

Multiliteralität in visuellen Narrativen von mehrsprachigen Kindern in Rahmen des Koinos-Projektes

Silvia Melo-Pfeifer und Christian Helmchen

Abstract

In diesem Beitrag berichten wir über ein im Rahmen des internationalen Koinos-Projekts entwickeltes pädagogisches Experiment, das sich unter anderem dem Aufbau grenzüberschreitender Gemeinschaften für die Praxis und Entwicklung in Bezug auf Multiliteralität widmet. Den Schwerpunkt unserer Untersuchung bildet eine quantitative und qualitative Analyse visueller Narrativen mehrsprachiger Kinder einer zweisprachigen Schule in der Hansestadt Hamburg. Die Analyse zeigt, dass sich die Kinder trotz der im Rahmen des Koinos-Projekts geschaffenen Freiräume für einen hybridisierten Sprachgebrauch oftmals für nebeneinanderstehende Darstellungen von Sprachen und semiotischen Ressourcen entscheiden, d.h. die verschiedenen Kontexte werden getrennt und ohne Verbindung zueinander dargestellt. Dabei spiegeln die von den Kindern offenbarten Literalitätspraktiken im Allgemeinen deren mehrsprachigen Kompetenzen wider. Gleichzeitig wird deutlich, dass sie Schwierigkeiten haben, die verschiedenen Sprachen in die verschiedenen Kontexte zu integrieren, die (sowohl im Klassenzimmer als auch in informellen Kontexten) als einsprachig und sogar undurchlässig für sprachliche Vielfalt dargestellt werden. Die Studie zeigt die Spannung zwischen einer nie dagewesenen Vielfalt der Schüler*innen (welche in den Bildern der Kinder deutlich wird) und den Tendenzen zur Vereinheitlichung/Standardisierung von Sprachen und Lehrplänen, die bereits in der Grundschule zu verzeichnen sind.

Schlüsselwörter

Interkulturelle Bibliotheken, Leseförderung, Leseanimation, „Hors-les-murs“ (Wanderbibliothek), Asylsuchende, Geflüchtete, Jugendliche, Kinder, Familie

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor/in

Silvia Melo Pfeifer, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer (EW 4), Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg
silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

Christian Helmchen, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer (EW 4), Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg
christian.helmchen@uni-hamburg.de

Multiliteralität in visuellen Narrativen von mehrsprachigen Kindern in Rahmen des Koinos-Projektes

Silvia Melo-Pfeifer und Christian Helmchen

Einleitung

Cole und Pullen zufolge erweist sich das Konzept der *multiliteracies* als „a useful term to give sense to the ways in which literacy practice is colliding with new technological modes of representation and shifting heterogeneous demographics“ (2010, S. 1).

Angesichts des technologischen Fortschritts und insbesondere der vermehrten Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien, trägt die sich wandelnde Produktion von Wissen sowie des Zugangs zu diesem zumindest teilweise zu einer veränderten sozialen Wahrnehmung von *Literalität*, *Literalitätspraktiken*, *Wesentlichkeit der Literalität* und *Literalitätsmomenten* bei. Diese Entwicklung stellt Folgendes infrage:

- die traditionelle Sichtweise, in der die Beherrschung eines bestimmten einsprachigen, geschriebenen Codes, sowohl auf Ebene der Produktion als auch der Rezeption in den Mittelpunkt gestellt wird;
- die Trennung der semiotischen Ressourcen (Sprachen, Symbole, Töne, Gesten...) im Prozess der Konstruktion des Textsinns, unter Betonung des multimodalen Charakters der Literalitätspraktiken (Collier & Rowsell, 2014).

Auf diese Weise wird Literalität nicht weiter als Bestandteil exklusiver Praktiken im sprachlichen Bereich verstanden und um hybride Praktiken der (Ko-)Produktion und der Auslegung multimodaler Dokumente erweitert. Trotz dieser Veränderungen liegt der Schwerpunkt der Lehrmethoden im Sprachunterricht (und nicht nur dort) weiterhin vor allem auf der Produktion und Rezeption von (mündlichen und schriftlichen) Texten mit dem Ziel der Entwicklung von Kompetenzen wie Sprachverständnis und Ausdrucksfähigkeit in einer bestimmten Zielsprache, die auf wenig integrierte Weise erfolgt (mit Ausnahme von Aufgaben zu hybriden Kompetenzen wie *Seh-Hörverständnis* oder *Lese-Sehverständnis*, die sich jedoch im Vergleich zu monodirektionalen Aktivitäten weiterhin eher selten verzeichnen lassen) (vgl. Wiesner, 2017, S. 4 für weitere Kritiken).

Trotz der demographischen Veränderungen aufgrund von Migrations- und Flüchtlingsbewegungen lässt sich feststellen, dass Lehr- und Lernmethoden, in denen auf verschiedene Sprachen oder sprachliche Varietäten zurückgegriffen wird, wie etwa die „Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (Candelier et al., 2012), noch immer sehr selten und auf unsystematische Weise zum Einsatz kommen. In Sprachlehrbüchern für Fremd- oder Zweitsprachen finden sie bislang nur zaghafte Eingang (Schröder-Sura, Candelier & Melo-Pfeifer, im Druck; Schröder-Sura & Melo-Pfeifer, 2017).

Mit diesem Beitrag möchten wir aufzeigen, wie sich Multiliteralitätsaktivitäten in die pädagogische Lehrpraxis integrieren lassen. Auf der Grundlage der im Rahmen des Koinos-Projekts (Europäisches Portfolio plurilingueller literaler Praxis) gesammelten Erfahrungen und mit Schwerpunkt auf der Erforschung des mehrsprachigen und multimodalen Sprachgebrauchs in der Grundschulbildung, beabsichtigen wir die Beantwortung folgender Forschungsfragen:

