

Bonny Norton

*Identität, Literalität und das multilinguale Klassenzimmer<sup>1</sup>*  
*University of British Columbia*

### *1. Einleitung*

Das Interesse an Identität im Bereich des Spracherwerbs und Sprachunterrichts dokumentiert eine Verlagerung innerhalb des Feldes, wobei der Fokus nicht mehr vorwiegend auf psycholinguistischen Modellen des Spracherwerbs liegt, sondern ein größeres Interesse an soziologischen und anthropologischen Dimensionen des Spracherwerbs vorhanden ist.<sup>2</sup> Wissenschaftler, die an Identität und Spracherwerb interessiert sind, beschäftigen sich nicht nur mit linguistischem Input und Output im Zweitspracherwerb, sondern auch mit der Beziehung zwischen dem Lerner und der weiteren sozialen Welt. Diesem Zusammenhang gilt auch unser Interesse. Wir haben deshalb die unterschiedlichen sozialen, historischen und kulturellen Kontexte untersucht, in denen Spracherwerb stattfindet, und sind der Frage nachgegangen, wie Lerner die unterschiedlichen Positionen, die ihnen in diesen Kontexten angeboten werden, verhandeln oder ablehnen.

Um diese Kontexte besser zu verstehen, interessiert uns auch das Ausmaß, in dem Machtbeziehungen im Unterricht und in weiteren Gemeinschaften die Bedingungen des Sprachlernens in den Bereichen Zuhören, Lesen und Schreiben fördern oder einschränken. Wenn Lerner sprechen oder schweigen, wenn sie schreiben, lesen oder sich widersetzen, dann müssen wir den Grad, in dem ein Lerner in einem bestimmten Unterrichtskontext, einer bestimmten Institution oder Gemeinschaft Wertschätzung erfährt, verstehen. Wir fragen, zum Beispiel, ob Gender, Ethnizität, Klasse oder sexuelle Orientierung von Lernern sie in Positionen bringen könnten, die sie verstummen lassen und ausschließen. Gleichzeitig möchten wir allerdings die unterschiedlichen Möglichkeiten verstehen, mit denen Lerner sowohl subtile als auch offene Formen der Diskriminierung hinterfragen könnten und welche Implikationen dies für den Sprachunterricht hat. Daher sind wir der Meinung, dass Sprache mehr als ein Zeichensystem ist; sie ist eine soziale Praxis, in der Erfahrungen geordnet und Identitäten verhandelt werden.

Parallel zu den Veränderungen im Verständnis von „Sprache“ gibt es im Bildungsbereich Veränderungen der vorherrschenden Vorstellungen von „Literalität“, wie Luke (1997) bemerkt: Während frühere psychologische Perspektiven Literalität für die Aneignung bestimmter Verhaltensweisen, kognitiver Strategien und linguistischer Verarbeitungsfähigkeiten hielten, wird mit neueren Erkenntnissen der Ethnographie, der Cultural Studies und der feministischen Theorie zunehmend anerkannt, dass Literalität nicht nur eine Fähigkeit ist, die erlernt werden muss, sondern eine Praxis, die sozial konstruiert und lokal verhandelt wird. Von diesem Standpunkt aus ist Literalität am besten im Kontext großer institutioneller Praktiken, je nachdem zu Hause, in der Schule, in der Gemeinschaft oder in der größeren Gesellschaft, zu verstehen. Diese institutionellen Praktiken müssen wiederum mit Bezug auf die Literalitätsökologie von Gemeinschaften verstanden werden, in denen der Zugang zu sozialer, ökonomischer und politischer Macht häufig ungleich verteilt ist. (Barton, 2007; Hornberger 2003; Janks 2010; Prinsloo/Baynham 2008; Street 2001). Die komplexen Weisen, auf die Familien, Schulen und Gemeinschaften interagieren und sich in ihren literalen Praktiken unterscheiden, bieten wichtige Einsichten in die Prozesse, in welchen die Menschen

---

<sup>1</sup> Dies ist eine überarbeitete Version eines Plenarvortrags, der auf der IATEFL Konferenz 2009 in Cardiff, GB gehalten wurde (Norton, 2010).

<sup>2</sup> Siehe Norton and Toohey 2011 für einen umfassenden Überblick über die Literatur.

sowohl innerhalb als auch außerhalb einer schulischen Umgebung lernen, unterrichten, verhandeln und Zugang zu Literalität haben.

