

Literale Praktiken in der Schule

Schulisches Sprachhandeln als soziales und kulturelles Agieren

Als literale Praktiken in der Schule werden Routinen betrachtet, in denen der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen im Schreiben, Lesen oder Sprechen und Zuhören in das soziale und kulturelle Leben der Klasse oder Schule eingebunden ist. Indem fachliches, soziales und kulturelles Lernen miteinander verschmilzt, können die Lernenden selbst ihr Agieren als bedeutungsvoll erfahren und eine literale Identität entwickeln.

Was ist genau mit „literalen Praktiken in der Schule“ gemeint? Und welchen Gewinn verspricht die Auseinandersetzung damit? Um darin einen Nutzen für die Gestaltung und die Reflexion des eigenen Unterrichts zu sehen, ist eine knappe begriffliche Erläuterung notwendig.

Praktiken

Betrachtet man Praktiken in einem sozialwissenschaftlichen Verständnis (nach Reckwitz 2003), lassen sich diese ganz allgemein als routinisierte Handlungen des Alltags bezeichnen. Beispiele sind etwa unterschiedliche Arten des Begrüßens, des Kochens oder auch des Wickelns eines Babys.

Soziale Praktiken sind kulturell gebunden und werden durch Handlungsrouninen einer Gemeinschaft gleichsam „implizit“ weitergegeben. Sie sind sozusagen den Körpern eingeschrieben, die diese Praktiken ausführen (Hände, die sich begrüßen). Oft sind sie an bestimmte Artefakte gebunden, also an Gegenstände, die für eine Praktik wesentlich sind (etwa

der Kochlöffel oder das Wickeltuch). Beides, Körperlichkeit und Artefakte, bezeichnet Reckwitz als „Materialität“ von Praktiken.

Zwar werden Praktiken durch Routinen charakterisiert, ihr Vollzug aber wird durch eine „Spannung von Routinisiertheit und [...] Unberechenbarkeit“ (ebd., S. 282) gekennzeichnet, denn in jedem Moment ist mit Überraschungen oder einem Ausbruch aus der Routine zu rechnen.

Praktiken in der Schule

Überträgt man ein solches – sozio-kulturell begründetes – Verständnis von Praktiken auf die Institution Schule, so ließen sich zahlreiche Routinen des Unterrichts- und Schulalltags als Praktiken ausmachen – z. B. der Morgenkreis, das Notieren der Hausaufgaben oder das Bearbeiten eines Arbeitsblatts, aber auch wiederkehrende Feste und Feiern. Für jedes der genannten Beispiele ließe sich wiederum ein ganzes Bündel von dazugehörigen Praktiken nennen.

Im Fall des Morgenkreises etwa könnten die Art und Weise des Bildens des Stuhlkreises, des Sitzens auf

den Stühlen, der Organisation des Gesprächs im Kreis bis hin zu Gestik, Mimik und Stimmführung von Lehrkraft und Lernenden als Praktiken betrachtet werden. Dadurch ereignen sich implizit Prozesse der Weitergabe von Wissen und Können. Ihr Vollzug ist wohl durch Routinen gekennzeichnet, wird durch diese aber nicht statisch oder unveränderbar.

Literale Praktiken

In dieser Ausgabe geht es speziell um literale Praktiken. Der Ausdruck „literal“ wird unter Aufnahme der neueren Literalitätsforschung verwendet.

Danach wird mündliches und schriftliches Sprachhandeln nur dann als literal bezeichnet, wenn es sich in einem sozialen und kulturellen Rahmen vollzieht. Brian Street (1984), Vertreter der neueren Literalitätsforschung, bezeichnet deshalb Literalität schlechthin „als“ soziale Praxis.

Wenn hier nun von literalen Praktiken gesprochen wird – und zwar in schulischen Kontexten (s. Abb. 2) –,



Abb. 1:
Gemeinsam
einen Text in
der Schreibzeit
verfassen

dann werden diese nach Street nur dann als literal bezeichnet, wenn sie in eine soziale oder kulturelle Praxis eingebunden sind und ihre soziale Wirksamkeit wichtigster Bezugspunkt des sprachlichen Handelns ist. So macht es einen Unterschied, ob selbst verfasste Texte im sozialen Raum der Klasse rezipiert und reflektiert werden oder ob sie in einem Schulheft oder Ordner – möglicherweise sogar ungesehen – verschwinden.