- Wie lassen sich grenzüberschreitende Gemeinschaften für die Praxis von Multiliteralität in lokalen Kontexten aufbauen und entwickeln?
- Wie stellen mehrsprachige Kinder, auf multimodale und transsemiotische Weise, ihre Ressourcen und ihre Sprachbiographien dar? Welche Literalitätsereignisse stellen sie dar?
- Welche Vorteile bieten Unterrichtsaufgaben mit Schwerpunkt auf der Entwicklung von Multiliteralitäten in von sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägten Kontexten (etwa im Zusammenhang mit Migration oder der Aufnahme von Geflüchteten)?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen haben wir diesen Beitrag in vier Abschnitte unterteilt. In einem ersten Abschnitt widmen wir uns der Klärung der Begriffe Literalität und Multiliteralität sowie den Veränderungen und Folgen, die der Übergang von einem Phänomen zum anderen in Bezug auf die Grundsätze des Lehrens und Lernens mit sich bringt. Anschließend stellen wir den Kontext der empirischen Studie vor und

beschreiben die Grundsätze des Koinos-Projekts sowie die dort entwickelten Aktivitäten. Besonderes Augenmerk gilt dabei den „E-Fliegenden Teppichen“, einem mehrsprachigen und multimodalen, kooperativen Lernmaterial. Genau handelt es sich dabei um Materialsammlungen (z.B. PPT-Präsentationen, die verschiedene Inhalte wie Video- und Audio-Aufnahmen der Schüler*innen, Musik und gezeichnete Bilder integrieren und miteinander verknüpfen), die von den Schüler*innen hergestellt und mit Partnerschulen im Ausland geteilt wurden. Auf lokaler Ebene enthielten diese „Fliegenden Teppiche“ z.B. auch Bücher und selbst aufgeschriebene Geschichten in verschiedenen Sprachen. Ziel dabei war die Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen Sprache und Kultur als auch mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Schule und in Europa. In einem dritten Abschnitt widmen wir uns der quantitativen und qualitativen Analyse der Daten, wobei wir uns auf Zeichnungen oder *visuelle Narrativen* konzentrieren, die Teil der genannten Teppiche sind. Abschließend gehen wir ausgehend von der Zusammenfassung der Ergebnisse des Koinos-Projekts der Frage nach, wie sich die Leitprinzipien des Projekts und die in dessen Rahmen entwickelten Aktivitäten auf andere Kontexte übertragen lassen.

1. Von Literalität zu Multiliteralität: Warum? Wofür? Wie?

Literalität, im engen Sinne, bezeichnet die Lese- und Schreibfähigkeiten eines Individuums in einer definierten Sprachgemeinschaft (Cuq, 2003: 157-158). Als soziale und im Kontext verankerte Praxis (Heath, 1982) umfasst sie „die Fähigkeit, Symbolsprachen unterschiedlicher Art – außer der Schriftsprache auch die Formelsprache von Mathematik und Naturwissenschaften, die Sprache der Bilder etc. – zu verstehen und zu nutzen“ (Küster, 2014, S. 3). Literalität als soziale Praxis „is not only about rules and their correct application“ (Kalantzis & Cope, 2008, S. 203; sowie Skerrett, 2015). Das heißt:

It is about being faced with an unfamiliar kind of text and being able to search for clues about its meaning without immediately feeling alienated and excluded from it. It is also about understanding how this text works in order to participate in its meaning [...], and about working out the particular context and purposes of the text. [...] Finally, literacy is about actively communicating in an unfamiliar context and learning from your successes and mistakes (ibidem, S. 203).

Fügen wir der ‚Literalität‘ das Präfix ‚Multi‘ hinzu, kennzeichnet dies eine doppelte – eine sowohl mehrsprachige als auch multimodale – Entwicklung (Cope & Kalantzis, 2009) und zwar sowohl auf der Ebene der lokalen Vielfalt als auch im Hinblick auf globale Vernetzungen (Kalantzis & Cope, 2008, S. 195). Folglich handelt es sich bei der Multiliteralität um eine sich einer verändernden Realität angepasste konzeptuelle Erweiterung um mehrsprachige Lese- und Schreibkompetenzen in heterogenen und dynamischen Sprachumgebungen, die sich durch eine großen Vielfalt an Medien auszeichnen. Diese Entwicklung findet ihren Niederschlag auf drei verschiedenen Ebenen: im Arbeitsumfeld (zu dem auch Bildungs- und Ausbildungskontexte zählen), im sozialen Miteinander und im Privatleben (ibidem).

Das Erfordernis, eine Multiliteralitätspädagogik zu gestalten, ergibt sich laut Cope und Kalantzis aus der Notwendigkeit,

[...] to conceive meaning-making as a form of design or active and dynamic transformation of the social world, and its contemporary forms increasingly multimodal, in which the linguistic, the visual, the audio, the gestural and the special modes of meaning were increasingly integrated in everyday media and cultural practices (2009, S. 3).

In Bezug auf diese Definition sind drei Aspekte von Bedeutung: Einerseits die Verlagerung der Wahrnehmung von Wissen als übertragbares und reproduzierbares Produkt auf eine Wahrnehmung von Wissen als Prozess der gemeinschaftlichen Ko-Konstruktion auf der Grundlage des *Engagements*, des *Investments* und der Beweggründe der Individuen. Andererseits die Anerkennung, dass „literacy development does not just happen in the vacuum of schooling and educational policies. Literacy development is as relevant to being situated in specific social and cultural communities and practices as being taught in school“ (Chik, 2014, S. 43f.). Und schließlich eine gewisse Relativierung von ‚Sprache‘ und geschriebenem Text als Informations-element und zu vermittelndes Objekt, was Block als „lingualism“ (2014) und Skerrett als „print centric forms of literacy“ (2015, S. 27) bezeichnet und eine Anerkennung des hybriden und transsemiotischen Charakters der kommunikativen Prozesse und der Ko-Konstruktion des Sinns (und des Wissens) ermöglicht (vgl. Cope & Kalantzis, 2009; García & Wei, 2014; Wiesner, 2017).

Auf diese Weise ebnet die Multiliteralitätspädagogik den Weg für die Anerkennung, Wertschätzung und Ertragskraft pädagogischer Praktiken, bei denen semiotische Vielfalt (deren Bestandteil u. a. die Sprache ist) im Mittelpunkt steht, und insbesondere pädagogischer Praktiken mit Schwerpunkt auf sprachlicher und kultureller Vielfalt (Candelier et al., 2012), auf *Translanguaging* (García & Wei, 2014) und auf einer Entwicklung der visuellen Literalität (Chik, 2014). Diese Praktiken ranken sich nach Cope und Kalantzis um eine Beherrschung von Multiliteralitäten, mit dem Ziel, „[to] support the growth of [this kind of] person, a person comfortable with themselves as well as flexible enough to collaborate and negotiate with others who are different to themselves in order to forge common interest“ (2009, S. 9). Diese Praktiken, die sich als grundlegend verschieden erweisen, beschränken die Kommunikation und den Aufbau von Wissen nicht auf eine einzige Methode oder eine einzige (Varietät einer) Sprache: Der Rückgriff auf multisensorische und mehrsprachige Praktiken birgt das Potenzial zur Integration einer größeren Anzahl von Lernenden in den Lern- und Lehrprozess, ohne dass dabei bestimmte Lerntypen zugunsten von anderen ausgegrenzt werden.

