichen Fragestellungen und unausgeloteten Lösungsvarianten für Beispiele, bis hin zum Vorwurf der Verflachung eines umfassenden Bildungsbegriffs, der sich einzig auf überprüfbare Kompetenzen orientiert und damit – so die Befürchtung – der schleichenden Unterordnung unter eine als angelsächsische Bildungstradition charakterisierte pragmatische und funktionalistische Ausrichtung Vorschub leistet. Der den Untersuchungen zugrunde liegende Begriff von Literarität, ein wesentlicher Beitrag, die angewandten Verfahren und ihre Aussagen zu verstehen und sich daraus neue Anregungen für die Debatte zu holen, findet leider wenig Beachtung.

- Jede einzelne dieser Untersuchungen stützt sich auf ein ausführliches Rahmenkonzept, in dem sowohl der wissenschaftliche Bezugsrahmen als auch die Art der Datensammlung und deren Interpretation dargelegt werden. Gestützt auf die theoretischen Grundannahmen über Funktionen, Prozesse, Kontexte und Kompetenzen der Literarität werden Kategorien und Untersuchungsebenen, Untersuchungsinstrumente, Materialien, Bearbeitungsweisen und deren Beziehungen erläutert und ihre Relevanz gewichtet. Diese Vorgangsweise ist zwingend für wissenschaftliche Literarität, sie hat diese Begründungszusammenhänge für einen breiteren und kritischen öffentlichen Diskurs über mögliche Schlussfolgerungen aus diesen Untersuchungen zur Verfügung zu stellen.

- Alle drei Untersuchungen gehen von einem dynamischen Konzept von Literarität aus: Sie wird nicht als eine ein für allemal erworbene Fähigkeit angesehen, sondern als eine, die sich über den gesamten Lebensverlauf entwickelt. Die Anforderungen an sie verändern sich mit den Veränderungen der Gesellschaft, ihrer Wissensentwicklung und Darstellungsweisen. Sie wird immer wieder neu und weiter erworben, auf unterschiedlichen Lernwegen und in unterschiedlichen Kontexten. Als Kompetenz des Einzelnen ist sie uneinheitlich ausgeprägt zwischen mehr oder weniger literat für unterschiedliche Gebiete und Anforderungen. Dies ist für alle Studien das entscheidende Argument, das Verfügen über literate Kompetenzen in unterschiedlichen Phasen des Bildungs- und Lebensverlaufs zu beobachten und zu bewerten. Herangezogen wurden dazu z.B. Folder aller Art, Informationstexte zu unterschiedlichen Themen, wissenschaftliche und literarische Texte u. v. a. Die Komplexität und Veränderlichkeit literater Anforderungen in der Realität verlangen danach, anders über Bildungsabläufe nachzudenken.

In die hier getroffene Auswahl von exemplarischen Erhebungsstudien sind trotz Aktualität sowohl der Untersuchung als auch der Ergebnisse die *Trends der International Mathematics und Science Study* (TIMSS) nicht eingeschlossen. TIMSS ist zwar von Literaritätskonzepten beeinflusst, wendet sie jedoch nicht ausdrücklich an, sondern orientiert sich sowohl in der Erhebung auf der 4. als auch auf der 8. Schulstufe explizit an den jeweiligen nationalen Lehrplänen. Das ist sicherlich einer der Gründe, warum es immer wieder zu so unterschiedlichen Ergebnissen im Bereich Mathematik/Naturwissenschaft gekommen ist. Die Unterschiede und Kontexte der Bildungssysteme der beteiligten Länder werden in einer eigens erstellten TIMSS-Enzyklopädie ausführlich dargestellt. Ebenso die Ergebnisse einer differenzierten Befragung zur Gewichtung von Lehrplaninhalten und von lehrplan- und fachdefinierten wie fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen in der Unterrichtsarbeit der befragten Lehrpersonen. TIMSS wird von den EntwicklernInnen und von den bildungspolitischen Auftraggebern der verschiedenen an der Untersuchung beteiligten Ländern als komplementär zu PIRLS angesehen.

Die Eckdaten der Studien

PISA:

- PISA wird von der OECD durchgeführt. Obgleich ein gemeinsames Projekt der OECD-Staaten, sind auch Nicht-OECD-Länder an der Untersuchung beteiligt. Entwickelt und weiter entwickelt wird PISA gemeinsam von SpezialistInnen aus den beteiligten Ländern (derzeit 57), in den meisten Ländern gibt es darüber hinaus nationale Zentren für die Umsetzung der Studie. Bei PISA 2006[22] wurden international insgesamt 400.000 SchülerInnen an 10.000 Schulen untersucht. Die Studie ist als zyklisch ablaufend im Drei-Jahres-Abstand konzipiert. Sie wird seit dem Jahre 2000 als internationale Studie durchgeführt.
- PISA ist eine altersbasierte Untersuchung. Sie untersucht 15-Jährige, weil dieses Alter in den meisten Ländern das Ende der Pflichtschule bedeutet und für die Mehrheit der SchülerInnen den Übergang in die Arbeitswelt markiert. Das Hauptinteresse gilt der Frage, ob und wieweit es den Schulsystemen gelingt, mit ihren Angeboten die SchülerInnen für die Zukunft vorzubereiten. Dazu werden verschiedene Indikatoren ermittelt. Im Zentrum stehen Kompetenzen der Jugendlichen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Ebenso erhoben werden strukturelle und kontextuelle Hintergrundmerkmale zu den Lern- und Lebensumgebungen. Ein Teil der Hintergrunderhebung besteht in einer SchülerInnenbefragung, in der diese ihre Einstellungen, Gewohnheiten und Kompetenzen in den Bereichen Lernen, Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften selbst einschätzen sollen.
- In jedem Untersuchungsjahr werden alle drei Bereiche – *Reading Literacy, Mathematical Literacy* und *Scientific Literacy* – untersucht, aber nur einer davon gilt als Schwerpunkt der Untersuchung und Auswertung. Der Schwerpunkt von PISA 2009 war wie im ersten Jahr *Reading Literacy*.
- Österreich hat sich seit Beginn der Studie an PISA beteiligt, verfügt also seit 2000 über Vergleichsdaten für alle Bereiche. 2006 waren in Österreich 6.500 SchülerInnen an 300 Schulen beteiligt. Befragt wurden SchülerInnen von Pflichtschulen, AHS, Berufsschulen, berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie von Ausbildungsstätten der LehrerInnen- und ErzieherInnenbildung.

PIRLS:

- PIRLS ist eine Studie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement,* einer internationalen Bildungsforschungsgemeinschaft mit Mitgliedern aus nationalen Forschungs- und Bildungseinrichtungen, die auch die bereits mehrfach erwähnte Studie TIMSS entwickelt hat. Beigezogen werden ExpertInnen der teilnehmenden Länder sowohl für die Adaptierung von Testaufgaben und Fragebögen als auch für deren Auswertung. Die Studie ist als zyklisch ablaufend im 5-Jahres-Rhythmus konzipiert. 27 Länder und zwei kanadische Provinzen waren 2001 an der ersten internationalen PIRLS-Untersuchung beteiligt. An der Studie von 2006 waren es bereits 45 Teilnehmer (10 davon sind Provinzen). Insgesamt nahmen an PIRLS 2006 215. 000 SchülerInnen aus etwa 6.700 Schulen teil. PIRLS ist eine jahrgangsbasierte Studie, sie untersucht die Reading Literacy bei SchülerInnen der vierten Schulstufe. Die SchülerInnen sollen mindestens

[22] Bei Erscheinen der vorliegenden Studie sind mittlerweile bereits Ergebnisse von PISA 2009 vorhanden, das waren sie aber nicht zum Zeitpunkt ihrer Erstellung. Hier sind nur Ergebnisse von PISA 2006 berücksichtigt.

9,5 Jahre alt sein, stehen also in vielen Ländern nach vier Jahren Schulunterricht knapp vor dem Übergang von der Grundschule in die erste Sekundarstufe. Das Hauptinteresse gilt den Fähigkeiten der SchülerInnen und der Frage, wie sie in der Lage sind, ihre Leseentwicklung am Übergang zwischen „Lesen lernen“ und „Lesen, um zu lernen“ einsetzen. Die Intention der Studie ist herauszufinden, was das Lesen und die Leseentfaltung befördert, daher wird der Fokus auf das Leseverständnis gelegt, ergänzt durch die Untersuchung von individuellen, schulischen und häuslichen Bedingungen des Lesenlernens sowie dem Stellenwert, dem Umfang und der Form des Leseunterrichts. Befragt werden SchulleiterInnen, LehrerInnen und Eltern (185.000 Eltern, 11.000 LehrerInnen, 7.600 SchulleiterInnen). Durch SchülerInnenerhebungen wird deren Sicht auf den Leseunterricht erfasst, ihr Leseumfeld, ihre Einstellungen zum Lesen, ihre Leseinteressen und Lesepraktiken.

- Ein wichtiger Aspekt von PIRLS ist das Sammeln von Daten, um die unterschiedlichen Formen und Anlässe des Lesens – etwa „Lesen, um Information zu erhalten“ und „Lesen als literarische Erfahrung“ – besser unterscheiden und so auch mit Hilfe von Materialien ihre Wirkungen besser beurteilen zu können. Die nächste Studie wird 2011 durchgeführt.
- Österreich hat sich erstmals 2006 an der Studie beteiligt und verfügt damit vorerst über Basis- und Kontextdaten zu Schlüsselfaktoren von Zusammenhängen zwischen Lehren, Lernen und Lesen in der Grundschule. Die Auswahl der Schulen erfolgt bundesländerweit so, dass sie die gesamte Schülerpopulation repräsentativ abbildet. 158 österreichische Schulen, 264 Klassen und 5.067 SchülerInnen nahmen an der Studie teil.

IALS:

- IALS untersucht Literarität und literate Kompetenzen in der Erwachsenenbevölkerung, damit wird auch das weite Feld des lebensbegleitenden Lernens berührt.
- Da sich die Untersuchung weder auf eine Bildungseinrichtung noch auf Bildungsziele und den Bildungserwerb bezieht, werden Literarität und Bildung deutlicher unterscheidbar und als einander ergänzende Betrachtungsweisen erkennbar.
- Die in den 1990er Jahren in Kanada entwickelte Untersuchung bemüht sich um die Erfassung von international vergleichbaren – und über nationale, sprachliche und kulturelle Schranken hinweg brauchbaren – Literaritätsprofilen in der erwachsenen Bevölkerung. Durchgeführt wurde sie 1994, 1996 und 1998 gemeinsam mit der OECD. 1994 nahmen 7 Länder teil (das einzige deutschsprachige Land war damals die Schweiz), 1996 und 1998 nahmen 16 weitere Länder, insgesamt also 23 (diesmal auch Deutschland) teil. Es handelt sich nach wie vor um die einzige vergleichbare Datenbank zu Literarität von Erwachsenen. Eine Nachfolgestudie ist *Adult Literacy and Life Skills Survey* (ALL), die seit 2003 durchgeführt wird und die zu spezifischen Themen (Literarität & Arbeit, Bildung, Geschlecht, Ethnizität, Altern) gewonnenen Daten auswertet und darüber publiziert.[23]
- Die untersuchte Bevölkerung umfasst junge und ältere Erwachsene zwischen 16 und 65 Jahren. Literarität wird in diesem Zusammenhang definiert als das für das Verstehen und Nutzen von Texten und schriftlichen Darstellungsformaten benötigte Wissen und Können. Dieses Wissen und Können wird bei IALS unter drei Gesichtspunkten untersucht, als document literacy, prose literacy und quantitative literacy. Quantitative literacy bezeich-

[23] Weitere Informationen und Materialien unter den folgenden Internetadressen: *http://www.educationcounts.govt.nz/themes/research/all, http://nces.ed.gov/Surveys/ALL/, http://www.statcan.gc.ca/pub/89-603-x/2005001/4154924-eng.htm.*

net die Bearbeitung von Materialien, die rechnerische Operationen erfordern. Dieser Aspekt wurde, gemeinsam mit ALL, zu einem eigenen, rechnerische Fähigkeiten betreffenden Profil ausgearbeitet, um weitergehende mathematische Kompetenzen zu erfassen. Ebenfalls untersucht wurde bei ALL der Bereich Problemlösung und Umgang mit IKT. ALL wurde 2003 und 2006 durchgeführt, 2009 ist eine weitere Runde geplant. Allerdings nahmen an ALL 2003 nur 7 Länder teil, 2006 waren es elf. Österreich nahm an keiner diesen Studien teil.

Aus diesen hierzulande eher unbekannten Studien einige ausgewählte Ergebnisse von ALL 2003 mit den Teilnehmern Bermudas, Kanada, Italien, Norwegen, Schweiz, USA und Nueva Leon, eine mexikanische Provinz:

- In den meisten Ländern wird von $\frac{1}{3}$ bis $\frac{2}{3}$ der Bevölkerung das für alle Lebenslagen als ausreichend erachtete mittlere Kompetenzniveau nicht erreicht.
- Zwischen den Ländern gibt es große Unterschiede bezüglich des Kompetenzdurchschnitts, Norwegen hat die besten Durchschnittswerte.
- Auch innerhalb der Länder, deren allgemeines Bildungsniveau ähnlich ist, gibt es große Unterschiede der Kompetenzniveaus.
- Trotz vergleichbarer Bildungsabschlüsse (z.B. Matura) gibt es große Unterschiede bei den Kompetenzniveaus von Literarität.
- In allen Ländern gibt es einen klaren Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern, der sozioökonomischen Herkunft und der Höhe der Kompetenzen. Am geringsten ist dieser Einfluss in Norwegen, am stärksten in den USA.
- Wenn im Beruf vielfältige unterschiedliche Arten von Literarität verwendet werden, dann drückt sich das in hohen Kompetenzniveaus aus. Wenn diese beruflich wenig gebraucht werden, nehmen die Kompetenzniveaus ab, auch wenn sie einmal hoch waren.
- Die Differenz zwischen Erwachsenen mit höchsten und mit niedrigsten Kompetenzniveaus innerhalb eines Landes ist in manchen Ländern eher klein (Norwegen, Schweiz), in anderen groß (Italien, USA).
- Im Durchschnitt des Ländervergleichs verfügen jüngere Erwachsene über höhere Kompetenzniveaus als ältere, wobei die Studie auf den komplexen, zunächst paradox erscheinenden Zusammenhang von Arbeits- und Lebenserfahrung und Kompetenzen hinweist: Kompetenzgewinne in der beruflichen Praxis sind oft verbunden mit dem Verlust von Kompetenzen, die nicht Teil dieser Praxis sind.
- Männer erzielten bei document literacy und bei Rechenkompetenzen höhere Kompetenzniveaus, Frauen bei prose literacy. Während Frauen auf den Bermudas über bessere Problemlösungskompetenzen verfügen als Männer, scheint in den anderen Ländern die Geschlechtszugehörigkeit dafür unerheblich zu sein.

Die Rahmenkonzepte der Studien

In der Folge werden die Rahmenkonzepte zu PISA 2006, PIRLS 2006 und der Bericht über das Rahmenkonzept IALS 2000 kurz charakterisiert. Im Zentrum stehen die Beschreibung der untersuchten Literaritäten, die Analyse der Zusammenhänge ihrer Komponenten, die Betrachtung der Gliederung in Untersuchungsbereiche, und die Frage, welche methodischen Überlegungen die Materialien und Aufgabenstellungen der Untersuchung leiten.

PISA 2006

Das Hauptziel von PISA ist es, zu erfassen, in welchem Ausmaß 15-Jährige breiter gefasste Kenntnisse und Kompetenzen in *Reading Literacy, Mathematical Literacy* und *Scientific Literacy*, die sie alle im Erwachsenenleben benötigen, erworben haben. Als Grundthese wird davon ausgegangen, dass für die Anwendung von Wissen im Erwachsenenleben ein breites Spektrum von Wissenskonzepten und Kenntnissen nötig ist. Die Wirksamkeit eines Bildungssystems wird daran gemessen, ob und wie weit es die in ihm Ausgebildeten ausreichend auf das Erwachsenenleben vorbereitet. Erfasst werden Basisindikatoren zum Wissen und Können der SchülerInnen, Kontextindikatoren zu den Zusammenhängen von Kompetenzen und demografischen, sozialen, ökonomischen und Bildungsvariablen sowie Trendindikatoren aus dem kontinuierlichen Datenzuwachs über Veränderungen der Kompetenzniveaus und deren Verteilung. Untersucht werden diese Basisindikatoren – wie bereits erwähnt – in den drei Bereichen *Reading Literacy, Mathematical Literacy* und *Scientific Literacy*. Die Kontextindikatoren werden in Form von Befragungen erhoben.

Die Untersuchungsbereiche und die Untersuchungsweise

Reading Literacy

Literarität wird als eine breite Palette von Wissen, Können und Strategien definiert, die im Laufe des Lebens- und nicht nur in der Kindheit – in verschiedenen Situationen und durch Interaktionen mit Anderen erworbenen wird. Die Studie definiert *Reading Literacy* folgendermaßen:

> "Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society."

Die aktive und interaktive Position des/der Lesers/Leserin wird ebenso hervorgehoben wie die Bandbreite der Lesesituationen und ihre Bedeutung für das Verfügen über sprachliche Instrumente. Betont wird auch, dass jede/r auf unterschiedliche Art liest und Texte auf seine/ihre eigene Weise auffasst. Und ausdrücklich wird eingeschränkt, dass eine so breite Untersuchung nur beschränkt diese Fülle behandeln kann.

Die Materialien der Untersuchung zu den Basisindikatoren werden, angelehnt an die Vorgangsweise der IALS, in kontinuierliche – Erzählung, Darlegung, Beschreibung, Beweisführung, Anleitung, Dokumente und Aufzeichnungen, Hypertext – und nicht kontinuierliche Texte – Tabellen, Diagramme, Karten, Formulare, Informationsblätter, Aufrufe und Werbungen, Gutscheine, Bestätigungen – unterteilt. Zwei Drittel der eingesetzten Texte waren 2000, 2003 und 2006 kontinuierliche Texte.

Die Prozesse werden in fünf Aspekten – Ermitteln von Informationen, Überblicksverständnis, Interpretieren, Reflektieren und Bewerten des Textinhalts, Reflektieren und Bewerten der Textform – untersucht. Beim Erarbeitungsverfahren wird zwischen dem Verwenden von Informationen aus dem Text und darüber hinausgehendem Wissen unterschieden, erfasst wird dies in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, und zwar am Lesen für private Zwecke, an dem für den öffentlichen Gebrauch und am Lesen für die Arbeit und für Bildungszwecke.

Mathematical Literacy

Hier geht es um die Fähigkeiten der SchülerInnen zur Analyse, zur Begründung und zur Kommunikation, wenn sie in einer Vielfalt von Situationen auf mathematische Probleme stoßen, sie formulieren, lösen und interpretieren. Die Problemstellungen sind in reale Kontexte eingebettet. Oft ist nicht sofort klar, welcher Weg einzuschlagen ist, die SchülerInnen müssen überlegen, welches Wissen relevant ist und wie sie es einsetzen. Als grundlegende Sichtweise gilt:

> "Mathematical Literacy is an individual's capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, to make well-founded judgements and to use and engage with mathematics in ways that meet the needs of that individual's life as a constructive and reflective citizen."

Ausdrücklich wird auf die Beziehung zwischen Mathematik und Literarität verwiesen. Es geht um den Gebrauch des mathematischen Wissens in vielfältiger Weise und auf Basis von Einsichten in mathematische Zusammenhänge. Das „use" und „engage" der Definition, so wird erläutert, zielt auf größere persönliche Beteiligung durch Kommunizieren, Zusammenhänge ausprobieren und Prüfen bis hin zur Freude und Wertschätzung für Mathematik. Mathematische Literarität bezieht sich nicht nur auf Wissen auf einfacher Ebene, sondern auch auf das Einsetzen von mathematischem Denken und Können von einfachen bis hin zu komplexen Fragestellungen. Daher ist es so wichtig, die Sprache und die spezifischen Schreib- und Leseformen der Mathematik zu vermitteln.

Die mathematischen Aufgabenstellungen sind von den SchülerInnen in 5 Schritten zu erfassen. Ausgangspunkt ist das Verstehen der in der Aufgabe dargestellten Realität. So findet sich etwa bei der Aufgabe, einen gesundheitsförderlichen Herzschlag bei der Sportausübung zu ermitteln, der Hinweis auf eine gesundheitlich empfohlene maximale Herzfrequenz. Damit beginnt die Mathematisierung, das heißt in einem zweiten Schritt sollen die ProblemlöserInnen erkennen, welche mathematischen Konzepte hier anwendbar sind. Mit dem dritten Schritt entfernen sie sich von der „Realität" und entwickeln eine mathematische Schreibweise. Der vierte Schritt dient der mathematischen Problemlösung, die in einem fünften Schritt wieder in die reale Welt „übersetzt" werden soll und damit eine klare, verbale Antwort auf die Aufgabe formuliert.

Untersucht und erfasst werden drei Komponenten mathematischer Literarität. Zunächst geht es um die Auswahl realer Situationen bzw. Kontexte, dann als zweites um den mathematischen Inhalt und als drittes schließlich um die mathematische Kompetenz. Als Kontextbereiche werden betrachtet: persönlicher Bereich, Bildung/Arbeit, öffentlicher Bereich und wissenschaftlicher Bereich. Die mathematischen Inhalte gliedern sich nach den Aufgabenbereichen größerer Einheiten, wie etwa Raum und Form (zu ihnen gehören Körper und Kurven aller Art) oder Menge und Uneindeutigkeit (z.B. Gleichungen und Differentiale). Zu den Kompetenzen zählen Nachdenken und Begründen, Beweisen, Kommunizieren, Modellieren, Problem stellen und lösen, das Darstellen und Verwenden von symbolischen, formalen und technischen Sprachelementen und Verfahren sowie der Einsatz von Hilfsmitteln und Werkzeugen. Diese Kompetenzen werden noch weiter nach Komplexitätsniveaus differenziert. Unterschieden wird zwischen Aufgaben, in denen es um bereits geübtes Wissen geht (Wiedergabekompetenz), und solchen, bei denen noch nicht Geübtes gefordert ist, aller-

dings immer noch in vertrauten Zusammenhängen (Anschlusskompetenz). Schließlich gibt es Aufgaben, die beim Lösen erhöhte Eigenständigkeit verlangen, und solche, die für ganz neue Situationen ganz neue Lösungsverfahren erfordern (Reflexionskompetenz).

Scientific Literacy

Dieser Bereich war bei PISA 2006 Schwerpunkt der Untersuchung. Seine Wichtigkeit wird im Rahmenkonzept damit begründet, dass die Realität der modernen Gesellschaften von Naturwissenschaft und Technologie geprägt ist. Daher ist auch jede/r Einzelne in seinem/ihrem Umfeld und bei vielen Fragestellungen darauf angewiesen, die entsprechenden Themenkreise, Erklärungen und Beweisformen zu verstehen. Bei der Beschäftigung mit diesen Fragestellungen geht es neben Wissen und kognitiven Fähigkeiten auch um Einstellungen, Werte und Motive. Nicht das naturwissenschaftliche Wissen steht im Vordergrund, sondern das naturwissenschaftliche Verständnis auch für den Zusammenhang von Naturwissenschaft und Technologie. Der Begriff *Scientific Literacy* wird hier in Abgrenzung zum umfassenden naturwissenschaftlichen ExpertInnenwissen und -können verstanden, gemeint ist ein fundiertes Allgemeinwissen für den Laien. Dieses Wissen soll dazu dienen, naturwissenschaftliche Fragestellungen als solche zu erkennen, sie als eine spezifische Form beschreiben zu können, Phänomene zu untersuchen und daraus Wissen zu gewinnen. Der/die Einzelne soll als mündige/r BürgerIn eine Vorstellung davon haben, wie Naturwissenschaft und Technologie das materielle, intellektuelle und kulturelle Umfeld prägen, sich für naturwissenschaftliche Fragen und ein naturwissenschaftliches Wissenschaftsverständnis interessieren und einschlägige Informationen und Daten erfassen und bewerten können.

Daher werden Einstellungen zu Naturwissenschaften als Kompetenzen gewertet und bei PISA 2006 auch separat erfasst:

> "Scientific literacy is the capacity to use scientific knowledge, to identify questions and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity."

Untersucht wird der Bereich in vier miteinander verbundenen Aspekten der *Scientific Literacy*: Kontext, Wissen, Kompetenzen und Einstellungen (Interesse, Unterstützung naturwissenschaftlicher Untersuchungen und die Motivation, mit den natürlichen Ressourcen und der Umwelt verantwortungsvoll umzugehen). Die Kontextbereiche umfassen Gesundheit, natürliche Ressourcen, die Umwelt, Gefahrenquellen verschiedenster Art sowie die Grenzbereiche zwischen Naturwissenschaft und Technologie. Neben den Kompetenzen des Erkennens einschlägiger Fragen, von Erklärungsweisen und von Beweisen werden auch Kategorien naturwissenschaftlichen Wissens (physische, lebende Systeme, Erde und Raumsysteme, technologische Systeme) und das grundlegende Verständnis für Naturwissenschaften untersucht.

PIRLS 2006

Bereits 1991 wurde der Untersuchungsgegenstand von PIRLS als *Reading Literacy* festgelegt, ein bewusst gewählter Begriff, der für die Auffassung steht, dass Lesen vielfältige Fähigkeiten mit einschließt. Diese Vielfalt wird in der Erhebung als Rahmen für „Leseanlässe" vor allem für die Zielgruppe der jungen LeserInnen folgendermaßen formuliert:

> „Sie lesen, um zu lernen, um an der Gemeinschaft der Lesenden in der Schule sowie im täglichen Leben teilzunehmen und zum Vergnügen."

Daraus ergeben sich für PIRLS mehrere Aspekte, unter denen *Reading Literacy* untersucht wird, nämlich Verstehensprozesse, Leseabsichten, Leseverhalten und Einstellungen zum Lesen. Die Verstehensprozesse und die Leseabsichten bilden das Fundament der schriftlichen Erhebung über das Leseverständnis der SchülerInnen und damit auch der Auswahl von Materialien.

Um die Leseabsichten zu durchleuchten, werden den SchülerInnen entsprechende Texte vorgelegt, und zwar unter zwei Gesichtspunkten: nämlich um sowohl „literarische Erfahrung" als auch „Information" zu gewinnen bzw. zu nutzen. Bei den Verstehensprozessen werden vier Bereiche unterschieden: Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen, Ziehen einfacher Schlussfolgerungen, Interpretieren sowie Verknüpfen von Gedanken und Informationen, Untersuchen und Bewerten von Inhalt, Sprache und einzelnen Textelementen. Die Textauswahl umfasst „authentische" Texte, also nicht solche, die nur für Testzwecke verfasst wurden. Sie stammen von AutorInnen, die für junge Leute schreiben und sind am Erfahrungshintergrund der Zielgruppe orientiert. Die Hälfte der Fragestellungen ist in Form von Multiple-Choice-Antworten zu beantworten, die zweite Hälfte in Form frei zu formulierender schriftlicher Antworten. Die SchülerInnen arbeiten alleine und ohne Hilfestellung.

PIRLS misst dem Aspekt und Aussagewert von Leseverhalten und Leseeinstellungen großes Gewicht bei, zum einen, weil die Leseeinstellung als wichtiger Indikator für lebensbegleitende Lerneinstellungen gilt, zum anderen wegen der engen Beziehung zwischen Lesevermögen und Lesefreude. Neben den SchülerInnen gibt es Befragungen von SchulleiterInnen, LehrerInnen und Eltern zu den „Kontextmerkmalen" des Lesens und Lesenlernens.

Bei PIRLS wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche gesellschaftliche, häusliche, schulische, unterrichtsbezogene und individuelle Rahmen- und Ausgangsbedingungen schulische Leistungen beeinflussen. Daher werden auch sog. Kontextmerkmale von *Reading Literacy* einbezogen. So wird z.B. an den untersuchten Schulen die Gesamtstundenzahl erfasst, ebenso die Stundenzahl des Sprach- und Leseunterrichts. Auch die schulische Ausstattung mit Büchern und anderen Medien, die Verfügbarkeit von PCs, besondere Maßnahmen der Leseförderung für alle SchülerInnen und für bestimmte Leistungsgruppen werden erhoben. Mit einbezogen werden neben der sozialen Herkunft auch ein eventueller Migrationshintergrund und die Lesesozialisation im Elternhaus.

Da unterschiedliche nationale und lokale Kontexte das häusliche und schulische Ambiente des Lesens und Lesenlernens prägen, werden sie in einer eigenen umfangreichen Enzyklopädie auch bei PIRLS 2006 publiziert. Diese Datenerhebung und ihre Veröffentlichung sollen unter anderem ermöglichen, Schlussfolgerungen über das Zusammenspiel der unterschiedlichen Einflussbereiche – z.B. zwischen Zuhause und Unterrichtsaufwand – zu ziehen und daraus einander ergänzende Maßnahmen der Förderung in den unterschiedlichen Einflussbereichen ableiten zu können.

Die konkrete Information, die PIRLS zu bieten versucht, ist das Erfassen von Verstehensprozessen des Lesens, wie häufig und auf welchen Levels sie unter SchülerInnen zu finden sind. PIRLS vermittelt damit einen groben Eindruck, inwieweit die SchülerInnen mit ihrer Lesefähigkeit auf das Lernen in der Sekundarstufe vorbereitet sind. In Verbindung mit der Untersuchung von Merkmalen der SchülerInnen und verschiedenen Kontextfaktoren lassen sich daraus Schlüsse über mehr oder weniger günstige Bedingungen für Literarität und damit für deren Lehren und Lernen auf allen Kontextebenen gewinnen.

IALS 2000

Zentrale Aspekte des Forschungsdesigns von IALS sind Relevanz (bezogen auf die Brauchbarkeit für verschiedene Kontexte und Verhältnisse), Vergleichbarkeit (Messung über einen längeren Zeitraum und für unterschiedliche Populationen) und Verstehbarkeit (das Verständnis für Literarität und die Variablen von Literarität wird durch die Untersuchung erweitert und vertieft). Literarität wird hier folgendermaßen verstanden:

> "Literacy means using printed and written information to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential."

Betont wird, dass es um die Anwendung verschiedener Kompetenzen des Lesens und Schreibens für unterschiedliche Anlässe und Kontexte, gemeinsam mit anderen innerhalb eines Kontextes und als Auseinandersetzung mit Materialien unterschiedlicher sprachlicher Formen unter Einsatz unterschiedlicher kognitiver Strategien geht. Die Formulierung *„Funktionieren in der Gesellschaft"* bezieht sich darauf, dass Literarität für den/die Einzelne/n ein Instrument dafür ist, um sowohl einen Beitrag im sozialen und gesellschaftlichen Leben zu leisten als auch selbst einen Nutzen davon zu haben.

Es wurden mehrere Skalen entwickelt, die zentrale Aspekte der Literarität wie Bearbeitungsformen, Kontexte, Materialtypen, Leseanlässe und Themen erfassen. Als Teil des Spektrums literater Bearbeitungsformen werden Berechnungen ebenso einbezogen wie Materialien mit Grafiken, Kurven und Formularen, die ja bekanntlich im Arbeitsalltag häufig vorkommen.

Um zu gewährleisten, dass bei jeder Skala zur Erfassung unterschiedlicher Literaritäten – *Prose Literacy*, *Document Literacy*, *Quantitative Literacy* – die verschiedenen Aspekte der Literarität berücksichtigt werden, ohne einen von ihnen den anderen über- oder unterzuordnen, wurden bei jeder von ihnen sowohl die Aufgaben als auch die einzusetzenden Kompetenzen und die Beschreibung von zu erbringenden Testleistungen entlang der drei Merkmale Inhalt/Kontext, Materialien/Texte und Prozesse/Strategien strukturiert und definiert. Für die Auswahl der Aufgaben bedeutete dies z.B. die klare Definition von spezifischen Lesezielen aus einer Reihe von möglichen Leseabsichten und -anlässen, das Abdecken einer großen Bandbreite von erzählenden und dokumentartigen Texttypen aus einer Vielfalt von Kontexten des Lebens- und Berufsalltags und die Entwicklung von Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten, die für Erwachsene passend und von Bedeutung sind. Jeder der drei Merkmalgruppen wurden wieder Variablen zur Differenzierung der Merkmale zugeordnet, so etwa für den Aspekt Kontext/Inhalt die Bereiche Familie/Zuhause, Gesundheit und Sicherheit, Gemeinschaft und Bürgerschaft, Konsumbereich, Arbeit, Freizeit und Erholung. Die Prozesse und Strategien wurden so kategorisiert, dass die Art und Weise und der Aufwand der Bearbeitungsverfahren der LeserInnen ebenso unterscheidbar werden wie die Art und Weise der Gewinnung der zu ermittelnden Aussagen und Informationen.

Das Interesse der Untersuchung gilt dem Zusammenstellen von Daten zu Komplexitätsniveaus von Leseleistungen – fünf Stadien zunehmender Komplexität von Informationsfeststellungen und Verstehensleistungen werden als Muster gruppiert und zur Analyse jeder Aufgabenstellung herangezogen –, die so verallgemeinerbar sind, dass sie auch auf andere Messungen und auf unterschiedliche Gruppen übertragbar sind. Im Zentrum stehen die Prozesse, die bei Literaritätsleistungen ablaufen.

Jedes der Rahmenkonzepte der hier vorgestellten Studien entwickelt aus seinem je spezifischen Verständnis von Literarität Methoden, literate Prozesse in der Praxis an der Bearbeitung von unterschiedlich darstellenden Materialien zu erfassen. Gemeinsam ist allen Verfahren dieser Untersuchungen, dass sie Literarität als jeweils eine Summe und die Integration von Verstehensleistungen aus einer Reihe von Komponenten kontextabhängigen wie kontextunabhängigen Wissens, Könnens und von Verfahren der Entnahme und der Handhabung definieren, analysieren und kategorisieren. Aus der Struktur, der Kombination und der Integration von Verstehensschritten werden Kompetenzprofile der Anwendung unterschiedlicher Komplexitätsniveaus entwickelt. Die singuläre Leistung dieser Rahmenkonzepte ist es, diese Zusammenhänge zur Basis internationaler Datensammlungen gemacht zu haben. Vor allem die große Bandbreite der untersuchten Gruppen, von GrundschülerInnen über PflichtschulabgängerInnen bis zu jungen und sogar älteren Erwachsenen, erlaubt ein repräsentatives Bild über die Entwicklung und Verteilung der untersuchten Verstehensaspekte bei der Arbeit mit Textmaterialien.

Dass diesem wichtigen verstehensorientierten Zugang in der Öffentlichkeit und beim Fachpublikum so wenig Beachtung geschenkt wird, verzerrt die Wahrnehmung und die Aufnahme dieser Studien. Es geht ihnen ja gerade nicht um ein Grundraster von Bildung, also Grundbildung, und auch nicht um eine Kompetenz, die eine ganze Wissenschaftsdisziplin wie z.B. die Naturwissenschaft umfasst. Die Studien bemühen sich vielmehr um die Erarbeitung von Grundlagen des Lernens für lebensbegleitende Lernanforderungen und um ein komplexes Niveau der Integration von allgemeinen und fachlichen Kompetenzen bei der Konfrontation mit Grundfragen des Wissens. Und indem sie die Kompetenzfrage unter dem Aspekt von Textpraktiken untersuchen, verweisen sie auf neu zu stellende bildungspolitische Grundsatzfragen. Das sind zum einen Qualitäten des aktiven und interaktiven Lernens in allen Lernbereichen und zum anderen die Rolle und Gestalt einer möglichst das gesamte Spektrum menschlicher Fähigkeiten abdeckenden integrativen Allgemeinbildung in jedem Bildungsbereich. Dass dieser Anspruch realisierbar ist, zeigen eine Reihe internationaler Beispiele von ausgezeichneten Schulen, denen diese Verbindung für ihre SchülerInnen gelingt. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf deutsche Versuchs- und Reformschulen mit dieser Zielsetzung: etwa auf die *Laborschule Bielefeld* oder die *Helene-Langer-Schule* in *Wiesbaden*, aber auch die *Integrierte Gesamtschule Bonn-Beutel* oder die *Wartburg-Schule* in *Münster* – Daten und Fakten dazu sind im Internet abrufbar.

3 Literaritäten im Kontext

Im Zentrum dieses Kapitels steht zunächst einmal die *Health Literacy*, also die Fähigkeit, die Gesundheit betreffende Informationen und Unterlagen lesen und verstehen zu können, sie auf die eigene Situation anzuwenden und zu nutzen. Der Bereich der Gesundheit ist höchst komplex, es wird hier versucht, sowohl die verschiedenen Aspekte als auch die spezifische Verbindung zwischen Gesundheit und Literarität zumindest kurz zu beleuchten.

Anschließend wird an Hand exemplarischer Projekte und Initiativen ein weiterer wichtiger Bereich von Literarität vorgestellt: *Numeracy*, ein Begriff, der durch das Zusammenziehen von *numerical* und *literacy* entstanden ist, bedeutet die Fähigkeit, mit Zahlen und mathematischen Konzepten im weiteren Sinn umzugehen. Diese beiden Kontextbeispiele stehen für viele andere, deren Darstellung den Rahmen dieser Publikation sprengen würde.

3.1 Health Literacy

Der Themenkomplex Gesundheit

Krankmachende, gesundheitsschädliche oder -förderliche Bedingungen und Folgen so gut wie aller Aspekte der modernen Lebensweise sind medial Tag für Tag präsent. Viel ist die Rede davon, was sich auswirkt und nachhaltig wirkt: von der Kleidung über den Schlaf und die Essgewohnheiten bis hin zu Einstellungen, Werten und mentalen Überzeugungen – dies alles, um angeblich möglichst früh dafür zu sorgen, lang und in guter Verfassung zu leben. Sinne und Verstand sind umgeben von einer Flut die Gesundheit betreffende Nachrichten, Empfehlungen, Gebote, Informationen, neue Entdeckungen, Studienergebnisse und Erklärungen.

Man könnte sich, scheint es zunächst, angesichts der Fülle mehr als ausreichend mit Informationsmaterialien versorgt fühlen. Doch genau das Gegenteil ist häufig der Fall: Sucht man nach Gültigkeit, Gewissheit und Klarheit, wird die Fülle rasch zum Mangel. Es geht uns ähnlich wie der wachsenden Gruppe von Essgestörten. Wir sind – mit Informationen – sowohl über- als auch unterversorgt. Widersprüchliche Aussagen von Fachleuten prallen aufeinander oder stehen unverbunden nebeneinander. Expertisen von ExpertInnen, ja selbst Nachweise von Wirksamkeiten, werden ständig durch neue Sichtweisen, andere Untersuchungsmethoden oder noch schlagkräftigere Beweise in Frage gestellt oder sind, wie sich plötzlich herausstellt, nur unter besonderen Bedingungen aussagekräftig. Da wird mit unterschiedlichen Messeinheiten und Techniken der Erfassung operiert, Ergebnisse werden unter sich unterscheidenden Rahmenbedingungen gewonnen, ausgewertet und quantifiziert. Schlussfolgerungen über Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen, latenten, akuten und sich vervielfältigenden Gefährdungen werden je anders benannt, gewichtet und – oft durchaus mit der gut gemeinten Intention, komplizierte Bezüge leichter verständlich zu machen – verkürzt dargestellt.

Selbst ein scheinbar so klarer Begriff wie der des Risikos kann im Zusammenhang von Risikofaktoren der Gesundheit unterschiedliche „Kontexte“ der Bedeutung von Risiko ansprechen

– subjektiv kann es dann eher biologisch, physikalisch, versicherungstechnisch, statistisch, sportlich, technisch, sozial oder psychologisch aufgefasst werden. Aus diesem Mix von Gesagtem und Geschriebenem bilden sich ganz unterschiedliche Vorstellungen heraus. Selbst bei einigermaßen entwickelten Kenntnissen betritt man einen Materialkosmos von Sprachanwendungen und -anordnungen, dessen Darstellung ganz eigenen Gesetzen folgt und ohne Transfer in diesen Kontext rätselhaft bleibt. Das Thema Gesundheit schafft spezifische Bezüge und Aussageweisen, es gibt jede Menge unterschiedlicher Auffassungen über den Körper, das menschliche Denken und seine Psyche und ebenso eine Vielfalt von Vorstellungen, wie diese in Gesundheit und Krankheit zusammenwirken. Genau dies eröffnet ein weites Feld für die vielfältige Anwendung und Bedeutung von *health literacy*.