Diese parallelen Bewegungslinien in den Bereichen der Sprach- bzw. Literatilitätsbildung haben viel gemeinsam, und sie hatten einen großen Einfluss auf meine eigene Forschung zu unterschiedlichen Unterrichtsformen der internationalen Gemeinschaft. Dieser Beitrag gibt mir die Möglichkeit, zwei Kontexte anzusprechen, in welchen ich die subtilen Verbindungen zwischen Literalität, Identität und Sprachunterricht erforschen wollte. Die Forschungsprojekte, die miteinander verbunden waren, liefen in Schulen in Kanada bzw. in Uganda. In Kanada untersuchten wir die Anziehungskraft von Archie Comics auf junge Leute (Norton 2003; Norton/Vanderheyden 2004; Moffatt/Norton 2005, 2008) und in Uganda erforschten wir, auf welche Weisen multimodale Texte die Lernmöglichkeiten steigern (Kendrick/Jones/Mutonyi/Norton 2006; Norton/Mutonyi 2007). Ich werde einige zentrale Ergebnisse der jeweiligen Forschungsprojekte vorstellen und dabei den Fokus auf die Beziehung zwischen Literalität, Identität und Sprachunterricht legen. Ich werde mich, wie im nächsten Kapitel dargestellt, besonders auf meine neuere Arbeit zu *investment* und *imagined identities* beziehen.

## 2. Theoretischer Rahmen: *Investment* und *imagined identities*

Zu den theoretischen Annahmen, die mit der Forschung über Identität, Literalität und Spracherwerb im Zusammenhang stehen, gehört, dass Spracherwerb kein gradueller individueller Prozess ist, in dem ein neutrales Set von Regeln, Strukturen und Wortschatz einer Standardsprache verinnerlicht wird. Vielmehr legen solche theoretischen Prinzipien nahe, dass Sprachlerner um die Deutungshoheit kämpfen müssen; sie müssen lernen, die Aufmerksamkeit ihrer Zuhörer zu lenken; und sie müssen Sprache als ein System und eine soziale Praxis aushandeln. In dieser Hinsicht möchte meine Arbeit über die Konstrukte „investment“ und „imagined identities“ zu diesen Debatten beitragen.

### 2.1 *Investment*

In der aktuellen Forschung (siehe Norton Peirce 1995; Norton 2000; Norton/Toohey 2011; Norton/Early 2011), habe ich versucht, poststrukturalistische Konzepte der Identität und des menschlichen Handelns zu integrieren, indem ich das Konstrukt „investment“ entwickelte. Ausgehend von aktuellen Konzepten der „Motivation“ im Bereich des Spracherwerbs signalisiert das Konzept des *investment* die sozial und historisch konstruierte Beziehung zwischen Lernern und der Zielsprache und ihrem manchmal ambivalenten Wunsch, sie zu sprechen, zu lesen oder zu schreiben. Investment lässt sich am besten mit Bezug auf die ökonomischen Metaphern, die Pierre Bourdieu in seinem Werk verwendet, nachvollziehen, speziell mit dem Begriff des „kulturellen Kapitals“ (Bourdieu 1977; 1991). Mit dem Ausdruck „kulturelles Kapital“ sind das Wissen, die Bildungsabschlüsse und Denkweisen gemeint, die verschiedene Klassen charakterisieren und die unterschiedlichen Tauschwert in unterschiedlichen sozialen Feldern besitzen. In meiner Arbeit argumentierte ich, wenn Lerner in Sprache und Literalität „investieren“, tun sie das mit der Auffassung, dass sie eine größere Bandbreite von symbolischen und materiellen Ressourcen erlangen werden, die wiederum den Wert ihres kulturellen Kapitals erhöhen werden. Mit symbolischen Ressourcen beziehe ich mich auf Ressourcen wie Sprache, Bildung und Freundschaft, während materielle Ressourcen auf Ressourcen wie Investitionsgüter, Immobilien und Geld verweisen. Wie der Wert ihres kulturellen Kapitals ansteigt, so werden die Selbstwahrnehmungen der Lerner, ihre Identitäten, neu eingeschätzt. Somit besteht eine integrale Beziehung zwischen *investment* und Identität. Anders als traditionellere Auffassungen von Motivation, die den Sprachlerner oft als einen einheitlichen, unveränderlichen und ahistorischen „Charakter“ begreifen, stellt sich das Konstrukt des *investment* den Sprachlerner mit einer komplexen Identität vor, die

sich durch Zeit und Raum ändert und in sozialen Interaktionen reproduziert wird. Während Motivation außerdem ein primär psychologisches Konstrukt ist (Dörnyei 2001), ist *investment* ein soziologisches Konstrukt und erkundet, welchen Einfluss Machtbeziehungen auf menschliche Beziehungen haben.

