

Jörg-Ulrich Keßler

Fachdidaktik *meets* Psycholinguistik – Heterogenität im Englischunterricht erkennen, verstehen und als Chance nutzen

„Das Anderssein der anderen
als Bereicherung des eigenen Seins begreifen
sich verstehen
sich verständigen
miteinander vertraut werden
- darin liegt die Zukunft der Menschheit“

(Lothar Arabin¹, Europa-Kolleg Kassel)

1. Einleitung

Die Sprachenpolitik der Europäischen Union geht davon aus, dass neben der Muttersprache zwei weitere Sprachen gelernt werden (vgl. AMSTERDAMER VERTRAG der EU, Artikel 149). Dabei kann Englisch aufgrund seiner globalen Bedeutung als beinahe universelle Zweitsprache angesehen werden, die in vielen Ländern der EU bereits ab der Primarstufe unterrichtet wird². Häufig wird Englisch als erste Fremdsprache heute als Basis für Mehrsprachigkeit angesehen.

¹ Lothar Arabin ist der Gründer des Europa-Kollegs in Kassel, das sich auf die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache konzentriert. Dieses Zitat fasst den Tenor dieses Beitrages in idealer Weise zusammen: Der Fremdsprachenunterricht ist geradezu dafür prädestiniert, Heterogenität im Schulalltag als Chance für den individuellen Lerner anzunehmen. Allerdings müssen die Fremdsprachenlehrenden dazu in die Lage versetzt werden, die Heterogenität ihrer Lerner zu erkennen und zu verstehen. Hier kann die Psycholinguistik eine wichtige, die Fachdidaktik bereichernde, Rolle spielen.

² Auf den daraus häufig resultierenden „Sprachenstreit“ (SCHMID-SCHÖNBEIN 2001, S.17), in dem Nicht-Anglisten gegen diese Dominanz des Englischen in der schulischen Spracharbeit argumentieren, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Diese Diskussion wird von KLIPPEL (2000), aber auch VOLLMER (2000) dokumentiert und weitergeführt.

hen und bereits ab der Grundschule (Baden Württemberg ab Klasse 1, sonst in der Regel ab Klasse 3) unterrichtet.

Heterogenität stellt für den Englischunterricht eine allgegenwärtige Wirklichkeit dar. Die im Teil III dieses Bandes skizzierten Differenzlinien gelten im besonderen Maße auch für das Fach Englisch.

Betrachtet man Heterogenität als Chance und will man die Lernenden dort abholen, wo sie stehen und nach besten Möglichkeiten fördern und fordern, so ist es unabdingbar, sich dieser Heterogenität konstruktiv zu stellen. Dies kann am besten dadurch erreicht werden, *dass die Lerner dort abgeholt werden, wo sie stehen*, wie es in einer alten didaktischen Forderung heißt. Um diese Forderung erfüllen zu können, ist es allerdings unumgänglich zu wissen, wo die Lerner im Englischunterricht wirklich stehen. Dieses Wissen erhält man durch die Diagnose von Lernständen. Die Psycholinguistik kann dazu beitragen, diese Diagnose zu leisten. Viele Forscherinnen und Forscher der Psycholinguistik beschäftigen sich mit Fragen, die auch für den alltäglichen Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung sind: “Why don’t learners learn what teachers teach?” (ALLWRIGHT 1984), “Is language teachable?” (PIENEMANN 1989) oder “How do we know what learners know?” (LAKSHMANAN/SELINKER 2001) sind Beispiele für unterrichtsrelevante Fragestellungen, mit denen sich die Psycholinguistik und die darin angesiedelte Spracherwerbsforschung beschäftigen. Antworten auf diese zentralen Fragen sind daher auch für die Fachdidaktik sowie die aktuelle Unterrichtspraxis – gerade in heterogenen Lerngruppen – von zentraler Bedeutung.

Im aktuellen fachdidaktischen Diskurs werden im Zusammenhang mit heterogenen Lerngruppen hauptsächlich Konzepte des interkulturellen Lernens und des Fremdverstehens diskutiert (z.B. BREDELLA 2002, BREDELLA/CHRIST/LEGUTTKE 2000, vgl. auch den Beitrag von DIEHM in diesem Band).

Um Heterogenität als Chance aufnehmen zu können, muss man individuelle Lernerunterschiede zunächst erkennen und erklären können. Dies bedeutet, dass die Lehrkraft in der Lage sein muss, diese Unterschiede zu diagnostizieren. Neben einer allgemeinen pädagogischen Diagnostik³ sollten Lehrkräften auch fachspezifische Diagnosewerkzeuge bekannt sein, damit fachspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden können.

Im Zentrum meines Beitrages steht daher ein in der Psycholinguistik entwickeltes Diagnosewerkzeug für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Dieses Werkzeug erlaubt auf der Basis der Spracherwerbsforschung die individuelle Einstufung der Lernenden in universelle Sprachentwicklungsstufen. Weiß die Lehrperson erst einmal die sprachliche Entwicklung ihrer Lernenden einzustu-

³ Vgl. HANKE in diesem Band.

fen, kann die oben zitierte didaktische Forderung, die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, erfüllt werden. Gleichzeitig kann durch die Anwendung kommunikativer Aufgaben (*tasks*) und die damit verbundene sprachliche Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern eine individuelle, binnendifferenzierte Förderung in heterogenen Lerngruppen erreicht werden (z.B. PRABHU 1987, LARSEN-FREEMAN 2000, RICHARDS/RODGERS 2001).

Bevor ich jedoch genauer auf dieses Diagnosewerkzeug eingehen kann, soll in einem kurzen Exkurs die Bedeutung der Psycholinguistik und insbesondere die in ihr beheimatete Spracherwerbsforschung erläutert werden. Die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung haben unmittelbare Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht. Aufgabe der Fremdsprachendidaktik wäre es, in diesem Zusammenhang Modelle zu entwickeln, die den Lerner als Individuum in einem (teilweise selbstgesteuerten) Lernprozess sehen. Dies impliziert eine „neue“ Lehrerrolle. Eine solche, stark lernerzentrierte Lehrerrolle ist eigentlich gar nicht mehr so neu, sondern nur vielleicht häufig noch ungewohnt. Sie wird, gemeinsam mit der Bedeutung kommunikativer *tasks* im Kapitel „Didaktische Konsequenzen aus den Erkenntnissen der Psycholinguistik“ erläutert.

In den Schlussfolgerungen werden schließlich der aktuelle Forschungsstand sowie weiterer Forschungsbedarf dargestellt. Darüber hinaus wird die Notwendigkeit eines interdisziplinär zu führenden Diskurses erläutert. Ein solcher Diskurs ist wichtig, damit Fremdsprachenlernen in Zukunft noch effektiver gestaltet werden kann.

2. Warum Psycholinguistik?

Psycholinguistik untersucht Sprache als “psychological phenomenon“ (GARMAN 1990, S. XIII). Dabei interessiert sie sich insbesondere für die Sprache individueller Lerner.