Die soziale und kulturelle Rahmung ist zugleich der Gewinn und die Herausforderung des Konzepts der literalen Praktiken für die Schule. Diesen Fragen widmet sich insbesondere der aktuelle deutschdidaktische Diskurs (vgl. Feilke 2016, Bertschi-Kaufmann et al. 2013).

Beispiele: Schreibzeit, Lesezeit ...

Als ein Beispiel für literalen Praktiken in der Schule sei hier die Durchführung einer wöchentlichen Schreibzeit genannt (Abb. 1), innerhalb derer Kinder erfahren, dass sie im Verschriften, Reflektieren und Veröffentlichen ihrer eigenen Gedanken und Gefühle aktiv Bedeutung konstruieren und kommunizieren und sie damit selbst zu einem wichtigen Teil des gemeinsamen Lernens und Lebens werden. Auch eine regelmäßige Lesezeit, literarische Gespräche

oder Erzählzeiten in der Klasse bieten günstige Gelegenheiten für das gleichermaßen fachliche wie soziale und kulturelle Lernen.

Unter der Perspektive literaler Praktiken lassen sich Sprachhandlungen in allen Fächern und in fachübergreifenden Settings (z. B. Klassenrat) reflektieren und modifizieren.

Teilhabe als Weg und Ziel

Sprachliches Handeln, wie es sich in literalen Praktiken vollzieht, ist sinnstiftend. Es ist mit der Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln verbunden, und es bewirkt Partizipation (vgl. z. B. Street 2013, Street/Street 1995). Eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vollzieht sich nicht erst im „späteren Leben“, sondern im Moment des literalen Handelns selbst. Der Vollzug von Praktiken und die Teilhabe daran kann gar als Auslöser und als Motivation für (schrift-)sprachliches Lernen betrachtet werden.

Erfahren Kinder, dass sie durch Schreiben, Textrezeption und Kommunikation aktiv am Leben der Klasse, der Schule oder einer größeren Gemeinschaft teilhaben, werden sie zu weiteren literalen Aktivitäten ermutigt. Sie bilden eine literale Identität (Leßmann 2020) aus, die in das Leben jenseits von Schule hineinwirkt.

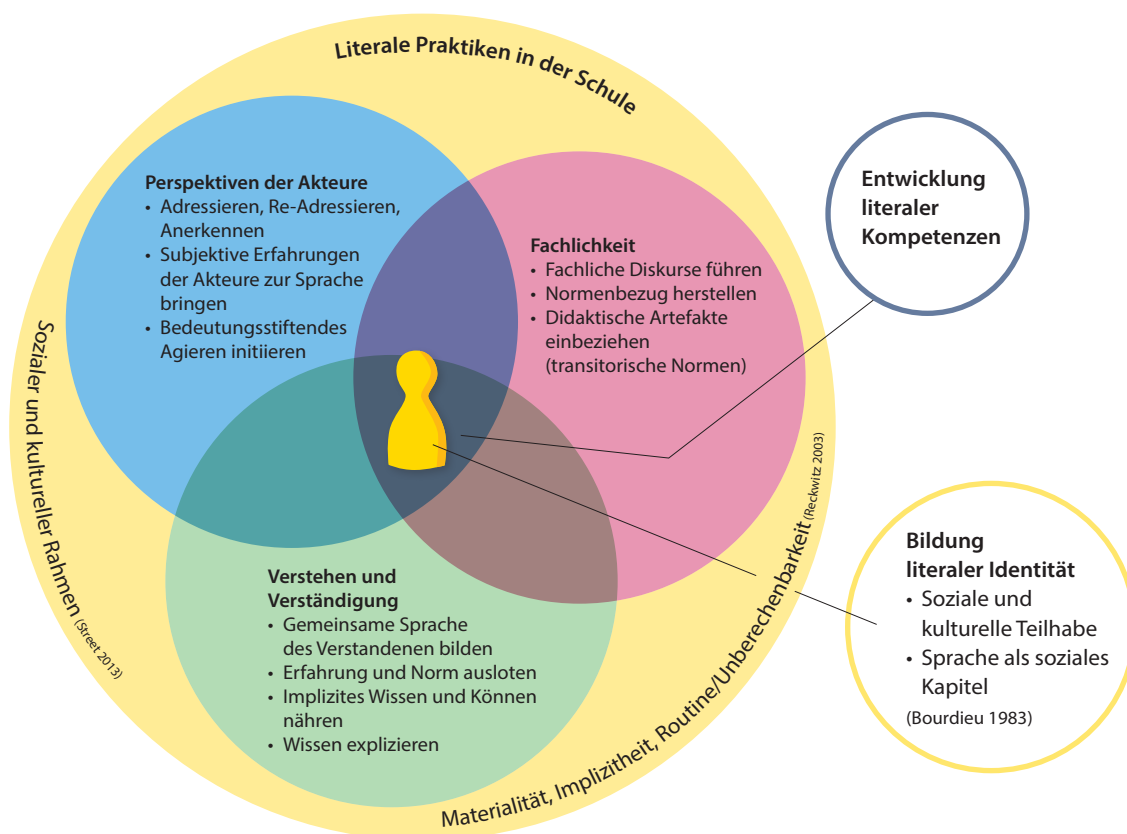
Literales Agieren wird in der neueren Literalitätsforschung auch als Beitrag zur Verringerung von Bildungsungerechtigkeit betrachtet (vgl. Street 2013, Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2013) – ein wichtiges Argument, sich literalen Praktiken und der Bildung literaler Identität im Unterricht der Grundschule zuzuwenden.

