

Pluriliterale Identitäten und Selbstkonzepte von Grundschulkindern im Spannungsfeld zwischen Schule, Familie und Communities

Nadja KERSCHHOFER-PUHALO & Werner MAYER

Universität Wien

Institut für Sprachwissenschaft

Sensengasse 3a, 1090 Wien, Österreich

nadja.kerschhofer@univie.ac.at; werner.mayer@univie.ac.at

This paper examines children's self-concepts and attitudes towards their family languages/heritage languages and towards language and literacy learning in regular classes, in heritage language classes (offered by the Austrian public school system or complementary schools) and in informal contexts of everyday life. Drawing on two case studies from a larger research program – My Literacies (University of Vienna, Literacies and Multilingualism Research Group) – that set out to investigate children's everyday literacy experiences in school and out-of-school contexts, we will discuss how children position themselves towards their own and their family's language and literacy resources. The examples enhance our understanding of how discourses about migration, education and the relative status of languages in global and local language hierarchies have direct impact on children's imagined futures and their decisions for investment in the acquisition of language and literacy skills in first, foreign or heritage languages.

Keywords:

literacies, multiliteracies, heritage language instruction, first language(s), family languages, identity, discourse, language ideologies, language hierarchies, "model of investment".

Stichwörter:

Literalität, Multiliteralität, "muttersprachlicher Unterricht", Erst- und Familiensprachen, Identität, Diskurs, sprachliche Ideologien, Sprachenhierarchien, "Model of Investment".

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit und sprachliche Diversität sowie das Neben- und Miteinander kommunikativer Ressourcen, die mehr als einem "Sprachsystem" bzw. in weiterem Sinne verschiedenen semiotischen Systemen zugeordnet werden, sind für Kinder und Jugendliche in urbanen, mehrsprachigen und medial geprägten Kontexten gelebte Realität. Schulisch vermittelte und in Lehrplänen und Bildungsstandards definierte literale Praktiken fokussieren hingegen nur auf einen Ausschnitt der mehrsprachigen und literalen Alltagspraktiken von Grundschulkindern. Den Erst- und Familiensprachen mehrsprachiger Schüler*innen wie auch weiteren Sprachen in gesprochener und geschriebener Form und vielen literalen Alltagspraktiken (Mediengebrauch, Konsum, religiöse Praktiken) kommt in der schulischen Vermittlung ebenso wie in der Forschung zu literalen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder ein eher marginaler Status zu. Zwar wird der sogenannten *Home Literacy* oder *Family Literacy* (Hurrelmann 2004; Böck, Falschlehner & König 2012) wie auch der Förderung von Erstsprachen eine hohe Bedeutung für die Entwicklung schriftsprachlicher

Kompetenzen zugesprochen, doch sind bislang wenige umfassendere Untersuchungen durchgeführt worden, die in Ergänzung zu gängigen Indikatoren wie Anzahl der Bücher oder Vorleseverhalten der Eltern v.a. die Sichtweise von Kindern berücksichtigen. Daher gilt das Forschungsinteresse der *Projektgruppe Literalität und Mehrsprachigkeit* (Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft) v.a. den individuellen Zugängen zu Leserwerb und Lesepraxis und der besonderen Berücksichtigung der Perspektive der Kinder. Mit einer Ausrichtung an den *New Literacy Studies* (Street 2013) und der *Pädagogik der Multiliteracies* sowie an Arbeiten zu Multimodalität und Literalität (Cope & Kalantzis 2000, 2009; Kalantzis & Cope 2012; Street, Pahl & Rowsell 2010; Kerschhofer-Puhalo 2018) untersuchen wir in mehreren Projekten die Verschränkung der vielen schulischen und außerschulischen Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Lesekompetenzen, Leseverhalten und Leseidentitäten von Kindern in Kontexten von Migration und Mehrsprachigkeit.

Anhand von zwei Fallbeispielen aus dem umfangreichen Datenkorpus des Projekts *My Literacies* (Kerschhofer-Puhalo & Mayer 2017) geht dieser Beitrag der Frage nach, wie sich Kinder im Spannungsfeld zwischen Schule und Familie, zwischen globalen und lokalen Sprachenhierarchien und zwischen Selbstkonzepten und institutionellen Kategorisierungen in Bezug auf ihre sprachlichen und literalen Ressourcen sehen bzw. positionieren.

Nach einer kurzen Beschreibung der Ziele und des methodologischen Ansatzes des Projekts *My Literacies* (Kapitel 2) thematisieren wir in Kapitel 3 Aspekte der diskursiven Konstruktion von Identität(en) im Kontext von Schule, Migration und Mehrsprachigkeit (vgl. Blommaert 2005; Blackledge 2005; Busch 2017) und setzen in Kapitel 4 und 5 das Konzept dynamischer, *diskursiv konstruierter Identität(en)* in Beziehung zu Darwin & Nortons (2015) *Model of Investment* und zum unterschiedlichen *Status von Sprachen* in globalen und lokalen Kontexten (de Swaan 1999, 2001; Piller 2016). Nach einer kurzen Darstellung des Unterrichtsangebots des "*Muttersprachlichen Unterrichts*" im österreichischen Schulwesen (Kapitel 6) zeigen wir in Kapitel 7 anhand von zwei Datenausschnitten (*Sprachenportraits*), wie Kinder sich im Spannungsfeld zwischen Sprach- und Literalitätspraktiken in Schule und Familie, zwischen globalen und lokalen Sprachenhierarchien, zwischen Regelunterricht und unverbindlichen Zusatzangeboten der Sprach- und Literalitätsförderung positionieren. Die Beispiele zeigen, wie institutionelle Praktiken der Fokussierung auf bestimmte sprachliche und literale Kompetenzen und "schulisch relevante" Sprachen, Genres und Texte letztlich den Effekt haben können, dass Kinder – trotz der täglich erlebbaren sprachlichen, literalen und medialen Diversität – jene sprachliche und literale Kompetenzen, die den schulisch vermittelten Formen nicht entsprechen, als weniger wichtig bzw. weniger relevant und erstrebenswert ansehen. Dies kann dazu führen, dass sie selbst bzw. ihre Familie weniger in den Erwerb literaler Kompetenzen in Erst- und Familien-

sprachen "investieren" als in den Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch oder der Fremdsprache Englisch.

2. *My Literacies* – ein partizipatives Forschungsprojekt zu Literalität im kindlichen Alltag

My Literacies ist ein von der Projektgruppe *Literalität und Mehrsprachigkeit* der Universität Wien (<https://literacies.univie.ac.at/>) konzipiertes Projekt (Laufzeit 11/2014 bis 10/2019), das im Rahmen des Förderprogramms *Sparkling Science* durch das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung finanziert wurde. Ziel dieses Förderprogramms ist es, Schüler*innen direkt in die Forschungsarbeit einzubeziehen und durch die Zusammenarbeit von Forschenden und Schüler*innen den Kontakt zwischen Schule, Wissenschaft und Gesellschaft zu fördern.