Mit einer nun verlagerten Ausrichtung allein auf die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler*innen bildet die dem Klassenzimmer inhärente Vielfalt den Ausgangspunkt der Multiliteralitätspädagogik. Sie hinterfragt auf kritische Weise das pädagogische Paradigma, dass „alle zur gleichen Zeit, am gleichen Ort, das Gleiche und mit dem gleichen Ziel zu tun haben“ und erkennt an, dass in ein und derselben Gruppe verschiedene Ausgangspositionen für differenzierte Lernprozesse vorherrschen können. Ein Beispiel hierfür sind die möglicherweise unterschiedlichen Sprachen und Kulturen der Schüler*innen, insbesondere jener, die verschiedene Sozialisierungsprozesse abseits von Schulsprache(n) und geltenden Bildungskulturen (wie im Falle von Einwanderern der ersten Generation und Geflüchteten im Bildungssystem der Aufnahmeländer) durchlaufen haben. Angesichts dessen dürfen Lehrer*innen Gogolin zufolge nicht automatisch davon ausgehen, dass alle Schüler*innen die gleiche sprachliche Ausgangsposition haben:

[...] in offering the well-intentioned help the teacher assumes a mother tongue context where nothing must actually be learned, but rather everything is already known or can be mastered by refining what is already instinctively there. It can be argued that this highlights a fundamental difference between first language and second language learning development: in second language or multicultural settings the teacher cannot assume that a rich store of prior knowledge of this kind already exists. (Gogolin, 1997, S. 40).

Diese Entwicklung impliziert die Erkenntnis, dass alle Lehrer*innen – nicht nur Sprachlehrer*innen (für Mutter-, Zweit-, Herkunft- und Fremdsprachen) – ihren Unterricht an der Multiliteralitätspädagogik ausrichten können. Außerdem geht damit einher, sich von der Vorstellung zu verabschieden, dass nur mehrsprachige Lehrer*innen mit Kenntnis aller im Klassenzimmer anwesenden Sprachen in der Lage sind, mehrsprachige Ressourcen in ihre pädagogische Praxis einzubeziehen (Schwaryer, Haywood & Lorenzen, 2003). Laut diesen Autoren lassen sich vier verschiedene Einstellungen gegenüber der Nutzung und Wertschätzung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer ausmachen: Verbot, Erlaubnis, Aufrechterhaltung und Förderung, die im Allgemeinen vier verschiedenen pädagogischen Archetypen entsprechen (Collier & Rowsell, 2014, S. 16): Ausgrenzung, Assimilation, Multikulturalismus und Pluralismus. Die beiden ersten Einstellungen (sowie die ihnen entsprechenden Archetypen) wertschätzen lediglich die Unterrichts- und Mehrheitssprache (während die ‚Erlaubnis‘ lediglich impliziert, dass die Sprachen der Kinder aufgrund der unzureichenden Kenntnis der Unterrichtssprache ein korrigierendes Element darstellen). Die beiden Letzteren wertschätzen die mehrsprachigen Ressourcen der Schüler*innen, allerdings ist lediglich die ‚Förderung‘ tatsächlich mehrsprachig und heteroglossisch, während die ‚Aufrechterhaltung‘ nur für bestimmte Bereiche und Momente bestimmt ist (zum Beispiel den herkunftssprachlichen Unterricht), die tendenziell einsprachig sind und die im schulischen Kontext dominierende einsprachige Ideologie reproduzieren. Anders gesagt: Unterricht als mehrsprachig und Mehrsprachigkeit als Ressource im Dienste einer Erziehung zur Multiliteralität zu verstehen bedeutet nicht, lediglich die Sprachen der Schüler*innen im Unterricht (das typische „Wie sagt man das in deiner Sprache?“) zu berücksichtigen, sondern diese auf systematische Weise in die Unterrichtsaktivitäten einzubeziehen, um somit eine mehrsprachige Konstruktion und ein mehrsprachiges Verständnis der Inhalte zu fördern. Diese ‚fördernde‘ Einstellung toleriert, schätzt und erkennt die Vielfalt an und greift gleichzeitig auf pädagogische Strategien zur Förderung der Entwicklung bereichsübergreifender Kompetenzen und von Fachwissen in verschiedenen Sprachen zurück (Schwaryer, Haywood & Lorenzen, 2003).

2. Analyse von visuellen Narrativen im Rahmen des Koinos-Projekts

2.1 Das Koinos-Projekt

Dieser Artikel basiert auf Daten aus dem Erasmus+ Projekt „Koinos – Europäisches Portfolio plurilingualer literaler Praxis“, einem Gemeinschaftsprojekt von Grundschulen und Universitäten in Aveiro (Portugal), Barcelona (Spanien) und Hamburg (Deutschland), das den europäischen Gedanken einer mehrsprachigen Gesellschaft aufgriff (für weiterführende Informationen siehe Helmchen & Melo-Pfeifer, im Druck). Koinos verstand Lehr- und Lernprozesse als soziale Konzeption und setzte sich zum Ziel, mehrsprachige Lesefertigkeiten unter Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Diversität der Schülerschaft zu fördern. Die Intention des Projekts war folglich nicht nur der Ausbau von Kompetenzen, sondern zugleich eine Stärkung des Bewusstseins für gesellschaftliche Vielfalt und mithin des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Zu diesem Zweck basierte die Arbeit im Projekt auf vier Säulen: I. Bewusstmachung (Schüler*innen und Lehrer*innen setzten sich mit ihrer eigenen und der sie umgebenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt auseinander), II. Multimodalität (es wurden Materialien in verschiedenen Formaten entwickelt, um Schüler*innen auf Anforderungen der Informationsgesellschaft vorzubereiten), III. Einbindung der Eltern (es wurde eine Verbindung zwischen Klassenraum und Elternhaus geschaffen, um das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Nachhaltigkeit des Projekts zu fördern), IV. Internationale Kooperation (Schüler*innen der unterschiedlichen Länder tauschten sich über ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit aus und arbeiteten gemeinsam in Unterrichtsprojekten). Die Projektdokumentation, Erfahrungsberichte und ausgewählte Materialien werden der Gemeinschaft unter www.plurilingual.eu zur Verfügung gestellt.

