

**Schriftliches und mündliches Erzählen in der Primarschule:
Schriftspracherwerb bei zweisprachigen Kindern in der deutschen
Schweiz — eine Vorstudie.¹**

Mirjam EGLI

Abstract

This paper presents a study undertaken preliminary to a research project on the acquisition of literacy skills in bilingual children speaking one language at home (L1) and learning to read and write another language at school (L2). In order to understand the relationship between the abilities of monologic decontextualized discourse production in L1 and in L2, we compared the oral and written versions of the telling of a picture-book story (the so-called Frog-Story) by two ten-year-old French speaking girls educated in the German speaking part of Switzerland. We analyzed the narratives with regard to anaphoric cohesion and to the structuring of the texts by connecting elements. The results were related to information about the children's linguistic and educational background.

1. Einleitung

1.1. Vorbemerkungen

Im vorliegenden Beitrag möchte ich die Vorstudie zu einem Forschungsprojekt vorstellen, das zum Ziel hat, schriftliche und mündliche Erzählfähigkeiten bei zweisprachigen Kindern zu untersuchen. Vorstudie und Hauptstudie sind Teil des europäischen Pilotprojektes 'Early literacy' (vgl. A. HÄCKI BUHOFER in diesem Band), dessen schweizerischer Teil im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Projektes unter der Leitung von A.HÄCKI BUHOFER und G.LÜDI durchgeführt wird. Der vorliegenden Vorstudie und dem europäischen Projekt liegen dieselbe Methode der Datensammlung zugrunde, nämlich die schriftliche und mündliche Erzählung der aus der neueren Diskursforschung bekannten 'Frog-Story'.

Wie in der europäischen Pilotstudie insgesamt ging es in der Vorstudie darum, zu untersuchen, wie sich bei Kindern im Primarschulalter die Fähigkeit entwickelt, mittels kohäsionsstiftender Sprachmittel zusammenhängende Texte zu produzieren. Im Zentrum des Interesses steht die Frage, ob sich diese Fähigkeiten im Mündlichen und im Schriftlichen parallel entwickeln, oder ob sich Unterschiede beobachten lassen. Im Hinblick darauf wurden in der Vorstudie die **Kohäsion** (anaphorischer Verweis) und die **Konnexion** (Verknüpfung von Äusserungen durch Textorganisatoren) in den schriftlichen

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete Version eines Arbeitspapiers in französischer Sprache; dieses wird im Publikationsband des Workshops 'Contexts of literacy', der in Nizza im September 1994 durchgeführt wurde, erscheinen (EGLI/LÜDI, im Druck).

und mündlichen Nacherzählungen bei zweisprachigen Kindern in ihren beiden Sprachen analysiert. Es handelt sich dabei um zwei 10jährige, in der deutschen Schweiz eingeschulte Kinder Westschweizer, französischsprachiger Eltern.

Die Vorstudie stellt insofern einen selbständigen Beitrag dar, als es sich nicht darum handelte, die schriftlichen und mündlichen Erzählfähigkeiten der bilingualen Kinder mit jenen ihrer einsprachigen Kollegen zu vergleichen (dies wird einen Teil der Hauptstudie ausmachen). Im Vordergrund steht vielmehr die Spezifität der bilingualen Entwicklung der Schriftlichkeit (*biliteracy*) und die Frage, inwiefern sich beim zweisprachigen Kind die Erzählfähigkeiten mündlich und schriftlich, französisch (Familiensprache) und deutsch (Schulsprache) unterscheiden oder ähnlich sind.

Im einleitenden Teil möchte ich zunächst den theoretischen und empirischen Rahmen der Vorstudie skizzieren; dann soll im zweiten Teil auf Analysen, Resultate und Interpretationen der zwei Fallbeispiele eingegangen werden.

1.2. Der Erwerb der Schriftlichkeit bei zweisprachigen Kindern — ein noch wenig erforschtes Gebiet

Schreiben lernen bedeutet nicht nur, sich neue motorische Fähigkeiten sowie den korrekten Gebrauch der Orthographie anzueignen, sondern erfordert auch eine grundlegende Reorganisation der sprachlichen Kompetenz. Um Texte schreiben zu können, muss das Kind lernen, seine Sprachproduktion autonom zu kontrollieren.² Dies ist in der alltäglichen Kommunikation, in der sich das Kind auf höchst effiziente Weise der Sprache bedient — teilweise auch dank der Kooperativität seiner Gesprächspartner/innen — nicht unbedingt notwendig. Die Reorganisation des sprachlichen Repertoires, die der Erwerb der Schriftlichkeit (engl. *literacy*) mit sich bringt, betrifft jedoch nicht nur die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, sondern wirkt sich auch auf die mündliche Kompetenz aus, gerade wenn es um komplexere monologische Diskurstypen wie etwa die Erzählung oder die Erläuterung geht.

Die Tatsache, dass man sich der kognitiven und sprachlichen Implikationen dieses Erwerbs bewusst wurde, führte dazu, dass seit geraumer Zeit die Produktion von schriftlichen wie auch mündlichen Diskursen bei einsprachigen Kindern unterschiedlichster sprachlicher Herkunft untersucht wird (z.B. KARMILOFF SMITH 1981, HICKMANN 1987, BERMAN/SLOBIN 1994, AUGST/FEIGEL 1986, FAYOL 1986, SCHNEUWLY 1988). Dem Erwerb der doppelten Schriftlichkeit (engl. *biliteracy*), d.h. dem Erwerb der Fähigkeit bei zweisprachigen Kindern, sich in zwei Sprachen der Schriftsprache zu bedienen,

² Für eine Diskussion dieser Fähigkeiten vgl. z.B. SCHNEUWLY 1988.

wird jedoch in der Forschung erst seit kurzem Aufmerksamkeit geschenkt. In den zu Klassikern gewordenen Handbüchern (GROSJEAN 1982, KIELHÖFER/JONEKEIT 1983, SAUNDERS 1988 usw.) zur Zweisprachigkeit etwa wird das Thema nur am Rande berührt.

GROSJEAN (1982) zum Beispiel geht kaum auf die Problematik der *biliteracy* ein und weist lediglich anekdotisch auf literarische Werke hin, die von zweisprachigen Autoren verfasst wurden (vgl. ebda, 287). Das Bild der perfekten *biliteracy*, welche eine grosse Ausnahme ist (wer kann sich schon mit Elias CANETTI oder Joseph CONRAD vergleichen), war lange Zeit Teil des Mythos vom idealen Bilingualismus, der auch heute noch in den Köpfen der meisten Leute existiert. In der Bilingualismusforschung hat sich aber in den letzten Jahren eine offenerere, plurale Konzeption der Zweisprachigkeit durchgesetzt. Zweisprachig sein bedeutet nicht, zwei Sprachen perfekt (d.h. so gut wie eine einsprachige Person) zu beherrschen. So meint z.B. ROMAINE (1989), dass, wenn man dies als Kriterium für Bilingualismus annimmt,

“all bilinguals are semilingual to a certain extent. This makes the term of very little use if it refers to no more than the fact that the bilingual’s languages have to compete for use in different domains. An individual’s competence in those languages simply reflects their unequal distribution” (ROMAINE 1989, 253).

Damit ist gemeint, dass unterschiedliche sprachliche Kompetenzen bei der zweisprachigen Person die natürliche Folge des Gebrauchs der Sprachen in unterschiedlichen Situationen und zu unterschiedlichen Zwecken sind und dass daher Zweisprachige nicht einfach mit Einsprachigen verglichen werden können (vgl. dazu auch GROSJEAN 1982).

Dies gilt natürlich auch für die doppelte Schriftlichkeit. So ist es zum Beispiel möglich, dass eine zweisprachige Person in ihren beiden Sprachen sehr unterschiedliche Schriftlichkeitskompetenzen besitzt :

“Since many biliterate bilinguals who regularly use their two languages do so in clearly differentiated circumstances, it is perfectly feasible to envisage the productive bilingual who speaks language A better than he writes it and writes language B better than he speaks it. By ‘better’ here we mean, of course, with greater ease or with less disparity from the monoglot norms of reference. Situations like this are prevalent in countries where formal education is conducted in a language different from that of everyday life, particularly if the home language has no written form” (BAETENS BEARDSMORE 2nd ed. 1986, 19).

Biliteracy wird in der neueren Bilingualismuskonzeption vor allem im Hinblick auf die Tatsache betrachtet, dass die Beherrschung der Schriftlichkeit — gerade im Fall von Kindern migrierender Eltern — in unserer Gesellschaft einen wichtigen schulischen Selektionsfaktor darstellt. Im Vordergrund steht vor allem die Diskussion makro-sozialer Faktoren, wie Vor- und Nachteile der verschiedenen Modelle zweisprachiger Erziehung innerhalb bestehender Erziehungssysteme, in jeweils bestimmten sozialen, politischen und ökonomischen Kontexten. So wird beispielsweise die Notwendigkeit debattiert, zwischen dem Wohl des Kindes oder der Zukunft einer sprachlichen Minderheit zu entscheiden, oder die Effizienz gewisser erzieherischer Massnahmen evaluiert (s. z.B. HORNBERGER 1989, PAINCHAUD 1992, ROMAINE 1989). Im Zusammenhang mit der Evaluierung von Erziehungsmodellen gibt es auch vereinzelte empirische Studien zur Entwicklung von schriftlichen Fähigkeiten, wie zum Beispiel VERHOEVEN 1987 und 1991 oder EDELSKY 1982.