Grundlegendes Ziel von *My Literacies* war es, das mehrsprachige und multiliterale Repertoire von Grundschulkindern – verstanden als Gesamtheit ihrer sprachlichen und literalen Praktiken, Ressourcen und Kompetenzen – gemeinsam mit Kindern zu erheben und zu bearbeiten. Das Projekt verfolgte drei Hauptziele: (1) das Erstellen eines multimedialen und mehrsprachigen *Datenkorpus*, das die Vielfalt literaler Alltagspraktiken im Leben von Kindern für die Forschung sichtbar macht, (2) die Erweiterung des Methoden- und Datenrepertoires zu *Family Literacy* und Lesesozialisation durch Entwicklung eines wissenschaftlichen Zugangs, der die *Perspektiven von Kindern* in den Vordergrund stellt, und (3) die *Erprobung eines Forschungsdesigns*, in dem Kindern gemeinsam mit dem Projektteam Daten erstellen und selbst Alltagstexte in verschiedenen Sprachen und Schriften und damit verbundene literale Praktiken dokumentieren und kritisch reflektieren konnten.

Das Forschungsinteresse galt einem tieferen Verständnis für (1) die sprachlichen und literalen Ressourcen und Praktiken im Alltag der Kinder und (2) ihre Selbstkonzepte bzw. ihre plurilingualen und pluriliteralen Identitäten unter besonderer Berücksichtigung jener sprachlichen und literalen Praktiken, die im schulischen Alltag nicht im Vordergrund stehen (Kerschhofer-Puhalo & Mayer 2017).

Über einen Zeitraum von zwei Schuljahren (2014/15 und 2015/16) arbeiteten wir mit rund 90 Kindern aus vier Partnerklassen (3. und 4. Schulstufe) an drei Wiener Volksschulen zusammen. In allen Klassen betrug der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund mehr als 80%, d.h. die meisten Kinder erleben neben Deutsch in ihrer Familie noch mindestens eine weitere Sprache. Dabei waren im Sinne des partizipativ-kollaborativen Forschungsdesigns Fragestellungen, thematische Schwerpunkte und zu erarbeitende Materialien nicht *a priori* festgelegt, sondern sollten in unmittelbarer Interaktion mit den teilnehmenden Kindern be- und erarbeitet werden. Den mitwirkenden Kindern wurden so

Räume und Methoden erschlossen, um sich selbst mit eigenen Materialien und ihrer persönlichen Perspektive einzubringen und zu repräsentieren.

Evidenz zu den mehrsprachigen und multiliteralen Repertoires und Literalitätserfahrungen der Kinder wurde in mehreren Unterrichtsprojekten mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten gesammelt. Zentrales Element der Datenakquise waren kreative Methoden, um Kinder zur Gestaltung von visuellen Materialien (Fotos, Zeichnungen, Collagen) zu ermutigen. Das Projektteam besuchte die Klassen regelmäßig, um im Rahmen von Unterrichtsprojekten Arbeitsaufträge zu geben und die entstandenen visuellen Materialien in Einzelgesprächen mit den Kindern zu besprechen. Diese Gespräche zwischen einem Kind und einem Mitglied des Forschungsteams wurden videographisch aufgezeichnet, paraphrasiert, annotiert und im Zuge der Analyse dann transkribiert.

Das Gesamtkorpus ist in sechs thematische Teilkorpora gegliedert:

- (1) die sprachlichen Repertoires der Kinder mittels der "Sprachenportraits" (89 Zeichnungen und 9:47 Stunden videoaufgezeichnete Gespräche, siehe Kapitel 7.1),
- (2) Zeichnungen und Fotos zu Geschriebenem in Schule und Klassenraum (64 Zeichnungen, 274 Fotos, 8:24 Stunden videoaufgezeichnete Gespräche),
- (3) "die Kamera unterwegs" – Geschriebenes im außerschulischen Alltag, ein Teilkorpus von über 1000 Fotos, das in einer Klasse durch eine zweite Kampagne zum Thema "Geschriebenes in verschiedenen Sprachen" ergänzt wurde, und
- (4) "der rote Faden" – eine Collage zur persönlichen Lernbiographie (153 Artefakte und 7:46 Stunden Gesprächsdaten).
- (5) In einer Klasse führten wir eine weitere Kampagne zum Thema *Werbung* bzw. *Advertising Literacy* (499 Fotos) durch.
- (6) Außerdem konnten wir die Produkte der am Projekt beteiligten Kinder aus einem seit mehr als 12 Jahren bestehenden Langzeitprojekt einer Partnerklasse, dem Projekt der *Kleinen Bücher*, in unsere Arbeit miteinbeziehen (derzeit über 1400 Bücher, vgl. Kerschhofer-Puhalo, Mayer & Schreger 2017; Kerschhofer-Puhalo, Schreger & Mayer (in press)).

Insgesamt besteht das Gesamtkorpus aus insgesamt fast 2000 Fotos, 252 Artefakten (Zeichnungen und Collagen) und über 400 Videoaufzeichnungen (mehr als 40 h) von Einzelgesprächen mit den Kindern, offenen Arbeitsphasen und Klassendiskussionen, die vorerst annotiert, paraphrasiert, kodiert und im Zuge der Analyse nach und nach transkribiert wurden. Zur Transkription des Gesprächsmaterials verwenden wir das Programm ELAN des Max-Planck-Institute for Psycholinguistics, Nijmegen NL (<https://tla.mpi.nl/tools/tla->

tools/elan/. Um sowohl die besprochenen visuellen Elemente (Zeichnungen, Fotos) als auch das non-verbale Verhalten der Kinder (Gestik, Mimik, Körpersprache) in die Analyse miteinbeziehen zu können, wählten wir das Transkriptionssystem HIAT (Rehbein et al. 2004) und vergaben für jede in der Aufnahme agierende Person eine Gesprächsspur, eine Kommentarspur für non-verbales Verhalten und ggf. auch eine Spur, in der die bildlichen Elemente beschrieben werden.

Das gemeinsam mit den Kindern erstellte Datenkorpus ist in vielen Dimensionen bedeutungstragend. Die Datenanalyse umfasst eine qualitative und quantitative Analyse der visuellen Materialien und Gespräche. Die Vielzahl, Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit des gesammelten Materials, das aus Fotos bzw. Scans der visuellen Produkte, Videoaufzeichnungen, Transkriptionen und ergänzenden ethnographischen Notizen besteht, die in verschiedenen Phasen der Datenaufbereitung durch weitere Annotationen in Protokollen zu Aufnahmetagen, einzelnen Videos und Auswertungssitzungen ergänzt wurden, erfordert eine Herangehensweise, die jegliche Selektion, Kategorisierung und Zusammenfassung der Daten immer auch als interpretativen Akt ansieht, durch den Bedeutung (re-)konstruierende Prozesse in Gang gesetzt werden. Die Daten der Kinder geben auf direkte und indirekte Weise Aufschluss über die sprachlichen und literalen *Identitäten und Selbstkonzepte* der Kinder. Wie an einem kleinen Ausschnitt in Kapitel 7 zu sehen sein wird, zeigt das Material verschiedene Formen der Selbst- und Fremdpositionierung von Kindern, die durch den unterschiedlichen Status der im Leben der Kinder vorkommenden Sprachen und literalen Praktiken wesentlich geprägt sind. Die direkte Beteiligung der Kinder am Forschungsprozess und die Kombination von Bild, Sprache und anderen Modalitäten ermöglicht eine Triangulation auf mehreren Ebenen (Sicht von Schüler*innen und Forschenden, von Erwachsenen und Kindern, sprachliche und visuelle Daten).

