

Zur Entwicklung diskursiver Fähigkeiten im Englischunterricht der Grundschule.

Eine vergleichende Untersuchung von Sprechern des Englischen als Erst- und Fremdsprache.

Bärbel Diehr¹ & Linda Polte²

This paper challenges doubts raised against the effectiveness of early foreign language learning. The most recent research, presented in this paper, contradicts such pessimism, pointing instead to a need for further development of the standards and the methods employed in early English as a Foreign Language (EFL) teaching. Empirical evidence now shows that young learners are able, given the right input, to produce spoken language greatly exceeding previous expectations, demonstrating an ability to form complex sentences and to re-narrate stories coherently, not just imitatively, but also in productive speech. The comparative study sheds new light on the learners' use of cohesive devices highlighting similarities and differences between L1 and L2 speakers and their use of English. In the light of this evidence, this paper calls for further research into how young learners can best be supported in developing this most desirable outcome of language teaching: communicative competence.

1. Kontroversen um den frühen Fremdsprachenunterricht

Die Einführung des Fremdsprachenlernens an Grundschulen am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde von hohen Erwartungen begleitet: Sprachbewusstsein sollte entwickelt und Sprachlernstrategien sollten ausgebildet werden, die Fremdsprachenkompetenz der Lernenden sollte sich langfristig verbessern, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Sensibilität sollten gefördert werden. Dass diese Erwartungen unrealistisch hoch ausfielen, mag damit zusammenhängen, dass die ersten empirischen Befunde zum frühen Fremdsprachenlernen in deutschen Schulen weder in der Öffentlichkeit noch in den verantwortlichen Ministerien hinreichend zur Kenntnis genommen wurden (Schmelter 2007: 86). Ein knappes Jahrzehnt später führt das gleiche Versäumnis, die Nichtbeachtung empirischer Erkenntnisse, zu einer in vielen Punkten unbegründeten Kritik am frühen Fremdsprachenlernen. In der Wochenzeitung "DIE ZEIT" fordert Kerstan (2008) polemisch dazu auf, den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen zu stoppen, denn "wie er heute betrieben wird, ist er reine Zeitverschwendung". Kurz darauf behauptet Greiner (2009) in "Spiegel Online", dass erste Studien Defizite in der fremdsprachlichen Früherziehung zeigen wür-

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Bärbel Diehr, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, Email: diehr@uni-wuppertal.de

2 Korrespondenzadresse: Linda Polte, Salinenstr. 10, 76646 Bruchsal, Email: lpolte@web.de

den und von Wrangel (2009) in der "Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung", dass die Zweifel am Englischunterricht in der Grundschule wüchsen.

Der vorliegende Beitrag trägt zu einer Versachlichung der Diskussion bei und stellt ausgewählte empirische Befunde der TAPS Studie (*Testing and Assessing Spoken English in Primary Schools*)³ vor, die der Entwicklung realistischer Erwartungen und erreichbarer Standards im Grundschulenglisch dienen (Diehr 2007; Diehr & Frisch 2008a). Nachdem die Analyse der morphosyntaktischen Komplexität von gesprochenen Lernertexten gezeigt hatte, dass Kinder nach drei Jahren Englischunterricht in der Lage sind, eigenständige produktive Sprechleistungen zu erbringen (Diehr, Frisch & Rensch 2007; Rensch 2007), werden nun in einer vergleichenden Untersuchung diskurspezifische Merkmale in den Blick genommen (Polte 2009). Durch die Möglichkeit, zur selben Sprechaufgabe fünfzehn englische Lernertexte muttersprachiger Grundschul Kinder (im Folgenden auch: L1-Lerner) mit zwanzig Texten deutscher Fremdsprachenlerner (im Folgenden auch: L2-Lerner)⁴ zu vergleichen, eröffnen sich neue Perspektiven auf den Englischunterricht in der Grundschule. Es zeigt sich nämlich, dass die Neun- und Zehnjährigen einer deutschen Grundschule im Vergleich zu gleichaltrigen Primarstufenschülern aus England über gut entwickelte Diskurskompetenzen verfügen, die sie unter entsprechender Anleitung weiterentwickeln können. Fünftklässler im Fach Englisch wie Neuanfänger zu behandeln, lässt sich vor dem Hintergrund der hier präsentierten Ergebnisse genauso wenig rechtfertigen wie ein Abschaffen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Vielmehr wird offensichtlich, dass die Lernenden über ein großes Potenzial verfügen, das bei entsprechender didaktisch-methodischer Gestaltung im Regelunterricht entfaltet werden kann. Am Ende des vierten Lernjahres kann ein Lernstand erreicht werden, der eine Fortführung des Englischunterrichts in den fünften Klassen der weiterführenden Schulen auf einem höheren Niveau als vor der Einführung von Grundschulfremdsprachen erforderlich macht.

2. Stand der Forschung zum Thema Sprechen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

2.1 Instrumente zur Erhebung der Sprechleistung

Ein Grundproblem der bisherigen Forschung liegt darin, dass zwar eine breite Basis an Publikationen zur Testtheorie vorliegt, etwa Doyés "Typologie der Test-

3 Die TAPS-Studie wurde von 2005 bis 2007 mit Finanzmitteln der Pädagogischen Hochschule Heidelberg gefördert.

4 Die Bezeichnung 'L2-Lerner' bezieht sich in diesem Beitrag ausschließlich im engen Sinne auf Fremdsprachenlerner in einem schulischen Kontext, nicht auf Zweitsprachenlerner, die sich im Zielsprachenland aufhalten.

aufgaben für den Englischunterricht" aus dem Jahr 1986 oder Hughes' "Testing for Language Teachers" aus dem Jahr 1989 (in zweiter Auflage 2003) und, speziell zur Überprüfung von Sprechleistungen, Underhills Klassiker "Testing Spoken Language" von 1987. Jedoch sind die dort vertretenen Ansätze nicht bzw. nur zu geringen Anteilen mit den Besonderheiten der grundschulspezifischen Fremdsprachendidaktik vereinbar. So bleibt die "Entwicklung geeigneter und schulisch handhabbarer Testverfahren" weiterhin ein Desiderat (Burwitz-Melzer & Legutke 2004: 7). Cameron (2003: 110) stellt fest, dass die Entwicklung von Beurteilungsverfahren für Kinder am Ende der Primarstufe immer noch eine Herausforderung bedeutet, vor allem wegen der Heterogenität der erreichten Lernstände.

Aus dem englischsprachigen Raum liegen zwar Testmaterialien für *young learners* vor, doch handelt es sich hier um Aufgaben und Gegenstände, die sowohl von ihrer Aufmachung als auch von ihrem intellektuellen Anregungscharakter her eher für Vorschulkinder geeignet sind. Zum Beispiel fällt bei näherer Betrachtung der Serie *Cambridge Young Learners English Tests*, die die kommerziell erfolgreichen Zertifikatsprüfungen des *University of Cambridge Local Examinations Syndicate* begleiten, auf, dass die Aufgaben intellektuell und kommunikativ anspruchslos angelegt sind und auf kontextuelle Einbettungen weitgehend verzichten (UCLES 2001). Das Problem der intellektuellen Unterforderung tritt auch in der Veröffentlichung von Ioannou-Georgio & Pavlou (2003) auf, obwohl ihr Band "Assessing Young Learners" ansprechend aufgemacht und benutzerfreundlich strukturiert ist. Für die an deutschen Grundschulen eingeführten Lehrwerke bringen die Schulbuchverlage nach und nach Begleitmaterialien heraus, die zur Leistungsüberprüfung eingesetzt werden können (z.B. Becker, Gerngross, Puchta & Zebisch 2004; Becker & Kieweg 2005; Behrendt, Ehlers & Groß 2006; Waas & Hamm 2009). Erstaunlicherweise spielt jedoch die im Unterricht zentrale Sprechfertigkeit in diesen Materialien eine untergeordnete Rolle.

Einige Anstöße hat die Diskussion um ein grundschulspezifisches Leistungskonzept durch das norwegische EVA-Projekt (*EVALuation of English in Schools*) und die Arbeit von Hasselgren (2000: 261) zu so genannten *young learners* erhalten. Hasselgren hält kommunikative Aufgaben, die den Schwerpunkt auf Bedeutungsbildung und spielerisch-kreatives Lernen legen, für besonders kindgemäß. Da das EVA Projekt sich jedoch auf Lernende im Alter von 11 bis 12 Jahren bezieht, sind die dort verwendeten Erhebungsverfahren sowie die Ergebnisse nicht auf deutsche Grundschulverhältnisse übertragbar. Gleichwohl verdient der theoretische Ansatz Beachtung. Theoretisch begründete und praktisch erprobte Verfahren zur Unterstützung und Beurteilung des Sprechens im Englischunterricht der Grundschule liegen seit Kurzem mit den Publikationen von Mindt & Wagner (2007) sowie Diehr & Frisch (2008a; b) vor, wobei die Materialien von Diehr & Frisch auch in der Forschung zum Einsatz kamen (vgl. 2.3).

2.2 Studien zum Englischsprechen in der Grundschule

Mit dem Braunschweiger Schulversuch aus den 70er Jahren wiesen Doyé & Lüttge (1977) nach, dass Lernende dann von frühem Englischunterricht profitieren und einen dauerhaften Vorsprung in der Sekundarstufe I haben, wenn die Lernbedingungen in der Grundschule günstig sind. Zwar hat es seit dem Braunschweiger Schulversuch Untersuchungen zu Lernergebnissen und Lehr-Lernbedingungen im Englischunterricht der Grundschule gegeben, allerdings haben sie weder die Frage nach realistischen Standards für den Regelunterricht beantwortet noch konnten sie Hinweise für eine sprachpolitische Entscheidung zum Beginn des Fremdsprachenunterrichts (1. oder 3. Klasse) geben. DESI (Deutsch Englisch Schülerleistung International), die erste große nationale Studie, wurde erst knapp 30 Jahre nach dem Braunschweiger Schulversuch veröffentlicht (Beck & Klieme 2007; DESI-Konsortium 2008). Sie bezieht sich jedoch ausschließlich auf Lernende der neunten Klasse. Eine "Grundschul-DESI" Studie ist derzeit nicht verfügbar. Ebenso wenig enthalten die Veröffentlichungen aus der IGLU-Studie Ergebnisse zum frühen Fremdsprachenlernen (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin & Walther 2004). Für das Problem eines qualitätssichernden Unterrichts gibt es derzeit kaum empirisch fundierte Lösungsvorschläge. Diese Defizite resultieren zum Teil aus den Konstrukten der jeweiligen Untersuchungen, zum Teil aus den methodologischen Besonderheiten der Studien, die in der Regel von externen, also schulfremden, Testleitern durchgeführt und nach externen Kriterien ausgewertet wurden.

