

Von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit. Elemente einer Theorie des sprachlichen Ausbaus

Jürgen ERFURT

Goethe-Universität Frankfurt am Main
Institut für Romanische Sprachen und Literaturen
Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt/M., Deutschland
erfurt@em.uni-frankfurt.de

Tandis que la linguistique étudie depuis longtemps de nombreux aspects liés au plurilinguisme, les recherches se rapportant aux pratiques de l'écrit par des personnes plurilingues occupent toujours une place marginale. On a longtemps négligé le fait que les personnes plurilingues ne communiquent pas seulement dans plusieurs langues à l'oral mais également à l'écrit, ce médium demandant d'autres ressources structurelles. À la lumière de deux études de cas sur les pratiques de l'écrit de personnes plurilingues au Canada et dans la République de Moldavie, nous exposons les relations existantes entre le plurilinguisme et la plurilittératie. De surcroît, nous souhaitons montrer le rôle joué par la plurilittératie dans la théorie de l'élaboration langagière et ce que signifie pour un individu plurilingue le fait d'écrire dans une ou plusieurs langues.

Mots-clés:

alphabétisation, élaboration langagière, immersion, migration, plurilittératie, plurilinguisme, répertoire, Moldavie, Canada.

1. Gegenstand und Ziel des Beitrags¹

Zu den "blinden Flecken" auf dem Feld der Mehrsprachigkeit und der Beziehung von Sprache und Migration gehört noch immer die Mehrschriftigkeit, auch wenn seit relativ kurzer Zeit verstärkt Forschungskapazitäten gebündelt werden, um das Phänomen als solches zu untersuchen und die Methoden zu seiner Erforschung zu diskutieren.² Dass in globalisierten Gesellschaften im Zuge von Migration, sozialer Mobilität, transkulturellen Arbeits- und Dienstleistungsverhältnissen, Kulturkontakten, gemischtsprachlichen Partnerschaften etc. viele Menschen über mehrsprachige Ressourcen verfügen (vgl. Blommaert & Backus 2013), hat Fragen danach aufkommen lassen, wie diese Ressourcen innerhalb der individuellen Repertoires und sprachlichen Register verteilt und ausgebaut, wie sie gelernt und zur Optimierung ihrer plurilingualen Kompetenzen eingesetzt werden. Wenn das Schreiben von/in mehreren Sprachen oder Schriftsystemen

¹ Für zahlreiche Anmerkungen und Kritiken zu einer früheren Fassung dieses Beitrags möchte ich meiner Mitarbeiterin Anna Weirich und den KollegInnen der VALS-ASLA, insbesondere Daniel Elmiger sowie einer zweiten Person, die diesen Beitrag evaluiert hat, danken.

² Zu erwähnen ist u.a. das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte europäische Netzwerk "LitCo. Literacies in Contact – Littéracies en Contact – Literalität im Kontakt" unter Leitung von M. Böhm (Kassel) und C. Weth (Luxemburg), das sich zum Ziel setzt, "systematisch die Problematik von Mehrsprachigkeit relativ zu Mehrschriftigkeit zu betrachten" (vgl. die Homepage von LitCo auf der Seite der Universität Kassel, online verfügbar). Der Beitrag knüpft an Diskussionen an, die im Rahmen dieses Netzwerks geführt werden.

eine an sich schon sehr alte Praxis ist, so ist die Mehrschriftigkeit als Konzept erst vor relativ kurzer Zeit auf die Agenda der Mehrsprachigkeitsforschung getreten. Gegenüber den Untersuchungen zu Mehrsprachigkeit sind die Untersuchungen zu den schriftkulturellen Verhältnissen im Kontext von Mehrschriftigkeit signifikant unterrepräsentiert.

In der Mehrsprachigkeitsforschung basieren nahezu alle Theorien und Modelle auf Daten der gesprochenen Sprache, denken wir nur an Konzepte wie Sprachkontakt, Codeswitching, Codemixing, Crossing, Translanguaging, etc. Und umgekehrt befasst(e) sich wiederum die Schriftlinguistik (u.a. Dürscheid ⁴2012) nicht mit Fragen individueller Mehrschriftigkeit. Wichtige Anstöße dafür, die Schriftlichkeit im Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung genauer zu untersuchen, gingen von empirischen Forschungen in unterschiedlichen Kontexten aus:

- von den Literacy Studies sowie den New Literacy Studies in Großbritannien (Street 1984, 1993; Cope & Kalantzis 2000; Kress 2003; Barton 2007; Barton & Papen 2010);
- von Studien zum Sprachausbau anhand von Daten aus illiteraten und literaten Verhältnissen (Maas & Mehlem 2005; Rosenberg & Schroeder 2016);
- von den Untersuchungen zur migrationsbedingten sprachlichen Heterogenität und Mehrsprachigkeit im Klassenraum (Hornberger 1989; García, Bartlett & Kleifgen 2007; Budach et al 2008; Hélot et al 2008; García 2009; Coste et al 2013) und zur reziproken Immersion/ *two-way Immersion* (Wong Fillmore 1976; Gogolin & Neumann 2008);
- von kritischen Auseinandersetzungen mit dem in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen eingeschriebenen Konzept der "plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz" (Coste et al 1997/2009; Castellotti & Moore 2010).

Dass mehrsprachige Personen nicht nur im Medium der Mündlichkeit kommunizieren, sondern auch im Medium der Schriftlichkeit, welches strukturell andere Ressourcen erfordert (Maas 2008, 2010), blieb lange Zeit weitgehend unbeachtet, sieht man von den in die 1970er und 1980er Jahre zurückreichenden Forschungen zum bilingualen Lernen und der Mehrsprachigkeit in der Schule ab, auf die weiter unten noch eingegangen wird.

Anhand von Fallstudien zu Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit in der Republik Moldova und in Kanada möchte ich einige Probleme konzeptueller und analytischer Natur herausarbeiten, die sich stellen, wenn empirische Forschungen zur Mehrschriftigkeit durchgeführt werden. Dazu greife ich auf Daten aus zwei Forschungsprojekten zurück. Im ersten Fall (Abschnitt 2) geht es darum, dass mehrsprachige Kinder in Kanada in einer einsprachigen Grundschule in Französisch unterrichtet werden. Das Besondere daran ist, dass es sich um das Lernen in einer Minderheitensprache und nicht um das Lernen

in der in der Gesellschaft dominanten Sprache handelt, wie es der Regelfall in staatlichen Schulen ist. Hinzu kommt, dass sich das sprachliche Repertoire dieser mehrsprachigen Kinder signifikant von der Praxis der Einsprachigkeit der Schule unterscheidet. Der zweite, gänzlich anders gelagerte Fall (vgl. Abschnitt 4) nimmt die Mehrsprachigkeit von Erwachsenen aus der Perspektive ihrer Schriftpraxis in den Blick, wobei verschiedene Aspekte von Heterographie, d.h. des "Andersschreiben" beim Wechsel von einer Sprache in die andere ausgeführt werden. So unterschiedlich diese beiden Fälle auch gelagert sind, haben sie doch einen gemeinsamen Nenner, der darin besteht, dass anhand dieser Fallstudien die Konzepte des Sprachausbaus, der Mehrschriftigkeit und damit zusammenhängender Begriffe wie die Restrukturierung sprachlicher Repertoires diskutiert und in ihren wechselseitigen Bezügen dargestellt werden können.

2. Schriftsprachliches Lernen und Mehrsprachigkeit in einer frankophonen Schule

Anhand einer Fallstudie zum schriftsprachlichen Lernen in einer frankophonen Grundschule in Vancouver in der kanadischen Provinz British-Columbia möchte ich einige Aspekte des institutionalisierten Sprachenlernens a) im Kontext von Mehrsprachigkeit und b) in einer Minderheitensituation herausarbeiten. In der kanadischen Provinz British-Columbia (B.-C.) leben laut Statistique Canada im Jahr 2011 gerade einmal 70.600 Personen bzw. 1,6% der Gesamtbevölkerung mit Französisch als Muttersprache, von denen wiederum knapp 30.000 in der Stadt Vancouver wohnen. Dass es in B.-C. ein staatliches Schulwesen in französischer Sprache gibt, erklärt sich aus einem sprachenrechtlichen Sachverhalt. Französisch ist seit 1969 eine der beiden offiziellen Sprachen Kanadas, weshalb nach dem Prinzip der '*dualité linguistique*' die Minderheiten der offiziellen Sprachen – die anglophone Minderheit in der französischsprachigen Provinz Québec sowie die frankophonen Minderheiten in den anglophonen Provinzen – staatlich gefördert werden. Für den Bereich der Schulen ist in B.-C. der *Conseil scolaire francophone* zuständig, dem 37 Schulen unterstehen. In einer dieser frankophonen Schulen in Vancouver, einer Primarschule im Norden der Stadt, habe ich zusammen mit Danièle Moore (Simon Fraser University) zu Beginn des Schuljahres 2012 mit SchülerInnen der dritten Klasse (8-9 Jahre) eine Fallstudie durchgeführt.

Die Schule in Vancouver, von der nun die Rede ist, konstruiert sich als einsprachiger Raum in Französisch. Gleich hinter dem Eingang hängen Plakate von der Decke, auf denen in Französisch die wichtigen Regeln für das Leben in der Schule formuliert sind: 'Was bedeutet Respekt?', 'Wie verhalte ich mich gegenüber meinen MitschülerInnen?' etc. Zum einsprachigen Ambiente gehört auch, dass auf den Fluren vor jeder Klasse Plakate der SchülerInnen unter dem Titel "Je me présente" zu sehen sind, auf denen sie sich in Form eines

illustrierten Steckbriefs mit Zeichnungen, Bildern und kleinen Geschichten vorstellen.

Im Rahmen unserer Datenerhebung³ sollten die SchülerInnen ein Bild zeichnen, um darzustellen, welche Sprachen sie gelernt haben und für sie wichtig sind. Der zweite Teil der Aufgabe bestand darin, einen Text zur Interpretation ihres Bildes zu schreiben. Wenige Tage vor unserem Besuch hatte der Lehrer mit den Kindern über das Gehirn gesprochen. Und so zeichneten viele Kinder, darunter auch Liu, die Form eines Gehirns, in welchem sie ihre Sprachen anordneten. Und wie alle Kinder der Klasse kontrastierte auch Liu ihre sprachlichen Ressourcen in Englisch, Französisch und Mandarin mit der Einsprachigkeit der Schule.