Insgesamt ist der Gesundheitsbereich extrem textlastig, mit seinen vielen, sehr unterschiedlichen Texttypen und Textarten und zum Teil hoch spezialisierten Ausdrucksweisen sowie fremd- und fachsprachlichen Begriffswelten bildet er einen eigenen Kosmos textlicher Darstellungen und prägt damit die Interaktionsmuster des Systems wesentlich mit. Diese reichen – um nur einige anzuführen – vom an der Dokumentation und Auswertung orientierten Jargon von Formularen bei der Erhebung von Anlässen und dem Hergang von Unfällen und Verletzungen, über den Protokollstil zur Beschreibung von Krankheitsgeschichten, dem an „internen“ Organisationsstrukturen orientierten fachsprachlichen Stenogrammstil des „Arztbriefes“ der Diagnose- und Behandlungsempfehlung, den einzig an der Abweichung von „objektiven Normdaten“ orientierten Textschablonen von Befunden aus dem Labor oder der Bildgebung, bis hin zu Etikettierungen und Beipackzetteln zur richtigen Nutzung von Verfahren, Stoffen und Hilfsmitteln, um potentielle Gesundheitsschäden zu vermeiden. Nicht zu vergessen sei in diesem Zusammenhang die Flut mehr oder weniger kommerziell orientierter Bewerbungen und Argumentationsstile für die (angeblich) die Gesundheit verbessernden Verfahren, Dienstleistungen, Stoffe, Geräte und Lebensstilempfehlungen, hauptsächlich zu finden in zahlreichen neuen medialen Formaten der Beratung und Information in Zeitungen, durch Radio- und Fernsehstationen und im Internet, aber auch in öffentlichen Initiativen und Kampagnen bis hin zum immer noch wachsenden Anteil gesundheitlicher Sach- und Ratgebertitel am Buchmarkt.

Das institutionelle System des Gesundheitswesens

Zumeist ist das Gesundheitssystem, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, öffentlich verwaltet, stark zentralisiert und bürokratisch durchorganisiert. Es ist ein Bereich, der für die koordinierte Abwicklung einer Reihe öffentlicher, gemeinnütziger, aber auch privater Angebotsstrukturen und Versorgungseinrichtungen sorgt und dabei unterschiedliche Subsysteme auf lokaler bis übernationaler Ebene kombiniert. Zu diesen Subsystemen gehören Spitäler, Ambulanzen, Praxen, Apotheken, Versicherungen, Kassen und Interessensvertretungen sowie eine Vielzahl von Gesundheitsberufen und Personal zur Gewährleistung von Gesundheitsleistungen für unterschiedliche Anlässe. Neben allgemeinen und basalen Angebotsstrukturen ist der Bereich durch zunehmende Spezialisierung und Arbeitsteiligkeit in mehr oder weniger autonom operierenden Verwaltungs- und Betriebseinrichtungen charakterisiert, ebenso durch eine übergeordnete Hierarchie an Strukturen und der – oftmals überbordenden – institutionellen Absicherung von Verwaltungsabläufen der Abwicklung, Zuordnung und Dokumentation. In diesem System, das sich als Kontext der institutionalisierten Verschränkung von inneren Erfordernissen mit je unterschiedlichen Sprach- und Darstellungs-

ansprüchen, von Verwaltungstechnik und Gesundheitsleistungen präsentiert, agieren eine Reihe unterschiedlicher Berufsgruppen mit je eigenen Spezialfeldern der Qualifikation und mit festgelegten Rollen und Funktionen im institutionellen Gefüge des Systemablaufs.

Der Bereich ist also sowohl äußerst institutionalisiert und nach einer einheitlichen Logik straff gegliedert als auch zugleich sehr heterogen, selbst dort, wo es nur um die Interessen und Aufgaben der in ihm tätigen Berufsgruppen geht, um ihre Professionalisierung und spezialisierten Ausdrucksweisen. Die bereits auf dieser Ebene stark ausgeprägten und getrennten Aktionskreise und Departments von Wissen und Praxis der Professionen vertiefen und erweitern sich durch die vielen Ebenen der Vermittlung bis hin zu den PatientInnen noch um die Kontexte der verschiedenen Fach- und Berufsausübungen und deren Platz und Entscheidungsmacht im institutionellen Gefüge. Das letzte Glied der Kette ist der/die PatientIn, konfrontiert mit einem Bruchstück institutioneller und fachlicher Logik, deren Bedeutung und Zusammenhang auf dem Weg zu ihm/ihr verloren gegangen ist und für deren Erläuterungen er/sie auch keinen Verantwortungsbereich und Ansprechpartner findet.

Denn wenn auch die „ungeschriebenen" Gesetze institutioneller Regeln und systematisierter Abläufe – gerade im Gesundheitsbereich – den Einzelnen nicht bekannt sind, beim Eintritt in das System werden dessen Anforderungen, insbesondere beim Benützen und Nutzen von Texten wirksam. Diese Anforderungen werden aber nicht erläutert, sie funktionieren indirekt, werden vorausgesetzt: etwa in Form eines Formulars, das es auszufüllen gilt, bevor das System einen Ansprechpartner zur Verfügung stellt, mit dem man zunächst sprechen, sich beraten und Informationen austauschen kann. Beispiele wie dieses beleuchten nicht nur Themen oder Probleme der PatientInnen. Sie sind vielmehr Ausdruck der Ausrichtung und Gestaltung eines wichtigen gesellschaftlichen Bereichs. Verdeckte, aber wirksame Logiken sachlicher, fachlicher und administrativer Natur führen zu sozialen Umgangsformen, in denen der/die Einzelne zum Rädchen im Getriebe wird. Das fördert – beim Personal ebenso wie bei den PatientInnen – Passivität und Abhängigkeit und behindert die bewusste, aktive Gestaltung des Gesundheitssystems zum Nutzen aller Beteiligten.

Diese Systemzusammenhänge und die dabei wirksamen Logiken durchschaubar zu machen, ist eine der Aufgaben von *Gesundheitsliterarität*. Der/die Einzelne soll mit ihrer Hilfe nicht nur in „seiner/ihrer" Behandlung aktiv sein, sondern auch „aktiv" mit (ver)handeln, in welche Richtung sich Behandlungsweisen entwickeln und wie sie zu organisieren sind. So gesehen ist *Gesundheitsliterarität* ein Instrument, diese Zusammenhänge offen zu legen und den/die Einzelne/n zur Analyse der unterschiedlichen Wirkungsebenen und ihrer sozialen und gesellschaftlichen Folgen im Gesundheitsbereich zu befähigen – ein Verständnis von Handeln, das man üblicherweise als Empowerment bezeichnet.

Darüber hinaus ist *Health Literacy* auch ein Baustein einer weitergehenden Thematik, nämlich der des Stellenwerts von Verständigungsproblemen als „Wegweiser" für kooperative Handlungsweisen zwischen PatientInnen und Personal sowie innerhalb des Personals. Es geht um die Bedeutung der Verständigungs- und Vermittlungsarbeit zwischen unterschiedlichen Aufgabenbereichen, unterschiedlichen Tätigkeiten, Wissensweisen und Organisationsprinzipien innerhalb eines Bereiches, damit die Anschlüsse zwischen ihnen bewusster gestaltet und besser im Interesse aller Beteiligten gelingen. Gerade wegen der Heterogenität der Anliegen, der Bandbreite der Nutzungsbedürfnisse und der Dichte und Fülle der Angebote

ist der Bereich der Information, der Beratung und Orientierung im Detail sowie über Zusammenhänge so wichtig. Umso größeres Gewicht müsste die Bedeutung dieser Aspekte und die Stärkung der Verantwortung des/der Einzelnen, auch für Veränderungsprozesse, in der Aus- und Fortbildung der Gesundheitsberufe haben.

Die PatientInnenbedürfnisse

Während man selbst entscheiden kann, ob man im Gesundheitssystem beruflich tätig sein will, gilt das nicht für diejenigen, die die Leistungen dieses Systems in Anspruch nehmen (müssen). So gut wie jede/r ist im Laufe seines/ihres Lebens irgendwann PatientIn, ist auf die Angebote des Gesundheitssystems angewiesen und kommt mit ihnen in Kontakt. In der Rolle des/der Patienten/Patientin ist jede/r bedürftig, angewiesen auf professionelle Hilfe und Vermittlung, auf einschlägige Institutionen, medizinisches und pflegendes Personal, auf BeraterInnen, Hilfsdienste und Einrichtungen der Information und Beratung, der Zuweisung an Spezialeinrichtungen und der Inanspruchnahme von Hilfsmitteln und Hilfsdiensten. Also benötigt er/sie Orientierungswissen über die geeigneten Ansprechstellen innerhalb des Gesundheitsbereichs, Information und Beratung über die Angebotsstrukturen, über die verschiedenen Möglichkeiten von Hilfestellung in seinem/ihrem Fall, um abwägen zu können, wohin er/sie sich am besten wendet.

Das Problem beginnt häufig schon beim Eintritt in eine Institution des Gesundheitswesens: Aus gutem Grund bezeichnet Dorothy E. Smith in ihrem Buch *„Writing the Social“ 1999* das Gesundheitswesen als ein „text-vermitteltes Umfeld“. Schon allein die örtliche Orientierung ist voll von Zeichen, die in eine brauchbare Anleitung, wie man wohin kommt, verwandelt werden müssen. Wie finde ich einen Arzt? Wie finde ich einen bestimmten Arzt oder einen Facharzt? Selbst eine scheinbar „einfache“ Frage ist im Anlassfall kulturell geprägt. Führt mich der erste Weg ins Krankenhaus oder in eine Arztpraxis? Weiß ich, ob es ein Ambulanzsystem gibt? Wie finde ich die richtige Ambulanz für mein Leiden? Wie weiß ich, ob die Interne Abteilung die geeignete für mein Bauchleiden ist? Was bedeuten die Hinweissysteme im Krankenhaus auf Bettenhäuser, Ebenen, Aufzugfarben, Leitbahnen, Abteilungsnummerierungen und -bezeichnungen? Um einiges komplizierter wird die Sache noch, wenn es um die Informationen für eigene Untersuchungen, Behandlungsschritte und Diagnosen geht. Ohne die Problematik im Detail hier auszuführen, liegt es auf der Hand, dass einzelne PatientInnen ein „paketiertes“, auf sie zugeschnittenes Wissen benötigen, damit sie – die ja zumeist Laien sind, denen also die Grundlagenkenntnis der Profession und der Systemorganisation fehlen – sich eine Basis für Entscheidungen verschaffen können.

So spiegelt der Gesundheitsbereich in gewisser Weise modellhaft die auch in anderen Bereichen immer weiter auseinander klaffende Schere zwischen Allgemeinverständnis und Allgemeinwissen als vermeintlich feste Grundlage für die Lösung von Lebensfragen auf der einen Seite, und dem Spezialbedarf, den Spezialkenntnissen auf der anderen Seite. Das Zusammenführen der beiden Seiten ist aber Voraussetzung dafür, die notwendigen spezifischen Lösungsqualitäten bei je konkreten Problemstellungen zu erweitern und in neue Richtungen zu entwickeln. Damit steigt der Bedarf nach Vermittlung zwischen allgemeinem und spezialisierten Wissen und entsprechenden Zusatzangeboten in einem sich ständig erweiternden Kenntnisbereich mit sich immer weiter verzweigenden Einrichtungen und Anlaufstellen. Zusätzlich kompliziert wird das in einem so komplexen Bereich wie dem

Gesundheitssystem dadurch, dass es hierarchisch aufgebaut ist, gekennzeichnet durch ein Gefälle an Macht und Information, das den freien Austausch von Information zwischen den verschiedenen Ebenen von Professionellen bis hin zu den PatientInnen erschwert, wenn nicht sogar untergräbt.

Professionelle Rollen und Perspektiven

Es würde den Rahmen dieser Studie sprengen, alle vielfältigen Rollen, Perspektiven und Probleme im Gesundheitssystem auch nur kursorisch darzustellen. Hier können nur einige wenige, zum Teil schon angesprochene Aspekte angeführt werden. Einer davon ist jener der hierarchischen Strukturierung des Bereichs. Bekanntlich trifft diese Strukturierung auch die Ärzteschaft selbst, keineswegs „ist Arzt gleich Arzt". Zwischen ihnen gibt es nicht nur im öffentlichen Aufstiegsraster oder bei einer ähnlichen gelagerten Statusstufenleiter Unterschiede bezüglich des Rechts der Entscheidung, der Verantwortung, des Zu-Wort-Kommens und des Zuhören-Müssens. Je größer der Einfluss, desto größer im Allgemeinen auch die Entfernung von den Kranken, je näher bei den Kranken, umso geringer üblicherweise dieser Einfluss.

Die große und vielfältige Gruppe jener Gesundheits- und Assistenzberufe, die bei der Pflege, der Untersuchung oder bei Operationen die ärztliche Tätigkeit ergänzt und umsetzt, die am Körper, an der Seele, am Gehirn, an der Sprache therapiert, ist wegen ihrer niedrigeren Stellung in der Hierarchie mehr damit konfrontiert, was die Menschen plagt und nicht reibungslos funktioniert. Sie sind stärker mit dem Wunsch der PatientInnen nach Antworten konfrontiert und mehr auf die Auskunft und Ausdrucksfähigkeit der PatientInnen als Basisinformation für die Anwendung und Weiterführung durch Rückmeldung angewiesen. Und sie sind, wie zahlreiche Untersuchungen untermauern, natürlich umso nachhaltiger erfolgreich, je gleichberechtigter sie mit der Ärzteschaft kooperieren und kommunizieren. Eine weitere wichtige professionelle Gruppe ist das Verwaltungspersonal im Krankenhaus, auch ihr Agieren hat Einfluss auf das Geschehen. Das gilt übrigens ebenso für das Verwaltungspersonal außerhalb der Krankenhäuser, also für SachbearbeiterInnen in Sozial-, Unfalls- und Pensionseinrichtungen. Insgesamt haben kooperativ gebündeltes Wissen und komplementäre Arbeitsteilung, deren Ergebnisse ausgetauscht und reflektiert werden, die größte therapeutische Wirkung auf die Gesundheit der PatientInnen und der in diesem Bereich Arbeitenden.

Die vielen unterschiedlichen Rollen und Perspektiven im Gesundheitssystem sind ein wichtiges Stimulans vielfältiger und vielstimmiger Denk- und Sichtweisen und potentieller Angebote zur Stärkung von Gesundheit sowie zur Linderung von Krankheitsfolgen, aber andererseits auch eine Quelle widersprüchlicher Interessen und Gruppierungen, von Hahnenkämpfen über Einflüsse und die Durchsetzung materieller Interessen. Transparenz, Kontrolle von Eigennutz und die Gewährleistung von repräsentativen und verlässlichen Leistungen für alle Menschen und im Dienst der Allgemeinheit ist daher – in erster Linie durch die öffentliche Hand – immer wieder neu zu sichern. Empowerment durch *Health Literacy* bedeutet hier auch die Befähigung des/der Einzelnen, verdeckte und anders präsentierte Interessenslagen zu erkennen, zurückzuweisen und auch in der Öffentlichkeit dafür einzustehen. Selbst beim Kauf eines probiotischen Joghurts – wenn man es wegen seiner angepriesenen Wirkung kauft – bedarf es dieser Fähigkeit als Basis, um Angaben kritisch lesen und verstehen zu können.

Gesellschaftliche Verteilung und Zugänglichkeit

Soziale Lebensverhältnisse und die ungleiche Verteilung von Ressourcen beeinflussen bekanntlich auch Bildung und Gesundheit. Einfach ausgedrückt sind jene, denen es materiell besser geht, in der Regel besser gebildet – im Sinne von höheren Bildungsabschlüssen – und haben einen besseren Gesundheitszustand. D.h. sie verfügen über einen besseren Zugang zur Versorgung mit gesundheitsfördernden Lebensumgebungen und zu Gesundheitsleistungen im Krankheitsfall –, und sie leben länger. Dieser Graben und der Teufelskreis verminderter Chancen bestätigt sich auch in vielen Untersuchungen über Literarität, sei es in solchen mit Schulkindern, wie etwa PISA, oder in solchen mit Erwachsenen, wie etwa IALS. Auch in Österreich, einem der reichsten Länder der Welt, gibt es dieses gesundheitliche Gefälle – am unteren Rand finden sich die Angehörigen der armen Schichten, unter ihnen große MigrantInnengruppen, weil sie, wie auch viele Alleinerziehende und MindestrentnerInnen, zu den Menschen mit schlechteren Wohnverhältnissen, minderer Nahrung und schwereren Arbeitsbedingungen gehören. Verschärft werden diese Nachteile noch beim Zugang zu gesundheitlichen Dienstleistungen, da diese, wie bereits ausgeführt, weitgehend textgeprägt sind und relativ hohe Ansprüche an (Gesundheits)Literarität stellen. Ein zusätzliches Hindernis ist dabei für viele auch die mangelnde Vertrautheit mit der Landessprache.

Umso erfreulicher sind die europaweite Initiative und der Erfolg der von 2002 bis 2005 durchgeführten Projekte der Weltgesundheitsorganisation (WHO) zu dem Thema *„Migrantenfreundliche Krankenhäuser“*, die in Österreich vom *Ludwig Boltzmann Institut für Medizin- und Gesundheitssoziologie* (seit März 2008 *Ludwig Boltzmann Institute for Health Promotion Research*) wissenschaftlich begleitet wurden. Zentrales Anliegen dieser Projekte war es, MigrantInnen als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft anzuerkennen, die besonderen Bedürfnisse dieser Gruppen zu untersuchen, um im Anschluss daran die eigenen Angebote entsprechend auszurichten. Besonders hervorgehoben wurde die ausdrückliche Kompensation von Nachteilen, die sich aus dieser Gruppenzugehörigkeit ergeben, durch geeignete Angebote im Krankenhaus.

Aus einer Bedarfserhebung in den beteiligten Krankenhäusern und den Ergebnissen international erfolgreicher Vorprojekte entwickelte man drei zentrale Ebenen und Ansatzpunkte für Veränderung: 1. die Verbesserung und vermehrte Verfügbarkeit von Dolmetschdiensten, 2. migrantInnenfreundliche und mehrsprachige Informationsunterlagen und Trainingseinheiten für „PatientInnen“ im Rahmen der Mutter-Kind-Versorgung, und 3. kulturelle Kompetenz-Trainings für das Personal. Alle drei Ebenen der Intervention bestätigten die Bedeutung von Sprache und Kommunikation – und zwar für alle Beteiligten – für das gemeinsame Anliegen der Gesundheitsförderung. Auf der dritten Ebene, den Trainings für das Personal, ging es um das Ansprechen und Aussprechen von Missverständnissen, Vorurteilen, unterschiedlichen kulturellen Gepflogenheiten und Barrieren, die die im Gesundheitsbereich Tätigen noch zusätzlich belasten, und zugleich um die Steigerung der kulturellen Kompetenz im Krankenhausalltag durch mehr Bewusstheit, um die Vermittlung von Hintergrundwissen sowie den Erwerb interaktiver Techniken und Fertigkeiten anhand von in der Praxis häufig auftauchenden Problematiken. Eine wichtige Dimension, wichtig vor allem auch als zusätzlicher Wissensgewinn sowohl für das Personal als auch für die Krankenhausadministration, hatten die Ergebnisse des Projekts dort, wo es um unterschiedliche kulturelle Gewohnheiten im Ausdrücken von und Umgang mit Schmerzen, von Symptomen und Krankheits-

verläufen ging. Und mit damit einhergehenden Auskunfts-, Informations- Beratungs- und Behandlungs„schwierigkeiten“ bei der „übersetzenden“ Verständigung und Kommunikation zwischen PatientInnen und Personal.

Um noch vieles dramatischer ist die soziale Problematik in den armen Teilen der Welt, wo eine Milliarde Menschen nach wie vor von Bildung ausgeschlossen ist – davon sind etwa 900 Millionen illiterat. Die oft katastrophalen Lebensverhältnisse machen sie besonders verwundbar für Krankheiten, die wohlgenährte und behütete Menschen unbeschadet, vielleicht sogar besser immunisiert überstehen. Durch den Mangel an basalen Versorgungsgütern des täglichen Lebens, insbesondere sauberem Wasser, und den Hunger, der vor allem Kindern bleibende Schäden zufügt, gibt es eine hohe Kindersterblichkeit, verbreiten sich Infektionen mit bleibenden Schäden und Epidemien rasch mit einer wachsenden Zahl von Opfern und Verwaisten. In dieser schwierigen Lage bewähren sich einfache Projekte zur Gesundheitsliterarität, die in direkter Zusammenarbeit und maßgeschneidert für die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe aufgebaut werden.

Als Beispiel für viele Aktivitäten dieser Art sei hier ein Projekt eines Entwicklungshilfeklubs in Guatemala vorgestellt: Im westlichen Hochland von Guatemala leben die dort ansässigen Indio-Familien isoliert, sie leiden an Unterernährung und sind oft krank. Gesundheitliche Einrichtungen sind weit entfernt und für sie nicht leistbar. In einem dreijährigen Kurs werden nun Indiofrauen zu Gesundheitshelferinnen ausgebildet. Der Unterricht beinhaltet theoretisches und praktisches Wissen über so häufige Erkrankungen wie Durchfall, Husten und Erkältungen, die oft wegen der Armut und Abgeschiedenheit der Wohngegend fatale Folgen haben und Langzeitschäden anrichten. Ebenfalls wichtige Unterrichtsgegenstände sind Kräuter- und Medizinwissen, dabei wird bewusst auf traditionelle indianische Behandlungsverfahren zurückgegriffen – einschließlich der Sammlung, Aussaat und Kultivierung, der Ernte und Verarbeitung von Kräutern und der Weitergabe des Wissens an die DorfbewohnerInnen. Dazu kommen Maßnahmen der Gesundheitsvorsorge (Impfen), der Beratung und Information über Schwangerschaft, Geburt, Hygiene, Ernährung, Wasseraufbereitung und Weiterleitung sowie der Austausch mit anderen medizinischen Einrichtungen.

Dieses Projekt entwickelt nicht nur für seine BenutzerInnen *Gesundheitsliterarität* auf hohem Niveau, es ist auch ein Einstieg der Gesundheitshelferinnen für eine Vielzahl von Literaritätsebenen: Sie unterrichten Frauen und Kinder in Gesundheitszirkeln, unterstützen sie dabei, ihre Beobachtungen über Krankheiten, Klimaeinflüsse und Kräuterwirkungen aufzuzeichnen und für Hilfe und Selbsthilfe – einschließlich Angaben über Dosierung, Einnahmezeiten, empfehlenswerte Gaben von Essen und Flüssigkeiten, Maßnahmen zur Eindämmung ungewünschter Nebenwirkungen – zu nutzen. Ein wichtiger Teil der positiven Wirkung beruht darauf, dass die Gesundheitshelferinnen selbst aus den Reihen der Indios kommen, ihre Sprache sprechen, ihre Probleme aus eigener Erfahrung kennen und sich als Ansprechpartnerinnen bei der Behandlung offener Fragen anbieten.

Geschichte der Health Literacy

Drei sehr unterschiedliche Strömungen sind historisch für die Entwicklung des Konzepts von *Health Literacy* von grundlegender Bedeutung. Da ist zum einen die in den späten 40er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelte *„Pädagogik der Unterdrückten“* des brasilianischen

Pädagogen Paolo Freire. Er betrachtet die praktischen Anliegen und Lebensverhältnisse der – wie er sie nennt – erwachsenen „Schüler“ als Ausgangspunkt für Bildung und als Bezugspunkt für die jeweiligen Unterrichtsformen. Als Ziel von Bildung und Bildungsarbeit bezeichnet er die Förderung von Autonomie und das Entdecken von Handlungsperspektiven in realen Problemsituationen, die wichtigsten Instrumente dafür sind seines Erachtens Reflexion und Dialog. Daraus entwickelte Freire ein gemeindenahes Modell der Alphabetisierung, in dem die Instrumente der Sprache und der Schrift aus dem gemeinsamen Gespräch und dank der Erfahrung und des Wissens der beteiligten Erwachsenen über die praktischen Lebenszusammenhänge und für konkrete Anliegen erarbeitet und ausgebaut werden. Dieser Arbeits- und Denkansatz des partizipativen Lernens von Erwachsenen für die eigenen Lebensumstände gewinnt an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert zunehmend an Aktualität. Die Bedingungen und Möglichkeiten aktiver gesellschaftlicher Beteiligung und Teilhabe aller Menschen auf allen Ebenen entwickeln sich heute zu einem demokratiepolitischen Kernthema und werden häufig als Kriterium einer nachhaltigen Entwicklung betrachtet.

Der zweite wichtige Entwicklungsstrang entsteht genuin aus der intensiven Beschäftigung mit Gesundheit, Gesundheitsverständnis und Gesundheitsbildung in den 1980er Jahren. Angesichts beträchtlicher Strukturprobleme im Gesundheitssektor kommen Impulse für diese Auseinandersetzung von basisdemokratischen, bürgerrechtlichen Gesundheitsinitiativen und aus der Reflexion über die Ausrichtung und Wirksamkeit regionaler und nationaler gesundheitspolitischer Kampagnen. Diese Auseinandersetzung führte 1987 in Ottawa zur Neuformulierung des Gesundheitsbegriffes durch die Weltgesundheitsorganisation. Die wesentlichen Punkte dieser Neukonzeption sind: Gesundheit wird verstärkt als eine soziale und rechtliche Konstellation und Kondition für Menschen definiert. Sie umfasst das körperliche, soziale und mentale Wohlbefinden und ist mehr als die Abwesenheit von Krankheit. Gesundheit bezeichnet ebenso das persönliche und soziale Umfeld wie individuelle Fähigkeiten und Verhaltensweisen. Sie ist kein Lebensziel, sondern alltägliche Lebensgrundlage. Sie entsteht und hat überall dort Bedeutung, wo und wie auch immer Menschen arbeiten, lernen, lieben. Gesundheit zu fördern ist daher nicht ausschließlich die Angelegenheit eines Bereichs, sondern eine Aufgabenstellung sowohl in jedem besonderen Lebenskontext als auch im öffentlichen Leben. Förderlich für sie ist nur, was zur jeweiligen Praxis von Menschen und ihren Anliegen passt. Um diese zu verstehen, genügt es nicht, das Thema einfach aufzuwerfen, vielmehr ist ein gemeinsames Lernen aller Beteiligten nötig. Erst durch die gemeinsame praxisbezogene Auseinandersetzung verschiedener Beteiligter – aus den unterschiedlichen praktischen Zusammenhängen von Wissen und Erfahrung von Betroffenen, Laien, PraktikerInnen und TheoretikerInnen – ergeben sich konkrete und übertragbare Erkenntnisse über Bedingungen und Potentiale der Förderung. Gesundheit und Bildung verschränken und verändern sich und einander in Form und Wirkungsweise.

Parallel dazu entwickelt sich ein sozialwissenschaftlich ausgerichteter partizipativer Forschungstyp, der in enger Kooperation mit NutzerInnen und Anbietern von Gesundheitseinrichtungen systematisch Aspekte der Gesundheitsförderung an Strukturen, Abläufen und der Kommunikationen im Gesundheitssektor untersucht. Von den vielen Beiträgen, die das österreichische *Ludwig Boltzman-Institut für Health Promotion Research* dazu geleistet hat, seien zwei exemplarische zur Gesundheitsförderung durch Verbesserung von Beteiligung (Partizipation) und Teilhabe (Inklusion) zumindest genannt: *„Das patientenfreundliche Spital“* und das bereits an anderer Stelle behandelte Forschungsprojekt *„Das migrantenfreundliche*

Spital". Beide sind nicht nur wissenschaftliche Studien, sondern auch praktische Interventionsprojekte zur Verbesserung und Ausweitung gesundheitlicher Angebote der Information, Beratung und Betreuung innerhalb und außerhalb des Krankenhauses. Die besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Aspekten der Verständigung und des Wissensaustausches zwischen den beteiligten Gruppen. Mit *Public Health* entstand ein weiterer wichtiger disziplinübergreifender Wissenschaftsbereich der Gesundheitsforschung, der auch für ein bereichsübergreifendes Verständnis von öffentlicher Verantwortung für Gesundheitsaufklärung und Gesundheitsbildung als öffentliche Angelegenheit und Interventionsbereich der Vermittlung von Bedeutung ist.

Eine wichtige Rolle für das Schaffen von Gesundheitsbewusstsein im Sinne von allgemein zugänglichen Informationsangeboten übernehmen die Kommunen. So ist zum Beispiel die Stadt Wien seit 15 Jahren Teilnehmerin des „Gesunde-Städte"-Projekts der WHO. Sie bietet unter dem Slogan *„Gesundheit findet Stadt"* unter anderem Gesundheitstage etwa zu Herz-Kreislauf-Problemen, Diabetes oder Osteoporose an, ebenso Angebotsstrukturen und Öffentlichkeitsarbeit mit dem Schwerpunkt Frauengesundheit, und unterstützt gesundheitsfördernde Netzwerke und Projekte an Schulen und Kindergärten.

Den dritten wichtigen Strang in der Entwicklung von *Health Literacy* bilden breit angelegte Untersuchungen zur Verteilung und Entwickeltheit von Literarität innerhalb der erwachsenen Population in reichen und sog. entwickelten Gesellschaften. Ausgangspunkt waren zunächst amerikanische Untersuchungen und die damit verbundene schockierende Einsicht, dass nicht nur eine große Anzahl von Erwachsenen über sehr gering ausgeprägte literate Kompetenzen verfügt, sondern dass auch das Durchschnittsniveau relativ niedrig ist und nur bei einer relativ kleinen Anzahl von Menschen von einem höchst entwickelten Kompetenzniveau gesprochen werden kann. Auch wenn es zu diesem Zeitpunkt noch keine eigene Untersuchung zum Aspekt der *Gesundheitsliterarität* gab, zeigte sich am Bereich Gesundheit als wichtiges Kontextfeld aus dem Leben von Erwachsenen, dass Texte über Gesundheit selbst bei relativ einfachen Zusammenhängen hohe Ansprüche an literate Fertigkeiten und an kontextspezifisches Wissen und Methoden der Darlegung stellen. Die Auswertung des sozioökonomischen Hintergrunds der Befragten bestätigte wieder den engen Zusammenhang zwischen Bildung und Gesundheitssituation. So machte diese Untersuchung deutlich, dass auch Literarität eine wichtige Rolle im Ensemble sozialökonomischer Indikatoren wie Gesundheit und Bildung hat. Als gemeinsame Aufgabe ergab sich die Frage, wie jeder einzelne Bereich durch die Praktiken seines Funktionierens zu einem System von Zusammenhängen und Wechselwirkungen zwischen Gesundheit und Literarität beitragen kann, um einschlägiges Wissen zu fördern und zu gewinnen.

Literarität und Health Literacy

Die Annäherung der Bereiche Gesundheit und Literarität durch das zunehmend komplexer werdende Verständnis von beiden Sphären wird von Fachleuten bereits seit längerem konstatiert. Um das breite Spektrum von Faktoren zu illustrieren, sei hier die vom kanadischen *Centre for Literacy of Quebec* vorgeschlagene Definition in der Fassung von 2009 zitiert:

> "Literacy is a complex set of abilities needed to understand and use the dominant symbol systems of a culture – alphabets, numbers, visual icons – for personal and

> community development. The nature of these abilities, and the demand for them, vary from one context to another.
> In a technological society, literacy extends beyond the functional skills of reading, writing, speaking and listening to include multiple literacies such as visual, media and information literacy. These new literacies focus on an individual's capacity to use and make critical judgements about the information they encounter on a daily basis. However a culture defines it, literacy touches every aspect of individual and community life. It is an essential foundation for learning through life, and must be valued as a human right."[24]

Zu den vielen Literaritäten – seien es mathematische, technologische, wissenschaftliche, kulturelle, mediale und/oder digitale –, die benötigt werden, um sich als erwachsenes Individuum in den dominierenden, gebräuchlichen Symbolsystemen zurechtzufinden, gehört laut Ilona Kickbusch, die Jahrzehnte lang federführend in der WHO an der Entwicklung des Modells der Gesundheitsförderung beteiligt war und nun an der *Yale University of Public Health* unter anderem zum Schwerpunkt *Health Literacy* lehrt und forscht, unbedingt auch die *Health Literacy*: Gesundheit und Krankheit bewegen sich innerhalb eines kulturellen Grundgefüges, und das muss ihrer Meinung nach auch jeder Ansatz der Gesundheitsförderung mit einbeziehen.

Unter dem Motto *Wissen praktisch werden lassen* thematisiert auch Lauren McCormack vom amerikanischen *Research Triangle Institute* das Verhältnis von *Health Literacy* zu Literacy. Sie geht davon aus, dass die Fähigkeit, sich im Bereich Gesundheit orientieren zu können, von einer Mischung aus individuellen Faktoren und Systemfaktoren abhängig ist. Zu diesen zählt sie die Fähigkeiten sowohl von Laien als auch von Professionellen, zu kommunizieren, sowie das Wissen dieser beiden Personengruppen über Gesundheitsthemen, über die Kultur, über die Anforderungen des Gesundheitswesens und des öffentlichen Gesundheitssektors und natürlich auch über die Anliegen, die sich aus der jeweiligen Situation und dem Kontext ergeben.

Auch in diesem Bereich sind literate Kompetenzen nicht einfache Fertigkeiten, die es nur einmal zu erwerben gilt, um sie dann jederzeit und auf alles übertragen zu können. Das folgende Zitat stammt aus einem 2004 veröffentlichten Grundsatzdokument des *Institute of Medicine in Washington* (IOM). Das IOM ist Teil der *National Academies* (einer Art Akademie der Wissenschaften) und hat die Aufgabe, die öffentliche Hand in medizinischen und gesundheitsbezogenen Fragen durch Forschung und Monitoring und bei der Strategieentwicklung zu beraten.

> "Health literacy varies by context and setting and is not necessarily related to years of education or general reading ability (National Networks of Libraries of Medicine). Even well educated people with strong reading and writing skills may have trouble comprehending a medical form or doctor's instructions regarding a drug or procedure."[25]

---

[24] *http://www.centreforliteracy.qc.ca/about/literacy.*
[25] Institute of Medicine in Washington (IOM), 2004.

Darüber hinaus ist *Gesundheitsliterarität* nicht eine Sache, in der kundige Professionelle zu wenig kundige Laien über das Thema informieren, sondern Ausdruck einer gelungenen Kommunikation zwischen ihnen beiden, um aus unterschiedlichen Perspektiven praxisrelevante Kenntnisse über spezifische und verallgemeinerbare Zusammenhänge zu gewinnen. Deshalb gehört dazu auch die Untersuchung der Dynamik von Bedingungen für das Gelingen eines solchen Austausches. Auch dazu hat sich das IOM in seinen Grundsatzüberlegungen geäußert:

> "It [health literacy] also depends upon the skills, preferences, and expectations of those health information providers: our doctors, nurses, administrators, home health workers, the media, and many others. Health literacy arises from a convergence of education, health services, and social and cultural factors, and brings together research and practice from diverse fields."[26]

Sowohl in der Forschung als auch in der Praxis geht es um ein dynamisches Verständnis von Gesundheitsliterarität. Als gesellschaftliches Moment des Systems Gesundheit ist sie dem gesellschaftlichen Wandel, der zunehmenden Technologisierung aller Lebensfelder, der – kontraproduktiven, aber hartnäckigen –relativen Behäbigkeit menschlicher Verhaltensweisen und deren institutionell abgesicherter Aufrechterhaltung in institutionellen Strukturen ebenso ausgesetzt wie den individuellen Wechselfällen des jeweils einzelnen Lebens. So verschieden die Anlässe für den/die Einzelne/n auch sein mögen – die Lektüre eines Flyers über ein generelles Gesundheitsthema, ein persönliches Gespräch zwischen Arzt/Ärztin und PatientIn über eine Medikamentengabe bis hin zur Argumentation für oder gegen eine Impfung oder zur Abwägung von Risiko und Erfolg eines medizinischen Eingriffes –, immer von neuem müssen unterschiedliche Aspekte mithilfe zahlreicher Instrumente des Abwägens für den je konkreten Zusammenhang ermittelt werden.

Der australische Forscher Don Nutbeam, der im Auftrag der WHO das *Health Promotion Glossary* der WHO (1998) im Anschluss an die Jakarta Konferenz 1997 verfasst hat, setzt sich mit geeigneten Strategien der Entwicklung von Gesundheitsliterarität auseinander. Er unterscheidet zwischen einem funktionalen, einem interaktiven und einem kritischen Verständnis von Gesundheitsliterarität. Zu eng ist seiner Meinung nach ein bloß funktionelles Konzept, weil es sich im Wesentlichen an bestehenden Abläufen im Gesundheitssektor orientiere und versuche, dafür sowie für zentrale gesundheitspolitische Kampagnen wie z.B. Herzgesundheit faktenreiche Informationen über Risiken, empfohlene Maßnahmen und unterstützende Gesundheitseinrichtungen anzubieten. Als stärker an den Bedürfnissen der Beteiligten und der Entwicklung ihrer eigenen Kompetenzen ausgerichtet bezeichnet er das Konzept der interaktiven Gesundheitsliterarität. Dabei gehe es mehr um die Autonomie und den Spielraum der Einzelnen und auch um einen größeren Aktionsradius bei der Beratung und Behandlung. Die kritische Gesundheitsliterarität ziele, so Nutbeam, neben der persönlichen auch auf die Stärkung demokratischer und zivilgesellschaftlicher Einspruchsmöglichkeiten durch die Auseinandersetzung mit den sozialen und ökonomischen Determinanten der Gesundheit ab. Als wichtige Voraussetzungen dafür nennt er ein besseres Verständnis der politischen Dimensionen von Bildung und das Einrichten von öffentlich zugänglichen

[26] Ebd.

und gemeindenahen Bildungsorten für Gesundheitsangelegenheiten. Daher tritt er dafür ein, die Fähigkeit der Einzelnen zu stärken, damit sie eine aktive Rolle in allen Angelegenheiten, die das Umfeld von Gesundheit ausmachen, spielen und diese beeinflussen können.

Dieses an gesellschaftlicher Teilhabe orientierte Modell von Befähigung und gesundheitsliteraten Fähigkeiten kommt auch in der von der Weltgesundheitsorganisation 1997 angenommenen erweiterten Definition von *Gesundheitsliterarität* zum Ausdruck. Ursprünglich und lange Zeit lautete die Sprachfassung der WHO so:

> „Gesundheitsliterarität umfasst die kognitiven und sozialen Fähigkeiten, die den Einzelnen dazu motivieren und in die Lage versetzen, Information herauszufinden, sie zu verstehen und so zu nutzen, dass sie einen guten Gesundheitszustand fördern und erhalten."

Diese doch stark am „Einzelnen" und „dessen Fähigkeiten" sowie an einem indirekten Modellbild für „gutes" Gesundheitsverhalten orientierte Definition wird nun zu:

> „Gesundheitsliterarität beschreibt das Erreichen eines Wissensstandes, die persönlichen Fähigkeiten und das Vertrauen, um in einer Weise handeln zu können, die die eigene Gesundheit wie die des gemeinschaftlichen Umfelds durch die Änderung der Lebensführung und der Lebensumstände verbessert. Daher ist Gesundheitsliterarität mehr als das Lesen-Können von Broschüren und das Vereinbaren von Arztterminen. Als Verbesserung der Zugänglichkeit von Gesundheitsinformation und der Fähigkeit diese zu nutzen, ist Gesundheitsliterarität ein Beitrag zu Empowerment. Gesundheitsliterarität ist auch verbunden mit allgemeineren Literaritätskompetenzen. Wenig ausgebildete Literarität kann direkte Folgen für den Gesundheitszustand haben, wenn dadurch die persönliche, soziale und kulturelle Entfaltung eingeschränkt ist, und sie kann auch die Entwicklung von Gesundheitsliterarität behindern."

Als Folge dieser Expertendiskussionen der WHO um die erweiterte Definition und der internationalen Auseinandersetzung um gesundheitspolitische Strategien zur Verbesserung des Gesundheitszustands wird Gesundheitsliterarität und ihre Förderung verstärkt zu einem Themenbereich der Untersuchung der Literaritäts- und der Gesundheitsforschung. Einige exemplarische Projekte sollen zeigen, wie sich die Themen, die Debatte und die Einsichten in Health Literacy als eigenständiger Forschungsbereich entwickelt haben.

