

MANUELA BÖHM / HEIKE ROLL

Nicht nur mehrsprachig, sondern auch mehrschriftig! Argumente für eine mehrsprachige Literalität in der Migrationsgesellschaft

Resümee

Der vorliegende Beitrag beleuchtet den Begriff Mehrschriftigkeit aus linguistischer, didaktischer und bildungspolitischer Sicht. Als übergeordnete Konzepte werden (1) Sprachausbau und (2) individuelles Sprachrepertoire als Grundlage für die systematische Unterscheidung von Mehrschriftigkeit im engeren Sinne (Alphabetisierung und Umgang mit Schriftsystemen) und Mehrschriftigkeit im weiteren Sinne (sprachenübergreifende Textkompetenz) herangezogen. Es wird gezeigt, dass eine ganze Reihe von linguistisch basierten didaktischen Modellen bereitstehen, die den mehrschriftigen Sprachausbau unterstützen und es wird dafür plädiert, deren längst fällige Realisierung in Schule und Erwachsenenbildung der deutschen Migrationsgesellschaft in der Breite durchzusetzen.

This article explores the concept of multiliteracies understood as skills related to reading and writing in more than one language from a linguistic, didactic, and educational policy perspective. The focus is set on the overarching concepts of (1) Sprachausbau (language extension) and (2) Sprachrepertoire (the individual linguistic repertoire). Based on these concepts, a distinction is made between multiliteracies in a narrow sense (spelling, dealing with writing systems) and multiliteracies in a wider sense (cross-linguistic text competence). The paper shows that there is a number of relevant didactic models which may be used to support multiliteracies in schools and adult education. We argue that their implementation in a culturally pluralistic society such as the Federal Republic of Germany is long overdue.

1 Einleitung

Dass Mehrsprachigkeit der Normalfall in Gesellschaft und bei Individuen ist, gilt inzwischen als Gemeinplatz in Linguistik und Bildungs- bzw. Sprachpolitik. Das trifft auf historische Sprachverhältnisse zu, insbesondere aber auf die in globalisierten und von Diversität gekennzeichneten Gesellschaften. In diesen werden im Zuge von Migration und Mobilität und durch Kultur- und Handelskontakte, Tourismus, kulturelle und wissenschaftliche Austauschprozesse oder internationale Verflechtungen verschiedene Sprachen in verschiedenen Communities, Domänen und Konstellationen genutzt. In der Regel

wird mit ‚Mehrsprachigkeit‘ die Fähigkeit assoziiert, verschiedene Sprachen zu sprechen (und entsprechend auch zu verstehen).¹ Mehrsprachigkeit ist aber nicht nur alltägliche Praktik in mündlichen, sondern auch in schriftlichen Handlungskonstellationen, die auch das Schreiben und Lesen in verschiedenen Sprachen umfassen. Diese Schreib- und Lesepraktiken stehen seit dem letzten Jahrzehnt zunehmend im Fokus der Forschung.

Schrift und Schreiben sind von Anfang an auch Themen einschlägiger OBST-Hefte², ebenso wie Sprachaneignung und Sprachpraktiken in Migrationsgesellschaften³. Erfurt/Leichsering/Streb (2018) führen unter dem Titel „Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit“ in OBST 93 diese beiden Perspektiven zusammen. Aufgegriffen wird die sprachpolitisch nach wie vor herausfordernde Frage, wie Schüler:innen ihr migrationsbedingtes sprachliches Gesamtrepertoire durch die Aneignung schriftsprachlicher Kenntnisse (sowohl im Sinne einer zwei- oder mehrsprachigen Alphabetisierung als auch einer Textfähigkeit in zwei oder mehr Sprachen) im Rahmen unterschiedlicher Schulmodelle ausbauen können.⁴ Mit Blick auf die Tatsache, dass über ein Drittel der jungen Generation mehrsprachig aufwächst, ist diese bildungspolitische Weichenstellung überfällig: 2018 hatten deutschlandweit 33,6% der Kinder in Klasse 4 einen Migrationshintergrund (Henschel et al. 2019).

Schriftsprachliche Kenntnisse in den Herkunftssprachen⁵ bewegen sich, je nach sprachbiographischen Aneignungskonstellationen und Generationenzugehörigkeit, in einem Kontinuum (Hornberger 2004). Ein Teil der neu zugewanderten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen verfügt bei der Einreise über altersgemäße schriftsprachliche Kompetenzen in der Erstsprache (L1). Auf deren mental-kognitiver Basis kann der Erwerb der Zweitsprache (L2) Deutsch besonders dann in kurzer Zeit aufbauen, wenn, bspw. durch Sprachvergleich, die L1 systematisch aktiviert wird (vgl. u. a. Gießhaber 2010).⁶ Personen mit geringen literalen Erfahrungen müssen dagegen häufig den Prozess der Erstalphabetisierung in der L2 Deutsch vollziehen, Angebote für eine bilinguale Alphabetisierung sind rar. Die mehrsprachigen Praktiken bei Personen, die in zweiter oder dritter Generation in

1 Das zeigt auch der Titel des Themenschwerpunkts Mehrsprachigkeit im Magazin des Goethe-Instituts: *Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen* (vgl. Gogolin/Lüdi 2015).

2 Vgl. die Hefte 56, 66, 67, 73.

3 Vgl. die Hefte 22, 34, 75, 77, 93, 94, 98.

4 In jüngerer Zeit sind einige Untersuchungen erschienen, die schriftsprachliche Kenntnisse in zwei oder mehr Sprachen untersuchen, wie Usanova (2019), Uluçam-Wegmann et al. (2019), Wenk et al. (2016), Böhm (2015), Rosenberg/Schroeder (2016). Eine frühe Arbeit ist die wegweisende Studie von Berkemeier (1997).

5 Wir verwenden hier im Wissen um den kritischen Diskurs den Begriff Herkunftssprache. Dieser hat den Begriff der Muttersprache im bildungspolitischen Diskurs weitgehend abgelöst, wird aber aufgrund seiner exkludierenden Semantik nachvollziehbar kritisiert (u. a. Küppers/Schroeder 2017). Zugleich – und das begründet unsere Verwendung – bringt er die Spezifik der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zum Ausdruck, wie sie in der internationalen Heritage Language Forschung für unterschiedliche Sprachen und Konstellationen belegt ist (Mehlhorn/Brehmer 2018, Polinsky 2018).

6 Diese Zusammenhänge werden (v. a. seitens der Sprachzentren) auch in der Hochschule für das wissenschaftliche Schreiben erkannt (z. B. Huemer/Lejot/Deroey 2019).

Deutschland aufwachsen, sind vorrangig mündlich geprägt und auf den privaten sozialen Raum beschränkt. Deutsch ist in der Regel die dominante Sprache, Sprachwechsel und Sprachmischung sind aber Teil einer vielfältigen, hybriden Kommunikation in Familien und unter Peers. Dass Formen intergenerationaler familiärer und peerbezogener textueller Literalisierung in der Herkunftssprache (wie über das Vorlesen und Bereden von Büchern, durch Liedtexte u. a.) praktiziert werden und eine wichtige schriftsprachliche Ressource darstellen, gilt als belegt (u. a. Rehbein 2016). Die Ausprägung einer mehrsprachigen „family literacy“ ist einerseits sozioökonomisch bedingt, deren Fehlen ist aber auch Folge eben jener jahrzehntelangen Ausblendung der Mehrschriftigkeit, die Maas (2010b) als „blinden Fleck“ bezeichnet hat. Institutioneller Zugang zur Schrift ist in den Herkunftssprachen nur dann möglich, wenn, was bislang nur an wenigen Grundschulen der Fall ist, Angebote für eine mehrsprachige Alphabetisierung bestehen (u. a. die Programme KOALA oder Rucksack) oder in der Primar- und Sekundarstufe herkunftssprachlicher Unterricht besucht werden kann, sei es als schulisches oder außerschulisches Angebot (z. B. Grieshaber/Kalkavan 2012, Reich 2016). Weitere Optionen bieten bilinguale Unterrichtsmodelle und -projekte, wie z. B. die sogenannte „Two-Way-Immersion“, im Deutschen als reziproke Immersion bezeichnet (vgl. Erfurt/Weirich/Caporal-Ebersold 2018, Erfurt/Leichsering/Streb 2018).