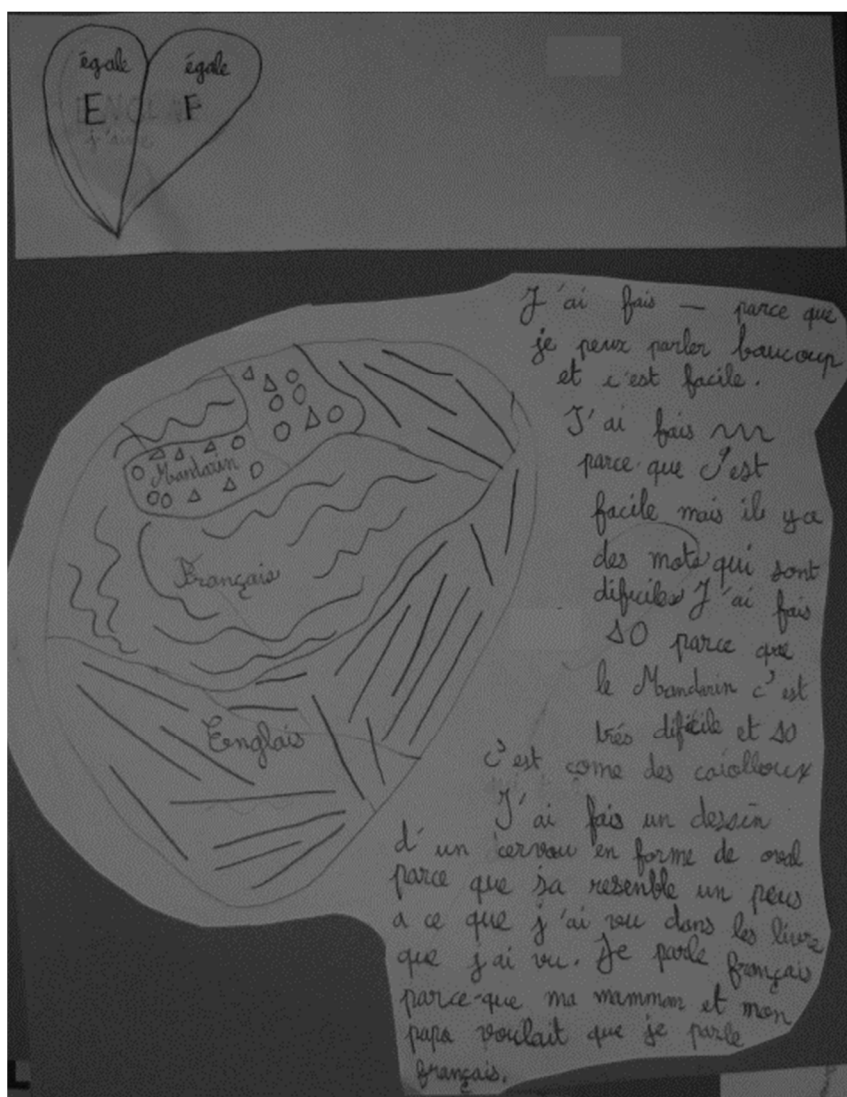


Abbildung 1: Liu (die Namen der SchülerInnen sind verändert)

³ Die Datenerhebung erstreckte sich über das hier vorgestellte Format hinaus auch auf teilnehmende Beobachtung, Gespräche und Interviews mit den SchülerInnen und dem Klassenlehrer sowie auf Dokumentenanalyse, worauf hier jedoch nicht eingegangen wird. Für andere Untersuchungen in diesem Kontext vgl. Litalien, Moore & Sabatier 2012; Moore & Sabatier 2010.

Transliteration

1 J'ai fais — parce que
 2 je peux parler beaucoup
 3 et c'est facile.
 4 J'ai fais ~~~
 5 parce que c'est
 6 facile mais il ya
 7 des mots qui sont
 8 difficiles J'ai fais
 9 Δ0 parce que
 10 le Mandarin c'est
 11 très difficile et Δ0
 12 c'est come des caialloux
 13 J'ai fais un dessin
 14 d'un cervau en forme de oval
 15 parce que sa resenble un peus
 16 a ce que j'ai vu dans les livre
 17 que j ai vu. Je parle français
 18 parce-que ma mamman et mon
 19 papa voulait que je parle
 20 français.

In Lius sprachlichem Umfeld dominiert das Englische, was sie in Form von Linien repräsentiert. Zum Mandarin sagt sie, dass es sehr schwer sei und wählt dafür das Bild von Kieselsteinen. Französisch spricht/lernt sie, weil es Mutter und Vater wollten. In Vancouvers frankophonen Schulen sind viele Kinder von chinesischen Eltern, die ihrerseits großen Wert darauf legen, dass ihre Kinder auch und hauptsächlich Französisch lernen, das als offizielle Sprache Kanadas und als Sprache einer Minderheit Aufstiegschancen im bilingualen Staatsapparat verspricht.

Bezüglich der sprachlichen Form des Textes fällt die elaborierte Syntax und orthographisch-grammatische Strukturierung auf, mit Hauptsätzen und kausal eingeleiteten Nebensätzen (vgl. Z. 1, 5, 9, 15, 18) sowie mit einem metaphorischen Vergleich: "c'est come des caialloux" (Z. 12).

Sehen wir uns ein anderes Beispiel an. Réka zeichnet ebenfalls die Form des Gehirns. Darin ordnet sie Englisch, Französisch, Spanisch und Ungarisch an. Sie kategorisiert die Sprachen danach, wie leicht bzw. wie schwer es ihr fällt, sie zu sprechen: Englisch als *facile*, Französisch als *un peue difficile*, Spanisch als *dure*, und das sprachstrukturell völlig anders gebaute Ungarisch kategorisiert sie zurecht als *diferante*; es ist die Sprache, die sie zugleich mit Herzen versieht, offenbar ihre Lieblingssprache.

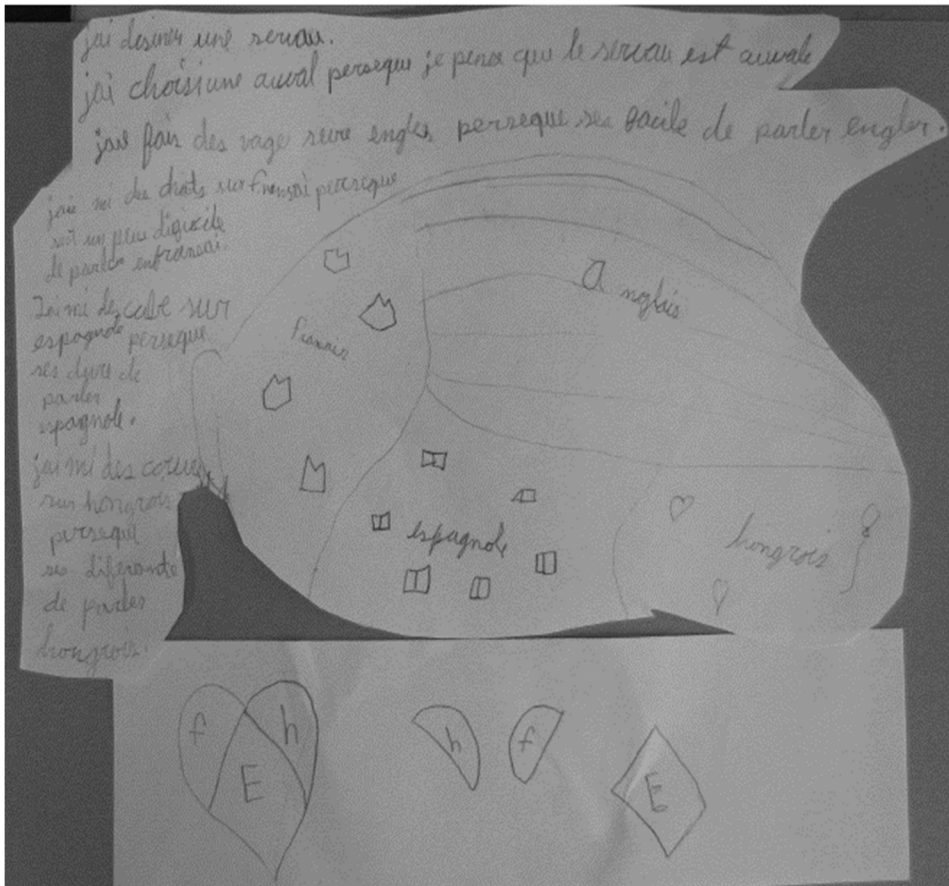


Abbildung 2: Réka

Transliteration

- 1 j'ai desiner une servau.
- 2 j'ai choisi une auval perseque je pense que le serveau est auvale
- 3 jaie fais des vage sure engles perseque ses facile de parler engles.
- 4 jaie mi des chats sur fransai perseque
- 5 sest un peue dificile
- 6 de parler enfransai.
- 7 J'ai mi des cube sur
- 8 espognole perseque
- 9 ses dure de
- 10 parler
- 11 espagnole.
- 12 j'ai mi des cœure
- 13 sur hongrois
- 14 perseque
- 15 ses diferante
- 16 de parler hongrois.

Der Ausbau literater Strukturen und die Grammatisierung gehören zum Kerngeschäft von Schule: Die Kinder lernen, wie Texte "er-lesen"⁴ und wie sie geschrieben werden, oder eben: wie die Formen und Strukturen der

⁴ Mit dieser ungewöhnlichen Wortbildung soll der nicht selten mühevollen Prozess der Sinnerschließung in der Phase des Erlernens des Lesens hervorgehoben werden. Meines Wissens findet sich diese Schreibweise erstmals in den 1980er Jahren in den Untersuchungen von Maas zur Demotisierung der Schrift (u.a. Maas 1985).

Mündlichkeit in Richtung des Erlernens literater Strukturen ausgebaut werden. Auf diese Weise eignen sie sich das formelle Register der Sprache an. Schreibenlernen geht mit Grammatisierung einher, d.h. mit dem Aufbau von Wissen über die grammatische Struktur von Äußerungen.

An Rékas Text in Französisch zeigen sich einige der Probleme, die alle LernerInnen des Französischen haben, egal ob es ihre Erst- oder Zweitsprache ist. Zum Beispiel das Problem der Segmentierung der Äußerung in Wörter: *j'ai*, 'ich habe', schreibt sie durchgängig zusammen, vgl. Z. 1-4 <jai/jaie>. Ebenso verschriftet sie *c'est* 'das ist' als <ses> oder <sest>, vgl. Z. 3, 5, 7. Auch <perseque> für *parce que* gehört in diese Reihe. Ein anderes Problem des Französischen ist die Schreibung von Konsonanten im Wortauslaut, die in der Regel stumm sind, wenn kein weiteres Graphem wie z.B. <e> folgt, wofür Rékas an sich konsequente Schreibung <fransai> in Z. 4, 6 ohne <s> als Beispiel genannt werden kann. Dass es in dieser Hinsicht eine Regel gibt, hat Réka gelernt, wie wir es bei <sure>, <cœure>, <auvale> sehen, wo sie – sozusagen hyperkorrekt – an die auslautenden Liquide /r, l/ noch ein <e> anfügt.