Kahl & Knebler (1996) setzen bei ihrer Evaluation des Hamburger Schulversuchs in 13 Versuchsklassen Interviews mit Kleingruppen von sechs bis zehn Schülern ein. Es wird u.a. festgestellt, dass die Sprachstände verschiedener Kinder am Ende des 4. Schuljahres nach zwei Jahren Englischunterricht erhebliche Unterschiede aufzeigen: Die leistungsschwachen Kinder haben die Phase der Einwortsätze noch nicht überwunden, während die Kinder im oberen Leistungsdrittel "einen erstaunlich hohen Sprachstand" erreichen (Kahl & Knebler 1996: 50).

Legutke & Lortz (2002) legen die Evaluation eines hessischen Schulversuchs aus den Jahren 1994 bis 2000 vor. Sie skizzieren Aufgaben und Vorgehensweisen, mit denen ein Team der Universität Gießen den Sprachstand von Viertklässlern nach vier Jahren Englischunterricht erhebt. Die Sprachstandsermittlung bietet "nur generelle Trends, die eine Charakterisierung der Gesamtleistung der Kinder gestattet" (Legutke & Lortz 2002: 101). Für die Fachdidaktik im Primarbereich sind die methodischen Rückschlüsse sowie die Empfehlungen zur Weiterführung des Englischunterrichts auf der Sekundarstufe I von vielfältigem Nutzen. Eine Konkretisierung der erbrachten Sprechleistungen erfolgt jedoch nicht.

Von Pienemann und seinen Mitarbeitern (Pienemann, Keßler & Roos 2006) werden 2002 in Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz an zwei Grundschulen

Untersuchungen zur Spontansprache von Schülern des zweiten und dritten Lernjahres durchgeführt. Die Daten werden mithilfe einer Distributionsanalyse ausgewertet, um den Sprachstand im Bereich der morphosyntaktischen Strukturen zu ermitteln. Laut Aussage der beteiligten Wissenschaftler bestätigen die Ergebnisse Pienemanns die so genannte *Processability Theory*, nach der grammatische Strukturen einem festen Stufenschema folgend erworben werden. Die Konzentration auf grammatische Strukturen führt dazu, dass die phonologische, lexikalische und pragmatische Komponente des Sprechens unberücksichtigt bleibt.

Die in Hamburg durchgeführte KESS-Studie (Bos & Pietsch 2006) kommt im Bereich des frühen Englischlernens zu dem Schluss, dass nur die Lernenden in den oberen Leistungsgruppen den Zusammenhang eines englisch vorgetragenen Textes verstehen, während die Mehrzahl der Lernenden nur Einzelaussagen entschlüsseln kann (May 2006: 223). Zwischen der Qualifikation der Lehrkräfte sowie der materiellen Ausstattung und den Hörverstehensleistungen der Kinder zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang (May 2006). Da sich der fremdsprachenspezifische Teil von KESS 4 jedoch auf das Hörverstehen beschränkt und da er auf einem Englischunterricht ab Klasse 3 beruht, kann er zur Progression im Bereich des Sprechens keine Aussagen machen.

Im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms "Sprachenvielfalt und Sprachenkompetenzen in der Schweiz" (NFP56) untersucht Haenni Hoti (Haenni Hoti & Werlen 2009) den Einfluss der ersten Fremdsprache Englisch auf die Entwicklung der zweiten Fremdsprache Französisch. Im Rahmen der ersten Datenerhebung wird die Wirksamkeit des Englischunterrichts erfasst. Neben den rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen wird auch die Fertigkeit der mündlichen Interaktion von 120 Drittklässlern in den Blick genommen (Haenni Hoti 2007). Die mündliche Interaktionskompetenz wird anhand der Kriterien 'Verwendung interaktiver Strategien', 'Komplexität der sprachlichen Äußerungen' und 'Wortschatzumfang' erhoben (Haenni Hoti 2007: 4ff.). Die Schülerinnen und Schüler sind am Ende der dritten Klasse (nach einem Jahr Englischunterricht) in der Lage, minimal Einwortäußerungen und maximal Neunwortäußerungen zu produzieren (Haenni Hoti 2007: 10f.). Eine morphosyntaktische Analyse der Schüleräußerungen wird nicht vorgenommen.

Mit der nordrhein-westfälischen EVENING-Studie liegen seit 2007 erste Erkenntnisse aus einer umfassenden Evaluationsstudie vor (Groot-Wilken, Engel & Thürmann 2007; Engel, Groot-Wilken & Thürmann 2009). Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden nach zwei Jahren Englischunterricht gute Basiskompetenzen in den Bereichen Hörverstehen und Leseverstehen erlangt haben. Im mündlichen Testteil, in dem das dialogische und zusammenhängende Sprechen erhoben werden, schneiden die Lernenden deutlich schlechter ab. Die Kinder sind zwar motiviert, sich in der Fremdsprache mitzuteilen, die sprachlichen Mittel wie Verben, Adjektive, Modaladverbien und Strukturwörter stehen ihnen jedoch noch nicht in ausreichendem Maße aktiv zur Verfügung, so dass ein großer Teil der

Lernenden über die Produktion von Ein- und Zweiwortsätzen bzw. *chunks* nicht hinauskommt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass es gerade im Bereich des Sprechens ausbaufähige Potenziale und im Bereich der Anleitung zum Sprechen Optimierungsbedarf gibt (Engel 2009: 199).

In dieselbe Richtung weist die Europäische Schlüsselstudie (Edelenbos, Johnston & Kubanek 2006), aus der Edelenbos & Kubanek den Schluss ziehen, dass es von großer Bedeutung sei, "Kinder über das Produzieren vorgefertigter Sprachäußerungen hinaus zu fördern" (Edelenbos & Kubanek 2009: 27). Ihren Ergebnissen zufolge klafft gerade hier noch eine Lücke in der Frühbeginn-Forschung; zukünftige Forschung muss zeigen, welche produktiven Äußerungen durchschnittlich zu erwarten sind und welche syntaktischen und morphologischen Strukturen als relativ gesichert gelten können (Edelenbos & Kubanek 2009: 32).

2.3 TAPS – eine Studie speziell zum Englischsprechen in der Grundschule

Auf die zuvor genannten Desiderate ging die TAPS-Studie (*Testing and Assessing Spoken English in Primary School*) von 2002 bis 2007 gezielt ein und konnte einige theoriebasierte und praxisbezogene Lücken schließen (Diehr 2005a, 2005b; Diehr & Frisch 2008a; Diehr 2009). Ihr primäres Ziel war die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines praxistauglichen Instrumentariums zur Beurteilung der Sprechleistung im Grundschulenglisch. Die Studie suchte außerdem eine Antwort auf die Frage nach dem realistisch erwartbaren Umfang und der Komplexität von Schülerleistungen. Das verwendete Instrument wurde sowohl von Lehrkräften zur summativen Leistungsbeurteilung und zur formativen Unterrichtsevaluation benutzt als auch in der Forschung zur Kompetenzeinschätzung eingesetzt. Da die hier ebenfalls beschriebene Vergleichsstudie (vgl. 4.) eine Erweiterung der TAPS Studie darstellt und auf den gleichen theoretischen Grundlagen wie diese beruht, seien an dieser Stelle nur die zentralen Ergebnisse der Ausgangsstudie skizziert.

Für die Entwicklung und Erprobung von Testmaterialien machte sich die Studie u.a. die fachdidaktischen Prinzipien des aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens zunutze (Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth 2005). Nach zweijährigen Vorlaufuntersuchungen kamen sechs von verschiedenen Lehrkräften evaluierte Aufgaben zum Einsatz, mit denen die Sprechdaten von 216 Kindern aus insgesamt sieben dritten und drei vierten Klassen erhoben und aufgezeichnet wurden. Die Besonderheit der Erhebung bestand darin, dass ein ganzheitliches Elizitierungsverfahren in Verbindung mit analytischen, kriterienorientierten Auswertungsinstrumenten zum Einsatz kam. Die Objektivität der Datenerhebung wurde durch das transparente Konstrukt, durch Videoaufzeichnungen und durch die Analyse der gesprochenen Schülertexte mithilfe eines Beobachtungsbogens

mit fünf Niveaustufen für jeweils vier Kriterien erhöht. Im Unterschied zu anderen Verfahren wurden sowohl das Sprachsystem (Phonetik, Lexik, Grammatik) als auch der Sprachgebrauch (Diskurs) berücksichtigt (Diehr & Frisch 2008a).

Vor Beginn der Datenerhebung war die Entwicklung von Niveaustufen und Leistungsbeschreibungen (Deskriptoren) notwendig geworden. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001), kurz GeR, ist in dieser Hinsicht wenig hilfreich, da seine Skalen und Könnensbeschreibungen auf der untersten Niveaustufe A1 unvollständig sind und weil die auf jugendliche und erwachsene Lerner ausgerichteten Könnensprofile nicht auf die Grundschule übertragen werden dürfen (Schlüter 2004: 124). Die TAPS-Beobachtungsbögen und Deskriptoren (Diehr & Frisch 2008a) hingegen wurden von den beteiligten Lehrkräften als gute und praktikable Instrumente eingestuft. Sie ermöglichen eine individualisierte Beratung auf der Grundlage einzelner Profilanalysen, zeigen zugleich verallgemeinerbare Tendenzen für die gesamte Klasse auf und machen die Lernstände mithilfe der standardisierten Deskriptoren vergleichbar. Eine zusätzliche Fragebogenstudie zum Zweck der Datentriangulation zeigte, dass eine praxisorientierte Auswertung für die Lehrkräfte mit geringem zeitlichem Aufwand zu bewältigen ist.