Exemplarische Untersuchungsprojekte

Understanding Literacy and Health

Einen gewissen Einblick in den aktuellen Stand der Beschäftigung mit dem Zusammenhang zwischen Gesundheit und Literarität vermittelt die Ende 2008 fertig gestellte Literaturrecherche *„Understanding Literacy and Health"* vom englischen Forschungsinstitut *National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy*. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf Arbeiten über die Gesundheitsliterarität von Laien, wenn auch natürlich die Beziehung zwischen ÄrztInnen und PatientInnen mit einfließt. Die Studie ist Teil eines Forschungsprojekts über Literarität, Lernen und Gesundheit, die WissenschaftlerInnen untersuchen die Beiträge aus unterschiedlichen Forschungsbereichen zum Verständnis von

Gesundheit und Literarität. Sie beschäftigen sich auch mit den unterschiedlichen Perspektiven auf die Rolle von Lesen und Schreiben im Gesundheitskontext und damit ebenso für das Lehren und Lernen. Der Schwerpunkt liegt auf vielfältigen Gebieten: auf der medizinischen Forschung und Gesundheitsbildung, auf Literaritätsstudien, Linguistik und Diskursanalyse, Medizinsoziologie und Anthropologie.

LinguistInnen und DiskursanalytikerInnen untersuchen vor allem, wie sich soziale Strukturen, Rollenzuweisen und Aufgaben in Texten niederschlagen und die LeserInnen „ansprechen". Dazu konzentrieren sie sich auf die Analyse sprachlicher und diskursiver Merkmale, also darauf, wie etwas erörtert und entwickelt wird. Sie untersuchen unterschiedliche Genres von Gesundheitsmaterialien: Broschüren von Pharmakonzernen, Etikettierungen, Zeitungsartikel und Online Foren, und beziehen auch Gespräche über Texte in ihre Analyse ein. Texte und textbezogene Erläuterungen werden als soziale Abbildungen, Botschaften, die den LeserInnen auch bestimmte Rollen zuweisen, sie eher einbeziehen oder ausschließen, ihre Anliegen ernst nehmen oder an ihnen vorbeigehen, betrachtet. Dementsprechend bezeichnen die ForscherInnen die Probleme beim Lesen und Verstehen als abhängig von diesen sozialen Intentionen und Zuweisungen durch den schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch im Gesundheitskontext.

Auch MedizinsoziologInnen und AnthropologInnen befassen sich mit den sozialen Zuweisungen im Gesundheitsbereich. Sie beobachten und untersuchen, wie sich soziale Interaktion in Beratungen, Behandlungen und Untersuchungsgesprächen vollzieht und wie neben der Sprache auch die Haltungen und Werthaltungen der GesprächspartnerInnen, deren sozialer Hintergrund und Rolle sowie die institutionellen Gepflogenheiten die Verständigung und die „sachlichen" Ergebnisse beeinflussen. Sie betrachten den Gesundheitsbereich als ein Feld mit ausgeprägter eigenständiger Kultur und Identität, wodurch das Verstehen durch „Außenstehende" erschwert wird. Mit diesen unterschiedlichen Ansätzen, Methoden, Perspektiven und Interessen leisten die ForscherInnen jedes Bereichs einen Beitrag zum Gesamtspektrum des Verständnisses der komplexen Zusammenhänge zwischen Literarität und Gesundheit.

Literacy and Health in America

Auch wenn die amerikanischen Verhältnisse gerade im Gesundheitswesen sehr speziell und kaum mit solchen in anderen Teilen der Welt vergleichbar sind, ist die Studie *„Literacy and Health in America"* aus dem Jahre 2004 interessant, weil sie sich mit den Kontextbedingungen zwischen Literarität und Gesundheit auseinandersetzt.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist das Anwachsen der Ausgaben für Gesundheitsinformation, das aber offenbar nichts an der extrem ungleichen Verteilung der Chancen auf Zugang zu guter Gesundheitsversorgung ändert. Arme Bevölkerungsschichten, vor allem „Nicht-Weiße", Menschen mit geringen Englischkenntnissen oder solche, die in ländlichen Regionen leben – in allen diesen Gruppen sind ganz Junge und sehr Alte besonders gefährdet –, sind schlechter gesundheitlich versorgt, häufiger und schwerer krank und haben eine geringere Lebenserwartung. Die Untersuchung stützt sich auf eine Reihe von Hintergrundinformationen und Datensammlungen seit den 1990er Jahren, aus denen z.B. hervorgeht, dass die USA im internationalen Vergleich „führend" ist, wenn es um das Gefälle der Ungleichheit zwischen den Menschen mit den besten und den schlechtesten Niveaus der

Literarität geht. Das schlägt sich klarerweise auch im Bereich der Gesundheit nieder: Unter den 25- bis 64-Jährigen mit weniger als 12 Jahren Schulbildung ist die Sterberate doppelt so hoch wie für diejenigen mit mehr als 13 Jahren Bildung.

Die Analyse der Lage der Risiko-Gruppen hinsichtlich ihrer Kompetenz war ein besonderes Motiv für die StudienautorInnen, sie wollten untersuchen, mit welchen Mitteln und in welcher Form Literarität dazu beitragen kann, dass Betroffene mit allen Fragen und Problemen der Gesundheit besser umzugehen lernen. Sie zogen Materialien mit Gesundheitsbezug aus bereits durchgeführten repräsentativen Literaritätsstudien heran und identifizierten schließlich anhand der verwendeten Textmaterialien 191 Aufgabenstellungen im Gesundheitskontext. Daraus entwickelten sie ein Rahmenkonzept für aktivitätsbezogene Gesundheitsliterarität und eine Mess-Skala: die *Health Activities Literacy Scale* (HALS). Diese neue Mess-Skala wurde mit der Datenbank der Literaritätsuntersuchungen vernetzt, um die bereits vorhandenen Daten über Literarität als Handlungskompetenzen in verschiedenen Anwendungsfeldern von Gesundheit systematischer zu beschreiben und die unterschiedlichen Komplexitätsniveaus in geeigneter Weise für HALS zu nutzen. Auf Basis dieser Ergebnisse wurde HALS dann in einer repräsentativen Stichprobe zur Datengewinnung eingesetzt. Zur Vorgangsweise und den Ergebnissen von HALS eine kleine Auswahl:

- Gesundheitsaktivitäten wurden Orten und Motiven für gesundheitsbezogene Handlungen zugeordnet. Als Orte wurden das Zuhause, Kollektive, Arbeit, Gesundheitseinrichtungen und der öffentliche Bereich ausgewählt.
- Die Vielzahl der Gesundheitsaktivitäten wurde fünf Bereichen zugeordnet:
  1. *Gesundheitsförderung* (für alle Varianten „gesunder Verhaltensweisen“)
  2. *Gesundheitsschutz* (von Einzelnen und von Gruppen zur Bewahrung vor gesundheitsschädlichen Folgen aus Produkten, Stoffen, Maschinen, Handhabungen)
  3. *Vorbeugung von Krankheiten* (Maßnahmen zur Vermeidung des Ausbruchs von Krankheiten, wie z.B. Impfung, oder deren Früherkennung, wie z.B. Kontrolle des Sehvermögens)
  4. *Gesundheitsvorsorge und Gesunderhaltung* (all jene Aktivitäten, die im Krankheitsfall gesetzt werden, von der Suche nach ärztlicher Hilfe über die Einnahme von Medikamenten bis zum Dialog mit GesundheitsexpertInnen)
  5. *Systemorientierung* (bezieht sich auf den Umgang mit bürokratischen Abläufen von Rechten, Ansprüchen, Versicherungsschutz einschließlich Zustimmung zu Tests, Eingriffen und Untersuchungen).

- Jedem dieser Bereiche wurden Schwerpunkte (z.B. Zugang zu Gesundheitsangeboten), Materialbeispiele (z.B. Orientierungspläne) und Aufgabenbeispiele (z.B. Servicestelle finden) zugeordnet.
- In der *International Adult Literacy Survey* (IALS), die Literarität entlang der drei Skalen für Prosatextgenres, Dokumentgenres (Grafiken, Tabellen, Karten, Formulare) und solchen Textgenres, die Rechenverfahren und -operationen mit einschließen, untersucht und misst, war Gesundheit – als wichtiger Kontextbereich im Erwachsenenleben identifiziert – ein wesentlicher Themenbereich in allen drei Skalen und bei allen Textgenres. Sowohl für die verwendeten Gesundheitsthemen als auch für den Kontext, in dem es um lebens-

relevante Anlässe, typische Fragestellungen und Entscheidungsfindung ging, wurden die für das Lesen anzuwendenden Strategien und Prozesse für jeden Text und die zu beantwortenden Fragen in Einzelschritten analysiert, kategorisiert und entlang von fünf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus indiziert. Die so aufbereiteten Texte und ihre Komplexitätszuordnung wurden als bereits ausgewertetes Ausgangs- und Datenmaterial Arbeitsgrundlage für die weitere Erarbeitung der besonderen Merkmale von Gesundheitsliterarität.

- Die ausgewählten Materialien und Fragen wurden von drei unabhängig voneinander arbeitenden ForscherInnen den fünf gesundheitsbezogenen Kategorien zugeordnet. Rund 190 Literaritätsaufgaben wurden als solche beurteilt, die gesundheitsbezogene Aktivitäten messen. Der Großteil entfiel auf Gesundheitsförderung (60) und Gesundheitsschutz (65). 18 fielen in den Bereich Vorbeugung von Krankheiten, 16 auf Gesundheitsvorsorge und -erhaltung, 32 auf Systemorientierung. Allerdings sind nur 66 der Aufgaben direkt mit dem Gesundheitsbereich verbunden,125 finden in anderen Bereichen statt.
- Im Anschluss daran wurden auf der *Health Activities Literacy Scale* (HALS) 5 Komplexitätsniveaus für die Erfassung von Gesundheitsliterarität zugeordnet, um ein Rahmenkonzept zur Erfassung von Gesundheitsliterarität anhand von gesundheitsrelevanten Aktivitäten zu erstellen. Dieses Rahmenkonzept wurde noch einmal mit den Daten aus der allgemeinen Literaritätsstudie zur weiteren Differenzierung gespeist und diente dann der neuen Datenerhebung. Da diese neuen Ergebnisse mit jenen der nationalen Literaritätsdaten mit 26.000 Erwachsenen ab dem 16. Lebensjahr rückvernetzt wurden, gelten die Aussagen der HALS-Studie als – wenn auch mit gewissen Einschränkungen – repräsentativ für Annahmen über die Verteilung der Gesundheitsliterarität in Amerika.

Auszugsweise seien nun Ergebnisse genannt, die auf die allgemeine Bedeutung der Thematik und das Problem der Verteilung und Ausprägung von Gesundheitsliterarität in der Gesamtbevölkerung verweisen: Es stellte sich heraus, dass der Durchschnitt der Bevölkerung das untere Ende des Niveaus 3 auf der fünfteiligen Skala zur Erfassung von Komplexitätsniveaus der Gesundheitsliterarität erreichte. Während Aufgabenstellungen des Komplexitätsniveaus 1 vorwiegend im Auffinden von Informationen in einfacheren Textaufgaben bestanden, Niveau 2 im Zuordnen und Verbinden von mehreren Informationen aus relativ kurzen Texten, ging es bei Niveau 3 sowohl um längere und komplexere Texte als auch um Texte, in denen die Information weniger offensichtlich auffindbar ist, sei es weil viele „ablenkende“ Zusatzinformationen und Erläuterungen eingestreut sind oder die Art und Weise der sprachlichen und stilistischen Darstellung höhere Anforderungen an das Finden richtiger Antworten stellt. Die Niveaus 4 und 5 verlangten mehr differenzierende Schlussfolgerungen aus Texten, in die Widersprüche und Einschränkungen der Gültigkeit von Aussagen eingestreut waren. Darüber hinaus waren die Entscheidungen, welche Aussage als gültig oder richtig ausgewählt wurde, zu begründen. Zu signifikant höheren Werten brachten es alle jene, die sich Informationen aus einer Vielzahl von Informationsquellen holten, unterschiedliche Medien und Bibliotheken benutzten und sich für die Entwicklung öffentlicher Angelegenheiten interessierten.

Auch innerhalb jedes Niveaus waren die Aufgabenstellungen nach wachsender Komplexität vom unteren bis zum oberen Ende des Niveaus angeordnet und erreichbaren Testpunkten zugeordnet. Gemessen wurde – um es noch einmal hervorzuheben – weder Intelligenz noch

Bildung welcher Art auch immer, sondern ausschließlich Gesundheitsliterarität anhand von für Gesundheitsfragen und bei gesundheitsbezogenen Aktivitäten typischen Texten und Operationen, um zu testen, inwieweit die Befragten imstande sind, Informationen in typischen Aufgabestellungen herauszufiltern und zu nutzen.

- Ausgleich von Unterschieden: Die Ergebnisse aus der Studie weisen darauf hin, dass es ein beträchtliches Ungleichgewicht zwischen den vorhandenen Kompetenzen in Bezug auf Gesundheitsaktivitäten in der Bevölkerung und den komplexen Anforderungen der öffentlichen Gesundheitsangebote gibt. Auch wenn der bisherige Bildungsweg der Menschen eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Kompetenzen und Wissen über den Gesundheitsbereich spielt, liegt die Hauptverantwortung dafür, dass sich PatientInnen im Dschungel der Informationen über Gesundheit nicht zurecht finden, bei den Institutionen und Anbietern des Gesundheitsbereichs. Eine ähnlich große Bürde sind wenig durchdachte Organisationsabläufe, schlecht funktionierende Kommunikationsstrukturen und undurchsichtige Materialien.
- Ein weiterer wichtiger Bereich für die Forschung ist die systematische Untersuchung von gesundheitsbezogenen Aktivitäten gesunder Erwachsener in ihren Lebensbereichen. Jeder der fünf oben genannten Bereiche von Gesundheitsaktivitäten (Gesundheitsförderung, Gesundheitsschutz, Krankheitsvorbeugung, Gesundheitsvorsorge und Gesunderhaltung, Systemorientierung) vollzieht sich in unterschiedlichen Lebensbereichen wie z.B. Familie, Schule oder Beruf. Um sichtbar zu machen und zu verstehen, wie dies wo vor sich geht und in welcher Weise Erwachsene dabei Material als Teil ihres Alltags nutzen, was sie dabei unterstützt oder behindert, sind qualitative Untersuchungen in Form von Beobachtungsstudien und Feldforschung nötig.

Das Rahmenkonzept der *Health Activities Literacy Scale* hat auf mehreren Ebenen innovative Wege beschritten:

- Die Erweiterung des Settingbegriffs: Es geht nicht länger nur um die Ordination oder das Krankenhaus, vielmehr um gesundheitsbezogene Aktivitäten im Alltag, in verschiedenen Lebensbereichen.
- Im Zentrum der Untersuchung stehen die Wechselwirkungen zwischen den Literaritätsanforderungen beim Lesen von Material (egal ob es sich um Werbematerial zu den gesundheitlichen Segnungen von Ergänzungsnahrung, um eine Einladung zur Inanspruchnahme von Screening-Untersuchungen oder um die Information über die Schädlichkeit eines Reinigungsprodukts handelt) und den die Gesundheit betreffenden Aktivitäten, die dem Studieren des Materials folgen sollen.
- Erstmals werden in Amerika (und soweit wir wissen auch anderswo) die gesundheitsbezogenen literaten Kompetenzen von Erwachsenen als Funktionen eines Rahmenkonzepts beschrieben und empirisch untersucht.
- Gesundheitsliterarität wird als eigene Ebene und Komponente des Gesundheits- wie des Bildungskontextes behandelt.

Diese aufgezählten Aspekte verbindet die amerikanische Forscherin Rima Rudd an der *Harvard School of Public Health*, indem sie das Rahmenmodell von HALS nutzt, um Gesundheitsmaterialien, Aufgaben und Kompetenzen innerhalb der fünf Bereiche von gesundheitsbezogenen Aktivitäten zu untersuchen. Sie arbeitete mit ihrem Forschungsteam sowohl an

der Entwicklung von Materialien für PatientInnen zu Krankheitsbildern als auch zu gesundheitlichen Problemen in bestimmten Lebensabschnitten, etwa im Alter, in der Schwangerschaft oder im Wechsel. Diese Materialien beinhalten auch Glossare zu für die Krankheit wichtigen Begriffen (und ihre Lautung), um die Kommunikation zu erleichtern und zu verbessern. Sie erklären die oft sehr komplexen Zusammenhänge des Krankheitsbildes, die zugrunde liegenden physiologischen Abläufe und behandeln dazu auch Methoden der Selbstorganisation für das Leben mit der Krankheit sowie Behandlungsformen und Serviceeinrichtungen. Ebenso entwickelt werden Lehrpläne für Gesundheitsliterarität für Lehrende in der Erwachsenenbildung und für die universitäre Fortbildung im Bereich Medizin und Public Health.

Literacy, Learning and Health

Ein Beispiel für eine Beobachtungs- und Feldstudie, die untersucht, wie Erwachsene Material in ihrem alltäglichen Leben nutzen, ist die englische Studie *„Literacy, Learning and Health"* von Uta Papen und Sue Walters, die 2008 publiziert wurde.

Das bildungs- und gesundheitspolitische Umfeld der Studie ist das englische öffentliche Gesundheitssystem, das sich seit dem Jahr 2000 um Angebote der Gesundheitsbildung und Gesundheitsinformation bemüht. Dazu gehören u.a. die Einsicht, dass man von unterschiedlichen Gruppen und Perspektiven des Wissens und der Erfahrung, also von unterschiedlich *„gesellschaftlich verteilt anzufindendem Wissen"* – auch als im Gesundheitssystem Beschäftigte/r – viel voneinander lernen kann, z.B. durch die Initiative *„Der Patient als Experte"*, oder durch Informationen, Ressourcen, Diskussionen und Beratung zu *„Bewältigungsstrategien für chronisch Kranke"*. Diese Angebote werden online und telefonisch angeboten und sind kombiniert mit Anlaufstellen für intensivere Beratung und Gespräche. Ein anderer wichtiger Aspekt (nicht nur) des englischen Gesundheitssektors ist, dass er Menschen mit ganz unterschiedlicher Vorbildung, kultureller, geographischer und sozialer Herkunft vereint. Für sie alle gilt, dass maßgeschneiderte Kurse zu Literarität, rechnerischer Literarität und ESOL (*English for Speakers of Other Languages*) unabdingbar sind.

Neue und gebündelte Angebotsformen werden auch für PatientInnen angeboten, nicht zuletzt als Reaktion auf eine 2005 veröffentlichte Studie mit einer Stichprobe von 2000 Personen, laut der eine von fünf Personen Schwierigkeiten damit hat, Gesundheitsinformation für sich zu nutzen. Die englische KonsumentInnenorganisation gründete eine Schirmorganisation unter dem Namen *National Health Literacy Collaboration* zur Unterstützung und Vernetzung von Gesundheitsangeboten auf Gemeinde- und nationaler Ebene.

Zwei Gesichtspunkte prägen die Anlage der oben bereits zitierten Untersuchung *„Literacy, Learning and Health"* die erste ihrer Art in England: Eine TeilnehmerInngruppe, die groß genug ist, um Unterschiede zu erfassen, gleichzeitig jedoch klein genug, um die Motive und Erfahrungen der TeilnehmerInnen genauer kennen zu lernen. Die gewählte TeilnehmerInnengruppe der Untersuchung waren Erwachsene, und zwar StudentInnen und LehrerInnen von Literaritätskursen und von Englischkursen für SprecherInnen anderer Sprachen. Gerade von ihnen, die sie sich in einem Lern- und Lehrprozess von Literarität und Sprache befinden, wollte man erfahren, welchen Stellenwert für sie – bezogen auf ihre Gesundheit sowie den Kontakt und die Inanspruchnahme des Gesundheitswesens – Probleme der Literarität haben. Die Untersuchung fand im Nordwesten Englands statt, an vier Plätzen bei unterschiedlichen Anbietern von Kursen für Erwachsene. Ort der Untersuchung waren 7 Kursgruppen, befragt

wurden 45 StudentInnen und 10 LehrerInnen. Das Herkunftsland der StudentInnen der Literaritätskurse war zumeist England. Die StudentInnen der Englischkurse kamen aus 21 verschiedenen Ländern, aus Südamerika, Osteuropa, aus Afrika und Asien.

Die Untersuchung umfasste einen Zeitraum von 2 Jahren. Jede der zwei Forscherinnen besuchte zwischen 4-7 Monate lang einmal wöchentlich die Kursklassen und beobachtete dort die Interaktionen, der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit lag auf dem Thema Gesundheit und den Instrumenten der Interaktion und des Lernens. Dazu wurden – in manchen Fällen mit Hilfe von ÜbersetzerInnen – Tiefeninterviews mit LehrerInnen und StudentInnen durchgeführt. Die am häufigsten gesprochenen „Erst"-Sprachen der Interviewten waren Französisch, Spanisch, Chinesisch, Polnisch und Urdu. Neben Hintergrundinformation ging es darum, über ein kurz zurückliegendes Ereignis mit Gesundheitsbezug zu berichten und einzuschätzen, welche Art von Lesen und Schreiben dies erforderte. Anschließend wurden die StudentInnen gebeten, die Anforderungen und Probleme zu beschreiben, die sie mit den verschiedenen Textarten hatten.

Ziel der Studie war die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Literarität, Lernen und Gesundheit. Das Interesse galt der PatientInnensicht. Die folgenden vier Fragen steckten den Untersuchungsrahmen ab:

- Welche Anforderungen stellen Settings des Gesundheitswesens an Literarität, Sprache und rechnerische Literarität?
- Vor welchen Problemen stehen die befragten StudentInnen, wenn sie mit gesundheitsbezogener Information konfrontiert sind und mit Texten umgehen müssen, z.B. bei der Anmeldung oder bei einer Einverständniserklärung?
- Wie informieren sich diese StudentInnen über Gesundheitsfragen, die sie betreffen? Welche Quellen nutzen sie – Zeitschriften, TV, Internet?
- Wie sehen und reagieren LehrerInnen und StudentInnen (auf) Gesundheit als Thema dieser Kurse?

Ausgangs- und Bezugspunkt der Studie waren für die Forscherinnen die von Andres Muro vom *El Paso Community College* in Texas entwickelte Definition von Gesundheitsliterarität, die verschiedene Dimensionen und deren Abhängigkeit einbezieht:

> „Gesundheitsliterarität ist die Fähigkeit, gesundheitsbezogene Instrumente und Angebote zu verstehen, auf sie zugreifen und sie nutzen zu können. Manche Leute glauben, es handelt sich dabei schlicht und einfach um die Fähigkeit, gesundheitsbezogene Texte entschlüsseln zu können. Das ist jedoch eine zu eng gefasste Definition. Gesundheitsliterarität umfasst weit mehr. Sie hat etwas zu tun mit den sozialen und kulturellen Praktiken, die Kollektive teilen und an denen Einzelne teilhaben, und mit dem Prozess des Verstehens, Zugreifens und Nutzens gesundheitsbezogener Instrumente und Angebote." (Übers. d. Aut.)

Als für die Gesundheit und den Gesundheitsbereich relevante Faktoren bezog die englische Studie neben den kognitiven auch emotionale und psychologische Kompetenzen mit ein, ebenso die Möglichkeit, auf soziale Beziehungen zurückgreifen zu können. Dazu zwei Fallbeispiele aus der Untersuchung:

Eine aus Polen stammende, mit einem Engländer verheiratete Frau war mit beunruhigenden Ergebnissen aus einem Krebsabstrich konfrontiert. Obwohl sie diese Ergebnisse mit Sorge erfüllten und der begleitende Informationstext und die empfohlene Zusatzuntersuchung sprachlich und inhaltlich höchst komplex waren, fühlte sie sich ausreichend und gut informiert. Sie fand sogar eine Begründung für die komplexe Grammatik der Information: Der/die VerfasserIn könne ja nicht wissen, wie groß das Risiko für die verschiedenen Leserinnen sei und müsse daher vieles sprachlich offen lassen. Sie hatte großes Vertrauen in den Arzt, der sich Zeit nahm, die Ergebnisse und deren Gefährlichkeit einzuordnen. Ihr Mann stand ihr emotional zur Seite. Gestützt auf einen ähnlichen Befund aus ihrem Ursprungsland Polen war sie imstande zu verstehen, was die Ergebnisse über ein Krebsrisiko aussagen. In diesem Fall ergab sich eine glückliche Kombination aus gut entwickelter Gesundheitsliterarität und relativ gut ausgeprägter allgemeiner (englischer) Literarität. Aber ebenso wichtig waren neben diesen Umständen die Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit ihres Arztes und der Rückhalt durch ihren Mann. Durch diese Versorgtheit konnte sie auch ungelöste und verwirrende „Übersetzungsprobleme“ zwischen Polen und England bei den Empfehlungen zur weiteren Vorgangsweise relativ gut wegstecken.

Wesentlich ungünstigere Bedingungen gab es für eine in England geborene und aufgewachsene Frau, die auf Grund einer schweren und chronischen Erkrankung pensioniert worden war. An den Formvorlagen zur Einreichung eines Behindertenzuschusses irritierte sie vor allem die immer wiederkehrende Frage nach ihrer Erkrankung und ihren Einschränkungen, die ja aus ihrer Sicht von professionellen Stellen bereits oft erfasst waren. Dazu kam, dass sie eine seltene Erkrankung hatte und es für sie schwierig war, die geforderte einschlägige Information herauszufinden und die Spezialbegriffe, mit denen ihre Krankheit charakterisiert wurde, zu verstehen. Aufgrund der Schwere ihrer Erkrankung und wegen der Fülle der Angaben sah sie sich außerstande, das Antragsformular auszufüllen. Auch ihr Mann und ihre Nachbarn fühlten sich von den Ansprüchen des Antragsformulars überfordert. Schließlich wandte sich ihr Mann an ein Auskunftsbüro für Anspruchsrechte. Diese Erfahrung verstärkte ihr Gefühl, der Krankheit und ihrer Lebenssituation ohnmächtig ausgeliefert zu sein. Das war für sie ein ausschlaggebendes Motiv, einen Literaritätskurs zu besuchen.

Zu einigen Ergebnissen der Studie und ihren Schlussfolgerungen:

Gesundheitsbezogene Prozesse sind stark „text-geprägt.“ Die Texte und das Wissen, auf das sie sich beziehen, stellen hohe Ansprüche. Eine Detailanalyse von Textanforderungen zeigt auf, welche Fähigkeiten dafür nötig sind:

- die Bedeutung von Worten und Sätzen verstehen
- die enthaltene Information im Gedächtnis speichern
- die Texte aufbewahren und ablegen
- die Brauchbarkeit einzelner Informationsinhalte einschätzen
- Formulare korrekt und leserlich ausfüllen
- Fragen notieren, Notizen und Aufzeichnungen schreiben

Ob jemand mit Gesundheitsinformation etwas anfangen kann, hängt nicht allein von den Lese- und Schreibfähigkeiten ab. Einige TeilnehmerInnen der Studie waren sehr krank, manche hatten keine entsprechenden Ansprechpartner für ihre Anliegen oder andere Motive,

warum sie nicht weiter nach gesundheitlichen Informationen suchten. Das zeigt, dass man sich davor hüten sollte, diese Menschen vorschnell als „desinteressierte“ PatientInnen oder mangelhaft Literate zu kategorisieren.

Ein besonderes Thema, vor allem für KursteilnehmerInnen von ESOL, war die mündliche Kommunikation mit dem Personal im Gesundheitswesen. Schwierig waren für sie besonders das verwendete Vokabular, die lokale Sprachfärbung und zu wenig genaue Erklärungen aufgrund von Zeitdruck. Die TeilnehmerInnen der Literaritätskurse bemängelten, dass die Ärzte/Ärztinnen Spezialbegriffe nicht besser erklärten oder hauptsächlich eine medizinische Fachsprache verwendeten. Probleme hatte diese Gruppe auch mit dem Lesen und Schreiben bei Informationsmaterial, Formularen, Briefen, Beipackzetteln und Spitalszuweisungen. Die ESOL-StudentInnen mussten sich zusätzlich mit der Funktionsweise des englischen Gesundheitssystems vertraut machen.

Die Strategien zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten reichten vom Aufschreiben zur Vorbereitung eines Arztgespräches über das Mitnehmen von Wörterbüchern, dem Nutzen bereits früher erworbenen Wissens und Erfahrungen mit der Krankheit beim Lesen von Texten, dem Nachschauen in medizinischen Büchern bis zur Recherche im Internet. Die am häufigsten praktizierte Strategie, um mit dem Lesen und Verstehen von Texten zurechtzukommen, bestand darin, sich an Menschen zu wenden, die das besser können, die eventuell auch von bestimmten Krankheiten mehr wissen und sich im Gesundheitssystem besser auskennen. Diese Rolle des/der „Vermittlers/Vermittlerin“ ist also sehr wichtig. Freunde/Freundinnen, Familie, öffentliche Ansprechpartner oder Gesundheitspersonal können diese Rolle übernehmen. *Gesundheitsliterarität* bedeutet demnach auch das Teilen von Wissen und Verstehen.

Sowohl die im Verlauf der Studie befragten LehrerInnen als auch die StudentInnen fanden, dass die von ihnen besuchten Kurse eine gute Gelegenheit sind, zu lernen, wie man sich im Gesundheitssystem zurechtfindet, die Einrichtungen nutzt und gesundheitsbezogene Informationen besser versteht. Ein von allen interviewten LehrerInnen angesprochenes Problem waren die gesundheitlichen Einschränkungen ihrer StudentInnen. Unter Stress, Depression und Angst litten vor allem jene, die um Asyl angesucht hatten und deren Lage unsicher war. Manche von ihnen hatten auch mit körperlichen Verletzungen zu kämpfen, die ihnen in den Fluchtländern zugefügt worden waren. Aber auch andere Gruppen hatten gesundheitsbezogene Probleme: altersbedingte Krankheiten bei Älteren, chronische Krankheiten wie Diabetes, Herzprobleme, Rückenschmerzen behinderten die Teilnahme oder die Aufnahmefähigkeit. Jüngere blieben weg, wenn sie ihre kranken Kinder betreuen mussten.

In den Literaritätskursen erwies sich Gesundheit selten als Thema, sehr wohl aber in den Sprachlern-Kursen. Als Lehrmaterial nutzten die SprachlehrerInnen authentische Materialien wie Beipackzettel, Dosierungsanleitungen oder Zeitungsmeldungen. Nur einer der LiteraritätslehrerInnen machte Gesundheit ausführlich und ausdrücklich zum Thema. Einige fanden, dass das Thema eher von der eigentlichen Aufgabe, nämlich besser lesen und korrekt schreiben zu lernen, ablenke. Andere erklärten, dass sie über das Thema selbst zu wenig wissen. Als Hindernis für die breitere Thematisierung von Gesundheit wurde auch ihr intimer und persönlicher Charakter genannt. Darüber hinaus machten es Unterschiede des Geschlechts, des Alters und der ethnischen Zugehörigkeit in den heterogen zusammengesetzten Klassen bisweilen schwer, Anliegen und Erfahrungen dieser Art anzusprechen.

Allerdings beteuerten alle an der Studie beteiligten StudentInnen, dass sie von der Behandlung des Themas profitiert hatten: Sie fanden sich im Organisationssystem besser zurecht, der Zugang zu den Angeboten schien ihnen einfacher, sie benutzten Informationsdienste des öffentlichen Gesundheitswesens und recherchierten im Internet. Sie erfuhren insgesamt eine Menge über verschiedene Gesundheitsfragen, verbesserten ihre sprachlichen Fähigkeiten schriftlich und mündlich und konnten die Sprache anderer besser verstehen. Darüber hinaus durchbrachen einige von ihnen ihre Isolation, wurden sozial besser vernetzt, bekamen Hilfe von ihren LehrerInnen und aktivierten ihre Fähigkeiten.

So zeigt also eine qualitative Untersuchung dieser Art, welche Strategien der Entwicklung ihrer Fähigkeiten Menschen anwenden, um mit gesundheitlichen Problemen zurechtzukommen und ihre gesundheitliche Lage zu verbessern. Durch eine Kombination von Beobachtung und Befragung erfasste die Studie auch, dass das Sprechen über Texte und der Austausch mit anderen über diese Themen das Zugreifen, Verstehen und Nutzen von Texten für gesundheitliche Anliegen verändert. Sie zeigte überdies, was sich für konkrete Menschen in konkreten Situationen für die Entwicklung ihrer Gesundheitsliterarität als eher förderliches und als eher hinderliches Umfeld erweist. Indem sie die Wechselwirkung von Gesundheit und Literarität immer wieder an den angewandten Praktiken der StudienteilnehmerInnen reflektierte, wurde unterscheidbar, welche Defizite an und Ressourcen für Gesundheitsliterarität – vom Verstehen der Worte über das Errechnen der eigenen Dosierung und das Abwägen von Nebenwirkungen bei der Einnahme von Medikamenten für unterschiedliche Krankheiten bis hin zum Finden verlässlicher Materialquellen und informierter Ansprechpartner – Auswirkungen auf die gesundheitliche Versorgung haben können.

Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurde die Verbindung von Gesundheit und Literarität behandelt. Entsprechend der bereits an anderer Stelle erwähnten Ottawa-Deklaration wird Gesundheit hier als Lebensgrundlage im Alltag verstanden, zu der neben dem persönlichen und sozialen Umfeld auch individuelle Fähigkeiten und Verhaltensweisen gehören. In einem Aufriss wurden alle die Gesundheit betreffenden Interaktionen – seien es Themen, Anlässe, Textformen, Textpraktiken, Professionen, Motivationen, Wissen oder Verfahren – als Bedingungen der Anwendung und Nutzung einer für diesen Kontext spezifischen Literarität, der *Gesundheitsliterarität*, entwickelt.

Es kamen AutorInnen zu Wort, die sich angesichts der zunehmenden Komplexität in allen Lebensfeldern mit der Rolle von Literarität beim Zugang, beim Verstehen, bei der Handhabung und bei der Vermittlung von Gesundheitsanliegen beschäftigen. Gerade weil Gesundheit in modernen Gesellschaften ein stark textgeprägtes Gebiet ist, hat *Gesundheitsliterarität* sowohl eine dominante als auch eine instrumentelle Bedeutung auf allen Praxisebenen. Sie ist Teil der praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit Verstehen und Vermitteln(-Können) als wichtiges Element der (individuellen) Gesundheit und des Gesundheitswesens. Als eigene Handlungsebene und Werkzeug verstanden und eingesetzt kann sie den Zugang zu Gesundheit und Gesundheitsangeboten positiv verändern und den Einzelnen mehr Teilhabe und eine aktivere Rolle ermöglichen.

Wie sich diese Eigenständigkeit beim Zugang zu einschlägigen Informationen zeigt, analysiert die Untersuchung *„Literacy and Health in America“* anhand gesundheitsspezifischer

Texte und Textpraktiken in einem für das Handlungsspektrum „repräsentativen“ Rahmenmodell von *Gesundheitsliterarität.* Sie entwickelt auch Kategorien für die Komplexität des Anspruchsniveaus bei der Texterschließung und für die dafür nötigen Kompetenzen. Die englische Studie *„Literacy, Learning and Health“* dagegen zeigt aus der Sicht von Betroffenen, welcher Strategien sie sich bei Gesundheitsproblemen bedienen, um mit den Anforderungen an Gesundheitsliterarität, die sich bei der Nutzung von Angeboten stellen, zurechtzukommen und was ihnen dabei hilft oder sie behindert. Alle vorgestellten Studien bestätigen, dass sowohl „Benutzende“ als auch „Anbietende“ nicht ohne *Gesundheitsliterarität* auskommen können, wobei sie für letztere darüber hinaus auch eine eigenständige Interventionsmöglichkeit zur Verbesserung der Ausrichtung und zur Erhöhung der Akzeptanz ihrer Gesundheitsangebote darstellt. Um alle Missverständnisse auszuschließen, sei abschließend einmal mehr hervorgehoben: *Gesundheitsliterarität* ist ein wichtiges, ja sogar wesentliches Instrument zur Verbesserung der gesundheitlichen Versorgung der Bevölkerung, aber keineswegs *der* Hebel zur Verbesserung des Gesundheitssystems.

3.2 Numeracy

Im Folgenden geht es – wie zu Beginn des Kapitels angekündigt – um *Numeracy*, einer Verschmelzung der Begriffe *numerate* und *literacy*. *Numeracy* wird hier als Sammelbegriff und Konzept für die Untersuchung des Zusammenhangs und der Interaktion zwischen mathematischem Denken, seinen Methoden und Symbolen als Teilbereich und als eigenständiger Gegenstandsbereich von Literarität vorgestellt.

Auf eine Darlegung der Problemstellung folgen Überlegungen und Argumente von Numeracy-ExpertInnen zu den Kernanliegen ihres Arbeitsfeldes. Eine bewusst klein gehaltene Auswahl von Beispielen versucht abschließend, einen Eindruck davon zu vermitteln, wie verschieden und wie breit zu diesen Kernanliegen gearbeitet wird.

Wofür und für wen ist Numeracy wichtig?

Zahlen zählen

Schlägt das Wetter Kapriolen, werden wir über deren Heftigkeit und Vergleichbarkeit als Ausnahmeerscheinung oder nunmehr gültige Regel informiert, und zwar anhand von Zahlen. Und es sind Zahlen, die uns von der Zunahme und den Folgen von Bürgerkriegen, von „ethnischen Säuberungen“, von im Namen von Religionen geführten Machtkämpfen und Terrorkampagnen gegen die Zivilbevölkerung erzählen, von der wachsenden Zahl der Weggesperrten und von anschwellenden Flüchtlingsströmen. Wirtschafts- und Sozialdaten zeigen uns, in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß sich Wachstum entwickelt und welche Chancen auf Beteiligung oder Ausschluss sich für wen daraus ergeben. WahlstatistikerInnen veranschaulichen im digitalen Flussdiagramm, wohin die WählerInnen, wenn sie sich so verhalten wie damals und dann, strömen (werden). Mathematisch-statistische oder proportionale Aussagen und Vorhersagen brauchen EinkaufslogistikerInnen in der Industrieproduktion ebenso wie ihre Pendants im Detailverkauf. Unentbehrlich sind Zahlen für landwirtschaftliche ProduzentInnen, Gewerbetreibende oder KünstlerInnen, wenn sie für ihre Produkte einen Markt suchen und anhand von Wachstumskurven auch KreditgeberInnen von ihren großartigen Erfolgschancen überzeugen wollen. Ja selbst die Wahrscheinlichkeit

unseres Ablebens und Überlebens aufgrund unserer biologischen Grundausstattung, des Ortes, an dem wir leben und seiner Versorgungsstruktur sowie unserer sozialen „Marker“ stellt sich uns – und für einschlägige Anbieter auch als Argument, uns als KonsumentInnen zu gewinnen – in Zahlen dar. Die Realität wird zunehmend über Zahlen und in Zahlenverhältnissen präsentiert und in ihren Entsprechungen als Kurven, Diagramme und Schaubilder visualisiert. Man erinnere sich nur an den Wettlauf der digitalen Dienste und an die sie begleitenden technologischen Lebensnavigationshelfer zur Strukturierung von Organisationsabläufen im Alltag – eine allgegenwärtige Werbelawine ständig wechselnder Tarifangebote.

Mathematik als Brücke

In einem vor Jahren in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* erschienenen, provokanten Feuilleton, sein Titel lautete *„Zugbrücke außer Betrieb“*, sprach Hans Magnus Enzensberger ein kulturelles Paradoxon an: Noch nie zuvor sei eine Zivilisation bis in den Alltag hinein so durchgehend von mathematischen Methoden geprägt und von ihnen abhängig gewesen – und habe gleichzeitig so einen „time lag“ im Bewusstsein, erkenne also nicht die Bedeutung dieser Veränderung für den Lebensalltag und die Kultur als solche. Um eben diese Veränderung, um dieses Kulturverständnis von Mathematik und die Auseinandersetzung mit dem oben genannten Paradoxon geht es bei *Numeracy*.