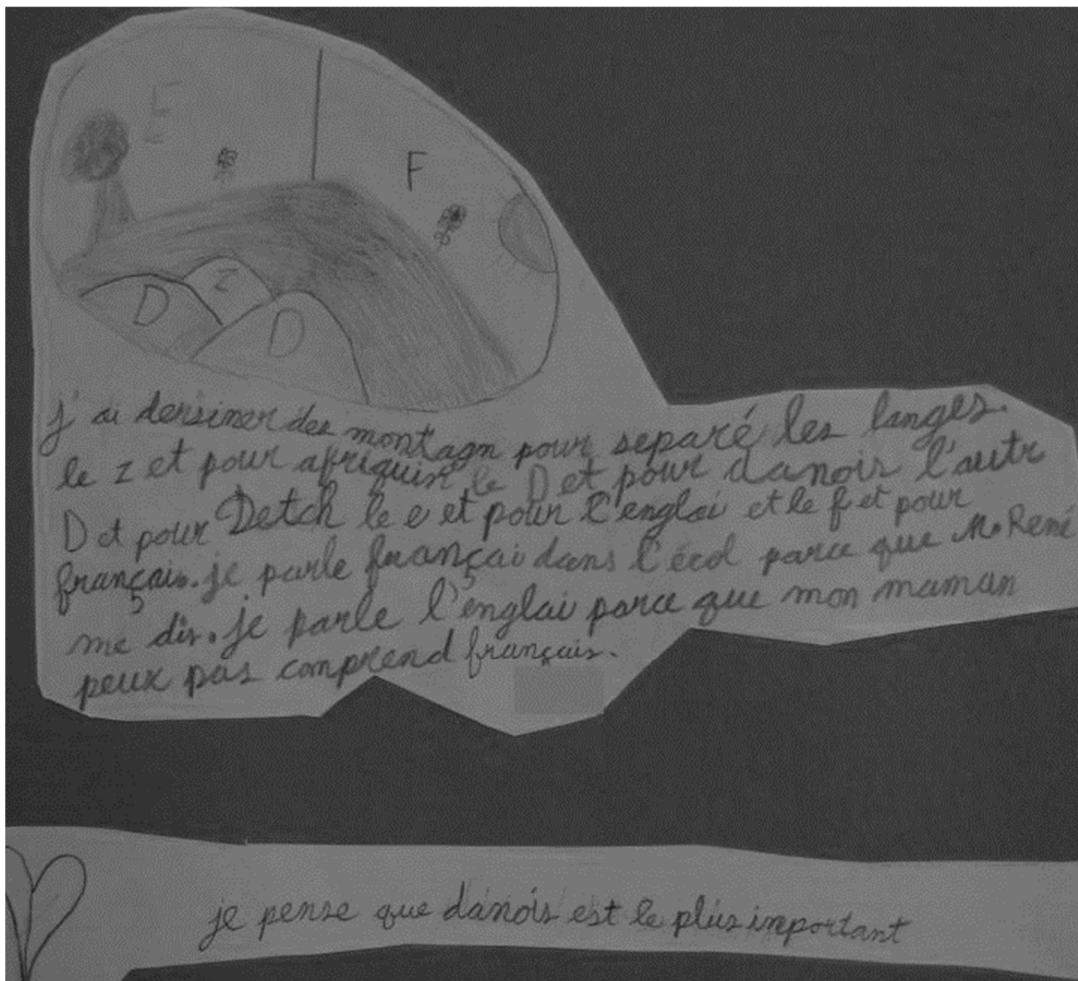


Abbildung 3: Ole

Transliteration

1 j'ai dersiner des montagn pour separé les langes.
 2 le z et pour afriquin le D et pour danois l'autr
 3 D et pour Detch le e et pour l'englai et le f et pour
 4 français. je parle françai dans l'écol parce que M. René
 5 me dis. je parle l'englai parce que mon maman
 6 peux pas comprend français.
 7 Ole
 8 Je pense que danois est le plus important

Ole stellt als einziger seine Sprachen in Form von Bergen dar. Er schließt seinen Text mit einer Liebeserklärung an das Dänische ab. In seinem Bild erwähnt er "afriquin", was Afrikanisch oder Afrikaans, "Detch", was Niederländisch oder auch Deutsch bedeuten kann, Dänisch, Englisch und Französisch. Rékas Problem des stummen <e> am Wortende kehrt auch bei Ole wieder, allerdings in unterschiedlicher Verteilung: <je parle> (Z. 4) vs. <écol> (Z. 4), <l'autr> (Z. 2), und, analog, <englai> (Z. 5.) jeweils ohne <e> bzw. <s>. Andererseits weisen Schreibungen von konjugierten Verben wie <René me dis>, für die 3.P.S. mit <s> statt <t>, oder <maman peux> mit <x> statt <t> auf ein Wissen hin, dass bestimmte Elemente, die man nicht hört, orthographisch wichtig sind: er schreibt die beiden Verbformen zwar falsch, aber er weiß um das Erfordernis der Markierung. Er weiß nur noch nicht, welches Morphogramm erforderlich ist. Wie bei Réka sehen wir auch bei Ole eine deutliche Tendenz zur Phonographie. Oles Text in Französisch weist zudem Spuren der anderen Sprachen seines Repertoires auf: die Präposition und das fehlende Objektpronomen in <dans l'écol parce que M. René me dis>, das Fehlen des bestimmten Artikels, ganz unten, in seiner Liebeserklärung an das Dänische, <danois> statt <le danois>. Hier schlagen Strukturen aus den germanischen Sprachen durch und verweisen darauf, dass Französisch eine Zweitsprache für ihn ist. In der Mündlichkeit sind diese Formen – oder auch die Unsicherheit beim Genus in <mon mamam> – relativ unproblematisch; im Schriftlichen jedoch sind sie ein Teil von Lernprozessen bzw. Prozessen des sprachlichen Ausbaus.

Was für Erkenntnisse lassen sich aus den drei Belegen ableiten? Die Schule ist ein Akteur im Migrationsgeschehen einer Stadt, in welcher ein großer Teil der Einwohner Migrationsbiographien hat: Migration aus Ländern Asiens, Europas und Afrikas oder Migration aus Ostkanada nach Westkanada. Die Schule ist zugleich ein Akteur der kanadischen Sprachpolitik und bedeutsam für jene Gruppe von Personen, die nach den kanadischen sprachpolitischen Prinzipien als 'Frankophone' zu kategorisieren sind und in B.-C. bzw. in Vancouver eine Minderheit darstellen. Die Präsenz dieser – wenn auch zahlenmäßig relativ kleinen – Minderheit macht es möglich, eine französischsprachige Schule in der Art eines hybriden Modells zu betreiben, nämlich sowohl als eine frankophone Schule für die Kinder der frankophonen Minderheit, als auch als eine Grundschule in der Art der "*french immersion*", wie im anglophonen Kontext die "*immersion en français*" genannt wird. Dieser Schultyp wurde in den frühen 1960er Jahren für Kinder der (sozial dominanten) anglophonen Minderheit in

Montréal "erfunden", bevor er später als Erfolgsmodell in ganz Kanada eingerichtet wurde (Lambert & Tucker 1972, Swain & Lapkin 1991; Rebuffot & Lyster 1996; Cummins 2014). Im Fall der Grundschule in Vancouver, die Liu, Réka und Ole besuchen, wird das Modell der Immersion in Französisch für Kinder mit sehr heterogenen sprachlichen Ressourcen geöffnet, ohne dass dabei auf die gesellschaftlich dominante Sprache, das Englische, rekurriert wird.

Die Bilder und Texte der Kinder liefern einige wenige Anhaltspunkte dafür, wie sich mehrsprachige Kinder schriftsprachliches Wissen aneignen, hier speziell in Französisch, und in welcher Weise dabei andere Sprachen präsent sind. Die Kinder repräsentieren ihre Sprachen graphisch als Teil ihrer Persönlichkeit/Identität, und gleichzeitig reflektieren sie darüber, wie sich die Verhältnisse zwischen den Sprachen darstellen, wie leicht oder schwer es ihnen gefallen ist, diese Sprachen zu lernen und was die Umstände und Motive sind, dass sie sie gelernt haben. Zum Ausdruck kommen hierbei metasprachliches Wissen, Aspekte der Sprachbewusstheit und der sprachlichen Einstellungen. Obwohl die Schule dem einsprachigen Modell verpflichtet ist, wird die Mehrsprachigkeit der Kinder nicht aus der Unterrichtspraxis ausgegrenzt, sondern für Sprachvergleiche und den Aufbau von Sprachwissen genutzt. Gleichzeitig geben die Texte darüber Auskunft, wie die grammatischen Formen des Französischen, die erlernt werden müssen, um Texte so zu schreiben, dass sie von anderen Personen erlesen werden können, ausgebaut sind. Es handelt sich folglich um den Ausbau des formellen Registers (siehe unten) und das Erlernen seiner Strukturen bzw. um die Grammatisierung einer Bildbeschreibung mit den Gestaltungsmitteln der schriftkulturellen Praxis. Dass dies ein – unter Umständen langwieriger – Lernprozess ist, bei dem es um ein wachsendes Maß an Situationsentbindung der sprachlichen Formen geht, zeigt sich an Lius Text (vgl. Z. 1, 4, 9, 11). Sie übernimmt die situational gebundenen graphischen Elemente wie Linien, Kreise und Dreiecke in ihre Beschreibung, ohne sie mit den entsprechenden Nomina zu versprachlichen. Aspekte von Mehrschriftigkeit sind an diesen drei Belegen nicht erkennbar, was sich zunächst aus der hier vorgenommenen Auswahl erklärt, in der Summe aber vor allem aus dem Testformat. Einzelne Kinder haben aber z.B. mit anderen Schriftzeichen als den lateinischen experimentiert, um ihr sprachliches Repertoire zu repräsentieren.

Da es sich um eine einsprachige Schule im frankophonen Minderheitenmilieu handelt, in der auf den sprachlichen Ausbau in der gesellschaftlich dominanten Sprache Englisch verzichtet wird, ist die Logik der Mehrschriftigkeit sozusagen als Voraussetzung für den Schulbesuch mitzudenken. Es liegt in der Verantwortung der Eltern, die ihrerseits mehrheitlich dem Mittelstand zuzurechnen sind bzw. die soziale Aufwärtsmobilität verkörpern, ihren Kindern auch den Zugang zu den schriftkulturellen Erfordernissen des Englischen sowie zu den anderen Sprachen ihres Lebensumfeldes zu ermöglichen, wofür anderweitige Lernarrangements erforderlich werden.

3. Elemente einer Theorie des Sprachausbaus und der Mehrschriftigkeit

In gebotener Kürze seien die Konzepte erläutert, die diesen Untersuchungen zu Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit zugrunde liegen. Im Zentrum steht dabei das Konzept des Sprachausbaus, das ich hier im Hinblick auf die *strukturelle*, die *funktionale* und die *systemische* Dimension ausführen möchte.

Den Begriff des Ausbaus bzw. der Ausbausprache hat Heinz Kloss (1952, 1969) eingeführt und zunächst auf die Strukturen von Sprachen und ihrer gesellschaftlichen Funktionen bezogen. Hieran anknüpfend, wird er im Zusammenhang mit Standardisierungsprozessen (Haugen 1972, 1966; Haarmann 1990a) auch für das Hineinwachsen von Sprachen in die Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher 1986) verwendet. Utz Maas modifiziert das Konzept des Ausbaus, indem er es um die individuelle und soziale Perspektive als ontogenetische Spracherschließung bei Kindern (Ausbau I, Maas 2010: 54ff.) und die Sedimentierung des sprachlichen Ausbaus in Form von gesellschaftlicher Verfügbarkeit dieser Strukturen (Ausbau II, ebd. 65ff.) erweitert.⁵ Beide Dimensionen nehmen die Registerdifferenzierung in den Blick, die mit einem strukturellen Ausbau auf verschiedenen Stufen wachsender struktureller Komplexität korreliert (vgl. Maas 2008: 46). Seine Extremform findet der Ausbau des formellen Registers in der (von konkreten Kommunikationssituationen maximal entkoppelten) Darstellungsfunktion der schriftsprachlichen Strukturen, wie wir sie zum Beispiel in Gesetzestexten oder in den sprachlich hochverdichteten Formen mathematischer Ableitungen finden. Im Zentrum des sprachlichen Ausbaus steht "die Ausdifferenzierung und Erweiterung der Ressourcen einer Sprache in Reaktion auf die Bewältigung komplexer Aufgaben, insbesondere durch die Nutzung einer Sprache zur Artikulation des förmlichen Registers, also für schriftkulturelle Zwecke" (Maas 2008, 761). In dieser Hinsicht geht es immer auch um sprachliches Wissen im Sinne von Sprachbewusstheit (*'language awareness'*, Hawkins 1984) und um dessen Transferierbarkeit von einer Sprache auf andere bzw. von einem Register in andere (Cummins 2009).