Anschließend konnten die gesprochenen und aufgezeichneten Lernerdaten analysiert und interpretiert werden. Die Auswertung zeigt, dass das Potenzial von Grundschulkindern im Bereich der Fremdsprachen bisher unterschätzt wurde. Sowohl in quantitativer Hinsicht (Umfang der Dialoge und der monologischen Texte) als auch in qualitativer Hinsicht (Komplexität der morphosyntaktischen Strukturen, Grad der pragmatischen Fähigkeiten, Intensität der Sprechmotivation) haben die beteiligten Lerner die Erwartungen ihrer Lehrkräfte sowie die Vorgaben der Bildungspläne übertroffen. Während sie zu Beginn der dritten Klasse bei Minidialogen im Durchschnitt 18 Wörter, beim Rollenspiel 30 Wörter produzieren, bringen es die Kinder bei einer Bildbeschreibung auf 70 Wörter und die Lernenden in einer vierten Klasse bei der Nacherzählung einer Geschichte im Durchschnitt auf 263 Wörter (Diehr 2007).

Diese Ergebnisse zeigen, dass Neun- und Zehnjährige mehr als nur Ein- und Zweiwortsätze oder einfache Feststellungen produzieren können, wenn sie mit entsprechenden Aufgaben darauf vorbereitet werden. Vor allem der Wortumfang beim Erzählen bestätigt die Beobachtung, dass monologische Formen durch den geringeren Grad an sozialer Interaktion planerisch besser vorzubereiten sind als dialogische (Wolff 2000: 12) und sich positiv und unterstützend auf die Produktion von *extended talk* (Cameron 2001: 54), also von längeren Redebeiträgen, auswirken.

Die fremdsprachlichen Fähigkeiten von Grundschulkindern scheinen auch in qualitativer Hinsicht bisher eher unterschätzt worden zu sein. Die Kinder sind in der Lage, regelmäßige Pluralformen zu bilden und kontextangemessen zu verwenden. Beispielsweise bereitet das Suffix zur Kennzeichnung des Possessivs wie

in *Debbie's friend Brenda* den meisten Kindern keine Probleme. Es fällt auf, dass selbst das 3.-Person-Singular-s mehrheitlich von den Kindern verwendet wird – eine grammatische Struktur, die erst auf Stufe 5 der von Pienemann (1998: 171) postulierten Erwerbshierarchie auftaucht. Eine Schülerin verwendet das Flexions-s der 3. Person Singular in 34 von insgesamt 44 Kontexten und mit 13 unterschiedlichen Verben. Bei der narrativen Aufgabe produzieren die Kinder überwiegend Aussagen mit Subjekt, Prädikat und Objekt, wobei einige Äußerungen mehrere Objekte enthalten und durch zum Teil komplexe adverbiale Bestimmungen des Ortes, der Zeit oder der Art und Weise ergänzt werden, wie das folgende Beispiel zeigt:

**On the way to the school finds Debbie a ma/ a bracelet.*

Zahlreiche sprachliche Einheiten werden von den Lernenden in Form von Satzreihen oder elliptischen Reihungen durch Konjunktionen miteinander verknüpft, sodass die Äußerungen strukturell gesehen über die so genannten einfachen Sätze hinausgehen. *And* und *but* sind die mit Abstand am häufigsten verwendeten Verknüpfungsmittel. Den Erwartungshorizont übertreffen einige Kinder dadurch, dass sie auch hypotaktische Verknüpfungen mit unterordnenden Konjunktionen nutzen, um die Geschichte wiederzugeben, obwohl Haupt- und Nebensatzgefüge erst auf Stufe 6 der von Pienemann (1998: 171) vorausgesagten Erwerbsreihenfolge angesiedelt sind.

Die Lernertexte der TAPS-Studie stellten die Lehrkräfte und Wissenschaftler immer wieder vor die Frage nach dem Standard, nach der durchschnittlich erwartbaren Lernleistung und danach, ob das Potenzial der Lernenden mit den gezeigten Leistungen erschöpft sei. Um Gefahren der Über- und Unterforderung vor allem im Bereich des zusammenhängenden Sprechens besser einschätzen zu können, wurde daher nach Abschluss der Studie eine zahlenmäßig begrenzte vergleichende Untersuchung konzipiert und durchgeführt: die TAPS-Vergleichsstudie – TAPS V.

3. Diskursfähigkeit junger Lernender

Im Rahmen von TAPS V wurde 2008 die Sprechleistung von 15 muttersprachigen Kindern aus Großbritannien mit derselben narrativen Aufgabe und denselben Materialien erhoben, die zuvor bei den 20 gleichaltrigen Fremdsprachenlernern in Deutschland zum Einsatz gekommen waren (Polte 2009). Diese Vergleichsstudie legt den Schwerpunkt auf die diskursbezogenen Kompetenzen, die zuvor nur einen Aspekt von vieren (Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Diskurs) bei der Beurteilung der Lernleistung ausgemacht hatten.

Das natürliche Sprachverhalten von L1-Lernenden beim Nacherzählen einer Geschichte (Originalgeschichte: Klippel & Preedy 2002) konnte genutzt werden, um die kognitiven Erwartungen, die an die L2-Lernenden gestellt wurden, zu analysieren und einzuschätzen. TAPS V rückt das zusammenhängende Sprechen im narrativen Diskurs in den Mittelpunkt, eine Fähigkeit, die in der späten Kindheit ausgebildet wird und bis zum zwölften Lebensjahr auch muttersprachigen Lernenden Schwierigkeiten bereiten kann (Klann-Delius 1999: 45f.). Diskursfähigkeit wird im Rahmen des TAPS-Projektes als die Fähigkeit verstanden, sinnvoll zusammenhängende Texte, monologisch wie auch dialogisch, zu produzieren. Bei der Textproduktion bewirkt vor allem der Gebrauch von Verweis- und Verknüpfungsmitteln den Zusammenhang eines Textes.

3.1 Curriculare Aussagen zur Diskursfähigkeit junger Englischlernender

Sowohl der GeR (Europarat 2001: 123) als auch die neueren Lehr- und Bildungspläne (z.B. BSB 2008: 10; MKJS 2004: 78; MSW 2008: 78) propagieren die Ausbildung diskursiver Fähigkeiten als Teil der kommunikativen Kompetenz. Während in den Lehrplänen nur allgemein von 'zusammenhängendem Sprechen' die Rede ist, spezifiziert der GeR die Diskurskompetenz als die Fähigkeit der "[...] Sprachverwendenden/Lernenden, eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen. Sie schließt Wissen um die folgenden Aspekte ein [...]: Kohärenz und Kohäsion" (Europarat 2001: 123).

Hier setzt TAPS V an und widmet sich speziell der Analyse kohäsionsstiftender Merkmale. Dies umfasst die Verwendung von verweisenden Pronomina, um über Äußerungseinheiten hinweg Referenz herzustellen. Auch der Gebrauch von Konjunktionen trägt zur Formulierung eines zusammenhängenden Textes bei. Von Sprechern des A1-Niveaus erwartet der GeR, dass sie "[...] Wörter oder Wortgruppen durch sehr einfache Konnektoren wie *und* oder *dann* verbinden" können (Europarat 2001: 125). Dies steckt den Rahmen dessen ab, was von Lernenden einer Fremdsprache am Ende der Primarstufe erwartet wird. Dass Grundschülerinnen und Grundschüler diese Erwartungen übertreffen, zeigen die Ergebnisse der TAPS-Forschung.

3.2 Theoretische Grundlagen zur Erforschung von Diskursfähigkeit

Camersons Strukturierung des frühen Fremdsprachenlernens stellt heraus, dass mündliche Sprachkompetenz sowohl sprachliches Wissen als auch Diskurskönnen voraussetzt. Beides ist nicht voneinander zu trennen, sondern entwickelt sich

im besten Falle im Wechselspiel mit dem anderen. Um Diskursfähigkeit zu entwickeln, ist es nach Cameron (2001: 57) notwendig, dass Kinder sich Wissen über Diskurs aneignen, vor allem aber an verschiedenen Arten von Diskurs teilhaben. Diese Voraussetzung wird durch die vorbereitende Unterrichtseinheit erfüllt, in der die L2-Lerner wie auch die L1-Lerner auf das zusammenhängende Nacherzählen einer längeren Geschichte vorbereitet werden (Diehr & Frisch 2008a: 136-151).

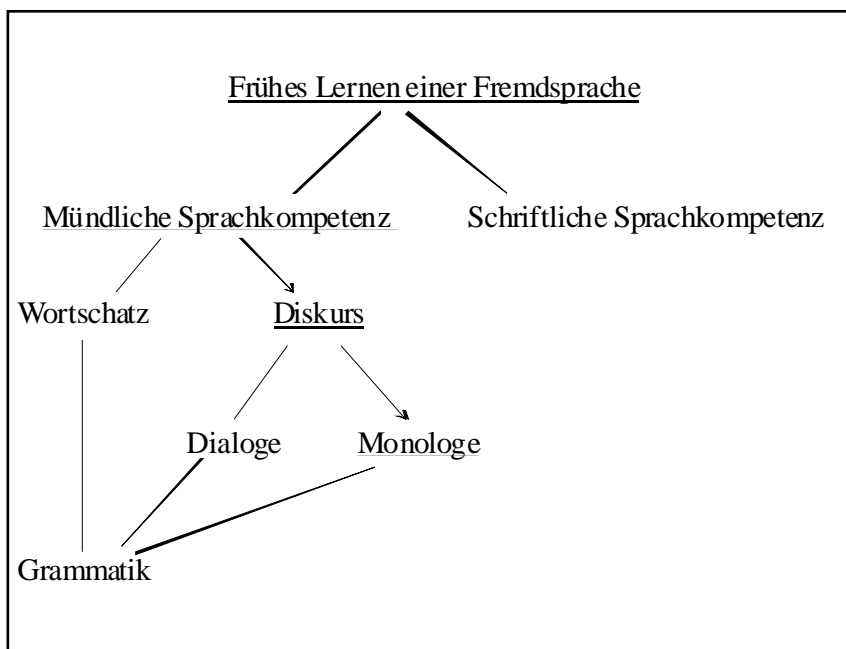


Abbildung 1: Untersuchungsgegenstand TAPS V nach Cameron (2001: 19)

Der markierte Pfad in der Darstellung verdeutlicht den Untersuchungsgegenstand der Vergleichsstudie, in der zusammenhängendes monologisches Sprechen unter dem Aspekt diskursspezifischer, hier: kohäsionsstiftender, Mittel betrachtet wird.