3. Zur diskursiven Konstruktion von Identitäten im Kontext von Schule, Migration und Mehrsprachigkeit

Das mittlerweile in der Angewandten Sprachwissenschaft vorherrschende Paradigma stellt einer essentialistischen, statischen Auffassung von "Identität", die durch soziale Merkmale wie Geschlecht, Alter, Geburtsort, beruflichen Status u.ä. bestimmt ist, eine Sichtweise entgegen, die Identität(en) als multiples, dynamisches Konstrukt ansieht, das je nach Kontext, Zeitpunkt und Interaktionspartner*innen diskursiv immer wieder neu verhandelbar ist und durch die Interagierenden ko-konstruiert wird.

Individuen können Teil verschiedener Communities sein und dort unterschiedliche Rollen und Identitäten einnehmen. Gender, Herkunft oder sprachliches und literales Repertoire sind aber nicht als vorgegebene Attribute anzusehen, sondern werden durch Gebrauch verschiedener sprachlicher und

anderer semiotischer Ressourcen im sozialen Kontext ko-konstruiert bzw. "performed". Die gleiche Person kann so sehr unterschiedliche (auch widersprüchliche) Identitäten einnehmen: der Schüler*innen mit schlechten Noten, der verantwortungsbewusste Bruder, der unfreudige Leser oder der souveräne Gewinner einer E-Sport-Competition. Wenn diese Beispiele stereotyp wirken mögen, so zeigen sie zugleich doch auch, wie (genderspezifische) Wertungen, Vorstellungen und Erwartungen über schulischen oder gesellschaftlichen Erfolg von mächtigen Institutionen wie der Schule diskursiv hergestellt und verfestigt sind.

Kinder werden über Diskurse und darin vermittelte Wertungen und Ideologien, Kategorisierungen und andere Formen der Identitätszuweisung, mit denen sie als Individuen in einer Gesellschaft, in der Schule oder verschiedenen Communities konfrontiert sind, geformt. Gerade im institutionellen Kontext der Schule sind Kinder mit Erwartungen, Wertungen, sprachideologischen Haltungen und Kategorisierungen konfrontiert, die durch institutionelle Praktiken wie z.B. die Einteilung in Klassen oder Lerngruppen, Aufnahmeverfahren, Prüfungen, Notengebung, u.v.a.m. immer wieder (re-) produziert und in den individuellen Erfahrungsschatz integriert werden. Individuelle Unterschiede in Biographien, Kenntnissen und Erfahrungen und das persönliche mehrsprachige und pluriliterale Repertoire von Kindern werden institutionell hingegen vielfach ausgeblendet (Blackledge 2005: 31-35; Busch 2017: 91-97).

4. Identitätskonstruktionen und Investment-Entscheidungen

Kinder verfügen über unterschiedliche linguistische und soziokulturelle Ressourcen, derer sie sich bedienen, um ihre Identitäten kommunikativ zu konstruieren (Blommaert 2005: 210). Welche Ressourcen sie in einer gegebenen Situation zur Identitätskonstruktion nützen, ist abhängig von Situation, Gesprächspartner und kommunikativen Zielen und zugleich auch diskursiv bestimmt und beschränkt.

Wenn Kinder über das eigene mehrsprachige und pluriliterale Repertoire, ihre Lernerfahrungen und Zugehörigkeiten zu Sprach- oder Religionsgemeinschaften, Communities oder einer Sportmannschaft sprechen, kann dies als identitätskonstruierender Akt angesehen werden, in dem sie Vorstellungen über (zukünftige) Identität(en), wie/wer sie sein könn(t)en ("*imagined identity*"), und über mögliche Zugehörigkeiten zu "*imagined communities*" (Norton & Toohey 2011) entwickeln. Sie zeigen zugleich auch, welche sprachlichen und literalen Ressourcen sie als "symbolisches Kapital" (Bourdieu 1986) ansehen und in welche sie selbst, ihre Familien, Lehrer*innen oder Communities investieren sollen oder wollen.

Norton (2000) prägte den Begriff *Investment* im Kontext von Sprachlern- und Lehrprozessen, um individuelle Unterschiede in Erfolg und Erwerbsverlauf zu

erklären. Wenn Lernende in Sprache und Literalität "investieren", so tun sie das nach Norton mit der Auffassung, dass sie eine größere Bandbreite von symbolischen und materiellen Ressourcen bzw. Kapital (Bourdieu 1986) erlangen. In welche Sprachen oder welche Formen von Literalität "investiert" werden soll, ist abhängig davon, welches "symbolische Kapital" mit einer gegebenen Sprache verbunden ist. Darvin & Nortons (2015) *Model of Investment* stellt Formen des Investments mit persönlichen Identitätskonstruktionen in direkten Zusammenhang und verortet Investment in Sprachlehr- und lernprozesse in einem Spannungsfeld von Identität, Kapital und Ideologien.

Schule ist als Handlungs- und Diskursdomäne ein Ort, an dem eine Reihe von (sprachlichen) Ideologien miteinander darum konkurrieren, welche Verhaltensformen, welche Sprachen und sprachliche Varietäten und auch welche Formen von Literalität im Klassenraum einen Platz haben sollen und Anerkennung finden und welche in diesem Raum nicht anzutreffen sind bzw. marginalen Status besitzen. Unterschiede in Status und Wert(ung) verschiedener Sprachen oder Formen von Literalität bestimmen das Ausmaß des Investments in Lehr- und Lernprozesse und variieren je nach lokalem Kontext (Land, Institution, Interaktionspartner).

Kindern stehen in ihrem schulischen und außerschulischen Alltag verschiedene Formen von Ressourcen bzw. von "Kapital" ökonomischer, kultureller und sozialer Art zur Verfügung. Durch Besitz und Gebrauch dieser unterschiedlichen Formen von Kapital positionieren sich Kinder und Jugendliche nicht nur im Rahmen ihrer Klasse, ihrer Peers, Familien und Communities, sondern auch in weit größeren lokalen, nationalen oder globalen Kontexten. Das schließt Zugehörigkeiten ein, die über die lokalen Beziehungsnetze hinausgehen, wie etwa die Kommunikation mit den Großeltern in Russland oder mit Freunden in den USA.

5. Globale und lokale Sprachhierarchien

De Swaan (1999, 2001) betrachtet lokale sprachliche Verhältnisse und Wertigkeiten (z.B. in einer Familie oder an einem Schulstandort) in Wechselwirkung mit einem "*global language system*" und unterscheidet Sprachen hinsichtlich ihres globalen Status als "lokal", "zentral", "super-zentral" und "hyper-zentral".