2.2 Kontext und Korpora

Die in den „fliegenden Teppichen“ enthaltenen Zeichnungen, aus denen sich der Analysekorpus der vorliegenden Studie zusammensetzt, sind ein konkretes Produkt des Koinos-Projekts (vgl. Melo-Pfeifer & Helmchen, im Druck). Diese fliegenden Teppiche sind mehrsprachige und multimodale Ergebnisse der Zusammenarbeit von Schüler*innen und Lehrer*innen verschiedener am Koinos-Projekt teilnehmenden Schulen. Nach ihrer Fertigstellung werden diese Teppiche an die anderen Partnerschulen versandt, um die Interaktivität des Projekts zu stärken. Ziel dieser Übung ist es, Schüler*innen Wertschätzung in Bezug auf ihre Sprachbiographien und ihre mehrsprachigen Repertoires zu vermitteln, während sie gleichzeitig die Mehrsprachigkeit anderer Kinder und die verschiedenen Ausprägungen, die eine Sprachbiographie in unterschiedlichen Kontexten annehmen kann, anerkennen und würdigen. Koinos zielt aus einem Blickwinkel der Multiliteralitätspädagogik darauf ab, die Tendenz, „[to] stigmatize the multilingual, multicultural, and multiliterate knowledge and abilities diverse youths bring to classrooms“ und „deepening entrenched deficit perspectives that these repertoires are barriers to, rather than resources for, literacy education“ (Skerrett, 2015, S. 26f.) umzukehren.

Neben den bereits erwähnten Zeichnungen, die auch als *visuelle Narrative* (Kalaja, Dufva & Alanen, 2013; Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2017) bezeichnet werden, beteiligten sich die Schüler*innen an weiteren Aktivitäten zum Knüpfen dieses mehrsprachigen und multimodalen Teppichs: Sie bastelten Weihnachtskarten, nahmen ihre Lieblingslieder auf, schrieben Texte über ihre Sprachbiographien und Literalitätspraktiken (die sie graphisch untermalten) und referierten über ihre Sprachbiographien (letztere in der Sprache ihrer Wahl). Die Teppiche beinhalten zudem einen pädagogischen Leitfaden mit Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung für die Lehrer*innen, die den Teppich erhalten und in ihren Unterricht integrieren. Somit stellen die fliegenden Koinos-Teppiche ein Mittel zur Anerkennung der von Kindern erlebten Authentizität der Mehrsprachigkeit dar und bieten Möglichkeiten zur Entwicklung von Multiliteralitäten auf verschiedenen Ebenen: Lese- und Hörverstehen sowie schriftlicher und mündlicher Ausdruck in verschiedenen Sprachen, multimodale Gestaltung (Kombination von Text und Bild) und – ohne dass dies im Mittelpunkt der Aufgaben steht – Sammlung aller Materialien in einem Hypermedia-Dokument (mittels PowerPoint). Der Rückgriff auf multimodale Gestaltungsmittel in Form von Zeichnungen und verschiedene Sprachen fördert die Integration verschiedener Lerntypen (in Bezug auf die Präferenz hinsichtlich der Ausdrucksform) und somit eine höhere Unterrichtsbeteiligung.

Wenngleich in allen am Projekt beteiligten Klassen visuelle Narrative erstellt wurden, kann in diesem Rahmen keine übergreifende Analyse aller Beiträge stattfinden. Wir möchten hier daher den deutschen Kontext fokussieren und analysieren im Folgenden die an der bilingualen Rudolf-Roß-Schule (Hamburg) im

Schuljahr 2016/2017 entstandenen Zeichnungen. Die insgesamt 20 Beiträge wurden in zwei verschiedenen Klassen während des Portugiesisch- (4 Zeichnungen) und Englischunterrichts (16 Zeichnungen) zusammengetragen. Wenngleich die Schule zweisprachig (PT und DE) ist, hat lediglich eine der Klassen einen zweisprachigen Lehrplan, was einem Mangel an Schüler*innen für beide Sprachen geschuldet ist. Um eine Beeinflussung der Ergebnisse zu vermeiden, wurden die Schüler*innen lediglich gebeten, ihre Sprachen zu zeichnen und/oder über ihren Sprachgebrauch zu schreiben. Darüber hinaus gab es keine Vorgaben. Ziel war es, bei den Schüler*innen ein Bewusstsein für ihre eigene Sprachgeschichte zu schaffen und sie zu animieren, diese mit anderen zu teilen.

2.3 Analytische Herangehensweise

Die vorliegende Studie basiert auf einer quantitativen und qualitativen Analyse der von den Kindern geleisteten Beiträge im Hinblick auf die dargestellten Sprachen und die verschiedenen Kontexte, in denen diese zum Einsatz kommen. Der Schwerpunkt liegt somit auf dem Verständnis der verschiedenen Literalitätsmomente, die die Kinder den Sprachen ihres Repertoires zuschreiben. Dabei ist Folgendes zu berücksichtigen: Ein Bild stellt aufgrund seiner Zusammensetzung und gleichzeitigen Betrachtung und Deutung „simultan Dinge dar und Bedeutungen her“ (Wiesner, 2016, S. 3).

In einem ersten Schritt wurden die gezeichneten Elemente gezählt (welche Sprachen wurden dargestellt? In welchem Kontext wurden sie dargestellt: formell, nicht-formell oder informell?). In einem zweiten Schritt wurde im Rahmen eines multimodalen Ansatzes eine detaillierte Beschreibung der von den Kindern dargestellten Szenen vorgenommen. Eine multimodale Herangehensweise an Zeichnungen als Analyseobjekte berücksichtigt folgende Aspekte (Wiesner, 2017, S. 4):

- Modi weisen unterschiedliche Potenziale und Qualitäten auf;
- Modi kommen immer in spezifischen Konstellationen mit anderen vor;
- Modi werden vom jeweiligen Medium mitbestimmt;

Trotz der Wechselbeziehungen und der Komplementarität der verschiedenen Modi, die bei der Auswertung der Zeichnungen zu berücksichtigen sind, entschieden wir uns in einem ersten Schritt für eine quantitative Analyse der isolierbaren Elemente, um etwaige Tendenzen in den von den Kindern gewählten Darstellungsformen und -formaten herauszuarbeiten.

3. Ergebnisse

3.1 Quantitative Herangehensweise

Tabelle 1 liefert einen Überblick über die gemäß den Zeichnungen verschiedenen, im Klassenraum anzutreffenden Sprachen. Neben dem Deutschen als Bildungs- und Sozialisierungssprache, lassen sich die Unterrichtssprachen (im Falle der Grundschule, das Englische) und verschiedene Herkunftssprachen ausmachen.

Tabelle 1. Die gezeichneten Sprachen.