Auf Basis der textlinguistischen Theorie Halliday & Hasans (1989) wird eine Auswahl kohäsionsstiftender Mittel getroffen, die in den Lernertexten identifiziert werden können. Obwohl diese kohäsionsstiftenden Merkmale an der Textoberfläche auftreten, d.h. sich konkret in Sprache äußern, darf Halliday & Hasans Idee von Kohäsion nicht auf lexikogrammatische Phänomene reduziert werden: "It [cohesion] provides, for the text, which is a semantic unit, the sort of continuity which is achieved in units at the grammatical level – the sentence, the clause and so on – by grammatical structure" (Halliday & Hasan 1989: 303). Sie bestehen darauf, dass die klar identifizierbaren grammatischen Merkmale nicht durch ihre

Form, sondern ihre Bedeutung in Verbindung stehen, und dass nur so über Satzgrenzen und Äußerungseinheiten hinweg ein Ganzes geschaffen werden kann. Hierzu ein Beispiel aus den untersuchten Lernertexten.⁵

Debbie hates school on Fridays because she has sports. She likes it on Mondays, Tuesdays, Wednesdays and Thursdays. She hates it on Fridays. (P)⁶

Das Personalpronomen *it* steht in keinem sofort durch seine Form ersichtlichen grammatischen Verhältnis zu *school*. Dennoch trägt es auf der grammatischen Ebene zur Herstellung von Kohäsion durch seine Bedeutungssubstitution bei. Es ist davon auszugehen, dass zur Erzeugung von Textualität Kohäsion allein nicht ausreicht und dass auch Textkohärenz zur Erzeugung von Textzusammenhang beiträgt (vgl. z.B. Bachmann 2002; Linke, Nussbaumer & Portmann 2004: 256; Trabasso, Soyoung & Payton 1995). Dennoch konzentriert sich die Vergleichsstudie auf die Oberfläche der gesprochenen Lernertexte (z.B. Verwendung von Konjunktionen oder Ellipsen). Sie untersucht Textkohäsion, die – vereinfacht ausgedrückt – "die Art [betrifft], wie die Komponenten des Oberflächentextes, d.h. die Worte, wie wir sie tatsächlich hören oder sehen, miteinander verbunden sind" (Gansel & Jürgens 2007: 23). Tabelle 1 fasst diejenigen kohäsiven Mittel zusammen, die im Rahmen von TAPS V untersucht und analysiert werden:

-
- 5 Die Transkriptionen der Lernertexte folgen den Transkriptionskonventionen von HIAT nach Ehlich & Rehbein, in Becker-Mrotzek & Vogt (2001). Es gilt:
- . Kurze Pause
 - (sec) Längere Pause in Sekunden
 - (...) Unverständliche Äußerung
 - (lachen) Akustisch wahrnehmbare Äußerungen
- 6 Die Abkürzung P (*pupil* – L1-Lerner) und S (Schüler oder Schülerin – L2-Lerner) dienen der Identifizierung der Untersuchungsgruppe.
-

Kohäsives Mittel	Beispiel aus den Lernertexten
Personale Referenz (anaphorisch) (<i>she, her, hers, he, him, his, it, its</i>)	<i>As they put it on Rover, Rover leaped into the air and saw a cat. And he was flying through the air. (P)</i>
Personale Referenz (kataphorisch) (<i>she, her, hers, he, him, his, it, its</i>)	<i>She picked it up and it was a gold bracelet with all her favourite colours on [...]. (P)</i>
Demonstrative Referenz (<i>these, this, that, those, there</i>)	<i>*In the school Debbie finds a bracelet. It's a beautiful bracelet. It has brown, green and blue stones. These are Debbie's favourite colours. [...] (S)</i>
Additive Konjunktion (<i>and, or etc.</i>)	<i>*And Debbie can/can't climbing with the bracelet.(S)</i>
Adversative Konjunktion (<i>but</i>)	<i>She took it off and then tried to hire the ball back in the hoop. But she missed and everyone started to laugh at her. (P)</i>
Kausale Konjunktion (<i>so, because, then (bedingend) etc.</i>)	<i>*Brown hair and fle/freckles, that's good. One blue eye, one and one green eye then you can fly. (S)</i>
Temporale Konjunktion (<i>when, before, while, then (aufzählend) etc.</i>)	<i>When she got out of the car she'd seen something shiny on the ground. (P)</i>
Kausale Ellipsis	<i>"I have brown hair and freckles and one blue eye and a/one green eye." "Yes" says Brenda. "Rover \emptyset [does so], too!"(S)</i>
Verbale Ellipsis	<i>Debbie said "I can jump and fly!" but Brenda couldn't \emptyset [jump, fly]. (P)</i>

Tabelle 1: Analyse kohäsiver Mittel in TAPS V

3.3 Diskursfähigkeit im Sprechprozess

Sowohl Wissenschaftler als auch Lehrkräfte richten ihren Blick nicht nur auf die Bestandteile der kommunikativen Kompetenz, sondern auch auf den Prozess des Sprechens, den wir in Anlehnung an Levelts psycholinguistisches Sprechmodell (Levelt 1991: 9) als komplexen inkrementellen Planungs- und Ausführungsprozess verstehen. Dieses Modell weist dem System der Konzeptualisierung und den damit verbundenen Prozessen eine zentrale Rolle zu und steht in Einklang mit

den Aussagen der Sprachaneignungsforschung, die der Intentionalität und Zielgerichtetheit des Sprechens eine herausragende Bedeutung zumessen (Tomasello 2003). Die Bedeutung des Leveltschen Modells für die Fachdidaktik wird bereits an anderer Stelle ausführlich erläutert (Diehr & Frisch 2008a: 35-54). Deshalb beschränken sich die folgenden Ausführungen auf die Rolle der Diskursfähigkeit im Sprechprozess. Die für die diskursorientierte Vergleichsstudie relevanten Bestandteile des Modells sind in Abbildung 2 hervorgehoben.

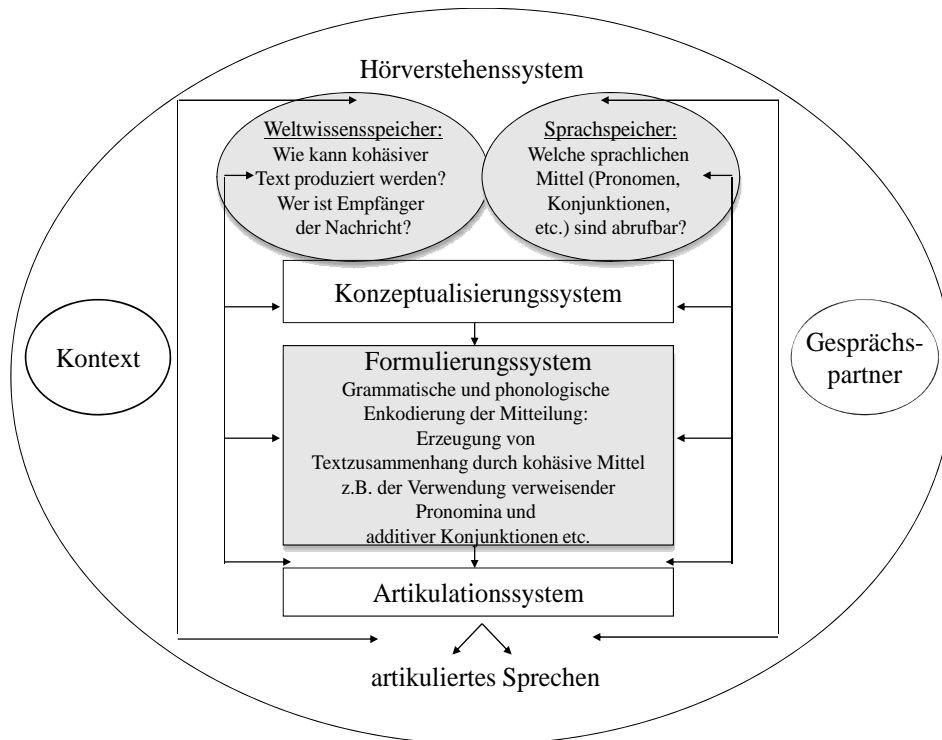


Abbildung 2: Die Rolle der Diskursfähigkeit im Sprechprozess
(nach Diehr & Frisch 2008a: 37; Original: Levelt 1991)

In Wolffs (2000: 14) Erläuterung zu Levelts Sprechmodell wird deutlich, dass Diskurswissen ein relevanter Bestandteil des Weltwissensspeichers ist. Diskurswissen hingegen zeigt sich darin, dass ein Sprecher in der Lage ist, Sprachmittel abzurufen und zu einem bedeutungsvollen Ganzen zu verknüpfen. Besondere Aufmerksamkeit gilt hier dem Formulierungssystem, in dem sich die phonologische und grammatikalische Enkodierung vollzieht. Unter Rückgriff auf den Weltwissens- und auf den Sprachspeicher wird in diesem System u.a. auch die Kohäsion der geplanten Äußerungen hergestellt und zwar als Teil der grammati-

schen Enkodierung, was von Levelt (1991: 271) als *cohesive encoding* spezifiziert wird.