Das Konstrukt des *investment* sieht ein anderes Set an Fragen vor, die mit dem Einsatz eines Lernalers, die Zielsprache zu lernen, in Verbindung stehen. Neben Fragen, wie zum Beispiel, „*In welchem Maß ist der Lerner motiviert diese Sprache zu lernen?*“ stellt der Lehrer oder Forscher die Frage „*Wie sieht das investment eines Lernalers in die Sprachpraktiken dieses Unterrichts oder dieser Gruppe aus?*“ Trotz seiner hohen Motivation könnte der Lerner von den Sprachpraktiken eines Unterrichtsraumes ausgeschlossen sein und bald für einen schwachen oder unmotivierten Sprachlerner gehalten werden. Alternativ stimmen die Sprachpraktiken im Unterricht vielleicht nicht mit den Vorstellungen des Lernalers von gutem Sprachunterricht überein, und der Sprachlerner ist möglicherweise nicht in die Sprachpraktiken, die vom Lehrer gefördert werden, eingebunden, wie unten mit Bezug auf die Daten der Sprachlernerin Katarina gezeigt wird. Der Gedanke des *investment* wurde von anderen Wissenschaftlern im Bereich der Literalitätsforschung aufgenommen und erweist sich für das Verständnis komplexer Bedingungen, unter denen Literalität und Spracherwerb stattfinden (Pittaway 2004), als produktiv. So erschien eine Spezialausgabe zu *investment* im *Journal of Asian Pacific Communication* (Arkoudis/Davison 2008). Cummins (2006) behauptete, dass sich das Konstrukt in der Literatur in Bezug auf Zweitspracherwerb zu einem „significant explanatory construct“ (S. 59) entwickelt hat.

## 2.2 *Imagined communities and imagined identities*

Im Alltag interagieren Menschen mit Mitgliedern vieler Gemeinschaften einschließlich der Nachbarschaft, dem Arbeitsplatz, der Schule und der religiösen Institutionen. Allerdings, so Wenger (1998), sind Menschen auch an Gemeinschaften der Imagination angeschlossen. Benedict Anderson (1991), der ursprünglich den Begriff ‚imagined communities‘ prägte, stellte fest, dass Nationen *imagined communities* sind, da die Mitglieder einer bestimmten Nation die meisten ihrer Mitbürger nie kennenlernen werden, aber durch die Kraft der Vorstellung immer mit ihnen verbunden bleiben. Indem wir uns vorstellen, mit anderen über Raum und Zeit hinweg verbündet zu sein, können wir demnach ein Gemeinschaftsgefühl mit Menschen teilen, die wir noch nicht getroffen haben und mit denen wir vielleicht nie eine direkte Beziehung haben werden.

2001 wandte ich den Begriff ‚imagined community‘ auf Theorie über Spracherwerb und Sprachunterricht an (Norton 2001) und war besonders an der Beziehung zwischen *imagined communities*, *imagined identities* und Widerstand im Unterricht interessiert. Dieses Verhältnis kann mit Bezug auf Datenmaterial veranschaulicht werden, das ich von einer polnischen Schülerin, Katarina, erhielt. Katarina war eine erwachsene Sprachlernerin mit Migrationshintergrund in Kanada. Sie zog sich nach vier Monaten vom Englischunterricht zurück als Reaktion auf den wertenden Kommentar ihres Lehrers, dass Katarinas Englisch nicht ‚gut genug‘ sei, um an einem Computerkurs teilzunehmen. In ihrer Heimat hatte Katarina 17 Jahre lang als Lehrerin gearbeitet und war in dieser Position eine sehr respektierte Expertin; in Kanada sehnte sie sich nach der Anerkennung von Fachkollegen und wünschte sich einen Beruf, in dem sie Gleichgesinnte treffen könnte. Sie sagte: „Ich wähle den Computerkurs, nicht weil ich dort sprechen, sondern denken muss.“ Katarinas *imagined community* war also eine Gemeinschaft von Fachleuten und ebenso sehr eine Rekonstruktion ihrer beruflichen Vergangenheit in Polen wie auch eine imaginäre Konstruktion ihrer Zukunft in Kanada. Als Katarina spürte, dass ihr Lehrer nicht im Stande war ihre berufliche Vergangenheit anzuerkennen, da er sie lediglich als Immigrantin positionierte, war sie sehr

unglücklich. Als der Lehrer Katarina sogar vom Computerkurs, der ihr einen besseren Zugang zu ihrer *imagined community* geben würde, abzuraten schien, weigerte sich Katarina, weiterhin am Sprachkurs teilzunehmen. Ich schloss daraus, dass Katarinas Widerstandshaltung ihr half, die Integrität ihrer *imagined community* und *imagined identity* zu erhalten.