Für den unangeleiteten Erwerb der *biliteracy* (d.h. den ausserschulischen Erwerb der Schriftlichkeit in einer Sprache beim zweisprachigen Kind) hat man sich nur wenig interessiert. In den "klassischen" Handbüchern findet man dazu widersprüchliche Meinungen, die eher intuitiv als auf breitere empirische Resultate abgestützt sind. So raten z.B. KIELHÖFER/JONEKEIT 1983 Eltern von zweisprachigen Kindern davon ab, diese gleichzeitig in zwei Sprachen schreiben lernen zu lassen. Dabei denken sie aber weniger an den Erwerb diskursiver Fähigkeiten, als vor allem an die Gefahr, dass das Kind durch zwei verschiedene orthographische Systeme verwirrt werden könnte (vgl. ebda, 59). SAUNDERS 1988 hingegen bestreitet dies vehement und berichtet von positiven Erfahrungen mit seinen eigenen, englisch/deutsch erzogenen Kindern (vgl. ebda, 199ff).

In der neueren Bilingualismus-Literatur stösst man also vermehrt auf Überlegungen und Studien im Hinblick auf ökonomische, politische, soziale und erzieherische Faktoren, die die Komplexität der *biliteracy*-Problematik offenlegen. Die Entwicklung unterschiedlicher Formen von *biliteracy* ist jedoch, vor allem was den Erwerb diskursiver Fähigkeiten angeht, empirisch noch relativ wenig erforscht.

1.3. Theoretischer und empirischer Rahmen von Vor- und Hauptstudie

Im Hinblick auf die eben beschriebene Forschungslage präsentiert sich unser Forschungsprojekt wie folgt :

1.3.1. Zum theoretischen Hintergrund

a) Besonderheiten der schriftlichen Sprachproduktion und deren Erwerb

Wie bereits erwähnt sind Orthographie und Motorik, die das Kind zunächst erwerben muss, um schreiben zu können, nur ein Teil der Fähigkeiten, die den Gebrauch des Schriftlichen ausmachen. Ebenso wichtig ist der Erwerb von neuen sprachlichen Ausdrucksformen :

"Le problème de l'enfant tout au long de l'école primaire est de produire un texte écrit qui ne soit pas la simple transcription de l'oral" (PONTECORVO 1991, 73).

Angesichts der materiellen Differenz und der unterschiedlichen Produktionsbedingungen dienen mündliche und schriftliche Sprache typischerweise anderen Zwecken und haben andere Funktionen.³ Sie sind auch mit jeweils spezifischen sozialen Praktiken verbunden. Deshalb haben sich in der sozialen Praxis unterschiedliche Normen herausgebildet — Normen, die bestimmte sprachliche Züge in der einen Modalität als "markiert" und im anderen als "nicht markiert" erscheinen lassen (vgl. SCINTO 1986, 52). Ein illustratives Beispiel dafür ist das im mündlichen Französisch sehr häufig verwendete Verfahren, eine Nominalform durch ein Pronomen zu verdoppeln (Bsp.: *il est venu le garçon*); dieses Verfahren, das der Hervorhebung dient, ist untypisch für das Schriftliche (vgl. Söll 1985, 48) und wird in der Schule korrigiert. Da solche Sprachformen aber nicht materiell an den schriftlichen oder mündlichen Produktionsmodus gebunden sind, spricht man oft von schriftlichen Texten mit "mündlichen" Charakteristika und bezieht sich damit auf die obengenannte "Markiertheit". Da die so verwendeten Begriffe mündlich - schriftlich Anlass zu Verwirrungen sein können, haben KOCH/OESTERREICHER 1990 das Begriffspaar *Nähe - Distanz* eingeführt, das sich auf die unterschiedlichen physischen Produktionsbedingungen (z.B. "physische Nähe des Kommunikationspartners") und sozialen Normen (z.B. "Grad der Öffentlichkeit") bezieht (s. ebda, 8ff). Der Begriff der Distanz steht für das, was man als "schriftlich" wahrnimmt, jener der Nähe für das, was man mit "mündlich" verbindet.

Vertrauter mit der Sprache der Nähe, muss das Kind nach und nach lernen, die sprachlichen Modelle der Distanz zu reproduzieren, die vor allem durch die

³ z.B. ist das Schriftliche i.Ggs. zum Mündlichen beständig und dient der Konservierung von Sprache; der Produktionsprozess des Schriftlichen ist verlangsamt — dies erlaubt eine sorgfältigere Planung und bietet die Möglichkeit zu korrigieren; da in der schriftlichen Kommunikationssituation der Gesprächspartner meist nicht anwesend ist, muss die schriftliche Sprache expliziter sein, usw. (vgl. z.B. SÖLL 1985, KOCH/OESTERREICHER 1990). Alle diese Charakteristika kann man auch in der mündlichen Sprache finden; sie sind jedoch *typischerweise* eher mit dem Schriftlichen assoziiert.

Schule übermittelt werden (s. NUSSBAUMER 1991, 278), aber auch durch eigene Lektüren und — besonders in begünstigten Milieus — durch die familiäre Umgebung. Dieser Lernprozess beschränkt sich aber nicht auf die mechanische Reproduktion einer Norm. Um Texte schreiben zu können, muss das Kind lernen, in einer spezifischen, neuen Situation adäquat sprachlich zu handeln (s. SCHNEUWLY 1988, 50), nämlich in einer essentiell monologischen Situation (s. SIEBER/SITTA 1986, 126ff; SCHNEUWLY 1988, 46ff). Ohne das konstante Feedback eines Gesprächspartners muss es ganz allein zusammenhängende Texte produzieren lernen, die ausserhalb der unmittelbaren Kommunikationssituation verständlich sind. Dies stellt *sowohl sprachlich als auch kognitiv* einen grossen Schritt dar. Jedoch ist die monologische Textproduktion nicht allein an das Medium der Schrift gebunden, sondern kann auch im Mündlichen erworben werden, z.B. im Erzählen, dem monologischen Texttyp par excellence. Wie sich mündliche und schriftliche Textproduktionsfähigkeiten in der Entwicklung zueinander verhalten, ist bei einsprachigen Kindern noch weitgehend unklar (vgl. dazu den Beitrag von A.HÄCKI BUHOFER in diesem Band).

Für die zweisprachigen Kinder kann man sich einerseits vorstellen, dass die Sprache der "Distanz" ein Problem für die Familiensprache L1 darstellt, wenn L1 nicht systematisch in der Schule unterrichtet wird; andererseits ist das Kind, wenn es die Schulsprache L2 zuhause nicht spricht, mit der doppelten Schwierigkeit konfrontiert, die Charakteristika der Sprache der "Distanz" gleichzeitig mit den für die alltägliche Kommunikation notwendigen Sprachkenntnissen erwerben zu müssen (vgl. VERHOEVEN 1991, 61).

b) Zu Besonderheiten der zweisprachigen Kompetenz und ihres Erwerbs

Im Hinblick auf den Erwerb der zweisprachigen Kompetenz basieren unsere Untersuchungen auf der Annahme, dass der Lernende einer Zweitsprache (L2) nicht einfach die Kenntnisse seiner Erstsprache L1 auf L2 überträgt. Der Lernende entwickelt vielmehr — mit oder ohne Hilfe des umgebenden Milieus — eine eigenständige Kompetenz (*Interlanguage*), die sich schrittweise an L2 annähert, sich aber signifikant sowohl von L1 als auch von L2 unterscheidet und ihre eigenen Gesetzmässigkeiten besitzt (vgl. dazu z.B. KLEIN 1989). Die *Interlanguage* entsteht dadurch, dass der Lernende Hypothesen über L2 bildet und testet, teils aufgrund seiner eigenen Produktion und des Inputs in L2, teils aber auch, indem er seine Kompetenz in L1 ausnützt.

In dieser Perspektive kann man sich vorstellen, dass ein zweisprachiges Kind, das in L2 eingeschult wurde, eine eigenständige schriftsprachliche Kompetenz

in seiner Herkunftssprache L1 aufbauen kann: einerseits aufgrund von Elementen, die in der Schul- und Aufnahmesprache L2 erlernt werden, und andererseits aufgrund von Elementen der Familiensprache L1, denen es ausgesetzt ist und die es "greifen" kann (vgl. PY 1989).