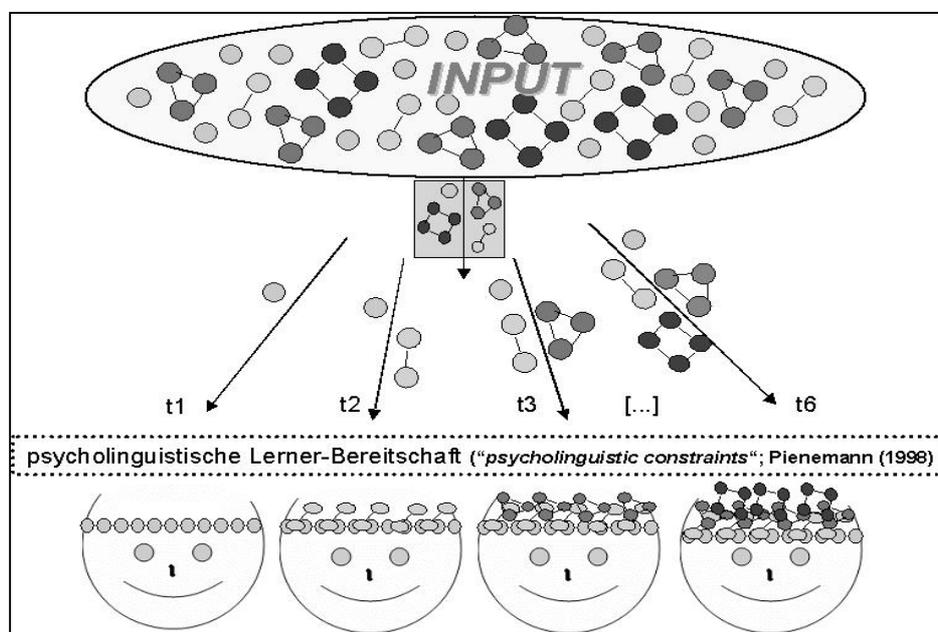


Abb. 1: Schematische Darstellung der psycholinguistischen Lerner-Bereitschaft

Aufbauend auf den Erkenntnissen der Hirnforschung befasst sich die Psycholinguistik mit den lerner-immanenten Prozessen beim Aufbau (fremd-) sprachlicher Kompetenz. Zentrales Interesse der Psycholinguistik ist es zu erforschen, welche durch die Struktur des menschlichen Gehirnes vorgegebenen Gesetzmäßigkeiten die Sprachverarbeitung steuern.

Dabei geht die Psycholinguistik davon aus, dass individuelle Lerner entwicklungspsychologisch „bereit“ sein müssen, um bestimmte sprachliche Strukturen erkennen und in ihre Lerner Sprache integrieren zu können (vgl. Abb. 1). In Abbildung 1 versuche ich, das Konzept der psycholinguistischen Lerner-Bereitschaft zu veranschaulichen. Dabei bin ich mir bewusst, dass eine solche schematische Darstellung der Komplexität von Sprache niemals hundertprozentig gerecht werden kann, sondern es sich vielmehr um eine stark vereinfachende Darstellung handeln muss.

Für Fremdsprachenlehrkräfte ist es wichtig, diese universelle Reihenfolge im Spracherwerbsprozess zu kennen, weil diese auch durch Unterricht nicht umgangen werden kann. Guter Fremdsprachenunterricht zeichnet sich demnach aus Sicht der Psycholinguistik dadurch aus, dass er diese universelle Reihenfolge der psycholinguistischen Lerner-Bereitschaft kennt und darauf aufbaut. Eine positive Einflussmöglichkeit auf die Lernerergebnisse im Spracherwerbsprozess

hat Unterricht jedoch hinsichtlich der individuellen Variation in der Lernaltersprache. Unter Variation versteht man die unterschiedliche Ausprägung der Lernaltersprache innerhalb einer Spracherwerbsstufe. Darauf werde ich weiter unten genauer eingehen.

Die Psycholinguistik beschäftigt sich mit dem Spracherwerb. Sie untersucht dabei sowohl den sogenannten natürlichen als auch den unterrichtlich begleiteten Spracherwerb. Untersucht werden sowohl der Erstspracherwerb (Muttersprache) als auch der Zweitspracherwerb. Auch wenn einige Forscher zwischen Zweit- und Drittspracherwerb unterscheiden, wird unter Zweitspracherwerb in der Regel jeder Fremdspracherwerb nach dem Erwerb der Muttersprache verstanden. Psycholinguistik untersucht auch, ob – und wenn ja, welche – Unterschiede im Spracherwerb von Kindern und Erwachsenen auftreten. Zweitspracherwerb geht dabei immer davon aus, dass die Fremdsprachenlerner durch den Erwerb der Muttersprache bereits Erfahrungen mit dem Sprachenlernen gesammelt haben. Sie betrachtet den Spracherwerb als „building up of knowledge systems that can eventually be called on automatically for speaking and understanding“ (LIGHTBOWN/SPADA 1993, S. 25).

3. Die Bedeutung der Spracherwerbsforschung für den Fremdsprachenunterricht

Grundmerkmal der Spracherwerbsforschung ist die Konzentration auf die lerner-immanenten Prozesse des (Fremd-)Sprachenlernens. Ziel dieser Forschung ist die Beschreibung und Erklärung der linguistischen und kommunikativen Kompetenz der Lerner (vgl. z.B. ELLIS 1994, LAKSHMANAN/SELINKER 2001). Daher betrachtet die Spracherwerbsforschung ausschließlich den Output der Lerner. Unterschiede im Lerneroutput werden durch die individuelle Ausprägung der Lernaltersprache (Variation) erklärt. Durch die Analyse der Lernaltersprache kann dann z.B. auch die bereits angesprochene Frage „how do we know what learners know?“ (LAKSHMANAN/SELINKER 2001, S. 393) beantwortet werden.

Fremdsprachenlernen wird als Entwicklungsprozess gesehen, der zwar universellen Gesetzmäßigkeiten folgt (vgl. PIENEMANN 1998), hinsichtlich Geschwindigkeit und Variation aber von jedem Lerner individuell vollzogen wird (vgl. TARONE 1988). Der Fokus dieser lernerzentrierten Betrachtung liegt dabei auf dem Erkennen der Natur und der Quelle des zweitsprachlichen Wissenssystems innerhalb der Zweitsprachen-Grammatik. Auf dieser Grundlage können Erfolg und Misserfolg innerhalb dieses Entwicklungsprozesses erkannt und erklärt werden (vgl. DOUGHTY/LONG 2003).

Die Spracherwerbsforschung untersucht also die Frage, wie lernen Lerner eine (Fremd-)sprache und warum lernen sie sie genau so. Das Wissen, das die Spracherwerbsforschung so vermittelt, hilft also in erster Linie den Sprachlehrerinnen und -lehrern und kommt dadurch direkt den Schülerinnen und Schülern zugute (vgl. LARSEN-FREEMANN/LONG, 1991).

Der eigene Erfahrungshorizont der Lehrkräfte mit mehr oder weniger erfolgversprechenden Unterrichtsarrangements bildet eine wichtige Basis zum Einschätzen ihrer Lerner. Wenn diese Erfahrungen jedoch mit empirischen Studien und den daraus abgeleiteten Theorien der Spracherwerbsforschung untermauert werden, können individuelle Unterschiede nicht nur erkannt, sondern auch verstanden und als Chance genutzt werden.