Entsprechend ist die Forderung nach schreib- und lesedidaktischen Konzepten in den Sprachen der Migrationsgesellschaft wahrlich nicht neu. Erinnerung sei an das „Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht“ (BAGIV 1985), das im Zusammenschluss unterschiedlicher Akteure (Elternverbände, Schule, Hochschule) entwickelt wurde. Die Autorinnen und Autoren setzten sich für eine „bilinguale Erziehung“ ein, die komplexe schriftsprachliche Fähigkeiten vom ersten bis zum zehnten Schuljahr durch einen „unterrichtlich forcierten Sprachaufbau“ der Herkunftssprachen fördert. (Rehbein 1985, 248; erweitert in Rehbein 2012). Als ein Vorbild diente das sog. „Krefelder Modell“, das seit 1975 zunächst an Grundschulen, dann erweitert auf die Sekundarstufe erstmals systematisch eine mehrsprachige Erziehung (zunächst für Türkisch und Griechisch) umsetzte und Ausgangspunkt für die in Nordrhein-Westfalen bis heute im bundesweiten Vergleich weit ausgebauten Struktur an herkunftssprachlichem Unterricht war (vgl. zum Krefelder Modell jüngst Rehbein 2021).⁷

Maas, Mehlem und Schroeder beobachteten bereits 2004, dass neben den gesprochen-sprachlichen auch schriftkulturelle Variationen in den Migrationssprachen entstehen, die sich von den jeweiligen Standardsprachen unterscheiden, beispielsweise in der Behördenkommunikation oder in den (sozialen) Medien. Sie sprechen von einer „schriftkulturellen Unterschichtung nationalsprachlich ausgerichteter Verhältnisse“ (2004, 143). Weiterhin verweisen sie darauf, dass Sprachen ohne schriftsprachliche Tradition wie Zaza, Kurdisch oder Berber ein vermehrtes migrationslinguistisches Interesse erfahren (u. a. durch die

⁷ Cantone (2020) ordnet die Sprachenpolitik in NRW in einen europäischen Kontext ein.

Entwicklung von Grammatiken), das dann auch in die Herkunftsländer zurückwirkt (2004, 142).

Es ist offensichtlich: Das Thema Mehrschriftigkeit rührt an substanzielle (und nicht nur bildungspolitische) Fragen. Der Zugang zu Schrift, Schriftlichkeit und Schreiben erfolgt i. d. R. institutionell verankert. Insofern impliziert die Forderung nach Mehrschriftigkeit die Frage, ob die Migrationsgesellschaft bereit ist, Menschen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, auch den Zugang zum Schreiben in ihrer Erstsprache zu eröffnen. Damit verbunden ist die erneute und nachdrückliche Aktualisierung der Forderung an die mit der Aneignung von Schriftlichkeit befassten Bildungsinstitutionen, bereits vorliegende Modelle umzusetzen, breitflächig zu evaluieren und dann regelhaft zu implementieren. Das Zeitfenster für derartige Transformationsprozesse scheint zu Beginn dieses Jahrzehnts günstig: Befunde zu Mehrsprachigkeit als Bildungsressource liegen vor (im Überblick Gogolin et al. 2020) und die Lehrkräftebildung implementiert regelhaft mehrsprachigkeitsorientierte Elemente. Heranziehen lässt sich auch die UNESCO Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, die das Argument der Nachhaltigkeit sprachpolitisch stark macht:

The Education 2030 Framework for Action calls for the provision of context-related bilingual and intercultural literacy programmes as an effective way of achieving target 4.6. (Universal literacy and numeracy). (UNESCO 2016)

Mehrsprachigkeit im Sinne einer mehrsprachigen Literalität zu perspektivieren, ist also das Anliegen dieses Textes. Mit Blick auf die Aneignung von Schrift(sprache)⁸ und das Wissen um die mehrschriftigen Repertoires der Lernenden, die im Spannungsverhältnis zu einsprachigen Bildungsinstitutionen stehen, stellen sich Fragen nach Ausbauprozessen von Mehrschriftigkeit und didaktischen Überlegungen zu ihrer Unterstützung. Was heißt es – für Sprachbenutzer:innen, aber auch für die Bildungsinstitutionen, in denen Sprachkompetenzen auf- und ausgebaut werden – jenseits des Fremdsprachenunterrichts mehrere Sprachen nicht nur in Mündlichkeit, sondern auch in Schriftlichkeit im Repertoire verfügbar zu machen? Welcher Stellenwert soll der Mehrschriftigkeit in unserer gleichermaßen von Migration *und* Schriftkultur gekennzeichneten Gesellschaft zukommen? Diese Fragen werfen Kontroversen auf, rütteln sie doch an grundlegenden Präsuppositionen einer konsolidierten Einsprachigkeit im „Horizont des Projektes Nation“, wie Ehlich (2021b, 259) formuliert. Deren standardsprachliches Bollwerk, um es zugespitzt zu formulieren, ist die durch Orthographie normierte Schrift.

Im Folgenden sollen Begriffe und Konzepte rund um Mehrschriftigkeit ausgeleuchtet werden. Wir stellen uns der Herausforderung, unterschiedliche theoretische Perspektiven und Positionen herauszuarbeiten und Begriffe abzugleichen, dies auch mit Blick auf den theoretisch durchaus diversen Diskurs in den OBST-Heften der vergangenen Jahrzehnte.

8 Das erforderliche Basiswissen für Lehrende an Grundschulen bietet unlängst Ehlich (2021a).

Lücken und Unschärfen bleiben, aber wir wollen versuchen, grundlegenden Gemeinsamkeiten, vor allem im Rückgriff auf die zentralen Konzepte *Sprachausbau* und *sprachliches Repertoire*, nachzugehen. Dabei wird sich zeigen, dass es nicht an theoretischen Modellierungen fehlt, welcher Weg von der Mehrsprachigkeit hin zur Mehrschriftigkeit führt. Sprachausbau und Sprachrepertoire sind dabei jene Begriffe, die im bildungspolitischen Diskurs zu verankern sind, um mehrsprachige Literalität tatsächlich in Bewegung zu bringen.

2 Was ist Mehrschriftigkeit?

Bevor wir uns der Frage zuwenden, was mit Mehrschriftigkeit gemeint ist, müssen zunächst die hier verfolgten Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit geklärt werden.

Die mit der pragmatischen Wende der 1960er und 1970er Jahre einhergehende Perspektivierung von Sprache als einem im Wesentlichen sozialen, d. h. durch soziale Erfahrung konstituierten Handlungs- und Interaktionszusammenhang, hatte auch einige Konsequenzen für ein differenzierteres Verständnis von Schrift und Schreiben. Hier sollen zwei theoriebildende Positionen in ihren jeweils unterschiedlichen Konzeptionierungen vorgestellt werden, die auch eine weitergehende analytische Unterscheidung von Schrift, Schriftlichkeit und Text nach sich ziehen, was theoretische und didaktische Konsequenzen hat.

Mit der Funktionalen Pragmatik wurde eine handlungstheoretisch basierte Sprachtheorie entfaltet, die die Systematik sprachlicher Mittel und Zwecke in ihrer gesellschaftlich-historischen Grundlegung in den Blick nimmt (Redder 2008). Diese ist mit dem als generisch angenommenen Primat mündlicher Kommunikation verbunden; auch für die Untersuchung schriftlicher Texte liefern die an mündlicher Praxis erarbeiteten Konzepte den Maßstab für Modellierung und Theoriebildung. Handlungstheoretisch zentral ist die systematische Unterscheidung von, abstrakt gesprochen, Sprecher und Hörer. Vertextung wird als kommunikative Lösungsform im Falle einer (örtlichen oder zeitlichen) Dissoziierung der interaktiven, d. h. Sprecher und Hörer inkludierenden, Sprechsituation verstanden. Im Unterschied zum Diskurs sind die Interagierenden bei textuellem Handeln nicht kopräsent in Zeit und Raum, vielmehr ermöglicht der Text eine Überlieferung über die „zerdehnte Sprechsituation“ hinweg (Ehlich 1983). Schrift wird dafür historisch-gesellschaftlich nicht als Voraussetzung gesehen, orale Formen wie Epen, Märchen oder – in jüngster Zeit – asynchrone, medial übermittelte Sprachnachrichten können, je nach Zweck, ebenfalls durch Textualität gekennzeichnet sein. Diese Situationsentbindung hat eine grundlegende Strukturveränderung der sprachlichen Mittel zur Folge, insbesondere dann, wenn eine Verdinglichung des Textes durch die Schrift erfolgt: Der Adressat muss auch ohne weitere Erläuterungen den Text, genauer die propositionalen Strukturen und komplexen Illokutionen, verstehen können. Die Orientierung an der Perspektive des Adressaten und die Herstellung einer kohärenten, nachvollziehbaren Textstruktur erfordern entwickelte kognitiv-mentale Fähigkeiten auf Seiten des

Schreibenden. Sie lassen sich, wie Becker-Mrotzek et al. (2015) in einem interdisziplinären schreibdidaktisch-psychologischen Setting zeigen konnten, als zentrale Teilkomponenten von Schreibkompetenz modellieren, die, und das ist für die Anbahnung von Mehrschriftigkeit relevant, sprachenübergreifend wirksam sind. Umgekehrt muss der Adressat in der Lage sein, ein mentales Modell aus dem Gelesenen herzustellen. Lesen und Schreiben gehören somit als kommunikative Handlungseinheit zusammen.