In dieser Perspektive erscheint es wichtig, den Faktor des Transfers von der Schul- auf die Familiensprache im Hinblick auf Kenntnisse, die die *literacy* betreffen, zwar anzuerkennen, aber nicht zu überschätzen. Aus den genannten Gründen erscheint es auch interessant, zunächst die unterschiedlichen Textproduktionsfähigkeiten in beiden Sprachen beim zweisprachigen Individuum untereinander zu vergleichen, bevor ein Vergleich mit einsprachigen Kindern angestellt wird. Denn uns liegt daran, wie wir schon in Abschnitt 1.3. gesehen haben, die schriftsprachlichen Fähigkeiten von zweisprachigen Kindern in ihrem speziellen Kontext besser verstehen zu lernen und diese Fähigkeiten nicht einfach mit normativen, an den Einzelsprachen gewonnenen Kriterien zu messen und zu beurteilen.

c) Fragestellungen

Im Hinblick auf diesen theoretischen Hintergrund interessieren wir uns für folgende Fragen, die natürlich in der Vorstudie keinesfalls befriedigend, aber auch im Rahmen unseres Hauptprojektes nur ansatzweise beantwortet werden können :

- Wie entwickelt sich die doppelte Schriftsprachlichkeit in Situationen, in denen die *literacy* in der Ortssprache (Schulsprache) angeleitet, aber in der Familiensprache unangeleitet erworben wird?
- In welcher Beziehung befinden sich die Fähigkeiten des zweisprachigen Kindes, einen geschriebenen Text in seinen zwei Sprachen zu produzieren, wenn man z.B. bedenkt, dass das Kind die Orthographie — deren routinemässige Beherrschung die Produktionsaufgabe erleichtert (vgl. BEREITER 1980) — nur in *einer* Sprache, nämlich der Schulsprache, erwirbt?
- In welchem Verhältnis stehen die Fähigkeiten, einen monologischen, dekontextualisierten mündlichen Text zu produzieren, wenn bei einem bilingualen Kind die Herkunftssprache dominant ist, man aber annehmen kann, dass solche Fähigkeiten in der Schulsprache systematischer geübt werden? Wie verhält es sich umgekehrt, wenn die Schulsprache dominant ist?
- In welcher Beziehung stehen generell die Fähigkeiten der mündlichen und schriftlichen Textproduktion in den beiden Sprachen?

- In welchem Masse entwickeln die zweisprachigen Kinder, in ihren zwei Sprachen, narrative Kompetenzen, die denjenigen ihrer einsprachigen Kollegen ähnlich sind, respektive sich von ihnen unterscheiden?
- Wie äussert sich, im speziellen Fall unserer Versuchssubjekte, die Differenz zwischen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch, zwischen gesprochenem und geschriebenem Französisch?

1.3.2. Empirischer Rahmen von Vor- und Hauptstudie

a) Die Versuchspersonen

Die zweisprachigen Kinder, die an dieser Vorstudie teilgenommen haben, stammen aus französischsprachigen, Westschweizer Familien, die seit mehreren Jahren in Basel leben. Die Kinder besuchen dort die örtliche Primarschule, d.h. sie werden in deutscher Sprache unterrichtet; angesichts der Deutschschweizer Diglossiesituation müssen sie mit der zusätzlichen Schwierigkeit fertig werden, dass die alltägliche Umgangssprache der Dialekt ist, währenddem die Schriftlichkeit in der Standardsprache praktiziert und erworben wird.⁴ Diese Kinder sind jedoch in mehrfacher Hinsicht gegenüber anderen Kindern migrierender Eltern privilegiert: Die Sprache, die sie zuhause sprechen, Französisch, ist eine prestigeträchtige Landessprache, die von vielen Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft geschätzt und regelmässig benutzt wird; zusätzlich wird Französisch ab der 5. Klasse in der Schule unterrichtet. Auch vom sozio-ökonomischen Standpunkt her gehören sie einer privilegierten Gruppe von Migranten an — etwa im Vergleich mit Fremdarbeitern, deren niedriger Sozialstatus weitere Probleme stellt.

Die Vorstudie umfasste vier Fallbeispiele: zwei Kinder der vierten Primarschulklasse und zwei Kinder der zweiten Primarschulklasse. Ich werde in diesem Beitrag aber lediglich auf die zwei Kinder der vierten Klasse eingehen. In der Hauptstudie werden neben Kindern französischsprachiger Westschweizer Eltern, die in der deutschen Schweiz leben, auch Kinder von in der Westschweiz ansässigen Deutschschweizer Eltern untersucht werden.

b) Untersuchungsmethode

Die schriftlichen und mündlichen Erzählungen der zweisprachigen Kinder wurden gemäss denselben Überlegungen und unter denselben Bedingungen wie die ihrer einsprachigen Kollegen erhoben (vgl. den Beitrag von A.HÄCKI

⁴ Für detailliertere Informationen zu diesem Thema s. SIEBER/SITTA 1986 und A.HÄCKI BUHOFER in diesem Band.

BUHOFER in diesem Band), mit dem Unterschied, dass die zweisprachigen Kinder im Abstand von jeweils einer Woche die Frog-Story in ihren *beiden* Sprachen (Deutsch und Französisch) schriftlich und mündlich erzählen mussten und zusätzlich noch eine mündliche Dialektversion zu produzieren hatten. Der evidente Wiederholungsfaktor soll in der Hauptstudie durch die Konstruktion einer strukturell gleichartigen Bildergeschichte besser kontrolliert werden.

Ausführliche Interviews mit einem Elternteil und mit dem Kind selbst haben detaillierte Informationen, beispielsweise zu Lesegewohnheiten, Spracherlernungsprozessen, Spracheinstellungen oder Sprachverhalten von Eltern und Kindern, geliefert.

2. Analysekonzepte und Resultate der Vorstudie

2.1. Analysekonzepte

In den letzten Jahren haben sich mehr und mehr Forscher/innen für die Entstehung der monologischen Diskursproduktionsfähigkeiten interessiert, sowohl mündlich als auch schriftlich. Mit besonderem Interesse wandte man sich denjenigen sprachlichen Ausdrucksmitteln zu, die für die Produktion eines ausserhalb des aussersprachlichen, situativen Kontextes verstehbaren und global strukturierten — mündlichen oder schriftlichen — Textes notwendig sind.⁵

Für die Analyse der von den zweisprachigen Kindern produzierten Texte wählten wir die zwei folgenden diskursiven Parameter:

- einerseits die **Konnexion**, d.h. die Strukturierung von Texten durch Textorganisationselemente wie Konnektoren (DANN, WEIL) oder adverbiale Ausdrücke (PLÖTZLICH, EINES ABENDS).⁶ Die Ontogenese der Konnexion wurde u.a. von SCHNEUWLY/BRONCKART 1984, SCHNEUWLY 1988, SCHNEUWLY/ROSAT/DOLZ 1989 und ROSAT 1991 untersucht;
- andererseits die **Kohäsion**, d.h. die Kontinuitätsstiftung im Text durch anaphorische Wiederaufnahmeverfahren. Referenzen für Studien zur Ontogenese der Kohäsion sind z.B. KARMILOFF-SMITH 1981; HICKMANN 1987; BAMBERG 1987; DE WECK 1991.

Beide Aspekte möchte ich im folgenden kurz — wenn auch sehr vereinfacht — erläutern:

⁵ Für einen Überblick über die neuere Forschungsliteratur zum Erwerb der monologischen diskursiven Fähigkeiten s. HICKMANN 1995.

⁶ Der Begriff der *Konnexion* oder *connexité* wird verwendet wie im Sprachproduktionsmodell von BRONCKART et al. 1985: "les opérations de connexité réalisent l'organisation d'ensemble du texte sous la forme d'un emboîtement hiérarchique des structures propositionnelles dans les structures inter-propositionnelles et de celles-ci dans le plan de texte" (ebda, 55).

a) Zur Konnexion

In einem Text werden die zeitlichen oder logischen Verbindungen zwischen Propositionen oder Gruppen von Propositionen durch Verbindungswörter oder, wie sie im Modell von BRONCKART et al. 1985 genannt werden, "organiseurs textuels" hergestellt. Diese haben unter anderem die Aufgabe, Propositionen oder Gruppen von Propositionen zu verbinden und die strukturell wichtigen Phasen eines Textes zu markieren (s. SCHNEUWLY 1988, 70). Die Kategorie der Textorganisatoren umfasst einerseits traditionelle Konjunktionen (UND, ABER, CAR, PARCE QUE) und Gliederungssignale (Einheiten mit z.T. stark eingeschränkter lexikalischer Bedeutung wie SO, BON), aber auch adverbiale Präpositionalgefüge (IN DIESER ZEIT, PENDANT CE TEMPS) und zeitliche (C'EST ALORS QUE) oder argumentative Wendungen (FOLGLICH).

Die Analyse dieser Organisationselemente zeigt uns einerseits den Grad an Differenzierung der sprachlichen Mittel, deren sich das Kind in den zwei Sprachen, im Schriftlichen und im Mündlichen, bedient, um seine Texte zu strukturieren. Andererseits können die Organisatoren in einem psychologisch und funktionell ausgerichteten Interpretationsrahmen, wie demjenigen von BRONCKART et al. 1985, als Indizien für die Planung der Texte gelesen werden. Gemäss diesem Modell sind sie sichtbare Spuren von drei Typen von Konnexions-Operationen: *liage*, *empaquetage* und *balisage*.⁷

- (1) "**LIAGE**": *liage*-Elemente sind eher unfreiwillige Spuren der ablaufenden Sprechaktivität (z.B. Suche nach Wörtern oder Planungsprozesse), also charakteristisch für die spontane mündliche Sprache. In der geplanten Schriftsprache kommen sie viel weniger vor, wenn der Schreibprozess einmal beherrscht wird. Beispiele sind koordinierende Konjunktionen wie UND, UND DANN.
- (2) "**EMPAQUETAGE**": die Idee dieser Benennung ist der Vorgang, Propositionen gleichsam zu Paketen zusammenzufassen, d.h. Einheiten von propositionenübergreifender Grösse zu konstituieren, indem Verbindungen zwischen Propositionen mehr oder weniger explizit ausgedrückt werden. Beispiele für *empaquetage*-Elemente sind etwa temporale subordinierende Konjunktionen wie WÄHREND oder nicht temporale (WEIL, POUR QUE).
- (3) "**BALISAGE**": *balisage*-Elemente sind sprachliche Einheiten, die die hierarchische Gliederung eines Textes (Super- oder Makrostruktur)

⁷ Die nachfolgenden Erläuterungen stammen aus SCHNEUWLY 1988, 43.

signalisieren. Sie sind Spuren einer Globalplanung. Im Erzähltext kann beispielsweise die Komplikation einer Erzählung (ABER AM NÄCHSTEN MORGEN) oder ein dynamischer Umschlag in einer Episode durch PLÖTZLICH markiert sein.