Eine Brücke zwischen dem interkulturellen Lernen und dem Fremdverstehen einerseits und der Spracherwerbsforschung andererseits schlägt HAVRANEK (1993, S. 198): „Anyone ready to embark on the venture of meeting another culture through learning another language will probably profit from knowing something about what is involved in learning, and how learning can be facilitated.“

Ein Interesse der Spracherwerbsforschung ist das Verstehen des Erwerbs grammatikalischer Grundlagen und insbesondere der „word order rules, attributing all other aspects of language, including inflectional morphology to the lexicon“ (ebd.) durch den Fremdsprachenlerner. Für Englisch als Zweitsprache werden derzeit sechs Entwicklungsstufen unterschieden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die wesentlichen Entwicklungsstufen, die in umfangreichen empirischen Studien gefunden wurden (vgl. PIENEMANN 1998, PIENEMANN/KEßLER in Vorb.). Zusätzlich werden die Abkürzungen der Strukturen hier erklärt und an Beispielsätzen verdeutlicht. Die Abkürzungen werden bei der Betrachtung des Diagnosewerkzeuges *Rapid Profile* erneut aufgegriffen.

| Stufe | Strukturen | Erklärung | Beispiele |
|-------|---|--|---|
| 6 | Cancel Aux-2nd | Indirekte Frage | I wonder what he wants. |
| 5 | Neg/Aux-2nd-? Aux-2nd -? 3sg-s - | (Verneinte) Frage, Hilfsverb an zweiter Position 3. Person Einzahl (-s) | Why didn't you tell me? Why can't she come? Why did she eat that? What will you do? Peter likes bananas. |
| 4 | Copula S (x) Wh-copula S (x) V-Particle | Inversion von "be" Inversion von "be" nach Fragewort Verb-Partikel am Satzende | Is she at home? Where is she? Turn it off! |
| 3 | Do-SV(O)-? Aux SV(O)-? Wh-SV(O)-? Adverb-First Poss (Pronoun) Object (Pronoun) | Frage nach SVO-Muster mit vorangestelltem "do", Hilfsverb oder Fragewort Adverb an erster Position im Satz Possesivpronomen Objektpronomen | Do he live here? Can I go home? Where she went? What you want? Today he stay here. I show you my garden. This is your pencil. Mary called him. |
| 2 | S neg V(O) SVO SVO-Question -ed -ing Plural -s (Noun) Poss -s (Noun) | Verneinte SVO-Struktur SVO (Subjekt – Verb – Objekt) „Frage“ nach SVO; Intonation ↑ einfache Vergangenheit (regelmäßig) „-ing-Form“ regelm. Pluralform „sächsischer Genitiv“ (zeigt Besitz an) | Me no live here. / I don't live here. Me live here. You live here? John played. Jane going. I like cats. Pat's cat is fat. |
| 1 | Words Formulae | Einzelwörter formelhafte Ausdrücke | Hello, Five Dock, Central How are you? Where is X? What's your name? |

Tab. 1: Entwicklungsstufen für Englisch als Zweitsprache

Diese Entwicklungsstufen für Englisch als Zweitsprache bauen auf einander auf. In zahlreichen empirischen Studien wurde folgendes nachgewiesen: Wenn man die individuelle Lernalterssprache analysiert, muss man diese Entwicklungsstufen als sich gegenseitig bedingend betrachten. Findet man in einem Ausschnitt der Lernalterssprache Regeln der Stufe 3, dann enthält dieser Ausschnitt mit Sicherheit auch Regeln der Stufen 2 und 1. Dies bedeutet, dass Regeln, die später gelernt werden das Vorhandensein von Regeln aus niedrigeren Spracherwerbsstufen implizieren (vgl. PIENEMANN 1998⁴). Tabelle 2 verdeutlicht diese Implikation im Spracherwerbsprozess:

⁴ Dabei geht Pienemann von Folgendem aus: "When analysing interlanguage corpora one can apply the following logic of implicational scales to individual interlanguage samples. For any set of rules that is learnt in a cumulative fashion the following is true: if sample A contains rule

| Stufe | t1 | t2 | t3 | t4 | t5 | t6 |
|-------|----|----|----|----|----|----|
| 6 | | | | | | X |
| 5 | | | | | X | X |
| 4 | | | | X | X | X |
| 3 | | | X | X | X | X |
| 2 | | X | X | X | X | X |
| 1 | X | X | X | X | X | X |

Tab.2: Implikationstabelle der Sprachentwicklungsstufen (vgl. PIENEMANN 1998,S. 134)

Tabelle 2 zeigt, dass der Spracherwerbsprozess sukzessive aufeinander aufbaut und keine einzelne Stufe innerhalb dieses Prozesses übersprungen werden kann. Allerdings sind dem Fremdsprachenunterricht hier enge Grenzen gesetzt, denn auch durch Unterricht kann diese Implikationstabelle nicht außer Kraft gesetzt werden. Diese zunächst erschreckend klingende Tatsache bedeutet jedoch nicht, dass es keinen Sinn machen würde, Fremdsprachenunterricht zu erteilen. Empirische Untersuchungen zum Spracherwerb haben gezeigt, dass Lerner innerhalb der universellen Spracherwerbsstufen verschiedene Variationen ausbilden (vgl. z.B. TARONE 1988, PIENEMANN 1998, LIEBNER 2002). Diese Variation kann durch Unterricht positiv beeinflusst werden.

Bereits auf „Stufe 2“ des Spracherwerbsprozesses können die Lerner innerhalb eines bestimmten aus der Hirnforschung abgeleiteten Rahmens individuelle Entscheidungen hinsichtlich der Ausprägung der SVO-Struktur treffen. Dabei können sie sich für die standardnahe Ausprägung unter Verwendung des Kopulativverbs “be“ oder für die simplifizierende Ausprägung ohne Kopulativverb “be“ entscheiden. Folgende einfache Beispielsätze sollen dies demonstrieren. Die Sätze (1) und (2) zeigen eine standardnahe Verwendung der SVO-Struktur, Sätze (3) und (4) dagegen die simplifizierende Varianten unter Auslassung des Kopulativverbs:

- | | |
|-------------------|------------------|
| (1) I am Tarzan. | (3) Me Ø Tarzan. |
| (2) He is Tarzan. | (4) He Ø Tarzan. |

Benutzen die Lerner von Beginn des Spracherwerbsprozesses an die simplifizierten Varianten, so erwerben sie zwar die sprachliche *Funktion* von Äußerungen, nicht aber die für den weiteren Spracherwerbsprozess dringend notwendige *Form* des Kopulativverbs. Wird hier im Unterricht nicht frühzeitig dahingehend eingegriffen, die „schlechte Lösungsmöglichkeit“ zugunsten der „guten Lösungsmöglichkeit“ des Erwerbs von sowohl Funktion als auch Form abzulegen, droht eine frühe Stabilisierung des Spracherwerbsprozesses auf „Stufe 3“ mit

3, then it will also contain rule 2 and 1. [...] In other words, rules which are learned later imply the presence of rules which are learned earlier. (PIENEMANN 1998, S.134).

einer simplifizierenden Variation. Abbildung 2 verdeutlicht diese Problematik und die damit verbundene Aufgabe und Chance für den Fremdsprachenunterricht.

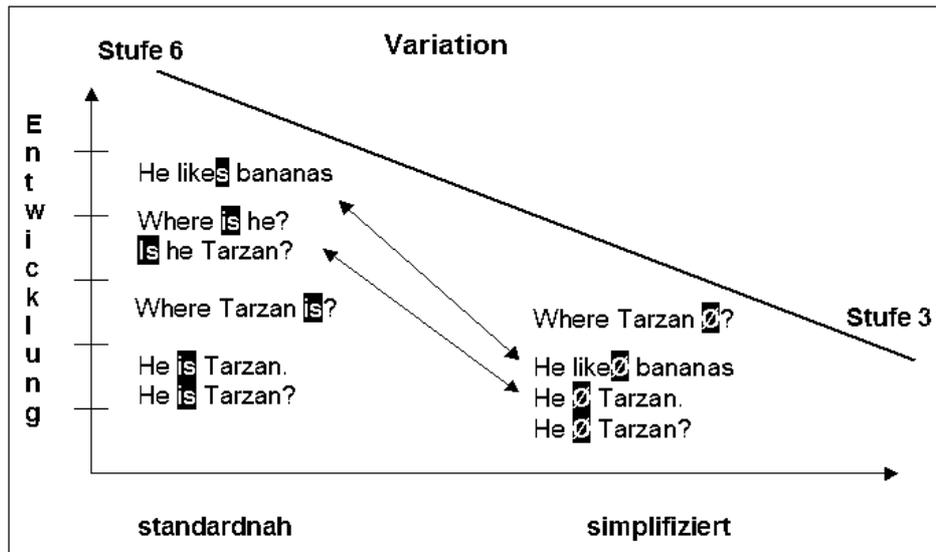


Abb. 2: Variation und Stabilisierung im Spracherwerbsprozess (vgl. KEBLER 2004; PIENEMANN/KEBLER in Vorb.)