Diese beiden Konzepte wurden in diversen Publikationen weiterentwickelt, wie zum Beispiel Kanno/Norton (2003), Pavlenko/Norton (2007), Norton/Gao (2008) und Norton/Early (2011), und haben sich in unterschiedlichen Forschungsfeldern als produktiv erwiesen. Die Zukunft steht im Mittelpunkt, wenn sich Lerner vorstellen, wer sie sein könnten, und welche ihre Gemeinschaften sein könnten, sobald sie lese- und schreibkundiger werden oder eine neue Sprache lernen. Solche Gemeinschaften, wie beispielsweise jene Katarinas, schließen Zugehörigkeiten mit ein, die über die lokalen Beziehungsnetze hinaus gehen können. Diese *imagined communities* können sehr wohl eine Realität darstellen, die genauso stark ist wie jene, die die Lernenden gegenwärtig täglich beschäftigt, und einen wichtigen Einfluss auf ihre Investition in Literalität und Spracherwerb haben. Ich habe festgestellt, dass das fehlende Bewusstsein eines Lehrers für die *imagined communities* und *imagined identities* von Lernenden deren Bestrebungen mindern könnte, Lernaktivitäten zu gestalten, in sie investieren können. Das *investment* eines Lerners in eine *imagined community* setzt ein *investment* in eine *imagined identity* voraus und kann eine beachtliche Wirkung auf Literalität und Sprachentwicklung haben.

### 3. Forschung über Literalität in multilingualen Klassenzimmern

Obwohl ich Theorien zu Identität und *investment* in unterschiedlichen internationalen Forschungsprojekten über Sprache und Literalität verwendet habe (siehe unter <http://educ.ubc.ca/faculty/norton/>), reichen zwei Projekte aus, um zu illustrieren, wodurch diese Theorien geprägt wurden, und um die Forschungsergebnisse zu zwei sehr verschiedenen multilingualen Gemeinschaften – eine in Kanada, eine in Uganda – darzustellen.

#### 3.1 Archie Comics, Identität und Literalität in Kanada

Archie Comics, in denen es sich um das Leben einer Gruppe von Jugendlichen in den Vereinigten Staaten dreht, sind in Kanada und sogar in vielen Teilen der Welt beliebt und werden meist von vorpubertären Kindern gelesen (siehe <http://www.archiecomics.com/>). Zu Beginn meiner Forschung über Archie Comics (Norton 2003; Norton/Vanderheyden 2004; Moffatt/Norton 2005; Moffatt/Norton 2008) war es nicht unser Ziel, für Archie Comics zu werben oder sie zu verurteilen, sondern den ubiquitären Archieleser besser zu verstehen und festzustellen, ob Erkenntnisse von Archielesern eine Bedeutung für das Unterrichten von Sprache und Literalität haben könnten. Die Studie wurde in einer Grundschule in Vancouver, Kanada, von 1998 bis 1999 durchgeführt und bezog 55 Grundschüler im Alter von zehn bis zwölf Jahren mit ein, wovon 25 eine andere Muttersprache als Englisch hatten.

Mit unserer Forschung stellten wir fest, dass Archie Comicleser in ihren familiären und schulischen Kontexten einer interessanten Konstellation von Machtbeziehungen unterworfen waren. Schüler bemerkten, dass ihre Eltern und Lehrer ihrer Liebe zu Comics häufig ablehnend gegenüberstanden und diese häufig als „Müll“ und „Zeitverschwendung“ bezeichneten. Archieleser hatten diese Meinungen in ihr eigenes Verständnis von Literalität aufgenommen und trafen eine Unterscheidung zwischen dem von ihnen sogenannten „richtigen Lesen“ und dem „Spaßlesen“. „Richtiges Lesen“ war ihrer Meinung nach, was der Lehrer vorschrieb; es war „lehrreich“; es war „herausfordernd“; aber es machte selten „Spaß“. Das Lesen der Archie Comics machte „Spaß“, da Leser sich über die Figuren unterhalten, Themen analysieren, Vermutungen anstellen und zukünftige Entwicklungen vorhersagen

konnten, ohne dabei zu versuchen, Erwartungen des Lehrers zu entsprechen. Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass die ungleichen Machtbeziehungen zwischen Lehrern und Eltern auf der einen Seite und den Kindern auf der anderen Seite die Beschäftigung des Kindes mit dem Text einschränken und diese manchmal zum bedeutungslosen Ritual machen.