Kinder vor dem 9. Altersjahr brauchen in der monologischen Textproduktion vor allem temporal koordinierende Konnektoren wie UND DANN oder ET PUIS, ENSUITE. Gemäss SCHNEUWLY/ROSAT 1986 weist die Präsenz einer grossen Anzahl dieser *Liage*-Elemente auf eine "Schritt-für-Schritt"-Planung hin, bei der jede Äusserung Ausgangspunkt für die nächste ist. Das Kind konzentriert sich vor allem auf die Aufrechterhaltung des Redeflusses und nicht auf die Konstruktion eines in sich strukturierten Textes. Ab 9 bis 10 Jahren verwenden die Kinder einere grössere Zahl und Diversität von *empaquetage*- und *balisage*-Elementen; gleichzeitig beobachtet man ein starke Verminderung der *liage* - Organisatoren. Dies kann als Veränderung der ablaufenden Planungsprozesse interpretiert werden (vgl. SCHNEUWLY/ROSAT/DOLZ 1989, 46).⁸

Für die Untersuchung der Kindertexte verwendeten wir folgendes Schema, das im Wesentlichen die von SCHNEUWLY/BRONCKART 1984, SCHNEUWLY/ROSAT 1986 und ROSAT 1991 ausgearbeiteten Raster übernimmt:

Kategorie	Bsp. Französ.	Bsp. Deutsch	Bsp. Dialekt
ET/UND	et	und	und
TEMPORALE WENDG. koordinierende subordinierende	puis, après pendant que	dann, danach während	denn(e), no wäärenddäm
ANDERE TEMP. WENG. Adverbien	d'abord tout d'un coup	zuerst auf einmal	z'erscht, uff eimol
Anderer Ausdrücke am Propositionsbeginn	pendant ce temps le lendemain	indessen am Morgen	in dääre Zit, am Moorge
NICHT TEMP. WENDG. koordinierende subordinierende	car, mais parce que, pour que	denn, aber weil, damit	denn, aber will, (d)ass
ANDERE NICHT TEMP. WENDUNGEN	comme ça	so	so
GLIEDERUNGSSIGNALE	bon, quoi	ja, ne	jo, odr

TABELLE 1: ANALYSESHEMA — TEXTORGANISATOREN

⁸ Für einen Überblick über Studien zur Entwicklung der Konnexion s. SCHNEUWLY 1988, ROSAT 1991. Für die deutschsprachige Forschungsliteratur s. den Beitrag von A.HÄCKI BUHOFER in diesem Band.

Diese Organisationselemente wurden zunächst in den Texten erhoben und gezählt, dann aber auch — eher qualitativ — im Hinblick auf ihre Funktion im Text analysiert: Das Organisationselement UND zum Beispiel kann in unterschiedlichen Kontexten erscheinen. Ist es mit DANN kombiniert, erscheint es als Spur einer *liage*-Organisation; steht es jedoch allein zwischen zwei eng miteinander verbundenen Propositionen, wird es als *empaquetage* interpretiert und weist auf die Fähigkeit des Kindes hin, Informationen zu koordinieren (vgl. SCHNEUWLY 1988, 108).⁹ Die *empaquetage*-Beziehung zweier Propositionen zeigt sich z.B. durch die Elision eines anaphorischen Pronomens [Nullanapher] in der zweiten Proposition:

Der Junge ist traurig UND Ø ruft nach seinem Frosch

b) Zur Kohäsion

Wenn man einen zusammenhängenden monologischen Text verfassen will, muss man bestimmte sprachliche Mittel beherrschen. Eines davon ist die anaphorische Kohäsion, die darin besteht, Äusserungen durch pronominale Wiederaufnahme miteinander zu verbinden, so wie im folgenden Beispiel:

Der Hund rennt weg. Dann wird er von den Bienen verfolgt, er hat sie erschreckt.

Die Pronominalform ER verweist auf die Nominalform DER HUND, die in der vorangehenden Äusserung genannt wurde und ist mit ihr *koreferentiell*; unter anderem deswegen empfinden wir die beiden Äusserungen als zusammengehörig.

Stark vereinfachend kann man sagen, dass beim kompetenten Sprecher in der dekontextualisierten Sprechsituation die Pronominalform normalerweise gebraucht wird, um die Referenz aufrecht zu erhalten. Wenn die Pronominalform sich auch auf einen anderen, konkurrierenden Referenten beziehen kann und die Gefahr einer Doppeldeutigkeit besteht, wird der Referent durch eine Nominalform wiederaufgenommen:

Der Hund rennt weg. Dann wird der Junge von den Bienen verfolgt, er hat sie erschreckt.

⁹ Auch wenn diese Analyse etwas impressionistisch bleibt, bietet sie doch interessante Einblicke in die Strukturierung der Texte. In der Hauptstudie soll die Analyse der Textstruktur durch Hierarchisierungsverfahren in Vorder- und Hintergrundinformation, z.B. durch die Verwendung des Temporal systems, vervollständigt werden.

Das pronominale Wiederaufnahmeverfahren gehorcht somit einer gewissen sprachlichen Ökonomie (vgl. z.B. KARMILOFF-SMITH 1981, 125ff).

Kindern bereitet diese Art der textuellen Kohäsion lange Mühe, unter anderem, weil die Pronomina sowohl auf etwas *im* Text verweisen können als auch auf einen Referenten *ausserhalb* des Textes. Wenn ein Kind, im Verweis auf eine Bildergeschichte, sagt "Er rennt weg. Er wird von den Bienen verfolgt", ohne dass die Zuhörerschaft (die die Bilder nicht sieht) weiss, worauf sich "er" bezieht, riskiert das Kind, missverstanden zu werden.

Wie diverse Untersuchungen gezeigt haben, sind 7 Jahre das kritische Alter für den Erwerb der textinternen Kohäsion; vollständig abgeschlossen ist die Entwicklung aber erst mit etwa 10 Jahren (vgl. HICKMANN 1987). Vor diesem Alter setzen die Kinder zuviel Kenntnis bei Zuhörern voraus und referieren mit Pronomen auf Referenten, die sie nicht mit den Zuhörern teilen oder zuwenig, indem sie die Referenten von Äusserung zu Äusserung durch eine Nominalform wiedereinführen und so nicht dem Gesetz der sprachlichen Ökonomie gehorchen:

Der Hund rennt weg. Dann wird der Hund von den Bienen verfolgt, der Hund hat sie erschreckt.

Die Analyse der Kohäsion in den mündlichen und schriftlichen Texten hat zum Ziel, herauszufinden, inwiefern die Kinder **Pronominal-** und **Nominalformen** adäquat verwenden, um einen kohäsiven Text herzustellen, und zwar beim Verweis auf die Figuren¹⁰ der Frog-Story (ein Junge, ein Hund und verschiedene andere Tiere). Dabei verwendeten wir das folgende Analyseschema:

"Kanonische" Verwendung	"Nicht kanonische" Verwendung
a) <i>Koreferentielle Pronominalformen</i> und <i>Null-Anaphern</i> mit eindeutigem Verweis auf Referenten im Ko-Text (normalerweise angrenzende Proposition)	b) <i>Nicht koreferentielle Pronominalformen</i> (ohne Verweis auf Referenten im unmittelbaren Ko-Text) und <i>ambige Pronominalformen</i> (nicht eindeutig interpretierbar)
c) <i>Nicht koreferentielle Nominalformen</i> (Wiederaufnahme) und <i>koreferentielle Nominalformen</i> (Desambiguierung)	d) <i>Andere koreferentielle Nominalformen</i> (wenn auch eine Pronominalform möglich wäre)

TABELLE 2: ANALYSESCHHEMA — KOHÄSION

¹⁰ Die Aufrechterhaltung der Referenz auf belebte Referenten gehorcht oft anderen Gesetzen als die Referenz auf unbeliebte Referenten (s. REICHLER-BÉGUELIN 1988, 31f).

Beispiele:

- a) Der Hund rennt weg. *Er* wird von den Bienen verfolgt.
Der Hund rennt weg und \emptyset wird von den Bienen verfolgt.
- b) Der Hund rennt weg. Er wird von den Bienen verfolgt. In dieser Zeit steigt *er* auf einen Stein. (*er* = der Junge)
- c) Der Hund rennt weg. Er wird von den Bienen verfolgt. In dieser Zeit steigt *der Junge* auf einen Stein.
Der Hund und der Junge rennen weg. *Der Hund* wird von den Bienen verfolgt.
- d) Der Hund rennt weg. *Der Hund* wird von den Bienen verfolgt.