Die Theorie des Sprachausbaus erstreckt sich in struktureller Hinsicht auf den Ausbau der Register einer Sprache, die sich in Anlehnung an Utz Maas (2008) grob in Intimbereich (d.h. Familie, Freunde, etc.), informelle Öffentlichkeit (d.h. Straße, Geschäfte, "Markt", etc.) und formelle Öffentlichkeit (d.h. [staatliche] Institutionen, Verwaltungen, etc.) gliedern. Ausbauprozesse erstrecken sich nicht nur über die Register hinweg – von 'intim' über 'informell' zu 'formell' – , sondern sie erfolgen auch innerhalb der einzelnen Register. Mit dem Registerausbau korreliert nach Maas der strukturelle Ausbau sprachlicher

⁵ Zum sprachlichen Ausbau aus didaktischer Perspektive, vgl. das aufschlussreiche Buch von Haueis 2016.

Formen im Repertoire der Individuen (vgl. die horizontale Achse in Abb. 4), für den das Begriffspaar von 'orat' und 'literat' zentral ist.⁶

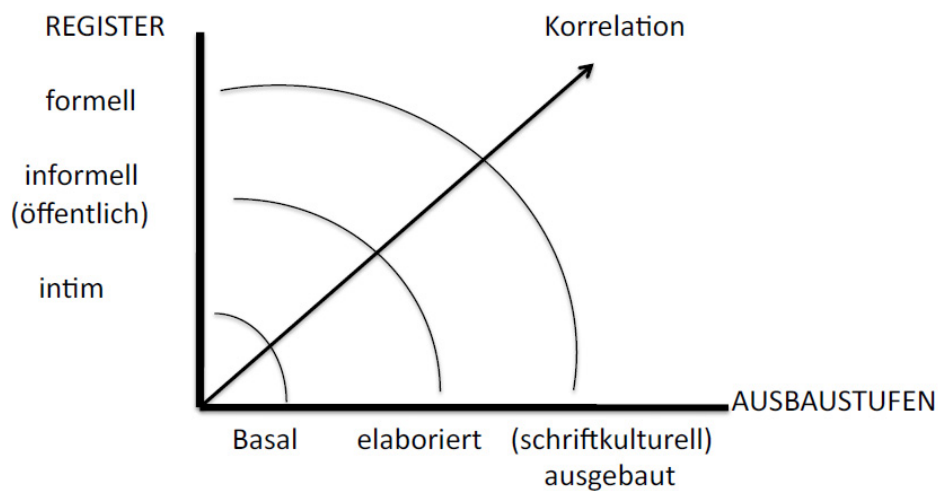


Abbildung 4: Strukturelle Dimension des Sprachausbaus, adaptiert nach Maas 2008: 46.

In funktionaler Hinsicht fokussiert die Theorie des Sprachausbaus den Menschen als mehrsprachig, der über ein sprachliches Repertoire verfügt, in welchem die Register auf verschiedene Weise ausgebaut sind. Mehrsprachigkeit heißt ja nicht die Spiegelung der Register der Sprache A in den Registern der Sprache B, was soviel bedeuten würde wie Mehrsprachigkeit = 'mehrmalige Einsprachigkeit'. Bei Mehrsprachigkeit geht es in der Regel um eine funktionale sprachen-/varietätendifferente Verteilung im Ausbau der Register, wie es sich an der folgenden Abbildung zur Mehrsprachigkeit in Marokko ablesen lässt. D.h. auch, dass bei vielen mehrsprachigen Personen das formelle Register bzw. der schriftsprachliche Ausbau in einer anderen Sprache/Varietät erfolgen kann als im intimen oder/und informellen Register. Diese Abbildung zeigt folglich, wie sich die Sprachen und Varietäten in Marokko über die auf der vertikalen Achse angeordneten Register (vgl. Abbildung 4) verteilen.

⁶ Zu Unterschieden zwischen und Gemeinsamkeiten mit den Begriffspaaren 'Sprache der Nähe'/'Sprache der Distanz', wie es P. Koch und W. Oesterreicher seit 1986 in zahlreichen Studien ausgearbeitet haben, und 'orat'/'literat' von U. Maas, vgl. Maas 2015. Zu 'orat'/'literat' insbesondere Maas 2010.

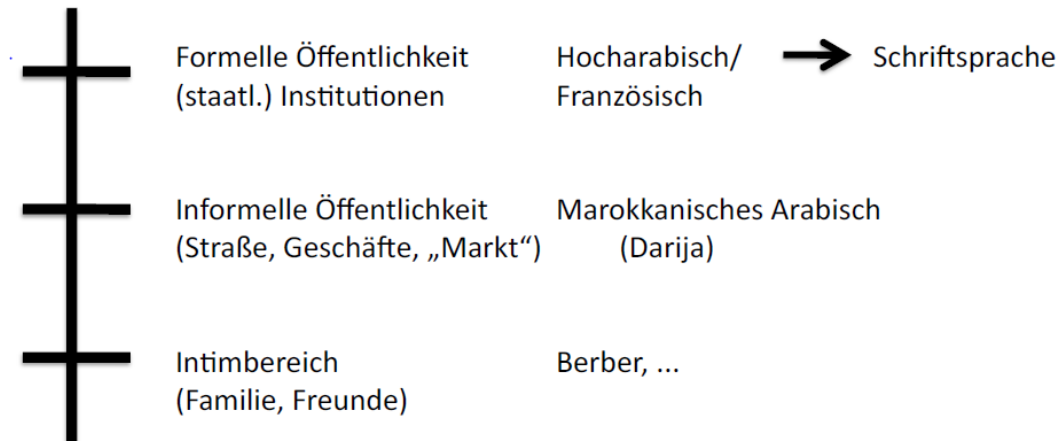


Abbildung 5: Funktionale Dimension des Sprachausbaus im Kontext von Mehrsprachigkeit, adaptiert nach Maas 2008: 52.

Die folgende Darstellung in Abbildung 6 zum systemischen Ausbau fokussiert die Mehrsprachigkeit aus der Perspektive des Schreibens und der Schriftsysteme und setzt zwei Dimensionen in Bezug: Auf der horizontalen Achse geht es um das Übergangsfeld von der Einsprachigkeit zur Mehrsprachigkeit; auf der vertikalen Achse geht es um die Systeme im Sinne der Nutzung von alphabetischen, syllabischen oder logographischen Schriftsystemen, darin eingeschlossen auch die Nutzung von Zeichen zur grammatischen Gliederung in Form von Interpunktion sowie von Zahlensymbolen. Auch die unterschiedlichen medialen Ausformungen spielen hierbei eine Rolle: Schreiben mit der Hand, Schreiben mit dem Computer bzw. Umgang mit Handschrift und Umgang mit Druckschrift (vgl. Böhm/Gätje 2014; Weingarten 2014). Die vertikale Achse reicht somit von illiterat, d.h. keinerlei oder kaum mehr als rudimentäre Praxis im Umgang mit Schriftsystemen, über das Schreiben in einem Medium (monographisch) bis zur bi-/plurigraphischen Praxis (vgl. Coulmas 2003), d.h. der Umgang mit zwei oder mehreren Schriftsystemen für die Zwecke des Lesens und/oder des Schreibens.⁷

⁷ Historisch betrachtet fallen Lesen und Schreiben nicht zusammen, sondern waren sozial unterschiedlich verteilt: In der sozialen Hierarchie höher stehende Personen erscheinen als Leser, während die Schreiber – schreibende Sklaven, in den Skriptorien kopierende Mönche, bis hin zur Sekretärin, die zum Diktat gerufen wurde – niedrige(re) soziale Positionen einnahmen, vgl. u.a. Haarmann 1990b; Maas 1992.

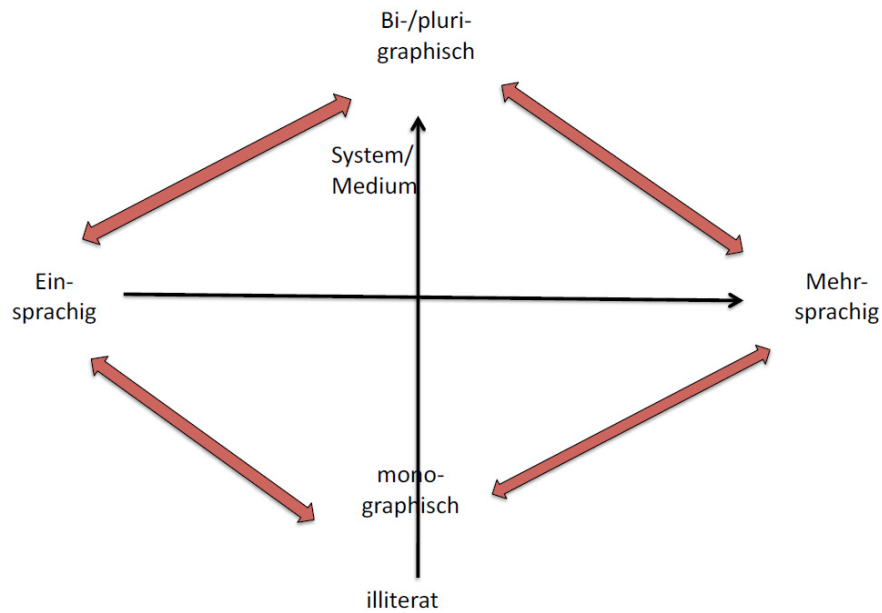


Abbildung 6: Systemische Dimension des Sprachausbaus des Individuums aus der Perspektive der Schriftlichkeit

Um drei Beispiele zu geben, wie diese Darstellung zu lesen ist: Japanische Kinder lernen für die Schreibung des Japanischen drei oder gar vier Zeichensysteme: auf der horizontalen Achse geht es in diesem Fall um die Einsprachigkeit in Japanisch. Auf der vertikalen Achse geht es um plurigraphische Praxis: JapanerInnen erlernen das System der Kanji-Zeichen, die Schriftsysteme der Hiragana, der Katakana und schließlich auch das lateinische Alphabet, wenn Englisch oder eine andere schulische Fremdsprachen auf dem Programm stehen, das dann wiederum für die Schreibung, genauer: für die Transkription japanischer Zeichen – nach dem Hepburn- oder nach dem Kunrei-System – verwendet wird, wenn sie ihre Sprache mit dem Computer schreiben wollen.

Oder nehmen wir die erwähnten sprachlichen Verhältnisse in Marokko mit Berberisch, dialektalem Arabisch, Hocharabisch und Französisch. Hierbei handelt es sich auf der horizontalen Achse um Mehrsprachigkeit und auf der vertikalen Achse – die Alphabetisierung der Personen vorausgesetzt – um bi-/plurigraphische Praxis, die mit dem arabischen und dem lateinischen Alphabet in Druckschrift und in Handschrift korrespondiert.