Zwei ähnliche Beobachtungen aus unserer Studie sind für eine Untersuchung der Beziehung zwischen Identität und Literalität relevant. Erstens weist die Archie-Studie darauf hin, dass das Lesevergnügen, das Kinder bei Comics generell und bei Archie Comics speziell empfinden, mit einem Gefühl von eigener Deutungshoheit assoziiert wird. Genau dieses Gefühl von Einflussnahme gibt Kindern das Vertrauen, sich sowohl motiviert als auch kritisch auf Comicbücher einzulassen. Was die Archie-Comicleser in unserer Studie betrifft: Ihr Ziel beim Erörtern der Qualität der Figuren, Ereignisse und Geschichten war es nicht, andere Interpretationen oder Kritiken zu antizipieren, sondern sich auf ihr eigenes Wissen und ihre eigene Erfahrung zu stützen, um zu reflektieren, sich einzubringen und sich zu verteidigen. Aber obwohl die Studie ausreichend Beweismaterial dafür liefert, dass die Archie-Lesegemeinschaft dynamisch und gesellig war, erhielten die Lektürepräferenzen der Kinder wenig Anerkennung oder Bestätigung von Lehrern oder Eltern. Die Studie legt nahe, dass Pädagogen – ob innerhalb oder außerhalb des Unterrichts – diese Praktiken, welche die Schüler ansprechend und sinnvoll finden, besser verstehen müssen, anstatt sie abzulehnen.

In der Tat ließ uns die Archie-Comic-Studie eben jene Vorstellungen von Lesen, Literalität und Lernen überdenken. Wie Wissenschaftler wie Kress (2003), Pahl and Rowsell (2005) und Stein (2008) bemerkten, ist das geschriebene Wort zwar immer noch wichtig, aber nur eine von vielen semantischen Formen, mit denen Kinder in ihren verschiedenen Lebensbereichen in Berührung kommen. Von Popkultur, Drama und mündlichem Geschichtenerzählen bis zum Fernsehen und dem Internet – Kinder in unterschiedlichen Erdteilen beschäftigen sich auf vielfältige Weise mit mehreren „Texten“. Die Herausforderung für Pädagogen, die Literalität unterrichten, ist, Klassenräume als semiotische Räume zu rekonzeptualisieren, in denen Kinder die Möglichkeit haben, mithilfe einer großen Bandbreite multimodaler Texte, einschließlich visueller, verschriftlichter, gesprochener, auditiver und performativer Texte, Bedeutung zu konstruieren. Wie ich im nächsten Abschnitt erläutere, folgt das Erstellen eines solchen Curriculums einer Theorie der Bedeutungsgebung, in der Kinder nicht nur die Nutzer, sondern auch die Schöpfer von Kommunikationssystemen sind.

### *3.2 Englischlernen mithilfe multimodaler Texte in Uganda*

In unseren unterschiedlichen Forschungsprojekten über Sprache und Literalität in Uganda stellten wir fest, dass multimodale Texte, die Drama, Fotografie und Zeichnen einbezogen – was durchaus nicht neu ist für die Unterrichtspädagogik - systematischer in die multilinguale ugandische Klasse eingebettet werden könnten (Kendrick/Jones/Mutonyi/Norton 2006; Norton/Mutonyi 2007). In einem Projekt beispielsweise untersuchten wir die Formen, in denen Drama in HIV/AIDS Clubs verwendet wurde, um der Schülerschaft Informationen und Ratschläge zu kommunizieren (Norton/Mutonyi 2007). Wie ein Schülersprecher sagte (S. 485):

Sehen Sie, Schüler erscheinen normalerweise nicht sehr zahlreich, wenn man einen Vortrag über HIV/AIDS hält. Also überlegten wir uns, dass wir vielleicht, wenn wir das Drama als eine Art Unterhaltung für die Schule organisieren, viele Schüler zur Teilnahme bewegen und die Gelegenheit nutzen können, über HIV/AIDS zu sprechen. Das Drama handelt durchweg von HIV/AIDS, aber es macht auch Spaß und Schüler kommen, um zuzuschauen und zuzuhören.