Die Anerkennung der Brückenfunktion des Mathematischen für das Leben in der heutigen Welt ist auch Ausgangspunkt der bekanntlich medial hohe Wellen schlagenden Ergebnisse der regelmäßig durchgeführten PISA-Untersuchungen zu mathematischen Kompetenzen und mathematischer Literarität. Bei aller gebotenen Kritik daran, ob und wieweit die konkrete Durchführung und Auswertung dieser Testungen der kulturellen und gesellschaftlichen Dimension des Problems gerecht zu werden vermögen, sind diese Untersuchungen unleugbar ein wichtiger Spiegel für das Ausmaß und den allgemeinen Charakter der Problemstellung. Sie bestätigen, dass es einen wie immer interpretierten gesellschaftlichen „Handlungsbedarf“ gibt. Ohne an dieser Stelle im Detail auf nationale und internationale Ergebnisse einzugehen, lassen sie alle ohne Ausnahme den Schluss zu, dass Schwierigkeiten mit mathematischer Literarität in so gut wie allen Ländern weit verbreitet sind. Sie zeigen sich durchgehend bei allen getesteten Gruppen – bei Volksschulkindern, bei PflichtschulabsolventInnen, bei Jugendlichen mit Collegereife und bei Erwachsenen. Wenn auch mit großen Unterschieden, sind sie international ein Problem der Mitte und keineswegs nur ein Problem von Randgruppen.

Um im Bild Enzensbergers zu bleiben, geht es angesichts einer geänderten Beschaffenheit der Ufer, angesichts einer Realität, die sich in einer Fülle und als Mischung verbaler, symbolischer und grafischer Form präsentiert, darum, ein neues Verständnis für die Kultur des Überbrückens und damit des Brückenbaus zu entwickeln. Der Beginn des 21. Jahrhunderts konfrontiert uns alle mit einer ganz neuen Konstellation. Auch von „gewöhnlichen BürgerInnen“ wird erwartet, dass sie mathematisch literat sind.

Was wird unter Numeracy verstanden?

Mit dieser neuen Konstellation und dem Versuch zu beschreiben, was es heißt, mathematisch literat zu sein, wie man es wird und möglichst auch bleibt, beschäftigt sich das Bildungs- und Forschungsfeld *Numeracy*.

In den 1970er Jahren reagierte *Numeracy* auf die ersten Befunde über Anzeichen eines grundlegenden gesellschaftlichen Wandels. Vorerst schien das Problem vor allem eines von spezifischen Zielgruppen zu sein, zum einem von jungen Erwachsenen mit geringer Schulbildung, zum anderen von durchaus berufserfahrenen Erwachsenen in traditionellen „Arbeiterberufen“ mit lange zurückliegender schulischer Grundbildung. In den Anfangsjahren der Beschäftigung mit *Numeracy* lag daher der Schwerpunkt der ExpertInnen darauf, Erwachsene beim Nachholen und Abdecken von „Rechenlücken und Rechenschwächen“ zu unterstützen. *Adult Numeracy* etablierte sich vorerst als „der“ Bereich von *Numeracy*, ja *Numeracy* und *Adult Numeracy* schienen damals identisch zu sein. Die inhaltliche Herausforderung bestand darin, „einfache“ Rechenfertigkeiten und Rechenkenntnisse so aufzubereiten, dass sie für Erwachsene interessant sind. Die Konzeption und Vermittlungsarbeit in diesen Numeracy-Kursen konfrontierte die ExpertInnen schließlich zunehmend mit den Grundfragen mathematischer Bildung und Literarität. Was sind die Grundlagen für eine breite Anwendung? Welche Rolle spielt die Anwendung für das Lernen und Verstehen? Wie hat eine mathematische Grundlagenbildung auszusehen, die auf viele Bereiche der Anwendung vorbereitet? Wie hängen außermathematische Aspekte und Fähigkeiten mit mathematischen zusammen? Wie komplex sind Grundbausteine mathematischer Literarität? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen wurde zum roten Faden eines gemeinsamen Arbeitsfeldes *Numeracy*. Die Numeracy-ExpertInnen bilden seither eine kooperativ arbeitende internationale Gemeinschaft von TheoretikerInnen und PraktikerInnen unterschiedlicher Disziplinen, vor allem der Mathematik und Statistik, aber auch aus anderen Bereichen, etwa der Sozial- und Kognitionswissenschaften.

Mathematik als Wissens- und Denkkultur

Eine der bedeutendsten Arbeiten für das einschlägige Forschungs- und Bildungsfeld *Numeracy* und so etwas wie ein gemeinsamer Nenner der verschiedenen Strömungen ist die des Mathematikers Hans Freudenthal (1905-1990). Für ihn besteht die zentrale kulturelle und gesellschaftliche Funktion der Mathematik darin, mit ihren Konzepten, Strukturen und Ideen Instrumente zur Bearbeitung aller Erscheinungen der physischen, sozialen und mentalen Welt zu liefern. Er spricht von der Notwendigkeit einer „Blickumkehr“ bei der Betrachtung des Mathematischen als Wissens- und Denkkultur. Man müsse den Gebrauch der Mathematik von daher beschreiben, wie sie dazu dient, sich in der Welt zu verständigen und zurechtzufinden. Er nennt dieses am Leben orientierte Verständnis von Mathematik horizontal, im Unterschied zu einem vertikalen Verständnis, das sich an den Organisationsprinzipien von Mathematik als wissenschaftlichem Fach orientiert.

Zentral für das von Freudenthal entwickelte Modell einer *Realistic Mathematics* ist der Stellenwert des Kontexts und dessen Bedeutung für das Unterrichten. Im Unterschied zu einem von ihm als „mechanistisch“ bezeichneten Ansatz ist der Kontext nicht das, worauf das mathematisch Gelernte – sozusagen als fertiges Produkt, als Resultat – angewandt wird, sondern immer wieder Ausgangs- und Ansatzpunkt, aus dem Lernen als Prozess resultiert. Der Kontext ist aber keineswegs nur auf das äußere Umfeld bezogen, das Mathematik zu erforschen hat, sondern schließt Phantasien, Geschichte und Geschichten, Vorstellungen und Ideen, Hypothesen und Vermutungen der Lernenden ebenso ein wie knifflige formale mathematische Aufgabenstellungen. Kontext beinhaltet also das Denken selbst, und als dessen Teil das mathematische Denken, dessen Geschichte und zentrale Ideen, ebenso wie das Denken der SchülerInnen, also die Realität in ihren Köpfen. Erst beim Durchdringen des

Kontextes einer Problemstellung, etwa in einer angeleiteten Übung, könne der Lernende den Nutzen mathematischer Instrumente entdecken und dadurch ein mathematisches Verständnis entwickeln. Nicht die angewandte Mathematik ist nach diesem Verständnis der Gegenstand des Lernens, sondern wie man Mathematik anwendet:

> „Unterricht muss auf einem reichen Kontext an selbst gemachten Erfahrungen, an realen Handlungen basieren, in denen mathematisches Denken erfahren und auf dem weiter abstrahiert werden kann." (Übers. d. Aut.)

Vergleichbare Anliegen und Ansätze

Eben dieser Gedanke, nämlich die Anwendungen von Mathematik in den unterschiedlichsten Kontexten ins Zentrum der Überlegungen zu Mathematik als grundlegendem Bildungselement für die heutige Welt zu rücken, ist auch Basis für die bei PISA getroffene Entscheidung, Mathematik unter dem Aspekt von Literarität zu betrachten und zu untersuchen. Mit diesem Konzept werde ausdrücklich betont, heißt es im Rahmenprogramm zur Untersuchung von *Mathematical Literacy*, dass es um das zweckmäßige Gebrauchen – definiert als vielschichtig, begründet und überlegt, getragen von der Einsicht in die für die Mathematik spezifischen Zusammenhänge zwischen Sprache, Schreibweise und Operationen – von mathematischem Wissen in einer Vielfalt von unterschiedlichen Situationen und mit unterschiedlichen sozialen Funktionen geht. Kenntnisse über mathematische Fakten, Begriffe und Verfahren gehören ebenso dazu wie das Ausführen von Rechenoperationen oder das Anwenden von mathematischen Verfahren. Im Zentrum des Konzeptes der mathematischen Literarität stehen Fähigkeiten wie Kommunizieren, Interpretieren, Erfassen, Benennen, das Beschreiben realer Probleme und der daran orientierte Einsatz des mathematischen Repertoires. Mathematische Literarität ist also nicht nur mathematische Kompetenz, Wissen und Können, sondern die Kombination aller genannten Elemente für den „realen", den wirklichen Bedarf.

Dieses von den Elementen des realen Bedarfs getragene Verständnis mathematischer Literarität bezeichnete Iddo Gal von der Universität Haifa 2007 als den Denkhintergrund des Konzeptes *Numeracy*:

> „Der Begriff Numeracy beschreibt die Gesamtsumme aus Kompetenzen, Wissen, Auffassungen, Neigungen und Denkgewohnheiten – einschließlich allgemeiner kommunikativer und Problemlösungskompetenzen –, die Menschen benötigen, um erfolgreich reale Situationen oder die Interpretation von Aufgaben zu handhaben, die auch mathematische oder mengenmäßige Elemente einschließen." (Übers. d. Aut.)

Daher, so Gall, sind die Wissens- und Darstellungsweisen des Mathematischen und ihr instrumenteller Charakter an realen Situationen und den sich dabei stellenden Aufgaben des Erfassens und der Interpretation zu untersuchen. Diese Untersuchungen würden auf eine Reihe verallgemeinerbarer Merkmale verweisen. Im Alltag brauche man weniger das genaue Ausrechnen, viel mehr und zunehmend eher häufig das Abschätzen und Einschätzen von Mengen und Größen. Eine wichtige – oft unterschätzte – Rolle spiele in allen Bereichen das breite Spektrum von Zahlenverständnis. Denn gerade das vermeintlich Einfache sei äußerst komplex, gehe es doch beim Zahlenverständnis um all das, was eine Zahl sein und ausdrücken kann, je nachdem, wie sie definiert ist, welche Funktion sie hat, wie sie daher geschrieben wird, zu lesen ist und was sie damit unter welchen Bedingungen aussagt. Schon der vermeintlich einfache Akt des Zählens verweise auf grundlegende mathematische Bezie-

hungen und Aussageweisen. Umso mehr gelte das für die Beziehungen zwischen Ganzen, Brüchen, Prozenten oder Dezimalen. Sie alle sind unterschiedliche Perspektiven der Darstellung und damit zugleich Elemente und Ausdrucksmittel von Literarität. Besonders gefordert, erklärt Gall, sind Denken und Vorstellung beim Verständnis von ganz großen und von ganz kleinen Zahlen. Beide seien gerade deshalb so schwierig, weil sie sich der Anschauung entziehen.

Ein anderes – universelles – Thema der Gesellschaft und zugleich ein für jedermann sehr alltägliches ist das von Interessenskonflikten begleitete Haushalten mit begrenzten Ressourcen der Zeit, des Geldes, der Energie und der Potentiale. Zahlenangaben im Rahmen unterschiedlicher Textsorten, wie etwa Zeitpläne, Handbücher oder technische Anleitungen, sind Entscheidungsgrundlagen für Handlungen und verlangen nach Interpretation und Übersetzung zwischen verbal-sprachlichen und mathematisch-sprachlichen Aussageweisen. Verknüpft werden dabei unterschiedlich beschriebene Definitionen und Konzepte. Die Schwierigkeit bestehe vor allem in den Bedingungen ihrer Vergleichbarkeit und „Umwandelbarkeit“, meint Gall. Und daher sollte die Integration verstehender Fähigkeiten im Zentrum jedes Mathematikunterrichts stehen. Mathematische Kompetenzen seien immer gleichzeitig auch mit literaten Kompetenzen der Sprache, des Kommunizieren, des Denkens, der Darstellung und des (Selbst)Reflektierens verbunden.

Unterschiedliche Sichtweisen

Ein ähnliches Verständnis von Integration stand bereits am Anfang der Wortschöpfung *Numeracy*. Im englischen *Crowther Report* von 1959, einem Bericht zur Wissenslage der Nation, wird *Numeracy* als Ausdruck für den Wunsch nach einer integralen Wissenskultur bezeichnet, in der die Trennung zwischen den geisteswissenschaftlich-literarischen, also „literaten“ Disziplinen, und den naturwissenschaftlich-technischen, also „numeraten“ Disziplinen, überwunden wird. *Numeracy* ist in diesem frühen Statement *„die Fähigkeit von Mathematikern und Nicht-Mathematikern, miteinander zu kommunizieren“*.

Unter dem Druck der geänderten Berufs- und Lebenswelt wird *Numeracy* von der Wissenschaft systematischer aufgegriffen. Zunächst vor allem mit der Absicht, den/die Einzelne/n dafür zu rüsten, mit diesen Änderungen zurechtzukommen, später als bildungspolitische Herausforderung, wie Mathematik auch die heranwachsenden Generationen in verschiedenen Bildungseinrichtungen für die „neue“ Arbeitswelt und ganz allgemein auf das Erwachsenenleben vorzubereiten vermag. So definiert der englische *Cockcroft-Report* von 1982, benannt nach dem von der Regierung für diese Aufgabe beauftragten Experten, *Numeracy* als eine Kombination von Fähigkeiten: Neben einer grundsätzlichen „Vertrautheit“ mit Zahlen gehe es auch um die Fähigkeit, Mathematik im Alltag anzuwenden und mathematische Aussagen einordnen und verstehen zu können. Verstärkt geht es nun um die Analyse und die Beschreibung von mathematischen Konzepten und Verfahren aus der praxisorientierten Perspektive der AnwenderInnen und dem Anliegen nach Orientierung in spezifischen Bereichen des modernen Lebensalltags. Die mathematischen Werkzeuge werden wieder in den Zusammenhang der Suche nach brauchbaren Lösungen von konkreten Problemen in realen Kontexten gestellt. Indem diese Suche unter dem Gesichtpunkt der Anwendung durchschaubarer wird, aktualisiert sich die Relevanz dieser Werkzeuge für heutige Bedingungen. Diesen kontextorientierten Zugang betrachten Numeracy-ForscherInnen als ergänzende Außensicht auf die Mathematik als Teil einer integralen Denkkultur.

Diese Sichtweise führte dazu, dass in der Numeracy-Debatte des letzten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts die Vorstellung von einem zu etablierenden festen Grundstock an einfachen mathematischen Operationen und Verfahren immer mehr verworfen wurde. Das sich stattdessen etablierende Verständnis von *Numeracy* als ein Denken in Fähigkeitskomplexen formuliert die australische Wissenschaftlerin Betty Johnston 1994 folgendermaßen:

> „Numerat zu sein heißt weit mehr, als mit Zahlen zu arbeiten oder in schulischer oder universitärer Mathematik zu ‚bestehen'. Numeracy ist eine analytische Erkenntnisweise, die Brücken baut zwischen Mathematik und der wirklichen Welt in all ihrer Vielfalt. Daher ist Numeracy auch mit keinem festgelegten Niveau an Mathematik verbindbar. Numerat zu sein ist für den Ingenieur so wichtig wie für ein Volksschulkind, einen Elternteil, einen Chauffeur und den Gärtner. Die verschiedenen Kontexte werden dazu führen, Mathematik in unterschiedlicher Weise heranzuziehen und einzusetzen." (Übers. d. Aut.)

Erfolgreiches Lehren und Lernen, so das Ergebnis einer großen englischen Studie von 1997, fördere ganz allgemein *„die Fähigkeit, in Zahlen ausgedrückte Information in einer Vielzahl von Kontexten bearbeiten, zum Gegenstand von Kommunikation machen und ausdeuten zu können"*.

Auf der Grundlage dieses umfassenden Verständnisses von Fähigkeiten findet sich auch wieder die gezielte Anbindung an Literacy als Frage nach der Interaktion von Prozessen des Auslegens und Ausdeutens von Zahlenangaben und grafischen Präsentationsformen im Umfeld verbaler und textbasierter Mitteilungen. Die Vielfalt von Kontexten liefert immer wieder neue Nahrung für die Problematisierung der Überlappungen und signifikanten Unterschiede – untersucht werden etwa die Beziehungen zwischen Numeracy als Gebiet zu dem, was üblicherweise „mathematischer Grundverstand" genannt wird und zur Mathematik als Denkdisziplin.

Zu keiner dieser Fragen gibt es ein gemeinsames Verständnis unter den Numeracy-SpezialistInnen. Einverständnis gibt es allerdings darüber, dass es sich dabei um Kernfragen handelt, die sich immer wieder in neuem Licht stellen und aktuell bleiben. Eine auch international gewichtige Stimme ist in diesem Zusammenhang die des irischen Mathematikers John O'Donoghue. Er formuliert pointiert:

> „Mathematik und Numeracy sind nicht kongruent. Numeracy ist auch keineswegs ein zufälliges Nebenprodukt irgendeines Niveaus von mathematischer Bildung. Wenn es um Numeracy geht, ist auch einiges an Mathematik dabei. Aber mathematische Fähigkeiten allein ergeben keineswegs Numeracy." (Übers. d. Aut.)

Einen etwas anderen Blickwinkel hat der amerikanische Mathematiker Lynn Arthur Steen, er arbeitet mit dem Begriff *Quantitative Literacy*, der sich in der amerikanischen Diskussion für das Konzept *Numeracy* etabliert hat. *Quantitative Literacy/Numeracy* ist für ihn, schreibt er in einem 2001 erschienenen Buch *„The Case for Quantitative Literacy"*, vor allem auch ein zentrales demokratiepolitisches Anliegen für die allgemeine Entwicklung demokratischer Gesellschaften und für die Teilhabe des/der Einzelnen als mündige/r BürgerIn:

> „Quantitative Literacy ist mehr eine Geisteshaltung, eine bestimmte Art, an Probleme heranzugehen, in denen auch Statistik und Mathematik zum Tragen kom-

> men. Im Unterschied zur Statistik, bei der Uneindeutigkeit im Vordergrund steht, geht es bei Numeracy oft um die Logik der Eindeutigkeit. Im Unterschied zur Mathematik, bei der es vor allem um die platonischen Gefilde abstrakter Strukturen geht, ist Numeracy zumeist fest verankert in den Daten aus und verbunden mit der empirischen Welt.“ (Übers. d. Aut.)

In seiner eigenen Interpretation bedeutet diese Orientierung am Empirischen, dass es bei *Numeracy* weniger um das Verstehen abstrakter Ideen geht, umso mehr dagegen um die Fähigkeit der Anwendung elementarer Werkzeuge für komplizierte Zusammenhänge.

Ein gemeinsames Rahmenkonzept

Wie in anderen Wissenschaftsfeldern auch, ist *Numeracy* ein Bereich, in dem die Auseinandersetzung über unterschiedliche und vielfältige Sichtweisen die Weiterentwicklung bestimmt. Einige der wichtigsten ProtagonistInnen bzw. ihre Ansichten werden hier an einer kleinen Auswahl von Beispielen dargestellt.

Da wären zunächst einmal die beiden australischen Forscherinnen Betty Johnston und Keiko Yasukawa zu nennen, die *Numeracy* ganz allgemein als ein Forschungsfeld beschreiben, das untersucht, was es bedeutet, sich in der Welt mit Hilfe der Mathematik zurechtzufinden. Für den bereits erwähnten John O’Donoghue und seinen Kollegen Terry Maguire ist die Entwicklung eines gemeinsamen Numeracy-Rahmenkonzeptes wichtig für ein zunehmend komplexeres Verständnis der Anwendung des Mathematischen und für das Zurechtfinden des Einzelnen. Anfangs beschränkte sich die Bedeutung von Anwendung auf *„einfache Rechenverfahren“* für einfache Alltagssituationen, erweiterte sich zur Darlegung des Realitätsbezugs von *„Mathematik als Gegenstand im Kontext“* und entwickelte sich schließlich zu einer integrativen Sicht von Anwendung, bei der Mathematik eingebettet ist in die kommunikativen, kulturellen, sozialen, persönlichen und emotionalen Aspekte von Kontexten des/der Einzelnen.

Eine ähnlich integrative Absicht drückt sich in dem Versuch aus, die entscheidenden Komponenten von *Numeracy* zu beschreiben. Die amerikanischen Numeracy-Forscherinnen Lynda Ginsburg, Myrna Manly und Mary Jane Schmitt untersuchten 2006 die Gemeinsamkeiten verschiedener Rahmenkonzepte von *Numeracy* unter dem Titel *„The Components of Numeracy“*. Ihr *Kontextverständnis* ist sowohl breit als auch differenziert. Es erfasst z.B. anhand eines breiten Spektrums von Rollen und Aufgaben verschiedene Anliegen im persönlichen Lebensbereich sowie das Interesse an Weiterbildung bis hin zur Spezialisierung in der Mathematik. Die *Inhaltskomponente* beschreibt mathematische Grundkonzepte des Wissens und Strukturen und verweist in jedem einzelnen Fall auf ihre Relevanz für das Verstehen allgemeiner Probleme und deren Lösung. Bei der Detailkomponente *Funktionen* bedeutet das – um ein Beispiel zu nennen –, dass diese in Worten, Tabellen, Diagrammen oder als Gleichungen dargestellt werden können, und jede dieser Formen dazu dient, Veränderung zu beschreiben. Eine weitere Komponente erfasst Kognitives und Affektives, sie beschreibt die Prozesse, die den/die Einzelne/n befähigen, Kontext und Inhalt zu verbinden. Die Unterkategorie *Strategische Kompetenz* wiederum umfasst das Urteilsvermögen und die geeignete Auswahl von Strategien und Werkzeugen sowie die Unterscheidung zwischen wichtiger und unwichtiger Information.

Das Konzept *Numeracy* ist nach Auffassung des bereits erwähnten Forschers John O'Donoghue und seines Kollegen Terry Maguire nicht zuletzt deshalb ein produktives Denkwerkzeug, weil es sich aus einer Vielzahl von Arbeitsgebieten entwickelt hat. Und es sind gerade die Auffassungsunterschiede der Numeracy-ExpertInnen, die in der Debatte immer wieder zur „Kontextualisierung", zur Darlegung der Ableitung aus den unterschiedlichen Erfahrungen der Anwendung zwingen und auf diese Weise für die Weiterentwicklung des gemeinsamen Rahmenverständnisses sorgen.

Brüche und Einheiten im Alltagsleben

Der Mathematiker und Statistiker Alan Tucker befasste sich 2008 in einer Publikation der *Mathematical Association of America* unter dem Titel *„Calculation versus Context: Quantitative Literacy"* mit der Komplexität des Verstehens von Bruchzahlen. Er stellte fest, dass die Mehrheit der amerikanischen SchülerInnen der 8. Schulstufe in einer Untersuchung die Frage nach dem nächst großen Ganzen aus der Summe von $\frac{19}{20} + \frac{23}{25}$ mit den Antwortoptionen 1,2, 42 und 45 mit 42 oder 45 beantworteten (statt mit 2, was die richtige Antwort gewesen wäre). Sie betrachteten, so beginnt Tucker seine Analyse, Brüche nicht als eigenständige Art von Zahlen, nämlich als die Darstellung eines Verhältnisses, sondern offenbar als ganze Zahlen, und addierten daher jeweils die Zähler oder die Nenner in den Brüchen bzw. waren überzeugt davon, dass das nächst große Ganze nur eine „große" Zahl sein konnte.

Das Zahlenverständnis von Brüchen beruht auf einer klar definierten Einheit, ähnlich wie etwa bei einem Zentimeter oder „einem Teelöffel" als Bezugsstandard des Messens und Zählens. Brüche verweisen also auf Einheiten, Bezugsgrößen und das Anteilverhältnis zwischen ihnen. In dieser Rolle drücken sie auch Umwandlungsverhältnisse zwischen Einheiten aus (z.B. ist 1 mm = $\frac{1}{10}$ cm). Zur Verwirrung trägt bei, dass $\frac{1}{4}$ im Alltag als einer von vier gleichen Teilen eines vorstellbaren Ganzen verstanden wird, $\frac{1}{4}$ cm dagegen als das Ergebnis einer Messung. Messungseinheiten und Teiler – wie eine Nagelbreite, eine Messerspitze oder eine Schrittgröße – haben eine wichtige Brückenfunktion zwischen dem Alltagsverständnis und dem abstraktem Konzept der Bruchzahl. Eine weitere Schwierigkeit beim Verständnis von Bruchzahlen ist, dass der Zähler eine Zählzahl ist, in unserem obigen Fall 19 bzw. 23, während der Nenner eine andere Zählart darstellt – im besagten Fall $\frac{1}{20}$ oder $\frac{1}{25}$ –, nämlich einen Kehrwert. Brüche sind somit ganze Vielfache von Kehrwerten. Aber auch bestimmte Schreibweisen tragen zur Verwirrung bei: $\frac{1}{4}$ hat einmal bloß die Bedeutung einer Bruchzahl und kann ein anderes Mal als arithmetische Aufgabe einer Division gemeint und verstanden werden.

Man sieht, bereits ein vermeintlich einfaches Thema, ein Zahlenaspekt, verlangt die Kenntnis der Definition verschiedener mentaler Konzepte und ihrer Beziehung zueinander. Sie erschließen sich nicht durch Errechnen, sondern nur durch die übende Erfahrung vor allem des Verstehens der Begründungen ihres Einsatzes bei verschiedenen Anlässen. Zu ihrer Verankerung, so Tuckers Schlussfolgerung, muss ihre Darlegung als unterschiedliche Perspektiven der Betrachtung und des Ausdrucks auf ein und dieselbe Sache im Zentrum der Vermittlung stehen.

Und das gilt umso mehr, als Angaben in Brüchen, Prozenten, Dezimalen, Umwandlungszahlen oder Verhältniszahlen im Alltagsleben ebenso weit verbreitet sind wie die Schwierigkeiten im Verstehen ihrer Wechselwirkung in alltäglichen Lebenslagen.

Quantitative Reasoning

Der Psychologe Neil Lutzky untersuchte, wie und ob StudentInnen einer amerikanischen Kunstuniversität, des *Carlton College*, in ihren schriftlichen Arbeiten quantitative Informationen aus Recherchematerialien verwendeten. In einem Drittel der Arbeiten wurden quantitative Informationen selbst dann nicht mit einbezogen, wenn sie ein zentrales Thema der Analyse betrafen. In neun von zehn Arbeiten wurde auf dieses Zahlenmaterial selbst dann verzichtet, wenn es dazu beigetragen hätte, weniger wichtige Aspekte der eigenen Argumentation zu erhärten. Und bei einer Detailuntersuchung zur Auswertung quantitativer Informationen von Recherchematerialien aus Texten, in Tabellen und Diagrammen zeigten sich bei den StudentInnen selbst bei Fragestellungen aus ihrem unmittelbaren Umfeld große Unsicherheiten darüber, wie diese Aussagen Zusammenhänge beschreiben, wie sie zu lesen sind und sich sprachlich fassen lassen. Lutzky schloss daraus, dass es wichtig wäre, *Quantitative Reasoning* als Teil von Schreiben in allen Fächern zu lehren: als ein wichtiges Element der Diskussion und Begründung, als eine Darstellungsform von Aussagen und der Beschreibung von Phänomenen sowie für die Untermauerung von Thesen. Dieser Gewinn an Sprache und Literarität durch die Ausformulierung von quantitativen Aussagen bringe, so seine Ansicht, Vorteile für die Anliegen unterschiedlicher Disziplinen.

Milo Schield, ein Physiker, Mathematiker und Statistiker, der an einer amerikanischen Kunstuniversität, dem *Augsburg College in Minneapolis*, *Quantitative Reasoning* und *Statistical Literacy* unterrichtet, leitete ein Projekt, das sich zum Ziel gesetzt hatte, einen interdisziplinären Lehrpan für *Statistical Literacy* für Kunstuniversitäten zu entwickeln. Den Bericht über seine Arbeit publizierte er 2004. In ihm definiert er *Statistical Literacy* als *„kritisches Denken über Argumente, die Statistiken als Beweise einsetzen“*. Im Zentrum stehen für ihn nicht Zahlen, sondern die Worte, die den Zahlen ihren Rahmen geben. Der Fokus liegt beim Lesen, beim Interpretieren und Kommunizieren, bei der Aussagenanalyse sprachlicher und textlicher Darstellung.

In seinen *Statistical Literacy* Seminaren behandelte Schield mit seinen StudentInnen die Grundlagen induktiven Denkens. Im Zentrum standen die Rekonstruktion der Argumentationsbasis und die Überprüfung der Gültigkeit jeder Art von Verallgemeinerung. Die StudentInnen sollten so lernen, immer zuerst zu fragen, für welche konkreten Zusammenhänge und mit Hilfe welcher Beobachtungsdaten das statistische Zahlenmaterial erstellt wird und Aussagekraft hat. Damit sollte die Unterscheidungsfähigkeit geschärft werden für den Unterschied zwischen belegbaren Verallgemeinerungen in Zahlenbeziehungen bei klar definierten Bedingungen und der Verallgemeinerung von Zahlenbelegen für haltlose und fragwürdige Interpretationen. Anhand sprachlicher Grammatik zeigte er den StudentInnen die Unterschiede zwischen aneinander gereihten Verbindungen von Aussagen und ursächlichen Verknüpfung von Aussagen, um ihnen klar zu machen, dass kleine Änderungen im Satzbau große Bedeutungsunterschiede bewirken können. Er nahm Verhältniszahlen zum Anlass, um sie über den Unterschied von Aussagen wie *„bei Selbstmorden gibt es eher Witwen als Witwer“* und *„Witwen begehen eher Selbstmord als Witwer“* nachdenken zu lassen. Oder er ließ sie Prozentzahlen und Prozentsätze in Tabellen und Diagrammen miteinander vergleichen. Ein wichtiges Thema war auch die – sprachliche – Mehrdeutigkeit von statistischen Aussagen, etwa bei einem so diffusen Begriff wie Autosterberate. Die StudentInnen sollten sich die Frage stellen, was diese Mehrdeutigkeiten eigentlich aussagten, ob damit vielleicht die Sterberate per Auto, per FahrerIn oder gar per Automeile gemeint sein konnte.

Verbunden wurde diese Sensibilisierung für Sprache und Ausdruck dann mit der Auseinandersetzung über den Kontext von statistischen Aussagen, von Vergleichsstatistiken und statistischen Resultaten aus Beobachtungsstudien. Für die StudentInnen war z.B.relativ einfach zu verstehen, dass *„die Arbeitslosenrate in Iowa größer ist als die in Kalifornien“*, auch wenn es *„in Kalifornien mehr Arbeitslose als in Iowa gibt“*. Schwerer fiel es ihnen zu erkennen, dass sich Verhältniszahlen wie Durchschnittswerte oder Prozentsätze ändern, wenn man den Einfluss von *„indirekt beteiligten Variablen oder von assoziierten gedanklichen Gleichsetzungen“* mit bedenkt. Dass eine führende Universitätsklinik die höchste Todesrate aufweist, wird vermutlich weniger auf ein besonderes Versagen zurückzuführen sein, sondern hängt wohl eher damit zusammen, dass in einem solchen Krankenhaus ein größerer Prozentsatz an PatientInnen in sehr schlechtem Zustand zu finden ist. Diese Art kritischer Reflexion von statistischem Material und statistischen Aussagen interessierte die StudentInnen. Sie brachten Material aus ihrem Umfeld mit und suchten nach *„ablenkenden Einflussgrößen“* und alternativen Erklärungen für Aussagen wie diejenige, dass *„Kinder, die richtig frühstücken, bessere SchülerInnen sind“*.

Quantitative Literacy

Eine andere Vorgangsweise wählte der bereits erwähnte Lynn Arthur Steen, er fand es wichtig, Menschen aus unterschiedlichen Zusammenhängen, keineswegs nur ExpertInnen von *Quantitative Literacy* (QL), für gemeinsame Diskussionen über den Stellenwert von *Quantitative Literacy* in ihrem Arbeitsfeld zu gewinnen. Dazu entwickelte er um die Jahrtausendwende als eine Art Leitfaden eine Gesprächsserie. Die interviewten ExpertInnen wählte er aus dem universitären Umfeld. Im Folgenden werden als Beispiele einige Antworten auf Steens Fragen in Kurzfassung wiedergegeben.

Da wäre zunächst einmal Rick Gillman, der das *Department für Mathematics und Computer Sciences* an der Valparaiso Universität leitet. Er bezeichnet QL als Teil der für jede Universität notwendigen Allgemeinbildung, *„wie Literatur, Schreiben und Wissenschaft“*. Und er hält QL auf Universitätsniveau für mehr als nur *„brauchbares Basalwissen für Life Skills“*, er bezeichnet sie als wichtiges Instrument jeder Tiefenanalyse, wichtig auch für das Kontextverständnis und als kreativen Impuls. Die Frage nach der Nähe und dem Unterschied zur Mathematik beantwortet er folgendermaßen:

> „Das Verhältnis zwischen QL und Mathematik ist so wie das zwischen Englisch und Schreiben, daher muss es so wie Schreiben zu einem Teil jedes Fachbereichs werden.“

Ähnlich wie für das Schreiben bedürfe es einer breiten Diskussion aller Fakultäten, welche Rolle QL als Teil von Literatur, Kommunikation, Sprache und Fremdsprache haben soll und wie sie in die Lehre integriert werden könne.

Für Richard Millman, Präsident des amerikanischen *Knox College*, eines Kunstcolleges, und Vorstand der mathematischen Fakultät an diesem College, ist QL im Unterschied zur Mathematik klarer an den Zielsetzungen der Lehre und den Inhalten der verschiedenen Universitätsdisziplinen orientiert. Er hält es zwar für wünschenswert, QL zu einem integralen Teil jedes Curriculums zu machen, verweist aber auf das Problem, dass abseits der Naturwissenschaften die Furcht vor der Mathematik weit verbreitet ist. Eine ähnliche Abwehr habe es

bei vielen MathematikerInnen gegeben, als versucht wurde, Schreiben als integralen Bestandteil ihrer Kurse zu etablieren. Längerfristig erhoffe er sich mehr Ideenreichtum beim Entwickeln von Verbindungen zwischen Mathematik und Literatur sowie von Mathematik und Kunst in Seminaren und Lehrinhalten. Er denke dabei an eine einfachere Version von *Hofstadters* Werk *„Gödel, Escher, Bach“*. Millman erklärte, in seiner Unterrichtsarbeit Seminare etablieren zu wollen, die *„die intellektuelle Lebendigkeit der Mathematik aus einer interdisziplinären Sicht“* nahe bringen.

Ein etwas anderer Blickwinkel findet sich bei Pamela Paulson, Leiterin des *Research Centre am Minnesota Center for Arts Education*, einer Institution, die neben der Ausbildung in verschiedenen Kunstdisziplinen auf vor- und universitärem Niveau auch Fortbildungen für LehrerInnen offeriert, um deren Unterrichtsarbeit durch den Einsatz von Kunst zu verbessern. Die Frage nach dem Stellenwert von QL für die verschiedenen Kunstdisziplinen beantwortete sie mit *„hat eine Schlüsselfunktion dabei, eine künstlerische Vorstellung umzusetzen“*. Zwei Bereiche quantitativer Literarität würden in allen Kunstrichtungen zunehmend an eigenständiger Bedeutung gewinnen: das Lesen und Verstehen von Daten und Schaubildern und das Herausfinden und Gestalten geometrischer Muster. Gefragt, ob sie aus der Vermittlungsarbeit im Kunstbereich auch Ratschläge für die Überwindung der weit verbreiteten Ablehnung und Angst vor Mathematik als Unterrichtsgegenstand anzubieten hätte, antwortete Paulson, sie habe in ihrem Unterricht an der *Kunst High School* des Centers die Erfahrung gemacht, dass die StudentInnen Mathematik besser verstünden und ihre negative Einstellung ändern würden, wenn sie ihnen als ein Aspekt von Kunst und künstlerischer Gestaltung nahe gebracht und so vertraut werde. Diese Art der Einbettung in die künstlerische Umsetzung, in das Zusammensetzen und Herstellen, ergänze und erweitere verbale Erklärungsversuche, die bei den StudentInnen oft an Grenzen der Vorstellung stoßen würden.

Interessant sind auch die Erfahrungen von Michele Forman, die Geschichte und Sozialwissenschaften an der *Union High School* in *Vermont* unterrichtet. Sie wurde gefragt, ob angesichts der zunehmenden Verwendung quantitativer Daten und statistischer Methoden sowohl bei geschichts- als auch bei sozialwissenschaftlichen Studien der Unterricht von *Quantitative Literacy* an der High School zu begrüßen wäre. Forman gab zur Antwort, dass das gezielte Unterrichten numerater Kompetenzen im Fach Geschichte ein wichtiger Teil des historischen und vor allem sozialhistorischen Verstehens sei. Zum einen halte sie ein interdisziplinäres Unterrichtskonzept für wichtig, zum anderen seien numerate Kompetenzen wichtige Instrumente für HistorikerInnen. Daher knüpfe sie im Fach gezielt bei bereits vorhandenen Kenntnissen der SchülerInnen an und zeige ihnen damit auch, wie sie diese Kenntnisse besser einsetzen können. So erkläre sie den StudentInnen, dass ein historisches Schaubild, das Ereignisse im Zeitverlauf als unterschiedlich gruppiert und verteilt visualisiert, nichts anderes sei, als die Darstellung der Beziehung von Variablen mit einer Reihe definierter Punkte entlang eines Koordinatensystem, gebildet aus einer x- und einer y-Achse, deren Verlauf eine Kurve ergibt – ganz wie die ihnen bekannte mathematische Kurve. Oder sie verweise bei der Beschäftigung mit islamischer Kunst mit dem Schwerpunkt Mosaikkunst auf die mathematischen Voraussetzungen für diese Art lückenloser Ausgestaltung von Oberflächen. Insgesamt, teilt sie mit, arbeite sie mit der Mathematik als eigenständiger Sprache und versuche zu zeigen, dass diese wie alle Sprachen dazu dient, unsere Welten verschieden zu interpretieren, unterschiedliche Aspekte klarer zu sehen und so auch besser und vielschichtiger argumentieren zu können.

Die oben ausgewählten Beispiele sollten zeigen, wie vielschichtig die Kontextthematik im Bereich *Numeracy* behandelt wird. Selbst genuin mathematische Konzepte, Sprache und Symbole werden als solche der Anwendung von Perspektiven der Betrachtung und Beschreibung realer Probleme und Verhältnisse untersucht. Im Alltag von Problemstellungen wird zum Thema, dass sich Probleme nicht als eindeutig definierte Konzepte und Instrumente präsentieren. Sie sind aus einer Mischung von Darstellungsweisen zu sichten, einzuordnen, als geeignet für den Einsatz im Konkreten zu erkennen. Ihre Anwendung ist komplex, weil sie immer der konkreten Übertragung und Integration abstrakter Gebäude und mentaler Operationen bedarf. Schließen wir diesen Abschnitt mit einem Zitat aus dem Buch von Lynn Arthur Steen, für den quantitative Literarität eng mit verbaler Literarität verbunden ist:

> „In dieser Hinsicht ist sie [quantitative literacy] eher Schreiben als Algebra, eher Sprechen als Geschichte. Numeracy hat keinen spezifischen Inhalt, ihren Inhalt vermacht ihr der Kontext.“ (Übers. d. Aut.)

4 Literaritätspraxis hierzulande – eine (sehr) kleine Auswahl

Nach so vielen theoretischen Darlegungen, orientiert vor allem an internationalen Debatten und Praktiken, sollen hier einige heimische Aktivitäten dargestellt werden, die beispielhaft zeigen, dass es auch hierzulande eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Thema Literarität gibt. Und – mindestens genauso wichtig –, dass diese Auseinandersetzung im Rahmen realen Handelns erfolgt und Projekte hervorbringt, die keinen internationalen Vergleich zu scheuen brauchen.[27]

4.1 Zur Rekonstruktion einer Sprache durch die Schrift – das Burgenland-Romani-Projekt

Selten sind wissenschaftliche Projekte – insbesondere solche, die Linguistik und Literarität betreffen – über den akademischen Kernbereich hinaus so viel beachtet und hoch gelobt worden wie das Romani-Projekt, das im Herbst 1993 an der Universität Graz startete. Ursprünglich als regionales Projekt zur Kodifizierung der Sprache der Burgenland-Roma geplant, beschäftigt es sich mittlerweile nicht nur mit den vielfältigen Romani-Varianten in Europa, sondern auch mit der soziokulturellen und soziopolitischen Situation dieser Minderheit im europäischen Kontext. „Dem Sprachtod entgegenwirken“, war der Ausgangspunkt des Projekts, er entsprang dem Wunsch einer Minderheit, in und durch ihre Sprache weiterzuleben, geachtet und verstanden zu werden. Hindernisse gab es genügend, vor allem musste das extreme Misstrauen minimiert werden, das die Roma nach ihren Erfahrungen im Holocaust jeglicher Form von statistisch-demografischer Erhebung entgegen brachten. Gelungen ist dies – zumindest teilweise – dadurch, dass die SprecherInnen des Roman nicht in erster Linie als Forschungsobjekte, sondern als ExpertInnen ihrer eigenen Sprache angesehen und anerkannt wurden.