Sprachen	Anzahl der Zeichnungen
Deutsch (deutsche, österreichische und schweizerische Varietät)	18
Englisch	17
Portugiesisch	4
Türkisch	2
Griechisch	2
Französisch	2
Spanisch	2
Finnisch	1
Rumänisch	1
Russisch	1
Farsi	1
Italienisch	1
Polnisch	1
Nicht spezifiziert	1

In Bezug auf das persönliche Sprachprofil der Kinder umfassen die Zeichnungen einsprachige Situationen bis hin zu Situationen mit fünf Sprachen. Dies ist in Tabelle 2 aufgeschlüsselt.

Tabelle 2. Sprachprofil der Kinder.

Zeichnungen...	Anzahl der Zeichnungen
mit einer Sprache	2
mit zwei Sprachen	4
mit drei Sprachen	9
mit mehr als drei Sprachen	5

Es lässt sich beobachten, dass die Kinder in ihr Sprachprofil und die Darstellungen ihres Sprachgebrauchs neben der Schulsprache (Deutsch), die zugleich Sozialisierungssprache ist, auch die in der Schule gelehrt Fremdsprache (Englisch) und mindestens eine Herkunftssprache einbeziehen (vgl. Tabelle 1). Dies legt den Schluss nahe, dass die Kinder alle Sprachen ihres Repertoires auf ähnliche Weise wertschätzen und sich als aktive Sprecher all dieser Sprachen begreifen. Dies bedeutet nach unserer Auffassung, dass die Kinder persönliche Mehrsprachigkeit offenbar nicht als Summe ‚perfekter‘ und ausgeglichener Kompetenzen in all ihren Sprachen wahrnehmen.

Zur Kennzeichnung der Sprachen nutzen die Kinder in der Regel nur die Länderflaggen sowie Wörter in den entsprechenden Sprachen. Die Bilder stellen überwiegend Kommunikationssituationen dar. Zur Abbildung der Inhalte des Kommunikationskontexts malten die Kinder

- im Falle eines formellen Umfelds (Klassenraum): die Tafel, Tische und Stühle und den Lehrer/die Lehrerin, der/die sich im Mittelpunkt befindet.
- im Falle eines nicht-formellen Umfelds: Schaukeln, Spiele, Aufteilung der Wohnung/des Hauses, Zug, Schiff.

In Bezug auf den Kontext, in dem sich die Kinder darstellen (Tabelle 3), lassen sich vor allem formelle (schulischer Kontext) und informelle (Erstsozialisierung, sprich familiärer Kontext) Situationen ausmachen¹.

Tabelle 3. Darstellung des Umfelds in Abhängigkeit des Formalitätsgrads.

Kontexte...	Anzahl der Zeichnungen
Formell	18
nichtformell	2
informell	30
unbestimmt	3

Die Entscheidung für eine Analyse dieser Verteilung formeller, nicht-formeller und informeller Kontexte basiert auf der Erkenntnis der Multiliteralitätsforschung, dass „learning can happen in groups, and can be associated within informal, social and any loosely connected activity between participants“ (Cole & Pullen, 2010, S. 2). Es sei angemerkt, dass wenngleich die Aufgabe in der Schule durchgeführt wurde, zwei Kinder das schulische Umfeld nicht als relevant für ihren Sprachgebrauch erachteten. Ferner übersteigt die Anzahl der dargestellten informellen Kontexte die Anzahl der Zeichnungen, d.h. manche Kinder malten zur Darstellung ihres Gebrauchs mehrerer Sprachen mehr als ein informelles Umfeld (zum Beispiel die Verwendung des Deutschen zuhause und in der Schule). Lediglich zwei Schüler*innen malten sich selbst im Herkunftssprachunterricht (Griechisch und Türkisch). Somit lassen sich die dargestellten Literalitätspraktiken zwei verschiedenen Tendenzen zuordnen: eine im Zusammenhang mit den Unterrichtspraktiken in den verschiedenen Unterrichtssprachen sowie eine, die auf Kontexte der persönlichen, verbalen Interaktion mit Gleichaltrigen und der Familie, vor allem im Falle der Herkunftssprachen, verweist.

Durch eine Analyse der drei am häufigsten dargestellten Sprachen (vgl. Tabelle 1) lassen sich die verschiedenen Gebrauchskontexte der verschiedenen Sprachen besser verstehen und es ist festzustellen, dass das Deutsche vor allem mit informellen Kontexten assoziiert wird, während das Englische mit formellen

¹ Siehe Weher (2017) für eine Erörterung dieser Konzepte und die Kontexte, auf die sie sich beziehen.

Situationen des schulischen Lernens in Verbindung gebracht wird (Tabelle 4). Keines der Kinder hat sich in nicht-formellen Kontexten gezeichnet.

Tabelle 4. Gebrauch der verschiedenen Sprachen in verschiedenen Kontexten.

Sprachen	Kontexte...	Anzahl der Zeichnungen
Deutsch	Formell	5
	Nichtformell	0
	Informell	13
Englisch	Formell	14
	Nichtformell	0
	Informell	3
Portugiesisch	Formell	1
	Nichtformell	0
	Informell	2

Interessant ist, dass das Deutsche – welches in der Schule zum Einsatz kommt – vor allem mit Interaktions-situationen in informellen Kontexten assoziiert wird. Ferner ist darauf hinzuweisen, dass vor allem jene Kinder das Deutsche im schulischen Kontext verorteten, die sich mit mehr als zwei Sprachen darstellten, was auf ein DaZ-Profil hinweist.

In Bezug auf die Darstellung der individuellen Mehrsprachigkeit, ähneln die Ergebnisse jenen von Melo-Pfeifer (2017), in denen die Mehrheit der Kinder ihr mehrsprachiges Repertoire aus einem mehrsprachigen und zugleich monoglossischen Blickwinkel darstellen (Tabelle 5).

Tabelle 5. Darstellungen der individuellen Mehrsprachigkeit.

Darstellungen der Mehrsprachigkeit	Anzahl der Zeichnungen
Traditionell (additiv und getrennt)	17
Additiv und integriert	2
Translanguaging	1

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Kinder die sprachliche Vielfalt ihrer Repertoires zwar erkennen, sie jedoch als geschlossene Realitäten (und Ressourcen) betrachten, die in unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen sozialen Akteuren getrennt voneinander zu nutzen sind. Das erklärt bis auf lediglich drei Ausnahmen (additive und integrierte Darstellung und Translanguaging), dass es sich bei den dargestellten Situationen um einsprachige Kontexte (sei es in der Schule oder zuhause) handelt, die oftmals durch klare Linien voneinander getrennt werden. Diese Beobachtungen werden im folgenden Abschnitt dieses Beitrags näher erläutert und dargestellt.