Der mehrheitliche Gebrauch der Kategorien a) und c) zeigt, dass das Kind fähig ist, innertextliche Referenzverweise herzustellen und somit seine eigene Textproduktion situationsadäquat zu kontrollieren.¹¹

Ausgehend von diesen Analysekonzepten haben wir folgende Fragen gestellt:

c) Fragen

• *Zur Konnexion:*

- Handelt es sich um eine einfache Aneinanderreihung von Propositionen mittels einer massiven Präsenz linear koordinierender Organisatoren, die auf eine Planung von Proposition zu Proposition hinweist?
- Oder sind die Verbindungen zwischen den Propositionen präzisiert und mehrere Informationen miteinander verkettet, gleichsam "zu Paketen verschnürt"?
- Findet man Elemente, die die Propositionen so gruppiert erscheinen lassen, dass man von einer globalen Strukturierung oder Gesamttext-Hierarchie sprechen kann?

• *Zur Kohäsion:*

- Werden die Nominal und Pronominal-Formen, die Referenzbezüge herstellen, mehrheitlich adäquat, d.h. kanonisch verwendet?

¹¹ In dieser Analyse wird jeder Form bereits eine Funktion zugewiesen. Dabei müssen sehr unterschiedliche (semantische, syntaktische und pragmatische) Faktoren berücksichtigt werden, die nicht immer eindeutig bestimmbar sind und in einzelnen Fällen auf der Interpretationsarbeit der Analysierenden beruhen, und die in der Auszählung der Einheiten nicht mehr erscheinen. Für eine summarische Beurteilung der Art des textuellen Managements (Situationsadäquatheit, intratextueller Verweis) reicht das Analyseraster aber völlig aus. In der Hauptuntersuchung wird die quantitative Analyse der Kohäsion durch die Trennung von formaler und funktionaler Analyse transparenter gemacht und vervollständigt durch die Einbeziehung von formalen Kriterien wie z.B. die syntaktische und die semantische Rolle oder der Topik-Status des Referenten, die die Kohäsion stark beeinflussen (vgl. HICKMANN 1987).

- Beherrscht also das Kind ein ökonomisches innertextliches Management der referentiellen Information, und zeugen die Texte von einer Loslösung vom aussersprachlichen Kontext?

• *Generell:*

- Findet man dieselben Strategien mündlich und schriftlich, oder sieht man im Gegenteil Unterschiede zwischen den verschiedenen Texten? Wie können solche Unterschiede erklärt werden, auch im Hinblick auf die unterschiedlichen biographischen Hintergründe der zweisprachigen Kinder?

Die Antworten auf diese Fragen sollten uns Hinweise darauf liefern, inwiefern die zweisprachigen Kinder — sei es im Schriftlichen oder im Mündlichen — über solche für die *literacy* und mithin auch für die *biliteracy* wichtigen Fähigkeiten der monologischen Diskursproduktion in ihren verschiedenen Sprachen verfügen.

2.2. Resultate

Die beiden Mädchen, die an dieser Vorstudie teilgenommen haben, Marie und Pauline, besuchen beide die vierte Primarschulklasse. **Marie**, die 9 Jahre und 11 Monate alt war zur Zeit der Untersuchung, ist Tochter einer Primarlehrerin, die momentan Hausfrau ist, und eines Universitätsdozenten. Ihre ersten fünf Lebensjahre hat Marie in der Romandie, in rein französischsprachiger Umgebung, verbracht; erst dann kam sie nach Basel. Seit dem Kindergarten spricht sie Schweizerdeutsch, zuhause aber immer noch ausschliesslich Französisch. **Pauline**, die 9 Jahre und 9 Monate alt war zum Zeitpunkt der Untersuchung, ist die Tochter einer Hebamme, die jetzt Hausfrau ist, und eines Arztes. Pauline ist in Basel geboren und das jüngste von vier Kindern. Bis zum Alter von 4 Jahren sprach sie vor allem Französisch. Von diesem Zeitpunkt an, mit dem Eintritt in die Spielgruppe, sprach sie auch Dialekt. Heute spricht sie zwar mit den Eltern noch Französisch, mit ihren Geschwistern jedoch Schweizerdeutsch. Standarddeutsch haben sowohl Marie auch Pauline vor allem in der Primarschule gelernt.

2.2.1. Marie

Vergleicht man die Texte von Marie, die die vierte Primarklasse besucht, im Hinblick auf die Konnexion, so konstatiert man zunächst einen frappierenden Kontrast auf der lexikalischen Ebene :

Kategorien	Französ. mündlich	Dialekt mündlich	Deutsch mündlich	Deutsch schriftlich	Französ. schriftlich
ET/UND	32	34	7	8	9
TEMP. WENDG. koordinierende	alors 512 après 2 maintenant 1	denn(e) 19 nochhäär 1 jetzt 2	da 3 nachdem (sic)1	da 1 jetzt 1	après 2 maintenant 1
subordinierende	puis 1 pendant que 5				quand 1
ANDERE TEMPORALE WENDUNGEN	tout d'un coup 3 d'abord 1 c'est le soir 1 pendant la nuit 1 le lendemain matin 1 pendant ce temps 1	z'erscht 1 s'isch Nacht 1 am Morge 1	es ist Nacht 1 am Morgen 1	es ist Abend 1 am Morgen 1	c'est le soir 1 le lendemain matin 1 pendant ce temps 1
NICHT TEMP. WENDG. koordinierende	mais 5 car 3 donc 1 par contre 1 alors que 1	aber 2 aso 1	aber 4	aber 4	mais 5
subordinierende	comme 1	will 1		zum [um] 1	pour 1 parce que 1
ANDERE NICHT TEMP. WENDG.	-	-	-	-	-
GLIEDERUNGS- SIGNALE	alors bon 1	jo 3 oder 3 ou 1	-	-	-
TOTAL ORG.	67	70	17	17	23
TOTAL PROPOS.	74	52	39	36	40
ANZ. ORG. AUF 100 PROPOS.	91	135	44	47	58
TOTAL WÖRTER	512	325	237	197	236

TABELLE 3: KONNEXION — MARIE

Der französische mündliche Text weist den grössten Reichtum auf — v.a. was die nicht temporalen, koordinierenden Organisatoren betrifft (z.B. DONC, CAR) — aber auch in bezug auf die zeitlichen Wendungen. Vergleicht man damit die Organisationselemente des Dialekttextes, so bemerkt man einen viel geringeren Reichtum an solchen Elementen.

Ein Blick auf die Texte¹³ soll diesen Eindruck illustrieren :

¹² Hinter jedem Textorganisationselement ist angegeben, wie oft es im Text auftritt.

¹³ Die Textausschnitte beziehen sich auf eine sehr komplexe Episode der Frog-Story (Bilder 14-18).

A) mündlich / Französisch

- 1 ... **car** les abeilles le [i.e. le chien] poursuivaient lui et l' p'tit garçon maintenant.
- 2 jusqu'à un certain endroit où le p'tit garçon est monté sur un rocher
- 3 **et** se croit tenir à des branches -
- 4 **alors qu'**il se tient à des - au bois d'un cerf -
- 5 qui furieux - court -
- 6 **pendant que** l' p'tit chien essaie de les rattraper -
- 7 **et tout d'un coup** - le cerf arrive au bord d'un trou - d'un petit ravin -
- 8 et les projette.
- 9 heureusement pour eux - il y avait un étang - en bas
- 10 **et** - ploufs dans l'étang....

B) mündlich / Dialekt

- 1 ... **und** d'Biine wänd **jetzt** - **jetzt** isch sind d'Biine - wo de Hund wänd fange
und die Bienen wollen **jetzt** - **jetzt** ist sind es die Bienen, die den Hund fangen
wollen
- 2 **und** si renne nooch
und sie rennen nach
- 3 **und** denn hm -- stüigt dr Frintz w/ - stüigt dr Fritz - uf e Stei
und dann steigt der Fritz auf einen Stein
- 4 **und** - glaubt er hebt an -- an Stägge
und glaubt er hält an Stecken
- 5 **und** es sin gar - gar kei Stagge -
und es sind gar keine Stecken
- 6 sin nur Ge/ Geweih - von e Hirsch.
sind nur Geweihe von ein Hirsch
- 7 **aber** de Hirsch isch garnit iiverstande.
aber der Hirsch ist gar nicht einverstanden
- 8 **ou und** denn rennt er - bis zum Fluss
oh und dann rennt er bis zum Fluss
- 9 **und** gheist dr Fritz und s Hund ins Fluss aabe...
und wirft den Fritz und das Hund ins Fluss runter]

Im Dialekttext sind die Propositionen häufig additiv linear mit UND oder UND DANN verbunden. Man findet zwar auch einige kognitiv anspruchsvollere Formen wie ABER, Zeile 7 und, wie die Tabelle zeigt, einige zeitliche Wendungen, die trotz massiver Präsenz der *liage*-Organisatoren auf eine globalere Strukturierung hinweisen (Z'ERSCHT, AM MORGE). Im französischen Text aber spezifiziert das Kind viel öfter die Verbindungen zwischen Propositionen, z.B. durch den Ausdruck der Simultaneität von zwei Handlungen (PENDANT CE TEMPS) oder der Dynamik (TOUT D'UN COUP, Zeile 7).