Wir erkannten, dass das Drama den Schülern, und speziell den Mädchen, eine Möglichkeit gab, neue Identitäten anzunehmen und aus verschiedenen Identitätsperspektiven zu sprechen. In einer sozialen Umgebung, in der Diskussionen um Sexualität und sexuelle Beziehungen häufig tabu sind, gab das Drama den Schülern die Chance, das ‚Unaussprechliche darzustellen‘ (Stein 2008, S.75, eigene Übersetzung) und geschlechtsrelevante Themen anzusprechen, die in ihrer Gemeinschaft traditionell durch Schweigen markiert sind. In dieser Hinsicht ist das Motto eines der HIV/AIDS Clubs treffend „Talk what others think you can’t talk.“

In einem anderen ugandischen Projekt arbeiteten wir mit 19 Mädchen der Sekundarstufe (im Alter zwischen 16 und 19), um die Verwendung von Fotografie als multimodale Pädagogik zu erforschen (Kendrick/Jones/Mutonyi/Norton 2006; Kendrick/Jones 2008). Der Zweck dieser Aufgabe war es, den Mädchen eine visuelle, künstlerische Form anzubieten, um unterschiedliche Aspekte ihres Lebens durch die Kameralinse zu erkunden und erkennen, um das englische Sprachvermögen zu entwickeln, indem Fotografie als Einstieg in Diskussionen, Lesen, Schreiben und Kritisieren verwendet wurde, und um sich an eine Technik zu gewöhnen, die sie vorher nicht benutzt hatten. In Tagebucheinträgen und Unterhaltungen diskutierten die Mädchen, was sie durch die Teilnahme am Fotografie-Projekt lernten, zum Beispiel wie ihre Erfahrung mit der Kamera sie auch im erstmaligen Umgang mit anderen Technologien sicherer werden ließ. Besonders bemerkenswert war allerdings, dass fast alle Mädchen die Verbesserung ihrer englischen Sprachkenntnisse erwähnten. Als sie direkt gefragt wurden, wie (falls überhaupt) das Projekt ihrer Meinung nach das Englischlernen erleichterte, nannten die Mädchen Leseverständnis (als ein Ergebnis des Lesens des Benutzerhandbuchs), Schreiben (über ihre Aufnahmen und in ihren Forschungstagebüchern) sowie Hören und Sprechen (durch Gruppendiskussionen, Treffen und Präsentationen). Außerdem sagten sie, dass ihre Teilnahme an diesem Projekt auch dazu diene, ihr ‚Schulenglisch‘ zu verbessern. In einer Unterhaltung mit Shelley Jones, einem Mitglied unserer Forschungsgruppe, gab eines der Mädchen (Rose) folgenden Punkt in Bezug auf das Englischlernen wieder (Kendrick et al 2006, S. 110, eigene Übersetzung):

Shelley: Wie unterscheidet sich das Englischlernen durch ein Projekt wie dieses vom Englischlernen im Klassenzimmer?

Rose: In der Klasse schreiben die Lehrer an die Tafel und wir hören nur zu.

Shelley: Im... Projekt, wie verwendest du da Englisch?

Rose: Kommunikation.

Shelley: Lernst du mehr durch Englisch pauken oder durch das Kommunizieren auf Englisch?

Rose: Kommunizieren.

Shelley: Warum?

Rose: Wenn du kommunizierst, denkst du dein eigenes Englisch.

#### *4. Diskussion*

In den oben beschriebenen kanadischen und ugandischen Forschungsprojekten investierten Lernende im Umgang mit Sprachen und Literalität auf komplexe Weise in ihre jeweiligen Praktiken der Literalität, wovon jede mit einer Reihe an Identitäten, einschließlich der imaginierten, assoziiert wurde. Die jungen Leser der Archie Comics beschäftigten sich mit diesen beliebten kulturellen Texten, weil ihnen die Praxis des Comiclesens mehr

Deutungshoheit verlieh. Hinsichtlich der Leseridentitäten waren die Leser in einer Position der relativen Macht, in der sie die Bedeutung des Textes aktiv konstruieren konnten. Bei vom Lehrer kontrollierten Texten waren die Leser im Gegensatz dazu in einer Position der relativen Machtlosigkeit und versuchten vor allem die Meinung des Lehrers vorherzusehen. Mit Bezug auf Kress' (1989) Auffassung von Genre steht beim Lesen von Comicbüchern die Substanz der Handlung, der Inhalt, stärker im Vordergrund; in vom Lehrer kontrollierten Texten steht im Gegensatz dazu der Mechanismus der Interaktion, die konventionalisierte Form des Genres, im Vordergrund und das Lesen konzentriert sich eher auf das Ritual als auf die Substanz.