Die 4000-6000 Sprachen der Welt formen – so de Swaans These – in hierarchischer Weise global ein einziges hierarchisches System, "*the global constellation of languages*". In diesem System sind periphere Sprachgemeinschaften, deren Sprachen einen rein "*lokalen*" Status haben, nur mündlich gebraucht werden und in institutionellen und medialen Kontexten keinen Stellenwert haben, auf einer nächst höheren Ebene mit zentralen Sprachen durch mehrsprachige Individuen miteinander verbunden. "*Zentrale*"

Sprachen fungieren meist als Nationalsprachen bzw. offizielle Landessprachen. Weltweit sind das nur einige hundert. Sie sind staatlich standardisiert, werden an Schulen gelehrt und in Administration, Legislative und Judikatur und den Medien verwendet.

Lokale Sprachen, die sich um eine zentrale Sprache orientieren, sind mit "*super-zentralen*" Sprachen verbunden. Super-zentrale Sprachen wie Arabisch, Chinesisch, Spanisch, Russisch, Französisch, aber auch Malay, Suahili, Portugiesisch oder Hindi werden durch eine einzige "*hyper-zentrale*" Sprache, in unseren Tagen das Englische, verbunden, die das gesamte globale Sprachensystem zusammenhält.

Staatliche Bildung hat immer eine stabilisierende bzw. bewahrende Wirkung auf gegebene Konstellationen. Das betrifft nicht nur die Nationalsprache, sondern auch Fremdsprachen, deren Auswahl letztlich nicht durch die Lernenden, sondern durch das staatliche Bildungssystem getroffen wird. Entscheidungen fallen meist auf super-zentrale Sprachen (oft die frühere Kolonialsprache). Englisch ist als verpflichtende erste Fremdsprache besonders weit verbreitet, daneben besteht nur eine recht beschränkte Auswahl an weiteren (super-zentralen) Fremdsprachen, während andere Sprachen – wenn überhaupt – nur in informellen Kontexten oder in privaten Sprachkursen erworben werden. Sprachen werden danach gewählt, welche "am nützlichsten" sind oder die meisten Möglichkeiten der Kommunikation (entweder direkt oder durch Vermittlung durch Übersetzung) eröffnen, also letztlich danach, welche Sprachen einen "zentraleren" Status haben. Durch Migration entstandener sprachlicher Diversität wird diskursiv hingegen vielfach ein geringerer gesellschaftlicher Status zugewiesen (Piller 2016: 15-18).

De Swaans Framework zeigt makrosoziologische Tendenzen einer transnationalen Gesellschaft ebenso auf, wie es hilft auf mikrosoziologischer Ebene das Verhalten von Individuen, ihre Sprachenwahl und damit verbundene Dilemmata besser einzuordnen.

Die in einem gegebenen Kontext relevante Sprachenkonstellation kann global, kontinental oder regional sein. Auch *lokale Sprachenkonstellationen* wie z.B. in einer Familie, Wohngegend oder Schulklasse in Wien können als hierarchisches System beschrieben werden, in dem Sprachen unterschiedlichen Status und kommunikativen Wert haben, der sich in ihrem Gebrauch in privaten und öffentlichen Kontexten zeigt.

In welche Sprachen oder Formen von Literalität eine Einzelperson "investiert", ist keineswegs eine individuelle Entscheidung, sondern das kumulative Resultat des Abwägens von Status, kommunikativem Wert, Reichweite und Zentralität einer Sprache. Sprecher*innen von Sprachen mit schwächerem Status in dieser globalen Hierarchie neigen dazu, diese Sprachen weniger zu benutzen und stärkere zu lernen. Entscheidungen zum Investment in sprachliche oder literale

Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch, in Fremdsprachen oder in Herkunfts- und Familiensprachen werden von Kindern, ihren Familien aber auch vom staatlichen Bildungssystem oder lokalen Anbietern wie verschiedenen Communities entlang der Skala der lokalen und globalen Wertehierarchie getroffen, wie die folgenden Fallbeispiele zeigen werden.

6. Der muttersprachliche Unterricht im österreichischen Schulwesen

Anders als in vielen anderen europäischen Staaten (Reich 2017) ist Unterricht in Erst- und Familiensprachen in Form des sogenannten "muttersprachlichen Unterrichts" (MU) in das österreichische Regelschulwesen integriert. Die sprachenübergreifenden Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht (BMBWF 2017) definieren drei wesentliche Aufgabenbereiche: (1) die Festigung der Muttersprache/Primärsprache als Grundlage für den Bildungsprozess und den Erwerb weiterer Sprachen, (2) die Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland und (3) die Auseinandersetzung mit dem "bikulturellen Prozess". Eine prinzipielle "Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch" (BMBWF 2003: 270) müsse im Unterricht erlebbar sein, um die Bedeutung von Zweisprachigkeit und Bilingualität "einsichtig" zu machen.

Am Unterricht teilnehmen können Schüler*innen, die mehrsprachig aufwachsen bzw. im Familienverbund ausschließlich oder teilweise (eine) andere Sprache(n) als Deutsch verwenden. Die Teilnahme ist freiwillig und in der Grundstufe als "unverbindliche Übung" (ohne Note), ab der Sekundarstufe auch als Freigegegenstand mit Notengebung möglich. Der Unterricht kann klassen-, stufen-, schul- und sogar schulartenübergreifend angeboten werden. Auch eine integrative Unterrichtsform im Teamteaching (Kopräsenz von Klassenlehrer*in und muttersprachlicher Lehrkraft) ist möglich, wenn eine größere Zahl von Kindern mit gleicher Sprache eine Klasse besucht.

In Österreich wurden im Schuljahr 2017/18 an allgemein bildenden Schulen 223.507 Schüler*innen mit (auch) anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichtet, das sind 18,3% der Gesamtschülerschaft allgemein bildender Schulen. Der höchste Anteil davon (55%) besuchte in Wien die Schule, wo 24,5% in Kursform und 75,5% integrativ im Klassenverbund (Teamteaching) angeboten wurden (Garnitschnig 2019: 6-7). An Volksschulen besuchten 24,6% der Zielgruppe einen muttersprachlichen Unterricht (Abnahme um 1% im Vergleich zum Vorjahr). An den übrigen Schultypen ist die Zahl vergleichsweise geringer (Garnitschnig 2019: 9). Trotz Anstieg der Gesamtzahl an Schüler*innen mit anderen Erstsprachen ist die Teilnahme am schulischen MU in allen Schultypen leicht rückgängig. Türkisch und Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) führen die Liste der insgesamt 26 angebotenen Sprachen. Arabisch ist seit dem Schuljahr 2016/17 die drittstärkste angebotene Sprache (Garnitschnig 2019: 10-14).

Schulorganisatorisch kommt dem MU und auch den MU-Lehrkräften allerdings ein eher marginaler Status zu. Neben der oft schwierigen Anbindung der Lehrkräfte an den Lehrkörper eines Schulstandorts (eine Lehrkraft unterrichtete durchschnittlich an 3,1 Schulen, vgl. Garnitschnig 2019: 29-30) führt Fleck (2011) weitere Schwierigkeiten an, wie etwa den Bedarf an geeigneten Unterrichtsmaterialien, die hohe Heterogenität der Gruppen und eine vielfach gegebene Asymmetrie zwischen mündlichen und schriftlichen Kompetenzen.