Funktionieren oder literal agieren?

Wirft man mit dieser Perspektive einen kritischen Blick in den Grundschulalltag, so lassen sich derzeit vielerorts Routinen beobachten, bei denen die soziale und kulturelle Anbindung des fachlichen Tuns kaum mehr erfahrbar ist. Das Bearbeiten von Arbeitsblättern scheint einen zunehmend großen Raum einzunehmen. Das Abarbeiten immer umfangreicher werdender Arbeitshefte schmälert oft schon im Anfangsunterricht den Raum für thematisches Arbeiten und den Austausch darüber in der Gruppe. Lernende erleben sich bei der Durchführung solcher Aufgaben eher als Ausführende eines „Jobs“ (Breidenstein/Jergus 2005) – und weniger als aktiv und verantwortlich Teilhabende im Sinn von Partizipation.

Literales Agieren, bei dem man sich seiner selbst im sozialen Raum der Gruppe vergewissert, wie es etwa

Abb. 2:
Literale Praktiken
in der Schule –
Bildung literaler
Identität
(vgl. Leßmann
2020, S. 432)



beim Formulieren eigener Gedanken im Schreiben, beim gemeinsamen Nachdenken über literarische Texte oder beim Fabulieren im eigenen Erzählen der Fall ist, vollzieht sich oft auf einer Nebenbühne. Das Entwickeln einer eigenen literalen Identität wird dem eher technischen Erwerb von Fertigkeiten im Lesen und Schreiben untergeordnet.

Lehramtsanwärterinnen und -anwärter beklagen, dass der Unterrichtsalltag solche literalen Aktivitäten kaum zulasse. Und gestandene Lehrkräfte beklagen, dass sie eben solche, die Persönlichkeit und Identität der Kinder bildende Lernsituationen, nur schwerlich in die geforderten Arbeitspläne bzw. Fachcurricula der Schulen einarbeiten können, da sich die vollziehenden Lernprozesse nicht in der geforderten Kleinschrittigkeit und einer schuljahresbezogenen Lernprogression abbilden lassen.

Ein Modell für die Reflexion von Unterricht

Diese Ausgabe der GRUNDSCHULZEITSCHRIFT will Kolleginnen und Kollegen stärken, literale Praktiken

in ihrem Unterricht zu initiieren und zu pflegen. Die Beiträge laden dazu ein, selbstkritisch im Hinblick auf die eigene Unterrichts- und Schulentwicklung danach zu fragen, inwiefern Schülerinnen und Schüler in ihrer Grundschulzeit im Vollzug etablierter Routinen eine literale Identität ausbilden können, die ihnen über die Klasse und Schule hinaus gesellschaftliche Partizipation ermöglicht.

Für eine diesbezügliche Reflexion des eigenen Unterrichts steht ein Modell zur Verfügung (Leßmann 2020, S. 432), das sowohl auf die skizzierte sozialwissenschaftliche Auffassung von Praktiken zurückgreift als auch auf das dargelegte Verständnis von Literalität als soziale Praxis aus der neueren Literalitätsforschung (Abb. 2).