In Uganda beteiligten sich die jugendlichen weiblichen Lernenden an Drama und Fotografie, da diese multimodalen Texte den jungen Frauen die Möglichkeit gaben, eine Reihe von Identitäten, die ihnen normalerweise nicht zugänglich waren, zu erforschen. Die jungen Frauen konnten besonders die Bedingungen, die ihre Auswahl an Identitäten einschränkten und diejenigen reflektieren, die eine größere Bandbreite von Möglichkeiten anboten. Die Auswirkungen für ihre Zukunftsvisionen waren tiefgreifend. Wie Kendrick/Jones (2008) behauptet haben, bieten die Fotografien, die die jungen Frauen machten, einen Schlüssel zum Verständnis dafür, wie und warum sich die jungen Frauen an speziellen Praktiken der Literalität beteiligten und was diese Betätigung für ihre imaginären Identitäten und ihre Zukunftswünsche bedeutete (2008, S. 387):

Den Mädchen Möglichkeiten bieten, ihre Welten durch alternative Formen der Kommunikation und Repräsentation zu erforschen und zu überdenken, birgt ein immenses pädagogisches Potential, um einen Dialog über Erscheinungsformen der Gender-Ungerechtigkeit zu fördern, und es dient als Katalysator, um *imagined communities* zu postulieren, in welchen diese Ungerechtigkeiten vielleicht nicht existieren.

### 5. Fazit

In diesem Artikel habe ich mich auf meine kritische Forschung über Literalität in Kanada und Uganda gestützt, um die These zu verfolgen, dass es sich bei Literalität nicht nur um Lesen und Schreiben handelt, sondern um die Beziehungen zwischen Texten und Lesern, Schülern und Lehrern, Klassenräumen und Gemeinschaften, an lokalen, regionalen und transnationalen Orten, in denen Macht sowohl subtil als auch offen wirkt. Wenn Lerner sich daher an Praktiken der Literalität beteiligen, beteiligen sie sich auch an Identitätshandlungen, in die *investments* komplex und tiefgreifend sind. Die Theorie und die Forschung äußern zwei zentrale Anliegen, die eine besondere Bedeutung für Bildung im Bereich Sprache und Literalität international haben.

Erstens empfiehlt meine Forschung dringend, den Befund ernst zu nehmen, dass es eine wichtige Beziehung zwischen Deutungshoheit einerseits und kritischen Literalitätspraktiken andererseits gibt. Archie Comicleser bemerkten, dass Eltern und Lehrer die popkulturellen Texte, mit denen sie sich befassten, oft ablehnten. Allerdings stellte ich fest, dass sich die Comicleser aktiv an einer großen Bandbreite von Literalitätspraktiken beteiligen konnten, da sie ein Gefühl der Deutungshoheit hatten. Wenn es wenig Einflussnahme auf die Deutung gab, wurde das Lernen bedeutungslos und ritualisiert. Bezeichnenderweise legen die Ergebnisse nahe, dass die Sinndeutung erleichtert wird, wenn Lerner in einer Position der relativen Macht innerhalb eines bestimmten ‚literacy event‘ sind.

Zweitens, der Forschung von Wissenschaftlern wie Canagarajah (1999), Luke (2004), Pennycook (2010), and Ramanathan (2005) entsprechend, erfuhr ich von vielen dieser Schüler, vor allem in Uganda: Wenn wir die Bedeutung von Literalität in den Leben der Schüler verstehen möchten, können wir die Notwendigkeit der materiellen Welt und die

Weisen, auf die Ressourcen – nicht nur national, sondern auch international – verteilt werden, nicht ignorieren. Canagarajah (1999) liefert überzeugende Argumente dafür, dass Forscher in Entwicklungsländern, in denen es einen täglichen Kampf um Essen, Kleidung, Unterkunft und Sicherheit gibt, die materiellen Realitäten der Gemeinschaften, in denen wir die Forschung durchführen, ansprechen müssen. Auf ähnliche Weise behauptet Luke (2004), dass, während wir als Pädagogen vielleicht immer noch die Bedeutung der kritischen Literalität diskutieren, wir der gelebten Erfahrung des physischen und materiellen Mangels in verschiedenen Gemeinschaften weltweit womöglich nicht gerecht werden. Die Schüler in Uganda waren sich der Beziehung zwischen Literalität, der Ressourcenverteilung und den menschlichen Möglichkeiten sehr wohl bewusst. Für diese und viele andere Schüler in einem Entwicklungskontext ist eine Gemeinschaft, die lesen und schreiben kann und, vor allem in Englisch, gebildet ist, auch eine Gemeinschaft, die soziale, ökonomische und politische Macht besitzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die oben beschriebene Theorie und die Forschung Pädagogen in den Bereichen Sprache und Literalität auffordern zu überlegen, welche Pädagogiken das *investment* in Praktiken der Sprache und Literalität im Unterricht fördern könnten. Welche pädagogischen Praktiken könnten den Schülern außerdem helfen, das *Vermögen* zu entwickeln, sich eine erweiterte Palette von Identitäten für die Zukunft vorzustellen? Dies sind spannende und wichtige Fragen für Forscher und Lehrer, die sich für Identität, Literalität und sozialen Wandel interessieren.