Der mündliche standarddeutsche Text unterscheidet sich von den zwei ersten Versionen durch eine geringere Dichte von Organisatoren. Dies wird ersichtlich, wenn man zum Vergleich die Anzahl Organisatoren auf 100 Propositionen berechnet¹⁴: 44 Organisationselemente im standarddeutschen Text stehen 91 im französischen und 135 im dialektalen Text gegenüber. Diese Differenz ist

¹⁴ Als Proposition gilt eine Haupt- oder Nebensatzseinheit, die ein finites oder nicht finites Kernverb (Prädikat) und dessen Argumente enthält, vgl. HICKMANN 1990, 7.

dadurch zu erklären, dass das Kind im mündlichen standarddeutschen Text einerseits fast nie mehrere Organisatoren kombiniert (wie z.B. UND DANN) und dass es Propositionen oft nebeneinander stellt — zwar ohne die Verbindung zu präzisieren, aber indem es auf das bedeutungsarme UND DANN verzichtet (z.B. Zeile 1,2,4,6,8 im nachfolgenden Beispiel)

C) *mündlich / Standarddeutsch*

- 1 ...sie [die Bienen] hm folgen den Hund b/ bis zu einen - grossen Stein.
- 2 der Kind - der kleine Kind - hm klettert darauf.
- 3 da hebt er sich an - Geweihe.
- 4 er glaubt dass es - es sind Stöcke
- 5 aber es sind leider Geweihe.
- 6 der hm - der Hirsch - ist nicht zufrieden
- 7 und rennt - mit ihm bis zu einen Fluss.
- 8 ds/ - er keit ihn in den Fluss ...

Die letzte Bemerkung trifft auch für die beiden schriftlichen Texte zu, die sich in manchen Punkten ähnlich sind:

D) *schriftlich/ Standarddeutsch*

- 1 ...Der armer Hund wird von den Bienen gejagt.
- 2 Fritz steigt auf einen Stein
- 3 und halt sich an zwei stöcke.
- 4 Aber es sind Geweih
- 5 und den Tiere der den Geweih gehören
- 6 ist gar nicht zufrieden
- 7 er rennt zu einen weier
- 8 lass den Knaben hinein falen
- 9 der Hund felt neben ihm...

E) *schriftlich/ Französisch*

- 1 ...Maitnan sai les abialle qui esai d'atrape le chien.
(Maintenant c'est les abeilles qui essayent d'attraper le chien)
- 2 Luc monte sûr in rocher
(Luc monte sur un rocher)
- 3 et croi se tenir a des branch
(et croit se tenir à des branches)
- 4 mais se son les bois d'in cerf.
(mais ce sont les bois d'un cerf.)
- 5 Le cerf e furuieu
(Le cerf est furieux)
- 6 et les projet dans la rivier...
(et les projette dans la rivière)

Die Tabelle sowie die Textausschnitte belegen die Tendenz zu wenig *liage*-Elementen (der Konnektor UND / ET ist in den meisten Fällen an die Null-Anapher gebunden und hat somit *empaquetage*-Funktion (vgl. Zeilen 3: "et Ø croit se tenir..." und 6).

Von den beiden schriftlichen Versionen ist die französische die reichere, was *empaquetage*-Organisatoren betrifft: Man findet mehr temporale

subordinierende Organisationselemente und eine Parallelführung von Episoden durch PENDANT CE TEMPS, die im Deutschen fehlt. In beiden schriftlichen Versionen findet man aber zeitliche Wendungen wie C'EST LE SOIR, AM MORGEN, die auf eine globale Strukturierung hinweisen (*balisage*); dies gilt übrigens auch für die mündliche deutsche Version.

Zusammenfassend lässt sich also für die Konnexion folgendes sagen: Die frappierendsten Unterschiede zeigen sich zwischen **mündlicher französischer** und **mündlicher dialektaler Version**. Obwohl man auch in der Dialektversion einzelne Organisatoren findet, die von einer Bemühung um eine globale Strukturierung zeugen, erinnert diese Version mit dem rekurrenten Gebrauch von UND DANN sowie Gliederungssignalen an Charakteristika des spontanen mündlichen Erzählens. Dagegen weist die französische mündliche Version die expliziteste Verkettung der Propositionen und die elaborierteste Globalorganisation auf — sie ist übrigens auch die längste. Die **mündliche standarddeutsche Version** zeigt eine ähnliche Organisation wie die **beiden schriftlichen Versionen**. Diese drei Versionen sind zwar etwas weniger komplex strukturiert als die französische mündliche, dafür kann aber das Fehlen von *liage*-Elementen als erhöhte Selbstkontrolle der eigenen Sprachproduktion interpretiert werden (vgl. SCHNEUWLY/ROSAT/DOLZ 1989, 46).

Im Vergleich zur Konnexion bietet die **Kohäsion** dagegen ein einheitlicheres Bild :

Kategorien	Französ. mündlich	Dialekt mündlich	Deutsch mündlich	Deutsch schriftlich	Französ. schriftlich
a) Koreferentielle, nicht ambige Pronominalformen	18 (29.5%)	12 (27.3%)	12 (33.3%)	7 (21.9%)	10 (28.6%)
(+Null-Anaphern)	(+ 8 Ø) (13.1%)	(+ 5 Ø) (11.6%)	(+ 4 Ø) (11.1%)	(+ 5 Ø) (15.6%)	(+ 6 Ø) (17.1%)
b) Nicht koreferentielle oder ambige Pronominalformen	6 (9.8%)	4 (9.1%)	3 (8.3%)	1 (3.1%)	3 (8.6%)
c) Nicht koref. Nominalformen (Wiederaufnahme) oder koref. Nominalformen (Desambiguierung)	28 (45.9%)	22 (50%)	15 (41.7%)	17 (53.1%)	14 (41.2%)
d) Andere koreferentielle Nominalformen	1 (1.6%)	1 (2.3%)	2 (5.6%)	2 (6.3%)	2 (5.7%)
Total Formen	61	44	36	32	34
Total Wörter	512	325	237	197	236

TABELLE 4: KOHÄSION — MARIE

In allen Versionen verwendet Marie die Pronominal- und Nominalformen mehrheitlich adäquat: Kategorien a) und c) zusammengerechnet: zwischen 86 und 91%. Die deutsche Schriftversion weist weniger nicht koreferentielle, respektive ambige Pronominalformen auf als die anderen Versionen; es ist aber schwierig zu sagen, ob dieser Unterschied signifikant ist. Im grossen und ganzen scheint die Kohäsion keine gravierenden Probleme zu stellen, in keiner der Sprachen, weder mündlich noch schriftlich. Überall ist ein innertextuelles Management mehrheitlich gewährleistet und somit ein adäquates sprachliches Handeln in dieser spezifischen Kommunikationssituation.

Das vielleicht erstaunlichste gesamthafte Ergebnis ist die Tatsache, dass Marie, obwohl sie nie systematischen Schreibunterricht in ihrer Familiensprache Französisch erhalten hat, in gleichem Masse fähig ist, den französischen schriftlichen Text wie den deutschen zu strukturieren, ja sogar ihn noch etwas reicher zu gestalten.

2.2.3. Pauline

Was die Diversität der Konnexions-Elemente in den Texten von Pauline angeht, findet man in allen Versionen beinahe den gleichen Reichtum. Nebst diversen koordinierenden zeitlichen Organisatoren (bei denen die dialektale Version am reichsten ist), findet man überall zeitliche Redewendungen wie *EINES ABENDS, LE SOIR TOUT D'UN COUP* usw., die sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen, in Französisch, Standarddeutsch und Dialekt von einer globalen Strukturierung der Texte zeugen.

Kategorien	Französ. mündlich	Dialekt mündlich	Deutsch mündlich	Deutsch schriftlich	Französ. schriftlich
ET/UND	41	27	19	21	27
TEMP.WENDG. koordinierende	puis 10 après 6 maintenant 1	denn 2 doo 4 jetzt 1 nochhäär 1	da 15	dann 1 da 2	puis 2 là 5
subordinierende	-	-	-	-	quand 1
ANDERE TEMPORALE WENDUNGEN	c'était 1 le soir 1 le matin 1 tout d'un coup 8 pendant ce temps 2	s'isch emol 1 am Morge 1 in dääre Zit 1 blötzig 9	es war einmal 1 am Abend 1 am Morgen 1 in der Zwischenzeit 1 plötzlich 2	es war einmal 1 am Abend 1 am Morgen 1 in der Zeit 1 plötzlich 4	il était une fois 1 pendant ce temps 1 tout d'un coup 2
NICHT TEMP. WENDUNGEN koordinierende	mais 1	aso 1	aber 5	aber 3	mais 2
subordinierende	parce que 1	-	-	-	-
ANDERE NICHT TEMP.WENDG.	-	-	-	-	-
GLIED.- SIGN.	-	-	-	-	-
TOTAL ORG.	73	48	45	35	41
TOTAL PROP.	71	62	62	60	44
ANZ. ORG. AUF 100 PROPOS.	103	77	73	58	93
TOTAL WÖRT.	546	339	339	316	251

TABELLE 5: KONNEXION — PAULINE

Ein Kontrast ist jedoch auf der Ebene der Quantität auszumachen: Im französischen mündlichen Text braucht Pauline viel mehr Organisatoren im Verhältnis zur Anzahl Propositionen als in den anderen Texten. Vor allem fällt die grosse Anzahl von ET auf, das, wie die qualitative Analyse verrät, auch oft in Kombination mit anderen Organisatoren (z.B. ET P[U]IS) erscheint (*liage*).