Wie Diskurswissen und Diskurskompetenz bei der Formulierung einer Mitteilung zusammenwirken, zeigt beispielhaft die Äußerung eines L2-Lerners:

*After school Debbie runs to friend Brenda and say, "I have a magic bracelet." *Mhm, wie heißt es?* "Give me", say Brenda and put it on *ihr* arm and can't climb, can't jump, can't run. (S)

Indem der Lerner auf die Muttersprache zurückgreift und zögert (*Mhm, wie heißt es?*), greift er auf eine nicht nur für junge Fremdsprachenlerner typische Kommunikationsstrategie zurück (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl 1998: 48ff.). Im Licht des zuvor erläuterten Modells wird aber auch deutlich, dass unterschiedliche Teilprozesse parallel ablaufen. Die Nachricht, die dem muttersprachlichen Einschub folgt, steht konzeptuell bereits als vor-sprachliche Proposition, *preverbal message*, zur Verfügung und wird dann in Teilen in der Erstsprache grammatisch und lautlich als Sprechplan, *internal speech plan*, enkodiert ('ihr Arm'). Aber entweder steht das nötige Sprachwissen nicht zur Verfügung oder der Formulierungsprozess stockt, weil die Konzeptualisierung der neuen Äußerung beginnt. Des Weiteren wird ersichtlich, dass der Sprecher über Diskurswissen verfügt, das im Wissensspeicher abgerufen wird:

*"Give me", say Brenda and put it on *ihr* arm and can't climb.

Durch die Verwendung des Possessivpronomens *ihr* wird Referenz zu dem zuvor genannten Subjekt (*Brenda*) hergestellt. Der Schüler verwendet also das Pronomen in der Funktion der Referenz zur Erzeugung von Textzusammenhang. Auch der Gebrauch der adverbialen Bestimmung der Zeit *After school* ist ein Indikator für das nötige diskursive Bewusstsein für Wiedergabe einer Geschichte als Sinnabfolge.

3.4 Die Herausbildung eines plurifunktionalen Systems und die Diskursfähigkeit junger Sprachenlerner

Bedeutende Erkenntnisse über den Erwerb grammatischer Strukturen und die Entwicklung der Diskursfähigkeit L1-Lernender liegen aus den Untersuchungen Karmiloff-Smiths (1986) vor. Diese sind besonders relevant für die hier beschriebene Vergleichsstudie, da sie auf der Analyse narrativer Texte beruhen (Karmiloff-Smith 1986: 455ff.; Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002: 155ff.). Als eine entscheidende Komponente des Spracherwerbs zeigt sich darin die Herausbildung von Plurifunktionalität. Karmiloff-Smith (1986: 462) zeichnet den langen Weg nach, den Lernende gehen, bevor sie zwischen dem neunten und zwölften Le-

benjahren über ein entwickeltes plurifunktionales System verfügen. Wenn ein Lerner beispielsweise das Wort *red* benutzt, so muss er oder sie sich nicht zwangsläufig darüber bewusst sein, dass es sowohl eine beschreibende Funktion (*The house is red.*) als auch eine bestimmende Funktion hat (*Pass me the red cup.*) (Karmiloff-Smith 1986: 463). Die Entwicklung eines plurifunktionalen Systems nach Karmiloff-Smith kann wie folgt zusammengefasst werden:

Alter	Entwicklungsstand nach Karmiloff-Smith (1986)	Beispiel (Karmiloff-Smith 1986: 463)
3-5.5	Eine <i>easy to see structure</i> wird angewandt.	<i>red</i> wird nur in seiner beschreibenden Funktion verwendet (<i>The house is red.</i>). Eine zweite Funktion ist möglicherweise nicht bekannt. Das Wissen, dass <i>red</i> eine bestimmende Verweisfunktion hat, ist noch nicht erworben (<i>Pass me the red shoes.</i>).
5-8	Das funktionale System wird erweitert. Es kommt häufig zu agrammatischen Sprachverwendungen. Eine neue Funktion wird erlernt und deshalb vorrangig gebraucht (<i>overmarking</i>).	Die Lernenden verwenden beispielsweise Pronomina, um Textzusammenhang zu schaffen. Allerdings kommt es zum <i>overmarking</i> . Durch eine Überanwendung von Personalpronomen kann ein Referent nicht immer identifiziert werden.
8-12	<i>plurifunctional stage</i> : Eine Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Funktionen einer Struktur wird erkannt.	Nun wird <i>red</i> den beiden Funktionen entsprechend verwendet. Auch Referenz wird nun angemessen angewandt, so dass der produzierte Text für den Rezipienten verständlich ist.

Tabelle 2: Ausbildung eines plurifunktionalen Sprachsystems nach Karmiloff-Smith (1986)

Karmiloff-Smiths Angaben zur Entwicklung von Plurifunktionalität bilden den Ausgangspunkt für die spätere Diskussion der Ergebnisse.

4. Die TAPS-Vergleichsstudie: Fremdsprachliches Können im Spiegel erstsprachiger Performanz

Die Untersuchung der Diskursfähigkeit beruht auf den von 20 L2-Lernern gesprochenen Texten (Probandengruppe Heidelberg – PGHD) und auf den von 15 gleichaltrigen L1-Lernern einer englischen Primarschule produzierten Texten (Probandengruppe Newcastle – PGNCL). Da es sich um die Nacherzählung der-

selben Geschichte handelt, beruhen diese Texte auf den gleichen Inhalten. Die insgesamt 35 transkribierten Lernertexte wurden auf kohäsionsstiftende Mittel (vgl. 3.2) hin untersucht. Dies umfasst die Auszählung und qualitative Interpretation ihres Gebrauchs. Um Aussagen darüber machen zu können, welche Kohäsionsmittel am häufigsten in Erscheinung treten, gilt folgende numerische Zählheit: '1' steht für das einmalige Vorkommen einer Kohäsionsbindung.

4.1 Überblick über die Verwendung kohäsionsstiftender Mittel

Trotz der gleichen Ausgangsgeschichte verwenden die Lernenden der Gruppe PGNCL eine größere Anzahl und eine größere Vielfalt von Verknüpfungselementen als die der Gruppe PGHD. Dies ist zunächst auf das größere Wortschatzrepertoire der L1-Lerner zurückzuführen, erlaubt nach einer genaueren Betrachtung jedoch weiterreichende Interpretationen (vgl. 4.2). Die 15 L1-Lerner verwenden insgesamt 1202 der untersuchten Kohäsionsmittel. Die 20 L2-Lerner gebrauchen insgesamt 842 der untersuchten kohäsiven Mittel.

Bei der quantitativen Auswertung konnten sowohl entscheidende Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede zwischen den beiden Probandengruppen ausgemacht werden. Die Verwendung anaphorischer Referenz ist in beiden Gruppen stark ausgeprägt. Bei den L1-Lernern macht die Verwendung personaler anaphorischer Referenz 49,3%, gemessen am Gesamtvorkommen aller verwendeten kohäsiven Mittel, aus, während sie in der L2-Probandengruppe 44% ausmacht. Auch die häufige Verwendung additiver Konjunktionen (L1-Lerner: 20%, L2-Lerner: 21,7%) ist ihnen gemein. Wesentliche Unterschiede ergeben sich bei der Verwendung demonstrativer Referenz und dem Gebrauch temporaler Konjunktionen. Bei der Gruppe PGNCL machen die Fälle demonstrativer Referenz 8% aus, wohingegen sie bei der Gruppe PGHD einen prozentualen Anteil von 20,2 des Gesamtvorkommens darstellen. Erstaunlich erscheint auch, dass es bei den L1-Lernern zu einem prozentualen Vorkommen temporaler Konjunktionen von 8,5 kommt, obwohl diese in der Ausgangsgeschichte nicht vorkommen. Dies äußert sich im Gebrauch von *when*, *before*, *then*, *until*, *while*. Die am häufigsten verwendeten temporalen Konjunktionen bilden hierbei *then* (*sequential*) und *when*. Mit einem Nullvorkommen bei den L2-Lernern findet temporale Verknüpfung durch den Gebrauch von Konjunktionen gar nicht statt.

4.2 Interpretationen ausgewählter Ergebnisse

4.2.1 Hinweise auf einen plurifunktionalen Gebrauch der Fremdsprache

Abbildung 3 veranschaulicht den Anteil, den die Konjunktionen am Gesamt-vorkommen kohäsiver Mittel in den beiden Probandengruppen haben. Während die L1-Lerner auf ein weit ausgebildetes plurifunktionales System zurückgreifen, kommt es bei den L2-Sprechern der PGHD oft zu Überrepräsentierungen eines Sprachmittels, dessen *easy-to-see*-Struktur vorrangig verwendet wird.

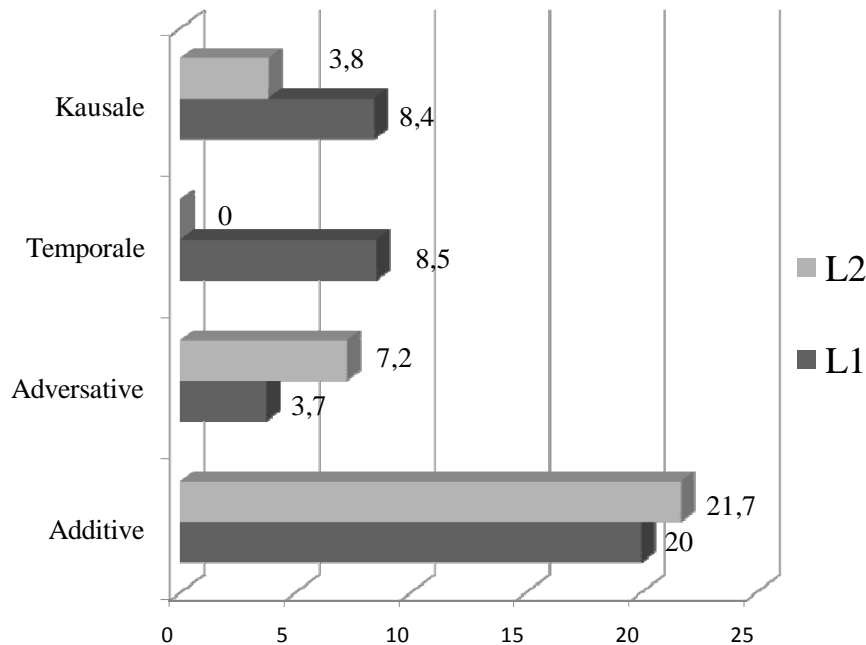


Abbildung 3: Vergleich des Gebrauchs von Konjunktionen (gemessen in Prozent am Gesamtvorkommen kohäsiver Mittel)