Da der Spracherwerb auch in der Fremdsprache universellen Sprachentwicklungsstufen folgt (PIENEMANN 1998, siehe auch Abb.1), spielt – entgegen weitläufigen Vorstellungen – die individuelle Muttersprache der Lerner zumindest im Anfangsunterricht keine übergeordnete Rolle beim Fremdsprachenlernen. Wichtig ist allerdings, dass eine Muttersprache erkennbar als Erstsprache (L1) erworben wurde. Das Problem des Transfers aus der Muttersprache besteht für alle Lerner, transferiert werden jedoch nur die Strukturen, für die der Lerner bereits die Fähigkeit zur sprachlichen Verarbeitung in der Zielsprache erworben hat (vgl. PIENEMANN/DI BIASE,/KAWAGUCHI/HÅKANNSON, in Vorb., S. 32). Anfänger in der Fremdsprache machen unabhängig von der Muttersprache vergleichbare Fehler. Bei fortgeschritteneren Lernern, die dann bereits mehr sprachliche Strukturen in der Fremdsprache verarbeiten können, wächst allerdings der Einfluss der Muttersprache wieder an. Somit haben in ethnisch heterogenen Lerngruppen Lerner mit einer anderen Muttersprache als deutsch endlich einen Vorteil gegenüber ihren monolingual deutschsprachigen Mitschülerinnen und –schülern. Schließlich haben sie – wenn auch häufig nicht perfekt – bereits Erfahrungen mit dem Lernen einer Fremdsprache (deutsch als Landes- und Unterrichtssprache) gesammelt.

Damit dieser Vorteil nicht aufgeweicht wird, ist das „Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit“ (BUTZKAMM 1998, S. 46) unbedingt zu beachten. Es besagt, „dass die Fremdsprache in möglichst vielen Redefunktionen, also im Sinne mitteilungsbezogener Kommunikation, ausgiebig verwendet wird. Die Fremdsprache muss die den Unterricht tragende und regelnde Verkehrssprache sein. Alles Organisatorische ist demnach so bald wie möglich in der Fremdsprache zu regeln“ (BUTZKAMM 1998, S. 47).

Auch im Sinne der Psycholinguistik und insbesondere der Spracherwerbsforschung kommt der mündlichen Sprachproduktion besondere Bedeutung zu. Spracherwerb spielt z.B. auch bei der Vermittlung von interkultureller Kompetenz und Fremdverstehen eine große Rolle.

Besonders im Sprachunterricht ist es also sinnvoll, die Lernautsprache der Schülerinnen und Schüler zu betrachten und den Unterricht hinsichtlich dieser besonderen Art von Heterogenität maßgeschneidert für individuelle Lerner zu konzipieren. Allerdings brauchen die Lehrkräfte dann für einen effizienten Fremdsprachenunterricht ein Instrument, das ihnen ermöglicht, die in der individuellen Lernautsprache enthaltene Sprachkompetenz ihrer Lerner auch schnell zu erkennen. Der vorliegende Aufsatz ermutigt dazu, die Psycholinguistik als eine mögliche Alternative zur Diagnose des Standorts individueller Fremdsprachenlerner in heterogenen Lerngruppen zu betrachten. Mein Aufsatz beleuchtet mit *Rapid Profile* ein in der Psycholinguistik entwickeltes Diagnoseinstrument, das den fachdidaktischen Anforderungen an einen differenzierten Englischunterricht gerecht wird. Zusätzlich kann es – was die Forschung anbelangt – helfen, die Lücke zwischen den beiden Feldern der Psycholinguistik und der Fachdidaktik zu schließen: Fachdidaktik *meets* Psycholinguistik.

4. Sprachliche Profilanalyse mit *Rapid Profile*⁵ – ein Diagnosewerkzeug für die Praxis

Rapid Profile als linguistisches Diagnosewerkzeug

Die oben erläuterten genau beschreibbaren Gesetzmäßigkeiten des Zweitspracherwerbs (vgl. Tab.1 und Tab.2) nutzt das computer-gestützte Verfahren *Rapid Profile* (PIENEMANN/JOHNSTON/BRINDLEY 1988, MACKEY/PIENEMANN/THORNTON 1991, PIENEMANN 1992) zur sprachlichen Profilanalyse individueller Lerner. Dieses Verfahren basiert auf der Processability Theory (PIENEMANN 1998).

Das Diagnoseverfahren mit *Rapid Profile* ist vergleichsweise einfach. Mit etwas Training kann die Lehrkraft diese Diagnose selbst durchführen. Ein weiterer großer Vorteil gegenüber herkömmlichen Profilanalysen ist, dass durch die Verwendung des *emergence criterion*⁶ (PIENEMANN 1992 und 1998) der Zeitaufwand pro Analyse auf ca. 15 Minuten reduziert wird. Somit ist dieses Diagnosewerkzeug auch für den Schulalltag geeignet.

⁵ *Rapid Profil* ist eine unter Leitung von Manfred Pienemann in Sydney und Paderborn entwickelte und copyright-geschützte Computersoftware zur Erstellung sprachlicher Profilanalysen. Die Entwicklung an der Universität Paderborn wurde finanziell durch den Universitätsverbund MultiMedia (UVM) gefördert.

⁶ *Emergence criterion*: Dieses Kriterium wird angewendet, um herauszufinden, ob eine bestimmte – dem Stufenmodell des Spracherwerbs zugrunde liegende – Struktur von dem Lerner erworben wurde. Dabei ist nach syntaktischen und morphologischen Strukturen zu unterscheiden. Für die Syntax gilt, dass eine grammatische Regel erworben wurde, wenn sie in einer Sprachprobe mindestens einmal auftaucht. Für die Morphologie muss dagegen in einer genauen Distributionsanalyse geklärt werden, ob die betreffende Struktur in unterschiedlichen obligatorischen Kontexten sowohl in lexikalischer als auch in morphologischer Variation vom Lerner produziert wurde. Lexikalische Variation bedeutet, dass bspw. verschiedene Verben (go, see, eat, ...) in der Sprachprobe vorkommen. Morphologische Variation bedeutet, dass ein Verb in verschiedenen Formen produziert wurde (go, goes, *wented, *goed, going). Abb. 5 zeigt, wie in der Software *Rapid Profile* das emergence criterion für den Bereich der Morphologie angewendet wird (vgl. PIENEMANN 1998, S.133, 139, 144ff, aber auch LARSEN-FREEMAN/LONG 1991, S.41.)