3.2 Qualitative Herangehensweise

Dieser Abschnitt liefert eine eingehende Analyse einiger ausgewählter Zeichnungen mit der die relevantesten Elemente der zuvor dargestellten quantitativen Analyse ergänzt werden. Diese Zeichnungen stellen auf unterschiedliche Weise die Konstruktion und die „mise en scène“ der „Interface identities, or learners living between the mainstream and the margins“ dar (Cope & Kalantzis, 2009, nach Nakata).

Die erste Zeichnung stammt von einem Kind der oben genannten Grundschulklasse mit zweisprachigem Lehrplan.



Abbildung 1 Einsprachige Zeichnung.

In dieser biographischen Erzählung präsentiert sich das Mädchen, obwohl zweisprachig, nur mit Portugiesisch („Olá, eu chamo-me Nânci, eu tenho 9 anos“). Diese monolinguale Vorstellung (oder mise en scène) steht in Beziehung mit der Darstellung nur einer Flagge und der Nennung nur eines Landes (Portugal). Bemerkenswert sind die Farbenvielfalt, die zentrale Position, die das Ich einnimmt, und die Verzierungen der narrativen Szene. In dieser Zeichnung werden auf emblematische Weise die am häufigsten genutzten Elemente zur Identifizierung einer Sprache verwendet: Flaggen und Text in einer spezifischen Sprache.

Die zweite Zeichnung, die im gleichen Kontext entstand, bezieht sich auf das formelle Umfeld der Lehre und des Lernens des Portugiesischen an der zweisprachigen Schule.



Abbildung 2 Der Portugiesischunterricht.

In diesem Bild wird die Bedeutung des Unterrichts von Minderheitensprachen (hier Portugiesisch) im mehrheitssprachlichen Kontext (Deutsch) deutlich. Die Kinder sitzen mit dem Rücken zum Betrachter vor der Lehrerin, die im Mittelpunkt steht und sich ebenfalls in Szene setzt. Das Kind präsentiert den Portugiesischunterricht mit einem klaren Fokus auf der Interaktion zwischen den Schüler*innen und der Lehrerin. Daraus lässt sich schließen, dass die Interaktion auf Portugiesisch, sowohl zwischen den Schüler*innen als auch mit der Lehrerin, ein bedeutendes Element seiner bilingualen Identität darstellt. Die Bedeutung des Unterrichts wird durch die zentrale Position der Tafel und das Wort „Olá“ unterstrichen.

Die vier folgenden Zeichnungen (3 bis 6) zeigen die mehrsprachigen Erfahrungen von Kindern, die dieselbe Schule besuchen und unterschiedliche Herkunftssprachen haben. Es ist wichtig, noch einmal darauf hinzuweisen, dass die Kontexte des Sprachgebrauchs in allen Zeichnungen eindeutig durch horizontale und vertikale Linien voneinander getrennt dargestellt wurden, was ihre Trennbarkeit verdeutlicht. Gleichzeitig wird jeder Kontext mit jeweils einer Flagge gekennzeichnet, selbst im Falle plurizentrischer Sprachen und im Falle von Ländern mit mehr als einer Sprache, ein deutliches Zeichen für die bereits Kindern im Grundschulalter bewusste Ideologie ‚ein Land – eine Sprache‘.



Abbildung 3 Das dreisprachige Kind mit Rumänisch, Deutsch und Englisch

Auf diesem Bild beschreibt das Mädchen ihren trilingualen Alltag: auf Rumänisch, Englisch und Deutsch. Dieser Trilingualismus zeigt sich in der Benutzung der drei Sprachen und in der graphischen Darstellung der Flaggen dieser drei Länder. Es scheint, als wäre das Rumänische mit der familiären, das Englische mit der schulischen (vor allem mit dem Wortschatzwerb) und das Deutsche mit der schulisch-sozialen (die Kinder spielen miteinander) Dimension verbunden (vgl. vorstehende quantitative Analyse). Die Aufteilung des Bildes lässt den Schluss zu, dass die dargestellten Räume nicht miteinander verbunden sind. Hinzu kommt, dass das Deutsche einen im Vergleich zu den anderen Sprachen doppelt so großen Raum einnimmt und so Rückschlüsse auf die der Sprache beigemessenen Bedeutung ermöglicht.



Abbildung 4 Das dreisprachige Kind mit Griechisch, Deutsch und Englisch

In dieser narrativen Biographie teilt das Mädchen ihr Leben ebenfalls in drei Sprachen auf: Deutsch, Griechisch und Englisch. Wie in der vorangegangenen Biographie nimmt das Englische die Position einer Fremdsprache im Schulkontext ein. Das Deutsche, das zuvor die Dimension der Sprache des sozialen Lebens einnahm, wird hier als Sprache im Klassenzimmer dargestellt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass diese Sprache nicht ihre erste Sozialisierungssprache, sondern vermutlich eine Zweitsprache ist. Obwohl beide als Sprachen im Schulkontext auftreten, unterscheidet sich ihre Präsentation: Das Englische ist Interaktionssprache in der Partnerarbeit, während das Deutsche die Sprache ist, in der um Hilfe und Unterstützung (die Schülerin meldet sich) gebeten wird. Bezogen auf das Griechische hat das Mädchen zwei Bilder gemalt: Eines stellt das Zuhause in Deutschland dar, das andere steht in Zusammenhang mit Reisen nach Griechenland. Auch hier repräsentieren Länderflaggen die einzelnen Sprachen, in der Benutzung griechischer Buchstaben zeigt sich zudem die doppelte Alphabetisierung des Mädchens. Die Tatsache, dass das Griechische zwei Viertel der Zeichnung einnimmt und sich das Kind in informellen (Herkunftssprachenunterricht) und nicht-formellen (zu Hause) Situationen darstellt, weist darauf hin, dass es sich in dieser Sprache möglicherweise kompetenter fühlt.



Abbildung 5 Das dreisprachige Kind mit Spanisch, Englisch und Deutsch.

Zeichnung Nr. 5 ist in fünf Abschnitte unterteilt, die nicht nach Sprachen, sondern nach den Gesprächspartnern, mit denen die Sprachen gesprochen werden, gegliedert sind. Das Kind stellt sich in einsprachigen, nicht-formellen Gesprächssituationen mit der Mutter (Spanisch), dem Vater (Englisch) und den Freundinnen (Deutsch) dar. Die Schule ist als formeller, einsprachiger Ort illustriert (Englisch) und die Kommunikation mit den Schwestern als informell und dreisprachig (Spanisch, Englisch und Deutsch). Das Bild weist auf

eine doppelte Herkunftssprachigkeit hin: Spanisch und Englisch. Bemerkenswert ist ferner, dass das Kind jeden Kontext zweisprachig beschriftete (Deutsch und Spanisch), was auf eine höhere schriftliche Kompetenz in diesen beiden Sprachen hindeutet.