Die Entschleunigung des Denkens durch das Schreiben birgt ein hohes epistemisches Potential. Dadurch können wissensbezogene sprachliche Handlungen quasi als Denkinstrumente für abstrahierende Prozesse dienen. Das gilt beispielsweise für solche sprachlichen Handlungen, die eine illokutive Bearbeitung von Inhalten initiieren und ausbauen wie etwa ein einfaches Beschreiben, Erklären und Instruieren oder, auf einer komplexeren Stufe, ein Begründen, Reformulieren und Erläutern. Diese sprachlichen Handlungen konstituieren ein verzweigtes, gesellschaftlich ausgearbeitetes Reservoir an Textsorten, die kommunikative Absichten und wissensverarbeitende Zwecke funktional mit sprachlichen Ausdrücken verknüpfen. Explizites Textsortenwissen bietet daher ein hohes Lernpotenzial und kann, mit je unterschiedlichen theoretischen Akzentuierungen, als ein Schlüsselkonzept für eine funktional angelegte, sprachenübergreifende Schreib- und Lesedidaktik gelten, was im Folgenden mit Blick auf Mehrschriftigkeit noch genauer auszuführen ist (vgl. im Überblick Roll et al. 2019, Schmölzer-Eibinger/Thürmann 2015, Rose/Martin 2012).

Parallel dazu etabliert sich seit ca. 40 Jahren eine im weitesten Sinne als Schriftlinguistik zu bezeichnende Richtung, die den Anspruch einer eigens auf die Spezifik von Schrift und Schreiben abgestellten Deskription, Methodologie und Theoriebildung einzulösen versucht und sich seit ca. 20 Jahren auch zunehmend für mehrsprachige schriftliche Praktiken öffnet. Deren konsistente Konzeptionalisierung innerhalb der Schriftlinguistik steht aber noch aus. Schriftlinguistisch perspektivierte Ansätze zur Analyse und Theorie von Mehrschriftigkeit sind meist in den Einzelphilologien und in schrifttheoretischen, -typologischen oder auch schrifthistorischen Arbeiten zu finden. Gemeinsam ist den hier etwas freihändig unter dem Begriff Schriftlinguistik subsumierten Ansätzen, dass sie Schrift und Schreiben, um es mit Feilke (2011) auszudrücken, hinsichtlich Struktur, Kultur und Handlung als grundsätzlich different zu Sprechsprache und Sprechen auffassen. Mit Kultur wird auf alle diejenigen Aspekte verwiesen, die zur Teilhabe an in schriftkulturellen Gesellschaften etablierten Einstellungen, Fähigkeiten, gesellschaftlichen Rollen und Institutionen notwendig sind. Maas' Theorie des Sprachausbaus nimmt die Schriftkultur, die aus seiner Sicht entscheidende Schwelle, zum Ausgangspunkt (Maas 2016).⁹ Er setzt mit den Kunsttermini *orat* und *litterat* (Maas 2010a) auf sprachstruktureller Ebene zwei unterschiedliche Begriffe an, die beim Auf- und Ausbau von Registern entscheidend sind.

⁹ Bezogen auf die Entwicklungsgeschichte sprachlichen Handelns besteht in dieser qualitativen Einschätzung zur funktional-pragmatischen Ausrichtung kein Dissens, wie etwa in der Bestimmung der systematischen Strukturunterschiede und prozeduralen Distinktionen durch Ehlich (1994) deutlich wird.

Literate und orate Äußerungen unterscheiden sich dabei sprachstrukturell und funktional voneinander. Der Handlungsaspekt verweist darauf, dass die in kommunikativer, semiotischer und temporaler Hinsicht unterschiedlichen Bedingungen unterliegenden Tätigkeiten des Sprechens und Schreibens auch prozedural und kognitiv verschieden sind und damit spezifisches Handlungsbewusstsein und unterschiedliche Problemlöse-Verfahren erfordern (Feilke 2011, 9). Bei Fragen nach der Aneignung und dem Erwerb literaler Kompetenzen, also dem, was meist als Schriftspracherwerb bezeichnet wird, treffen diese drei Aspekte Struktur, Kultur und Handlung zusammen – unabhängig davon, ob der Erwerb in einer oder in mehreren Sprachen stattfindet.

Maas hat den Begriff Mehrschriftigkeit in der deutschen Debatte stark gemacht und mit Mehlem im Zusammenhang ihrer Erforschung der Schriftlichkeit marokkanischer Kinder in Deutschland konzeptionell und theoretisch entfaltet (Maas/Mehlem 2003, Maas/Mehlem/Schroeder 2004). Dem voraus gingen jedoch Impulse vor allem aus dem angelsächsisch-transatlantischen Raum, die auch den Diskurs hierzulande stark prägten: Etwa die New Literacy Studies, die Literalität nicht als eine anzueignende Technik perspektivieren, sondern als soziale Praktik, die durch Transkulturalität, Mehrsprachigkeit und Multimodalität nachhaltig beeinflusst und hegemonial strukturiert ist.

Auch Hornbergers (1990; 2004) „Continua of Biliteracy“ als Versuch, Mehrschriftigkeit als komplexes mehrdimensionales und multifaktoriell bestimmtes Gefüge zu modellieren, hat dem Diskurs wichtige Impulse verliehen. Hornberger legt ihrem Modell einen sehr weiten Begriff von Schreiben und Schrift im mehrsprachigen Kontext zugrunde: „any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing“ (Hornberger 1990, 21). Das impliziert sowohl produktive (Schreiben) als auch rezeptive (Lesen) sowie im weitesten Sinne kulturell-kognitive Praktiken im Umgang mit Schrift und entspricht in dieser Breite am ehesten dem, was unter mehrsprachiger Literalität (Roll et al. 2019) oder „literacies in contact“ (Weth/Böhm/Bunčić 2020) zu fassen ist.

Im deutschsprachigen Diskurs hat sich für das Schreiben in mehreren Sprachen noch keine einheitliche Terminologie durchgesetzt. In der Traditionslinie von Maas (2008) bezeichnet der Begriff Mehrschriftigkeit Praktiken im Bereich der Schriftlichkeit, bei denen Ressourcen und Register verschiedener Sprachen zum Einsatz kommen, wie etwa beim Schreiben von / in mehreren Sprachen oder Schriftsystemen. Zeitgleich firmieren im deutschsprachigen Diskurs Begriffe, die jeweils andere Akzentuierungen vornehmen: Neben Mehrschriftigkeit trifft man auch auf Biliteralität (Böhmer 2015) oder Mehrschriftlichkeit (Woerfel et al. 2014, Riehl 2018, Gürsoy/Roll 2018).

Die genannten Begriffe lassen sich in zwei systematische Dimensionen unterscheiden, einerseits Schrift und Schreiben, andererseits Textualität: (1) *Mehrschriftigkeit im engeren Sinne* meint das Praktizieren verschiedener Schrift(typ)en und Schriftsysteme und damit auch das graphematische Handling unterschiedlicher Zeichensysteme. Dies kann mit oder ohne mehrsprachige Alphabetisierung erfolgen. Ein Beispiel für Mehrschriftigkeit im engeren Sinne ohne mehrsprachige Alphabetisierung findet sich bei Schreiber:innen,

die ihre Erstsprache verschriften, ohne in dieser alphabetisiert zu sein (Riehl 2018, 211 ff.). Bei diesem Falle ungesteuerten Schrifterwerbs zeigt sich, dass die Schreiber:innen Transfer- und Problemlösungswege suchen, indem sie Muster von der Sprache, in der sie alphabetisiert wurden, auf ihre Erstsprache übertragen (Maas/Mehlem 2003).