Für die Mehrsprachigkeit auf der horizontalen Achse und die Nutzung nur eines Schriftsystems, in diesem Fall des lateinischen, stehen beispielsweise die Fälle bilingualer Schulprogramme vom Typ der reziproken Immersion (*two-way-immersion*) in Deutsch und Italienisch, Deutsch und Französisch, die wir in den letzten Jahren in Frankfurt/M. untersucht haben (vgl. Erfurt et al 2013; Budach et al 2008). Dass Kinder dabei mit den graphischen Differenzen auch innerhalb eines Schriftsystems umzugehen lernen, zeigt sich beim Lernen in Deutsch und

Italienisch, wo Grapheme bzw. Bi- oder Trigraphe wie <ch>, <sc> und <sch> nicht nur unterschiedliche Lautungen repräsentieren, sondern im Falle von <sch> – [sk] vs. [ʃ] – oder <sc> auch unterschiedliche Segmentierungen: <sch> vor –e/i– wie in it. *maschera* (Maske), *rischio* (Risiko), wo der Trigraphe über zwei Silben verteilt ist, vs. dt. *Fischer*, oder <sc> vor –a/o/u– wie in it. [pes-care] (fischen), d.h. silbensegmentierend, vs. <sc> vor –e/i– in it. *il pesce* (der Fisch) [pe-fe] (vgl. Streb 2015). Die gleichzeitige Alphabetisierung der Kinder in beiden Sprachen, die einen zentralen Aspekt reziproker Immersion darstellt, befördert mit der Auseinandersetzung über die sprachlichen Differenzen bei diesen Graphien deutlich die sprachanalytischen Fähigkeiten und das Sprachwissen der Kinder. Darüber hinaus stellen sich bei Deutsch, Italienisch und Französisch, so wie auch bei vielen anderen Sprachen und ihren Schriftsystemen, die Probleme der diakritischen Zeichen. Das Trema markiert im Deutschen Umlaute; im Französischen hat es eine ganz andere Funktion. Es zeigt die Segmentierung von Vokalen in der Aussprache an und markiert den Vokal am linken Silbenrand.⁸ Seit der Orthographiereform von 1990 zeigt es zudem die Aussprache eines Vokals an.⁹ Auch diakritische Zeichen wie die Akzente oder die Cedille werden im lateinischen Schriftsystem vieler Sprachen mit ganz unterschiedlichen Funktionen verwendet (vgl. Bunčić 2011).

Mehrschriftigkeit in der Perspektive des Sprachausbaus reduziert sich jedoch keineswegs darauf, dass LeserInnen/SchreiberInnen lernen, mit verschiedenen Schriftsystemen umzugehen, wie dies gerade mit Bezug auf das Japanische angedeutet wurde. Gerade bei Sprachen wie Japanisch oder Chinesisch ist das Erlernen der Schriftsprache ein sehr langwieriger Prozess, der für die meisten LernerInnen niemals abgeschlossen ist. Beim Erlernen von Alphabetschriften ist das anders, da SprecherInnen alle Wörter und Sätze erlesen und potentiell auch schreiben können, wenn sie einmal alphabetisiert sind.

Das Konzept von Mehrschriftigkeit reduziert sich genau so wenig auf die Nutzung *eines* Schriftsystems, z.B. das Kyrillische, zur Verschriftung *mehrerer* Sprachen, z.B. für Bulgarisch, Russisch, Serbisch als slawische Sprachen oder Moldauisch als romanische Sprache. Moldauisch bzw. Rumänisch oder eine andere romanische Sprache wie das Judenspanische sind wiederum Beispiele für Sprachen, für deren Verschriftung zwei oder mehrere Schriftsysteme Verwendung gefunden haben. Wie weiter unten noch zu sehen sein wird, sind diese Fälle von Heterographie, wenn sie in das sprachliche Repertoire eines Individuums hineinreichen, nicht einfach als ein Prozess der 1:1-Umkodierung

⁸ Zum Beispiel <maïs> /ma-is/ im Unterschied <mais> /mɛ/.

⁹ Mit der Orthographiereform von 1990 wird *ambiguë* zu *ambigüe*.

von einem Schriftsystem zu einem anderen zu verstehen, sondern immer auch ein Feld (ortho-) graphischer Konflikte.¹⁰

Um zu bestimmen, was über die gerade erwähnten Phänomene hinaus Mehrschriftigkeit bedeutet, muss die systemische Dimension mit der funktionalen und der strukturellen Dimension des Sprachausbaus kombiniert werden. M.a.W., wir müssen von der Abbildung 6 sozusagen zurückgehen zu den beiden vorherigen Abbildungen, worauf weiter unten noch eingegangen wird.

Traditionell steht in der Mehrschriftigkeitsforschung das Lernen in (mindestens) zwei Sprachen im Mittelpunkt, insbesondere die Aneignung schriftkultureller Praktiken im schulischen Kontext.¹¹ Eine der Pionierarbeiten auf diesem Gebiet – die (unveröffentlichte) umfangreiche Dissertation von Wong Fillmore (1976) zur reziproken Immersion (*two-way-immersion*) in Englisch und Spanisch in den USA – setzte zwar noch nicht explizit den Fokus auf das Konzept der '*biliteracy*', zeigt aber minutiös, wie hispanophone und anglophone Kinder gemeinsam und gleichzeitig in beiden Sprachen lernen, das Lesen und Schreiben eingeschlossen. García, Bartlett & Kleifgen (2007) lenken in ihrem Forschungsüberblick zur Mehrschriftigkeit die Aufmerksamkeit auch auf die Spracherhaltsprogramme zu Minderheitensprachen sowie auf die Transitions- und die Herkunftssprachenprogramme, die bereits 1953 von der UNESCO angeregt wurden und deren Grundidee darin besteht, dass unter Verhältnissen der Mehrsprachigkeit Kinder zunächst in ihrer Herkunftssprache Lesen und Schreiben lernen (sollten), bevor sie in die Regelklassen in der dominanten Sprache integriert werden. In theoretischer Hinsicht bedeutsam ist hierfür die von J. Cummins (1979, 1991) entwickelte Interdependenzhypothese und das Konzept der '*Common Underlying Proficiency*', im Deutschen oft auch als '*sprachübergreifendes kognitives Potential*' bezeichnet, demzufolge einmal angeeignetes sprachliches Wissen auch für den Ausbau, insbesondere für die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen in einer zweiten oder dritten Sprache, zur Verfügung steht. Das kritische Potential dieser Erkenntnis gegenüber der verbreiteten Schulpraxis und nicht zuletzt auch gegenüber bilingualen Programmen, die auf Sprachentrennung und auf separates Lernen der einzelnen Sprachen setzen, war auch der Ausgangspunkt für Hornbergers Modell der "*Continua of Biliteracy*" (1989), in welchem sie einen Analyserahmen für die Komplexität der Phänomene von Zweischriftigkeit entwirft. Jeweils bezogen auf die Pole eines Kontinuums zwischen *less powerful* und *more powerful* lenkt sie das Beschreibungsinteresse auf die Kriterien der '*Kontexte*',

¹⁰ Dass Veränderungen in der Graphie einer Sprache, z.B. im Kontext von Reformen der Orthographie, ein Motor für Sprachwandel sein können, lässt sich am Beispiel des Französischen zeigen, vgl. Erfurt 1996 zum schriftinduzierten Sprachwandel.

¹¹ Vgl. auch den Forschungsüberblick in Lüdi 1997. Zu Ergebnissen schulischen Sprachenlernens in drei Sprachen mit Ladinisch, Italienisch und Deutsch, vgl. Franceschini 2013.

der 'individuellen Entwicklung', des 'Mediums' und des 'Inhalts' von Zweischriftigkeit. In der weiterentwickelten aktuellen Version dieses Modells (vgl. Hornberger/Skilton-Sylvester (2003) der Zwei-/Mehrschriftigkeit geht es vor allem darum, die Wechselseitigkeit in den Beziehungen zwischen den genannten Kriterien im Kontext von Machtverhältnissen genauer zu bestimmen und die Potentiale für den Transfer schriftkultureller Ressourcen von/nach anderen Sprachen aufzuzeigen. Das bedeutet sichtbar zu machen, wie in Abhängigkeit von den einzelnen Kriterien und den mehr oder weniger großen Einflussmöglichkeiten der LernerInnen dieser Transfer gefördert oder behindert wird (Hornberger 2003: 25). Nach García, Bartlett & Kleifgen (2007) besteht die Leistungsfähigkeit des Modells von Hornberger & Skilton-Sylvester (2000, 2003) im Folgenden:

It builds on the *differences* that are the result of the degree to which groups or societies have power; live in monolingual or bilingual societies; speak languages that have literacies, or that have similar/dissimilar language structures or scripts; have schools in which their languages are used or taught; have opportunities to receive or produce texts with different varieties of diverse languages. And yet, schools have ignored the complexity of Hornberger's continua, and pedagogical frameworks informed by the model have yet to be developed. (García, Bartlett & Kleifgen 2007: 214)

Andere Forschungsstränge, die für die Untersuchung von Mehrschriftigkeit bedeutsam geworden sind, bestehen, wie eingangs schon erwähnt, in den 'Literacy Studies' und den 'New Literacy Studies', die Akzente sowohl auf die sozialen Kontexte von schriftkulturellen Praktiken und von Mehrsprachigkeit als auch auf die vielfältigen strukturellen Ausformungen von mehrsprachiger Schriftlichkeit je nach Kanal, Modus und Medium der Kommunikation gelenkt haben.

García, Bartlett & Kleifgen (2007) ist zu folgen, wenn sie bezüglich des Konzepts von Mehrschriftigkeit die folgenden Aspekte hervorheben:

pluriliteracies [...] emphasize[s] the integrated, hybrid nature of plurilingual literacy practices; [...] highlight[s] the continuous interplay of multiple languages, scripts, discourses, dialects, and registers; call[s] attention to the ways in which multilingual literacies are enmeshed and rely upon multiple modes, channels of communication, and semiotic systems [...] (García, Bartlett & Kleifgen 2007: 214).

Diese Auflistung von García *et alli* könnte insofern als problematisch angesehen werden, als hierbei Phänomene benannt werden, die eher mit dem Konzept der '*multiliteracies*', d.h. die unterschiedliche Verteilung von schriftkulturellen Praktiken in der Gesellschaft, assoziiert werden, während die Bezeichnung '*pluriliteracy*' (Pl. pluriliteracies) verwendet wird, um die individuelle Seite der Aneignung und Praxis von Mehrschriftigkeit in den Blick zu bekommen. Der weitere Kontext dieser Auflistung verschafft jedoch Klarheit darüber, dass es den Autorinnen unter dem Stichwort *pluriliteracies* tatsächlich auch um die Perspektive der individuellen Praxis geht. Im folgenden Abschnitt 4 gehe ich auf einige der in diesem Zitat genannten Aspekte ein.

4. Sprachausbau und die Restrukturierung sprachlicher Repertoires

Mit der zweiten Fallstudie möchte ich neben der Problematik von Sprachausbau, Mehrsprachigkeit und Mehrschrittigkeit auch einige Aspekte der Restrukturierung sprachlicher Repertoires als einen Prozess in die Diskussion bringen, der häufig mit Migration oder mit gesellschaftlichen Brüchen in Verbindung steht. Restrukturierung sprachlicher Repertoires bedeutet, dass – im Zuge von Migration oder gesellschaftlichen Brüchen – die bisherigen sprachlichen Ressourcen nicht mehr für die Bewältigung der Lebensanforderungen ausreichen und Lernprozesse erforderlich werden, um an den neuen Gegebenheiten sprachlich partizipieren zu können. In der Regel trifft die Restrukturierung des Repertoires nicht auf alle Register gleichermaßen zu (Blommaert/Backus 2013, Maas 2008). Die gesellschaftlichen Brüche, um die es im vorliegenden Fall geht, resultieren aus dem Zerfall der Sowjetunion und den darauf folgenden dramatischen Entwicklungen und Ereignissen, die im Zeitraum zwischen 1989 und 1991 zunächst die politische Landkarte Osteuropas und Asiens und nachfolgend massiv die Lebensverhältnisse der Menschen in diesen Ländern verändern. Einer der neu entstandenen Staaten ist die Republik Moldova, die 1991 ihre Unabhängigkeit von der Sowjetunion erlangt. Bereits 1992 wird das Land durch den Transnistrienkrieg erschüttert und ist als Staat seither geteilt; östlich des Flusses Nistru/Dnestr spaltet sich die international nicht anerkannte und mehrheitlich von Russen besiedelte "Transnistrische Moldauische Republik" von der Republik Moldova ab. Weitere Spannungen mit der im Süden des Landes lebenden gagauzischen Bevölkerung münden 1995 in Bildung der autonomen Region Gagauzien mit Comrat als Hauptstadt. Infolge des Beitritts Rumäniens zur NATO (1997) sieht sich die Republik Moldova mit der Situation eines neuen "Eisernen Vorhangs" zwischen diesen beiden rumänischsprachigen Staaten konfrontiert. Und, um lediglich ein weiteres Schlaglicht auf die nahezu vollständige Transformation aller Bereiche des Lebens zu werfen, seien die neuen Nationalismen erwähnt, die auf Ethnisierungspolitik und auf Allianzen mit den "Titularnationen" (Rumänien, Türkei, Russland, Ukraine, Bulgarien, etc.) setzen. Die Sprachen, in Moldova auf ähnliche Weise politisiert und symbolisch aufgeladen wie in Katalonien oder in Québec, sind in diesem Transformationsprozess sowohl Indikator als auch Katalysator für vielfältige Konflikte und Prozesse des gesellschaftlichen Wandels.