Erfolgreich war das Projekt der Kodifizierung auf mehreren Ebenen:

- auf der wissenschaftlichen, weil es dazu beitrug, dass sich das universitäre Desinteresse an der Problematik in die Anerkennung eines angesehenen, akademisch etablierten Forschungszweigs verwandelte,
- auf der kulturellen, weil es durch die praktische Umsetzung und Implementierung der Forschungsergebnisse den Kultur- und Identitätserhalt und damit die Stärkung des Selbstbewusstseins der Roma als europäische „Nation“ unterstützte,
- auf der politischen, weil die Einbeziehung der Roma in den Forschungsprozess für sie selbst kommunikativ und mobilisierend wirkte und damit die Entstehung neuer Institutionen und Netzwerke der Roma in den verschiedenen Ländern förderte.

[27] Bei den Interviewpassagen in Kapitel 4 handelt es sich um verschriftlichte gesprochene Sprache, deren Melodie und Sprachgebrauch sowie Ausdrucksweise des/der jeweiligen Sprechers/Sprecherin, soweit möglich, auf Wunsch der Autorinnen erhalten bleiben soll. Aus diesem Grund finden sich in diesem Kapitel gelegentlich nicht geschlechtsneutrale Formulierungen.

Über all diesen erfreulichen Erfolgsmeldungen sollte allerdings nicht vergessen werden, dass ein beträchtlicher Teil dieser größten europäischen Minderheit noch immer unter höchst prekären Verhältnissen lebt.

Bei den beiden befragten Wissenschaftern handelt es sich um:

Dieter Halwachs, Linguist an der Universität Graz, wissenschaftlicher Leiter des Romani-Projekts an seiner Universität und Autor und Herausgeber zahlreicher Publikationen zu diesem Thema.

Barbara Schrammel, Linguistin an der Universität Graz, Mitarbeiterin an wissenschaftlichen Projekten und Publikationen mit dem Schwerpunktthema Romani.

Beschreiben Sie bitte, wie Ihr Projekt begann und was Ihnen daran wichtig ist.

D. H.: Das Projekt war mir deshalb wichtig, weil es in ihm darum ging, marginalisierten und stigmatisierten Gruppen durch unsere Arbeit zu helfen, sich zu emanzipieren, ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstwertgefühl für ihre eigene Kultur zu stärken. Also das, was die Gesellschaft ihnen bisher zu geben verweigert hat, nämlich Menschenwürde und kulturelle Würde über die Wertschätzung ihrer Kultur. In unserem kulturellen Kontext ist Anerkennung von Kultur mit der Anerkennung von Sprache verbunden, und das wiederum sehr stark mit Schriftlichkeit – denn eine Sprache ohne Schrift gilt nicht als vollwertige Sprache. Das ist anscheinend Commonsense in unserer Gesellschaft.

Es begann eher mit einem Zufall. Einer meiner Lehrer, Mozes Heinschink *(international bekannter Experte für Romani-Sprachen, der seit Jahrzehnten Märchen, Lieder und Erzählungen der Roma sammelt; Anm. d. Aut.)*, hat mich den Burgenland-Roma vorgestellt, und Emmerich Gärtner-Horvath, ein Vertreter der Burgendland-Roma, hat mich gefragt, ob ich ihnen helfe, den Sprachtod bei ihnen aufzuhalten. Ich habe ja gesagt, ohne zu wissen, wozu ich eigentlich ja sage. Das war 1992. Die Burgenland-Roma wollten das Aussterben ihrer Sprache, des Burgenland-Roman, verhindern und waren deshalb interessiert, dass das, was weiterzugeben ist, aufgezeichnet und verschriftlicht wird, um es zu bewahren.

Ich fragte dann meinen akademischen Lehrer Norman Denison, was ich jetzt tun soll. Ich bin zu diesem Zeitpunkt zwar Soziolinguist gewesen, habe aber eher im Bereich der Diskursanalyse, wie man das heute nennt, gearbeitet – Politsprachen und nonverbale Kommunikation, ein damals nicht unumstrittener Bereich innerhalb der österreichischen Linguistik und natürlich auch nicht innerhalb des Grazer Instituts. Ich habe also Denison damit konfrontiert, dass ich ja gesagt habe. Daraufhin gab er mir den wichtigsten Ratschlag, den ich als Wissenschaftler je bekommen habe: „Vergessen Sie sofort 50% Ihres Fachwissens und stecken Sie die anderen 50% möglichst weit zurück in die Region Ihres Hirns, wo es nicht stört. Gehen Sie zu den Roma raus, und benehmen Sie sich wie ein Mensch!“

Das war dann der Weg, den wir gegangen sind. Ich habe gewusst, ich weiß nichts. Ich hatte noch einen zweiten akademischen Lehrer, Karl Sornig, der dieses Projekt auch gefördert hat, weil es ihn interessierte. So konnte ich an der Universität Projektseminare zum Romani machen, bei denen ich meinen Mitarbeitern – das wurde dann die erste Generation der Mitarbeiter, die aus dem Projekt hervorgegangen sind – nur um eine Nasenlänge voraus war.

Mit ihnen zusammen habe ich gelernt. Ich bin intuitiv an die Sache herangegangen, habe mit den Roma geredet und mir ihre Vorstellungen angehört.

Heißt das, dass Sie vorher nie mit Roma zu tun gehabt haben?

D. H.: Doch. Ich bin aus der Gegend, ich bin im Burgenland sozialisiert, das hat natürlich eine gewisse Rolle gespielt. Ich bin aber nicht am unteren Ende der sozialen Skala aufgewachsen, sondern am oberen Ende – als deutschsprachiger Burgenländer. Ich bin aber sicherlich auch deshalb von den Roma eher akzeptiert worden, weil mein Großvater im KZ war und hingerichtet worden ist. Wäre ich der Enkel meines Großonkels, der bei der SS war, hätte sich nichts abgespielt. Das sind Rahmenbedingungen, die sich ergeben haben. Als ich im Burgenland aufgewachsen bin, hat man mir erklärt, dass man bei „den Zigeunern" aufpassen muss, wenn sie ins Geschäft einkaufen kommen. Ich habe als kleiner Bub Watschen bekommen, weil ich mit ihnen am Bach gespielt habe. Und die ganze Kleinstadt, in der ich aufgewachsen bin, hat in den 1970er Jahren diskutiert, ob sich „einer von denen" bei uns ein Haus kaufen darf oder nicht – er ist ja „ein Zigeuner". Dann ist man aber draufgekommen, er hat Geld, und er hat der Kirche etwas gespendet und dem Sportverein, und schöne Töchter hat er auch. So ist er also im Ort aufgenommen worden. Das war mein Background.

Von meinem linguistischen Background her wusste ich zwar, dass ethnische Minderheiten bis zu einem gewissen Grad auch soziale Minderheiten sind, in welcher Situation sie aber auch soziolinguistisch waren, das wusste ich nicht. Ich kannte die Probleme zum Teil aus der Literatur, aber das bezog sich alles auf die USA – die Soziolinguistik ist ja ein angloamerikanisches Fach. Genutzt haben der Rat von Denison, und auch die Unterstützung von Sornig, meinem zweiten Lehrer. Er riet mir nicht nur, hinzugehen und mir anzuschauen, was sie wollen. Er ist auch mitgefahren, als Universitätsprofessor, was dem ganzen Vorhaben ein größeres Prestige verliehen hat.

Und wie funktionierte der Kontakt mit Ihren AuftraggeberInnen, den Burgenland-Roma?

D. H.: Mir war relativ schnell klar, dass die Burgenland-Roma eine isolierte Gruppe innerhalb der Roma-Sozietät sind, die unter ganz spezifischen Bedingungen leben. Mein eigentlicher „Auftraggeber" war ja Emmerich Gärtner-Horvath als Einzelperson. Er musste sich innerhalb seiner Gruppe durchsetzen, weil viele von ihnen das Romani zum Teil als Schutzsprache gesehen haben, die man nicht verraten darf. Bei den Sinti ist diese Einstellung noch viel ausgeprägter.

B. S.: Ein kleines Beispiel dazu: Wir haben mit einer österreichischen Roma-Gruppe zusammengearbeitet und wollten mit ihnen gemeinsam ein zweisprachiges Märchenbuch herausgeben, finanziert von der Volksgruppenförderung. Aber sie weigerten sich zunächst, sie waren der Meinung, zweisprachig geht nicht, weil sie damit den Gadze *(Nicht-Roma; d. Aut.)* ihre Sprache verraten würden. Dann hatten sie die Idee, ein rein deutsches Buch zu machen, bis wir ihnen erklärten, dass ja gerade die Zweisprachigkeit Sinn und Zweck der Sache war.

D. H.: Noch eine kleine Anekdote zur Wichtigkeit von Schrift. Einer der Sinti-Chefs hat mir erzählt: „Wir brauchen dringend eine Schrift." Weil, erklärte er, als er einmal im Gefängnis war, hat er seinen Leuten auf Romanes geschrieben, und sie konnten das kaum lesen. Das war ein Motiv für das Schreiben.

Bei den Burgenland-Roma ging es dagegen bei der Verschriftlichung nicht um eine echte Funktionalität, sondern rein um Prestige und Emanzipation. Die Erkenntnis, dass mit dem Verlust der Sprache der Verlust der Kultur und damit der Identität einhergeht, hat sich bei ihnen nicht von innen entwickelt, sondern wurde zum Teil erst von außen hereingetragen. Durch die Kontakte mit anderen Roma-Gruppen im Verlauf des Prozesses ihrer Selbstorganisation haben die Burgenland-Roma gemerkt, wie wichtig es wäre, ihre eigene Sprachvariante zu retten. Sie haben bei anderen Gruppen gesehen, dass sie Roman als primäres Medium der internen Kommunikation benutzten, dass sie die Dinge aufschreiben, dass sie eine Zeitung machen. Plötzlich haben sie ihre eigene geringe Sprachverwendung als Verlust empfunden. Eigentlich war es vor allem Emmerich Gärtner-Horvath, der das erkannt hat, seinen bisherigen Job als Billa-Geschäftsführer aufgab und sich ganz der Sache widmete. Sein größter Wunsch war, das Burgenland-Roman zu schreiben, zu erhalten und zu unterrichten. Er ist auch bisher der Einzige, der das unterrichten kann. Ich sage immer, die Verschriftlichung ihrer Sprache ist für die Burgenland-Roma ungefähr das, was für uns ein Buch ist, das wir immer schon haben wollten. Eines, das wir uns kaufen, ins Regal stellen, aber nicht lesen. Die gleiche Funktion hat die Sprache für sie.

Meinen Sie jetzt die Sprache oder die Schrift?

D. H.: Sprache und Schrift. Sie verwenden sie nicht, aber sie haben sie – und sie sind stolz darauf.

B. S.: Das Weitergeben der Sprache an die nächste Generation hat schon vor längerem aufgehört, der Sprachtod ist also faktisch bereits schon eingetreten, wenn die Kinder sie nicht mehr erwerben.

Wie gingen Sie bei der Verschriftlichung vor?

D. H.: Ich bin gebeten worden, Alphabetvorschläge zu machen. Da hieß es dann: „Der Horvath mag keine kroatischen Stricherln“ – dieser Satz wird mir ewig im Gedächtnis bleiben. Es gibt bei den Burgenland-Roma eine ganz ähnliche Hierarchisierung wie bei allen anderen Volksgruppen. Zuerst kommen die deutschen Roma, die Sinti, dann die ungarischen Roma und dann erst die „Tschuschn“. Und noch weiter unten sind für sie die türkischen Roma, die Muslime. Es war für mich eine spannende Geschichte, dass diese marginalisierten Gruppen die ganze Kulturgeschichte des pannonischen Raums und des Balkanraums widerspiegeln.

Die Burgenland-Roma sehen sich selbst als „Mischlinge“, eigentlich nicht mehr als „echte Zigeuner“, und ihre Sprache als Mischsprache, weil es keine monolingualen Romani-Sprecher mehr gibt. Da sie permanent in dem bilingualen Modus sind, ist ihnen auch bewusst, was alles aus der anderen Sprache in ihrer drinnen ist. Das war ihnen natürlich ein Problem, da auch sie von der Ideologie der „Reinheit der Nation“, der „Reinheit der Sprache“ durchaus angesteckt waren. Daher lautete zu Beginn ihr erster Auftrag an mich: „Halwachs, alles was ungarisch ist, alles was kroatisch ist, und alles, was deutsch ist, raus aus unserer Sprache. Wir wollen indisch haben.“

Ich habe stundenlang mit ihnen diskutiert, habe ihnen erklärt, dass alle Sprachen Mischsprachen sind, habe ihnen das an Hand des Deutschen, des Englischen usw. gezeigt, ohne

Erfolg. Bis dann ein Kollege, ein vergleichender Sprachwissenschaftler, der am Anfang dabei war, wahrscheinlich aus Langeweile indische Schriftzeichen vor sich hingekritzelt hat. Sie haben ihn daraufhin gefragt, was das ist. Und er hat gesagt: „Das ist indisch!“ Damit war die Sache vom Tisch, es war klar, das wollten sie nicht. Nicht mein Sermon hat sie überzeugt, sondern die Schrift.

Da wurde mir klar: Ich werde kein Schriftsystem vorschlagen. Aus meiner Sicht war das Romani, die südslawische Lateinschrift, das Gescheiteste, mit den Hatscheks usw. Es gibt ja im wissenschaftlichen Bereich eine Romani-Schrifttradition. Die südslawische Lateinschrift hat sich dafür als am Besten geeignet erwiesen, weil sich diese Verschriftlichung damals hauptsächlich auf Romani-Varianten aus dem südslawischen Bereich stützte. Ich habe sie dann gefragt, wie sie gerne schreiben würden, und da stellte sich heraus, dass sie von zwei Schreibkonventionen ausgingen, der ungarischen und der deutschen. Das betrifft in erster Linie den Bereich der sch und der tsch, also der Zischlaute, und auch die sog. Palatalisierungen im Ungarischen – so wird zum Beispiel das, was man im Deutschen als dj schreibt, im Ungarischen mit gy geschrieben. Die überwiegende Mehrzahl des Geschriebenen war aber in der deutschen Schreibweise.

Blieb das eigentlich Ihr einziges Romani-Projekt dieser Art?

D. H.: Nein, mittlerweile dokumentieren wir alle österreichischen Romani-Varianten und weit darüber hinaus. Aber angefangen hat das alles mit dem „Laboratorium Burgenland-Roma“, wie ich das heute nenne. Weil aufgrund der isolierten Situation, aufgrund der Zugänglichkeit, aufgrund dessen, dass von dort ein Auftrag kam und nicht wir es waren, die zuerst hingekommen sind, und auch dadurch, dass Mozes Heinschink uns hingebracht hat, hatten wir eigentlich von Anfang an ein sehr privilegiertes Projekt. Mozes ist überall sehr beliebt und anerkannt, ich sage immer, ich bin nichts anderes als der Stellvertreter von Mozes.

Und worauf mussten Sie bei der Umsetzung in Schrift besonders achten?

D. H.: Mit der Schriftlichkeit des Romani geht auch immer die Frage nach einem Romani-Standard einher. Minderheitengruppen mit einer Sprache ohne Schrifttradition versuchen immer, Sprachplanung so zu betreiben, wie man Sprachplanung für Nationalsprachen betreibt. Sie haben den großen Wunsch nach Standards, aber sie übersehen, dass man für die Durchsetzung dieser Sprachstandards eine Machtstruktur braucht, um sie über Schulen und ähnliche Institutionen zu implementieren. Schon in den 1980er Jahren wurde versucht, ein Standard-Alphabet für Romani zu kreieren. Es ist sehr ambitioniert, hat Zeichen, die keine andere Sprache hat, wurde auf einer Konferenz der internationalen Romani-Union beschlossen, wird aber nur in einem einzigen Land, nämlich in Rumänien verwendet. Dort wurde es auf autoritäre Art und Weise verordnet. Die Kinder lernen in der Schule eine Roman-Varietät, die mit der kommunikativen Praxis zuhause in keinem Zusammenhang steht. Es ist ungefähr so, wie mit unseren Dialekt sprechenden Kindern, die dann in die Schule kommen. Nur härter, weil sie gar nicht wissen, was sie mit dem Standard anfangen sollen, die Funktionen fehlen ja. Deshalb sind die Standards beim Schreiben im formellen, öffentlichen Bereich eher etwas Emblematisch-Symbolisches.

Das erinnert mich an eine Begebenheit mit der berühmten Roma-Sängerin Ruza Lakatos. Einmal bat ich sie, bei einer Buchpräsentation in Klagenfurt ihr eigenes Märchen vorzule-

sen und schärfte ihr ein, es sich unbedingt vorher durchzulesen. Sie setzt sich also hin, beginnt vorzulesen und fängt plötzlich zu lachen an: „So schreibt's ihr das?" Das ist ein schönes Beispiel dafür, dass ihr die Schriftlichkeit total fremd war, sogar für einen Text, der von ihr selbst stammt.

Ich habe später Verschriftlichungen mit den Wiener Lovara gemacht und einige andere Roma-Gruppen aus Ungarn und dem südslawischen Raum bei der Verschriftlichung beraten. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass man den Leuten das geben muss, was ihnen am Vertrautesten ist. Man muss aber gleichzeitig aufpassen: Schrift hat sehr viel mit Prestige zu tun. Ich habe ja schon von den Diskussionen erzählt, die wir zu Beginn mit den Burgenland-Roma über die geeignetste Variante der Verschriftlichung hatten, und dass, als wir über die Hatscheks diskutierten, Emmerich Gärtner-Horvath, also unser erster Auftraggeber, sagte: „Ein Emmerich Gärtner-Horvath mag keine kroatischen Stricherln." Das ist wirklich ein sehr typisches Beispiel.

Was bedeutet das konkret, den Leuten das ihnen Vertrauteste zu geben?

D. H.: Im Verlauf der Arbeit habe ich gelernt, auch wenn mich die großen Romologen dafür fast erschießen wollten, man muss den verschiedenen Roma-Gruppen ein Verschriftlichungsprodukt bieten, mit dem sich eine möglichst große Anzahl von Gruppenmitgliedern zu einem möglichst hohen Grad identifizieren kann. Es wird keinem alles passen, aber man muss ihnen eine möglichst hohe Identifikationsmöglichkeit bieten. Ohne diese Akzeptanz werden sie es nicht verwenden, werden sie es nicht lesen, ist es nicht ihres.

Das heißt, es gibt nicht so etwas wie e i n e Variante, mit der alle zufrieden sind?

D. H.: Genau das versuchen wir jetzt mit unseren neuen Dokumentationen herauszuarbeiten. Da ist die primäre Fragestellung: Wie dokumentiert man sprachliche Pluralität? Wir wollen wegkommen von dieser linearen Sprachplanung, die über Selektion läuft. Davon, dass man einen Dialekt nach irgendwelchen Prestige-Kriterien ausweist, einen Corpus um ihn baut, ihn analysiert, ein Grammatikwörterbuch erstellt, ihn standardisiert und implementiert.

B. S.: Deshalb bieten wir in unserem Projekt ROMLEX *(lexikalische Datenbank, dokumentiert die wichtigsten Roma-Sprachen Europas, insgesamt sind 25 Roma-Dialekte verfügbar; d. Aut.)* verschiedene Romani-Varianten an, mit konsistenter Schreibweise. Und innerhalb dieser Varianten weitere Varianten – auch wenn sie uns selbst nicht immer gefallen –, wir bieten mehrere Aussprachevarianten eines Wortes oder mehrere verschiedene Wörter für ein Konzept. Man muss sich also nicht für eines entscheiden, die stehen nebeneinander.

D. H.: Wobei da wieder eine große Frage aufgeworfen wird: Wenn wir ein gedrucktes Wörterbuch produzieren, dann muss es eine Reihenfolge geben. Dadurch entsteht wieder eine Wertung. Wie halten wir die raus?

Wir arbeiten nach folgendem Prinzip: Romani ist ein heterogener Varietätencluster mit homogenisierendem Kern. Wir versuchen, diese Varietäten als gleichberechtigt zu erfassen und innerhalb der Varietäten auch die Varianzen. Und wir versuchen, nicht präskriptiv zu arbeiten, sondern deskriptiv.

Insofern ist das vermutlich ein Abbild der realen Lebens- bzw. Sprechverhältnisse dieser Volksgruppe. Wie groß ist sie eigentlich genau, das sind ja viele Millionen?

D. H.: Man geht von derzeit 12 Millionen in der EU aus, davon 6 bis 8 Millionen Sprecher. Sie sind, nach dem Beitritt von Bulgarien und Rumänien, zahlenmäßig die größte Minderheit in der EU – und die am meisten stigmatisierte. Dabei sind sie eigentlich die einzigen echten Europäer, weil man sie in jedem Land findet. Die Zusammenarbeit war nicht immer einfach. Wenn man es mit diesen marginalisierten Gruppen zu tun hat, dann wird man als Mitglied der Mehrheitsbevölkerung mit vier Graden ihrer Einstellung konfrontiert. Da gibt es diejenigen aus der Mehrheitsbevölkerung, die ihnen egal sind, das sind die meisten. Dann diejenigen, die sie hassen, das sind nicht gerade wenige, und diejenigen, die sie brauchen, das sind auch ein paar. Und diejenigen, die sie mögen, obwohl sie sie brauchen – das ist das Höchste, was man erreichen kann. Das habe ich bei einigen erreicht, weiter geht es nicht.

Welche Rolle spielt Ihre Arbeit im Leben der Volksgruppenangehörigen?

D. H.: Die Bücher, die auf Romani produziert werden, werden nicht von ihnen gekauft. Sie wollen sie haben, sie finden, sie stehen ihnen zu, weil das ihre Sprache ist, ihre Texte sind, es gehört also ihnen. Ich habe damit auch kein Problem. Mein Auftrag, den ich von der Österreichischen Volksgruppenförderung habe, ist, mich um das Romani zu kümmern und bestimmte Produkte unter die Leute zu bringen.

B. S.: Auf der anderen Seite bekommen wir immer wieder Zuschriften zu unserem Online-Wörterbuch ROMLEX. Der Großteil der Leute, die uns schreiben, sind Nicht-Roma. Das empfinden wir durchaus als Erfolg, dass mehr Leute als noch vor 20 Jahren in Österreich sich dafür interessieren, gerade auch für die Schriftlichkeit. Es ist doch erfreulich, wenn jemand das Wörterbuch verwendet, z.B. beim Lesen des zweisprachigen Märchenbuches, um auch die nicht-deutsche Version ein bisschen zu verstehen.

Heißt das, dass das Projekt für die Burgenland-Roma selbst wenig bewirkt hat?

D. H.: Nein, das kann man nicht sagen, es sind Vereine und allein im Burgenland zwei zweisprachige Zeitschriften entstanden, nämlich ROMANI PATRIN und D/ROM/A. Und es gibt z.B. in Oberwart den Verein Roma-Service, der sich um die Anliegen der Burgenland-Roma kümmert. Er besteht aus drei jungen Roma und drei meiner ehemaligen Erstgeneration-Mitarbeiter. Sie haben den Unterricht aufgebaut und betreiben diese Schriftlichkeit weiter. Vor sechs Jahren habe ich das Projekt „losgelassen“ – wenn es nicht so gewesen wäre, dass in diesen Aktivitäten immer mehr von den Roma selbst übernommen wird, hätte die Sache ja keinen Sinn. Wenn die Amme lebenslänglich wird, ist es besser, sie stillt die Kinder ab und lässt sie sterben.

Was die Sprache selbst betrifft, sieht es ein bisschen anders aus. Obwohl das Burgenland-Romani-Projekt international als eines der Beispiele gefeiert wird, bei dem es um *rewording language* geht, sehe ich das nicht so. Es ist so etwas passiert wie ein letztes Aufflackern. In den Vereinen, auf organisatorischer Ebene und in der Öffentlichkeit wird jetzt Romani verwendet, mit ihren Kindern zuhause sprechen die Burgenland-Roma aber deutsch. Es hat also formale Funktionen bekommen, symbolische, emblematische Funktionen, aber die kommunikativen Funktionen haben sich nicht wirklich verändert.

B. S.: Man hat uns übrigens vor kurzem von einer neuen Aktivität des Vereins Roma-Service berichtet, sie kochen gemeinsam traditionelle Roma-Gerichte in Familien. Und erzählten, wenn sie kochen, sprechen alle Roman. Das machen sie sonst nicht beim Kochen, nur wenn der Verein kommt. Dann ist es zwar eigentlich offiziell informell, aber doch so, dass die Leute das Gefühl haben, wir kommen jetzt zusammen, um zu kochen und zu reden, und dann sprechen wir Roman.

Und wie ist es mit dem Lesen der Zeitschriften, die sind ja meistens zweisprachig, verändert das nicht auch die Sprechgewohnheiten?

D. H.: Ich habe bei den Burgenland-Roma ein Gefühl dafür bekommen, wie hoch die Analphabetenrate in unserer Gesellschaft wirklich ist. Dass viele eigentlich das Wort Billa nur an dem Symbol erkennen, am Schriftzug. Wenn sie die Zeitschriften lesen, lesen sie zuerst das Deutsche und dann schauen sie nach, wie das auf Romani heißt.

B. S.: Beim Schreiben ist es ähnlich. Die bereits erwähnte Zeitschrift D/ROM/A beschäftigt sich vor allem mit internationalen politischen Themen und mit Kunst. Und dafür gibt es keine originalsprachigen Romani-Texte, also werden die Artikel auf Deutsch geschrieben und dann erst ins Romani übersetzt.

D. H.: Genauso ist ja auch unsere Schriftlichkeit entstanden: Das Germanische ist auf das Lateinische draufprojiziert worden. Und so wird jetzt hier gearbeitet – das ist ein Code-Mapping. Wobei man vor dem Problem steht, dass das Romani eigentlich eine Intimvarietät ist, es ist funktional restringiert, wie man so schön sagt. Es ist auf das Informelle orientiert, und die Expansion in formelle Domänen findet dann durch das Übersetzen statt. Für bestimmte Texte muss also ein neues Vokabular entwickelt werden, durch diese Schriftlichkeit entwickelt sich auch eine andere Art von Satzbau. Auf diese Weise passiert Sprachwandel, der in der Schriftlichkeit eine gewisse Fremdheit bewirkt. Man braucht das deutsche Vorbild, um das Romani verstehen zu können.

Für das Romani ist Schriftlichkeit fremd. Und dieses Problem der Nichtschriftlichkeit ist ja auch ein Problem für den Bildungsprozess der Roma. In Ethnokulturen und Soziostrukturen, bei denen die Kommunikationsbasis eine schriftlose Sprache ist, gehen die Menschen anders an den Wissenserwerb heran. Und die haben natürlich Schwierigkeiten mit unserem nur auf Schriftlichkeit ausgerichteten Schulsystem und auch Erzählsystem, mit unserer Schriftkultur.

Mir ist das aufgefallen, als ich das Aufwachsen meiner Tochter mit dem von Roma-Kindern verglichen habe. Schriftlichkeit beginnt bei uns schon im Mutterbauch. Die Kinder bekommen als erstes dieses Badebuch – ein Buch! –, sie sind permanent mit Schrift konfrontiert, es ist überall Schrift, und in der eigenen Sprache.

Von offizieller österreichischer Seite, was gab und gibt es da an Unterstützung für Ihre Arbeit und was an Widerständen?

D. H.: Als ich 1993 mit dem ersten Projekt angefangen habe, wurde ich auf unserer Fakultät gefragt, ob das Gerücht, dass ich auch ein „Zigeuner“ bin, wirklich stimmt. 1995, als der „Linguistik-Kaiser“ von Österreich, Professor Dressler, und sein Adlatus beim Begräb-

nis in der ersten Reihe vor der Kirche in Oberwart gestanden sind (*offizielles Begräbnis von 4 Roma, die in ihrem Heimatort Oberwart Opfer eines rassistisch motivierten Bombenattentats wurden; d. Aut.*), ist das Projekt plötzlich etwas sehr Wichtiges geworden, es wurde plötzlich en vogue. Geld haben wir damals fast keines bekommen. Es ist vor allem darum gegangen, die Wünsche der Politik nach schnellen Ergebnissen abzuwehren und ihnen klar zu machen, Ergebnisse brauchen Zeit. Wir haben eher für das Überleben des Projekts gekämpft, weil es fast durch die Politik erdrückt wurde.

Vranitzky war der einzige Politiker, der ohne Medien durch die Oberwarter Siedlung gegangen ist. Wir planten damals gerade das erste Buch in Burgenland-Romani. Ein halbes Jahr später, als es um die Förderung gegangen ist, ging Vranitzky mit dem Präsidenten der Nationalbank Mittagessen. Ich bin dann angerufen und gefragt worden, wie viel das kosten soll. Aber das geschah wirklich alles ohne jeden Prestige-Hintergrund.

Die Arbeit an unserem Projekt ist am Anfang nicht wahrgenommen worden, dann wurde sie interessant. Es begann schon mit der Anerkennung 1993, da ist die Republik eine Verpflichtung eingegangen. Die österreichische Politik unterscheidet ja zwischen autochthon und allochthon (*alteingesessen und zugewandert; d. Aut.*). In Österreich gibt es vielleicht 80.000 Roma, autochthon davon sind etwa 10% – das sind die Burgenland-Roma, die Sinti und die Lovara. Denen kommt die Volksgruppenförderung zugute. D.h. man hat uns bisher immer wieder die Arbeit über das Burgenland-Romani finanziert, man hat uns mit Nationalbank und Bundeskanzleramt das Projekt über Lovara-Romani finanziert. Wir haben vom Bundeskanzleramt Geld für ein Projekt über Sinti-Romani bekommen. Ich habe dann erklärt, wenn die Lovara österreichische Roma sind, dann auch die Kalderasch, weil das die gleiche Varietät ist usw. Schließlich kamen wir zu einer informellen Regelung, dass wir in Österreich sechs Romani-Varietäten haben. Dafür bekommen wir Förderungen, und zwar für die Dokumentation und die Edition.

Und wie sieht es mit der internationalen Anerkennung und Förderung der Arbeit aus?

D. H.: Zurzeit arbeiten wir an einem europaweiten Pilotprojekt, zusammen mit dem Europarat, mit Tschechien und Finnland, Serbien, Slowenien und der OSZE (*Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa; d. Aut.*), es heißt QUALIROM (*Education for Roma Children in Europe; d. Aut.*), und es geht um die Verbesserung der Ausbildung für die Roma-Kinder in Europa. Immer wieder unterstützt haben uns auch das Bundeskanzleramt und die EU bei der Kulturdokumentation. Wir haben ein relativ großes Projekt gemacht, das ROMBASE heißt, eine Kulturdokumentation im Internet. Und wir haben etwas gemacht, das sich FACT SHEETS OF ROMA HISTORY AND CULTURE nennt. Die Fact Sheets – ich beziehe mich jetzt nur auf den Teil über die Geschichte – gibt es auf Englisch und Deutsch, inzwischen ist die französische und die Romani-Version fertig, die albanische, die serbische und die rumänische Version werden übersetzt. Die anderen Teile sind noch nicht fertig. Das ist auch zum Teil vom Europarat finanziert. Für einige Projekte haben wir auch immer wieder Unterstützung vom österreichischen Unterrichtsministerium erhalten.

Mittlerweile sind diese Fragestellung und die Arbeit daran ganz gut etabliert. Daraus hat sich auch ergeben, dass ich der österreichische Vertreter im Expertenkomitee der Regional-

und Minderheitensprachencharta beim Europarat bin. Wobei man leider sagen muss, dass Österreich bei der Ratifizierung dieser Charta das Romani territorial auf das Burgenland beschränkt hat, es betrifft also nur das Burgenland-Romani. Das schafft natürlich ziemliche Probleme. In Wien, wo die meisten Sprecher leben, hat Romani keinen Status. Das gilt übrigens genauso für das Burgenland-Kroatisch, obwohl es in Wien mehr Burgenland-Kroatisch-Sprecher gibt als im ganzen Burgenland. Da wird das alte Spiel gespielt: Wir nehmen die wenigen Autochthonen, hängen sie uns als Feigenblatt um und tun so, als würden wir für den Rest auch etwas zulassen. Aber wenn sie zu viel wollen, dann ziehen wir uns auf die rechtliche Position zurück – das hängt als Drohung immer im Raum. Das ist typisch kakanisch. Wenn man positives Lobbying betreibt, kann man den Ermessensspielraum der Beamten breit halten, in dem Moment, in dem man zu aggressiv auftritt, schrumpft dieser Spielraum. Das ist natürlich alles von politischen Strömungen abhängig.

Hat sich der Zuwachs Ihrer internationalen Reputation auch auf Ihre wissenschaftliche Arbeit ausgewirkt?

D. H.: Auf wissenschaftlicher Ebene sind wir jetzt nach 15 Jahren so weit, dass die Arbeit Anerkennung bekommt. Unlängst hat es im Sprachenzentrum der Universität Graz eine Gründungserklärung für *treffpunkt sprachen* gegeben – einem Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik –, in dem für die Sprachen, die außerhalb der Philologie und der Linguistik unterrichtet werden, die Forschung intensiviert wird. Der Teil Plurilingualismus wird aus dem Kernbereich der Leute des Romani-Projekts bestehen. D.h., dass der dem Romani-Projekt zugrunde liegende Gedanke – Pluralität zu fördern, von der sprachlichen Ebene bis hin zur politischen, als einzige Möglichkeit, um zu verhindern, dass sich die Menschheit auf diesem Planeten permanent den Schädel einschlägt, weg von der Nationalstaatenideologie, hin zur Pluralitätsideologie – ein bisschen mehr Stellenwert bekommt.

Die sog. deutschsprachige Mainstream-Linguistik betrachtet meine Arbeit als nicht besonders bedeutsam, für sie betreibe ich so etwas wie angewandte Forschung. Aber gewisse Dinge, wie zum Beispiel das ROMLEX-Projekt, werden durchaus als Prestigesache gesehen. Weil darin Fragestellungen vorkommen wie: Was ist ein Basiswortschatz? – Jeder spricht davon, aber keiner weiß es.

Ich stehe in der Tradition des pragmatischen, eher angloamerikanischen Raums, aus dem die soziolinguistische Ausrichtung ja eigentlich stammt. Mein Lehrer Denison war Ordinarius an der London School of Economics, bevor er nach Graz gekommen ist. Er hat mich in diese Richtung geprägt, hat mir aber nie irgendwelche Vorschriften gemacht. Wir sind heute noch unterschiedlicher Meinung in einer ganz grundsätzlichen Frage: Darf man als Soziolinguist politisch Stellung beziehen oder nicht? Er (als alter Imperiumsbrite) sagt nein, ich (als Kryptoanarcho) sage natürlich ja. Und in dem Moment, in dem ich mich für die Soziolinguistik entscheide, beziehe ich schon politisch Stellung. Aber wir anerkennen gegenseitig den Weg des anderen als gut.

Glauben Sie, dass Ihre Arbeit auf kultureller und politischer Ebene Auswirkungen hat?

D. H.: Ich sehe einen internationalen Trend, dass man durch die politischen Gegebenheiten in Europa allmählich draufkommt, dass die Nationalstaatenideologie und die in sie integrierte

Regionalisierungsideologie in eine zweite faschistische Welt führt. Weil regionale Identitäten ja noch exkludierender sind. Man sieht andererseits, dass auf EU-Ebene doch etwas passiert: EU-Kommissionspräsident Barroso hat 2008, im Jahr des interkulturellen Dialogs, eine Expertengruppe damit beauftragt, darüber zu schreiben, was Mehrsprachigkeit für Europa bedeutet.

Pluralität als nation building, das ist etwas, was bestimmte Intellektuellengruppen zum Beispiel in Südafrika immer wieder versuchen. Das bedeutet, sich zu verabschieden von honour und pride *(Ehre und Stolz; d. Aut.)* und sich stattdessen zu entscheiden für dignity und esteem *(Würde und Achtung; d. Aut.*). Dieses demokratische Element des gleichberechtigten Nebeneinanders mit dem wechselseitigen Akzeptieren und mit den Wahlmöglichkeiten für die Individuen ist von entscheidender Bedeutung. Das habe ich durch meine Arbeit gelernt. Die Roma können also nur überleben, wenn sie ihre Diversität anerkennen und sich mit ihrer Diversität und Pluralität integrieren. Aber das heißt auch, dass man ihnen eine Integrationsbasis bieten muss. Ich finde, dass jede Gruppe, die ihren Individuen keine Wahlmöglichkeit bietet, aus diesem Pluralitätsansatz ausgeschlossen gehört – da wären dann alle totalitären Ideologien ausgeschlossen.

Wenn wir jetzt auf die Schriftlichkeit zurückkommen, heißt das, dass man jeder Sprache eine Schriftlichkeit geben muss, wenn das ihre Sprecher wollen. Und die Möglichkeit der Schriftlichkeit geben heißt auch, die UNESCO-Empfehlung von 1956 umzusetzen: Jedes Kind hat das Recht, mit seiner Sozialisationssprache alphabetisiert zu werden. Die kognitiven Fähigkeiten eines Kindes weckt man nur dann, wenn man es in seiner eigenen Sprache alphabetisiert, weil man es dann auch leichter in einer anderen Sprache alphabetisiert.

Wie gehen die Burgenland-Roma mit dieser Erkenntnis um, wie wird ihren Kindern die Schrift nahe gebracht?

D. H.: Die Volkshochschule der Burgenland-Roma hat versucht, diese Schriftlichkeit zu unterrichten, auch für Erwachsene. Der Sprachunterricht ist relativ schwierig. Erstens leben die Kinder sehr verstreut, und zweitens werden sie immer weniger – auch bei den Roma sinken die Geburtenzahlen. Mein weibliches Gegenstück in der österreichischen Romani-Arbeit ist Christiane Fennesz-Juhasz, Musik-Ethnologin vom Phonogramm-Archiv. Eines Tages erzählte sie mir: „Du, ins Völkerkundemuseum gehen die Kinder heute auch nicht mehr. Da hat sich ein junger Ethnologe einen Bus genommen, hat einiges eingepackt und ist vor die Schulen gefahren.“ So kamen wir auf die Idee vom ROMBUS. Wenn schon die Roma nicht zu ihrer Kultur kommen, kommt die Kultur zu ihnen. Das ist eine fahrende Bibliothek, mit Büchern, Zeitschriften und einer CD- und DVD-Sammlung mit Roma-Musik. Es gibt dort auch die neuesten Informationen und Hilfe bei Behördenwegen. Und eine Kinderzeitschrift, Mri nevi Mini Multi (*Mein kleines Mini Multi; d. Aut.*), die an die Kinder verteilt wird – das ist das einzige einsprachige Produkt.

Der Bus verkehrt zwischen Wien und der slowenischen Grenze, also im ganzen Burgenland bis Wien und auch nach Niederösterreich und bis in die Steiermark hinein. Dort gibt es auch informelle Sprachkurse. Eine dieser Aktionen ist auch das gemeinsame Kochen, über das wir schon berichtet haben. Finanziert wird der Bus von der Volksgruppenförderung und vom Roma-Fonds. Er ist ein Modell dafür geworden, wie man Kulturarbeit in einer weitge-

hend verstreuten Umgebung machen kann. Er ist sehr akzeptiert, bei den Roma beliebt, es lebt. Das negative „Zigeuner-Sein“ bekommt dadurch eine positive Seite des Rom-Seins, mit einer respektierten Kultur. Das kann ein kleiner Beitrag dazu sein, dass sich ein bisschen mehr Selbstwertgefühl entwickelt. Und ich denke, ein selbstbewusster Rom, eine selbstbewusste Romni sind sozioökonomisch integrationsfähiger als Erniedrigte. So spart diese Kulturarbeit auch dem Sozialsystem viel Geld. Die Kosten sind das Hauptargument, mit dem man reüssieren kann. Mittelfristig ist das bei weitem billiger, man braucht weniger Gefängnisse, Sozialhilfe usw., collateral damage ist damit reduziert.

Vor ungefähr 10 Jahren haben wir angefangen, den Roma-Kindern Computersprachlernspiele auf Burgenland-Romani zu machen. Sie haben zwar das Romani nicht wirklich verstanden, aber das Technologie-Prestige hat das Sprach-Prestige erhöht. Sie sind zu den Gadze-Kinder gegangen und haben stolz gesagt: „Unsere Sprache geht am Computer!“ Die Spiele haben gleichzeitig ein bisschen die Verschriftlichung vermittelt, und manche haben zu Hause die Eltern gefragt, warum sie mit ihnen nicht diese Sprache sprechen. Und sind draufgekommen, dass der Opa und die Oma das noch können. Das heißt nicht, dass sie jetzt Romani sprechen, aber es trägt dazu bei, dass sie ein positives Selbstbild bekommen.