Interesse und Beteiligung am MU wird einerseits durch soziodemographische und schulorganisatorische Faktoren bestimmt, andererseits aber auch durch soziale und gesellschaftspolitische Faktoren wie etwa Einstellungen und Haltungen zu Themen wie Migration und Diversität beeinflusst. Diese prägen nicht nur das Interesse der Eltern an der (schulischen) Förderung der Familiensprachen, sondern auch das Interesse der Schüler*innen, das von der Einstellung der Eltern, ihrem sozialen Umfeld aber auch der Qualität des angebotenen Unterrichts abhängig ist.

Die Statistiken des Bildungsministeriums enthalten keine Zahlen zum Unterricht in anderen außerschulischen Institutionen. Erfahrungen aus unseren Projekten zeigen aber, dass sich viele Familien für ein Angebot zur außerschulischen Förderung von Herkunfts- und Familiensprachen (z.B. Türkisch, Polnisch, Bulgarisch etc.) in den jeweiligen Communities entscheiden und dass diese Wahl keineswegs auf die "kleineren" Sprachgruppen beschränkt bleibt oder auf ein mangelndes schulisches Angebot zurückzuführen wäre. In der globalen Sprachenhierarchie rangieren aber die meisten angebotenen Sprachen auf einer niedrigeren Ebene. Die Förderung der Erstsprachen erfährt zwar zunehmend Anerkennung, dennoch findet sich bei Schulleiter*innen, Lehrkräften und Eltern häufig die Auffassung, dass der Erwerb der Erstsprache den raschen Deutscherwerb behindere bzw. dass die Unterrichts- und Mehrheitssprache Deutsch absolute Priorität vor anderen Sprachen habe.

7. Fallbeispiele zu kindlichen Selbstkonzepten: Sprachenportraits und sprachliche und literale Repertoires

7.1 Teilkorpus Sprachenportraits: Methodisches Vorgehen

Der Umgang mit Familien- und Herkunftssprachen sowie relative Unterschiede in sprachlichen und literalen Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch und anderen Sprachen, die die Kinder in ihrem Alltag erleben, ist ein Thema, das über alle Phasen und Teilkorpora unserer Forschungsarbeit hinweg immer wiederkehrt. In unserem ersten Unterrichtsprojekt widmeten wir uns der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern mit Hilfe von "Sprachenportraits". Die folgenden zwei Fallbeispiele stammen aus diesem Teilkorpus (vgl. Abbildung 1).

Sprachenportraits sind individuelle Selbstdarstellungen, die das persönliche Sprachenrepertoire darstellen sollen (Busch 2018). Schüler*innen werden gebeten, sich selbst zu zeichnen und in diese Darstellung alle Sprachen, die in ihrem Leben vorkommen, einzuzichnen. Jeder Sprache soll eine Farbe entsprechen. Während sogenannte *Sprachprofile* zur Erfassung von Sprachkenntnissen und als Instrumente der schulischen Förderdiagnostik v.a. eingesetzt werden, um gezielt Sprach- bzw. eigentlich Deutschkenntnisse von Schüler*innen im deutschsprachigen Schulwesen einzuschätzen, bieten die *Sprachenportraits* die Möglichkeit, das gesamte sprachliche *Repertoire* von Schüler*innen aus ihrer eigenen Sicht und nicht aus Fremdperspektive darzustellen. Im Vordergrund stehen bei diesem Zugang lerner*innenorientierte Perspektiven und die von Kindern erlebten sprachlichen und literalen Praktiken (Kalantzis & Cope 2012).

Anders als in vielen Studien, die mit Sprachenportraits arbeiten (z.B. Krumm & Jenkins 2001; Busch 2018), haben wir keine Silhouetten vorgegeben. Die Kinder zeichneten sich selbst frei und die graphischen Darstellungen fallen daher sehr unterschiedlich aus. Auch die Aufgabenstellung wurde möglichst offen formuliert: "*Sprachen in deinem Leben/die etwas mit dir zu tun haben*". Es wurden keine Einschränkungen auf bestimmte Kompetenzlevels u.ä. gemacht, auch Schulsprachen, Sprachen der Freund*innen, Urlaubssprachen u.a. durften vorkommen, wenn sie von den Kindern als relevant und wichtig angesehen wurden. Auch die Abgrenzung von "Sprache" vs. "Dialekt" wurde bewusst offen gelassen. Alle diese Fragen wurden aber in den Klassen zu Beginn der Aktivität "verhandelt", d.h. in der Großgruppe und dann auch zwischen den Kindern diskutiert. Nach Anfertigung der Sprachenportraits stellten die Schüler*innen ihre Zeichnungen in Einzelgesprächen einem Mitglied des Projektteams vor.

Anschließend führten wir mit jedem Kind ein Gespräch. Die Gespräche wurden von drei Explorator*innen anhand einiger Leitfragen durchgeführt, ließen den Kindern aber viel Spielraum, das Gespräch zu gestalten und fielen daher sehr unterschiedlich aus (Dauer zwischen 21 min und 15 sec.). Da wir uns bewusst dazu entschieden hatten, kein "Interview" mit vorab festgelegten Fragen durchzuführen, sondern möglichst offen auf die Darstellungen und Beschreibungen der Kinder einzugehen, bestehen immer auch Informationslücken, die nur in darauf folgenden Gesprächen gefüllt werden können.

Insgesamt wurde in den vier Klassen ein Korpus von 89 Sprachenportraits und Gesprächsdaten von 9:46 Stunden zusammengetragen, die eine sehr breite Palette von Sprachen zeigen. Die Selbstdarstellungen der Kinder unterschieden sich erheblich voneinander in Bezug auf die körperliche Darstellung, Farbwahl und Positionierung verschiedener Sprachen.

Die visuellen Produkte können getrennt oder gemeinsam mit den sprachlichen Äußerungen untersucht werden. Alle Gespräche dieses Teilkorpus sind mit

HIAT feintranskribiert und sind Gegenstand einer Analyse mit Methoden der Gesprächsanalyse, Inhaltsanalyse und Diskursanalyse; die visuellen Produkte sind unter Gesichtspunkten der Bildanalyse und Sozialesemiotik zu betrachten, um soziale Praktiken, gesellschaftliche Diskurse und Konventionen, Sprachideologien im Kontext von Schule und Mehrsprachigkeit u.a.m. zu untersuchen.

In den folgenden zwei Fallbeispielen von Kindern der vierten Schulstufe wollen wir zeigen, wie globale und lokale Sprachenhierarchien die individuelle Identitätskonstruktion von Kindern bei der Bearbeitung ihres Sprachenportraits beeinflussen und wie sich aktuelle Diskurse und (Be-)Wertungen von Sprachen nicht nur auf die Selbstdarstellungen und Selbstkonzepte von Kindern, sondern auch auf Investment-Entscheidungen in bestimmte Formen des Sprachgebrauchs bzw. Spracherwerbs (z.B. Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts) auswirken. Die folgende Darstellung bezieht sich v.a. auf eine inhaltsorientierte Zusammenfassung der Gespräche mit direkten Zitaten der Kinder. Die Zitate aus den Gesprächen sind sprachlich nicht bereinigt, auch Versprecher, grammatische Fehler oder dialektale Einflüsse werden in der Transkription wörtlich wiedergegeben.