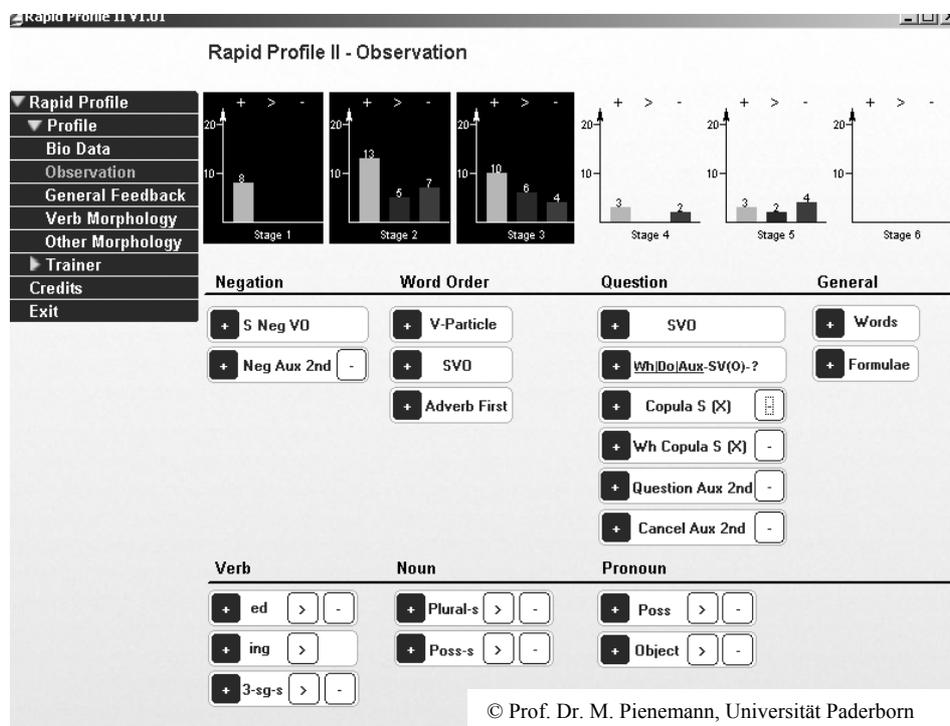


Abb. 3: *Rapid Profile* „on-line feedback“

Abbildung 3 zeigt den Bildschirm, den die Lehrkraft während des Diagnoseverfahrens vor sich hat. Wichtig sind hierbei die Koordinaten am oberen Bildrand: Die schwarzen Flächen symbolisieren bereits erworbene Stufen. Die linken Balken zeigen an, wie viele Strukturen der jeweiligen Sprachentwicklungsstufen in der Lernersprache richtig produziert wurden. Ein rechter Balken symbolisiert eine Unteranwendung der entsprechenden Struktur (z.B. *Peter go home, anstelle von Peter goes home). Durch die mittleren Balken werden Überanwendungen (z.B. *They goes home) einer Struktur gekennzeichnet.

Hat die Lehrkraft unter Verwendung verschiedener kommunikativer *tasks* die erworbenen Entwicklungsmerkmale erhoben, erstellt das Programm automatisch ein Entwicklungsprofil für den Lerner. Abbildung 4 zeigt ein solches Profil, das das „on-line feedback“ dahingehend ergänzt, als nun auch deutlich wird, welche den Erwerbsstufen zugrundeliegenden Strukturen genau vom Lerner produziert wurden.

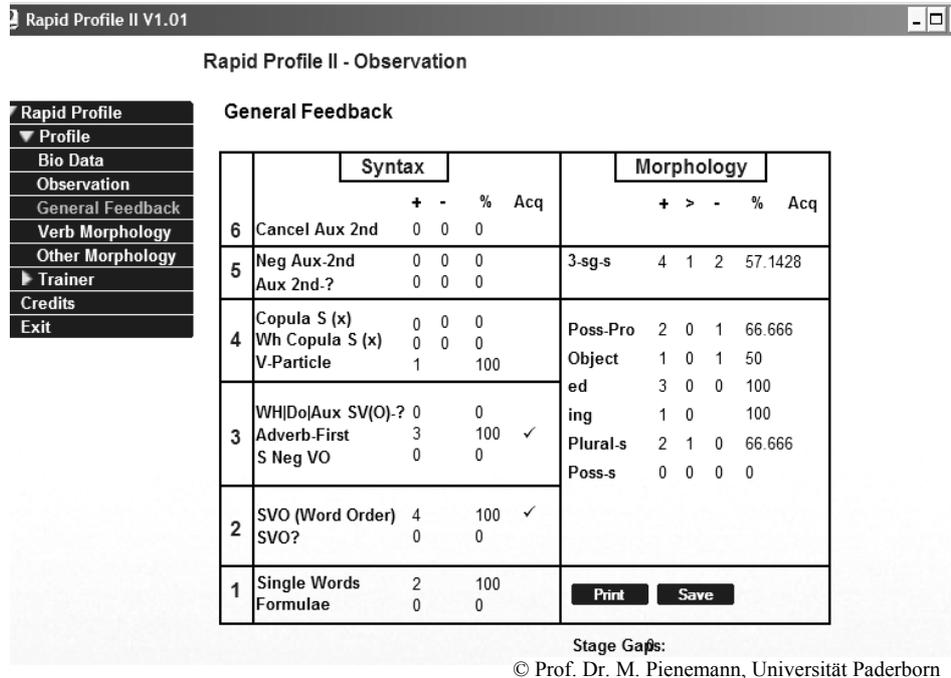


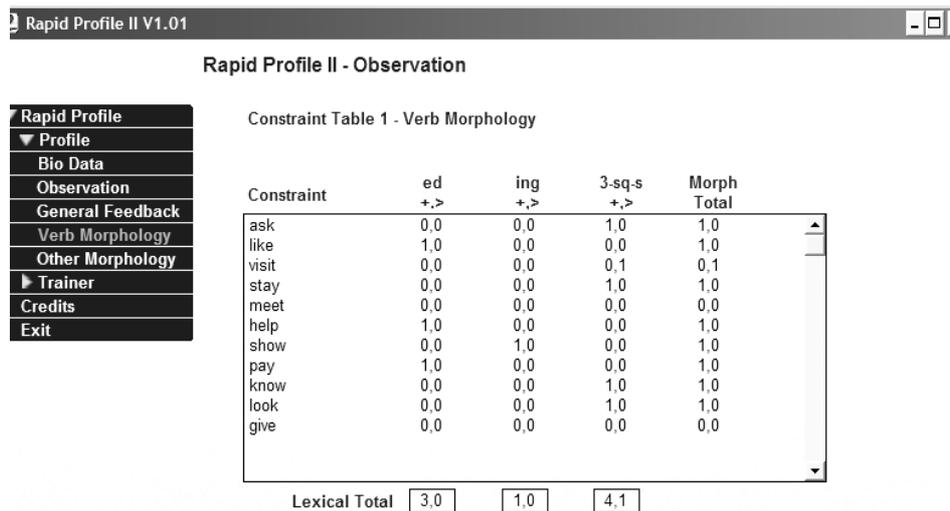
Abb. 4: Entwicklungsprofil

Da zum Feststellen des Erwerbs einer Entwicklungsstufe nicht nur das *emergence criterion*, sondern auch eine alternierende Anwendung in variierenden linguistischen Kontexten notwendig ist, speichert das Computerprogramm zusätzlich morphologische und lexikalische Details. Diese runden die Profilanalyse ab und zeigen der Lehrkraft, welche Entwicklungsmerkmale besonders gefördert werden können.

Abbildung 5 stellt diese Details so dar, wie sie auch die Lehrkraft während der Diagnose abrufen kann. Diese Informationen helfen der Lehrkraft, im Unterricht geeignete kommunikative *tasks* auszuwählen, um individuelle Lerner ihrem Stand im Spracherwerbsprozess angemessen fördern bzw. fordern zu können.

Sowohl die Konstrukt- als auch die Vorhersagevalidität (vgl. Weskamp 2001, S. 176f) von *Rapid Profile* ist durch eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen belegt (vgl. PIENEMANN 1992 und 1998). In der Spracherwerbsforschung wurden bereits mehrere Studien zur *inter-rater reliability* von *Rapid Profile* durchgeführt. Dabei wurde gezeigt, dass durch die Kriterienorientierung eine höhere *inter-rater reliability* gegeben ist, als es bei anderen, normorientierten sprachlichen Diagnoseverfahren der Fall ist. *Rapid Profile* bietet damit ein schnelles, kriterienorientiertes und lehrbuchunabhängiges Diagnose-

werkzeug zum Feststellen des Standes der individuellen Lernautsprache eines jeden Lerners.