4.2 Büchereien Wien – Ein (H)Ort der LiteraritäT

„Literarität bezeichnet das Alpha und Omega von Lesen und Schreiben“, und sie „ist also so etwas wie ein Schlüssel zu Kompetenzen, um sich in der heutigen Welt orientieren zu können“, schrieben wir in der Einleitung zu dieser Studie. So verstanden sind Bibliotheken zentrale Einrichtungen für die Entwicklung von Literarität, weil es hier im Kern um die Fähigkeiten des Lesens und Studierens geht. Es liegt daher auf der Hand, Bibliotheken als Hort und Orte der Literarität zu sehen. Das gilt in besonderem Maße für jene Arten von Bibliotheken, die – etwas anders als Universitäts- oder Nationalbibliotheken – von ihrer Konzeption und ihrem Selbstverständnis her jedem/r Interessierten ohne Einschränkungen und Barrieren offen stehen wollen. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, haben sie bestimmte Bedingungen zu erfüllen: Es muss sich um Orte im öffentlichen Raum handeln, die von möglichst vielen Menschen ohne Schwellenangst betretbar sind, sie sollen schon von ihrer architektonischen Ausstattung her zum Eintreten, sich Niederlassen und Studieren einladen, das inhaltliche Angebot hat breit gestreut zu sein, um möglichst viele Bedürfnisse und Interessen zu befriedigen, und nicht zuletzt ist es wichtig, dass die Kosten für die Nutzung für den/die Einzelne/n so gering sind, dass sie für (fast) jede/n erschwinglich sind. Ein weiterer wichtiger Aspekt, an dem sich die Qualität dieser Einrichtung zu messen hat, ist die Fähigkeit, gesellschaftliche Veränderungen, seien sie sozialer oder technologischer Natur, wahrzunehmen, auf moderne Entwicklungen des Wissens und der Wissensvermittlung zu reagieren und die diesem Wandel entsprechenden Bedürfnisse in das eigene Angebot zu integrieren.

In Wien sind es in erster Linie die Büchereien Wien, die sich diesen Aufgaben verpflichtet fühlen. So bezeichnet sich die Hauptbücherei auf ihrer Website als *„ein(en) Ort, der leichten Zugang zu Informationen jeder Art bietet“*, ebenso verspricht sie die *„Begegnung mit den Künsten, vor allem mit Literatur“*, die Vermittlung von *„Spaß an Wissen(schaft) und Bildung“* und *„Hilfe zur Orientierung in Welt und Leben“*. Im Folgenden soll nun dargestellt werden, auf welch vielfältige Weise die Institution Büchereien Wien diesen Anforderungen gerecht

wird. Das Material, auf das sich die Betrachtung stützt, besteht aus unterschiedlichen, einander ergänzenden Quellen: dem Studium der Websites und anderer Publikationen der Selbstdarstellung, je einem ausführlichen Interview mit den LeiterInnen von zwei ausgewählten Zweigstellen und der Inanspruchnahme – und damit dem mehrfachen Besuch – dieser Zweigstellen durch die Autorinnen in der Rolle von „Kundinnen", sprich Leserinnen.

Exemplarisch herausgegriffen wurden, wie bereits erwähnt, zwei Zweigstellen, nämlich die Hauptbücherei als eine Art Flaggschiff der Büchereien Wien, und eine Zweigstelle im zweiten Bezirk, zwar räumlich und vom Bestand her viel kleiner als die erstgenannte, aber immer noch eine der größeren Zweigstellen.[28]

Gemeinsamkeiten und Unterschiede – die räumliche Dimension

Betrachtet man die Architektur sowie die Räumlichkeiten der beiden Zweigstellen und wie sie sich in ihrem Umfeld positionieren, so könnten auf den ersten Blick die Unterschiede kaum größer sein. Die Hauptbücherei ist ein erst wenige Jahre altes, im Jahr 2003 fertig gestelltes, hoch aufgerichtetes 150 Meter langes Gebäude, positioniert am Gürtel, an einer der verkehrsreichsten Straßen des ganzen Landes. Neben seiner Größe und seiner extremen Lage – wochentags rasen hier täglich rechts und links rund 100.000 PKWs vorbei, mehrere Straßenbahnen und Busse haben ihre Haltestellen im Umfeld des Eingangs, unter dem Gebäude kreuzen sich im Minutentakt zwei U-Bahnzüge, insgesamt ist es ein Verkehrsknotenpunkt, der täglich von 70.000-100.000 Menschen genutzt wird – fallen zunächst einmal von außen zwei Dinge auf: Das Gebäude schließt an seiner „Hinter- bzw. Vorderseite", je nachdem aus welcher Richtung man kommt, mit einer breiten Freitreppe ab, die von ebener Erde bis zur Dachterrasse reicht und zum Begehen einlädt. Ansonsten wirkt es eher wie ein großer, klobiger Block, der vor allem dazu angetan ist, den rund herum tobenden Lärm draußen zu halten.

Drinnen angekommen bietet sich allerdings ein ganz anderes Bild. Der riesige, mehrfach geteilte und mehrgeschossige Raum wirkt offen, hell und weitläufig, er besticht durch ein *„stilles, gelassenes Inneres"* und wirkt so als *„luxuriöse Enklave der Zeitlosigkeit"*, wie ArchitekturjournalistInnen anlässlich der Eröffnung der Hauptbücherei urteilten. An den Seiten gibt es mehrere, auf den ersten Blick nicht vollkommen einsehbare Nischen, mit Computer und/oder Sitzgelegenheiten ausgestattet, vis-a-vis des Eingangsportals, sozusagen am anderen Ende der großen Halle – eines der architektonischen Highlights – 3 zweigeschossige Erker, die den Blick auf die Straße und das dortige Verkehrsgeschehen ebenso freigeben wie auf die Peripherie der Stadt. Und zwischendurch natürlich überall frei zugängliche Regale mit Büchern und anderen Medien, dazwischengestreut immer wieder Computerterminals und „lebende InformationsträgerInnen", das Personal.

„Die Freitreppe ist ein Signal", erklärt Christian Jahl, Leiter der Hauptbücherei, *„um die Funktion als öffentlicher Raum zu verdeutlichen – sie ist eine einladende Geste, die zeigen soll, wir sind eine Institution, die für jeden zugänglich ist, ohne Ansehen von Herkunft oder Einkommen. Das bildet sich auch darin ab, dass man die Bücherei in bestimmen Funktionen nutzen kann,*

[28] Nicht behandelt wird an dieser Stelle das große und vielfältige Angebot der Büchereien für Kinder, zu diesem Thema wäre eine eigene Untersuchung nötig und angebracht. Interessierte seien auf die Kinder-Website *www.kirango.at* verwiesen.

auch wenn man keine Büchereikarte hat. Die braucht man nur, wenn man etwas ausborgen möchte oder wenn man PC-Arbeitsplätze nutzen will. Jeder kann hereinkommen, sich aus dem Regal ein Buch oder eine CD nehmen, darin schmökern, am nächsten Tag wieder kommen, weiter lesen, CDs anhören oder im Eingangsbereich internationale Zeitungen lesen. Unsere Zielsetzung ist, möglichst offen zu sein, jeder soll willkommen sein."

Ein weiterer wichtiger Aspekt mit Symbolwirkung, der die Gürtel-Lage der Hauptbücherei betrifft, sei noch hervorgehoben. Der Wiener Gürtel ist vielerorts – und gerade auch an diesem Ort – so etwas wie ein Trennungswall zwischen den „gutbürgerlichen" Innenstadtbezirken und der proletarischen, heute vor allem migrantischen Vorstadt. Durch ihre räumliche Positionierung verweist die Hauptbücherei darauf, dass sie an diesem Platz diese Trennung aufheben will, eine Durchmischung der sozialen Schichten anstrebt und ein Ort für a l l e im Umfeld Lebenden, ungeachtet ihrer Herkunft oder sozialen Stellung sein möchte.

Ohne bei der Beschreibung des Standortes und seiner symbolischen topographischen Bedeutung sowie der äußeren und inneren Ausstattung der Hauptbücherei genauer ins Detail zu gehen, kann man den meisten Architekturkritiken, die anlässlich der Eröffnung erschienen, nur zustimmen: Es handelt sich um ein höchst exponiertes, mit Signalwirkung ausgestattetes Gebäude, das selbstbewusst auf seine Funktion als Dienstleister für Lesende und Studierende verweist und im Inneren zum Verweilen einlädt. Eine Einladung, die täglich von rund 3.000 BesucherInnen angenommen wird. Die Einladungsgeste betrifft aber nicht nur das Innere – im Frühling, Sommer und Herbst, also immer dann, wenn in Wien halbwegs angenehme Witterungsverhältnisse vorherrschen, ist auch die Freitreppe äußerst gut besucht. Dutzende, meist junge Menschen lassen sich auf ihr nieder, essen ihre Jause, unterhalten sich, studieren ihre Unterlagen und genießen erste, letzte oder kräftige Sonnenstrahlen.

Ganz anders ist der erste äußere Eindruck von der zu Vergleichszwecken ausgewählten Zweigstelle in der Leopoldstädter Zirkusgasse. Es gibt sie an diesem Ort bereits seit über 30 Jahren, sie liegt in einer kleinen, versteckten Seitengasse mit extrem wenig Autoverkehr, von der Straße aus durch einen kleinen, unauffälligen Eingang ebenerdig begehbar – wer nicht weiß, dass sich hier eine Bücherei befindet, könnte sie zunächst glatt übersehen. Erst auf den zweiten Blick bemerkt man eine bunte Wandmalerei an der Fassade, erstellt von SchülerInnen eines nahe gelegenen Gymnasiums. Durch ein schmales, fast enges Foyer gelangt man in einen niedrigen, mit Bücherregalen voll gestopften, lang gezogenen, großen Raum. Im Eingangsbereich sind einige Computer zum freien Gebrauch platziert, eine große Kinderecke mit Sofa, Matratzen und Spielzeug markiert den Raum der Kinderliteratur, ansonsten wandelt man geradlinig von Regal zu Regal, von Sachgebiet zu Sachgebiet, unterbrochen durch einige wenige Tische mit Sesseln. Dennoch wirkt der architektonisch unambitionierte Ort durchaus gemütlich, wenn er auch kaum – schon aus Platzgründen – zum längeren Verweilen einlädt. Hier kann man vor allem Bücher ausleihen und zurückbringen, nur die Computerplätze sind so gut wie immer, meist von Jugendlichen, besetzt. Insgesamt ist die Ausstattung funktional und unaufwendig. Ein Blick aus den nicht allzu großen Fenstern verweist auf eine große Grünfläche, die als Ensemble mit dem (aus finanziellen Gründen wohl unerfüllbaren) sehnlichen Wunsch der Leiterin der Zweigstelle, Maria Hirsch, ein angenehmes Ambiente bieten würde: einen verglasten Wintergarten, der Platz für die neuen Medien und die PCs bieten sollte und den BesucherInnen damit die Möglichkeit, dort in Ruhe zu arbeiten.

In beiden Büchereien ist der Eingangsbereich durch Personal markiert, man kann, aber muss nicht zu ihnen hintreten, Bücher zurückgeben, Fragen stellen und vor dem Weggehen die zu entlehnenden Bücher notieren lassen. Und in beiden Büchereien gibt es Monitore mit dem Online-Katalog, der ermöglicht, im Gesamtbestand an Büchern, geordnet nach Sachgebieten, nachzuschlagen, sich zu informieren, welche Bücher es gibt, in welcher Zweigstelle sie aufliegen, ob sie ausgeborgt sind etc. Diese Informationen werden häufig genutzt. Maria Hirsch: *„Die Leute lassen sich Bücher aus anderen Zweigstellen bringen oder geben Bücher aus anderen Zweigstellen hier zurück."* Dieser Kreislauf habe viel zum Erfolg der kleineren Zweigstellen beigetragen, denn:

> „Wer einmal in der Hauptbücherei war und sieht, dass er das zuhause ums Eck zurückgeben kann, und dort sieht, was da alles herumsteht – Bücher, die er sich vorher in der Hauptbücherei ausgeborgt hat –, der kommt dann auch wieder in diese Zweigstelle. Die Möglichkeit, ein Buch, das man sich z.B. in der Hauptbücherei ausgeborgt hat, woanders zurückzugeben, spart Millionen an Werbung, sie bringt die Leute in andere Zweigstellen. Das ist Werbung pur, jeder, der das entdeckt hat, kommt wieder."

Orientierung auf die „KundInnen"

Als die neu erbaute Hauptbücherei am Gürtel ihre Pforten öffnete, war das von einem großen Medienecho begleitet. ArchitekturkritikerInnen, KulturredakteurInnen und KommunalpolitikerInnen meldeten sich zu Wort, von der *Presse* bis zum *Falter* gab es Jubelartikel, die nicht folgenlos blieben. Die große Aufmerksamkeit strahlte auch auf die zum Teil bereits seit Jahrzehnten bestehenden Zweigstellen der Büchereien Wien ab. Plötzlich war es zeitgemäß, also hip, die Bücherei zu nutzen, warum daher nicht gleich die, die sich um die Ecke der eigenen Wohnung befindet. Die Zweigstelle in der Zirkusgasse spürte diesen Schub, aber es gibt auch andere Faktoren für den Erfolg. Die neuen Bücher auf dem Markt wurden immer teurer, das Ankaufbudget für die einzelnen Zweigstellen erfreulicherweise wesentlich höher. Früher bekam Frau Hirsch 70 Bücher im Vierteljahr zugeteilt,

> „[...] jetzt bekomme ich eine Auswahlliste und kann alle 14 Tage 70 Bücher kaufen und außerdem noch im Direktkauf 4.000 € ausgeben. Und zusätzlich noch CDs und Filme einkaufen. Wir haben jetzt viele neue Bücher auf der Liste, bevor sie noch im Buchhandel sind."

Das bringe aber natürlich große Platzprobleme mit sich: *„Wir bekommen im Jahr ca. 1.200 neue Bücher und müssen fast genau so viele rauswerfen."*

Entgegen aller Unkenrufe ist das Interesse am Buch eindeutig gestiegen. Früher, so Hirsch, seien die Leute gekommen und hätten gefragt, ob es etwas Schönes zum Lesen gebe.

> „Heute kommen sie mit Listen aus der Zeitung, aus dem Fernsehen oder aus dem Radio und wollen einen ganz bestimmten Roman. Die Medienlandschaft hat sich geändert. Die Leute kommen bereits mit Wünschen, und die können wir auch meistens erfüllen – wir sind jetzt wirklich Bibliothekare geworden. Früher haben wir soziale Büchereiarbeit gemacht, Veranstaltungen, um bekannt zu werden. Jetzt kommen die Leute, weil sie bereits genaue Wünsche haben. Und man merkt, es

> ist jetzt eine wirkliche Lerngesellschaft, d.h. viele müssen kommen, sie haben Spezialwünsche für irgendwelche Fortbildungen. Und dafür haben wir jetzt auch Angebote. Früher haben wir über Wirtschaft 10 Bücher gehabt, jetzt haben wir ein ganzes Regal voll."

Neben den literarischen Neuerscheinungen wird also der Ankauf von teuren Sach- und Fachbüchern immer bedeutsamer:

> „Auch bei uns gibt es jetzt teure Lehrbücher: Wirtschaft, Management, Chemie- oder Physiklehrbücher, große Wälzer um 80 €, das brauchen die Leute für ihr Studium. Dafür haben wir jetzt auch unser Publikum, weil die Bücher ja über das Internet angeboten werden und jede/r Interessierte sehen kann, dass es sie auch bei uns gibt. Diese Bücher nehmen uns nicht einmal Platz weg, weil sie eh immer ausgeborgt sind. Das betrifft auch Psychologie, Philosophie und Sozialwissenschaften. Mir ist es wichtig, dass wir diese Standardwerke haben."

Ähnliches, nur in größeren Dimensionen, gilt selbstverständlich auch für die Hauptbücherei. Nur, dort hatte man ja nichts anderes erwartet. Um die oben angesprochenen Spezialwünsche zu erfüllen, ist das Angebot der Hauptbibliothek in 6 Fachbereiche, genannt Colleges, strukturiert,[29] die sich, so die Website, *„nach ihrem Inhalt und nicht nach Art der Medien oder Datenträger"* definieren:

> „[Diese] Colleges bilden das Herzstück des Konzepts der neuen Hauptbibliothek. Sie sind Fachbereiche im Bibliotheksangebot, strukturierende Elemente des Bibliotheksraumes, Grundlage der Teamstruktur der [...] Hauptbibliothek [...]. Entsprechend dem Inhalt der Mediengruppen haben sich Bibliothekarinnen und Bibliothekare zu Teams formiert, die durch ihre kontinuierliche Arbeit in einem bestimmten Bereich Sachkenntnis erworben haben und diese ständig erweitern [...], sie sind auch die kompetenten Ansprechpartner für die Benutzer."

Dennoch, so wird hervorgehoben, stellen diese Schwerpunkte *„keine Konstante"* dar, sie können sich verändern, wachsen oder schrumpfen, durch *„andere und neue ergänzt werden, unter Umständen auch abgelöst werden"*.

Um eine Vorstellung von der Dimension des Angebots der beiden Büchereien zu bekommen, seien hier – als Momentaufnahme – einige Zahlen genannt.

Medienbestand Zweigstelle Zirkusgasse:

ca. 45.000 Medien
28.000 Bücher für Erwachsene
9.600 Bücher für Kinder
3.800 Tonträger
1.900 Videos und DVDs
300 CD- und DVD-Rom
44 Zeitschriftenabos

[29] Nähere Details auf der Website unter *http://www.buechereien.wien.at/de/standorteoeffnungszeiten/hauptbuecherei/colleges.*

Medienbestand Hauptbücherei:

ca. 357.000 Medien
252.000 Bücher für Erwachsene
40.300 Bücher für Kinder
42.300 Tonträger
16.600 Videos und DVDs
5.100 CD- und DVD-Rom
500 Zeitschriftenabos
86 Zeitungsabos

Wer sind die „KundInnen"?

Große Veränderungen hat es laut Maria Hirsch, die seit Jahrzehnten in ein und derselben Zweigstelle tätig ist, bei der Zusammensetzung des LeserInnenkreises gegeben: Bestand das Publikum früher hauptsächlich aus Hausfrauen und PensionistInnen – also aus Leuten, die *„Zeit hatten"* –, so kommen heute

> „[...] sagenhaft viele Väter mit ihren Kindern mit, auch viele junge Männer, und nicht nur Studenten. Das ist ganz erstaunlich, wie viele Männer kommen, es sind extrem viele geworden, sie kommen oft, sie haben ihre Spezialwünsche, sie lesen sogar viel Literatur."

Aber das Lesepublikum sei hier in der Zirkusgasse ja immer sehr gut gewesen. Hier würden Bücher ausgeborgt, für die sich sonst in keiner Zweigstelle Leute interessieren. So sei z.B. moderne Literatur wirklich gefragt und würde pausenlos ausgeborgt.

„Es gibt", erklärt Christian Jahl, *„Typen für die Zentrale und Typen für die Zweigstellen."* Gemeint sind damit offensichtlich nicht die KundInnen und ihre Typisierung, sondern BibliothekarInnen, die die Wünsche ihrer KundInnen zu erfüllen haben. Seiner Meinung nach erwarten die KundInnen von den ZweigstellenbibliothekarInnen üblicherweise mehr Beratung und Kommunikation, die dort Beschäftigten müssten daher neben ihren kompetenten Kenntnissen über die vorhandenen Medien auch über besonders gute kommunikative Fähigkeiten verfügen. Der Gedanke, dass die Zweigstellen in erster Linie als Nahversorger fungieren und sich daher auch eher auf ein Stammpublikum stützen können, ist nahe liegend. Das würde bedeuten, dass die Zweigstellen ihre jeweilige Klientel ziemlich genau kennen und deren Lese- und Studierbedürfnisse bestens befriedigen können.

Und das klingt dann so, Originalton Maria Hirsch:

> „Bei uns wird alles angenommen, was wir anbieten. Dieses Grätzl ist völlig durchmischt. Nur eine Gruppe fällt hier besonders auf, nämlich die jüdische – in den letzten Jahren ist vor allem die jüdisch-orthodoxe Gruppe gewachsen. Natürlich kamen auch früher viele Juden, aber eher säkulare, assimilierte. [...] Wir haben alle Nationalitäten hier, d.h. man kann eigentlich keinen richtigen Schwerpunkt setzen – außer auf jüdisch und hebräisch –, was wir aber nicht haben. Eigentlich sind alle Sprachen gefragt, und das ist ein großes Problem, weil wir diese Bedürfnisse nicht befriedigen können. Vor allem aus Platzgründen, aber auch aus fachlichen. Wie soll man arabische Bücher katalogisieren, wenn man der Sprache und damit der Schrift nicht mächtig ist?"

Und über die soziale Zusammensetzung der BesucherInnen stellt sie fest: *„Es gibt hier alles, vom Arbeiter bis zum Asylanten, vom Alternativen bis zum Konservativen.“* Dieser Teil des Bezirks sei *„ ein richtiger Schmelztiegel“*, nicht so wie etwa die zweite Zweigstelle in diesem Bezirk, die hinter dem Prater, *„da schaut ja alles ganz anders aus“*.

Die Vielfalt der Klientel führt naturgemäß manchmal zu schwierigen Situationen. Maria Hirsch:

> „Früher hatten wir richtige Jugendbanden hier, die haben keine Bücher ausgeborgt, das war ihr Treffpunkt. Und sie waren manchmal laut und aggressiv. Da haben sich die Leute schon beschwert, aber wir haben sie nicht rausgeworfen. Das ist unser Grundsatz: Ob Jugendliche oder nicht – ich habe Respekt. Damit haben wir schließlich alle Probleme gelöst, ohne Polizei oder ähnliche Einrichtungen.“

Von ähnlichen Grundsätzen, aber im Einzelfall schwer zu lösenden Problemen spricht der Leiter der Hauptbücherei:

> „Unsere Zielsetzung ist, möglichst offen zu sein, jeder soll willkommen sein. Mit einer kleinen Einschränkung: Jeder ist willkommen, der sich an unsere eh sehr sanften Regeln hält.“

Als Kernpunkt dieser Regeln bezeichnet er die *„soziale Verträglichkeit“*. Und als heikles Problem den Umgang mit Obdachlosen.

> „Da hat sich einiges verändert, Obdachlose sind nicht mehr die typischen ‚Sandler‘ von früher, sie kommen zunehmend aus den neuen EU-Ländern. Diese Leute können nicht deutsch, sie werden als Nichtösterreicher nicht in Tagesheimen betreut und haben einen aggressiven Zugang zum Alkohol. Manchmal rinnt ihnen der Urin herunter, wir können sie nicht aufwecken oder man muss die Rettung holen.“

Also wurde die Security aufgestockt und – vor allem im Winter – die Zusammenarbeit mit SAM verstärkt, einer Wiener Sozialeinrichtung, die für Probleme im öffentlichen Raum zuständig ist und vermittelnd eingreift, wenn es z.B. zwischen Anrainern und Obdachlosen zu Konflikten kommt. *„Aber“*, so Christian Jahl, *„wir haben im Schnitt 3.000 Besucher am Tag, und die Leute, die unangenehm auffallen, sind sehr wenige.“*

Davon kann sich der/die unvoreingenommene BesucherIn der Hauptbücherei jederzeit überzeugen. Eine solche Vielfalt an BenutzerInnen lässt sich schwer an einem anderen Ort der Stadt finden. Vorne in der Eingangshalle, in der Ecke mit den internationalen Tages- und Wochenzeitungen, schmökern meist ältere Menschen in bequemen Fauteuils. An den Computer- Arbeitsplätzen dagegen sitzen vor allem Kinder und Jugendliche. In den Erkern lesen junge Mütter ihren Kindern aus Büchern vor, StudentInnen wälzen Fachliteratur. Und im oberen Geschoß gibt es im Umfeld des Colleges Kunst eine beachtliche Musikabteilung, in der man nicht nur in einer Vielzahl von Publikationen zu vielen Stilrichtungen – von Werken der Musiktheorie, Partituren, Werkkommentaren, Aufsätzen und Essays von MusikerInnen bis zu Starbiografien – stöbern und fündig werden kann, sondern auch einen eigenen Hörbereich mit zahlreichen Hörplätzen für die Musikmedien zur Verfügung hat. Genützt wird er vor allem von MusikspezialistInnen, die eine bestimmte Interpretation eines Werkes anhören wollen, von MusikstudentInnen, die ein Werk zugleich hören und dabei die Partitur

zu studieren haben, wie auch einfach von EnthusiastInnen unterschiedlicher Musikrichtungen. Vor den Regalen mit den Musikpartituren und vom Durchgangsbereich durch niedrige Regale als eigener Nutzungsbereich etwas abgesetzt, gibt es eine Nische für das Partiturlesen, in der man auch ungestört an einem Klavier üben und über Kopfhörer dem eigenen Spiel zuhören kann.

Bibliotheken der Zukunft

Schon heute werden die Angebote der Büchereien in ganz unterschiedlicher Weise genutzt. Gerade deshalb, meint Christian Jahl, ist der Blick in die Zukunft von großer Bedeutung:

> „Wir müssen unbedingt darauf achten, wie sich die Art, wie man Medien nutzt und wie sie verbreitet werden, weiter entwickelt. Es wächst ja jetzt eine Generation heran, die eigentlich nur mehr downloadet."

Er habe unlängst einen Bericht gelesen, dass die Verkaufszahlen der Musik-CDs heute etwa denen der Schallplatten in den 1960er Jahren entsprechen. Das werde – mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung – auch die Bibliotheken treffen. Nicht so sehr das Buch, aber sehr wohl die neuen Medien. *„Die werden paradoxerweise schneller alt als das Buch."* Sicher werde es auch für Bücher eine Ergänzung geben, das e-book, aber das würde das traditionelle Buch nicht verdrängen. *„Wir experimentieren schon mit dem e-book in einer sony-e-book-reading-lounge"*, aber da müsse man erst mehr Erfahrungen sammeln.

Jüngere Leute seien weniger am Besitz einer ganzen CD oder DVD interessiert, sie würden vielmehr „jetzt sofort" ein oder zwei Lieder hören und haben wollen, in zwei Wochen vielleicht nicht mehr.

> „Deshalb versuchen wir in Hinkunft eine Doppelstrategie zu fahren: Das eine ist, dass unsere traditionelle Homepage in ein Bibliotheksportal umgewandelt wird, wo unsere Angebote zum downloaden rund um die Uhr, also 7 Tage in der Woche 24 Stunden lang zur Verfügung stehen."

Aber man müsse natürlich schauen, wo die Bücherei überhaupt eine Chance hat.

> „Was Musik betrifft, werden das sicher nur Nischen sein, wir können ja nicht konkurrieren mit Apple oder Sony oder Nokia oder Coca Cola, die riesige Music-Stores haben, wo man Songs downloaden kann."

Also werde man sich eher auf den Bereich der Weltmusik konzentrieren, da seien auch Kooperationen geplant, damit sich die HörerInnen etwa zwei Wochen lang Musik von der Homepage „ausborgen" können – nach diesen zwei Wochen ist sie dann einfach nicht mehr zu verwenden. Das wäre also eine ähnliche Geschichte wie das, was gerade im Bereich e-books geplant werde. Diese Strategie sei stark auf Jugendliche ausgerichtet, denn man dürfe nicht vergessen: Die Jugendlichen von heute sind in 10 bis 15 Jahren (hoffentlich) immer noch die NutzerInnen, sie werden auch dann nicht in erster Linie die traditionellen Medien in Anspruch nehmen, etwa Bücher in den Händen halten wollen. Die breite Masse wird vermutlich nur mehr downloaden über das Bibliotheksportal – und genau dafür braucht man die richtigen Angebote.

Und was passiert angesichts dessen mit der „traditionellen“ Bibliothek, mit den leeren Regalen ohne CDs und ohne DVDs, mit dem schönen Haus? Sie bleibt, so die Versicherung, weiterhin Bibliothek und vor allem auch Lernort – teaching library –, weil man wird immer irgendetwas lernen müssen, auch wenn sich die Inhalte ändern. Und die Hauptbücherei ist schon allein von ihrer Ausstattung her dafür hervorragend geeignet: Sie verfügt über 94 BenutzerInnen-PCs, 150 Studien- und Schmökerplätze und über 40 Audio- und Videoplätze. Und über viele andere Möglichkeiten, BesucherInnen und Interessierte direkt anzusprechen und für das Lesen, das Studieren, das Diskutieren zu gewinnen. Denn das Schlagwort von der teaching library wird allein durch das zur Verfügung Stellen der Infrastruktur noch nicht zum Leben erweckt.

„Ursprünglich“, so Christian Jahl, habe sich die Hauptbibliothek hauptsächlich *„als Ort des informellen Lernens“* verstanden. *„Jetzt wird sie immer mehr auch ein Ort der formalen Ausbildung, an dem regelmäßig Kurse angeboten werden.“* Viele der Kurse seien, erzählt Jahl, heute viel stärker projektorientiert. Es gibt zum Beispiel kaum mehr allgemeine Computerkurse, stattdessen wird in kleinen Dosen und entlang sehr praktischer Fragestellungen unterrichtet. Etwa: Wie bekomme ich meine Fotos von meiner Digitalkamera ins Internet, oder wie buche ich eine Reise im Internet, oder welche Auktionshäuser gibt es im Internet – ebay & Co. –, und auf welche Tücken sollte man dabei vorbereitet sein? Und natürlich wird auch die traditionelle literacy-Schiene bedient: Lesezirkel, an denen ein/e mehr oder weniger bekannte/r AutorIn teilnimmt und in denen man über Bücher diskutiert. Oder AutorInnentreffen mit zwei oder mehreren AutorInnen, die aus ihren Werken vorlesen. Oder Schreibwerkstätten, in denen die Teilnehmenden sich selbst im Schreiben versuchen können.

Mit dieser Vielfalt und der Vielzahl der Angebote der Hauptbücherei kann die Zweigstelle in der Zirkusgasse natürlich nicht mithalten. Und nicht nur sie: Studiert man das Programm der Büchereien auf ihrer Website für die nächsten vier Wochen – zu einem beliebigen Zeitpunkt, in unserem Fall im Herbst 2009 –, dann finden sich dort 35 angekündigte Veranstaltungen. Davon wurden 20 in der Hauptbücherei durchgeführt, der Rest verteilte sich auf verschiedene Zweigstellen, die meisten mit ein oder zwei Veranstaltungen. Das lässt darauf schließen, dass die Zweigstellen mit ihrer Kernaktivität, dem zur Verfügung Stellen von Material für Lesen, Studieren, Hören und Sehen, im Wesentlichen doch ziemlich ausgelastet sind, sie daher den Großteil der Veranstaltungsangebote ihrem Flaggschiff Hauptbücherei überlassen. Und vermutlich mit gutem Grund davon ausgehen, dass deren Erfolge letztlich auch ihnen zu Gute kommen werden.

Vielsprachigkeit und Interkulturalität

Last but not least gibt es in der Hauptbücherei – deren Aktivitäten wegen ihrer Fülle gar nicht alle aufgezählt werden können – selbstverständlich auch Angebote speziell für Menschen mit Migrationshintergrund, häufig gemeinsam mit Menschen, die immer schon in Wien gelebt haben. Besonders beliebt sind zweisprachige Lesungen, zum Beispiel in Italienisch und in Deutsch. Jahl:

> „Da sind dann die Hälfte des Publikums Italiener, die andere Hälfte Wiener. Wir machen zweisprachige Lesungen für Menschen aus anderen Kulturkreisen, aber gleichzeitig auch für Wiener, die sich mit anderen Kulturen und Sprachen beschäf-

> tigen wollen. Das funktioniert sehr gut, wir haben zig Veranstaltungen in den unterschiedlichsten Sprachen gemacht."

Es liegt auf der Hand, dass viele dieser Lesungen auf Türkisch oder in den Sprachen Ex-Jugoslawiens durchgeführt werden, schließlich sind das die größten in Wien lebenden Gruppen mit nicht-deutscher Muttersprache. Allmählich beginnt sich die interkulturelle Bibliotheksarbeit auch im Personal abzubilden, es ist nur logisch, dass sich die Büchereien immer mehr auf die Suche nach MitarbeiterInnen bzw. Lehrlingen aus der sog. „zweiten oder dritten Generation" der MigrantInnen machen.

Auch die Buchauswahl selbst orientiert sich an der Vielsprachigkeit der städtischen BewohnerInnen. Viele Standorte verfügen über eine sog. Fremdsprachenbücherei bzw. haben als Schwerpunkte Bücher und andere Medien in verschiedenen Sprachen. In der Zweigstelle Zirkusgasse sind Englisch, Türkisch, Serbisch, Kroatisch und Bosnisch am häufigsten vertreten, wenn auch die Leiterin Maria Hirsch der Meinung ist, dass gerade in dieser Hinsicht noch viel zu tun wäre:

> „In einer Stadt, in der 30 % der Menschen bosnische, serbische oder kroatische Wurzeln haben, gibt es jetzt ein Programm mit 5 oder 6 Schwerpunkt-Zweigstellen mit je 500 Büchern. Das finde ich eine Respektlosigkeit gegenüber dieser Bevölkerungsgruppe, das ist unerhört. Ich finde, man sollte doch zumindest alle diese Bücher in eine Zweigstelle stellen, damit dort 3.000 von ihnen stehen. Das ist dann schon fast eine richtige Bibliothek. Angeblich geht das aus Platzmangel nicht. Ich bin dafür, dass eine Zweigstelle ausgeräumt wird, man dort vielleicht nur 500 deutsche Bücher hat und dafür 10.000 in Bosnisch, Serbisch, Kroatisch und Türkisch. Dazu bräuchte man natürlich auch Mitarbeiter, die diese Sprachen sprechen und das katalogisieren können. Es gibt 120 Sprachen, die in Wien gesprochen werden – wir werden nicht alle haben können, aber doch wenigstens ein gutes Angebot für die großen Minderheiten."

Die Hauptbücherei bietet Bücher in dreißig Sprachen an. Um nur einige wichtige aufzuzählen: Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch und Russisch. Natürlich wurde auch eine Sprachbibliothek für die heimischen Minderheiten und MigrantInnen aufgebaut, und zwar neben Türkisch, Serbisch, Kroatisch und Bosnisch für Slowenisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, Polnisch, Rumänisch, Albanisch und Arabisch. 2007 wurde eine echte „Spezialität" ins Leben gerufen, nämlich eine persische Bibliothek mit dem Schwerpunkt moderne Literatur aus dem Iran, die heute zu den größten Sammlungen der iranischen Gegenwartsliteratur in Europa gehört. Traditionell bietet Wien seit vielen Jahren einer beträchtlichen Anzahl von IranerInnen Exil, viele von ihnen haben ihr Land nicht freiwillig verlassen. Als Ergänzung zu dieser Bibliothek, die auf Initiative und mit Unterstützung der persischen Community entstand, gibt es die Veranstaltungsreihe *„Dem Wort die Freiheit"* mit zweisprachigen Lesungen iranischer AutorInnen, an der regelmäßig bis zu 150 TeilnehmerInnen gezählt werden. Betrieben wird diese Initiative von einem Leser, der aus dem Iran stammt – *„bei uns könnte niemand persische Bücher auch nur katalogisieren"*, erklärt Christian Jahl.

In kleinerem Rahmen, wie es von einer Zweigstelle erwartet wird, kann auch die Bücherei in der Zirkusgasse mit einer Spezialität aufwarten. Einer ihrer Schwerpunkte ist Uganda.

„Warum Uganda? Weil die Leiterin der Zweigstelle, Frau Hirsch, seit vielen Jahren entwicklungszusammenarbeitsmäßig [...] für dieses Land tätig ist und auch Bücher über Uganda sammelt“, heißt es auf der Website. Veranstaltungen zu diesem Thema sind rarer geworden, erzählt Frau Hirsch, aber Informationen und Materialien verschiedenster Art sind immer noch reichlich vorhanden.

Im Jahr 2008 haben es die Büchereien Wien insgesamt auf 5,4 Millionen Ausleihen gebracht, 1,9 Millionen, also rund 38%, fallen davon allein auf die Hauptbücherei. Das ist sehr wohl ein schlagender Beweis dafür, dass der Anspruch, den sich die Büchereien stellen, nämlich Orte im öffentlichen Raum zu sein, die von möglichst vielen Menschen ohne Schwellenangst betretbar sind, Orte, an denen man lernen, lesen, diskutieren oder zuhören kann, in hohem Maße eingelöst wird, noch dazu, wenn man bedenkt, dass nur 55% der NutzerInnen tatsächlich EntleiherInnen von Medien sind. So eine große Institution wie die Hauptbücherei sei eigentlich schon eine Bibliothek, meint Christian Jahl. Aber man wollte mit dieser Namensgebung eben an die Tradition der früheren Volks- und noch früheren Arbeiterbüchereien anschließen – offen für jeden und für alle, die Lust haben einzutreten.

4.3 Was sagt die Note über den Ton und wie wird eine Partitur zu Musik?

In diesem Abschnitt geht es um musikalische Literarität, also um den Zusammenhang von Musik und Literarität. Das passt zum Tenor dieser Publikation, die ihre Aufgabe darin sieht, die kulturelle Vielschichtigkeit von Literarität herauszuarbeiten. Für die Entscheidung, gerade diese Thematik exemplarisch zu behandeln, war mit ausschlaggebend, dass Wien mit seiner Musikuniversität über eine international höchst anerkannte Ausbildungsstätte verfügt, sodass wir die Möglichkeit hatten, von dort unterrichtenden ExpertInnen zu erfahren, wie sich das Thema in der musikalischen Praxis – und in welchen Formen – aus ihrer Sicht präsentiert und wie sie damit arbeiten.

Der Beitrag stützt sich auf vielfältige Beispiele der Kulturvermittlung über Musik, auf ExpertInnengespräche, auf Unterlagen zu musikalischen Projektinitiativen und auf Überlegungen zeitgenössischer KomponistInnen und InterpretInnen. Wertvolle Informationen und Denkanstöße verdanken wir der Gesprächsbereitschaft von Professor Wolfgang Aichinger und Professorin Carol Dawn Reinhart, die beide neben ihrer Lehrtätigkeit an der Wiener Musikuniversität auch ausübende MusikerInnen sind und sich als LehrerInnen an Initiativen zur Förderung musikalischer Talente und des öffentlichen Musiklebens beteiligen.

Dennoch sind die hier thematisierten Aspekte von Musik und Literarität nicht viel mehr als eine Sammlung und prototypische Betrachtung von Bruchstücken.

Ohne Interpretation und InterpretInnen gibt es keine Musik

Musik ist bekanntlich ein universelles Ausdrucksmittel aller Menschen über alle historischen Zeiten und soziale Formationen hinweg. Sie gilt wegen ihrer Nähe zum Körper und zur Bewegung als ein direktes Medium des Klanges und des Empfindens und als solches als sinnesnah und den emotionalen Kern der Menschen berührend. Zu Anlässen großer

Freude wie großer Trauer ist sie ein wichtiger Begleiter. Mit der Vielfalt ihrer Mittel und Instrumente der Klangerzeugung – vom Stampfen der Füße, dem Klangrepertoire der menschlichen Stimme, der Imitation des Herzschlags, des Trillern eines Vogels, von Klangkörpern, Klangräumen und Klangtechniken der Sprache, der Arbeit, von Lebens- und Naturzyklen bis zu ihren dem Zufall oder dem Computer überlassenen Klangformen – reizt sie die Empfänglichkeit und Unterscheidungsfähigkeit des sinnlich Wahrnehmbaren aus und beflügelt die Fantasie. Sie erzählt von Erlebnissen und intensiviert Erleben durch das Spiel mit Klängen und das Erzeugen von Klangwelten. Diese Klangwelten sind Ausdrucksform und gleichzeitig eigenes materielles Ausdrucksmedium, um im ursprünglichen Sinn des Wortes zu kommunizieren, in Verbindung zu treten, sich als Teil eines gemeinsamen Ganzen zu begreifen – sich mitzuteilen. Indem sie diesen ritualisierten Platz, bei dem es um das Eingebunden- und Verbunden-Sein geht, bekräftigt und mit immer neuen Variationen anreichert, ist Musik zugleich zeitgebunden und zeitlos.