Davon zu unterscheiden ist (2) *Mehrschriftigkeit im weiteren Sinne* als mehrsprachige Textkompetenz, also die Fähigkeit zu kommunikativ bewusster, systematischer und von der situativen Einbettung weitgehend unabhängiger Verwendung von Schriftsprache. *Mehrschriftigkeit im engeren Sinne* steht besonders bei sukzessiver oder simultaner Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch im Fokus. Im letzten Jahrzehnt ist vor allem im Bereich der Alphabetisierung für erwachsene Neuzugewanderte in konzeptioneller und curricularer Hinsicht sehr viel entwickelt worden. Dadurch können die Curricula besser auf die Lernvoraussetzungen derjenigen erwachsenen Zugewanderten zugeschnitten werden, die eher literalitätsfern sind oder wenig habitualisierte Literalitätspraktiken sowie Erfahrungen mit institutionell verankertem Lernen mitbringen (Lemke-Ghafir et al. 2021, 3).

3 Mehrschriftiger Ausbau des Sprachrepertoires

In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich in der soziolinguistisch ausgerichteten Mehrsprachigkeitsforschung unter Einfluss konstruktivistischer Ansätze und ethnolinguistischer Methodologie ein akteurszentrierter Blick etabliert, der das Handeln Mehrsprachiger nicht mehr aus den Prämissen variablenabhängiger Domänen ableitet, sondern den Einsatz von Sprache(n) und Varietät(en) als ein in konkreter Interaktion und mit Wissen um die soziale Signifikanz erzeugtes, situationsbezogenes Ereignis auffasst. Damit verbunden ist ein prinzipieller Perspektivenwechsel. Während die formal-strukturalistisch geprägte Auffassung von Mehrsprachigkeit, wie es Androutsopoulos (2017a, 196; 199) formuliert, „auf recht abstrakter Ebene typologisiert“ und „weniger ein In- und Miteinander als ein Nebeneinander von Sprachen“ suggeriert, perspektivieren neuere soziolinguistische Ansätze Mehrsprachigkeit aus Sicht der Handelnden und ihrer kommunikativen Praktiken. Sozusagen aus der ‚Froschperspektive‘ gesehen, erscheint Sprache nicht mehr als etwas, das einfach vorhanden ist „und von Sprechern bloß zum ‘Gebrauch’ gebracht werden muss“, wie Androutsopoulos schreibt, sondern als „fortwährend entwickelte, permanent in der Entstehung begriffene Ressource der interaktionalen Sinnbildung“ (Androutsopoulos 2017a, 199).

In dieser Perspektivierung von Mehrsprachigkeit spielen die Konzepte *Sprachrepertoire* und *Ressource* eine zentrale Rolle.¹⁰ Mit ihren Arbeiten zu Spracherleben und Sprachbiographien hat Busch (2012) das auf Gumperz (1962) zurückgehende, von Lüdi (2006) auf Mehrsprachigkeit erweiterte Konzept des Sprachrepertoires aufgegriffen. Sie fasst darunter die „Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechgemeinschaft

¹⁰ Vgl. hierzu auch OBST 93.

zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln“ (Busch 2013, 21). Das Sprachrepertoire Mehrsprachiger ist insofern zweidimensional strukturiert, als es sprachliche Mittel umfasst, die zugleich einzelsprachlich als auch sprachenübergreifend verankert sind. Das Festhalten an der Kategorie der Einzelsprache ist, so argumentiert Redder (2018), sprachtheoretisch eine Voraussetzung dafür, die Vielfalt und den Reichtum der je unterschiedlichen Ausdrucksformen und Funktionen im Gebrauch mehrerer Sprachen sozialhistorisch zu rekonstruieren und sodann didaktisch nutzbar zu machen.

Mehrsprachiges Handeln ist ein sprachliches Handeln auf erweiterter gesellschaftlicher Stufe, indem das in verschiedenen Einzelsprachen niedergelegte Wissen handlungspraktisch wirksam gemacht wird, und zwar in kommunitärer, teleologischer und gnoseologischer Funktionsdimension. (Redder 2018, 32)

In unmittelbarem Zusammenhang damit steht der Begriff der Ressource. In ihrer sprachlichen Praktik greifen Mehrsprachige auf jene Komponenten ihres Repertoires zurück, die im jeweiligen kommunikativen Kontext interaktional bedeutsam sind; sie nutzen sie als Ressource, um ein kommunikatives Ziel zu verfolgen und erweitern somit ihren Handlungsspielraum. Der inzwischen recht prominent gewordene Translanguaging-Ansatz analysiert mehrsprachige Praktiken vor allem hinsichtlich ihres Sprachen, Modalitäten und Medialitäten übergreifenden Charakters und erarbeitet als auf Lehrende und Lernende zielendes pädagogisches Konzept Strategien zur Nutzung möglichst großer Teile des Repertoires¹¹ (Otheguy/García/Reid 2015, García/Wei 2014). Der Ressourcenbegriff schließt also ausdrücklich alle Modalitäten semiotischer Ausdrucksmittel ein und ist nicht auf Mündlichkeit beschränkt (Androutsopoulos 2017b, 56). Rehbein und Çelikkol (2018) prägen den Begriff Multilanguaging und akzentuieren damit in einem handlungsanalytischen Zugriff das Potenzial des mehrsprachigen Repertoires für die sprachübergreifende Entwicklung mental-kognitiver Fähigkeiten, die für den Wissensaufbau und -ausbau genutzt werden können. Es ist das Wechselverhältnis einzelsprachlicher Formen und Funktionen, so zeigen Analysen deutsch-türkischer Kommunikation in mathematischen Fördergruppen, das die Öffnung des Potenzials antreibt (Rehbein/Çelikkol 2018, 60ff.).

Auf Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit gewendet seien hier zumindest drei Aspekte genannt, die auf die Frage, wie der Weg von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit verläuft, Antworten bereithalten:

- (1) Das Repertoire Mehrsprachiger ist individuell und dynamisch und besteht aus sprachstrukturellen, pragmatischen und diskursiven kommunikativen Mitteln. Diese sind in der Regel asymmetrisch verteilt auf verschiedene Sprachen, Varietäten, Stile, Codes, in jeweils unterschiedlichen Ausbaugraden verfügbar und ergänzen sich gegenseitig.
- (2) Mehrschriftig zu werden bedeutet in diesem Sinne, das Repertoire zu erweitern, auszudifferenzieren und zu optimieren, um sich in schriftlich basierten Kommunikations-

¹¹ Zu einer Kritik siehe Redder (2018).

und Lernsituationen mitteilen oder daran verstehend partizipieren zu können. Konzeptionell wird dies in (nicht nur, aber v. a.) soziokulturell basierten linguistischen Arbeiten als Ausbauprozess gefasst, und zwar als Umgestaltung des Repertoires durch Aneignung von schriftsystematischen und literaten/literalen Strukturen und der konzeptuellen Seite der Schriftsprache, was wiederum andere und mehr sprachliche Handlungsoptionen und Wahlmöglichkeiten bedeutet. Der auf Kloss¹² zurückgehende und um die ontogenetische Dimension erweiterte Begriff des Sprachausbaus impliziert, dass schon etwas da ist, das als Ressource genutzt und weiter entfaltet werden kann. Einzelsprachliche Mittel verschiedener Register wie auch verschiedener Sprachen bilden gemeinsam die Basis für den Ausbau mehrsprachiger Literalität.

- (3) Die Handlungsoptionen und Wahlmöglichkeiten in Richtung Schrift und Schriftlichkeit in mehreren Sprachen eröffnen sich aber nur dann, wenn bereits verfügbare Ressourcen identifiziert, Ausbauangebote unterbreitet und Gelegenheiten geschaffen werden, dass neu angeeignete Praktiken in sprachliche Handlungen eingebettet werden und Lernende Strategien für den Sprachausbau entwickeln. Wenn der Weg von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit gelingen soll, dann braucht es, wie Haueis (mit Verweis auf Maas) schreibt, „fachdidaktisch fundierte Anstrengungen“, um „Zugang zu Ressourcen zu gewinnen, die nicht offen zutage liegen“ (2018, 79).