Literale Praktiken als wesentliche Perspektive

Der große gelbe Kreis steht für literale Praktiken in dem hier skizzierten Verständnis nach Reckwitz (2003) und Street (2013). Er bildet den Hintergrund, auf dem mithilfe dreier weiterer Bereiche dieses Verständnis speziell für den Raum Schule so ausdifferenziert wird, dass sich daraus konkrete Aspekte für eine Reflexion

von Unterricht und Schulentwicklung ableiten lassen.

Literale Praktiken in der Schule werden als eine Basis betrachtet, auf der sich literale Kompetenzen entwickeln, deren wichtigstes Kennzeichen die Bildung literaler Identität ist. Diese erwächst aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe von sprachlich Agierenden, die sich über literale Praktiken identifizieren. Die Agierenden erfahren und verstehen ihr sprachliches Handeln zugleich als sinnstiftend und sozial wirksam. Sie erleben bzw. praktizieren soziale und kulturelle Teilhabe, und zwar sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Leben.

Der französische Soziologe und Philosoph Pierre Bourdieu bezeichnet Sprache als „soziales Kapital“ (1983), weil sie das gegenwärtige und das zukünftige Leben des Menschen in kultureller, ökonomischer und sozialer Hinsicht bestimmt. Die Bildung literaler Kompetenzen und literaler Identität, wie sie sich im Kontext literaler Praktiken vollzieht, wird hier deshalb als sprachliches Kapital bezeichnet, weil damit die Bedeutung und die Notwendigkeit einer sozialen Wirksamkeit des schulisch-literalen Agierens hervorgehoben werden

soll. Betrachtet man die Bildung literaler Kompetenzen als Schlüssel für eine erfolgreiche schulische wie berufliche Zukunft, dann kann davon ausgegangen werden, dass sie auch einen Beitrag zur Verringerung sozial bedingter Bildungsungerechtigkeit zu leisten vermag.

Der Zusammenhang zwischen dem Vollzug schulisch-literaler Praktiken und der Bildung literaler Identität wird in dem Modell dadurch verdeutlicht, dass sowohl die Basis des Modells als auch die Figur, die für innerwie außerschulische literale Identität steht, in derselben Farbe (Gelb) dargestellt wird.

Das Modell eröffnet Fragen zur Reflexion des eigenen Unterrichts: Welche langfristig angelegten Praktiken sind Teil des Unterrichts? Welche Bedeutung haben die didaktischen Artefakte und die Körper, die diese Praktiken ausführen (in Abb. 2: Materialität)? Inwiefern wird implizites Wissen und Können durch die Praktiken mobilisiert bzw. genährt (Implizitheit)? Sind die Routinen festgeschrieben – oder sind auch Brüche und Überraschungen willkommen (Routine und Unberechenbarkeit)? Und: Inwiefern sind diese Praktiken literal? Sind die Praktiken (schrift-) sprachlichen Lernens mit der Sozialität des unterrichtlichen oder schulischen Lebens verwoben? Sind sie Grundlage der Bildung literaler Identität im Sinne von sozialer und kultureller Teilhabe innerhalb und außerhalb von Schule?

Beispiel

Dass Thore in der wöchentlichen Schreibzeit einen Text zum Klimaschutz verfasst (Abb. 3), hat seine Ursache in der Verlässlichkeit der Gespräche über diese Texte in Autorenrunden (Leßmann 2020). Er nutzt den Raum zielgerichtet, um seine Leserinnen und Leser, hier v. a. die Kinder der Klasse, auf die bedrohliche Situation hinzuweisen (Abb. 4). Schreibzeiten und Autorenrunden

sind solche literalen Praktiken, in denen soziale und kulturelle Teilhabe praktiziert werden. Ein Tagebuch zum Schreiben der eigenen Texte ist zentrales Artefakt.

Doch auch leibliche Aspekte, etwa der Klang seiner Stimme beim Vortragen des Textes, verdeutlichen die Bedeutung, die der Materialität in Praktiken zukommt. Im Schreiben mobilisiert Thore explizites und implizites Wissen, nämlich thematisches (Klimaschutz) wie sprachliches (appellierendes Schreiben). Dass er sich überhaupt dieses Thema wählt, kann als willkommene „Überraschung“ bezeichnet werden. Es sind die Geschenke der Kinder für das gemeinsame Lernen.