© Prof. Dr. M. Pienemann, Universität Paderborn

Abb. 5: Morphologische und lexikalische Details der on-line Analyse

Ein weiterer Vorteil der Kriterienorientierung ist, dass dadurch eine echte Vergleichbarkeit der Ergebnisse auch über die Lerngruppe hinaus ermöglicht wird, was bei einem normorientierten Diagnoseverfahren nicht möglich wäre. Durch die Konzentration auf psycholinguistische Grundlagen des Spracherwerbs ermöglicht dieses Verfahren eine ausschließliche Diagnose von spontaner mündlicher Lernautsprache. Dieses Vorgehen erlaubt eine Diagnose individueller Lernstandorte sowohl innerhalb einer heterogenen Lerngruppe als auch eine Einordnung von Diagnoseergebnissen unabhängig von der Art des erhaltenen fremdsprachlichen Inputs⁷.

⁷ In meinem Dissertationsprojekt untersuche ich zur Zeit u.a., mit welcher Art von Training (zukünftige) Lehrkräfte in die Lage versetzt werden können, im schulischen Kontext mit *Rapid Profile* schnelle und reliable Sprachprofile von individuellen Lernern zu erstellen. Weitere Informationen zu *Rapid Profile* sind unter: <http://groups.uni-paderborn.de/rapidprofile/> erhältlich.

5. Didaktische Konsequenzen aus den Erkenntnissen der Psycholinguistik

Kommunikative *tasks* im Englischunterricht

Kennt die Lehrkraft den (individuellen) Stand der Lerner, kann durch Einsatz besonders konzipierter kommunikativer *tasks* jeder Lerner nach seinen individuellen Möglichkeiten gefördert und gefordert werden:

“The task-based approach to language teaching has evolved in response to a better understanding of the way languages are learnt. [...] The contemporary view of language learning, based on research findings in both linguistics and psychology, is that learners do not acquire the target language in the order it is presented to them, no matter how carefully teacher and textbook organize it. Language learning is a developmental, organic process that follows its own agenda. Errors are not necessarily the result of bad learning, but are part of the natural process of interlanguage forms gradually moving towards target forms (ELLIS 1994)” (FOSTER 1999, S. 69).

Wie Foster hier beschreibt, folgt der Einsatz kommunikativer *tasks* den selben Prinzipien, auf denen die Diagnose-Software *Rapid Profile* beruht, nämlich dem Wissen, dass der Spracherwerb auch im schulischen Kontext den universellen Erwerbsstufen folgt. Weiter oben habe ich beschrieben, dass der Unterricht diese Reihenfolge der Erwerbsstufen nicht beeinflussen, wohl aber das Durchschreiten dieser Stufen erleichtern bzw. erschweren kann. Mit *Rapid Profile* liegt ein „learner specific“ Test vor, wie ihn beispielsweise ECKERTH (under review: 12) im Zusammenhang mit einem auf kommunikativen *tasks* basierenden Unterricht fordert.

Lerner mit unterschiedlichen Spracherwerbsstufen können durchaus gemeinsam an einem *task* arbeiten und beide davon profitieren:

“By interacting with others, they get to listen to language which may be beyond their present ability, but which may be assimilated into their knowledge of the target language for use at later time. As Candlin and Murphy (1987:1) note, ‘The central purpose we are concerned with is language learning, and tasks present this in the form of a problem-solving negotiation between knowledge that the learner holds and new knowledge.’” (LARSEN-FREEMANN 2000, S. 144).

Ähnlich wie in der zone of proximal development (ZPD; VYGOTSKY 1978, zitiert in WESKAMP 2001, S. 24f) wird durch solche kommunikativen *tasks* das scaffolding (vgl. DONATO 1994), also die gegenseitige Hilfestellung bei der Lerner-Lerner-Interaktion gefördert. Davon profitieren sowohl die Lerner als auch deren Spracherwerbsprozess (vgl. WESKAMP 2001, S. 25 und 31).

Die „neue“ Lehrerrolle

Aus dem Wissen, dass Spracherwerb bestimmten universellen Regularien folgt, leitet Pienemann bereits 1984 ab, dass diese universellen Entwicklungsstufen der Lernaltersprache bedingen, was wann vom Lerner gelernt und was nicht gelernt werden kann. Daraus folgt im Umkehrschluss, was wann gelehrt werden kann: Es macht keinen Sinn, wenn im Englischunterricht Strukturen gelehrt werden, für die der Lerner aufgrund des Entwicklungsstandes seiner Interlingua noch nicht aufnahmebereit ist (vgl. PIENEMANN 1984, 1989, LARSEN-FREEMAN/LONG 1991). Der Einsatz kommunikativer *tasks* im Englischunterricht kann also helfen, die psycholinguistische Lerner-Bereitschaft (Abb. 1) für einen effektiven Englischunterricht zu nutzen (vgl. z.B. ECKERTH 2002).

Die Verwendung kommunikativer *tasks* im Englischunterricht hat unmittelbaren Einfluss auf die Rolle der Lehrperson: Sie muss *tasks* auswählen, an denen entsprechend des Entwicklungsstandes der Lernaltersprache gearbeitet werden kann. Dies bedeutet nicht, dass alle Lerner die gleiche Erwerbsstufe erreicht haben müssen; Lerner mit unterschiedlich weit entwickelter Interlingua müssen gemäß ihres individuellen Lernfortschritts gemeinsam daran arbeiten können.

Exemplarisch sei dies an einem *task* erläutert, mit dem die Lerner interaktiv den Gebrauch von Fragen üben sollen: Aus Tabelle 1 wird deutlich, dass Fragen sowohl auf Stufe 2 (SVO-?), Stufe 3 (Do/Aux/Wh-SVO-?), Stufe 4 (Copula-S(x)-?), Stufe 5 (Aux-2nd-?) und Stufe 6 (Cancel Aux-2nd) gestellt werden können. Arbeiten Lerner mit unterschiedlich weit entwickelter Lernaltersprache zusammen an einem sog. *information-gap task*, müssen sie durch Befragen ihres Lernpartners die ihnen fehlenden Informationen herausbekommen. Die zum Lösen der Aufgabe notwendigen Fragen können sie entsprechend ihrer individuellen Entwicklungsstufe (s.o.) stellen.

Ein konkretes Beispiel aus dem Unterrichtsalltag soll die Einsatzmöglichkeit solcher kommunikativer *tasks* in heterogenen Lerngruppen veranschaulichen:

Nachdem im Unterricht die wesentlichen Teile des Wortfeldes *biking* eingeführt wurden und die Lerner die Möglichkeit hatten, ihre persönlichen Erfahrungen und Einstellungen zum Thema „Fahrrad“ zu artikulieren, erhalten sie paarweise zwei ähnliche Bilder von Fahrrädern. Im Sinne eines *information-gap task* gilt es dann, die Unterschiede zwischen den Bildern ausschließlich durch Befragung herauszufinden. Wichtig bei der Durchführung einer solchen Aufgabe ist es, dass die Lerner die jeweils andere Abbildung nicht sehen können und somit auf sprachliche Äußerungen zur Lösung angewiesen sind. Abbildung 6 und Abbildung 7 zeigen Ausschnitte aus möglichen Arbeitsblättern für den Einsatz eines solchen *information-gap task*. Zusätzlich könnten auf einem solchen Arbeitsblatt noch eine kleine mind-map zum Wortfeld *biking* sowie einige Linien zum Notieren der festgestellten Unterschiede enthalten sein. Auch eine

präzise Aufgabenstellung ist auf einem kompletten Arbeitsblatt selbstverständlich zu vermerken. In diesem Beispiel könnte die Aufgabenstellung lauten: *Look at your picture! Your partner has got a similar picture, but there are several differences in the two pictures. Please ask questions about your partner's picture to find out at least four differences.*

In dieser Aufgabenstellung selbst ist ein weiterer Baustein zum differenzierten Umgang in (leistungs-)heterogenen Lerngruppen enthalten. Obwohl es insgesamt mehr als vier Unterschiede zwischen beiden Bildern gibt, impliziert die Aufgabenstellung, dass alle Lerner mindestens vier Unterschiede herausfinden sollen. Schnellere Lernpaare können in der gleichen Unterrichtszeit dann alle weiteren Unterschiede zusätzlich herausfinden. Langsamere Lernpaare können die Aufgabe sachgemäß lösen, ohne das Gefühl zu bekommen, nur einen Teilbereich der Aufgabenstellung bearbeitet zu haben.