Studien, die im Sinne von (1) und (2) aus akteurszentrierter Sicht mehrsprachige Praktiken untersuchen, konzentrierten sich zunächst v. a. auf Mündlichkeit. In den letzten Jahren ist ein steigendes Interesse an Fragestellungen zu bemerken, die auch den Sprachausbau hin zur Mehrschriftigkeit als Teil des Repertoires in den Blick nehmen.¹³ Eine Studie, der es gelingt, Ausbauprozesse mehrsprachiger Repertoires in nuce nachvollziehbar und damit genuin sprachwissenschaftliche Forschung anschlussfähig an die schulische Praxis – im Sinne von (3) – zu machen, ist die von Streb (2016). In einer Langzeitstudie analysiert sie über vier Jahre hinweg auf der Makroebene die Sprachpraktiken der Lehrenden im bilingualen (in diesem Falle reziprok immersiven) Unterricht einer Grundschule mit einem deutsch-italienischsprachigen Zweig. Auf der Mikroebene beleuchtet sie die Entwicklung der Repertoires der Grundschüler:innen mit italienischer und deutscher Herkunftssprache.¹⁴ Mit ethnolinguistischen Methoden, konstruktionsgrammatischer Modellierung der Aneignungsprozesse und angereichert durch Sprachstandserhebungen wird herausgear-

12 Es muss erwähnt werden, dass Kloss sein Sprachausbau-Konzept in den Dienst des Nationalsozialismus gestellt hat.

13 Hier sind stellvertretend und nicht exhaustiv Arbeiten zu nennen, die dem deutschsprachigen Diskurs wichtige Impulse gaben: Berkemeier 1997, Böhmer 2015, Erfurt 2017, Koçbaş/Schroeder/Şimşek 2021, Mehlem 2007, Maas 2008; 2016, Maas/Mehlem 2003, Schroeder/Rosenberg 2016, Streb 2016, Schroeder 2021, Usanova/Schnor 2021, Weth 2015.

14 Zur sprach- und berufsbiographischen Dimension der Umstrukturierung sprachlicher Repertoires weniger im Zusammenhang mit schulischem Lernen, sondern im Kontext sprachpolitischer Veränderungen, vgl. die Studie zur Republik Moldau von Weirich (2018).

beitet, wie die mit sehr heterogenen Repertoires ausgestatteten Fokuskindern Strategien für den Ausbau der beiden Sprachen entwickeln, die wiederum Einblick in die Ressourcennutzung der Kinder gewähren. Der Gewinn dieser Studie liegt in der doppelten Analyse. Zum einen werden die Ausbauangebote bzw. explizit gemachten Transferpotenziale seitens der Lehrer:innen beleuchtet. Zum anderen werden die Ausbaustراتيجien der Schüler:innen in den Blick genommen und herausgearbeitet, wie sprachspezifische wie auch sprachübergreifende Strukturen und außerschulische Erfahrungen mit Literalität als Ressourcen genutzt werden. Studien wie diese eröffnen uns einen Blick auf die Dynamik und Mehrdimensionalität von Aneignungsprozessen, die in ihrer Komplexität sonst kaum zugänglich sind. Gerade in dieser Hinsicht sind sie wertvoll für die schulische Praxis, weil sich daraus konzeptionelle Überlegungen ableiten lassen, wie es Lernenden und Lehrenden gelingt, tatsächlich ressourcenorientiert zu arbeiten.

Ein Weg des Sprachausbaus hin zu mehrsprachiger Literalität führt zweifelsohne, wie oben dargestellt, über den bilingualen oder herkunftssprachlichen Unterricht. Unbefriedigend, ja irritierend ist die Tatsache, dass Konzepte, die den Sprachausbau hin zur Literalität unter Einbezug des gesamten Sprachrepertoires unterstützen, für den Grundschulbereich, die weiterführenden Schulen und den Erwachsenenbereich vorliegen, in der Praxis in Deutschland jedoch kaum oder nur wenig Anwendung finden.¹⁵

4 Mehrsprachige Literalität in der Schule sprach- und fächerübergreifend anbahnen

Schrift- und Textkompetenzen, also, wie oben dargelegt, Mehrschriftigkeit im engeren und im weiteren Sinne, schöpfen aus allen sprachlichen Ressourcen der Lernenden. Dass textuelle Teilkompetenzen des Schreibens und Lesens sprachenübergreifend organisiert und somit in mehreren Sprachen nutzbar sind, ist empirisch für unterschiedliche Sprachkonstellationen belegt (im Überblick Gürsoy/Roll 2018, Marx/Steinhoff 2021). Hinzu kommt, und das ist für einen ganzheitlichen Lernprozess von großer Bedeutung, dass die Anerkennung, Wertschätzung und eben Nutzung von Mehrsprachigkeit das Selbstkonzept mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher nachhaltig stärken kann. Mit Blick auf sprachlich heterogene Klassen heißt das: Je differenzierter die Kenntnisse in den beteiligten Sprachen sind, desto intensiver können sie als Ressource für die Verarbeitung

¹⁵ Hier sollen für die einzelnen Erwerbsalter lediglich einige Konzepte stellvertretend genannt werden. Für zweisprachige Alphabetisierung im Anfangsunterricht vgl. KOALA (Ayten 2016), im Erwachsenenalter vgl. die Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz (Marschke/Al-Khafaghi 2021). Für Unterstützung der sprachübergreifenden Koordination vgl. die deutsch-italienische Gesamtschule „Leonardo da Vinci“ in Wolfsburg (Sandfuchs et al. 2013). Für mehrsprachiges Lesen vgl. das auf Translanguaging aufbauende mehrsprachige reziproke Lesen (Gantefort/Oroquieta 2015). Für Konzepte zur Entwicklung mehrsprachlicher Handlungsfähigkeiten vgl. die individualisierte Sachtextzusammenfassung (Berkemeier 2018). Für das Erkennen von Form-Funktion-Relationen vgl. das Werkzeug der Satzleiste (Berkemeier/Wieland 2017).

von Wissen und das fachliche Lernen eingesetzt werden, aber auch – dieser Aspekt kann hier nicht vertieft werden – für identitätsrelevante, emotionale und persönlichkeitsbildende Prozesse. Wie lässt sich nun eine mehrsprachige Förderung und Vernetzung von Textkompetenzen (also Mehrschriftigkeit im weiteren Sinne) in der nach wie vor nach Schulformen segregierten Fächerschule realisieren?

Eine mögliche Strategie der Koordination ist die systematische Planung von gemeinsamen, sprachen- und fächerübergreifenden Vorgehensweisen beim Lehren und Lernen anhand von Textsorten und wissensbezogenen sprachlichen Handlungen (wie Beschreiben, Erklären oder Begründen), die curricular von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe II angelegt werden (Ehlich et al. 2012). Die bereits im o. g. „Memorandum für den muttersprachlichen Unterricht“ (BAGIV 1985) eingeforderte Koordinierung von herkunftssprachlichem Unterricht und Regelunterricht kann durch das Lesen und Schreiben von vergleichbaren Sach- und Gebrauchstexten oder durch die sprach- und kulturkontrastive Erarbeitung literarischer Texte erfolgen. Gerade die Auseinandersetzung mit Sachtexten weist ein hohes didaktisches Potenzial auf, da sprachpsychologische Prozesse zur Realisierung literaler Kompetenzen gefördert werden, insbesondere Verallgemeinerung, Perspektivenwechsel, Abstraktion und Systematisierung (Redder 2013, 125). Die damit verbundenen Ausdrucksmittel wie Konnektiva, Passiv oder Passiversatzformen oder Konjunktiv lassen sich nur bedingt als „bildungssprachliche“ Liste abbilden, vielmehr sind aus den Zwecken der jeweiligen Äußerung abzuleiten.

Beim Beschreiben soll beispielsweise ein Adressat so orientiert werden, dass er oder sie die Merkmale eines Gegenstandes möglichst präzise und strukturiert erfassen kann. Diese Kernfunktion differenziert sich fachspezifisch in unterschiedlichen Textsorten aus, etwa als Bildbeschreibung in der Kunst, Beschreibung eines Schaubilds in Politik, einer Durchführungsbeschreibung im Versuchsprotokoll oder einer Personenbeschreibung im Deutsch- oder Herkunftssprachenunterricht. Notwendige textuelle Strukturen sowie die erforderlichen sprachlichen Mittel lassen sich als Schnittstellen für ein fächer- und sprachenübergreifendes Lernen identifizieren.