Drei weitere Perspektiven

Um Möglichkeiten der Bildung literaler Identität konkreter reflektieren und ausloten zu können, werden drei weitere Perspektiven aufgezeigt, die für die Spezifika literaler Praktiken im Raum Schule stehen. Sie werden durch die drei inneren Kreise im Modell (Abb. 2) abgebildet.

Fachlichkeit

Der rote Kreis steht für die Fachlichkeit schulisch-literaler Praktiken. Er steht für den Gegenstandsbezug (Schreiben, Rechtschreiben, Erzählen, Argumentieren u. a.) und für die mit dem Gegenstand verbundenen Normen, die Schule zu vermitteln hat (etwa das Herstellen eines Adressatenbezugs beim Schreiben oder die Berücksichtigung orthographischer Korrektheit).

Normen werden bestenfalls nicht einfach vorgegeben oder gar auswendig gelernt, um dann als träges Wissen vor sich hinzudümpeln, sondern sie werden im gemeinsamen fachlichen Austausch – im fachlichen Diskurs – offengelegt und dabei von den Lernenden selbst re-konstruiert. Dies geschieht beispielsweise, wenn für das Schreiben guter Texte nicht einfach Normen („Kriterien“) vorgegeben werden, die einzuhalten und

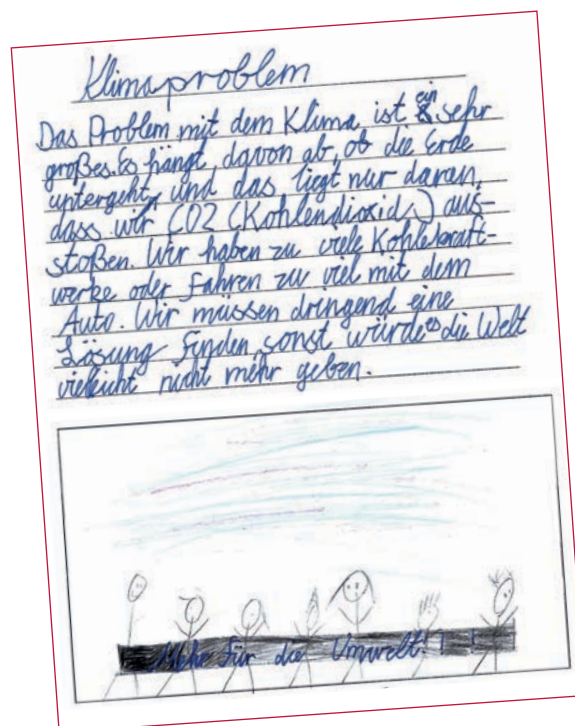


Abb. 3: Text „Das Klimaproblem“ von Thore (4. Schuljahr) – hier aus der Veröffentlichung „Beste Texte“-Heft



anzuwenden sind, sondern wenn auf der Grundlage der eigenen Texte der Schülerinnen und Schüler gezielt nach Qualitäten von Texten gesucht wird, um diese als Normen für gute Texte zu klassifizieren.

Anhand von Thores Text zum Klimaschutz werden exemplarisch Merkmale appellierender Texte erfasst bzw. vertieft (Abb. 5). Dafür werden didaktische Artefakte genutzt, die für eine begrenzte Dauer als „transitorische Normen“ (Feilke 2015) das Lernen stützen. Beispiele sind Ablaufpläne und Leitfragen für Gespräche, mit denen die Reflexion über Geschriebenes oder Erzähltes gestützt wird, Unterrichtsdokumente (Abb. 5) oder auch Anlauttabelle

Abb. 4: Textvortrag durch Thore



Abb. 5:
Merkmale
appellierender
Texte

len, die das frühe Schreiben eigener Texte ermöglichen. Mithilfe solcher didaktischer Artefakte vollzieht sich in fachlichen Diskursen eine Annäherung an geltende Normen bzw. deren Rekonstruktion.

Verstehen und Verständigung

Die Art und Weise des gemeinsamen Aushandelns ist Inhalt des grünen Kreises, der – wie bereits deutlich wurde – vom Bezug zum fachlichen Gegenstand (roter Kreis) lebt, zugleich aber auch auf die Lernenden und deren Perspektiven (blauer Kreis) zu beziehen ist. Denn Prozesse des Verstehens ereignen sich im Wechselspiel der Verständigung zwischen kindlicher Erfahrung und fachlicher Norm.