Abbildung 6 Das viersprachige Kind mit Italienisch, Spanisch, Deutsch und Englisch.

Zeichnung Nr. 6 stellt ein viersprachiges Kind dar, wobei jede Sprache jeweils ein gleiches Viertel der Seite einnimmt. Im Mittelpunkt steht jeweils ein Gesprächspartner und es werden formelle Gesprächssituationen (auf Englisch und Deutsch) und informelle Gesprächssituationen (auf Italienisch und Spanisch mit der Mutter bzw. einem anderen Kind) dargestellt. Hier ist besonders anzumerken, dass sich das Kind in vier Sprachen darstellt (,me‘, ,io‘, ,yo‘ und ,ich‘), was eine emotionale Bindung zu allen vier Sprachen nahelegt.

Abschließend ist festzustellen, dass die qualitative Analyse die über die quantitative Analyse erfassten Daten untermauert und präzisiert. Im folgenden Abschnitt werden wir die gewonnenen Erkenntnisse erläutern und Brücken zu anderen Kontexten der sprachlichen Bildung schlagen.

4. Zusammenfassung und Perspektiven

Die Analyse der visuellen Narrative ermöglichte ein Verständnis der „multimodal literate identities“ (Collier & Rowsell, 2014, S. 16) zwei- und mehrsprachiger Kinder einer zweisprachigen Grundschule in Hamburg. Die Zeichnungen verdeutlichen, dass die Kinder an verschiedenen Literalitätspraktiken beteiligt sind, die sich durch die Präsenz verschiedener Sprachen in unterschiedlichen sozialen Räumen kennzeichnen. Aus den Bildern lässt sich aus Sicht der Autoren ableiten, dass einsprachige Literalitätspraktiken tendenziell eine höhere soziale Anerkennung genießen (daher die Darstellung sprachlich getrennter Kontexte und die Ergänzung von zwei Texten in verschiedenen Sprachen, ohne Anzeichen zwischensprachlicher Verflechtungen). Wie Collier und Rowsell betonen, „literacy practices – the kinds of practices that are valued and promoted in particular contexts – become layered in the [multimodal] text produced“ (2014, S. 16).

In Anbetracht dieser relativ starren Darstellung der Literalitätspraktiken in verschiedenen Sprachen ließe sich schließen, dass die Kinder diese Praktiken als geschlossen und parallel (die sich gemäß der Definition von ‚parallel‘ niemals kreuzen) begreifen. Die Darstellungen verdeutlichen, dass die „Lifeworld of school attempts to create boundaries between the language and the literacy practices young people engage outside school and the language and literacy practices of the school“ (Skerrett, 2015, S. 28). Allerdings sind diese Grenzen vor dem Hintergrund unserer Analyseergebnisse und im Gegensatz zu den Aussagen dieser Autorin nicht lediglich rein soziopolitische Konstrukte (sondern beispielsweise auch lehrplanbezogene und sozioökonomische Konstrukte) und nicht einfach zu übertreten (ibidem). Die Schwierigkeit des Übertretens dieser Grenzen ist unseres Erachtens auch dem *monolingualen Habitus* geschuldet, welcher sich in den verschiedenen Bildungsstrukturen und pädagogischen Praktiken (vgl. Gogolin, 2008) sowie in den verhängten Sanktionen im Zuge der Bewertung der sprachlichen Leistungen, die als regelwidrig oder unangemessen erachtet werden (und dementsprechend als Fehler und Abweichungen bewertet und daher sanktioniert und aus dem Kanon der zulässigen Literalitätspraktiken in der Schule ausgeschlossen werden), widerspiegelt.

Aus der durchgeführten Analyse, die im Hinblick auf die begrenzte Stichprobe explorativer Natur ist und vor dem Hintergrund weiterer Klassen und Schulen verifiziert werden müsste, lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- die zweisprachigen Schulen tendieren dazu, die Ideologien und den (monoglossischen) Sprachgebrauch der einsprachigen Bildungskontexte zu übernehmen;
- trotz des freiwilligen Engagements und der durch das Koinos-Projekt geschaffenen Freiräume im Klassenraum, in denen hybridisierte Literalitätspraktiken erlaubt sind, gelingt es nicht, die einsprachige Tradition des schulischen Raums zu überwinden.

In Bezug auf die Übertragbarkeit dieser Studie auf andere Kontexte, wie im Besonderen die sprachliche Bildung junger Geflüchtete oder im Allgemeinen die sprachliche Bildung von DaZ-Zielgruppen, könnten sich folgende Methoden als bedeutsam erweisen:

- Nutzung von Zeichnungen (visuelle Narrativen) oder anderer multimodaler Materialien als i) Methode der Datenerhebung zu den Sprachbiographien der Subjekte und ihren Vorkenntnissen; ii) Unterrichtsaufgabe zur Förderung der Reflexion über Mehrsprachigkeit und den emotional-kognitiven Wert der Kenntnis verschiedener Sprachen und der Literalitätspraktiken in diesen. Dieser Rückgriff auf Zeichnungen als multimodale und multisensorische Unterrichtsmethode ist sehr wichtig und eignet sich hervorragend für die Einbeziehung aller Beteiligten, selbst wenn sie erst über ein begrenztes Repertoire in der Unterrichtssprache verfügen (siehe in diesem Zusammenhang die Studie von Melo-Pfeifer & Schmidt, im Druck);
- Schaffung örtlicher, nationaler und grenzüberschreitender Gemeinschaften für die Praxis von Multiliteralität in verschiedenen Sprachen, in denen Kenntnisse in verschiedenen Sprachen wertgeschätzt, geteilt und aufgebaut und die verschiedenen Ausprägungen der mehrsprachigen Kompetenz anerkannt werden;
- Förderung der Verknüpfung zwischen formellen, nichtformellen und informellen Sprachlernkontexten, insbesondere im Rahmen der Sprachimmersion, wie etwa im Zuge der Integration im Aufnahmeland;
- Integration der sprachlichen Ressourcen/Vorwissen in Schule und Unterricht, nicht nur zum Zwecke der Sensibilisierung und der Entwicklung von Toleranz und Respekt für das Gegenüber, sondern auch als kognitive Ressource zur Erleichterung der Aufnahme von Unterrichtsinhalten.

Das Ziel dieser integrierten Forschungsarbeit bestand darin, im Kontext des Sprachenlehrens zu demonstrieren, dass „though each world nation and classroom presents its unique landscape of diversity, teachers can surely teach to, with, and for diversity“ (Skerrett, 2015, S. 38).