Befunde aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt SchriFT (Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung des Türkischen)¹⁶ stützen bereits vorliegende Ergebnisse,¹⁷ dass interlinguale Zusammenhänge zwischen textuellen Strukturen im Deutschen und im Türkischen vorliegen. Im Herkunftssprachenunterricht wurde eine textsortenbasierte Schreibförderung an 6 Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen in den siebten und achten Jahrgangsstufen durchgeführt (n=227). Entwickelt wurde ein handlungsorientiertes Schreibarrangement zu instruierenden Texten (Bauanleitung, Spiel-

16 Das interdisziplinäre Projekt wurde von 2014-2020 durch das BMBF im Rahmen des Forschungsprogramms „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ an den Universitäten Duisburg-Essen und Bochum gefördert, beteiligt waren die Fächer DaZ/DAF, Turkistik, Geschichte, Politik, Technik und Physik (Roll et al. 2019).

17 Vgl. zu einem Forschungsüberblick Akin/Uluçam-Wegmann (2022).

anleitung), da diese die Fähigkeiten Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung erfordern (s. o.). Die qualitative Analyse zeigte, dass ein differentieller Lernzuwachs bei sprachpsychologisch relevanten Kategorien (wie der präzisen Beschreibung der Bilder, der Markierung des Agens oder der Unpersönlichkeit sowie der Textrahmung) entsteht (Akin/Uluçam-Wegmann 2022, 221). Dies spricht dafür, dass eine fächerübergreifende, explizite und koordinierte Förderung textueller Kenntnisse eine mehrsprachige Literalität auszubauen hilft. Und dies gilt nicht nur auf Seiten der Schüler:innen, sondern auch auf Seiten der – mit Blick auf den herkunftssprachlichen Unterricht (HSU), aber zunehmend auch anderer Fächer – ebenfalls mehrsprachigen Lehrkräfte. Ein solches Vorgehen entfaltet also in mehrfacher Weise das Potential einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik, die „mehrsprachiges Handeln für Zwecke der schulischen Wissensprozessierung und Wissenstradierung“ (Uribe et al. 2021, 271) versteht. Als Variable für den Lernzuwachs erweisen sich die unterschiedlichen Rahmenbedingungen des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU). Diejenigen Schüler:innen, die Türkisch als „Wahlpflichtfach“ belegt hatten (versetzungsrelevant), konnten einen höheren Lernzuwachs erzielen.¹⁸

Dies belegt, dass dem herkunftssprachlichen Unterricht insofern eine herausgehobene Stellung zukommt, als hier systematisch eine Mehrschriftigkeit in Einzelsprachen erworben werden kann. Allerdings trägt sein in Teilen nach wie vor marginaler Status dazu bei, dass nur ein kleiner Teil der Schüler:innen teilnimmt. Gerade für die großen Migrationssprachen (Türkisch, Russisch, Arabisch) sollte eine reguläre Stellung im Gefüge der Fächer möglichst rasch umgesetzt werden (vgl. auch Mediendienst Integration 2020, Küppers/Schroeder 2017).

Mit Blick auf mehrsprachigkeitseinbeziehende Ansätze in sprachheterogenen Regelklassen der Sekundarstufe wurden im Projekt MuM-Multi¹⁹ am Beispiel des Mathematikunterrichts verschiedene Lehrformate (Teamteaching, Peer-Teaching und Co-Teaching) erprobt, die gerade mit Blick auf neu zugewanderte Schüler:innen im Fachunterricht förderlich sein können, da diese bereits über Schriftkenntnisse in der Herkunftssprache verfügen. (Krause et al. 2021). In sprachhomogenen Kleingruppen sind Konzepte möglich, in denen auch schriftlich in den Herkunftssprachen gearbeitet werden kann (Arbeitsaufgaben, Lesetexte, Schreibaufgaben). Als eine komplexe sprachlich-mentale Handlung zeigte sich das Übersetzen, im Kontext der Fremdsprachendidaktik aktuell auch umfassend als „Sprachmittlung“ oder „Mediation“ diskutiert; im Fachunterricht spielt es aber bislang kaum eine Rolle. Uribe et al. (2021) zeigen am Beispiel des Konnektors *je....desto*, wie Schüler:innen in einer türkischsprachigen Kleingruppe in mehreren Durchläufen eine Übersetzung in das Türkische ausprobieren und dabei sowohl ihr mathematisches Sachwissen (Proportionalität, Relation von Ware und Preis) als auch ihr sprachliches Wissen einsetzen und am Ende – und das ist ein epistemischer und motivationaler Clou –

18 In NRW wird Türkisch als einzige Herkunftssprache auch als sog. Wahlpflichtfach angeboten.

19 Das Projekt MuM-Multi II (Mehrsprachiges Mathematiklernen) wurde ebenfalls im BMBF Forschungsschwerpunkt „Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“ gefördert (Uribe et al. 2021).

eine Verschriftlichung vornehmen. In dieser Weise wird ihr Sprachrepertoire aktiviert und ausgebaut, das Denken in Bewegung gebracht. Für die Frage, wie Mehrschriftigkeit im weiteren Sinne im Regelunterricht eingesetzt werden kann, finden sich in den Analysen zum Mathematikunterricht grundlegende Anregungen, die für weitere Fächer und Sprachen erprobt und erweitert werden können.

5 Ausblick

Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig. Es hat einige Zeit gebraucht, dass dies als Gegebenheit anerkannt wurde und die daraus erwachsenden Konsequenzen kulturell, rechtlich, lebensweltlich und institutionell Wirksamkeit entfalten. Zu dieser Realität von Mehrsprachigkeit gehört auch, dass nebeneinander und gleichzeitig Sprachen nicht nur gesprochen, sondern auch geschrieben werden. Wenn in der Migrationsgesellschaft Platz für Mehrsprachigkeit ist, muss also auch Platz für Mehrschriftigkeit sein. Dafür sprechen nicht nur (sprach)politische Argumente, sondern im Übrigen auch das, was man mit Fingerzeig auf Vygotskij als kognitives Potenzial von Schrift bezeichnen kann. Studien, die im Zuge der kontrovers ausgetragenen Debatte zu Cummins' (1982) Interdependenzhypothese angestellt wurden, lassen sich so interpretieren, dass Zweitsprachlernenden vor allem dann der Zugang zu den analytischen Kategorien ihrer Zweitsprache (wie Laut, Silbe, Wort etc.) gelingt, wenn diese in ihrer Erstsprache gut ausgebildet sind (Mehlem 2015, 238). Genau diesen Zugang eröffnet (zumindest im Falle von Alphabetschriften) aber erst die Erfahrung mit und von Schrift: Erst in der Schrift werden Konzepte wie Wort oder Laut ‚sichtbar‘ (Böhm/Mehlem 2020). Erst durch Schrift wird die Exteriorisierung sprachlicher Produktion durch Fixierung von Sprache kontrollierbar.

Der ontogenetische Zugang zu Lesen und Schreiben als rezeptives und produktives schriftsprachliches Handeln ist vorrangiges Ziel der Schule und er ist in besonderem Maße von der gesellschaftlichen Erreichbarkeit abhängig. Er ist Voraussetzung für den literalen Ausbau jenes sprachlichen Repertoires, das auch mit dem Konstrukt Bildungssprache gefasst wird, das als spezifisches sprachliches Register funktional mit wachsender struktureller Komplexität korreliert. Es liegt also auf der Hand, dass der Weg von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit über einen kulturellen, curricularen und didaktischen Wandel in der Schule führt.

Aus unseren Ausführungen dürfte klar geworden sein, dass es nicht an theoretischen Modellierungen dieses Weges von der Mehrsprachigkeit hin zur Mehrschriftigkeit fehlt. Rund um die Konzepte Ausbau, Sprachrepertoire und sprachliche Ressourcen sind, empirisch gestützt, in den unterschiedlichen Teildisziplinen der Linguistik eine ganze Reihe von Modellen und Szenarien erarbeitet worden, die den Sprachausbau hin zur literalen Mehrsprachigkeit skizzieren. Ebenso wenig mangelt es an Ideen für eine Implementierung dieses Weges in die jeweiligen Bereichen institutionellen Lernens, allem voran der Schule: Wie systematisch Lerngelegenheiten für den Auf- und Ausbau von Kompetenzen von Mehrschriftigkeit im engeren und weiteren Sinne geschaffen werden können, sei es im

herkunftssprachlichen, bilingualen oder im Unterricht an der Regelschule – auch dazu liegen didaktische Modelle vor. Was braucht es also? Zum einen braucht es den ernsthaften Willen, diese Konzepte in der Praxis wirksam werden zu lassen und sie verbindlich in Bildungsplänen zu verankern. Zum anderen: einen kulturellen Wandel in den Bildungsinstitutionen im Sinne einer Öffnung hin zu mehrsprachiger Literalität. Dieser kann nur bewirkt werden durch die Implementierung der Konzepte in das Curriculum der Lehrkräftebildung. Zugleich muss diese Öffnung auch in die Handlungslogik schulischer Akteure übersetzt werden.