Die Fallstudie basiert auf Daten, die wir in den Jahren 2010 bis 2013 erhoben haben.¹² Gegenstand des Projekts waren einerseits die individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit unter den sprachlichen Minderheiten der Ukrainer,

¹² Es handelt sich um das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Projekt "Sprachliche Dynamik im multiethnischen Nationalstaat: Fallstudie Moldova", welches unter der Leitung von Jürgen Erfurt (Goethe-Universität Frankfurt/M.) von 2010 bis 2013 in Kooperation mit der Historischen Fakultät der Staatlichen Universität Moldovas durchgeführt wurde.

Russen, Gagauzen und Bulgaren bei institutioneller Einsprachigkeit z.B. im Militär, andererseits die Mehrsprachigkeit im Kontext von Arbeit. Dazu haben wir Daten im Gesundheitswesen erhoben, vor allem im autonomen Gebiet Gagauzien, weiterhin im Militär (Militärakademie in Chişinău und in zwei Kasernen), in einer Schule in einem ukrainischen Dorf ganz im Norden des Landes sowie in einem *Call-Center* in Chişinău, in welchem vor allem moldauische Remigranten aus Italien in Italienisch Dienstleistungen für italienische Firmen erbringen und das Italienische somit eine Sprache des moldauischen Arbeitsmarktes wird. Im Zentrum der Untersuchungen standen somit der sprachliche Ausbau und die Restrukturierung der sprachlichen Repertoires im Kontext von sozialer Mobilität, von interner und transnationaler Migration und von Arbeit (vgl. Erfurt/Weirich 2013, Weirich 2013, 2014, 2015).

Zur Kontextualisierung und zum Verständnis der im Folgenden zu diskutierenden sprachlichen Befunde sind eine Reihe von sprachpolitischen Fakten und Maßnahmen relevant, die bis ins Jahr 1989 zurückreichen. Im August 1989 wurde auf Druck breiter Kreise der Bevölkerung die Verfassung der Moldauischen Sowjetrepublik geändert und mit dem neuen Artikel 70-1 das bis dahin stark marginalisierte Moldauische zur offiziellen Sprache der Unionsrepublik erklärt. Für die Schreibung des Moldauischen wurde das lateinische Alphabet eingeführt und damit das kyrillische Alphabet abgelöst.¹³ Auf der symbolischen Ebene gewinnt die kulturelle Distinktion gegenüber der bisherigen kulturellen Praxis sowjetischer Prägung und die Identifikation mit der Sprache des Nachbarlands Rumänien an Bedeutung. Dass dies zugleich ein Symbol für die Abkehr von der bis dahin hegemonialen Kultur war, steht außer Frage.

Von der Gründung der Republik Moldova an stellten die Sprachen des vielsprachigen Landes eine Projektionsfläche für die Konflikte zwischen den Nationalismen und im Kampf um gesellschaftliche Orientierungen – promoldauisch, prorussisch, prorumänisch, etc. – dar. Eines der die Gesellschaft spaltenden Konfliktfelder bestand im sog. Glottonymstreit, d.h. die Frage, ob die offizielle Sprache des Landes Moldauisch oder Rumänisch heißen soll (zu den sprachpolitischen Grundpositionen und den Diskursen der einzelnen Akteure, vgl. Weirich 2015). Im Zuge der Offizialisierung des Moldauischen wurde dem Russischen als der vormals dominanten Sprache der – im Vergleich zu anderen Minderheitensprachen – immer noch privilegierte Status einer Sprache der "interethnischen Kommunikation" mit bestimmten Sonderrechten zugewiesen: auch dies war und ist ein Feld voller Konflikte, zumal in der Wirtschaft, in den Medien, im Militär und anderen Bereichen das

¹³ Das kyrillische Alphabet wurde in der Sowjetunion nicht nur für die Schreibung des Russischen verwendet, sondern auch für die Schreibung anderer Sprachen, darunter das Moldauische bzw. das Rumänische. In Rumänien wurde das Rumänische bis Mitte des 19. Jahrhunderts mit dem kyrillischen Alphabet geschrieben.

Russische auch nach dessen Zurückstufung eine wichtige Vehikular- und Arbeitssprache blieb.

In den Sprachbiographien nahezu aller Personen, die wir im Laufe der Forschungen getroffen haben, spielte das Russische eine zentrale Rolle als Bildungs- und als Arbeitssprache, vielfach auch als Familiensprache oder Sprache der sozialen Mobilität, bei den Männern immer auch als dominante Sprache in der Militärzeit in der Roten Armee. Nach der Erklärung des Moldauischen zur offiziellen Sprache erlangte in den Bildungsinstitutionen vom Kindergarten bis zur Universität die neue Staatsprache eine rasch wachsende Bedeutung. Seit Anfang der 1990er Jahre spielte die Terminologiearbeit eine große Rolle, weil die fachsprachlichen Terminologien nahezu ausschließlich in Russisch existierten. In den Jahren 1994/95 stellt der moldauische Staat das Gesundheitswesen von Russisch auf Moldauisch um; 1998 wurde das Russische auch als Kommando- und Arbeitssprache des Militärs durch das Moldauische ersetzt. Doch was heißt das für eine Ärztin oder für einen Offizier, die/der ihre/seine Bildungs- und berufliche Karriere in Russisch absolvierte, wenn innerhalb einer biographisch kurzen Zeitspanne genau diese Sprache entwertet wird? Und was bedeutet dies für Personen, die Moldauisch/Rumänisch bislang gar nicht oder nur für informelle Zwecke verwendeten, wenn sie sich in Situationen wie im Krankenhaus, bei der Arbeit oder in Behörden wiederfinden, in denen nun das formelle Register des Rumänischen unumgänglich geworden ist?

Sehen wir uns zunächst den folgenden Textausschnitt an:

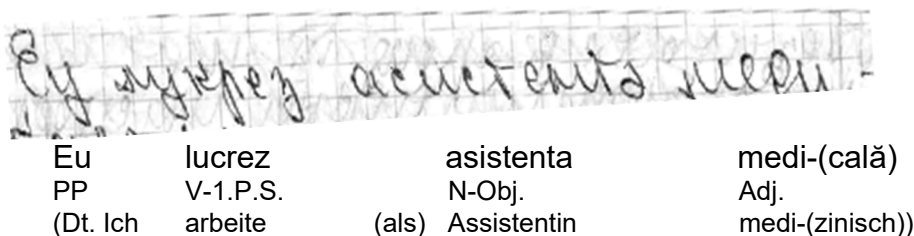


Abbildung 7: Textausschnitt aus dem Bericht einer Krankenschwester in Comrat

Der Ausschnitt zeigt die erste Zeile aus einem Text, in welchem eine Krankenschwester in einer Klinik in Comrat, der Hauptstadt des autonomen Gebiets Gagauzien, im Jahre 2013 ihre beruflichen Aufgaben beschreibt. Sie schreibt in ihrer Erstsprache Moldauisch/Rumänisch, wie die Transliteration ohne Weiteres zu erkennen gibt. Aber sie schreibt den Text nicht mit lateinischen Buchstaben, sondern mit dem kyrillischen Alphabet, so, wie sie es in ihrer Schulzeit und ihrer Ausbildung gelernt hat, so, wie es auch heute noch vor allem ältere Menschen in Moldova regelmäßig schreiben, und so, wie es in der Klinik, in der in den Arbeitsabläufen das Russische und die kyrillische Graphie einen festen Platz haben, immer noch funktional ist.

In einer modernen Gesellschaft ist die Umstellung der Graphie auf ein anderes Schriftsystem ein kostspieliges und zugleich langwieriges Unternehmen: Alle Schulbücher müssen neu geschrieben, alle offiziellen Dokumente eines Staates und der Gesellschaft müssen neu gedruckt, alle Beschriftungen im öffentlichen Raum, alle Warenbeschriftungen und Produktbezeichnungen müssen verändert werden. In Moldova endet mit der Umstellung der Graphie auf das lateinische Alphabet zugleich die bisherige Mehrfachnutzung der kyrillischen Graphie für die Verschriftung der unterschiedlichen Sprachen des Landes. Mit anderen Worten: aus der Perspektive des Erlernens des Schreibens der Sprachen bedeutet das, dass die Möglichkeit der Mehrfachnutzung ein- und desselben Formenbestands entfällt. Bezogen auf die Registerdifferenzierung, wie sie oben in Abbildung 5 sowie in der Auflistung von García et al angesprochen wurde, zeigt sich, dass die lateinische Graphie zunächst vor allem im formellen Register praktiziert wird.

Die Krankenschwester schreibt also auch 2013 noch das Moldauische/Rumänische mit kyrillischem Alphabet. Das einmal Gelernte hat in Gagauzien funktional nichts an Bedeutung verloren. In den Arbeitsabläufen der Klinik ist das Russische weiterhin präsent. Bezüglich der sprachlichen Verhältnisse in Moldova lenkt dieses Beispiel die Aufmerksamkeit darauf, dass derartige Prozesse des individuellen Lernens und der Nutzung von sprachlichen Ressourcen nicht von heute auf morgen zu ändern sind, sondern sowohl Phänomene der *longue durée* als auch der Differenzierung und der Professionalisierung der Sprachpraxis sind: Differenzierung bezüglich der Fähigkeit, Texte in einem bestimmten Alphabet erlesen zu können, was offensichtlich eher einsetzt als das Schreiben mit dem neuen Alphabet; Professionalisierung bezüglich der Häufigkeit und der Formalität im Umgang mit der Schrift. Je häufiger und formeller die schriftsprachlichen Anforderungen sind, desto eher werden offensichtlich Texte auch mit dem neuen Alphabet geschrieben. In der informellen und individuellen Praxis ist der Übergang zur oficialisierten Form auch nach mehreren Jahrzehnten noch nicht abschließend vollzogen.

Ein Format der Datenerhebung bestand darin, die TeilnehmerInnen zu bitten, in allen Sprachen, die sie sprechen, etwas zu schreiben. Für viele ProbandInnen war die Aufforderung, in ihren Sprachen wie Gagauzisch, Bulgarisch, Romanes oder Ukrainisch etwas zu schreiben, außerordentlich ungewöhnlich oder sogar unverständlich. Was einmal mehr unterstreicht, dass Schriftpraxis in anderen Koordinaten zu verorten ist als eine Sprache sprechen.