### *Literatur*

Anderson, B. (1991): *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (überarbeitete Aufl.). New York: Verso.

Arkoudis, S./Davison, C. (Hrsg.) (2008): Chinese students: Perspectives on their social, cognitive, and linguistic investment in English medium interaction. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18.1 (Sonderausgabe).

Barton, D. (2007): *Literacy: an introduction to the ecology of written language*, (2. Aufl.). Blackwell.

Bourdieu, P. (1977): The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), S. 645-668.

Bourdieu, P. (1991): Language and symbolic power. In: J. B. Thompson (Hrsg.), G. Raymond/M. Adamson (Übers.). (Originalarbeit veröffentl. in 1982). Cambridge: Polity Press.

Canagarajah, A. S. (1999): *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Cummins, J. (2006): Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In: O. Garcia/T. Skutnabb-Kangas/M. Torres-Guzman. (Hrsg.), *Imagining multilingual schools: Language in education and glocalization* (S. 51-68). Clevedon: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hornberger, N. (Hrsg.) (2003): *Continua of biliteracy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Janks, H. (2010): *Literacy and power*. New York: Routledge

- Kanno, Y./Norton, B. (Hrsg.). (2003): Imagined communities and educational possibilities. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4) (Sonderausgabe).
- Kendrick, M./Jones, S. (2008): Girls' visual representations of literacy in a rural Ugandan community. *Canadian Journal of Education*, 31(3), S. 372-404.
- Kendrick, M./Jones, S./Mutonyi, H./Norton, B. (2006): Multimodality and English education in Ugandan schools. *English Studies in Africa*, 49 (1), S. 95-114.
- Kress, G. (1989): *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, K. G. (2003): *Literacy in the new media age*. London und New York: Routledge.
- Luke, A. (1997): Critical approaches to literacy. In: V. Edwards/D. Corson (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education. Literacy* (Bd. 2, S. 143-152). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Luke, A. (2004): Two takes on the critical. In: B. Norton/K. Toohey (Hrsg.), *Critical pedagogies and language learning* (S. 21-29). New York: Cambridge University Press.
- Moffatt, L./Norton, B. (2005): Popular culture and the reading teacher: A case for feminist pedagogy. *Critical Inquiry in Language Studies*, 2(1), S. 1-12.
- Moffatt, L./Norton, B. (2008): Reading gender relations and sexuality: Preteens speak out. *Canadian Journal of Education*, 31(31), S. 102-123.
- Norton, B. (2000): *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman/Pearson.
- Norton, B. (2001): Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: M. Breen (Hrsg.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (S. 159-171). London: Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2003): The motivating power of comic books: Insights from Archie comic readers. *The Reading Teacher*, 57(2), S. 140-147.
- Norton, B. (2010): Identity, literacy, and English language teaching. In: B. Beaven (Hrsg.), *IATEFL 2009 Cardiff Conference Selections*. Canterbury, UK: IATEFL
- Norton, B./Early, M. (2011): Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. *TESOL Quarterly*, 45 (3), S. 415-439.
- Norton, B./Gao, Y. (2008): Identity, investment, and Chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18 (1), S. 109-120.
- Norton, B./Mutonyi, H. (2007): Talk what others think you can't talk: HIV/AIDS clubs as peer education in Ugandan schools. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 7(4), S. 479-492.
- Norton, B./Toohey, K. (2011): Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44 (4), S. 412-446.
- Norton, B./Vanderheyden, K. (2004): Comic book culture and second language learners. In: B. Norton/K. Toohey (Hrsg.), *Critical pedagogies and language learning* (S. 201-221). New York: Cambridge University Press.

- Norton Peirce, B. (1995): Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), S. 9-31.
- Pahl, K./J. Rowsell (Hrsg.) (2005): *Travel notes from the New Literacy Studies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2010): *Language as a local practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pittaway, D. (2004): Investment and second language acquisition. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4.1, S. 203-218.
- Prinsloo, M./Baynham M. (Hrsg.) (2008): *Literacies, global and local*. Philadelphia: John Benjamins.
- Ramanathan, V. (2005): *The English-vernacular divide: Postcolonial language politics and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stein, P. (2008): *Multimodal pedagogies in diverse classrooms: Representation, rights and resources*. London und New York: Routledge.
- Street, B. (Hrsg.) (2001): *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. New York: Routledge.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.