Literatur

- Akın, Sinan/Işıl Uluçam-Wegmann (2022) Koordinierte Förderung textsortenbasierter Schreibfähigkeiten deutsch-türkisch mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I. Eine Interventionsstudie im Türkischunterricht. In: Roll, Heike/Marcus Bernhardt/Christine Fischer/Hans E. Enzenbach/Claudia Forkarth/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Işıl Uluçam-Wegmann (Hrsg., im Druck).
- Androutsopoulos, Jannis (2017a) Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In: Neuland, Eva/Peter Schlobinski (Hrsg.) *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. Berlin/Boston: De Gruyter, 193-217.
- Androutsopoulos, Jannis (2017b) Soziolinguistische Mehrsprachigkeit. Ressourcen, Praktiken, Räume und Ideologien mehrsprachiger Kommunikation. In: *Der Deutschunterricht* 17 (4), 53-63.
- Ayten, Asli Can (2016) KOALA – koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. In: *Die Grundschulzeitschrift* 294, 46-48.
- BAGIV (Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg., 1985) *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Rissen, 13-42.
- Becker-Mrotzek, Michael/Moti Brinkhaus/Joachim Grabowski/Vera Hennecke /Jörg Jost/Matthias Knopp/Markus Schmitt/Christian Weinziel/Sabine Wilmsmeier (2015) Kohärenzherstellung und Perspektivübernahme als Teilkomponente der Schreibkompetenz. In: Redder, Angelika/Johannes Naumann/Rosemarie Tracy (Hrsg.) *Forschungsinitiative Sprachdidagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster/New York: Waxmann, 177-205.
- Berkemeier, Anne (1997) *Kognitive Prozesse beim Zweitschrifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Berkemeier, Anne/Regina Wieland (2017) Interdependenz von Formen und Funktionen DaZ-curricular nutzen. In: Ekinci, Yüksel/Elke Montanari/Lirim Selmani (Hrsg.)

- Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag.* Heidelberg: Synchron, 257-266.
- Berkemeier, Anne (2018) Individualisierte Lese-, Schreib- und Sprachförderung am Beispiel der Sachtextzusammenfassung. In: Griebhaber, Wilhelm/Sabine Schmöller-Eibinger/Heike Roll/Karen Schramm (Hrsg.) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch.* Berlin: De Gruyter Mouton, 315-334.
- Böhm, Manuela/Ulrich Mehlem (2020) What is a Word? Word segmentation in multilingual writers writing French and Moroccan Arabic. In: Böhm, Manuela/Constanze Weth (Hrsg.) *Literacies in Contact. Special issue of Written Language & Literacy* 23 (2), 154-179.
- Böhmer, Jule (2015) *Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen.* Münster: Waxmann.
- Busch, Brigitta (2012) The Linguistic Repertoire Revisited. In: *Applied Linguistics* 33 (5), 503-523.
- Busch, Brigitta (2013) *Mehrsprachigkeit.* Stuttgart: UTB.
- Cantone, Katja F. (2020) Immigrant minority language maintenance in Europe : focusing on language education policy and teacher-training. In: *International Multilingual Research Journal*, 14 (2), 100-113.
- Cummins, Jim (1982) Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.) *Bilinguale und multikulturelle Erziehung.* Würzburg: Königshausen & Neumann, 34-43.
- Ehlich, Konrad (1983) Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Jan Assmann/Christof Hardmeier (Hrsg.) *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation.* München: Fink, 24-43.
- Ehlich, Konrad (1994) Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut et al. (Hrsg.) *Schrift und Schriftlichkeit*, Berlin: De Gruyter, 18-41 [= HSK 10.1].
- Ehlich, Konrad (2021a) Schriften und das mehrsprachige Klassenzimmer. Einige Grundinformationen für Lehrerinnen und Lehrer. In: *Die Grundschulzeitschrift* 328, 11-15.
- Ehlich, Konrad (2021b) Mehrsprachigkeit als Forschungs- und als Praxisfeld: Teilnehmende Beobachtungen zu Emergenz und Kontingenz. In: Ahrenholz, Bernt/Martina Rost-Roth (Hrsg.) *Ein Blick zurück nach vorn. Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute.* Berlin: De Gruyter, 257-286.

- Ehlich, Konrad/Renate Valtin/Beate Lütke (2012) Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins.“ Berlin: https://www.pe-docs.de/volltexte/2020/20315/pdf/Ehlich_Valtin_Luetke_2012_Expertise_Erfolgreiche_Sprachfoerderung.pdf.
- Erfurt, Jürgen (2017) Von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit. Elemente einer Theorie des sprachlichen Ausbaus. In: Elmiger, Daniel/Isabelle Racine/Françoise Zay (Hrsg.) *Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale*. Actes du colloque VALS-ASLA 2016 (Genève, 20-22 janvier 2016). Bulletin suisse de linguistique appliquée 2017, vol. 1, 11-38.
- Erfurt, Jürgen/Tatjana Leichsering/Reseda Streb (Hrsg., 2018) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 83, 7-20.
- Erfurt, Jürgen/Anna Weirich/Eloise Caporal-Ebersold (Hrsg., 2018) *Éducation plurilingue et pratiques langagières*. Berlin etc.: Lang.
- Feilke, Helmuth (2011) *Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur*. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf.
- Gantefort, Christoph/Maria José Sánchez Oroquieta (2015) Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. In: *Transfer Forschung – Schule* 1 (1), 24-37.
- García, Ofelia/Li Wei (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, U.K.: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, Ingrid/Georges Lüdi (2015) Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen. In: *Magazin Sprache des Goethe-Instituts*. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/lld/20492171.html>.
- Gogolin, Ingrid/Antje Hansen/Sarah McMonagle/Dominique Rauch (Hrsg., 2020) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Grießhaber, Wilhelm/ Zeynep Kalkavan (2012) *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg: Fillibach-Verlag.
- Grießhaber, Wilhelm (2010) Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Gumperz, John J. (1962) *Discourse Strategies*. New York: Cambridge.
- Gürsoy, Erkan/Heike Roll (2018) Schreiben und Mehrschriftlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In: Grießhaber, Wilhelm/Sabine Schmolzer-Eibinger/Heike Roll/Karen Schramm (Hrsg.) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton, 350-364.

- Haueis, Eduard (2018) Sprachausbau durch literarisches Lernen? In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 4, 78-89.
- Henschel, Sofie/Birgit Heppt/Sebastian Weirich/Aileen Edele/Stefan Schipolowski/Petra Stanat (2019) Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra/Stefan Schipolowski/Nicole Mahler/Sebastian Weirich/Sofie Henschel (Hrsg.) *IQB Bildungstrend 2018. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik in der Sekundarstufe*. Münster: Waxmann, 295-336.
- Hornberger, Nancy H. (1990) Creating successful learning contexts for bilingual literacy. In: *Teachers College Record* 92 (2), 212-229.
- Hornberger, Nancy H. (2004) The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2/3), 155-171.
- Huemer, Birgit/Eve Lejot/Katrien L.B. Deroey (Hrsg., 2019) *Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung*. Köln: Böhlau.
- Koçbaşı, Dilara/Christoph Schroeder/Yazgül Şimşek (2021) Linguistic Resources in the Acquisition of Writing: A Test with Turkish-Kurmanji (Kurdish) Bilingual and Turkish Monolingual First-Graders in Turkey. In: Hack-Cengizalp, Esra/Irene Corvacho del Toro (Hrsg.) *Literalität und Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: WBV open access, 71-89.
- Krause, Arne/Jonas Wagner/Ángela Uribe/Angelika Redder/Susanne Prediger (2021) Mehrsprachige Lehrformate – Modellierung mehrsprachigen Unterrichts in sprachheterogenen Regelklassen. In: Wagner, Jonas/Arne Krause/Ángela Uribe/Angelika Redder/Susanne Prediger (Hrsg.) *Mehrsprachiges Mathematiklernen*. Münster: Waxmann, 45-75.
- Küppers, Almut/Christoph Schroeder (2017) Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachenpolitische Streitschrift. In: *Fremdsprachen lehren und lernen (Flul)* 46 (1), 56-71.
- Lemke-Ghafir, Cosima/Miguel Rezzani/Christoph Schroeder/Dorothee Steinbock (2021) Erste Schrift und zweite Sprache. Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung in Alphabetisierungskursen. *IMIS Working Paper* 11. Osnabrück: IMIS. https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/IMIS_WP11_Erste_Schrift_und_zweite_Sprache.pdf.
- Lüdi, Georges (2006) Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In: Bühlig, Kristin/Jan ten Thije (Hrsg.) *Beyond misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam: Benjamins, 11-42.