Literatur

- Block, D. (2014). Moving beyond “lingualism”: Multilingual embodiment and multimodality in SLA. In S. May (Hrsg.), *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (S. 54-77). Oxford: Routledge.
- Candelier, M. ; Camilleri-Grima, A. ; Castellotti, V. et al, (2012) : *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Zugriff am 05.03.2018 unter <http://carap.ecml.at/>.
- Chik, A. (2014). Visual literacy. *FLuL*, 43 (2), 43-55.
- Cole, D. & Pullen, D. (2010). Introduction to Multiliteracies in Motion. In D. Cole & D. Pullen (Hrsg.), *Multiliteracies in Motion. Current Theory and Practice* (S. 1-13). London: Routledge.
- Collier, D. & Rowsell, J. (2014). A Room with a View: Revisiting the Multiliteracies Manifesto, Twenty Years On. *FLuL*, 43 (2), 12-28.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164-195.
- Cuq, J.-P. (2003). Littéracie. In J.-P. Cuq (Hrsg.), *Dictionnaire de didactique du Français* (S. 157-158). Paris: Clé International.
- García, O. & Wei, L. (2014): *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, I. (1997). The "monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Perlinguam. A Journal of Language Learning*, 13(2), 38-49. Zugriff am 05.03.2018 unter <http://perlinguam.journals.ac.za/pub/article/view/187>.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxman.
- Heath, S. (1982). Protean shapes in literacy events. Ever-shifting oral and literature traditions. In D. Tannen (Hrsg.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (S. 91-117). Norwood, NJ: Ablex.
- Helmchen, C. & Melo-Pfeifer, S. (Hrsg.) (im Druck, 2018). *Multilingual literacy practices at school and in teacher education*. Berlin: Peter Lang.
- Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. In G. Barkhuizen (Hrsg.), *Narrative Research in Applied Linguistics* (S. 105–130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalaja, P. & Pitkänen-Huhta, A. (2017). Introduction to ALR Special Issues: Visual methods in Applied Language Studies. *Applied Linguistics Review* (on-line first).
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. In S. May & H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 1 (S. 195-211). Berlin: Springer Science+Business Media LLC.
- Küster, L. (2014). Multiliteralität – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *FLuL*, 43 (2), 3-11.
- Melo-Pfeifer, S. (2017). Drawing the multilingual self: how children portray their multilingual resources. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, IRAL, 55(1): 1–20.
- Melo-Pfeifer, S. & Helmchen, C. (im Druck, 2018). Mehrsprachige und interkulturelle „e-Fliegende Teppiche. Ein „multiliteracies“-Ansatz für den Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*.
- Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (im Druck, 2018). Social integration as portrayed in visual narratives by refugees in Germany. In P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (Hrsg.), *More Than Words: The Lives And Worlds Of Multilinguals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schröder-Sura, A. ; Candelier, M. & Melo-Pfeifer, S. (im Druck, 2017). L'intégration des approches plurielles dans les manuels d'allemand langue seconde en Allemagne.
- Schröder-Sura, A. & Melo-Pfeifer, S. (2017). L'intégration des approches plurielles dans les manuels de langues étrangères en Allemagne : tendances et défis. In Béacco, J.-C. & Tremblay, Ch. (dir.), *Éducation et plurilinguisme* (S. 89-104). Volume 2. Paris : OEP.
- Schwarzer, D.; Haywood, A. & Lorenzen, Ch. (2003). Fostering Multiliteracy in a linguistically diverse classroom. *Language Arts*, 80 (6), 453-460.
- Skerrett, A. (2015). A Framework for literacy education in multicultural, multilingual, and multiliterate classrooms. *Multicultural Education Review*, 7 (1), 26-40.
- Wehner, C. (2018). *Sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher in formalen, non-formalen und informellen Lern- und Bildungskontexten*. PhD Dissertation. Hamburg: Universität Hamburg.
- Wiesner, E. (2017). Bedeutungen (ko-)konstruieren – Multimodalität als Ressource schulischen Sprachlernens. *Leseforum.ch*, 1/2017. Zugriff am 16.04.2018 unter www.forumlecture.ch.
- Wiesner, E. (2016). Multimodales Handeln im Unterricht. *Leseforum.ch*, 1/2016. Zugriff am 16.04.2018 unter www.forumlecture.ch.

AutorInnen

Sílvia Melo-Pfeifer ist Professorin für Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Hamburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (insbesondere Interkomprehension zwischen romanischen Sprachen), Portugiesisch als Herkunftssprache und mehrsprachige Interaktion.
<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/melo-pfeifer.html>

Christian Helmchen ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Hamburg, wo er in verschiedenen EU-Projekten zu sprachlicher und kultureller Diversität in Europa mitwirkt. Sein Schwerpunkt liegt auf dem Tertiärspracherwerb von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und sozialpsychologischen Einflussfaktoren auf deren Bildungsprozesse.
<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/helmchen.html>

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.

Multilittératie dans les narrations visuelles d'enfants plurilingues dans le cadre du projet Koinos

Silvia Melo-Pfeifer und Christian Helmchen

Résumé

Dans cette contribution, nous évoquons une expérience pédagogique vécue dans le cadre du projet international Koinos, qui visait, parmi d'autres aspects, la constitution de communautés transnationales de pratiques et le développement de multilittératies. Plus spécifiquement, nous centrons notre contribution sur l'analyse, quantitative et qualitative, de « narrations visuelles » créées par des enfants plurilingues d'une école primaire bilingue de la ville de Hambourg. L'analyse montre que, malgré les espaces de liberté créés dans le cadre de Koinos pour valoriser des pratiques hybrides, les enfants optent, fréquemment, pour des représentations juxtaposées de langues et de ressources sémiotiques. Les contextes sont représentés comme séparés et sans connexion.. Les pratiques de littératie représentées illustrent, généralement, les compétences plurilingues des enfants, mais aussi la difficulté à intégrer les différentes langues dans les différents contextes, ceux-ci étant représentés comme monolingues, voire imperméables à la diversité linguistique (que ce soit en salle de classe ou dans des contextes informels). L'étude met en évidence la tension entre la diversité des publics scolaires (que les enfants représentent dans leurs portraits) et les tendances uniformisatrices/standardisatrices en termes linguistiques et de programmes scolaires, qui sont déjà présentes à l'école primaire.

Mots-clés

Multilittératie, portraits linguistiques, biographie linguistique, habitus monolingue

Cet article a été publié dans le numéro 2/2018 de forumlecture.ch