Die verschiedenen musikalischen Ausdruckskulturen stehen für unterscheidbare Traditionen der Sinngebung und der Herkunft. Ihnen gemeinsam ist, dass sie an bereits Geschehenes erinnern, das im Gedächtnis bleiben soll, sie erzählen von der Geschichte einer Zeit, ihren Themen und ihren Wirrnissen. So charakterisieren sie das Unverwechselbare und Eigenständige einer Gruppe, einer Lebensform, ihres Selbst- und Fremdbildes und sichern auf diese Weise auch die Weitergabe von spezifisch gewordenen Perspektiven auf die Welt. Am Platz ihrer Entstehung, in einer ungebrochenen Tradition des Musizierens, in der Musik machen und Musik hören eng zusammengehören und die mittels Klangsprache kodierten Zusammenhänge bekannt sind oder jedenfalls als Lebensform unmittelbar wirken und immer von neuem aktiviert und damit eingeübt werden, ist die Weitergabe gesichert, das Verstehen der Mitteilung gegeben. Für Kollektive wie für Einzelne schafft die Musik eine Brücke zwischen Mitteilung und den Mitteln, um dem Mitteilungsbedürfnis Gestalt zu geben.

Musik bringt mündliche wie schriftliche Erzählweisen der Dichtung, der Überlieferung von Geschichte und Geschichten zum Klingen. Sie inszeniert das Erzählte, setzt es fort in Gestalt von Klangarrangements und hält durch Variationen der Wiederholung von Klangkomponenten die Erinnerung wach. Sie trägt zu deren Vergegenwärtigung gemeinsam mit anderen körpernahen Ausdruckskulturen und Künsten wie dem Tanz, dem Gesang und der dramatischen und pantomimischen Darstellung bei. Die Suche nach der schwebenden Balance, zugleich aus sich herauszutreten, mitzuschwingen, mitzuklingen und mitzusingen und als Teil eines gemeinsamen musikalischen Bedeutungssystems kenntlich zu werden, sich damit verstanden zu fühlen und sich – zumindest ein Stück weit – selbst verständlich zu werden, zeigt sich besonders deutlich am Stellenwert, den die Jugendlichen heute den unterschiedlichen Musikkulturen beimessen.

Auch jene, denen sich diese vielen „neuen“, hauptsächlich vom Jugendalter geprägten Musikkulturen nicht unmittelbar erschließen, sei es, weil das Ohr andere Hörgewohnheiten entwickelt hat, sei es durch die Distanz des Alters und eines anderen Lebensgefühls, verstehen sie als kulturellen Ausdruck einer bestimmten Zeit, einer bestimmten Generation und ihrer Art zu empfinden. Um das durch die Musik zum Ausdruck Gebrachte zu verstehen, benötigt jeder „Nicht-Eingeweihte“ Übersetzung und Vermittlung. Zahlreiche Publikationen geben Einblick und erläutern die Bezugssysteme zwischen verschiedenen Musikszenen, die Anleihen bei musikalischen Vorgängern, die verwendeten Texte, die Anspielungen auf Sprach-

gewohnheiten sowie auf Inhalte und Formen intermedialen Gebrauchs. Denn selbst die Musik ein und derselben Zeit verwendet verschiedene Sprachen, Redeweisen und Stile. Die Direktheit und Unmittelbarkeit ihres Verstandenwerdens ist nur partikular und nur für bestimmte Gruppen selbstverständlich gegeben. Das ist allerdings keineswegs ein neues Phänomen. Nikolaus Harnoncourt spricht von mehr als 10 Generationen, die uns heute von den Erfahrungswelten der Musiksprache des europäischen Konzertkanons trennen. Literarität im weitesten Sinn wird also auch für das Verständnis von Musik unerlässlich – als Wiederherstellen und Entschlüsseln von Zusammenhängen zwischen Zeichensystemen und den in ihnen aufgehobenen und zum Ausdruck gebrachten Bedeutungen.

Kulturelles Entschlüsseln von musikalisch innovativen Klangformen

Ende der 1990er Jahre entstand auf Initiative des bekannten Dirigenten Simon Rattle und produziert von der englischen Fernsehanstalt BBC eine siebenteilige Fernsehserie zur Musik im 20. Jahrhundert. Simon Rattle kommentierte die Serie und dirigierte für die zahlreichen Musikbeispiele das *City of Birmingham Symphony Orchestra*. Die Sendungsserie stand unter dem Titel *Leaving Home*, eine Titelwahl, die Rattle folgendermaßen begründete:

> „Dieses Jahrhundert war eines der Emigration und des Exils, freiwillig und erzwungen. Zugleich ist Leaving Home eine Metapher für eine Zeit, aus der die sozialen, politischen und künstlerischen Gewissheiten ausgezogen sind, sich verflüchtigt haben.“ (Übers. d. Aut.)

Die sieben Teile – genannt *Tanz auf dem Vulkan, Rhythmus, Klangfarbe, Drei Schicksale, Made in America, Nach der Katastrophe* und *Zu neuen Ufern* – wurden auch als DVD-Kollektion produziert und erschienen als Buch, in dem alle Musikbeispiele und KomponistInnen ausführlich behandelt werden. In seiner Einleitung zu diesem Buch erzählt Rattle von seinem Wunsch, die Musik des „eigenen“ Jahrhunderts einem breiteren Publikum nahe zu bringen und über das Problem, einen roten Faden für die Vielfalt der Einflüsse dieser künstlerischen Entwicklung zu finden und diese zu erklären.

Dieses Herangehen scheint uns ein gutes Beispiel für die Erläuterung der Bedeutung des Zusammenhangs von Musik und Literarität. Wir werden daher in der Folge, orientiert an Rattles Erzählung, einige kleine, ausgewählte Darlegungen zu *Made in America* heranziehen, in denen Klangeinflüsse und Klangelemente mit ihren örtlichen und zeitlichen Bezügen erklärt und – leider nicht an diesem Platz – zu Gehör gebracht werden.

Die „klassische“ Musik Amerikas ist weitgehend eine des 20. Jahrhunderts. Sie ist die Musik eines ganzen Kontinents, eines Kontinents von Einwanderern, und bedient sich gezielt einer Mischung aus Einflüssen unterschiedlicher Klangformen und Arten des Musikmachens. Rattle bezeichnet die amerikanische Klassik als eine des Dialogs zwischen Kulturen, die im hohen Tempo aufeinander zuschleudern. Er zeigt dies anhand der ersten Takte der *Rhapsody in Blue* (1924), einem der wohl bekanntesten Musikstücke von George Gershwin und das erste amerikanische Konzertstück. Die erste ansteigende Tonfolge imitiert eine Klageliedtechnik, Markenzeichen der Blues-Sängerin Betty Smith, der Rest, so Rattle, sei *„reine Kantorenmusik“*. Diese Klänge vermitteln, wie vor allem in der Filmmusik üblich, den Puls der damaligen Zeit in den Straßen New Yorks. Im Orchester gehört diese Stelle ganz den Bläsern und Streichern.

„Die Musik riecht nach dem New York in den 20ern wie die eines jeden Strauss-Walzers nach dem Wien des 19. Jahrhunderts“, stellt Rattle fest. Es handle sich um eine Musik der gegenseitigen Befruchtung, die die Klänge der Straße, ihrer verschiedenen BewohnerInnen und Gruppen mischt. So betritt die Musik der Straße und mit ihr der multi-ethnische Klang das Konzertpodium. Gershwin selbst charakterisiert seine Musik mit den Worten – *“a sort of musical kaleidoscope of America – of our vast melting pot of unduplicated national pep, of our blues, our metropolitan madness”.*

Der Wechsel der Wahrnehmung und verschiedener Bewusstseinszustände, die gleichzeitig nebeneinander bestehen, ist ein wichtiger Aspekt in der amerikanischen Musik. Er wird musikalisch häufig durch Polytonalität und Polyrhythmus charakterisiert – einem Kennzeichen von Jazz Musik und der meisten afrikanischen Musiken. In ihnen gibt es zur gleichen Zeit mehrere Tonarten und Rhythmen, und oft erfolgt ein Wechsel zwischen ihnen. Ein Protagonist und Interessent der Polyrhythmik ist Aaron Copland. Wie viele amerikanische KomponistInnen studierte auch er die europäische Musiktradition. Bereits in seiner Studienzeit in den 1920er Jahren befasste er sich mit polyrhythmischen Techniken, mit gegengleichen Schwingungstechniken der Art, wie diese musikalisch beschrieben und aufgeschrieben werden können, und mit den Schwierigkeiten, diese Art von Musik aus- und aufzuführen. Am Beispiel Coplands erwähnt Rattle ein gemeinsames Merkmal der amerikanischen klassischen Musik: Sie entwickelt sich in enger Verbindung mit den anderen Künsten ihrer Zeit, vor allem dem Tanz, der Dichtung, dem Film und dem Theater. *Appalachian Spring* aus dem Jahr 1944 dient hier als Klangbeispiel. Das Werk entstand im Auftrag der *Martha Graham Dance Company*, der Titel ist einem Gedicht des amerikanischen Dichters Hart Crane entnommen, das Bühnenbild der Uraufführung stammt von der japanisch-amerikanischen Künstlerin Isamu Noguchi. Copland schreibt breit klingende und melodisch einfache Filmmusik ebenso wie sehr komplexe, „schwierige“ Musik. Wichtig ist ihm, vor allem nach dem New Deal und dem Eintritt Amerikas in den Zweiten Weltkrieg, ausdrücklich Musik zu schreiben, die sich nicht nur an eine Elite wendet.

Als Exempel für den immer aufs Neue wirksamen und immer wieder aktuellen Einfluss von Immigration auf das „Antlitz“ eines Landes und seiner Menschen wählt Rattle den von den Nationalsozialisten zur Flucht gezwungenen deutschen Komponisten Kurt Weill. Als Musikbeispiel dient *A Lonely House* aus der American Opera *Street Scene*, die Weill 1947 komponierte und für die der Schriftsteller Langston Hughes die Liedtexte schuf. Ort der Handlung ist die Straße eines Armenviertels in New York, Zeit der Handlung das Jahr 1946. Lieder, Texte und Kompositionsstil stehen für das nahtlose Synchronisieren europäischer Operntradition mit dem amerikanischen Musical. Musikalisch kenntlich und hörbar werden zum einen der Sprachakzent, und zwar sowohl durch die Artikulationsweise als auch über die Modulation der Sprach(e)-Melodie, und zum anderen die für das Migrationsschicksal charakteristische Sehnsucht nach dem Verlorenen, dem Vergangenen. Die Musik erzählt von der modernen Form der Vereinsamung des/der Einzelnen trotz und inmitten der Nähe der vielen, an deren Leben er/sie „hörend“ durch die Geräusche des Lebens – Schnarchen, das Weinen eines Babys, das Knarren der Stiegen, das Läuten eines Telefons – teilhat.

In der letzten von uns ausgewählten Station von Simon Rattles musikalischer Reise spricht er von der Direktheit – im Sinn von ungeschönter Geradlinigkeit – im Ausdruck, ein Begriff, den er für treffend hält, um das Charakteristikum des Amerikanischen zu beschreiben. John

Cage, so Rattle, radikalisiert diese Direktheit, indem er sich als komponierender Musiker der Manipulation und Darstellung der Grundkonzepte der Klangherstellung und der Klangwirkung widmet. Sein mit Bolzen, Schrauben, Gummi, Metall, Papier und Holz präpariertes Klavier ist eine Technik der Verfremdung, um das Gehör zu überraschen und für ein breiteres Spektrum der Tonerzeugung zu interessieren. Die Klangwelt, die damit erzeugt wird, hat wenig mit der westlichen Musik zu tun. Sie ähnelt, und das bewusst, dem indonesischen *Gamelan*, einem balinesischen und javanischen Musikstil, bei dem hauptsächlich Metallophone mit Klangplatten aus Gongs und Trommeln eingesetzt werden und ein musikalisches Thema mit Grundmustern immer wieder umspielt wird. Cage schreibt 1937 für das so präparierte Klavier *Sonaten und Preludien*, eine Niederschrift mit genauen Angaben zur Präparation des Klaviers und zur Spielweise. Die Angaben zur Spielweise bedienen sich dabei auch einer neuen, der grafischen Notation. In ihr werden Texte, Symbole und Farben eingesetzt, um die Ausführung des Musikstücks festzulegen. Je nach Manipulation und Spielanweisung entstehen Klänge, die Schlagtechniken und -instrumenten nahe kommen, oder eher gedämpfte, wie Stoff durchdringende schwingende Tonflächen. Morton Feldman, ebenfalls Komponist und ein Freund von Cage, bezeichnet seine und Cages Werke als wirklichkeitsnah, und er stellt fest: *„Geschichte und Klang. In diese Richtung geht die Musik."* Die Essenz der Musik ist für Feldman pulsierende Stille. Seine Arbeit aus dem Jahr 1970, *Madame Press Died Last Week at 90*, drängt zum langsamer werden, die Musik ist zart, meditativ, mit sanften Bogenstrichen und zurückhaltender Intensität der Bläser. Sie ist weit entfernt vom modernen amerikanischen Way of Life, erinnert mehr an die Musik des Ostens als des Westens.

In der hier vorgestellten Arbeit Rattles zur Musik des 20. Jahrhunderts thematisiert er an der Entwicklung spezieller Musiktraditionen allgemein wichtige Zusammenhänge zwischen Musik als Material, als eine besondere Kunstform der Gestaltung, und Material der Musik einer bestimmten Zeit und deren kulturelle Quellen und Ausprägungen. Einige der von ihm aufgeworfenen Fragestellungen sind auch heute noch in der Musik und im schriftlichen und mündlichen Diskurs hochaktuell. So etwa Themen wie die Vermischung von Klangtraditionen und Klangstilen als Bewahren und Verwischen von Unterschieden, die austauschende Begegnung zwischen Ost und West, das Verhältnis von „ernsten" und „unterhaltenden" Formen des Musizierens, die Veränderung der Klangsprache durch Instrumente, Räume und Spielweisen, oder die Aufforderung, über Musik und das Wahrnehmen und Darstellen nachzudenken.

Musik und Literarität – ein Crossover von Interpretationen

Bei all ihren Unterschieden sind sowohl Musik als Literarität kulturelle Formen der Übertragung, also des Crossover. Klang und Schrift sind Medien der Gestaltung und der Aufzeichnung. Sie erfüllen damit ein kulturelles Grundbedürfnis, nämlich das, was unmittelbar erlebt wird, in Material zu verwandeln, um das Erlebte auf diesem Weg nachzuempfinden, es einordnen und deuten zu können. Wenn auch mit je anderen Mitteln, übertragen beide sinnliche, emotionale und mentale Erfahrungen in akustisches oder schriftliches Material und entwickeln durch Techniken der Materialgestaltung einen eigenen symbolischen Darstellungskosmos. Für die Unmittelbarkeit der Wirkung des Materials auf HörerInnen oder LeserInnen sind gemeinsame Erfahrungswelten und die Kenntnis der Bezugsrahmen der Symbolisierung Voraussetzung.

Hat ein Mensch noch niemals das Geheul einer Hyäne gehört und ihr Näherkommen gefürchtet, wird er/sie nicht in der Lage sein, die Imitation, Wiedergabe und Symbolisierung des Geheuls in der Musik zu hören. Ohne das Wissen um die Zuordnung von emotionalen Stimmungen zu einem ruhigen Tagesanfang wird die musikalische Zuweisung in einem indischen Morgen-Raga nicht hörbar. Damit Musik in ihrer mannigfachen Ausdrucks- und Bedeutungsvielfalt zu hören ist, einem/r etwas zu sagen hat, bedarf es der Vermittlung, der Einführung in und der Beschäftigung mit den von ihr intendierten Zusammenhängen. Ihr Hören benötigt eine oder mehrere Lesarten der Zeichensysteme, über die sie etwas zum Erklingen bringen. Aber sobald etwa der Hyänenschrei als Symbol der Furcht kenntlich wird, kann dieses Symbol in jedem Zusammenhang seinen universellen kommunikativen Gehalt entfalten. Und es kann – ganz so wie der Wolf im Märchen – zugleich Einblick in eine entfernte Erfahrungswelt der Gefahr sein und dadurch neue Bedeutungsdichte als Symbol für die Gefahren und Bedrohlichkeiten auch der inneren Welt gewinnen.

Über diese Zuordnung und die Übertragung in die heutige Welt der Befürchtungen und dem Anknüpfen und Benennen von Stimmungsunterschieden im Laufe eines Tages werden diese durch eine entsprechende musikalische Leseweise der Modulationsmittel dem Erfassen zugänglich und erweitern so insgesamt den Horizont der Wahrnehmung von sinnlichen Impulsen. Gelingt es, diese Zeichenwelten einer Zeit und ihrer Fragestellungen lesbar und ihre Verbindung mit den Fragen junger Menschen von heute, die ihren Lebensweg inmitten all der modernen Widersprüche und Fallen suchen, nachvollziehbar zu machen, dann können auch die Dialoge des Helden Ajun mit dem Gott Krishna in der Bhagavad Gita oder die Abenteuer des Parzival von Wolfram von Eschenbach – beides Epen aus denkbar fernen Zeiten, weit auseinander liegenden Kulturräumen und kulturellen Ausdrucksweisen – sinnliches und emotionales Erleben zum Klingen und Schwingen bringen, lebendig und gegenwärtig werden und zugleich von Bedeutung sein. Eine solche neue Lesart kann dann eine filmisch-theatrale sein, wie die des englischen Regisseurs Peter Brook für die Mahabharata, oder eine musikalische, wie die eines Pop-Parzifals von Christoph Schlingensief.

Das Verhältnis von Musik und Literarität hat auch viele Gemeinsamkeiten mit dem breit gefassten musikalischen Verständnis von Crossover. Musikalisches Crossover bezeichnet das Vermischen von unterschiedlichen Traditionen und Bedeutungsebenen in der Musik durch das Überblenden von Ausdruckstechniken, Instrumenten, Stilelementen, Genres, um sie durch eine andere Art zu lesen, neue Klangwelten und Klangtechniken zu gestalten und das Repertoire der Darstellungsmittel zu erweitern. Dieses Entlehnen und Vermischen von interpretativen Techniken mit jedem Akt des Aufgreifens ist ein Kennzeichen der Entwicklungsgeschichte sowohl der Musik als auch der Literatur als Kunstformen. Das Kulturgewebe jeder Zeit ist eine Vermischung unterschiedlicher medialer Ausdruckskulturen und Aussageweisen und wird so durch die Vermischung von Musik, Text, Gesang, Drama, Tanz – wie eine Vielfalt von miteinander kommunizierenden Texten, die immer wieder neu formuliert und vermischt werden – mehrfach lesbar. Das Bedürfnis nach dem Überblenden als Mittel, die Welt und sich selbst zu verstehen, wird in der Musik von heute besonders deutlich. Nicht nur in der Popmusik, beim Rappen oder im Hip-Hop finden sich Übertragungen vieler musikalischer und literarischer Genres; Einflüsse der asiatischen oder der afrikanischen Klangerzeugung und Klanggestaltung wurden und werden seit dem 20. Jahrhundert für viele musikalische Strömungen in den USA und Europa zu einer Inspirationsquelle bei der Entwicklung neuer Klangideen.

Der Begriff Musik umfasst mündlich wie schriftlich überlieferte Partituren eines Werkes in einer Vielfalt von Stilen, sei es eine Sonate von Bach oder ein Moribayassa, Rhythmus und Tanz der Djembe in Westafrika. Es gibt Musikliteratur zu Theorie und Praxis von Musik, Notenliteratur, Übungsliteratur, KomponistInnen- und MusikerInnenporträts, Werk- und Aufführungskritiken. Musik schließt unterschiedliche Praktiken, Anlässe und Orte der Musik ein – für religiöse Rituale, das Feiern von Festen, Hausmusik oder Musik bei der Arbeit, um nur einige zu nennen. Sie umfasst ein breites Spektrum von Musikgenres von der Instrumentalmusik über Vokalmusik zum Musiktheater. Sie befasst sich mit den Kompetenzen des Musizierens, den Bedingungen, diese zu erwerben und mit den Voraussetzungen von Musikverständnis und Musikvermittlung. Es gehören dazu eine Vielfalt von Instrumenten, Techniken diese zu spielen, Medien und Techniken der Klangerzeugung sowie Musikformationen. Musik zu machen beschreibt das Lesen von Partituren oder Werkinterpretationen ebenso wie das Schreiben von Musik, das Aufführen, das Üben, Interpretieren und auch das Hören von Musik in einem öffentlichen Rahmen, gemeinsam mit anderen, für sich.

Der Begriff der Literarität umfasst ähnlich Vielfältiges: So etwa Produkte wie Techniken und Praktiken von Lesen und Schreiben, ihre sozialen und kulturellen Grundlagen in der Lebensweise der Menschen und wie sie diese als spezifische Kultur des Ausdrucks und als Medium der Kommunikation, der Vorstellung und des Denkens gestalten und beeinflussen. Sie beschreibt Lesen und Schreiben, die Vielfalt von Textsorten und Textgenres, gesellschaftlich und individuell als kulturelle Ressource, um die Welt insgesamt und das individuelle Dasein zu erfassen. Und was für die Literarität Interpretation und Produktion von Texten mit unterschiedlichen Gestaltungselementen, ist für die Musik Interpretation und Produktion von Partituren. Wie in Texten mit unterschiedlichen Stilmitteln trotz gleicher Zeichen und möglicherweise ähnlicher Inhalte in den Akten des Schreibens und Lesens immer neu gestaltet und gedeutet wird, so wird eine Partitur immer wieder neu interpretiert und verstanden. Das, was die Vorlage enthält, aber nicht ausführt, an Mitteilung voraussetzt, ihren Hintergrund in Zeit, Lebensform und Lebensgefühl, muss der/die lesende wie musizierende InterpretIn auf dem Hintergrund seiner/ihrer Erfahrungen in seinen/ihren Bedeutungskosmos übersetzen.

Ob Textmaterial oder/und Musikmaterial, die Mitteilung muss bei LeserInnen und HörerInnen etwas anregen, auslösen, ansprechen, sie berühren und bewegen, sonst bleibt sie stumm. Sie muss also die Welt der Sinne, der Emotionen, der Phantasie und das Denken erreichen. Was die Welt der Musik als Hervorbringung und Präsentation von Klangwelten auszeichnet, ist, dass sie keine Bindung an die Aussagelogik der Sprache hat. Der Klang hat die Kraft, den Körper in Schwingung zu versetzen, Resonanz zu erzeugen, die tiefe Schichten in Schwingung bringt – man denke an das Mantrieren in verschiedenen philosophischen und religiösen Richtungen, die therapeutische Nutzung von Musik zu Heilzwecken – und nachhaltig weiter schwingen lässt. Sie vermag auch das zum Ausdruck zu bringen, was nicht gesagt werden kann oder nur ungenügend sprachlich zu erfassen ist. Sie trennt in ihrer Klangmitteilung nicht zwischen Spüren und Denken und lädt zu einem freien Austausch zwischen beiden ein, zu neuen Verbindungen zwischen Sinnlichkeit und Verstand. Sie durchbricht den konventionellen Filter des auf eine bestimmte Form des Denkens, eines auf folgernde Logik reduzierten Verstandes. Sie wendet sich an den/die HörerIn als körperlich wie geistig empfängliches und empfindungsreiches Wesen, fördert und fordert emotionales und intuitives Erfassen.

In der Kombination von Musik und Literarität verweist das musikalische Moment darauf, dass ein kulturelles Instrument nur dann seine Wirkung hat, wenn es die Tiefenschichten einer Person erreicht und deren Potentiale integriert. Und die Literarität macht das kulturelle Gewebe als Übertragung von Erfahrung und Bedeutung lesbar und erzählt damit ebenso von der Geschichte der Sinne, der Gefühle, der Bedeutungen. So wird es möglich, auch diese expressive Erfahrungsebene in anderen Zusammenhängen neu zu lesen und zusammenzufügen, um aus der Vielfalt menschlicher Erfahrungen neue kulturelle Nahrung und eine Fülle von Instrumenten des Ausdrucks für sich zu gewinnen. Bei Harnoncourt klingt das so:

> „Wenn es uns nicht gelingt, uns wieder für das zu interessieren, was wir noch nicht kennen – sei es alt oder neu –, wenn es uns nicht gelingt, den Sinn der Wirkung der Musik – einer Wirkung auf unseren Geist und unseren Körper wiederzufinden, dann hat das ganze Musizieren keinen Sinn.“[30]

Urbanes Crossover

Veränderungsprozesse im Sozialen, gerade oder besonders wenn sie Folge weltumspannender Veränderungen sind, schlagen sich in den sozialen Räumen als eine Mischung aus lokalen und globalen Formen auch der kulturellen Techniken und Instrumente nieder. Wir betrachten die Stadt unter dem Gesichtpunkt des Crossover als eine Art Resonanzboden für generelle Entwicklungen und veränderte musikalische Lesarten, erweiterte Klangräume, Veränderungen von traditionellen Aufführungsformen und Klangstilen, der Neudefinition und Weiterführung von lokal entstandenen und global wirkenden Musiktraditionen, aber auch – für die Musik wie die Literarität gleichermaßen wichtig – als Ort der Sammlung und der Reflexion über Musik.

Das Wien, von dem hier – exemplarisch für andere, ähnlich strukturierte Orte – die Rede ist, ist ein Beispiel für die Darstellung von Interaktionen zwischen Musik und Literarität. Es ist realer Ort und ein Ort wie jeder andere, irgendwo, an dem unterschiedliche Stile und mediale Formen von Musiken, des Musizierens und des Musikhörens einander beeinflussen und verändern.

Nicht nur für MusikerInnen auf der Suche nach geeigneten Ausbildungsstätten der Musik gilt Wien weiterhin als eine der internationalen Musikmetropolen. Internationale Zeitungskommentare, regelmäßig von ihren Besuchen in dieser Stadt berichtende JournalistInnen und AutorInnen, die für eine Zeitlang in Wien ihre Zelte aufschlagen, sind sich einig, dass die Stadt einen eigenen Klang entwickelt hat. Musik ist wahrnehmbarer Teil des öffentlichen Raums geworden – und die Stadt hat ein unverwechselbares Klangpotpourri entwickelt.

Zurückgeführt wird diese Klangentwicklung auf die Tatsache, dass Wien mit der spezifischen Zusammensetzung seiner Bevölkerung, aber auch musikalisch gesehen, zu einem neuen Schnittpunkt verschiedener Klangkulturen aus allen Himmelsrichtungen und Erdteilen geworden ist. Besondere Bedeutung haben, wie schon zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, die vielfältigen Musiktraditionen, das Musizieren und die MusikantInnen Ost- und

---

[30] Harnoncourt, Nikolaus: Musik als Klangrede. S. 34.

Südosteuropas. Wien wird aber auch zu einem interessanten Ort der Begegnung für und mit arabischen, afrikanischen, lateinamerikanischen MusikerInnen. Ausgeprägt, und keineswegs nur auf professionelle MusikerInnen beschränkt, ist das Interesse, von diesen Musikeinflüssen, der Art ihrer Darbietung, ihrer Instrumentierung und dem Einsatz von Klangdimensionen der Stimme und der Sprachen zu lernen, über Musik zu kommunizieren und gemeinsam zu musizieren. In den Worten von *Dobrek Bistro*, eine dieser Formationen mit MusikerInnen aus verschiedenen Ländern, heißt es über ihre Art zu musizieren und über Musikmelange:

> „Das slawische Wien lädt das arabische, das brasilianische und das wienerische Wien zu einer musikalischen Begegnung ein [...]. Bei uns klingt der Salsa zigeunerisch, der Tango wienerisch, der Jazz jiddisch und die Musette hat einen russischen Touch."

Und eine Pressestimme ergänzt: *„Die musikalischen Provinzen klingen nach großer Welt, die große Welt vergisst ihre kulturellen Wurzeln nicht."*

Bestehen auf der Zeitgenossenschaft

Eine wichtige Vorreiterrolle bei der Öffnung des Kanons, der musikalischen Angebote der Stadt und der Auseinandersetzung mit den vielen Wurzeln musikalischer Traditionen, die von Wien ihren Ausgang nahmen, spielten zeitgenössische Komponisten wie Friedrich Cerha, Kurt Schwertsik, Otto. M. Zykan, Heinz Karl Gruber und György Ligeti. Sie entwickeln ihr je eigenes musikalisches Sprachidiom in Auseinandersetzung mit weit auseinander liegenden Musiksprachen, der Zweiten Wiener Schule, der internationalen Moderne und der Musik aus der asiatischen und afrikanischen Welt. Sie gründeten eine Reihe von Ensembles, die diese Musik zur Aufführung brachten und zugleich als öffentliche Formen der Beschäftigung mit diesen neuen Musikeinflüssen und ihren Vorfahren dienten. Friedrich Cerha und Kurt Schwertsik initiierten das bis heute aktive Ensemble *die reihe* mit dem Untertitel *...das was ist, ist schon lange gewesen...* und sorgten so für die Verbreitung der verdrängten und vertriebenen *Zweiten Wiener Schule* um Arnold Schönberg mit Alban Berg und Anton Webern. Durch ihre andere Lesart zeigen sie deren Neuerung als Produkt der Auseinandersetzung sowohl mit der Musik der Wiener Klassik wie mit der von Johannes Brahms und Gustav Mahler. Friedrich Cerha und Otto M. Zykan gründeten bereits 1966 die *Salonkonzerte*, die bis heute fortgeführt werden. Im selben Jahr gründeten Heinz Karl Gruber, Kurt Schwertsik und Otto M. Zykan das Ensemble *MOB art & tone Art*. Heinz Karl Gruber spricht von dieser Gründung als Rebellion sowohl gegen damals immer noch aktive Nazigrößen wie gegen das neue „alltagsfaschistische" Diktat der offiziellen Zentren Neuer Musik in Darmstadt und Donaueschingen. Gruber charakterisiert die Arbeit des Ensembles und ihre nachhaltige Bedeutung für sein Selbstverständnis als Komponist folgendermaßen:

> „[...] die MOB-Stücke sollten größtenteils aus Rhythmus, Harmonie und Melodie bestehen, also enthielten drei ‚Vergehen', für die man damals fristlos aus dem ‚Zentralkomitee für Neue Musik' ausgeschlossen wurde. Und das war dann für mich eigentlich der Grundstein für meine Einstellung als Komponist. Ich habe mir immer gesagt, schreibe was du hören willst, schreibe was du hören kannst und kontrolliere dein Material, also ‚höre aus', so wie das Schönberg oder Eisler später ihren Schülern gepredigt haben. Versuche deine eigene Sprache zu entwickeln und orientiere dich nie daran, was Trendsetter predigen."

Allen erwähnten Komponisten gemeinsam ist ihre Bereitschaft, sich mit allen Arten der Musik und einer Vielfalt musikalischer Kanons zu befassen – von der Klassik über den Neo-Klassizismus und die Neo-Romantik, mit allen Formen zeitgenössischer Musik, der Avantgarde einschließlich elektronischer Musik sowie mit populären Musikformen. Sie nahmen, wie Ligeti es nennt, die Denkweisen z.B. der elektronischen Musik auf, auch wenn sie sich für andere Kompositionstechniken entschieden. Sie wollen das Klangspektrum erweitern und erneuern und auch gezielt die Grenzen zwischen ernster und unterhaltender Musikdarbietung und Musikrezeption verschieben. Ligeti, Cerha und Schwertsik gaben ihr Wissen auch als Lehrer für Komposition, Notation und Interpretation an internationalen Universitäten weiter, so auch an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien.

Sprachidiom der Musik und Klangidiom der Sprache

Eine weitere Gemeinsamkeit dieser zeitgenössischen Komponisten besteht in ihrer Beziehung zur Sprache, zur gesprochenen wie zur geschriebenen Sprache und ihrer Literatur. Sie interessierten sich für Klang, Rhythmus, Tempo, Modulation und Intonation der in der Alltagskommunikation verwendeten Sprache, für ihre rhetorischen und dialogischen Mittel und die dadurch erzielten Effekte, um damit auch das Fragen stellen, Rede und Gegenrede, Lakonik, Doppelbödigkeit, Ironie und den Humor im Klangspektrum der Musik durch das Kommunizieren von Instrumenten und Stimmen wieder erkennbar und so hörbar zu machen. Es ging ihnen bei der Titelgebung, beim Libretto, bei der Vokalmusik und bei Angaben zur Aufführung immer auch um Einbeziehung der semantischen und metaphorischen Komponenten der Sprache, um eine bewusst gewählte eigenwillige Orthografie, auch Sprachen mischend, und um Interpunktion. Sie bedienten sich sprachlich der Technik des Zitierens und des Verweisens auf Vorlagen und Vorbilder aus der Literatur, auch der musikalischen. Es war ihnen wichtig, mit unterschiedlichen sprachlichen Registern und Genres zu spielen und auch mit ihrer Wirkung als „Botschaft“ für ein Publikum, das zugleich „seiner Zeit“ und ihren öffentlichen Redefiguren zuhört und doch mit dem Klanggedächtnis auch noch mit der Zeit davor verbunden ist.

In den 1950er Jahren gab es zeitweise eine direkte Zusammenarbeit mit der literarischen Gruppierung der *Wiener Gruppe*. Beide, Musik und Literatur, beschäftigten sich damals mit dem eigenständigen Materialcharakter der Sprache und mit der Exploration der akustischen Wirkungen ihrer Rede- und Klanggestalt. Eine weitere Gemeinsamkeit ist der Brückenschlag zwischen einer barocken Sprachtradition, auch mit den Mitteln des Derben und Zotigen als Ausdruck einer Sprachkritik „von unten“, und der sprachkritischen Tradition etwa bei Nestroy, Kraus oder Offenbach, und den surrealistischen Techniken der Demontage und Montage von Sinn, Hintersinn, Unsinn anhand von sprachlichen Klang- und Kompositionselementen, wie etwa bei Kurt Schwitters’ Ursonate. Auch das wienerische Sprachidiom, seine Melodik, seine Klangfarben und Lautungsvariationen werden zu einer wichtigen Quelle der musikalischen Klangsprache.

Erweiterte Klangräume und Rezeptionsweisen

Ein relativ junges Phänomen der Stadt – und das gilt nicht nur für Wien – ist der breite Klangteppich an täglicher Live-Musik vom Jazz über Ethnomusik, Funk, Indie und Techno in einer Fülle von unterschiedlichen Veranstaltungsorten, vom Konzertsaal, über Oper, Cafés, Gasthäuser, Clubs, Museen, Discos. MusikerInnen und Musikgruppen aus aller Welt und aus allen Stilrichtungen kommen (auch) nach Wien. Neben Kulturinitiativen auf Bezirks-

ebene gibt es offene Kulturkooperationen, Auftrittsorte für MusikerInnen und Ensembles und einschlägige Lokale mit Musik von in Wien ansässigen Minderheiten oder für DJs, die aus vorhandenem Ton- und Musikmaterial mechanisch oder über das computergesteuerte Mischpult aus unterschiedlichen Musikstilen und Werken „neues" Musikmaterial montieren und scratchen. Es gibt Straßenfestivals und Stadtfestivals im Zentrum und an der Peripherie. Die Stadt öffnet sich als Musikstätte.

Auch ein Produkt des letzten Jahrzehnts ist die Ausweitung des Konzertbetriebs. Den bereits seit Jahrzehnten tätigen Initiativen – allen voran Institutionen wie das Wiener *Jeunesse – Musikalische Jugend Österreichs*, das *Radio-Symphonie Orchester Wien* oder das *Wiener Konzerthaus* – ist die Etablierung der zeitgenössischen Musik im Kanon der Musik der Stadt zu verdanken. Durch zahlreich stattfindende Festivals wird nun auch einem breiteren Publikum die Möglichkeit gegeben, diese Musikstile als Teil der Musik dieser Stadt kennen zu lernen. Mehr und mehr öffnen sich traditionelle Spielstätten in ihrer Programmierung für nichtklassische Musikrichtungen, etwa dem Jazz oder der Weltmusik. Die Konzertbetriebe verlassen ihr Stammhaus, veranstalten einen Teil ihrer Konzertprogramme an anderen Orten und für das dortige Zielpublikum. Um ein Beispiel zu nennen: Das Festival *Wien Modern* gab 2009 Konzerte in Wiener Kinos, im *Dschungel Wien*, im *Musikverein*, im *Tanzquartier* und in der *Musikuniversität*. Bis vor kurzem relativ monolithisch ausgerichtete Spielorte öffnen sich für die Musikbedürfnisse ihrer BesucherInnen und für eine breitere Palette von konzertanten Aufführungsformen, die zugleich populär, also gerne und viel besucht, und ernst, also von Bedeutung sind. Die bis vor kurzer Zeit noch deutlichen Grenzziehungen zwischen „ernster" und „unterhaltender" Musik verschwimmen.

Auch die traditionellen Opernhäuser öffnen sich vorsichtig, aber sichtbar für einen weiter in die Moderne reichenden Kanon und bemühen sich um neue Publikumsschichten. Wien ist eine Stadt voll kleiner, unorthodoxer Operninitiativen und -stätten. Da gibt es mit dem *Letzten Erfreulichen Operntheater* (L.E.O.), eine Verbindung von Oper und Kellertheater, die *Wiener Taschenoper* kombiniert Musiktheater, Multimedia-Performance und Zeitgenössischen Tanz und das *sirene Operntheater*, eine gemeinsame Initiative von KünstlerInnen verschiedener Sparten – Komposition, Ausstattung, Puppenspiel, Schauspiel, Regie und Gesang – vergeben Projektaufträge zum „Verfertigen von Opern" nach festgelegten Ideen, Rollen und Handlungsfäden.

Ein „joined venture" zwischen Musik und Literarität sind jene Orte der Stadt, an denen Musik dokumentiert und gesammelt wird. Bei Einrichtungen wie der *Alban Berg Stiftung* oder dem *Arnold Schönberg Center* steht die Rekonstruktion der vertriebenen Kunst und die Auseinandersetzung mit den kulturellen Bedingungen ihrer Entstehung wie ihrer Ächtung im Vordergrund. Mit ihrer Vermittlungsarbeit an Aufführungen, Vorträgen und Publikationen sind sie ein städtischer Ort der Musik und der kulturellen Begegnung für und zwischen musizierenden und wissenschaftlichen InterpretInnen und Publikum. Aufgrund der Bedeutung dieser KomponistInnen für die Entwicklung der Musik im 20. Jahrhundert bis heute sind diese Einrichtungen aber auch Anlaufstelle für internationale Recherche und Forschung.

Eine etwas andere Form der Dokumentation bietet das österreichische *Phonogrammarchiv* an der *Akademie der Wissenschaften*. Es ist ein Schall- und Videoarchiv, das bewahrt, audiovisuelle Quellen erstellt, erschließt und bereitstellt. Sammeln, Erinnern, Studieren und Interpretieren sind bei der Erschließung vorhandener Quellen und deren Neuerstellung eng mit-

einander verbunden. Und historisch gehören sie in der Musikentwicklung zusammen. Der/die KomponistIn ist hellhörig für seine/ihre Zeit, sammelt die Klangmaterialien, um sie in seiner/ihrer Weise einzusetzen und zu verändern. Für MusikerInnen ist jede Musik, festgehalten als Werk oder in Wiedergabe, Quelle und Material für weitere Bearbeitungen. So ist das Archiv Dokumentation vieler „flüchtiger" Klänge und ermöglicht, die Stadt auch als Klangteppich oder Klanglandschaft zu erkennen. Sie wird hörbar und damit als soziokulturelle Quelle, auch an ihrer Musik, lesbar. Die Ergebnisse der Quellenarbeit werden publiziert, das Material ist neben einer Literatursammlung in einer Bibliothek zugänglich. Aktuelle Projekte des Archivs sind etwa Stimmporträts, Musik im Alltag, Hauskonzerte, das internationale Musikspektrum in Wien, traditionelle Wiener Musik, das Jazzleben in Wien oder die Musik der Jüdischen Gemeinde in Wien.