Die muttersprachigen Kinder verwenden z.B. *then* sowohl als bedingende kausale Konjunktion (*conditional*) als auch temporale Konjunktion (*sequential*). Bei den L2-Sprechern kommt es zu einer Überrepräsentierung der additiven Konjunktion *and*, welche 21,7% des Gesamtvorkommens kohäsiver Mittel ausmacht. Dies kann zunächst als Indiz dafür gesehen werden, dass diese Struktur samt ihrer Funktionen vollständig erfasst wurde (Karmiloff-Smith 1986: 455ff.). L2-Sprecher verwenden *and* mit folgenden drei Funktionen: Verknüpfung von Teiläußerungen (a), Aufzählung (b), und Verknüpfung von unterschiedlichen Ge-

schehnissen in Abfolge (zu Beginn einer neuen Äußerung) (c). Hierzu ein Beispiel:

*She can't climb, she can't run *and* (a) she can't play basketball. Ähm, on one day she ähm she finds bracelet on the ground with the favourite colours: blue and blue, orange, brown *and* (b) green. [...] *And* (c) she want jump but she . she can't. (S)

Dies verdeutlicht, dass die L2-Lerner kognitiv genauso imstande sind, eine Plurifunktion umzusetzen und auch zu gebrauchen, wie es die L1-Sprecher sind. Es ist anzunehmen, dass sich die Fremdsprachenlerner trotz des begrenzten Vokabulars auf der dritten Stufe des Modells von Karmiloff-Smith befinden.

Dass es allerdings zu Unsicherheiten im plurifunktionalen Gebrauch kommt, kann folgendes Beispiel der Verwendung demonstrativer Referenz verdeutlichen:

*"Brenda, Brenda I have *a* magic bracelet." "Give me *a* magic bracelet." (S)

Der Lernende unterscheidet nicht zwischen der Funktion des unbestimmten Artikels *a* und des bestimmten *the*. Dies könnte auf einen zeitlich ungenügenden Input zurückzuführen sein. Der Lernende hatte möglicherweise nicht genügend Gelegenheit, aus entsprechenden Beispielen Hypothesen zur Verwendung der beiden Arten von Artikeln zu bilden. Der Fehler könnte aber auch durch einen qualitativ unzureichenden Input bedingt sein, innerhalb dessen die Unterscheidung zwischen den beiden Funktionen nicht deutlich werden konnte.

4.2.2 Hinweise auf eine fehlende Bewusstheit für kohäsionsstiftende Mittel

Bei der Analyse der Konjunktionen fällt weiterhin auf, dass die L1-Lerner temporale Konjunktionen (*when, before, then, until, while*) verwenden, obwohl diese in der Ausgangsgeschichte nicht vorkommen. Überraschend scheint hier nicht nur die Vielzahl unterschiedlicher temporaler Konjunktionen, sondern die Tatsache, dass es beim Gebrauch temporaler Verknüpfungsmittel in der L2-Probierendengruppe zu einem Vorkommen von Null kommt. Bei den muttersprachigen Kindern scheinen diese Konjunktionen die mentale Strukturierung sowie die Wiedergabe des narrativen Textes zu unterstützen. Dies wird vor allem an dem koordinierenden *and then* offenkundig, das ausschließlich in den Texten der L1-Lerner zu finden ist:

And then she walks on the yard and she sees a magic/ sees a bracelet. (P)

Temporale Strukturierung nehmen die L2-Sprecher der PGHD nur in seltenen Fällen durch die Verwendung adverbialer Bestimmungen der Zeit vor (z.B. *today, after school*). Es handelt sich dabei um lexikalisch markierte Zusammenhänge. Givón (1995: 85) spricht in solchen Fällen von Textzusammenhang, der durch ein vom Wortschatz geleitetes Vorgehen hergestellt wird, *vocabulary-guided tempo-*

ral coherence. Grammatisch markierte Zusammenhänge, *grammar-cued temporal coherence* (Givón 1995: 86), dagegen finden Ausdruck in der Verwendung der entsprechenden Tempora und temporalen Konjunktionen mit anaphorischer Funktion, wie sie von den L1-Sprechern der PGNCL benutzt werden. Die Annahme der stützenden Funktion temporaler Konjunktionen wird durch die Länge der produzierten Texte erhärtet: Die L2-Lernenden sprechen im Durchschnitt 263 Wörter, während die L1-Lernenden Texte einer durchschnittlichen Länge von 357 Wörtern produzieren. Dennoch ist die Verwendung temporaler Konjunktionen, beispielsweise im baden-württembergischen Bildungsplan der Primarstufe, nicht explizit vorgesehen. Auch in dem von Mindt & Schlüter (2003: 70f.) erstellten Funktionswortschatz tauchen sie nicht auf. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass die dort aufgelisteten Sprachmittel auf Lernende abgestimmt sind, die nur über zwei Grundschuljahre hin Englisch lernen.

Die Verwendung von *then* und *and then* könnte die Fremdsprachenlerner in der Darstellung einer Abfolge von Ereignissen innerhalb des Erzählprozesses unterstützen. Gerade *and then* könnte durch die phonologische wie auch morphologische Nähe zum deutschen *und dann* produktionsförderlich wirken. Es wird angenommen, dass die Bewusstmachung der Funktion weiterer ausgewählter temporaler Konjunktionen für die PGHD eine unterstützende und entlastende Wirkung gehabt hätte. Es bleibt festzuhalten, dass sie sich der vielen verschiedenen Möglichkeiten, die die englische Sprache zur narrativen Strukturierung bereithält, nicht bewusst zu sein scheinen.

Das fehlende Bewusstsein der Fremdsprachenlerner für den systematischen Gebrauch kohäsiver Mittel wird auch bei der Herstellung von Referenz deutlich. Die L2-Sprecher der PGHD machen mehr Gebrauch von Eigennamen (*Debbie, Brenda, Ms Blake, Rover*) als die L1-Sprecher der PGNCL. Dies kann ebenfalls als Indiz für ein vom Wortschatz geleitetes (*vocabulary-driven*) Vorgehen (Givón 1995: 60) bei den Fremdsprachenlernern gedeutet werden. Wenn die L1-Sprecher häufigeren Gebrauch von Pronominalreferenz machen, impliziert dies ein eher regelbasiertes (*grammar-driven*) Vorgehen. Nach Givón (1995: 104) handelt es sich bei *vocabulary-driven processing* um den langsameren Prozess, der stark vom Kontext abhängig ist. *Grammar-cued processing* dagegen ist der schnellere regelbasierte Prozess (Givón 1995: 104). Diese Unterscheidung hat inzwischen Eingang in die aktuelle fachdidaktische Diskussion gefunden (Kuhn 2006; Mindt 2008; Teubner 2006). Die in TAPS V ermittelten Tendenzen deuten daraufhin, dass ein eher regelbasiertes Vorgehen möglicherweise entlastend wirkt und auch in der Vorbereitung der Sprechleistung der beiden Probandengruppen einen positiven Effekt gehabt hätte. Diese Vermutung bedarf einer weiteren Überprüfung.

4.2.3 Hinweise auf einen produktiven Gebrauch der Fremdsprache

Nicht nur hinsichtlich des Textumfangs, sondern auch hinsichtlich der Verwendung kohäsiver Mittel lassen sich große Unterschiede zwischen den Lernertexten innerhalb einer Probandengruppe sowie zwischen den beiden Probandengruppen feststellen. Innerhalb der L2-Probandengruppe liegt die Spanne der verwendeten kohäsiven Mittel zwischen 17 und 68. Innerhalb der L1-Probandengruppe liegt sie zwischen 46 und 123. Dies erstaunt insofern, als die vorangegangene Unterrichtseinheit in beiden Gruppen auf derselben Geschichte sowie denselben Unterrichtsmaterialien basiert. Wären die Unterschiede geringer oder gar nicht vorhanden, müsste man annehmen, dass die Lernenden die Texte auswendig gelernt und vorgetragen hätten. Gerade die Differenzen können als Anzeichen für den produktiven Umgang mit der Sprache gedeutet werden: Die Lernenden produzieren die Geschichte auf einem ihrem individuellen Lern- und Leistungsstand entsprechendem Niveau.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Wortumfang und Anzahl kohäsionsstiftender Mittel sind einzelne Lernertexte aufschlussreich. Mit 155 Wörtern produziert ein L2-Lerner der PGHD den geringsten Textumfang. Durch die gesamte Geschichte hindurch verwendet der Lerner nur fünf Mal personale Referenz und operiert vorrangig mit Nomen und Eigennamen (*Debbie, Brenda, the teacher, the dog*). Es ist zu vermuten, dass der Lernende vorwiegend *vocabulary-driven*-Text produziert:

*Today is Friday. Debbie has sport. Debbie . hate sport. Debbie can't climbing, can't ju/ ran/ run and can't play basketball. Debbie find a bracelet mit green, blue and brown stones on it. Debbie . runs to ... gym. Deb/ äh/ Debbie climb on the top. (S)

Im Vergleich dazu weist der Text eines der L1-Lernenden die meisten kohäsionsstiftenden Mittel und den zugleich größten Wortumfang (491 Wörter) auf:

When Debbie was/ then Debbie got out of the car. When she was walking across the playground to the gym she saw something shining on the floor. When she picked it up she said/ When she picked it up it was a bracelet. When she looked at it she liked the beans because it had brown for her brown hair, blue and green for/because she's got one green eye and one blue eye. (P)

Die Verwendung von Referenz und Konjunktionen macht hier deutlich, dass der Sprecher flexibel mit den kohäsionsstiftenden Elementen umgeht. Ein erhöhtes Aufkommen an kohäsionsstiftenden Mitteln allein sagt noch nichts über die Qualität einer Sprechleistung aus. Es ist jedoch zu vermuten, dass ein Bewusstsein für diese Mittel und ein Repertoire verschiedener Mittel zu einer flexibleren Verwendung und zu einer produktiveren Leistung führen. Dieser Vergleich stützt die Annahme, dass ein bewusster bzw. gezielter Rückgriff auf kohäsive Mittel, z.B. Referenzen, das Gedächtnis entlastet.