Mit dem Konzept des Dialogischen Lernens (Ruf & Gallin 2014) formuliert, bedeutet es, dass die „singulären Erfahrungen“ der Kinder, wie sie sich z. B. im Nachdenken und im Schreiben äußern, durch den Dialog von intuitiv gesetzten „individuellen“ in „reguläre Normen“ überführt werden.

Im Gespräch über Thores Text werden etwa intuitiv verwendete Spezifika appellierender Texte von der impliziten Verwendung durch den Dialog expliziert und damit vom Singulären ins Reguläre gehoben (s. Abb. 5).

Im Prozess des Auslotens bildet sich eine gemeinsame Sprache des Verstandenen, nämlich die Fachsprache. Mit ihr kann es immer besser gelingen, Wissen zu explizieren, das als implizites Können und stummes Wissen längst präsent ist (vgl. Polanyi 1985, Neuweg 2004). Dass Wissen und Können auf stille Weise wirken, wird im Unterrichtsalltag erkennbar, wenn etwa beim erzählenden Schreiben intuitiv narrative Textmuster verwendet werden. In den auslotenden Gesprächen wird dieses Wissen sprachlich zunehmend expliziert – etwa Textmusterwissen. Zugleich wird implizites Wissen und Können genährt – beispielsweise dann, wenn Kinder in Gesprächen über Texte gelungene Stellen benennen, auch ohne ihre Wirkung sprachlich ergründen bzw. explizieren zu können.

Perspektiven der Kinder

Der blaue Kreis steht für die Perspektiven der Kinder. Nach dem Agency-Konzept der Kindheitsforschung (James et al. 2018, Heinzel 2012, Eckermann und Heinzel 2015) sind Kinder soziale Akteure, die sich aktiv an der Hervorbringung gesellschaftlicher Wirklichkeit beteiligen, indem sie nämlich interagieren, kommunizieren, etwas konstruieren, sich Tieren, Natur und Umwelt zuwenden oder in digitalen Welten agieren. Die Lernenden werden in erster Linie als bedeutungstiftende Akteure angesprochen bzw. adressiert (Ricken 2014) – und nicht etwa als „Förderkinder“ oder „I-Kinder“ marginalisiert.

Alle Kinder sollen in der Schule Raum und Zeit erhalten, ihre subjektiven Erfahrungen zur Sprache zu bringen. Das Schreiben eigener Texte oder die Begegnung mit kindheits-

bezogener Literatur können literale Praktiken sein, innerhalb derer die Wahrnehmung und die Sicht der Kinder auf das Leben eingefordert werden. Der Text „Klimaproblem“ (Abb. 3) von Thore ist dafür nur ein Beispiel.

Indem ihre kinderkulturellen, bedeutungstiftenden Praktiken Anerkennung finden und ihre eigene Stimme als Kind wahrgenommen wird, können auch sie die anderen Akteure in ihren verschiedenen Selbstverständnissen re-adressieren – beispielsweise als „Erzählende“, als „Lesende“, als „Autorin“ bzw. „Autor“, als „Beratende“ oder auch als „Bewahrende“. Die Lehrperson initiiert solche Adressierungen, wenn sie die Schreiber und Schreiberinnen darum bittet, ihre Perspektiven als Autor oder Autorin darzulegen oder wenn sie die Zuhörenden als „Beratende“ adressiert. In dem Gespräch über den Text zum Klima adressiert Irina beispielsweise Thore direkt als Autor, wenn sie ihn bittet, seinen Text in die Veröffentlichung der „Besten Texte“ (Abb. 6) aufzunehmen, um so den Appell in die Welt zu tragen.

Diese wechselseitige Anerkennung durch Anrufung stützt die Bildung der Identität der einzelnen Kinder, aber auch die Identitätsbildung einer ganzen Klasse, beispielsweise als Schreiber- und Beratergemeinschaft, als Erzähl-Community oder als Solidargemeinschaft mit dem Protagonisten einer Lektüre. Dass Thore für sein Anliegen die Möglichkeit des Schreibens nutzt und zudem die Öffentlichkeit der Klasse dafür sucht, wird als Ausdruck literaler Identität betrachtet.

Das Modell soll als ein dynamisches verstanden werden, d. h., die Größe der Kreise wird variieren und damit auch die Größe der Schnittmengen, von denen insbesondere die mittlere für mögliche Entwicklungen literaler Kompetenzen und literaler Identität steht.