Die beiden folgenden Belege zeigen Ausschnitte aus den Texten einer mehrsprachigen Ärztin, die auf Rumänisch und auf Russisch nacheinander je ein Ereignis aus ihrer beruflichen Praxis aufgeschrieben hat.

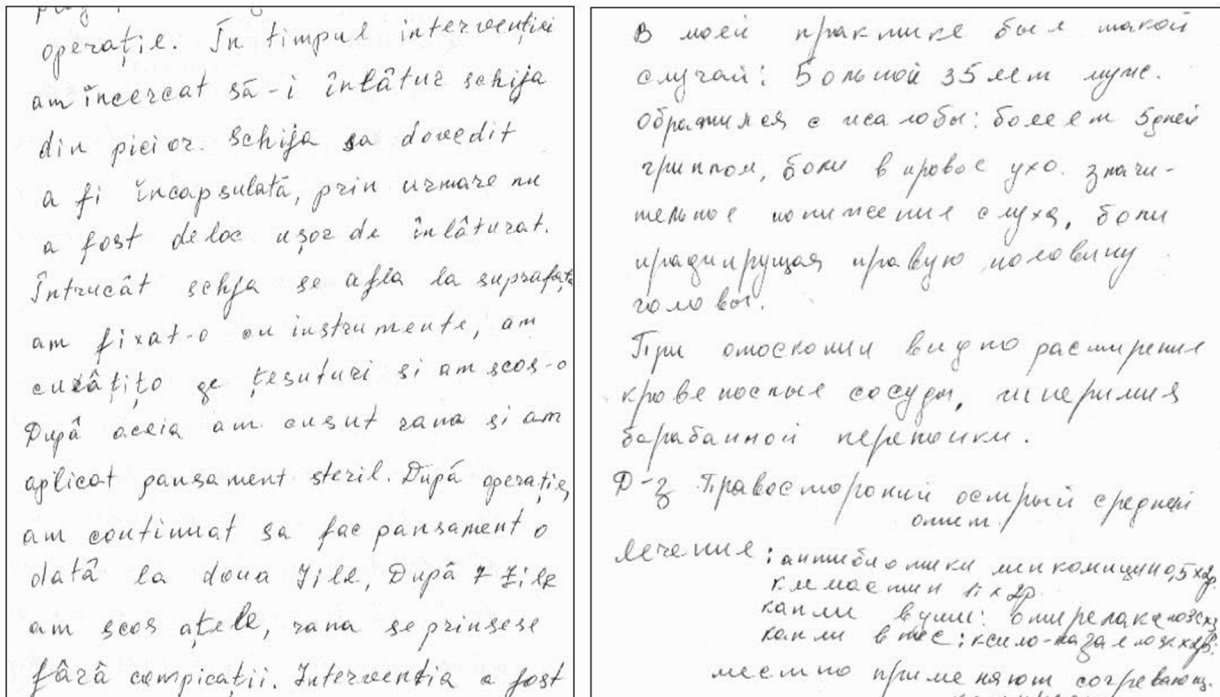


Abbildung 8: Textausschnitte aus den Berichten einer Ärztin in rumänischer und russischer Sprache

Selbst ohne Transliteration und detaillierte Analyse wird erkennbar, dass die beiden Texte auf bemerkenswerte Art verschieden geschrieben sind. Wichtige Unterschiede zeigen sich auf der Ebene von Lexik und Syntax. Der russische Text enthält viele medizinische Fachtermini, Indikationen und Verordnungen. Die Syntax ist parataktisch-reihend, oft ohne Subjekt und ohne Nebensätze. Die Rolle von Fachtermini im russischen Text besteht in syntaktischer Hinsicht auch darin, dass die Äußerung dadurch verdichtet wird, weil keine komplexen Satzstrukturen zur Umschreibung nötig werden. Der rumänische Text hingegen besteht aus ausgeformten Sätzen, mit deutlich geringerem Anteil an Fachsprache. Deutlich ist im rumänischen Text der Duktus des Beschreibens und des an die Mündlichkeit angelehnten Erzählens erkennbar. In dieses Bild fügt sich auch die Verschriftung einer Form der Mündlichkeit ein, wenn die Ärztin statt <complicații> die umgangssprachliche Form <compicații> schreibt. Diese Befunde lassen sich als Indiz dafür interpretieren, dass die schriftsprachlichen Ausbauprozesse des formellen Registers in beiden Sprachen unterschiedlich ausfallen. Im Kontext von Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit ist dies ein Anhaltspunkt dafür, dass bei Mehrsprachigkeit das Prinzip der sprachlichen Optimierung entweder nicht greift oder es modifiziert werden muss, während es in der Mündlichkeit von Mehrsprachigen weit verbreitet ist, wenn lexikalische

Einheiten – mit geringfügigen Anpassung an die jeweilige Sprache – gemeinsam in beiden Sprachen genutzt werden.

In Weiterführung der in Abschnitt 3 geführten Diskussion zur Mehrschriftigkeit zeigen die beiden Belege auch, welche Analyseschritte von der systemischen Dimension der unterschiedlichen Schriftsysteme in Richtung des funktionalen und des strukturellen Ausbaus zu gehen sind. Während in funktionaler Hinsicht anhand des rumänischsprachigen Textes Mischungsprozesse zwischen den Sprachen und besonders zwischen den Registern zu erkennen sind, tendiert der Ausbau des formellen Registers sowohl stärker auf die Einsprachigkeit als auch stärker auf sprachliche Strukturen der situationsentbundenen Darstellung (vgl. Sebba, Mahootian & Jonsson 2012).

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Das Beispiel der französischsprachigen Schule in Vancouver lenkt die Aufmerksamkeit auf eine weitverbreitete Situation in Migrationsgesellschaften. Der Vielsprachigkeit in diesen Gesellschaften stehen einsprachig verfasste Bildungsinstitutionen gegenüber, deren Aufgabe es ist, den Kindern einen Zugang zur Geschäftssprache des Landes und ihres formellen Registers zu vermitteln. Die Probleme dieses Modells sind hinreichend bekannt und werden seit längerer Zeit diskutiert (vgl. Reich/Roth 2002). Das Besondere des hier gezeigten Falls besteht jedoch darin, dass die Schulsprache nicht die gesellschaftlich dominante Sprache ist, sondern eine Minderheitensprache, deren Funktionalität außerhalb der Schule stark eingeschränkt ist. Die Sprachpolitik der Schule bezieht ihre Legitimation aus föderalen Regelungen zum Schutz der frankophonen Minderheit, für die es darum geht, in ihrer Sprache leben, lernen und arbeiten zu können. Für die Mehrheit der Kinder in dieser Klasse – oder genauer: für deren Eltern – dominiert allerdings ein anderes Motiv in der Wahl dieser einsprachigen Schule in Französisch. Für sog. allophone und für anglophone Kinder bietet das zeitige schulische Lernen in Französisch eine erfolgversprechende sprachliche Qualifikation für eine spätere Karriere in den Institutionen des bilingualen Staatsapparats, für die eine elaborierte Praxis des Französischen Grundvoraussetzung ist. Dabei gehen Schule, Eltern und Kinder noch von einer weiteren, allerdings nicht explizit formulierten Voraussetzung aus, denn wie kann ein solches Minderheitensprachenmodell im Hinblick auf das Erlernen der gesellschaftlich dominanten Sprache und ggf. auch der Herkunftssprachen der Kinder funktionieren? Implizit in die Rahmenbedingungen des Lernens in dieser Schule ist das Engagement der Eltern eingeschrieben, für ihre Kinder außerhalb des schulischen Curriculums die Wege zum Erlernen der Schriftsprache des Englischen zu bereiten und ggf. auch noch die Mittel und die Zeit aufzubringen, damit ihre Kinder das formelle Register der Herkunftssprachen erlernen. Wie wir an den Zeichnungen und Texten der Kinder gesehen haben, verfügen sie

über ein breites Repertoire an Sprachen. Als Schulsprache dominiert Französisch, die anderen Sprachen sind in Form von Phänomenen des Sprachkontakts und als narrative Elemente der Sprachbiographien in den Bildern und französischen Texten präsent. Mehrschriftigkeit im eigentlichen Sinne lässt sich folglich aus diesen Belegen nicht ableiten, sehen wir von den Einzelfällen ab, in denen Schriftzeichen aus anderen Schriftsystemen als dem lateinischen zur Gestaltung des Sprachporträts genutzt wurden. Die Mehrschriftigkeit bleibt für jedes Kind implizit in den ökonomischen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Besuchs dieser Schule verankert; das Minderheitensprachenmodell stellt unter diesen Bedingungen eine Art Stimulus für eine erweiterte schulische Bildung und für den Transfer sprachlichen Wissens zum Ausbau des formellen Registers in anderen Sprachen dar. Wie dies gelingt und ob überhaupt, kann allerdings anhand des gewählten Forschungsdesigns nicht untersucht werden, von Plausibilitätsannahmen zum sprachlichen Ausbau einmal abgesehen.

Die zweite Fallstudie stellt eine Art Gegenpol zur ersten dar. Es geht nicht um Kinder und um Sprachenlernen in der Schule, sondern um Erwachsene und deren berufliche Praxis. Reflektiert die erste Fallstudie die Situation einer Minderheitensprache, die sich dem Sog der sprachlichen Assimilation befördernden Multikulturalismusmodells und der Omnipräsenz des Englischen zu widersetzen versucht, ist die zweite Fallstudie in sprachlichen Verhältnissen angesiedelt, die hochgradig politisiert, polarisiert und heftig umkämpft sind. Es handelt sich um Verhältnisse, in denen die politischen Konkurrenten bei faktischer Mehrsprachigkeit nahezu der gesamten Bevölkerung jeweils Modelle der Einsprachigkeit in Rumänisch (seitens der zentralstaatlichen Akteure) oder in Russisch (seitens lokaler Autoritäten, z.B. in Gagauzien, aber auch in Unternehmen oder unter den Minderheiten) propagieren und die Räume für das Lernen und die Praxis der Sprachen von Minderheiten einschließlich der Toleranz ihnen gegenüber nicht stabil sind. Auch dieser Fall verträgt in bestimmter Weise eine Verallgemeinerung, denken wir an die vielen Situationen des inneren und äußeren sprachlichen Kolonialismus auf allen Kontinenten oder/und an Sprachkonfliktsituationen wie in Katalonien, Korsika oder Québec, in denen zugleich die Migration ein sprachpolitisch relevanter Faktor ist. Gemeinsam ist beiden Fallstudien, dass sie Szenarien der individuellen Positionierung zu Verhältnissen der Mehrsprachigkeit ausloten und den Fokus auf die Schriftpraxis und die schriftkulturellen Verhältnisse richten. In dieser Hinsicht ist die zweite Fallstudie sehr ergiebig, lassen sich an ihr in empirischer Hinsicht verschiedene Facetten von Mehrschriftigkeit, wie sie weiter oben in der Auflistung von García et al (2007) genannt werden, ausloten. Dabei zeigt sich, dass mehrsprachige Personen, wenn sie in der Lage sind, ihre Sprachen auch zu schreiben, in diesen Sprachen auf recht unterschiedliche Weise schreiben. Wie Fallstudie 2 zeigt, geht es dabei nicht nur um die sofort auffälligen Unterschiede auf der Ebene von 'Skripts', wenn mit lateinischem oder

kyrillischem Alphabet (oder auch mit beiden) geschrieben wird, sondern um die im Kontext von Mehrschriftigkeit noch deutlich komplexeren Phänomene, nämlich (mindestens) die auf der Ebene der graphematischen und orthographischen Konventionen und Praxen und die auf der Ebene der sprachlichen Register und der Texte. In theoretischer Hinsicht bietet diese Fallstudie Anhaltspunkte für die Diskussion von Mehrschriftigkeit im Rahmen einer Theorie des sprachlichen Ausbaus (vgl. die Abbildungen 4 bis 6) sowie für Einsichten in die Restrukturierung sprachlicher Repertoires. Während bei Fallstudie 1 die Migration der Familien das zentrale Moment für die (Re-)Strukturierung der Repertoires darstellt, sind es bei Fallstudie 2 zunächst die gesellschaftlichen Brüche seit dem Zerfall der Sowjetunion, später auch binnen- und transnationale Migration und Remigration, die den über die Register der Sprachen verteilten Umbau des Repertoires erforderlich machen (dazu ausführlich die Dissertation von Weirich 2016). Das Spektrum der Restrukturierung reicht von 'language attrition' im Sinne von "Rückbau" auf der einen Seite zum maximalen Ausbau der Register auf der anderen Seite.