Musik als Dialogisieren mit ihren Quellen

Um ein lebendiges und heutiges Musikverständnis geht es Nikolaus Harnoncourt mit seiner seit 50 Jahren praktizierten historischen Quellenarbeit. Denn, so seine Überzeugung, *„Musik verändert den Menschen, Hörer wie Musiker [...]. Musik ist unverzichtbar, wenn wir [uns] und sie verstehen wollen."*[31] Indem er die Zeit und den Kontext von Klangideen, Musizierformen, die Geschichte der Bearbeitung eines Werkes und von professionellen Aufführungspraktiken in den folgenden Zeiten als deren Interpretationen wieder zum Thema macht, versucht er, das Zeitlose von Musik im Sinne einer über die Zeiten hinweg interessanten Auseinandersetzung mit den durch die Musik aufgeworfenen Fragen und Widersprüchen heute wieder freizulegen und hörbar zu machen. Einem vermeintlich autoritativen Begriff der Authentizität und einer „allgemeingültigen" Wiedergabe setzt er seine kritische Analyse von Literatur, Texten über Musik und Partituren entgegen. Und er zeigt anhand der Notation eines Werkes, dass es auch in der Notenschrift, wie bei jeder Sprache und jedem Text, eben bei jeder Art von Schreiben, Vieldeutigkeit gibt. Und wie bei jeder Art, einen Text zu lesen, filtert jede/r LeserIn – und all jene, die Noten bearbeiten und drucken – durch seine/ihre Vorstellungen über den Klang und die Zeit des Textes. Alle, die vergangene Werke spielen, müssen sich dessen bewusst sein und dieses Wissen für sich übersetzen. Dieses Wissen ist nur „entzifferbar" im historischen Zusammenhang. Zwar galten bis ins 17. Jahrhundert eindeutige Zeichen, aber auch sie wurden von den InterpretInnen immer anders gelesen. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts ist beim Aufführen eines Werkes Improvisation, Verzierung des Werkes üblich. Ebenso wie Lesarten und Improvisationspraxis verändern sich die Instrumente, die Klangvorstellung, die Spielweise und die Gesangstechnik.

> „Verhängnisvoll ist allerdings der noch immer weitverbreitete Irrtum, die Notenzeichen, die Affekt- und Tempoworte sowie die dynamischen Bezeichnungen hätten schon immer dieselbe Bedeutung gehabt wie heute. Diese irrige Ansicht wird durch die Tatsache gefördert, dass seit Jahrhunderten beim Aufschreiben dieselben grafischen Zeichen verwendet werden, es wird zuwenig bedacht, dass die Notenschrift nicht einfach eine zeitlose, übernationale Bezeichnungsmethode für Musik ist, die für mehrere Jahrhunderte unverändert gilt; mit den stilistischen Wandlungen der Musik, den Ideen der Komponisten und der ausführenden Musiker verändert sich auch die Bedeutung der verschiedenen Zeichen der Notenschrift."[32]

---

[31] Ebd., S. 10.
[32] Ebd., S. 36.

Immer also und immer wieder gehe es um die Frage, wie Musik von den InterpretInnen gelesen wird. Gelingt es, diesen Zugang in der Art der Aufführung transparent zu machen, dann hat auch das Publikum die Gelegenheit, bislang Ungehörtes oder Überhörtes zu entdecken. Auch der Pianist Alfred Brendel spricht in seinen Essays über Musik von der Aufgabe, Quellen immer wieder von Neuem zu studieren. Er betont in seinen Schriften und Vorträgen, dass aus den Noten allein nicht zu verstehen sei, wie ein/e KomponistIn schreibt, was er/sie meint. Für die Erarbeitung eines Werkes brauche man als Quellen die zahlreichen Versionen und Fassungen, die es von diesem Werk gibt, die Schriften des/der Komponisten/Komponistin und seiner/ihrer musikalischen Zeitgenossen. Man müsse die Redaktion von Zeichensetzung und Bezeichnung ebenso wie deren unterschiedliche Klangbedeutung als Teil einer Geschichte von einmal mehr, dann wieder weniger etablierten Rezeptionskulturen verstehen. Bei einem Legato helfe einem auch kein Metronom – das scheinbar untrügliche Zeitmaß und Instrument der Vorgabe –, sondern nur das immer wieder Auslegen und musikalisch neu Anlegen der scheinbar eindeutigen Vorgabe, die Töne einer Tonfolge ohne hörbare Unterbrechung zu halten, damit der intendierte Melodiebogen erklingt.

Um Differenzierung und Bewusstsein für die Zeit mit ihrer Musik geht es der Komponistin Olga Neuwirth. Sie verwendet in ihrer Musik musikalische Instrumente, Strukturen, Verfahren aus der Renaissance ebenso wie solche der Live-Elektronik. Sie benennt die Schwierigkeiten ihres breit verstandenen Arbeitsfeldes, spricht von ihrer Welt als der der Zeichen und Codes und von den Problemen, beim Schreiben von Musik etwas, das im Kopf ist, in ein kodifiziertes System zu bringen, und zwar möglichst genau, um die Intention der Musik auch für die InterpretInnen lesbar zu machen. Neuwirth betrachtet diese Arbeit als eine Übersetzungsarbeit der Kodifizierung, der Artikulation von Klangvorstellungen in einem breiten semantischen Spektrum. Dennoch bleibe immer eine Grauzone zwischen Klangvorstellung, Komposition und Lesbarkeit.

> „Die Kommunikation zwischen einem Komponisten und einem ausführenden Musiker bestimmt das Ergebnis. Natürlich ist der Notentext die Vorgabe, aber darauf reagiert jeder Mensch anders.“[33]

Für die Verbreitung der Klangräume und die Verwischung von Grenzen zwischen Genres spielt das Radio eine wichtige Rolle, als Audiomedium ist es in einer Kombination aus Textarbeit, Moderation und Musik auch ein Teil der Weiterentwicklung und der Formierung von Hörgewohnheiten. Das an verschiedenen Sendeformaten zu zeigen, würde einen eigenen Beitrag erfordern. Erwähnt sei hier nur die neue Dimension der Zugänglichkeit und der Textproduktion über Musik durch die Verbindung mit dem Internet und damit die Möglichkeit, Radio live über das Webradio zu hören. So kann man sich über Musik, die neu erscheint, fast zeitgleich mit ihrem Erscheinen über Podcasts informieren oder über Playlists bereits beim Hören die Titel des Gehörten lesen. RedakteurInnen von Radiostationen betreuen Radioblogs, in denen sie „im Geiste“ ihrer Sendungen, ausgehend von Musik deren kulturelles Umfeld in der Art regelmäßig erscheinender Kolumnen beschreiben, sie informieren ihre LeserInnen über internationale Entwicklungen und reagieren mit ihren Kommentaren auf die Kommentare ihrer Leser- und Hörerschaft. Auf dem audiovisuellen Internetkanal YouTube kann man von Bach über Funk und Punk jede Art von Musik hören und sich aus diesem

[33] Drees, Stefan/Neuwirth, Olga: Zwischen den Stühlen. S. 356.

Angebot für den PC oder iPod sein eigenes Hör- und Musikprogramm zusammenstellen. Alles Möglichkeiten, von denen noch vor einigen Jahren niemand auch nur zu träumen gewagt hätte.

Resonanzen

Das Öffnen von Grenzen für die Begegnung und Vermischung von unterschiedlichen Kulturen wie das gemeinsame Musizieren von Menschen aus unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Traditionen ist in der Welt der Musik bereits seit langem gelebte Realität. Da die Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien eine international bekannte und beliebte Ausbildungsstätte für MusikerInnen ist, verwundert es nicht, dass die Hälfte der Studierenden aus anderen Ländern kommt. Die Frage drängt sich daher auf, wie sich in der musikalischen Ausbildung die Weitergabe und Wahrung einer eigenständigen Musikkultur mit der Begegnung und dem Austausch zwischen vielen unterschiedlichen Musikkulturen verträgt.

Professor Aichinger, bereits zu Beginn dieses Abschnitts erwähnter Professor an der Wiener Musikuniversität, sieht das folgendermaßen:

> „Wir können und dürfen vor der neuen Realität und ihrer Auswirkung auch im Bereich der Musik nicht die Augen verschließen. Bis vor Kurzem wurde in der österreichischen Tradition des Musizierens gespielt, mit dem Wiener Klangstil gearbeitet. Diese Zeit ist ebenso vorbei wie die geschlossener Ensembles, die einen einheitlichen Klangstil wie das einst legendäre Mozartensemble entwickelt haben."

Die Welt von damals war kleinräumiger und lokalspezifischerer. Für Aichinger steht außer Zweifel, dass dieser Stil vor 60 Jahren ein Höhepunkt der kulturellen Entwicklung gewesen ist, verkläre man diesen aber, dann vergäbe man die Möglichkeit, mit ihm als ein stimulierendes Element innerhalb der musikalischen Entwicklung, dem Werdegang von Traditionen weiterzuarbeiten. Das Vergehen eines Klangstils habe auch historisch immer zu neuen, anregenden Formen geführt. Dazwischen bleibe aber die Unausgewogenheit zwischen Verlust und Gewinn bestehen. Das zeige sich auch aktuell in der immer noch zwiespältigen Profilierung der Universität. Der *Wiener Klangstil* sei einerseits ein wichtiger Aspekt der Attraktivität des Standortes, andererseits müsse man sich aber auch als international offen präsentieren. Und die Öffnung im Konzertleben wie an der Universität biete schließlich die Chance, anderen Kulturen mit Neugier und Interesse zu begegnen, aus der Möglichkeit von gemischten Kooperationen neue Anregungen zu beziehen, von diesem Austausch zu lernen.

Aichinger geht es im musikalischen Bereich darum, die – wie er es nennt – aktuelle Zeitenwende zur Kenntnis zu nehmen, die Herausforderungen anzunehmen. *„Sich die Situation bewusst zu machen"*, bezeichnet Aichinger als die größte Herausforderung. Dieser Herausforderung versucht er sich gleichermaßen als ausübender wie als lehrender Musiker zu stellen.

> „Wenn man das Glück hat, in unserer Kultur im besten Sinne arbeiten zu können, dann muss man nicht viel darüber nachdenken, was diese Kultur ausmacht. Der Vorteil, sich in einem vertrauten Feld zu bewegen, birgt den Nachteil in sich, im eigenen Feld eingeschlossen zu bleiben. Am wichtigsten ist es für mich, eine Sicht von außen auf die eigene Kultur zu entwickeln, um so einen breiteren Überblick zu gewinnen."

Diese Einstellung macht ihn offen für neue Wege und Formen, Musik zu machen und sie einem breiteren Publikum zu vermitteln. Und sensibilisiert ihn für die Schwierigkeiten, die StudentInnen aus anderen Kulturen bei der Begegnung mit einer für sie neuen Kultur vorfinden. Deshalb plädiert er für die Entwicklung einer „Kultur" des kulturellen Austauschs auf allen universitären Ebenen. Der Kulturaustausch vollziehe sich nicht nur in eine Richtung, die Universität habe auch von und durch ihre internationale StudentInnenschaft zu lernen – und das tue sie auch. Und wenn man zu Recht fordere, dass die StudentInnen Deutsch lernen, müsse es auch geeignete Angebote an der Universität geben.

Kulturelle Schuhlöffelstrategien

Deutlich verändert, etwa im Vergleich zu vor 10 Jahren, hat sich die Vertrautheit der StudentInnen mit dem Werkekanon der europäischen Musiktradition. Die StudentInnen kennen Werke der europäischen Musikkultur, z.B. eine Symphonie von Dvořák, Beethoven oder Schubert-Lieder, nicht mehr vom Hören. Es fehlt das einst weitgehend selbstverständlich vorhandene und auch vorausgesetzte Hörerlebnis einschlägiger Werke, und zwar sowohl bei „hiesigen" als auch bei den internationalen MusikstudentInnen. Dies ist sicherlich zum einen das Ergebnis der globalisierten Vielfalt und Verbreiterung des Musikangebots, zum anderen aber umfasst dieser Werkekanon einen Zeitraum von mehr als 250 Jahren – und rückt für jede neue Generation noch weiter in die Vergangenheit. Der Unterricht kann also nicht mehr auf einem gemeinsamen Fundament gesicherter Grundbausteine aufbauen, sich etwa auf die Kenntnis des über Musik und Literatur zu Musik dokumentierten Dialogs zwischen den KomponistInnen und ihren Werken beziehen. Dieser Verlust verlangt nach Umstellung, bietet damit aber zugleich die Chance, *„sich etwas Neues einfallen zu lassen"*. Auf „Altes", etwa auf die Spätklassik und Frühromantik zurückzugreifen, wird schwieriger. Umso wichtiger werde es, Brücken zu bauen zwischen damals und heute, meint Aichinger:

> „Es geht um die Entwicklung einer exemplarischen Sensibilität für das kontextuelle Denken und Empfinden einer Zeit, das die Studenten über die Resonanz in ihrem Erleben dazu ermutigt, einen eigenständigen Weg der Erarbeitung und Übertragung eines Werkes zu finden."

Im Vordergrund jeder musikalischen Vermittlung steht für Aichinger Begegnung und Dialog mit Kultur. Um diese anzuregen, entwickelt und verwendet er eine Reihe von sog. „Schuhlöffelstrategien", wie er das nennt. So dient etwa ein historisch-literarischer Schuhlöffel dazu, die Zeit, die musikalischen und außermusikalischen Einflüsse, Stilelemente, Kompositionsvorlagen und -ideen von Beethoven oder Schubertstücken empathisch nachvollziehbar zu machen. Indem z.B.die StudentInnen eingeladen werden, die *7. Symphonie Beethovens*, die kurz nach seinem Brief *An die unsterbliche Geliebte* entstand, als einen Sehnsuchtsgesang an eine ferne Geliebte aufzufassen und auf diese Weise die musikalische Form auf sich wirken zu lassen. Oder indem Goethes Gedicht *Der Erlkönig* als exemplarisches Beispiel für eine spannungsgeladene Gestaltung tief empfundener und weit verbreiteter Ängste vor einem übermächtigen In-Besitz-Genommen-Werden dient. Das Metrum, der Refrain und der Beschwörungscharakter der Ballade wird zum Anlass dafür, rhythmische Elemente und Spannungsbögen im deutschen Volkslied als Basis des Kunstlieds bei Schubert und volksliedähnlicher Stilelemente in der Orchestermusik, deren Instrumentierung sowie Artikulation und Einsatz von Gesangs- und Instrumentenstimmen als musikalische Stilmittel der Erzählung zu entdecken.

Eine Reihe von systematisch entwickelten Folgen von Schuhlöffeln für das Kontextwissen um Aufführungspraxis und Instrumentenkunde entwickelte Aichinger in Form eines Studien-Manuskriptes zur Geschichte des Cellos. Mit dieser Arbeit will er das historisch-kontextuelle Verständnis der StudentInnen erweitern. Indem er die Geschichte der Zusammenhänge zwischen Instrumententwicklung, Unterschieden in der Bauweise des Cellos, in der Form und Nutzung des Bogens, des Saitenmaterials und den Gepflogenheiten des Spielens – auch abhängig von Formen und Räumen des Musizierens – sowie dementsprechend unterschiedlichen Formen der Notenangaben und Partituren zum Thema macht, verschafft er seinen StudentInnen einige weitere Schlüssel, um die Unterschiede möglicher Auffassungsweisen und Interpretationen zu erkennen und einzusetzen.

> „Hier ergibt sich wieder ein Beispiel dafür, wie das Studium von Geschichte und Literatur, musiktechnische Entwicklung und das haptische Können und Variieren einander bedingen und sich erst als kombiniertes Wissen in neue Interpretationswege übersetzen lassen."

Darum ist es für Aichinger zentral, seinen StudentInnen *„die Zusammenhänge zwischen Wie und Warum"* zu erklären, auch damit sie den Mut entwickeln, von einmal erlernten Interpretationen Abstand zu nehmen, keine der vorgegebenen oder üblichen Interpretationen absolut setzen, und, auch gestützt auf historisch-kritische Auseinandersetzungen, andere musikalisch-technische Möglichkeiten und eine andere Lesart von Klangvorstellungen ausprobieren. Einen kreativen Weg zu gehen und dabei bekannte Werke immer wieder wie neu anzugehen, sich frei zu machen und neue sinnvolle Lösungen und Wahrheiten zu suchen, ist für Aichinger in seiner Arbeit als ausübender Musiker ebenso wichtig wie als Lehrer, der diese Haltung an seine StudentInnen weitergibt.

> „Dazu muss man sich mit heute lebenden Musikern und Schriftstellern, wie etwa mit Nikolaus Harnoncourt, ihrem schriftlichen Werk wie mit Interpretationen so unterschiedlicher Cellisten wie z.B. Mischa Maisky und Heinrich Schiff immer wieder auseinandersetzen."

Diese Vielfalt von Schuhlöffeln für Kontexterarbeitung und -vermittlung bewährt sich auch bei der Erarbeitung eines für die StudentInnen neuen Stückes in der Ensemble- und Orchesterarbeit bei geringer Probenzeit.

> „Aus Anlass einer Probe zu Schuberts C-Dur Streichquartett bat ich die Studenten, zur weiteren Vorbereitung die rhythmischen Strukturen, Balancen und Farben eines Werkausschnittes herauszufinden und für sich zu beschreiben. Jeder Student brachte damit seine persönliche Lesart mit, eigene Ideen, wie die Musik empfunden werden kann und welche Eindrücke sie hinterlässt, und versuchte diese Vorstellung auszudrücken, mitzuteilen. Im Dialog des gemeinsamen Kommunizierens und des Musizierens gelang es, diese exemplarische Aufbereitung trotz aller Schwierigkeiten des Werkes auf die Gesamtgestalt des Quartetts zu übertragen."

Aber nicht nur um die Erarbeitung eines Stückes geht es Aichinger, sondern um das, was er als die zentrale Aufgabe von MusikerInnen und die Kernfunktion jedes Musizieren bezeichnet:

> „Der Musiker muss für jeden erarbeiteten Kontext den Bezug zu seiner Innenwelt herstellen, nur wenn es der Musiker schafft, diese zum Ausdruck zu bringen, gelingt Interpretation."

Musik als kulturelles Lebensmittel

Daraus ergibt sich für Aichinger *Selbst/Begegnung mit Musik und Musikstilen* und *aktive Auseinandersetzung und kreatives Schaffen* als die zwei zentralen Grundideen sowohl für seine Arbeit mit MusikstudentInnen als auch an Projekten der Musikvermittlung außerhalb der Universität. Im Rahmen des Studiums und als Angebot für die Studierenden, sich in unterschiedlichen Rollen als „Vermittler" von Musikkultur und als „Mittler" dafür, angemessene, heutige Formen des offenen Musizierens im dialogischen Austausch mit TeilnehmerInnen und Publikum auszuprobieren, hat die Universität eine Reihe von Projektschienen entwickelt und/oder ist als Kooperationspartner an ihnen beteiligt.

Eines dieser Projekte ist das Schirmprojekt *Musik zum Anfassen*. Bereits seit 1989 hat eine Gruppe von OrchestermusikerInnen unter diesem Namen Musikprojekte an deutschen Grund- und Hauptschulen durchgeführt. Der Bratschist und Lehrbeauftragte an der *Wiener Musikuniversität*, Dietmar Flosdorf, entwickelte daraus ein Gesamtkonzept der experimentellen Begegnung mit Musik und Musizieren, das nun auch Teil des fachübergreifenden Bildungsangebots zu Theorie und Praxis der Musikvermittlung an der Musikuniversität ist. Als Schirmprojekt umfasst das Projekt die *Oper zum Anfassen*, eine Kooperation mit dem Theater an der Wien, das *Orchester zum Anfassen*, eine Kooperation mit den Wiener Symphonikern, und die *Musik zum Anfassen an der Universität für Musik und Darstellende Kunst.* Das gesamte Projekt steht seit 2002 unter der Schirmherrschaft von Nikolaus Harnoncourt.

Beim Projekt *Das andere Podium* des *Hellmesberger Instituts* (Streich- und andere Saiteninstrumente in der Musikpädagogik), dessen Vorstand Wolfgang Aichinger ist, geht es um eine Konzertreihe *„an gewöhnlichen und ungewöhnlichen Aufenthaltsorten"* – von der Fußgängerzone bis zum Gefängnis, für Obdachlose und Behinderte ebenso wie für Kleinkinder. Neben der Idee, auf diese Weise andere Publikumsschichten anzusprechen, indem man zu ihnen kommt, geht es auch darum, Kulturvermittlung nicht nur als Frage der Kenntnis von Kunstwerken, sondern auch der Lebensverhältnisse des Publikums zu begreifen und Konzertieren als soziale und kulturelle Interaktion mit dem jeweiligen Publikum zu praktizieren.

> „Alle diese Projekte *(und viele andere, die wir hier nicht aufzählen können; d. Aut.)* haben eine Doppelfunktion. Sie sind ein Angebot an Kunst und von Künstlern für ein Publikum, sie sind aber auch ein Angebot für „angehende" Künstler, ihre Kunst breiter anzubieten, ihr Kunstverständnis zu erweitern und zu überlegen, wie sie dem Bedarf an Musik als kulturelles Lebensmittel nachkommen können. Sie stehen damit auch vor der Situation – wie wir alle – zu reflektieren, wie sie als Künstler auch abseits der Konzerthallen und eines klar vom Publikum abgesetzten Auftrittsrahmens in Zukunft künstlerisch tätig sein werden oder könnten."

Die StudentInnen müssen sich fragen, welche Werke sie auswählen wollen, wie sie diese präsentieren und wie sie mit ihrem Publikum insgesamt und auch über Werke und Darbietung kommunizieren (wollen). Aichinger geht von einem bewusst breit gefassten Begabungsbegriff aus und entwickelte dafür ein umfassendes Konzept der Förderungen von Begabungen – von der breiten Begabungsförderung bis zur Höchstbegabung.

> „Sicher, es ist unsere Aufgabe, unseren Studenten Perspektiven aufzuzeigen, jenseits des Solistenbetriebs, und es geht auch um die Profilentwicklung der Universität,

> aber vor allem geht es um das Fördern von Musik als Kultur der Kommunikation und der Begegnung auf gleicher Augenhöhe zwischen Künstler, Werk und Publikum."

Auch wenn die StudentInnen musikalisch und technisch ein sehr hohes Niveau haben, gibt es zwischen ihnen große Unterschiede – einige sind kontrolliert und verhalten, die anderen gehen mehr aus sich heraus und sind von sich überzeugt. Musik als kulturelle Kommunikation sei ein so wichtiges und auszubauendes Feld gegen die im Musikbetrieb vorherrschende Konkurrenz und ein brauchbares Gegengewicht zu einer zu starken Orientierung an Platzierungen bei Wettbewerben. Es gehe darum, neue Formen zu entwickeln, damit die StudentInnen unterschiedliche und ihnen bislang unbekannte Begabungen entdecken, etwa für die Programmgestaltung, für das Zusammenstellen von Ensembles, für das Transkribieren von Musikstücken, für das Schreiben über Musik, für das Entdecken von pädagogischen Begabungen bei der Arbeit mit SchülerInnen und beim Entdecken von musikalischen Begabungen von SchülerInnen. Diese Projekte, so Aichinger, geben der Universität und den StudentInneen die Chance, auch kulturell zu lernen, wie Musik heute zu praktizieren ist, und anhand der Praxis herauszufinden, welche Begabungen dafür wichtig sind, worauf es ankommt, um schließlich weitergehende Vorstellungen zu entwickeln, wie man als MusikerIn in verschiedenen Bereichen arbeiten und wirken kann.

Neue Wege des Musizierens

Um eine Vorstellung davon zu geben, wie in den verschiedenen Projekten gearbeitet wird, in der Folge eine kleine Auswahl von Beispielen.

Das *Orchester zum Anfassen* besteht aus fünf thematisch aufeinander abgestimmten und immer von der gleichen Person moderierten eineinhalbstündigen Workshops für Schulklassen der 3. bis zur 6. Jahrgangsstufe. Die einzelnen Workshops werden von unterschiedlichen Kammerensembles der Wiener Symphoniker bestritten. Jedes Thema wird in der Art eines Forschungsexperiments untersucht. Das erste Thema ist Stille, es geht um das bewusste Hören, musiziert wird mit und von Streichern. Das zweite Thema beschäftigt sich mit dem unbewussten Hören und seiner Wirkung auf Wahrnehmung und Gefühle, es wird von einem Bläserquintett und einem Pantomimen präsentiert. Der dritte Workshop gilt dem Rhythmus und wie er auf den Körper wirkt. Das Thema wird von Blechblasinstrumenten und einem Schlagzeug angespielt, es wird dabei viel gegangen und getanzt. Im vierten Workshop wird den SchülerInnen von den MusikerInnen ein Werk der Orchesterliteratur vorgestellt, für die SchülerInnen gibt es Gelegenheit zum Mitmusizieren. Der fünfte Workshop besteht aus einem Konzertbesuch im Konzerthaus. Gespielt wird nun das gesamte davor nur angespielte Orchesterwerk. Auch beim Konzert gibt es fallweise Gelegenheit für die SchülerInnen, an einzelnen Stellen mitzumachen. Nun sehen sie auch den Dirigenten und können ihm auch Fragen stellen.

Aichinger berichtet vom Ablauf des Workshops Stille. Der Workshop *Stille* beginnt mit der Stille, da man aber immer etwas hört, sollen die Kinder benennen, was sie gehört haben. Dann werden sie aufgefordert, mit ihren Mitteln zu imitieren, was sie gehört haben. Darauf imitieren die StreicherInnen mit ihren Mitteln, was gehört und benannt wurde. Schon beginnt der Dialog, wann welches Geräusch stattgefunden hat.

> „Wenn die Kinder sagen, ‚das war so wie…', dann wird das gleich aufgegriffen. Die Kinder könnten doch eine Geschichte erfinden und ‚das war so wie…' als Ausgangs-

> punkt nehmen. Der nächste Schritt ist das Vertonen der Geschichte, es entsteht eine vertonte Geschichte im Dialog zwischen von Kindern gespielten Instrumenten, die sie aus Abfällen gebaut haben, und den Streichern auf ihren Instrumenten. Dieses gemeinsam erarbeitete ‚Werk' wird dann auch vor Publikum aufgeführt."

An diesen Workshops sind die StudentInnen in mehrfacher Weise beteiligt. Fallweise sind sie Teil eines Kammerensembles, der Moderator ist zugleich Leiter der Lehrveranstaltung *Musik zum Anfassen* an der Universität. Er reflektiert auch mit ihnen gemeinsam das Konzept und die Erfahrungen in den Workshops. Oft bietet sich auch in einer Schulklasse die Möglichkeit, ein Werk aufzuführen, das die StudentInnen im Studium erarbeiten müssen. Sie erleben mit den Kindern als Publikum sofort, ob sie mit ihrer Darbietung angekommen sind und müssen sich mit deren Fragen und Eindrücken im direkten Gespräch und in der kritischen Analyse ihrer Darbietung auseinandersetzen.

Mit Begeisterung greifen oft auch OrchestermusikerInnen die Gelegenheit auf, die das *Andere Podium* bietet, um mit Cello-StudentInnen zusammenzukommen und in einer nicht institutionalisierten und angeleiteten Form gemeinsam ein Stück zu erarbeiten. Diese Art des Musizierens bietet viel Freiraum, erklärt Aichinger.

> „Es wird im positiven Sinn gestritten, wie das Stück anzulegen ist. Jeder muss argumentieren, jeder kann seine Ideen einbringen. Man muss die eigenen Erkenntnisse begründen, sich mit denen der anderen auseinandersetzen. Und nach der Präsentation wird dann die Diskussion fortgesetzt. Ist das deutlich geworden beim Spielen? Wie könnte man daran weiter arbeiten?"

Aichinger hat das *Andere Podium* ausdrücklich als neuen Weg der Begabtenförderung entwickelt. Wichtig war ihm dabei die Aktivierung von wissenschaftlichen und künstlerischen Begabungen in Verbindung mit Aufgaben für MusikerInnen im Kulturmanagement. Von der Suche nach interessierten Partnern, über die Auswahl der Werke und deren Präsentation, auch gemeinsam mit anderen Kunstformen, wird auf die Initiative der StudentInnen gezählt. Unter dem Motto *„How to Do Idee – Realisation"* können die StudentInnen eigene Projektideen entwickeln und ihre Vorstellungen unterbreiten. Sie müssen dabei zusammenhängend darstellen, warum sie was wie und wem vermitteln wollen. Zwei Zyklen haben sich bereits etabliert. So finden unter dem Veranstaltungstitel *Obdachlos – Klang- und Sprachlos?* regelmäßig Konzerte in der Obdachloseneinrichtung *Die Gruft* statt. An ein ganz anderes Publikum wendet sich der Zyklus *KlangBotschaft*, er bietet vor allem ausländischen StudentInnen die Möglichkeit, zur „tea-time" in Botschaften vor MitarbeiterInnen und geladenem Publikum aufzutreten. Zum Zeitpunkt des Gesprächs mit Wolfgang Aichinger noch in Planung war ein Konzert für die Caritas-Einrichtung Carla, ein von Langzeitarbeitslosen geführter Secondhand-Laden. Gemäß dem Motto der Veranstaltung –second hand – geht es um *die „Bearbeitung eines ‚originalen' Werkes der U- oder E-Musik"*. Komponiert, getextet und gemeinsam mit dem Institut für Musik und Bewegungserziehung einstudiert und dann aufgeführt wird – ein Möbelrap.

In einem weiteren Projekt, dem gemeinsam mit dem Musikgymnasium, den Musikschulen und dem Konservatorium von 2005 bis 2007 durchgeführten Forschungsprojekt *Junge Akademie Wien*, überlegten die Kooperationspartner neue Wege der Begabtenförderung. Den

TeilnehmerInnen wurden alle Elemente einer umfassenden Förderung – neben dem Instrumentalunterricht waren das Körperschulung, Body Percussion, Theater und Singen – kostenlos angeboten. Das Projekt wurde ein großer Erfolg.

> „Aus manchmal isolierten, scheuen Einzelkämpfern wurden offene, begeisterte Musiker. Sie komponierten, improvisierten, probten alleine und miteinander und waren bei Aufführungen gelöst und überzeugend."

Diese Erfahrungen flossen 2008 in die Reformvorhaben der Universität ein, alle Elemente des Forschungsprojekts sind nun integraler Teil des Curriculums. Neben zahlreichen Auftrittsmöglichkeiten, Angeboten der Weiterbildung und der temporären Zusammenarbeit der StudentInnen mit Orchester- und Ensemblegruppen hat die Universität ein Forum für Kommunikation und Austausch zwischen Eltern und LehrerInnen eingerichtet. In diesem Rahmen wird über aktuelle Entwicklungen und Vorhaben berichtet und über anstehende Probleme und Anliegen offen diskutiert. Auch diese Vernetzung und offene Kommunikation ist für die Universität Teil ihrer Vorstellung vom Fördern von Begabungen. Aichinger zum Abschluss:

> „Für mich ist das Schöne an diesen Projekten, dass sie bei all ihrer Unterschiedlichkeit Hand in Hand gehen. Man muss zwar immer wieder berichten, für verschiedene Anlässe ausführen, neue Anschlüsse entwickeln, Konzepte entwickeln und einreichen. Die Arbeit wird aber auch medial wahrgenommen, es wird über sie nachgedacht. Es gibt auch Kritik. So erfahre ich auch, was wird verstanden und was nicht. Und das ist wieder von Interesse für das Thema Literarität. Diese immer wieder geforderte Auseinandersetzung in mündlicher und schriftlicher Form, die trägt dazu bei, hier weiterzukommen."

5 Literatur

Aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Nachverfolgbarkeit für die LeserInnen entschieden sich die Autorinnen beim Nachweis und der Nennung der Literatur, die sie für diese Studie herangezogen haben, für zwei Arten der Dokumentation: In das Literaturverzeichnis in diesem Kapitel wurden jene Publikationen aufgenommen, auf die sie sich bei der Konzeption und Erarbeitung der Studie als Grundlagenliteratur gestützt haben. In den verschiedenen Kapiteln mit ihren Detailanalysen (etwa zu Untersuchungsmethoden der New Literacy Studies Lancaster, zum Rahmenprogramm von PISA und anderen Literaritätsstudien, zur Gesundheitsliterarität oder zur Quantitative Literacy) zitieren sie aus einschlägigen Untersuchungsmaterialien und verweisen meist auf die Publikationen, Institutionen und ihre Internetadressen, unter denen diese elektronisch einsehbar und/oder erhältlich sind.

Assman, Aleida/Assmann, Jan, (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur literarischen Kommunikation. München 1993.

Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 2005.

Bachtin, Michail M.: Chronotopos. Frankfurt am Main 2008.

Bachtin, Michail M.: Die Ästhetik des Wortes, hrsg. v. Rainer Grübel. Frankfurt am Main 2001.

Barton, David/Hamilton, Mary/Ivanič, Roz: Situated literacies: reading and writing in context. London 2000.

Barton, David/Hamilton, Mary: Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London 2003.

Barton, David: Literacy, lives and learning. London 2007.

Brockmeier, Jens: Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis zu Sprache und Kultur. München 1997.

Brockmeier, Jens/Wang, Min/Olson, David R. (Hrsg.): Literacy, Narrative, and Culture. Richmond 2002.

Cassirer, Ernst: Schriften zur Philosophie der symbolischen Formen, auf der Grundlage der Ernst Cassirer Werke, hrsg. v. Marion Lauschke. Hamburg 2009.

Collins, James/Blot, Richard K.: Literacy and literacies: text, power, and identity. Cambridge 2003.

Cope, Bill (Hrsg.): Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London et al. 2003.

Cook-Gumperz, Jenny (Hrsg.): The Social Construction of Literacy. Cambridge 2006.

Freire, Paulo/Macedo, Donaldo: Literacy: reading the word & the world. London 1987.

Gee, James Paul: Social linguistics and literacy: ideology in discourses. London et al. 2007.

Goody, Jack: Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft. Frankfurt/Main 1990.

Goody, Jack/Watt, Ian/Gough, Kathleen: Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt/Main 1997.

Goody, Jack: The power of the written tradition. Washington et al. 2000.

Halliday, Michael Alexander/ Ruqaiya, Hasan: Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford 1991.

Hamm, Mary/Adams, Dennis: Literacy in science, technology, and the language arts: an interdisciplinary inquiry. Westport 1998.

Harris, Roy: Rethinking writing. London 2001.

Havelock, Eric Alfred: Preface to Plato: a history of the Greek mind. Cambridge/Mass. 1963.

Havelock, Eric Alfred: Schriftlichkeit: das griechische Alphabet als kulturelle Revolution. Weinheim 1990.

Havelock, Eric Alfred: Als die Muse schreiben lernte. Berlin 2007.

Hoggart, Richard: The uses of literacy: aspects of working-class life with special references to publications and entertainments. London 1971.

Holme, Randal: Literacy. An Introduction. Edinburgh 2004.

Hu-Pei Au, Kathryn: An expanded definition of literacy. In: Wray, David (Hrsg.): Literacy, Vol. I-IV. London 2004.

Illich, Ivan: Das Denken lernt schreiben: Lesekultur und Identität. Hamburg 1988.

Innis, Harold Adams: The bias of communication. Toronto 2006.

Ivanič, Roz: Writing and identity: the discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam 1998.

Jakobson, Roman: Language in literature, hrsg. v. Krystyna Pomorska. Cambridge/Mass. et al. 1987.

Jakobson, Roman: Semiotik: ausgewählte Texte 1919-1982, hrsg. v. Elmar Holenstein. Frankfurt/Main 1988.

Lévi-Strauss, Claude: Sehen, Hören, Lesen. Frankfurt/Main 2004.

Lévi-Strauss, Claude: Das wilde Denken. Frankfurt/Main 2001.

Knobel, Michele/Lankshear, Colin (Hrsg.): A new literacies sampler. New York et al. 2007.

Kress, Gunther: Before writing: rethinking the paths to literacy. London 2004.

Kress, Gunther: Literacy in the new media age. London 2006.

Kress, Gunther/van Leeuwen, Theo: Reading images: the grammar of visual design. London 2006.

Lurija, Aleksander Romanowitsch: Sprache und Bewusstsein. Berlin 1982.

McLuhan, Marshall: Die Gutenberg-Galaxis: das Ende des Buchzeitalters. Bonn et al. 1995.

Neurath, Otto: Gesammelte philosophische und methodologische Schriften, hrsg. von Rudolf Haller und Heiner Rutte. Wien 1981.

Neurath, Otto: Gesammelte bildpädagogische Schriften, hrsg. von Rudolf Haller und Heiner Rutte. Wien 1991.

Ong, Walter: Oralität und Literalität: die Technologisierung des Wortes. Opladen 1987.

Olson, David (Hrsg.): The making of literate societies. Malden/Mass. 2001.

Olson David (Hrsg.): Technology, literacy and the evolution of society: implications of the work of Jack Goody. Mahwah/N.J. et al. 2006.

Olson David (Hrsg.): The Cambridge handbook of literacy. Cambridge 2009.

Scribner, Sylvia/Cole, Michael: The psychology of literacy. Cambridge/Mass. 1981.

Stadler, Friedrich (Hrsg.): Wissenschaft als Kultur: Österreichs Beitrag zur Moderne. Wien et al. 1997.

Street, Brian (Hrsg.): Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge 1993.

Street, Brian: Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London 1995.

Thesen, Lucia/van Pletzen, Ermien (Hrsg.): Academic literacy and the languages of change. London 2006.

Webster, Alex/Beveridge, Michael/Reed, Malcolm: Rethinking the Meaning of Literacy. In: Wray, David (Hrsg.): Literacy, Vol. I-IV. London 2004.

Wray, David (Hrsg.): Volume I: Literacy – its nature and its teaching, Volume II: Reading – processes and teaching, Volume III: Writing – processes and teaching, Volume IV: New Literacies – the impact of technology. London 2004.

Wygotski, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen. Frankfurt/Main 1996.

Materialien zur Erwachsenenbildung

Nr. 1/2000 Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 11. bis 12. Jänner 2000

Nr. 1/2001 Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozess

Nr. 2/2001 Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung. Aufsätze und Protokoll im Rahmen der Werkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 2. bis 3. Oktober 2000

Nr. 3/2001 Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Bericht zum Workshop des bm:bwk und des Österreichischen Volkshochschularchivs an der Volkshochschule Meidling am 4. Oktober 2000

Nr. 4/2001 Pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 5. bis 6. April 2001

Nr. 5/2001 Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission

Nr. 6/2001 Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission

Nr. 7/2001 Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expertentagung am 20. Juni 2001

Nr. 8/2001 Marktplatz der Sprachen. Dokumentation einer Initiative des bm:bwk zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 vom 17. bis 22. September 2001

Nr. 9/2001 Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung

Nr. 1/2002 Wie viel BILDUNG braucht der Markt? Wie viel MARKT verträgt die Bildung? Beiträge zum Symposium der Akademie Graz, der Urania/Graz, der Förderungsstelle für EB und des LSR für Steiermark an der Universität Graz am 19. September 2001

Nr. 1/2003 Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II)

Nr. 1/2004 OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung I. Hintergrundbericht Österreich

Nr. 2/2004 OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung II. Prüfbericht der OECD

Nr. 1/2005 Altern – Bildung – Lernen. Bericht über eine Entwicklungswerkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im November 2004

Nr. 2/2005 Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens

Nr. 1/2006 BiKoo – Bildungskooperative Oberes Waldviertel. Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen"

Nr. 2/2006 Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk

Nr. 3/2006 Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung

Nr. 1/2007 Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB"

Nr. 2/2007 Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte

Nr. 1/2008 Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht für die UNESCO 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI)

Nr. 1/2009 Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Eine analytische Betrachtung des Veranstaltungsprogramms des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Zeitraum 1974 – 2007

Nr. 2/2009 Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB). Innovative europäische IBOBB-Ansätze zu ausgewählten Themenkreisen im Bereich der Erwachsenenbildung

Nr. 3/2009 ESF – Ziel 3 | Programmperiode 2000 – 2006 Schwerpunkt „Lebensbegleitendes Lernen, Bereich Erwachsenenbildung" | Projektberichte

Nr. 1/2010 Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung

Die Materialien zur Erwachsenenbildung sind elektronisch verfügbar unter
http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb.php

Printausgaben ab Jahrgang 2006 können im Online-Publikationen-Shop des BMUKK unter
http://wwwapp.bmbwk.gv.at/publikationen_shop.asp oder beim **AMEDIA Servicebüro** bestellt werden:
1141 Wien, Sturzgasse 1a | T. (0)1 982 13 22 | F. (0)1 982 13 22-311 | *office@amedia.co.at*

Im Bedarfsfall sind einzelne Exemplare auch früherer Ausgaben erhältlich beim
BMUKK, Abt. II/5, Freyung 1, 1010 Wien | T. (0)1 53120/4603 | *erwachsenenbildung@bmukk.gv.at*