A) mündlich / Französisch

- 1 et le soir ils ont été au lit --
- 2 et - ils ont dormi jusqu'au matin.
- 3 et le matin - ils veulent voir - la grenouille
- 4 et la grenouille est plus dans - e/ plus dans son bocal.
- 5 le ptit garçon est nerveux
- 6 et pls -i ch/ i crie
- 7 grenouille grenouille où t'es.

Im französischen schriftlichen Text findet man ebenfalls eine erhöhte Menge von Organisationselementen, obwohl diese im Vergleich zum mündlichen Text reduziert sind (vgl. Tabelle 5). Wie die qualitative Analyse zeigt, weist auch der

geschriebene Text eine grössere Anzahl von *liage*-ET auf, z.B. in Verbindung mit anderen Organisatoren (ET P(U)IS, Zeilen 1 und 6):

B) schriftlich/ Französisch

- 1 epi il son ete dormier
et p(u)is ils ont été dormir
- 2 qent il se con leve
quand ils se sont levés
- 3 ave plu de Grenoui
il y avait plus de grenouille
- 4 il son cherche
ils ont cherché
- 5 e on aple "Grenoui Grenoui".
et ont appelé "Grenouille grenouille"
- 6 Epi il son ite alla Fenêtre
et p(u)is ils ont été à la fenêtre

Sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen standarddeutschen Text sowie im Dialekttext sind die *liage*-Spuren stark reduziert, was sich v.a. an der quantitativen Verminderung der Organisationselemente ablesen lässt (vgl. Tabelle 5).

C) mündlich / Dialekt

- 1 und denn i/ sin si go schloofe.
und dann sind sie schlafen gegangen
- 2 am morge - s/ luege si ins Glaas
am morgen schauen sie ins Glas
- 3 und was seen si ?
und was sehen sie?
- 4 s Fröschli isch nümme doo!
das Fröschelein ist nicht mehr da!
- 5 si sueche und -
sie suchen und
- 6 und rief
und rufen
- 7 Fröschli Fröschli wo bist?
Fröschelein Fröschelein wo bist du?

D) mündlich/ Standarddeutsch

- 1 am Abend gingen sie schlafen.
- 2 und am Morgen wollten sie schon wieder ihn - &/ anschauen -
- 3 und da war der Frosch weg.
- 4 sie rufen
- 5 Fröschelein Fröschelein wo bist du?
- 6 der Hund steck/ - steckt sein Kopf in den Glas
- 7 und bekommt ihn nicht mehr - raus.

E) schriftlich/ Standarddeutsch

- 1 Am Abend gehen sie ins Bett
- 2 sie schlafen.
- 3 Am Morgen wollten sie schauen
- 4 ob der Frosch wach war
- 5 aber der Frosch war nicht im Glas
- 6 sie riefen:
- 7 Frosch Frosch wo bist du.

Vergleicht man die beiden schriftlichen Texte miteinander, so wird ersichtlich, dass Pauline im französischen Text zwar global strukturierende Formen benutzt, diese aber häufiger im deutschen Text verwendet (s. Tabelle 5). Die qualitative Analyse ergibt ebenfalls, dass im deutschen schriftlichen Text UND öfter in Kombination mit Nullanapher erscheint (Bsp. Der Bub klettert auf einen Stein und Ø ruft) und also öfter *empaquetage*-Funktion hat als im französischen Text.

Im französischen schriftlichen Text kann man übrigens eine Art von Transfer feststellen. Dort verwendet Pauline nämlich das französische LÄ häufig als narrativen Organisator — was dem Deutschen DA und dem dialektalen DOO entspricht :

'et le Garçon a ete wer en Roche e a aple denuvo 'Grenoui Grenoui' e la en Cer la prie sur ce Korn e il e partie en Couren la a le Chien qeu venu..."
[et le garçon a été vers un rocher et a appelé de nouveau 'grenouille grenouille' et là un cerf l'a pris sur ses cornes et il est parti en courant là [y] a le chien qu'est venu...]

Diese Verwendung ist sehr typisch für das Deutsche, jedoch weniger üblich im Französischen. Interessant ist, dass dieser Transfer nur im Schriftlichen und nicht im Mündlichen zu beobachten ist.

Gesamthaft gesehen lässt sich bei den Texten Paulines auf der Ebene der Textorganisatoren kein so frappierender Kontrast ausmachen wie bei Marie. Unterschiede sind aber gleichwohl festzustellen: Paulines **Dialekttext und die beiden deutschen Versionen** sind komplexer strukturiert als die beiden **französischen Versionen**, die untereinander ebenfalls Parallelen aufweisen; aber auch bei Pauline gilt, dass der geschriebene Text in der Familiensprache französisch, die nicht systematisch unterrichtet wird, Elemente globaler Strukturierung aufweist.

Die Analyse der **Kohäsion** zeigt ein ausgeglichenes Bild; wie aus der Tabelle ersichtlich wird, verwendet Pauline in allen Sprachen, sowohl schriftlich, als auch mündlich über 90 Prozent der Nominal- und Pronominalformen adäquat und nach kanonischem Muster :

Kategorien	Französ. mündlich	Dialekt mündlich	Deutsch mündlich	Deutsch schriftlich	Französ. schriftlich
a) Koreferentielle, nicht ambige Pronominalformen (+Null-Anaphern)	24 (32.9%) (+ 11 Ø) (15.1%)	23 (41.8%) (+ 8 Ø) (14.5%)	31 (54.4%) (+ 10 Ø) (17.5%)	24 (49%) (+ 12 Ø) (24.5%)	16 (35.6%) (+ 8 Ø) (17.8%)
b) Nicht koreferentielle oder ambige Pronomi- nalformen	2 (2.7%)	2 (3.6%)	3 (5.1%)	2 (4.1%)	2 (4.4%)
c) Nicht koref. Nominal- formen (Wiederaufnah- me) oder koref. Nominal- formen (Desambiguierung)	35 (47.9%)	22 (40%)	11 (19.3%)	11 (22.4%)	17 (37.8%)
d) Andere koreferentielle Nominalformen	1 (1.4%)	-	2 (3.5%)	-	2 (4.4%)
Total Formen	74	55	57	49	44
Total Wörter	546	339	339	316	251

TABELLE 6: KOHÄSION — PAULINE

Auch in bezug auf die Kohäsionselemente fällt im französischen schriftlichen Text eine qualitative Besonderheit auf. Pauline verwendet darin Präsentationsformen, die zur besonderen Hervorhebung eines Sachverhaltes gebraucht werden, aber eigentlich eher typisch für die mündliche Sprache sind (vgl. Kapitel 1.3.1.):

"et toudencou **a un Souril** kil e sorti du trou e lu a pense le Né" (et tout d'un coup [y] a une souris qui est sortie du trou et lui a pincé le nez)

Diese Eigenheit beeinflusst die Kohäsion des Textes nicht. Jedoch ist sie untypisch für das Schriftliche und zeigt, dass das Kind schreibt wie es spricht, d.h. es richtet sich nicht nach den Normen für schriftliches und mündliches Französisch.

2.2.3. (Sprach-)biographische Hintergründe

Ein Blick auf die biographischen Hintergründe der beiden Kinder kann helfen, diese unterschiedlichen Resultate zu verstehen.

Marie, die wie gesagt ihre ersten fünf Lebensjahre in der Romandie in rein französischsprachiger Umgebung verbrachte, hat in Basel ab 5 Jahren unter Schwierigkeiten Dialekt gelernt. Zunächst weigerte sie sich während eines

Jahres, Schweizerdeutsch zu sprechen, und sprach bei Beginn der Untersuchung erst seit 1 1/2 Jahren gerne Dialekt. Zuhause wird ausschliesslich Französisch gesprochen; sie spricht auch mit dem kleinen Bruder Französisch.

Marie hat mit 5 Jahren, also vor Beginn der Primarschule, mit ihrer Mutter französisch Lesen gelernt — auf ihre eigene Nachfrage hin. Sie liest sehr viel, ein französisches Abenteuerbuch alle zwei Tage, während sie in deutscher Sprache nur Schullektüren absolviert. Deutsche Bücher sind ihr oft vom Wortschatz her zu schwierig. Die (schrift-)sprachliche Umgebung der Familiensprache ist somit sehr stimulierend für das Kind. Maries Mutter hat ihrer Tochter jedoch keinen Schreibunterricht auf Französisch erteilen wollen, weil sie diese Aufgabe der Schule überlassen wollte.

Marie hat also sehr unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit der Schriftsprache: Die *Schreibaktivitäten* werden hauptsächlich in Deutsch gehalten, während die *Leseaktivitäten* sich in französischer Sprache abspielen; Marie äussert grosses Unbehagen in bezug auf Schreiben in Französisch, wo sie — wie sie selber sagt — nur das unbedingt Nötige absolviert, also einige unter grossen Widerständen verfasste Postkarten an die Verwandtschaft.