Abb. 6: Picture (Partner A)



Abb. 7: Picture (Partner B)

Die Abbildungen 6 und 7 sowie die Aufgabenstellung sollen zeigen, wie leicht es für Lehrkräfte sein kann, kommunikative *tasks* selbst zu erstellen. Das eigene Erstellen solcher einfachen Aufgaben ist häufig sinnvoll, um genau auf die Lerngruppe – oder binnendifferenziert für individuelle Lernpaare unterschiedliche – Aufgaben zu finden, die dem aktuellen Stand im Spracherwerbsprozess gerecht werden und auf die oben beschriebenen „guten Lösungen“ hinsichtlich der Variation in der Lernersprache abzielen.

Bei der Zusammenstellung der Unterschiede in diesem Beispiel kam es darauf an, neben „fahrradspezifischen“ Unterschieden wie Rahmenform, Ort der Sicherungskette, Kilometerzähler usw. auch Unterschiede aus anderen Bereichen der Lebenswelt der Lerner zu finden. Daher wurde dem Fahrrad in Abb. 6 ein Korb, dem in Abb. 7 hingegen eine Schultasche auf den Gepäckträger gegeben. Außerdem sind die Hintergründe unterschiedlich gewählt. Diese Art der Zusam-

menstellung der Unterschiede soll ermöglichen, dass die Lerner über die Lösung der eigentlichen Aufgabe des Fragenstellens zur Ermittlung der Unterschiede zwischen den Bildern hinaus auch in eine „echte Kommunikationssituation“ kommen. So könnten sie z.B. nach dem Lösen der eigentlichen Aufgabe darüber sprechen, wie sie persönlich ihr Fahrrad nutzen. Dabei wird ebenfalls ihre zielsprachliche Kompetenz trainiert.

Der Lehrkraft kommt also die Rolle des *input providers* (vgl. SCHMID-SCHÖNBEIN 2001) zu, der für die richtige Auswahl bzw. Zusammenstellung der *tasks* zu sorgen hat. Sie hat dabei die inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeiten zu erkennen und gemeinsam mit den Lernern zu lösen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Bereitstellung eines angemessenen Wortschatzes sowie – über die einzelne Unterrichtsstunde hinausgehend – von Strategien und Kommunikationstechniken, um in der Zielsprache reden zu können.

WESKAMP bezeichnet diese von der Sprachvermittlung hin zu kooperativer Lehrer-Schüler-Interaktion geänderte Rolle der Lehrer als „*Human Resource Manager*“ (WESKAMP 1997c), der seinen Schülern zugesteht, Fehler zu machen, der ihnen aber auch hilft, aus Fehlern zu lernen, um so ihre Sprach- und Prozesskompetenz zu verbessern“ (WESKAMP 2001, S. 81). Diese „Fehler“ in der Lerner Sprache geben der Lehrkraft wertvolle Hinweise auf den aktuellen Stand des Spracherwerbs individueller Lerner (vgl. FOSTER 1999, PIENEMANN/ KEßLER, in Vorb.) und helfen ihr so bei der Auswahl weiterer geeigneter Unterrichtsmaterialien.

In der Fachdidaktik sowie in zahlreichen Richtlinien und Lehrplänen ist die hier beschriebene Lehrerrolle bereits Realität. In Nordrhein-Westfalen ist das Thema kooperative und lernerzentrierte Lernformen ein Schwerpunkt in der Lehrerfortbildung. Werden diese Kompetenzen mit dem psycholinguistischen Wissen des Spracherwerbs kombiniert, kann eine dann wirklich neue Lehrerrolle den Fremdsprachenunterricht in Zukunft noch effektiver gestalten.

6. Schlussfolgerungen

Der bisherige Schwerpunkt fachdidaktischer Forschung zum Umgang mit Heterogenität im Englischunterricht liegt auf der Analyse von interkultureller Kompetenz und Fremdverstehen. Auch Lernstile und Lernerstrategien werden umfassend thematisiert. Für einen wirklich praktikablen und gewinnbringenden Umgang mit heterogenen Englischklassen müssen diese Konzepte jedoch um eine einfache Diagnostik erweitert werden.

Hier kann die Psycholinguistik wertvolle Hilfestellung bieten: Nur wenn die Lehrkraft valide diagnostizieren kann, wo welcher Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt im Spracherwerbsprozess steht, kann sie jeden Lerner in einer hetero-

genen Lerngruppe optimal individuell fördern bzw. fordern. Dass dazu einerseits ein gewisses Umdenken auf Seiten der Lehrkräfte erforderlich ist, mag zunächst erschrecken. Auch die Tatsache, dass Unterricht generell nur wenig Einfluss auf den universellen Pfad des Spracherwerbs nehmen kann, ist für viele „gestandene Lehrkräfte“ sicher zunächst schwer begreiflich, scheint dies doch das vorhandene Selbstverständnis vieler Fremdsprachenlehrer in Frage zu stellen. Bei genauerer – vorurteilsfreier – Betrachtung der Situation vieler Fremdsprachenlerner zeigt sich aber, dass das Konzept der psycholinguistischen Lerner-Bereitschaft (vgl. Abb. 1) tatsächlich viele aktuelle Probleme von Fremdsprachenlernen erklären kann. In meiner eigenen zehnjährigen Unterrichtspraxis als Englischlehrer musste ich immer wieder feststellen, dass viele Lerner zwar in der Lage sind, die „3-sg-s-Struktur“ (z.B. Peter goes) in gelenkten Übungen sowohl mündlich als auch schriftlich anzuwenden. Sobald sich dieselben Lerner jedoch spontan-sprachlich äußern wollten, ließen viele von ihnen diese „einfache und so oft geübte“ Struktur einfach weg. Jede Englischlehrkraft wird sicher viele weitere Beispiele für solche Fehler aus der eigenen Unterrichtspraxis kennen.

Der Blick auf die psycholinguistischen Grundlagen des Spracherwerbs ermöglicht es nun, diese Fehler in einem ganz anderen Licht zu sehen und zu verstehen. Hierin liegt die Chance der Kombination fachdidaktischen und psycholinguistischen Wissens. Kennt die Lehrkraft die den Spracherwerb steuernden Prozesse, kann der Unterricht darauf ausgerichtet werden. Insbesondere auf die unterrichtlichen Einflussmöglichkeiten auf eine standard-orientierte Variation der Lernaltersprache sei noch einmal hingewiesen. Ein zusätzlicher Nutzen des hier vorgeschlagenen Vorgehens liegt in der Tatsache, dass durch eine Orientierung des Unterrichts an den Ergebnissen psycholinguistischer Forschung ganz automatisch der Lerner in den Mittelpunkt schulischer Arbeit gerückt wird. Dies hilft, den Forderungen moderner Richtlinien und Lehrpläne nach Lernerorientierung gerecht zu werden. In heterogenen Lerngruppen wirkt sich diese Orientierung am individuellen Lerner zusätzlich positiv für die Binnendifferenzierung aus. So kann die Psycholinguistik dazu beitragen, dass jeder Lerner optimal nach seinen Bedürfnissen im Spracherwerbsprozess gefördert und gefördert werden kann, ohne dass dabei besonders leistungsstarke oder –schwache Lerner benachteiligt würden.