Anaphoric connections between a referent's current and prior text locations are time-saving devices in the processing of coherent discourse. They make it possible to tap into information that has already been assembled and stored in episodic text – when it again becomes relevant. (Givón 1995: 105)

Die Fähigkeit Referenz herzustellen entlastet das Arbeitsgedächtnis (*working memory*) während des grammatischen Enkodierungsprozesses (Givón 1995: 62), so dass der Sprecher Kapazität für andere Aufgaben im Sprech- und Formulierungsprozess hat.

5. Fazit

Es besteht weitgehender Konsens, dass sich die Fähigkeit des kohärenten Sprechens in der späten Kindheit ausbildet und erst gegen Ende des Erstspracherwerbs vollständig entwickelt ist (Ehlich, Bredel & Reich 2008; Hickman, Liang & Hendriks 1989; Karmiloff-Smith 1986; Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002; Klann-Delius 1999; Levy 1989). Daher muss die Produktion kohäsiver Texte durch Fremdsprachenlerner des hier untersuchten Alters als eine herausfordernde Aufgabe gesehen werden. Beim Nacherzählen einer Geschichte gehen die beteiligten Kinder produktiv vor und übertreffen die curricularen Anforderungen, die an sie in einem deutschen Grundschulkontext gestellt werden. Dies bestärkt uns in der Annahme, dass mit diskursiven Sprechansätzen, wie den hier untersuchten, Lernorte geschaffen werden, innerhalb derer Sprache erprobt werden kann.

Im Rahmen von TAPS V wurden der ausgeprägte Gebrauch kohäsionsstiftender Mittel in den Lernertexten sowie ein flexibler und produktiver Umgang mit diesen auch durch die L2-Lernenden ausgemacht. Deshalb halten wir die Befürchtung, Lernziele im Bereich der Grammatik seien nicht erreichbar, für unbegründet. Uns erscheint die Skepsis, ob junge Fremdsprachenlerner in der Lage seien, Possessiv- oder Personalpronomen zu erwerben (Keßler 2006: 174), unverständlich. Auch Roos' Vermutung, dass "[...] Merkmale im Bereich der Morphologie, wie z.B. *Poss (Pronoun)*, *Poss – s (Noun)* oder *3sg-s*, falls überhaupt ausschließlich als Teil formelhafter Sequenzen oder als ganzheitlich gelernte Formen [auftreten]" (2009: 52), kann durch TAPS V nicht bestätigt werden. Lernende auf der Primarstufe müssen auf formelhafte Sprachbausteine zurückgreifen. Die Ergebnisse aus TAPS und TAPS V zeigen, dass sie gerade mit diesen Bausteinen zunehmend produktiv umgehen und neuartige Sprechabsichten realisieren. Eine solche Produktivität schränkt offensichtlich die sprachliche Korrektheit ein. Dennoch sind wir der Überzeugung, dass es sich lohnt, die Lernenden vor herausfordernde Aufgaben zu stellen, bei denen sie sowohl bekannte *chunks* korrekt reproduzieren als auch mit Sprache experimentieren und spielen dürfen.

TAPS V deckt viele Indizien dafür auf, dass die Lernenden (L1 und L2) über ein plurifunktionales System (Karmiloff-Smith 1986) verfügen. So sind L2-Lerner in der Lage, zwischen mindestens drei unterschiedlichen Funktionen der additiven Konjunktion *and* zu unterscheiden. Unsicherheiten im plurifunktionalen Gebrauch der Fremdsprache, wie zum Beispiel die fehlende Unterscheidung zwischen dem unbestimmten Artikel *a* und dem bestimmten Artikel *the*, verweisen u. E. nicht auf eine geringere kognitive Reife im Vergleich zu den L1-Lernern, sondern lediglich auf ein noch nicht entwickeltes Sprachgefühl für die Fremdsprache.

Im Bereich der Referenzbildung neigen die L1-Lerner eher zur Pronominalisierung als die L2-Lerner. Während die Sprecher der PGNCL regelbasiert (*grammar-cued*) vorgehen, basiert der Enkodierungsprozess der Fremdsprachenlerner in höherem Maße auf einem lexikalischen, *vocabulary-driven* Prozess (vgl. 4.2.2; Givón 1995). Diese Ergebnisse aus TAPS V unterstreichen die Bedeutung der aktuellen Diskussion um die entlastende Wirkung bewusstmachender Verfahren und regelbasierten Lernens (Kuhn 2006, Mindt 2008). Es macht Sinn, in diesen fachdidaktischen Diskussionen auf Karmiloff-Smiths Annahmen zur Bewusstwerdung Bezug zu nehmen. Mindt & Schlüter (2003: 64) betonen, dass der Funktionswortschatz unabdingbar ist, wenn es darum geht, sich verständlich zu machen. Die Rückschlüsse, welche in TAPS V gezogen werden, lassen allerdings an der allgemein akzeptierten Annahme zweifeln, dass Funktionswörter einfach nebenher und ohne explizite Berücksichtigung gelernt werden. Der Grundsatz "Children will learn function words incidentally [...]" (Cameron 2001: 82) sollte daher für den frühen Fremdsprachenunterricht, der sich durch zeitlich beschränkte Kontaktzeiten und einen geringen fremdsprachlichen Input auszeichnet, überdacht werden.

TAPS V zeigt, dass in der aktuellen Diskussion um den fremdsprachigen Spracherwerb (Pienemann, Keßler & Roos 2006; Roos 2009) sowie um die Rolle der Grammatik im Englischunterricht der Primarstufe (Kuhn 2006, Mindt 2008) nicht ausschließlich von einer deskriptiven Grammatik der Morphosyntax ausgegangen werden darf. Stattdessen ist es notwendig, zwischen den Funktionen unterschiedlicher sprachlicher Strukturen zu unterscheiden. Ein Einbeziehen von Kohärenz und Kohäsion ist deshalb notwendig, weil kompetente Sprecher in der Lage sein sollen, sich in längeren Sprechbeiträgen einem Gegenüber verständlich zu machen (McCarthy & Carter 1994: 172ff.). Deshalb müssen Lernende unterstützt werden, zusammenhängende monologische Texte sowie kohärente Dialoge zu produzieren. McCarthy (1991: 76) plädiert für eine Grammatik des Diskurses, *discourse grammar*, die Merkmale der gesprochenen Sprache integriert sowie über Satzgrenzen bzw. Äußerungseinheiten hinweg operiert.

Auch im frühen Englischunterricht haben Diskurswissen und Diskursfähigkeit Einfluss auf die Verständlichkeit und Qualität einer Äußerung. Aus dem Wissen um die Wirkung und Bedeutung kohäsiver Mittel ergeben sich vorläufige unterrichtliche Konsequenzen. Zum einen scheint nicht nur das Hören, sondern auch

das eigenständige Produzieren zusammenhängender narrativer Texte im englischen Grundschulunterricht lernförderlich. Es empfiehlt sich, *story telling* nicht nur zur Sprachaufnahme zu nutzen, sondern die Lernenden in den Erzählprozess zu integrieren und zu ermuntern, eigene Geschichten zu produzieren.

In den didaktischen Konzeptionen der Lehrwerke sowie in den Bildungs- und Lehrplänen (z.B. MJKS 2004: 72) nimmt die Themenorientierung eine zentrale Rolle ein. Zum Thema *weather* werden beispielsweise spezifische Nomen (*rain, sun* etc.) und Adjektive (*cold, sunny* etc.) eingeführt. Dies ist sinnvoll für die semantische Vernetzung und die Verankerung im Gedächtnis. Wenn es allerdings bei lexikalischen Arbeitsweisen bleibt, überrascht es nicht, wenn die Lernenden über das Stadium der kurzen Ein- oder Zweiwortäußerungen am Ende der Grundschulzeit nicht hinauskommen. Deshalb ist es im Licht der hier beschriebenen Ergebnisse wünschenswert, dass sowohl der Funktionswortschatz als auch ausgewählte kohäsive Mittel Eingang in die thematische sowie methodische Aufbereitung von Unterrichtseinheiten und kommunikativen Aufgaben finden (vgl. auch Schocker-v. Ditfurth 2009: 12). Dass es sogar entlastend und unterstützend sein kann, wenn beispielsweise das Bewusstsein über temporale Konjunktionen vorhanden ist, um eine Erzählung zeitlich zu strukturieren, konnte in TAPS V gezeigt werden. Wer der Sprachproduktion große Bedeutung beimisst, der muss der Fähigkeit des kohärenten Sprechens Aufmerksamkeit widmen und darauf achten, dass Lernende schrittweise ihr Repertoire an kohäsiven Mitteln vergrößern. Damit trägt der frühe Englischunterricht dazu bei, dass Kinder in einer für sie neuen Sprache ihren Gedanken Ausdruck verleihen und erfolgreich kommunizieren können.

Eingang des revidierten Manuskripts: 26.01.2010

Literaturverzeichnis

- Bachmann, Thomas (2002), *Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Becker, Carmen; Gerngross, Günther; Puchta, Herbert & Zebisch, Gudrun (2004), *Playway – Show what you know*. Stuttgart: Klett.
- Becker, Carmen & Kieweg, Werner (2005), *Die Probe*. Seelze: Friedrich.

- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2001), *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Behrendt, Melanie; Ehlers, Gisela & Groß, Christiane (2006), *Diagnosebox*. Braunschweig: Schroedel.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate & Walther, Gerd (Hrsg.) (2004), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried & Pietsch, Marcus (2006), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen* (= Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 1). Münster: Waxmann.
- BSB (Behörde für Schule und Berufsbildung. Freie und Hansestadt Hamburg) (Hrsg.) (2008), *Rahmenplan Englisch. Bildungsplan Grundschule Klassen 3 und 4. Arbeitsfassung vom 14.07.2008*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Burwitz-Melzer, Eva & Legutke, Michael (2004), Die Übergangsproblematik. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 69: 2-8.
- Cameron, Lynne (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, Lynne (2003), Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children. *English Language Teaching Journal* 57: 2, 105-112.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Diehr, Bärbel (2005a), Leistung im Englischunterricht kindgemäß beurteilen. Kann das überhaupt gelingen? *Primary English* 1, 10-13.
- Diehr, Bärbel (2005b), TAPS – Testing and Assessment in Primary Schools. Ein Konzept zur Leistungsbeurteilung im Englischunterricht der Grundschule. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 1-2, 95-98.
- Diehr, Bärbel (2007), Sprechleistungen im Grundschulenglisch erheben und bewerten. Ziele und Konzepte der TAPS Studie. In: Möller, Kornelia; Hanke, Petra; Beinbrech, Christina; Hein, Anna K.; Kleickmann, Thilo & Schages, Ruth (Hrsg.) (2007), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. Bonn: Verlag für Sozialwissenschaften (= Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 11), 95-98.
- Diehr, Bärbel; Frisch, Stefanie & Rensch, Anke (2007), Fremdsprachige Lernertexte im Fokus der Analyse. Ausgewählte Ergebnisse der TAPS-Forschung. In: Möller, Kornelia; Hanke, Petra; Beinbrech, Christina; Hein, Anna K.; Kleickmann, Thilo & Schages, Ruth (Hrsg.) (2007), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 99-102.
- Diehr, Bärbel & Frisch, Stefanie (2008a), *Mark their Words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Braunschweig: Westermann.
- Diehr, Bärbel & Frisch, Stefanie (2008b), Goodbye Hungry Caterpillar. Ein forschungsgestütztes Plädoyer für produktiven Sprachgebrauch im Englischunterricht der Grundschule. In:

- Legutke, Michael K. & Grau, Maike (Hrsg.) (2008), *Fremdsprachen in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Diehr, Bärbel (2009), Young Learners' Use of English: Imitation or Production? In: Stewart, Tim (Hrsg.) (2009), *Insights on Teaching Speaking in TESOL*. Alexandria: TESOL, Inc., 53-66.
- Doyé, Peter (1986), *Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht*. München: Langenscheidt-Longman.
- Doyé, Peter & Lüttge, Dieter (1977), *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Edelenbos, Peter; Johnston, Richard & Kubanek, Angelika (2006), *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. Brüssel: European Commission. [Online: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc425_en.pdf 18.03.2009]
- Edelenbos, Peter & Kubanek, Angelika (2009), Die EU-Schlüsselstudie über Frühbeginn – Forschung, gute Praxis und pädagogische Grundsätze. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.) (2009), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Berlin: Cornelsen, 23-34.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Engel, Gaby (2009), EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.) (2009), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Berlin: Cornelsen, 197-215.
- Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.) (2009), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Berlin: Cornelsen.
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gansel, Christina & Jürgens, Frank (2007), *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Givón, Talmy (1995), Coherence in text vs. coherence in mind. In: Gernsbacher, Morton A. & Givón, Talmy (Hrsg.) (1995), *Coherence in Spontaneous Text*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 59-116.
- Greiner, Lena (2009), Effekt gleich null. *Spiegel Online*, 21.01.2009 [Online: <http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,601836,00.html>. 21.1.2009]
- Groot-Wilken, Bernd; Engel, Gaby & Thürmann, Eike (2007), Listening and Reading Comprehension. Erste Ergebnisse einer Studie zu Englisch ab Klasse 3 an nordrhein-westfälischen Grundschulen. *Forum Schule* 18: 1. [Online: <http://archiv.forum-schule.de/fs18/magein.html> 23.07.2009].

- Haenni Hoti, Andrea (2007), *1. Zwischenbericht an die teilnehmenden Schulen, an Bildungsbehörden und weitere Interessierte. Ergebnisse zum Englisch in der dritten Klasse*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern. [Online: <http://www.fe.luzern.phz.ch/ilel/schwerpunkte-projekte/sprachen-abgeschlossene-projekte/fruehenglisch-ueberforderung-oder-chance-eine-laengsschnittstudie-zur-wirksamkeit-des-fremdsprachenunterrichts-auf-der-primarstufe> 02.09.2009].
- Haenni Hoti, Andrea & Werlen, Erika (2009), *Schlussbericht. Der Einfluss von Englisch auf das Französischlernen*. Zürich: CGC. [Online: http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=2&kati=1 02.09.2009].
- Halliday, Michael A. & Hasan, Ruqaiya (1989), *Cohesion in English*. Edinburgh: Pearson Education.
- Hasselgren, Angela (2000), The assessment of the English ability of young learners in Norwegian schools: an innovative approach. *Language Testing* 17: 2, 261-277.
- Hickman, Maya; Liang, James & Hendriks, Henriëtte (1989), Diskurskohäsion im Erstspracherwerb: Eine sprachvergleichende Untersuchung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 19: 53-73.
- Hughes, Arthur (2003), *Testing for Language Teachers*. (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ioannou-Georgio, Sophie & Pavlou, Pavlos (2003), *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Kahl, Peter W. & Knebler, Ulrike (1996), *Englisch in der Grundschule – und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs*. Berlin: Cornelsen.
- Karmiloff, Kyra & Karmiloff-Smith, Annette (2002), *Pathways to Language. From Fetus to Adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Karmiloff-Smith, Annette (1986), Some fundamental aspects of language development after the age of 5. In: Fletcher, Paul & Garman, Michael (Hrsg.) (1986), *Language Acquisition. Studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 455-474.
- Kerstan, Thomas (2008), No Murks, please. Stoppt den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen. *DIE ZEIT* 52 (2008). [Online: <http://www.zeit.de/2008/52/C-Seitenhieb-52> 17.12.2008].
- Keßler, Jörg-Ulrich (2006), Englischerwerb im Anfangsunterricht der Primar- und der Sekundarstufe: Plädoyer für ein empirisch fundiertes Übergangsprofil. In: Pienemann, Manfred; Keßler, Jörg-Ulrich & Roos, Eckhard (2006) (Hrsg.), *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh, 159-184.
- Klann-Delius, Gisela (1999), *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler.
- Klippel, Friederike & Preedy, Ingrid (2002), *Debbie*. München: Langenscheidt-Longman.
- Kuhn, Tatjana (2006), *Grammatik im Englischunterricht der Primarstufe*. Heidelberg: Winter Universitätsverlag.

- Legutke, Michael & Lortz, Wiltrud (2002), *Englisch ab Klasse 1. Das Merry-Go-Round-Projekt*. Berlin: Cornelsen.
- Levelt, Willem J. (1991), *Speaking: From Intention to Articulation*. (2. Aufl.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Levy, Elena (1989), Monologue as Development of Text-Forming Function of Language. In: Nelson, Katherine (Hrsg.) (1989), *Narratives from the Crib*. London, MA: Harvard University Press, **Seitenzahl?**.
- Linke, Andrea; Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul R. (2004), *Studienbuch Linguistik*. (5. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- May, Peter (2006), Englisch-Hörverstehen am Ende der Grundschulzeit. In: Bos, Wilfried & Pietsch, Marcus (Hrsg.) (2006), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 1*. Münster: Waxmann, 203-224.
- McCarthy, Michael (1991), *Discourse Analysis for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- McCarthy, Michael & Carter, Ronald (1994), *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- MKJS (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2004), *Bildungsplan 2004 Grundschule*. Stuttgart: Neckar-Verlag.
- Mindt, Dieter (2006), Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln: Ein neues Unterrichtsmodell. In: Schlüter, Norbert (Hrsg.) (2006), Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Berlin: Cornelsen, 68 -74.**
- Mindt, Dieter & Schlüter, Norbert (2003), *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Mindt, Dieter & Wagner, Gudrun (2007), *Lernstand im Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mindt, Dieter (2008), Regelgeleitetes Lernen: Können Grundschulkinder im Englischunterricht Grammatik lernen? *Grundschulmagazin Englisch* 2, 6-8.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2008), *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2005), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr.
- Peltzer-Karpf, Annemarie & Zangl, Renate (1998), *Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Pienemann, Manfred (1998), *Language processing and second language development*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred; Keßler, Jörg-Ulrich & Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006), *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh.

- Polte, Linda (2009), *Englisch als Fremdsprache und Englisch als Erstsprache im Primarbereich. Ein diskursanalytischer Vergleich gesprochener Lernertexte*. Heidelberg: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Rensch, Anke (2007), *Englisch sprechen in der Grundschule – eine Analyse der morphosyntaktischen Komplexität von Lernertexten aus dem dritten Schuljahr*. Heidelberg: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Roos, Jana (2009), Formelhaftigkeit und Kreativität im frühen Fremdsprachenlernen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 20: 1, 37-61.
- Schlüter, Norbert (2004), Die Beschreibung von Könnensprofilen für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. In: Kierepka, Adelheid; Krüger, Renate; Mertens, Jürgen & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2004), *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 119-125.
- Schmelter, Lars (2007), Fremdsprachenunterricht in der Grundschule aus der Perspektive einiger neuerer Publikationen – eine Sammelrezension. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18: 1, 85-109.
- Schocker-v. Ditfurth, Marita (2009), How primary school children learn foreign languages. Recent research findings. *Grundschulmagazin Englisch* 3, 10-12.
- Teubner, Kristine (2006), Bewusstmachende Verfahren: Fortschritt oder Behinderung? In: Schlüter, Norbert (Hrsg.) (2006), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*. Berlin: Cornelsen, 62-67.
- Tomasello, Michael (2003), *Constructing a language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trabasso, Tom; Soyoung, Suh & Payton, Paula (1995), Explanatory Coherence in Understanding and Talking about Events. In: Gernsbacher, Morton A. & Givón, Talmy (Hrsg.) (1995), *Coherence in Spontaneous Text*. Amsterdam: John Benjamin Publishing, 189-214.
- UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) (2001), *University of Cambridge ESOL Examinations*. Cambridge: University of Cambridge.
- Underhill, Nic (1987), *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waas, Ludwig & Hamm, Wolfgang (2009), *Leistung messen und bewerten im Englischunterricht der Grundschule*. Augsburg: Brigg Verlag.
- Wolff, Dieter (2000), Sprachproduktion als Planung: ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5, 11-15.
- Wrangel, Cornelia von (2009), Can you say "useless"? *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* Nr. 6, 08.02.2009, 4.