Wo führen uns Untersuchungen zu Mehrschriftigkeit hin? Es wird darum gehen müssen, die Schriftlichkeit und Mehrschriftigkeit als eigenständigen Bereich innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung zu entwickeln. Es geht dabei vor allem darum, die Restrukturierung der Repertoires genauer zu untersuchen, was mindestens zweierlei bedeutet: *Einerseits* ist dem empirischen Faktum Rechnung zu tragen, dass bei mehrsprachigen Personen das formelle Register häufig in einer anderen Sprache ausgebaut wird als das intime oder/und informelle Register; *andererseits* aber auch, dass auf der Basis eines bereits elaborierten Ausbaus das formelle Register in einer anderen Sprache (leichter) erschlossen werden kann. Die Frage lautet somit: Wie ist die Optimierung der sprachlichen Ressourcen aus der Perspektive der Schriftlichkeit zu denken und wie kann sie für die Zwecke des institutionalisierten Sprachenlernens befördert werden?

Eine Erfahrung aus dem Moldova-Projekt besteht darin, dass die systematische Erhebung von Daten zur Mehrschriftigkeit – insbesondere bei Erwachsenen – eine komplizierte Forschungssituation darstellt und für die TeilnehmerInnen wie die Forschenden eine "delikate" Angelegenheit ist. Der schriftkulturelle Ausbau ist für viele Menschen eng mit ihrer Bildungssozialisation und mit ihrer fachlichen Qualifikation verbunden. Schreiben in der Sprache ihrer Bildungssozialisation stellt für sie ein kulturelles Kapital dar. Sprachen sprechen, diese aber nicht schreiben können, gilt in modernen Gesellschaften als ein Stigma. In den Augen von einigen unserer mehrsprachigen und hoch qualifizierten TeilnehmerInnen kam die Einladung, in allen ihren Sprachen, die sie sprechen, etwas zu schreiben, als Infragestellung ihres identitären Selbstbildes, als Mangel von Bildung, als Defizit in der Beherrschung von Kulturtechniken oder als Entwertung ihrer fachlichen Kompetenzen an. Anders als bei Erhebungen zur Praxis der Mehrsprachigkeit im Mündlichen fallen die

Reaktionen der ProbandInnen auf Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit bisweilen heftig aus. Dabei ist die Verweigerung noch eine relativ harmlose Form des Ausdrucks von Unbehagen. Die Soziolinguistik muss sich folglich auch in Richtung Forschungsethik weiterentwickeln und Strategien erfinden, die für derartige Untersuchungen angemessen sind.

LITERATUR

- Barton, D. (2007). *Literacy, Lives and Learning*. London; New York: Routledge.
- Barton, D. & Papen, U. (dir.) (2010). *The Anthropology of Writing. Understanding Textually-mediated Worlds*. New York, N.Y.: Continuum International Pub. Group.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & Backus, J. (2013). Superdiverse Repertoires and the Individual. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Hgg.), *Multilingualism and Multimodality. Current challenges for Educational Studies* (pp. 11-32). Rotterdam: Sense.
- Böhm, M. & Gätje, O. (dir.) (2014). *Handschriften – Handschriften – Handschriftlichkeit*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Budach, G., Erfurt, J. & Kunkel, M. (dir.) (2008). *Écoles plurilingues - multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bunčić, D. (2011). *Biscriptality in Slavic and non-Slavic Languages: A Sociolinguistic Typology*. Tübingen: Habilitationsschrift, Universität Tübingen, unveröffentlicht.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire* Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (dir.) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: London Routledge.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. ((1997) 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.
- Coste, D. et al (dir.) (2013). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles: E.M.E. & InterCommunications.
- Coulmas, F. (2003). *Writing systems. An Introduction to Their Linguistic Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1991). *Language Learning and Bilingualism*. Tokyo, Japan: The Graduate School of Languages and Linguistics Linguistic Institute for International Communication.
- Cummins, J. (2009). From Literacy to Multiliteracies: Designing Learning Environments for Knowledge Generation in Culturally and Linguistically Diverse Schools. In J. Lupart, A. McKeough, M. Porath, L. Phillips & V. Timmons (Hgg.), *The challenges of student diversity in Canadian schools* (pp. 223-252). Markham, ON: Fitzhenry and Whiteside Limited.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue: Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche?. In I. Nocus, J. Vernaudo, & M. Paia (Hgg.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (pp. 41-63). Rennes: Presses de l'université de Rennes.

- Dürscheid, C. (2012). *Einführung in die Schriftlinguistik*. (4., überarb. und aktualisierte Aufl. éd. Vol. 3740: Sprachwissenschaften). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Erfurt, J. (1996). Sprachwandel und Schriftlichkeit (Artikel Nr. 119). In H. Günther & O. Ludwig (Hgg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use* (Vol. 2. Halbband, p. 1387-1404). Berlin/New York: W. de Gruyter.
- Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (dir.) (2013). *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr (UVR).
- Erfurt, J. & Weirich, A. (2013). Sprachliche Dynamik in der Republik Moldova. In T. Stehl, C. Schlaak & L. Busse (Hgg.), *Sprachkontakt, Sprachvariation, Migration: Methodenfragen und Prozessanalysen* (pp. 307-332). Frankfurt am Main: Peter Lang
- Franceschini, R. (2013). Die Entwicklung dreisprachiger Schreibkompetenzen: Resultate aus den ladinischsprachigen Tälern Südtirols. In J. Erfurt, T. Leichsering & R. Streb (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: sprachliches Handeln in der Schule* (p. 57-77). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. London: Blackwell.
- García, O., Bartlett, L. & Kleifgen, J. (2007). From Biliteracy to Pluriliteracies. In P. Auer & L. Wei (Hgg.), *Handbook of Applied Linguistics. Vol. 5: Multilingualism* (pp. 207-228). Berlin: Mouton/de Gruyter.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (2008). Bilinguale Grundschulen in Hamburg – ein erfolgreicher Schulversuch. In G. Budach, J. Erfurt & M. Kunkel (Hgg.), *Ecoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure* (pp. 395-410). Frankfurt/M. [u.a.]: Peter Lang.
- Haarmann, H. (1990a). Sprache und Prestige. Sprachtheoretische Parameter zur Formalisierung einer zentralen Beziehung. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 106(1-2), 1-21.
- Haarmann, H. (1990b). *Universalgeschichte der Schrift*. Frankfurt etc.: Campus Verlag.
- Haueis, E. (2016). *Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Haugen, E. (1972 [1966]). Dialect, Language, Nation. In E. Haugen (Hg.), *The Ecology of Language. Essays selected and introduced by Anwar S. Dil* (pp. 237-254). Standford: Stanford University Press.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hélot, C., Benert, B., Ehrhardt, S. & Young, A. (dir.) (2008). *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt/M. [u.a.]: Peter Lang
- Hornberger, N.H. (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, 59, 271-296.
- Hornberger, N.H. & Skilton-Sylvester, E. (2003). Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. In N.H. Hornberger (Hg.), *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (pp. 35-69). Clevedon [et al.]: Multilingual Matters.
- Kloss, H. (1952). *Die Entwicklung neuerer germanischer Kultursprachen von 1800 bis 1950*. München: Pohl.
- Kloss, H. (1969). *Grundfragen der Ethnopolitik im 20. Jahrhundert die Sprachgemeinschaften zwischen Recht und Gewalt*. Wien: Braumüller.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36 (1985), 15-43.
- Kress, G.R. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Litalien, R.J., Moore, D. & Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et

- réflexivité: pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 192-211.
- Lüdi, G. (1997). Towards a Better Understanding of Bilinguality. In C. Pontecorvo (Hg.), *Writing Development: an Interdisciplinary View* (pp. 206-218). Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- Maas, U. (1985). Lesen-Schreiben-Schrift. Die Demotisierung eines professionellen Arkanums im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. *LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 59, 55-81.
- Maas, U. (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V & R Unipress.
- Maas, U. (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien*, 73, 21-150.
- Maas, U. (2015). Was wird bei der Modellierung mit Nähe und Distanz sichtbar und was wird von ihr verstellt? In H. Feilke & M. Henning (Hgg.), *Zur Karriere von Nähe und Distanz*. erscheint.
- Maas, U. & Mehlem, U. (2005). *Schriftkulturelle Ausdrucksformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen in Marokko*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.
- Moore, D. & Sabatier, C. (2010). Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(5), 639-675.
- Rebuffot, J. & Lyster, R. (1996). L'immersion en français au Canada: contextes, effets et pédagogie. In J. Erfurt (Hg.), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (pp. 277-294). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Amt für Schule.
- Rosenberg, P. & Schroeder, C. (dir.) (2016). *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Sebba, M., Mahootian, S. & Jonsson, C. (dir.) (2012). *Language Mixing and Code-switching in Writing: Approaches to Mixed-language Written Discourse*. New York: Routledge.
- Streb, R. (2015). *[ma ke 'unbravo]: Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext. Eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*. Dissertation, Fachbereich Neuere Philologien, Goethe-Universität Frankfurt/M., 2 vols.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B.V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. & S. Lapkin. (1991). Additive bilingualism and French immersion education: The roles of language proficiency and literacy. In A.G. Reynolds (Hg.), *Bilingualism, multiculturalism and second language learning: The McGill conference in honour of Wallace E. Lambert* (pp. 203-216). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Weingarten, R. (2014). Schreiben mit der Hand und Schreiben mit dem Computer. Chirographie, Typographie und Diktat. In M. Böhm & O. Gätje (Hgg.), *Handschriften - Handschriften - Handschriftlichkeit* (Vol. 85, pp. 133-150). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Rhur.
- Weirich, A. (2013). Ausbau Events and the Linguist's Role in the Dynamics of Minorization in Northern Moldova. *Slovo*, 25 (Nr. 1 (SPRING 2013)), 65-82.
- Weirich, A. (2014). Majorized linguistic repertoires in a nationalizing state. In I. de Saint-Georges, K. Horner & J.-J. Weber (Hgg.), *Multilingualism and Mobility in Europe: Policies and Practices* (p. 149-170). Frankfurt/M. [et al.]: Peter Lang.

- Weirich, A. (2015). Einige Gedanken zu aktuellen Entwicklungen des Glottonymstreits in der Republik Moldova. *Quo Vadis Romania? – Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik*, 46, 106-129.
- Weirich, A. (2016). *Individuelle sprachliche Repertoires und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Republik Moldova*. Goethe-Universität Frankfurt/M., Dissertation am Fachbereich 10, 2 Bände, unveröffentlicht.
- Wong Fillmore, L. (1976). *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. PhD., Stanford Univ. Stanford: Stanford University.