Problematisch erscheint mir derzeit, dass in den allermeisten Fällen der Lehrerbildung – sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase – bisher noch viel zu wenig auf die Ergebnisse psycholinguistischer Forschung eingegangen wird. Auch in Fortbildungsmaßnahmen für im Dienst stehende Lehrkräfte werden diese Erkenntnisse gar nicht oder viel zu wenig beachtet. Es wäre wünschenswert – und dringend notwendig – wenn in diesen Bereichen das vorhandene Wissen vorurteilsfrei in die Aus- und Weiterbildung einfließen könnte.

Natürlich würde ein solches Vorgehen auch die Revision einiger Lehrpläne und auch Lehrwerke bedeuten. Da hier jedoch weitgehend „nur“ die Reihenfolge der zu vermittelnden sprachlichen Strukturen an die universellen Spracherwerbsstufen angepasst werden müsste, dürfte – wenn es um das Wohl der Lerner geht – diese Revision nicht allzu schwierig sein. Ein Vorteil der Psycholinguistik in diesem Zusammenhang ist ja gerade, dass sie sich vollständig auf den Lerneroutput konzentriert. Fachdidaktische Fragen des Inputs wie die einer „optimalen Methode“, der Motivation, der Begabung etc. werden von der Psycholinguistik nicht untersucht. So bleibt – unter Beachtung der Spracherwerbsstufen – ein großer Spielraum sowohl für die Fachdidaktik als auch für die einzelne Lehrkraft, die Curriculumforschung und die Schulbuchverlage, um den heterogenen Anforderungen der Unterrichtswirklichkeit gerecht zu werden

Es besteht noch erheblicher Forschungsbedarf, wie die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen positiv genutzt werden können. Insbesondere im Bereich der Diagnosewerkzeuge muss weiter geforscht werden, um die Praktikabilität der vorhandenen Werkzeuge noch zu verbessern. Auch hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten und –grenzen der kommunikativen *tasks* in einem lernerzentrierten, den Spracherwerb berücksichtigenden Fremdsprachenunterricht sind noch viele offene Fragen zu klären.

Wie die unterrichtsrelevanten Erkenntnisse der Psycholinguistik stärker in die allgemeine Lehreraus- und -weiterbildung eingebunden werden können, ist sicher ebenfalls ein wichtiges Forschungsgebiet, in dem beide Felder dringend zusammenarbeiten sollten. Dabei ist es nicht hilfreich, wenn Gräben zwischen theoretischer Forschung und praktischer Umsetzung vertieft werden. Offenheit auf beiden Seiten ist Voraussetzung zu einem interdisziplinären Diskurs, in dem auch Vertreter aus Fachdidaktik und (Psycho-)Linguistik eintreten müssen.

Literatur

- BREDELLA, L. (2002): Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen.
- BREDELLA, L./CHRIST H./LEGUTKE, M. (2000): Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Tübingen.
- BUTZKAMM, W. (1998): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und –lehrens. In: Timm, J.P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin, S. 45-52.
- CANDLIN, C./MURPHY, D.F. (1987): Language Learning Tasks. Englewood Cliffs.
- DELANOY, W./KÖBERL, J./TSCHACHLER, H. (Hrsg.) (1993): Experiencing a Foreign Culture. Tübingen.

- DONATO, R. (1994): Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: Lantolf, J.P./Appel, G. (Eds.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ, S. 33-56.
- DOUGHTY, C.J./LONG, M.H. (Eds.) (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA.
- ECKERTH, J. (2002): *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*, Tübingen
- ECKERTH, J. (under review): "Task-based interaction and second language acquisition: a polymethodological approach". Submitted to: *Applied Linguistics*.
- EDELHOFF, C. (1996): *Kommunikative Grundlagen des Englischunterrichts*. In: H. Christ/Legutke, M. (Hrsg.): *Fremde Texte verstehen*. Festschrift für Lothar Bredella. Tübingen, S. 40-49.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford.
- FOSTER, P. (1999): Key concepts in ELT: Task-based learning and pedagogy. In: *ELT Journal* 53(1999)1, S. 69-70.
- GARMAN, M. (1990): *Psycholinguistics*. Cambridge.
- HAVRANEK, G. (1993): "Meeting the Challenge: Making Use of Language Learning Strategies". In: Delanoy, W./Köberl, J./Tschachler, H. (Hrsg.) (1993): *Experiencing a Foreign Culture*. Tübingen, S. 197-215.
- KEBLER, J.U. (2004): „Spracherwerb im Anfangsunterricht Englisch: Profilanalyse mit Rapid Profile“. Vortrag gehalten während der 1. Arbeitstagung zur Nachwuchsförderung der Humboldt-Universität Berlin am 11.9.2004.
- KLIPPEL, F. (2000): *Lehrerbücherei Grundschule – Englisch in der Grundschule*. Berlin.
- LAKSHMANAN, U./SELINKER L. (2001): Analysing interlanguage: how do we know what learners know? In: *Second Language Research* 17 (2001) 4; S. 393-420.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford.
- LARSEN-FREEMAN, D./LONG, M.H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. 10th impression (1999). London.
- LEWANDOWSKI, T. (1994): *Linguistisches Wörterbuch 2*. (6. Aufl.). Heidelberg.
- LIEBNER, M. (2002): *Empirische Untersuchung des englischen Zweitspracherwerbs in verschiedenen Lernergruppen*. Unveröffentlichte Examensarbeit an der Universität Paderborn. 28.10.2002.
- LIGHTBOWN, P. M./SPADA, N. (1999): *How languages are learned*. 7th Impression 2003. Oxford.
- MACKAY, A./PIENEMANN M./THORNTON, I. (1991): *Rapid Profile: A Second Language Screening Procedure*. In: *Language and Language Education. Working Papers of the National Languages Institute of Australia*, Vol. 1, S. 61-82.
- PIENEMANN, M. (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. In: *Studies in Second Language Acquisition* 6 (2), S. 186-214.
- PIENEMANN, M. (1989): „Is language teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses“. In: *Applied Linguistics* 1989, Vol 10, No. 1, 52-79.

- PIENEMANN, M. (1992): Assessing Second Language Acquisition Through Rapid Profile. Ms. Sydney (http://www-fakkw.upb.de/institute/Anglistik_Amerikanistik/Personal/Pienemann/index.html, aufgesucht am 7.7.2004)
- PIENEMANN, M. (1998): Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: John Benjamins.
- PIENEMANN, M./JOHNSTON, M./BRINDLEY, G. (1988): Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. In: *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 10; S. 217-243.
- PIENEMANN, M./KESSLER, J.U. (in Vorb.): Fokus auf den Lerner: Spracherwerb in der Grundschule.
- PIENEMANN, M./DI BIASE, B./KAWAGUCHI, S./HÅKANNSSON, G. (in Vorb.): Processing constraints on L1 transfer. In: Kroll, J.F./De Groot, A.M.B. (Eds.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, New York.
- PRAHBU, N.S. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford.
- RICHARDS, J.C./RODGERS, T.S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge.
- SCHMID-SCHÖNBEIN, G. (2001): *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin.
- TARONE, E. (1988): *Variation in Interlanguage*. London.
- VOLLMER, H. (2000): Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit? In: Aguado, K./Hu, A. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, Berlin, S. 75-88.
- WESKAMP, R. (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte*. Berlin.