7.2 Beispiel 1: RU – Zwischen Portugiesisch und Schweizerdeutsch

RUs Zeichnung ist mit sechs Sprachen beschriftet: Deutsch im rechten Arm, Portugiesisch im linken Arm, Griechisch im Oberkörper, Spanisch und Englisch im linken Bein und Schweizerdeutsch im rechten Bein. Das Gespräch dauerte 7:46 Minuten.

Wie die meisten Kinder zählt RU seine Sprachen auf, indem er sie mit Familienmitgliedern assoziiert. RUs Vater ist aus der Schweiz, daher kann er Schweizerdeutsch, spricht es zu Hause aber nicht. Zu Hause spricht er Deutsch und mit seiner Mutter und seiner Schwester spricht er Portugiesisch. Seine Mutter könne zwar auch Deutsch, aber doch besser Portugiesisch, er meint aber, dass er es "nicht so gut" spreche, denn "früher hab ich's besser gekannt", "... aber jetzt üb ich sehr viel mehr Deutsch" und "jetzt kann ich's weniger gut", "ich vergesse sehr viele Wörter". Griechisch könne er "ein paar Sachen", die er von seinem Vater gelernt habe, der drei Jahre in Griechenland lebte, und weil sie regelmäßig auf Urlaub nach Griechenland fahren.

RU führt weiter aus, dass er sehr gut Spanisch verstehen könne, denn "es ist ganz ähnlich wie Portugiesisch", "... wenn [ich] es anhör, ist es fast gleich". Auf die Frage, welche anderen Sprachen er gerne können möchte, nennt er Englisch: "Englisch würde ich sehr gut können wollen", "sehr gut will ich s kennen", denn "meine Eltern sagen, das ist sehr wichtig", "Englisch sprechen sehr viele ... Menschen", "und dann kann ich mit sehr vielen Leuten sprechen", schließlich "macht [es] auch viel Spaß in a andere Sprache mal zu reden".

Die Frage nach dem Lesen in anderen Sprachen beantwortet er vorsichtig: Englisch würde er nur mit etwas Übung lesen können, Griechisch nicht ("es ist zu kompliziert"): In Portugiesisch gibt er an, dass er sich etwas schwer tue, da er nur wenige Wörter kenne und auch Schwierigkeiten mit der Schreibung zu haben scheint: "und da sagt man, zum Beispiel, alles verkehrt ... als auf Deutsch ... und dann is alles wieder ganz anders", er könne es aber doch lesen. Spanisch könne er aufgrund seiner Portugiesischkenntnisse sehr gut verstehen, "(wenn s) auch so ein bisschen schwierig ..." ist, aber es "kommt irgendwie leichter vor zu(m) Lesen". "Schweizerdeutsch" ist, wie RU sehr kategorisch erklärt, "keine Sprache, die man schreibt", denn man schreibe "nur Hochdeutsch", "Dialekt" schreibe man ja auch nicht.

RU sieht das "Schweizerdeutsch" als "Sprache" an, weist ihm aber aufgrund der Tatsache, dass man es – wie "Dialekte" auch – nicht schreibe, einen peripheren bzw. lokalen Status zu, wohingegen das Hochdeutsche – hier als zentrale Sprache dargestellt – durchaus geschrieben wird. Der hyper-zentrale Status des Englischen wird hier mit der kommunikativen Reichweite aufgrund der großen Zahl an Menschen, die es sprechen, begründet. Der Status des Portugiesischen in RUs Repertoire ist nicht ganz eindeutig, es ist die Sprache der Mutter, die diese mit ihm und der Schwester spricht. Wie viele andere Kinder erklärt auch RU, dass er das Portugiesische, die Mutter- bzw. Familiensprache, früher besser konnte, aufgrund des aktuell stärkeren Status des Deutschen "nicht so gut" spricht, bzw. es früher besser konnte. Zwar schätzt er seine Lesefertigkeiten im Portugiesischen als nicht besonders hoch ein, da v.a. die Schreibung – vermutlich meint er Unterschiede in der Orthographie im Vergleich zum (für ihn unmarkierten) Deutschen – das Lesen erschweren. Portugiesisch kann in RUs Inventar durchaus als zentrale Sprache, die auch geschrieben wird, angesehen werden. Es hat außerdem einen wichtigen Status als Vermittler zum Spanischen, das in dieser Konstellation als super-zentrale Sprache einzuschätzen wäre. Orthographische Besonderheiten des Spanischen erscheinen ihm im Vergleich zum Portugiesischen oder auch zum Griechischen, das in einem anderen Alphabet geschrieben wird, als eher unmarkiert und daher weniger schwierig. Das Deutsche bzw. Hochdeutsche ist für ihn dennoch sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen die stärkste Sprache, "Lesen geht is bei Deutsch sehr gut".



Abbildung 1: Sprachenportraits von RU (links) und MI (rechts)

7.3 Beispiel 2: MI – "Weil ich bin ja in Wien, nicht in Serbien"

Eine andere Einstellung zur Erst- und Familiensprache ist bei MI zu beobachten. MIs Zeichnung zeigt Deutsch im Oberkörper, Englisch in den Beinen, Französisch im linken Arm und Serbisch im rechten Arm. Es ist der insgesamt vierte Entwurf, den MI angefertigt hat. MI ist darauf lächelnd mit Kappe und schwungvoller Frisur abgebildet. Mit einer Sprechblase aus seinem Mund bezeichnet er sich selbst als "Checker", ein Ausdruck für eine Person mit schneller Auffassungsgabe und Handlungskompetenz. Das Gespräch dauerte 10:37 Minuten.

MI hat bis ein Jahr vor Schuleintritt in Serbien gelebt. Die Aufzählung seiner Sprachen beginnt er allerdings nicht mit Serbisch, sondern mit dem Französischen und erklärt, dass er in zwei Jahren (in der 7. Schulstufe) in der Neuen Mittelschule, die er ab dem kommenden Jahr besuchen wird ("ich hab nicht so gute Noten"), "freiwillig gratis Französisch lernen" werde. Er begründet die Wahl des Französischen mit der Aussage "dass ich eigentlich mehr Sprachen kann", das sei ihm wichtig. Auf die Frage, ob er noch andere Sprachen lernen möchte, nennt er Portugiesisch, Griechisch, Afghanisch und Türkisch, die aber nicht in seiner Zeichnung enthalten sind, denn er habe Freunde, die andere Sprachen sprechen, die er aber nicht verstehe. Der Verweis auf Sprachen der Peers ist eine Strategie, mit der sich mehrere Kinder in unserem Sample zur Mehrsprachigkeit positionieren.