- Maas, Utz (2008) *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R Unipress.
- Maas, Utz (2010a) Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: *Grazer Linguistische Studien* 73, 21-150.
- Maas, Utz (2010b) Schriftkultur in der Migration – ein blinder Fleck in der Migrationsforschung. In: *Grazer Linguistische Studien* 73, 151-168.
- Maas, Utz (2016) Migrationsschwelle Sprachausbau: Ein gemeinsames Projekt mit Michael Bommes. In: *IMIS Beiträge* 50. <https://osnadocs.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2017021315481>.
- Maas, Utz/Ulrich Mehlem (2003) *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*. Osnabrück: IMIS.
- Maas, Utz/ Ulrich Mehlem/Christoph Schroeder (2004) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland. In: Bade, Klaus/Michael Bommes/Rainer Münz (Hrsg.) *Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven*. Frankfurt/M.: Campus, 114-149.
- Marschke, Britta/Nadine Al-Khafagi (2021) *Der kontrastive Ansatz in der Alphabetisierung. Das Projekt KASA*. <https://kasa.giz.berlin/#about>.
- Marx, Nicole/Torsten Steinhoff (2021) Können einzelsprachliche Interventionen sprachenerübergreifende Effekte haben? Wie die schulische Majoritätssprache Herkunftssprachen fördern kann. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 24, 819-839. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01032-5>.
- Mediendienst Integration (2020) *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Berlin: <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>.
- Mehlem, Ulrich (2007) The graphematic representation of prepositional phrases in experimental writing of Tarifit Berber by Moroccan students in Germany and Morocco. In: *Written Language & Literacy* 10, 195-218.
- Mehlem, Ulrich (2015) Sprachanalytische Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder am Schulanfang. In: Röber, Christa/Helena Olfert (Hrsg.) *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) 2: Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen und Erstschreiben*. Schondorf: Schneider, 227-252.
- Mehlhorn, Grit/Bernhard Brehmer (Hrsg., 2018) *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg.

- Otheguy, Ricardo/Ofelia García/Wallis Reid (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In: *Applied Linguistics Review* 6 (3), 281-307.
- Polinsky, Maria (2018) *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Redder, Angelika (2008) Grammatik und sprachliches Handeln I – III. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.) *Grammatik und sprachliches Handeln*. München: iudicium, 9-69.
- Redder, Angelika (2013) Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Redder, Angelika/Sabine Weinert (Hrsg.) *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, 108-134.
- Redder, Angelika (2018) Mehrsprachigkeitstheorien – oder überhaupt Sprachtheorien? In: *Jahrbuch DaF* 41, 13-36.
- Redder, Angelika/Meyrem Çelikkol/Jonas Wagner/Jochen Rehbein (2018) *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Rehbein, Jochen (1985) Bilingualer Unterricht – wie ist er zu realisieren? In: *BAGIV* (Hrsg.) *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Rissen, 13-42.
- Rehbein, Jochen (2012) Mehrsprachige Erziehung heute – für eine zeitgemäße Erweiterung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1985. In: Winters-Ohle, Elmar/Bettina Seipp/Bernd Ralle (Hrsg.) *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 55-76.
- Rehbein, Jochen. (2016) Textuelle Literalisierung – mehrsprachig. In: Rosenberg, Peter/Christoph Schroeder (Hrsg.), 267-304.
- Rehbein, Jochen/Çelikkol, Meyrem (2018) Mehrsprachige Unterrichtsstile und Verstehen. In: Redder, Angelika/Meyrem Çelikkol/Jonas Wagner/Jochen Rehbein (2018), 29-214.
- Rehbein, Jochen (2021) Multilingualer Sprachenausbau im Krefelder Modell. In: Ahrenholz, Bernt/Martina Rost-Roth (Hrsg.) *Ein Blick zurück nach vorn. Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute*. Berlin: De Gruyter, 225-252.

- Reich, Hans H. (2016) Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In: Rosenberg, Peter/Christoph Schroeder (Hrsg.), 177-206.
- Riehl, Claudia Maria (2018) Mehrschriftlichkeit. In: Harr, Anne-Katharina/Martina Liedke/Claudia Maria Riehl (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: Metzler, 209-235.
- Roll, Heike/Markus Bernhardt/Christine Enzenbach/Hans E. Fischer/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Sabine Manzel/Işıl Uluçam-Wegmann (Hrsg., 2019) *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann.
- Roll, Heike/Marcus Bernhardt/Christine Fischer/Hans E. Enzenbach/Claudia Forkarth/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Işıl Uluçam-Wegmann (Hrsg., 2022) *Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I in den Fächern Geschichte, Politik, Physik, Technik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann (im Druck).
- Rose, David/James Robert Martin (2012) *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Rosenberg, Peter/Christoph Schroeder (Hrsg., 2016) *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Şahiner, Pembe (2017) Mehrsprachigkeit und Schrifterwerb. In: Hoffmann, Ludger/Shinichi Kameyama/Monika Riedel/Pembe Şahiner/Nadja Wulff (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: ESV Campus, 328-338.
- Sandfuchs, Uwe/Rainer Zumhasch/Hans Sewing/Arne Karweik (Hrsg., 2013) *Konzept, Praxis und Evaluation der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Eike Thürmann (Hrsg., 2015) *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Streb, Reseda (2016) *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext: Eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*. Frankfurt/M.: Lang.
- Uluçam-Wegmann, Işıl/Sinan Akın/Nur Akkuş/Christine Enzenbach/Erkan Gürsoy/Paul Haller/Jana Kaulvers/Heike Roll/Christian Steck (2019) Schreiben und Mehrschriftlichkeit – eine Analyse schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen und Türkischen in der Sekundarstufe I und Ansätze für eine koordinierte Förderung mehrsprachiger Literalität. In: Roll, Heike/Markus Bernhardt/Christine Enzenbach/Hans

- E. Fischer/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Sabine Manzel/Işıl Uluçam-Wegmann (Hrsg.), 51-127.
- UNESCO (2016) *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/>.
- Uribe, Ángela/Jonas Wagner/Susanne Prediger/Angelika Redder/Arne Krause (2021) Sprachliche und fachliche Potenziale einer mehrsprachigen Konzeptverständigung. In: Wagner, Jonas/Arne Krause/Ángela Uribe/Susanne Prediger/Angelika Redder (Hrsg.) *Mehrsprachiges Mathematiklernen*. Münster: Waxmann, 219-287.
- Usanova, Irina (2019) *Biscriptuality. Writing skills among German-Russian adolescents*. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins.
- Usanova, Irina/Birger Schnoor (2021) Biscriptuality as a Bridge to Biliteracy: The Development of Scriptual Skills in Reading and Writing in Russian as a Heritage Language in Germany. In: *Journal of Home Language Research* 4 (1), 5, <http://doi.org/10.16993/jhlr.40>.
- Vogel, Sara/Ofelia García (2017) Translanguaging. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford U. P. <https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181>.
- Weirich, Anna (2018) *Sprachliche Verhältnisse und Restrukturierung sprachlicher Repertoires in der Republik Moldova*. Berlin etc.: Lang.
- Wenk, Anne Kathrin/Nicole Marx/Lars Rüßmann/Torsten Steinhoff (2016) Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27 (2), 151-179.
- Weth, Constanze (2015) Orthographic competence among multilingual school children. Writing Moroccan Arabic in France. In: *International Journal of Multilingualism* 12 (2), 196-209.
- Weth, Constanze/Manuela Böhm/Daniel Bunčić (2020) Literacies in contact. Forms, functions, and practices. In: Böhm, Manuela/Constanze Weth (Hrsg.) *Literacies in Contact*. Special issue of *Written Language & Literacy* 23 (2), 133-153.
- Woerfel, Till/Nikolas Koch/Seda Yilmaz Woerfel/Claudia Maria Riehl (2014) Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkungen und außersprachliche Einflussfaktoren. In: *LiLi – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 44 (2), 44-65.