Beiträge des Heftes

Die Beiträge des Heftes geben konkrete Anregungen, um Praktiken zu initiieren, bei denen die literalen Aktivitäten als kulturelle und soziale Praxis fest in das gemeinsame Leben der Klasse eingebunden sind und sich die Lernenden selbst als Schreibende, Erzählende, Reflektierende oder Problemlösende erfahren und verstehen. Sie bieten Anlass für die konstruktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht – und dessen sozialen und kulturellen Rahmungen.

Welche Bedeutung die Wahl eines Materials für Praktiken des Unterrichts hat, wird in den Ausführungen von Romina Gronwald, Silke Sell und Silke Theurich deutlich. Sie berichten über Erfahrungen mit unterschiedlichen Materialien im Anfangsunterricht. Romina Schmidt zeigt am Beispiel des Rechtschreiblernens, dass Lehr- und Lernmaterialien nicht nur „Hilfsmittel“, sondern „eigensinnig Beteiligte“ im Unterricht sind und es auf den reflektierten Gebrauch derselben ankomme. Torsten Eckermann und Stina Gutowski gehen der Frage nach, inwiefern gerade Materialien mit dem Ziel der Differenzierung im Grunde selbst dazu beitragen, dass Lernende als „Unterschiedliche“ adressiert und differenziert werden.

Miriam Morek und Beate Leßmann zeigen für Praktiken des Umgangs mit Kindertexten im literalen Agieren in Autorenrunden, wie sich dabei zugleich Schreib- und Gesprächskompetenzen entwickeln. Elisabeth Jacob beschreibt, wie sie Praktiken des Erzählens in ihrem Unterricht etabliert hat.

Um Beteiligung an Gesprächen als Teilhabe geht es auch im Beitrag von Iris Kruse. Sie stellt Gedankenhöhlen als einen geschützten Raum vor, in dem sich Kinder auf literarische Gespräche vorbereiten können.

Dass literale Praktiken den Unterricht in allen Fächern betreffen,

beschreibt Ulrike Schulz-Robinson exemplarisch für den Mathematikunterricht im 1. Schuljahr. Sie arbeitet heraus, wie fachliche und soziale Aushandlungsprozesse ineinandergreifen. Bente Pfaff zeigt, wie sich im Klassenrat Praktiken entwickelt haben, mit denen die Kinder lernen, Dispute konstruktiv zu lösen.

Das Gespräch, das Anke Reichardt mit Norbert Kruse in der Rubrik „Einblicke in Forschung“ führt, greift ebenfalls die Bedeutung literaler Praktiken auf.

Literatur

- Bertschi-Kaufmann, A. & Rosebrock, C. (2013). Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. In Rosebrock, C. & Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.). *Literalität erfassen. Bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 7 – 12.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183 – 198.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eckermann, T. & Heinzel, F. (2015). Kinder als Akteure und Adressaten? Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-)Subjekten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (1), 2015, S. 23–38.
- Feilke, H. (2016). Literale Praktiken und literale Kompetenz. In Deppermann, A., Feilke, H. & Linke, A. (Hrsg.). *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 253 – 277.
- Feilke, H. (2015). Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. *Didaktik Deutsch* 20 (38), 2015, S. 115 – 135.
- Heinzel, F. (2012). Einleitung. In Heinzel, F. (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kind-*

lichen Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9 – 12.

Leßmann, B. (2020). *Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule*. Münster: Waxmann.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), 2003, S. 282 – 301.

Ricken, N. (2014). Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktischtheoretischer Perspektive. In Kleiner, B., Rose, N. & Butler, J. (Hrsg.). *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Oppladen: Budrich, S. 119 – 133.

Ruf, U. & Gallin, P. (2014). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge.

Street, B. V. & Street, J. C. (1995). The schooling of literacy. In Murphy, P., Selinger, M., Bourne, J. & Briggs, M. (Hrsg.). *Subject Learning in the Primary Curriculum: Issues in English, Science and Mathematics*. London/New York, S. 72 – 85.

Street, B. (2013). New Literacy Studies. In Rosebrock, C. & Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.). *Literalität erfassen. Bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 149 – 165.

Abb. 6:
Lesen in
„Beste Texte“-
Heften der Klasse



Das ganze Gespräch über Thores Text „Das Klimaproblem“ finden Sie online: www.beate-lessmann.de/filme/schreiben/autorenrunde-klimaproblem-teil-1 [2. 7. 2020]