Nach einem Exkurs zum Thema Fußball erklärt MI in den folgenden zweieinhalb Minuten, dass er Serbisch nicht so gut könne, weil er schon seit vier Jahren in der Schule sei, zu Hause auch immer Deutsch spreche, mit seinen Eltern und seiner Schwester, "ich spiel/ich spreche eher immer Deutsch", "und ich habe viel Serbisch verlernt". Zwar sprechen die Eltern auch Serbisch, "aber sie

sprechen eher mehr Deutsch". Auf die Frage, ob er sein Serbisch gerne verbessern möchte, schüttelt er energisch den Kopf, zeigt aber auch durch non-verbale Signale eine ambivalente Haltung. Auf die nochmalige Frage des Explorators "möchtest du's gar nicht mehr sprechen" schüttelt er wieder den Kopf und erzählt dann, dass er früher im Muttersprachlichen Unterricht war (der in Kursform parallel zum Regelunterricht geführt wurde), sich aber irgendwann abgemeldet habe: "Und mir war eigentlich nicht so Serbisch sehr wichtig, mir ist ja ä mehr Deutsch wichtiger, und Lernen, dass ich ein guten Job kriege, und dann hab ich... irgendwann habe ich mich bei [Name der BKS-Lehrerin] abgemeldet." Die Frage, ob er glaube, dass er mit Serbisch keinen guten Job bekommen würde, bejaht er (zeigt non-verbal wieder Ambivalenz) und begründet das lächelnd: "weil ich bin ja in Wien, nicht in Serbien". Der Explorator spricht mögliche berufliche Vorteile an, die die Kenntnis anderer Sprachen haben könnte, was MI zwar grundsätzlich zugesteht: "Jaa, circa bei Baustellen gibt s ja viele Serben", dann aber wieder entschlossen erklärt: "Aber ich will nicht einen schlechten Job ham" und auch auf weiteres Nachfragen des Explorators noch einmal erklärt "Aber ich will nicht".

Wie andere Kinder auch stellt MI das Sprechen und Lernen der Erstsprache in Widerspruch zum Erwerb des Deutschen dar. "Ähm also eigentlich ist am wichtigsten mir Englisch und Deutsch", "und das hab ich groß geschrieben und die circa sehr klein", "weil zum Beispiel in anderen Länder, wo man nicht äh diese Sprache kann, ähm sprechen sehr viele auch Englisch", "und man kann sich Englisch äh unterhalten", "zum Beispiel in äh Amerika sprechen sie Englisch" oder zum Beispiel in ääh, in äh Brasilien kann ich nicht Portugiesisch, aber Englisch kann ich mit/mich mit/mit unterhalten", "In Afrika kann ich auch nicht Englisch, ääh Af/Afrikanisch, aber ich kann mich (in) Englisch unterhalten". MI kommuniziert auch auf Englisch über Facebook mit Freunden, die in die USA gezogen sind, "weil sie wollten nicht Deutsch". Auf Englisch zu schreiben bezeichnet er als "Ja, schwer, man muss alle Wörter ja klein schreiben", "und ich hab mich auf Deutsch schon eingewöhnt groß die Namen so (zu) schreiben". Gegen Ende des Gesprächs beginnt MI dann den Explorator zu fragen, welche Sprache er denn spreche.

Auch bei MI wird der hyperzentrale Status des Englischen deutlich. Deutsch wird als zentrale Sprache dargestellt, die für Schule und Beruf wichtig ist, Serbisch hingegen erhält einen marginalen Status, der Erwerb des Deutschen sei wichtiger. Serbisch werde zwar auf Baustellen gesprochen, aber sei keine Sprache, die zu einem "guten" Job führen würde. In einer früheren Aufnahme mit MI aus der zweiten Klasse wurde er gebeten einen Text in BKS (in lateinischer Schrift) zu lesen, weigerte sich aber anfangs vehement mit der Begründung, er könne in dieser Sprache einfach nicht lesen, und begann erst nach mehrfacher Aufforderung den Text (recht gut) zu lesen. MI hatte zwar einige Zeit den MU besucht, hatte sich aber wie einige andere Kinder auch in

der vierten Klasse, dem Schuljahr vor dem Übertritt in eine weiterführende Schule (Gymnasium oder Neue Mittelschule), vom MU abgemeldet. Das wurde von mehreren Kindern so begründet, dass Deutsch und der Besuch des regulären Unterrichts wichtiger seien als der Besuch des gleichzeitig zum Klassenunterricht stattfindenden MU. Die MU-Lehrerin hatte sich, nachdem sie anfangs den MU im Teamteaching, d.h. integrativ während des Klassenunterrichts geführt hatte, dazu entschlossen, den Unterricht in getrennter Kursform zu führen, vor allem auch um die schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder stärker zu fördern. Das hatte längerfristig jedoch offenbar den eher nachteiligen Effekt, dass sich viele Kinder vom MU abmeldeten, um im Klassenunterricht gerade in diesem wichtigen letzten Schuljahr vor dem Wechsel in einen anderen Schultyp nichts zu versäumen.

Im Sinne des *Models of Investment* (vgl. Kap. 4) ist das Material so zu deuten, dass das Schulsystem und die MU-Lehrerin zwar in die Vermittlung von schriftsprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache "investieren" und daher die getrennte Kursform wählen, dass aber die globalen und lokalen Sprachenhierarchien dazu führen, dass MI seine L1 als weniger wertvoll und zukunftsrelevant ansieht als z.B. Englisch. MI besucht den parallel zum Regelunterricht geführten Serbischunterricht daher nicht mehr, er "investiert" in etwas anderes als die Schule oder die MU-Lehrerin, die mit der getrennten Kursführung ja die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen fördern wollte. Da Serbisch weniger seiner "*invented identity*" und "*invented future*" (vgl. Kap. 4) entspricht und er annimmt, dass diese Sprache ihm nicht zu einem guten Job verhelfen werde, will MI diese Sprache auch nicht mehr lernen. Stattdessen stellt er sich gleich zu Beginn des Gesprächs als (zukünftiger) Französischlerner vor und erzählt auch von seiner Facebook-Korrespondenz mit Freunden, die in die USA ausgewandert sind und nicht (mehr) auf Deutsch schreiben wollten.

8. Fazit: Kindliche Identitäten in lokalen und globalen Sprachenkonstellationen

Die beiden Fallbeispiele zeigen, welche Wirkungen globale Sprachenkonstellationen auf den Status einzelner Sprachen in der lokalen Sprachenkonstellation und auf die Selbstkonzepte von Kindern in Bezug auf ihre sprachlichen und literalen Kompetenzen, ihre imaginierte(n) Identität(en) und ihr beabsichtigtes Investment in den weiteren Sprach- und Literalitätserwerb hat. MIs Argument "ich bin ja in Wien, nicht in Serbien" zeigt einerseits den lokalen Aspekt seiner Investment-Entscheidung, die in Serbien wohl anders ausfallen würde, und zugleich auch die Effekte der globalen Sprachenhierarchie auf die Identitätskonstruktionen der Kinder. Der hohe Status des hyper-zentralen Englisch und anderer super-zentraler Sprachen wie z.B. Spanisch oder Französisch zeigt sich im gesamten Korpus der

Sprachenportraits immer wieder. Auch für Arabisch und sogar für Latein und Altgriechisch wird in den Daten ein solcher Status erkennbar. Der marginale Status vieler Erstsprachen, die Kinder vorwiegend in gesprochener Form erleben, drückt sich auch in der lokalen Sprachenkonstellation durch den marginalen schulorganisatorischen Status des muttersprachlichen Unterrichts und der MU-Lehrkräfte aus. Auch in den anderen Teilkorpora von *My Literacies*, v.a. im umfangreichen Foto-Korpus zeigt sich diese Marginalität in einer deutlichen Unterrepräsentanz von Geschriebenem in den Erstsprachen der Kinder.