Pauline sprach bis zum Alter von 4 Jahren allem Französisch; den schweizerdeutschen Dialekt hat sie später ohne Probleme erlernt. Heute sprechen sie und ihre Geschwister untereinander Schweizerdeutsch; die Kinder wenden sich auch des öfteren im Dialekt an ihre Eltern, die jedoch miteinander und mit ihren Kindern französisch sprechen. Vor allem Paulines Mutter setzt sich sehr für die Erhaltung der Herkunftssprache ein. Pauline wehrt sich nicht dagegen und sagt sogar, dass sie das Französische bevorzuge. Vom funktionalen Standpunkt her sind aber das Schweizerdeutsche und die Schulsprache Standarddeutsch dominierend.

Pauline hat in der Schule in deutscher Sprache Lesen und Schreiben gelernt. Gleichzeitig begann sie, ohne Anleitung französisch zu lesen. Pauline liest viel in ihrer Freizeit, vor allem auf deutsch, denn französische Bücher bereiten ihr vom Vokabular her Schwierigkeiten. Paulines Mutter unterstützt die französischen Lektüren. Sie las Pauline früher oft französische Geschichten vor; parallel dazu erzählte die ältere Schwester aber auch Geschichten in deutscher Sprache. Seit kurzem interessiert sich Pauline auch für französisches Schreiben, aber dieses wird nicht systematisch unterrichtet und beschränkt sich auf kleine Briefchen an die Eltern.

Das Schwergewicht im Umgang mit Schriftsprache liegt also, sowohl was Lesen als auch was Schreiben anbetrifft, eindeutig beim Deutschen.

Die Divergenzen in der Sprachbiographie dieser beiden zweisprachigen Kinder können uns Hinweise für eine mögliche Erklärung der in der Analyse

herausgearbeiteten Unterschiede — sowohl intra- als auch interindividuell — liefern: Einerseits scheint sich ein divergierender Umgang mit der Schriftsprache, wie zum Beispiel unterschiedliche Lektüreerfahrungen (offenbar aber weniger divergierende Schreiberfahrungen) in den diskursiven Kompetenzen sowie in den normativen Orientierungen niederzuschlagen; andererseits sind sicherlich die allgemeine sprachliche Stimulierung in der Heimumgebung sowie die funktionale Gewichtung von Schul- und Familiensprache ebenfalls wichtige Faktoren — sowohl für die schriftliche als auch für die mündliche Erzählkompetenz in der Familiensprache.

3. Abschliessende Bemerkungen

- 1) Abschliessend muss noch einmal betont werden, dass die Resultate und Interpretationen in diesem Beitrag das Ergebnis einer Vorstudie in bescheidenem Rahmen sind, also nicht als endgültige Aussagen verstanden werden wollen, sondern als Anhaltspunkte für eine Studie in grösserem Rahmen.
- 2) Um die Texte noch besser vergleichend beurteilen zu können, sollen in der Hauptstudie zusätzliche diskursive Parameter untersucht werden. Dabei soll v.a. die mehr oder minder hierarchische Textgliederung und die Gestaltung in Vordergrund - Hintergrundinformation, z.B. durch das Temporalsystem, berücksichtigt werden. Es liegt auch nahe, neben Faktoren der sprachlichen Kohäsionsmittel die inhaltliche Ebene der Textkohärenz in die Analysen miteinzubeziehen. Wir werden uns aber weiterhin hauptsächlich auf Merkmale an der Textoberfläche konzentrieren.
- 3) Bis jetzt wurden die Texte der zweisprachigen Kinder nach einem Raster verglichen, welches implizit voraussetzte, dass die Sprachmittel für die Textgestaltung in allen beteiligten Sprachen ungefähr gleich seien. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass es auch *sprachspezifische* Verfahren der Kohäsions- und Konnexionserzeugung gibt. Darum sollen in der Hauptstudie Texte von Zweisprachigen mit Texten von Einsprachigen verglichen werden. Es soll aber vermieden werden, die Texte der monolingualen Kinder als Norm zu betrachten, welche von den bilingualen Kindern erreicht werden sollte. Vielmehr sollte dieser Vergleich Anhaltspunkte für *eigenständige Erwerbsstrategien* bei den Zweisprachigen liefern.

- 4) Besonders wenn der Faktor der Repetition besser kontrolliert ist, scheint mir der direkte Vergleich von mündlicher und schriftlicher Textproduktion in beiden Sprachen vor dem Hintergrund sprachbiographischer Daten ein fruchtbarer Ansatz zu sein, um unterschiedliche Formen der produktiven *biliteracy* zu erfassen. Wir hoffen nicht zuletzt, mit unserer Studie zum Verständnis einer Problematik beizutragen, die in unserer von Mobilität geprägten Gesellschaft eine wachsende Zahl von Kindern betrifft.

Bibliographie

- ANGST, G., FEIGEL P. (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese schriftsprachlicher Fähigkeiten von 13-23 Jahren*, Frankfurt/M., Peter Lang.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1986): *Bilingualism: Basic Principles*, Clevedon.
- BAMBERG, M. G.W. (1987): *The acquisition of narratives: Learning to use language*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- BEREITER, C. (1980): "Development in writing", In: GREGG L.W./ STEINBERG, E.R. (éd): *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, L. Erlbaum, 73-95.
- BERMAN, R. A., SLOBIN D. I. (1994): *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- BRONCKART, J.-P. et al. (1985): *Le fonctionnement des discours*, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., SCHNEUWLY, B. (1984): "La production des organisateurs textuels chez les enfants", In: MOSCATO, M., PIERAUT-LE BONNIEC, G. (éd): *Le langage - construction et actualisation*, Publications de l'Université de Rouen, 165-178.
- DE WECK, G. (1991): *La cohésion dans les textes d'enfants*, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- EDELSKY, C. (1982): "Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts", *TESOL quarterly* 16, 211-228.
- EGLI, M., LÜDI, G. (im Druck): "Bilittératie chez des enfants bilingues", In: LÜDI G., Frith, U., EGLI, M., ZUBER C.A. (éd): *Proceedings of the Workshop 'Contexts of literacy'*, Nizza, Sept 1994, Strasbourg, ESF.
- FAYOL, M. (1986): "Les connecteurs dans les récits écrits: étude chez les enfants de 6 à 10 ans", In: *Pratiques* 49, 101-113.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with two languages*, Cambridge, Harvard University Press.
- HAMERS, J. F., BLANC, M. (1983): *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- HICKMANN, M. (1987): "Ontogenèse de la cohésion dans le discours", In: PIERAUT-LE BONNIEC, G. (éd): *Connaître et le dire*, Liège, Mardaga, 239-262.
- HICKMANN, M. (1990): *The development of discourse cohesion: coding manual*, Nijmegen.
- HICKMANN, M. (1995): "Discourse organization and the development of reference", In: FLETCHER, P., MCWHINNEY, B. (éd): *Handbook of child language*, Blackwell Publishers.
- HORNBERGER, N. H. (1989): "Continua of biliteracy", *Review of Educational Research* 59, 3, 271-296.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981): "The grammatical marking of thematic structure in the development of language production", In: DEUTSCH W. (éd.): *The child's construction of language*, London, Academic press, 121-147.
- KIELHÖFER, B., JONEKEIT, S. (1983): *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen, Stauffenburg.
- KLEIN, Wolfgang (1989): *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- KOCH, P., OESTERREICHER, W. (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen, Niemeyer.
- LÜDI, G., PY, B. (1994): *Changement de langue — langage du changement*, Lausanne, L'âge d'homme.

- PAINCHAUD, G. (1992): "Littératie' et didactique de l'écrit en L2", In: *Etudes de linguistique appliquée* 88, 55-66.
- PONTECORVO, C. (1991): "Ecrire et apprendre à écrire aujourd'hui", In: LÜDI G. (éd.): *L'avenir de l'écrit et du multilinguisme, Die Zukunft des geschriebenen Wortes und der Mehrsprachigkeit*, Actes du Symposium du 27,28 juin 1991 à Lausanne, Edipresse, 69-75.
- PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction", In: *DRLAV* 41, 83-100.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1988): "Anaphore, cataphore et mémoire discursive", In: *Pratiques* 57, 15-43.
- ROMAINE, S. (1991): *Bilingualism*, Oxford (GB), Basil Blackwell.
- ROSAT, M.-C. (1991): "A propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif", In: *Etudes de linguistique appliquée* 81, 119-130.
- SAUNDERS, G. (1988): *Bilingual children: From birth to teens*, Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters.
- SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B., ROSAT, M., DOLZ, J. (1989): "Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans", In: *Langue Française* 81, 40-58.
- SCHNEUWLY, B., ROSAT, M.-C. (1986): "Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits", In: *Pratiques* 51, 39-52.
- SCINTO, L. (1986): *Written Language and Psychological Development*, London, Academic Press.
- SIEBER, P., SITTA, H. (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*, Aarau, Sauerländer.
- SÖLL, L. (bearb. v. HAUSMANN, F.-J.) (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Berlin, Erich Schmidt.
- VERHOEVEN, L. T. (1987): *Ethnic minority children acquiring literacy*, Dordrecht, Foris.
- VERHOEVEN, L. T. (1991): "Acquisition of biliteracy", In: *Revue AILA*, 61-74.