Insgesamt zeigen die Daten in Bezug auf Erst-, Herkunfts- und Familiensprachen und den Erwerb literaler Kompetenzen in diesen Sprachen – im muttersprachlichen Unterricht oder außerschulischen Angeboten –, dass Kinder, ihre Eltern, aber auch Lehrkräfte laufend in Prozesse des Abwägens von Status und "Wert" einer Sprache in einer Sprachenkonstellation und damit verbundene Investment-Entscheidungen bzw. Dilemmata involviert sind. In manche Formen von Literalität und Spracherwerb, z.B. solche die mit sozialen Medien (Facebook) oder mit religiösen Praktiken (Lesen des Korans auf Arabisch) verbunden sind, wird viel investiert. Das Investment in diese Formen von Sprach- und Literalitätserwerb wird von Eltern und Kindern aber immer in Vergleich mit dem Deutscherwerb gesetzt.

Viele mehrsprachige Kinder vergleichen ihre Deutschkenntnisse mit denen in ihrer Muttersprache. Während sich ihr Deutsch durch den kontinuierlichen Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen verbessert, meinen viele, dass sie dieses Niveau in der Erstsprache nicht erreichen; manche deuten das auch als Verschlechterung ihrer L1-Kenntnisse.

Dominante gesellschaftliche Diskurse prägen die Wahrnehmung und Selbsteinschätzung der Kinder in vielfacher Weise. Die Daten zeigen Werte, Haltungen und Einstellungen zu verschiedenen Sprachen und Formen von Literalität, die wiederum Rückschlüsse auf das Diskursmaterial erlauben, denen die Kinder ausgesetzt sind. Dennoch zeigen die Daten auch die aktive Rolle, die Kinder in dem gewählten partizipativen Forschungsdesign einnehmen können, indem sie im Akt der Identitätskonstruktion zwar Kategorien und Wertungen des schulischen Kontexts aufnehmen, aber immer wieder Gelegenheiten nützen, um – wie MI, der sich als "Checker" bezeichnet – ein eigenes Bild ihrer aktuellen und zukünftigen Identität(en) entwerfen. In diesem Sinne wollen wir unsere Forschungsarbeit mit einer partizipationsfördernden Grundhaltung auch weiterführen und durch die Zusammenarbeit mit Kindern nicht nur Prozesse der Selbstermächtigung, sondern auch die aktive Gestaltung ihres pluriliteralen und multimodalen Repertoires – *My Literacies* – weiterhin fördern.

LITERATUR

- Blackledge, A. (2005). *Discourse and power in a multilingual world*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2003). Lehrplan der Volksschule, Neunter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der unverbindlichen Übungen, Grundschule - Muttersprachlicher Unterricht, 2.1. Volksschule und Allgemeine Sonderschule (Grundstufe) (BGBl. Nr. 528/1992 in der geltenden Fassung), Stand: Juni 2003, 270-275. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:af897cab-0437-4a9f-b47f-afbb8aaa0293/VS9T_Muttersp_3937.pdf
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip "Interkulturelles Lernen" (11. aktualisierte Auflage). *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule*, Nr. 6/2016-17, 35-48. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf
- Böck, M., Falschlehner, G. & König, M. (2012). *Family Literacy. Bestandsaufnahme von nationalen und internationalen Projekten*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. https://www.family-literacy.at/static/media/familyliteracy/material/bestandsaufnahme_family_literacy.pdf
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. F. Richardson (Hg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (S. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: Facultas/UTB.
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 236.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Darvin, R. & Norton, B. (2015) Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56.
- Fleck, E. (2011). Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum (hkdc) & Landesschulrat für das Burgenland (Hg.), *Der Weg zur Mehrsprachigkeit*. Manuskript online verfügbar. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/fachtexte/mu_schulrechtl_schulorganisat.pdf
- Garnitschnig, I. (2019). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2017/18. In *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2019* (20. aktual. Aufl.), Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/info5-2019.pdf
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Instanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hgg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169-201). Weinheim, München: Juventa.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerschhofer-Puhalo, N. & Mayer, W. (2017). My Literacies. Schrift und literale Praktiken im Alltag von Grundschulkindern. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33/1 (Sondernummer IDT 2017 Brückenbögen und Tragwerkskonstruktionen in der DaF/DaZ-Landschaft in Österreich), 141-156.

- Kerschhofer-Puhalo, N. (2018). Multimodalität und Multiliteralität in der Leseförderung. Der Beitrag der Pädagogik der Multiliteracies und der New Literacy Studies zur Förderung (multi-)literaler Kompetenzen. In U. Massler & S. Kutzelmann (Hgg.), *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte* (S. 163-176). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kerschhofer-Puhalo, N., Mayer, W. & Schreger, C. (2017). Literale Wertschöpfung und das Projekt der Kleinen Bücher. In U. Eder & I. Dirim (Hgg.), *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur* (S. 147-180). Wien: Praesens Verlag.
- Kerschhofer-Puhalo, N., Schreger, C. & Mayer, W. (in press), My Literacies. Insights into children's extracurricular literacy experiences. *Proceedings of the 3rd International Conference Literacy and Contemporary Society: Identities, Texts, Institutions*. Nicosia, Cyprus (April 2020). http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2467&Itemid=109&lang=en
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen: lebendige Mehrsprachigkeit, Sprachenporträts*. Wien: Eviva, Wiener Werkstatt für Interkulturelles Lernen und Deutsch als Fremdsprache.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change*. Essex: Pearson.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice. An introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B. & Watzke, F. & Herkenrath, A. (2004). *Handbuch für das computerunterstützte Transkribieren nach HIAT* (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B, Series B, Nr. 56). Hamburg: Universität Hamburg.
- Reich, H. H. (2017). Institutionelle Entwicklungen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland (mit einem Seitenblick auf Österreich und die Schweiz). In C. Yildiz, N. Topaj, R. Thomas & I. Gülzow (Hgg.), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (S. 81-97). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Street, B. (2013). New Literacy Studies. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hgg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. (S. 149-165) Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Street, B., Pahl, K. & Rowsell, J. (2010). Multimodality and new literacy studies. In C. Jewitt (Hg.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (S. 191-200). London: Routledge.
- de Swaan, A. (1999). Language and culture in transnational society. *European Review*, 7(4), 507-518.
- de Swaan, A. (2001). *Words of the world: The global language system*. Cambridge, UK: Polity.