

## Zum Entwicklungsbegriff in der Spracherwerbsforschung

Marina Kreisel

Gegenwärtig erlebt der Entwicklungsbegriff auch im Bereich der Spracherwerbsforschung gewissermaßen eine Renaissance. Fragen, die für die Reflexion dieses Prozesses belangvoll zu sein scheinen, geht die Autorin im folgenden Beitrag nach.

### On the Concept of Development in Language Acquisition Research

Nowadays the concept „development” is undergoing a positive renaissance in all fields including language acquisition research. In the following article, the author investigates questions which seem to be relevant to reflections on this process.

Es ist wohl keine Übertreibung: Gegenwärtig erleben wir so etwas wie eine Renaissance des Entwicklungsbegriffs, der Entwicklungsidee innerhalb verschiedener Bereiche unseres Lebens, innerhalb verschiedener Bereiche der Wissenschaft, auch innerhalb der Spracherwerbsforschung, eine Renaissance, die sich besonders in den siebziger Jahren abzuzeichnen begann und die auf den einzelnen Gebieten - ob Entwicklungspsychologie, Sprachmethodik, Gerontologie, Biologie usw. - als ein vielschichtiger Prozeß in der Einheit von Kontinuität und Diskontinuität ablief, abläuft, zum Teil zeitgleich, zum Teil zeitversetzt.

Bei Reflexionen über diesen Prozeß im Bereich der Spracherwerbsforschung, der Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegenüber der Renaissance in anderen Bereichen aufweist, scheinen mir mindestens die folgenden Fragen belangvoll:

- (1) Wann und warum kommt es zu dieser verstärkten Hinwendung, zu dieser Faszination? Was ist ihr vorausgegangen?
- (2) Woran wird gegenwärtig vor allem angeknüpft? Auf welche über die Spracherwerbsforschung hinausgehenden Rahmenbedingungen stößt die verstärkte Hinwendung zum Entwicklungsbegriff? Welche müßte sie versuchen, zu verändern? Welche positiven, welche negativen Momente sind damit möglicherweise verbunden?
- (3) Welche Veränderungen gegenüber bisherigen Sichten auf den Entwicklungsbegriff im Bereich der Spracherwerbsforschung zeichnen sich ab, welche deuten sich als nötig an?

(4) Welche Ansprüche dürften u.a. angesichts der unter (1) bis (3) zu benennenden Sachverhalte an künftige Projekte der Spracherwerbsforschung gestellt werden?

I.

Die verstärkte Hinwendung der Spracherwerbsforschung zum Entwicklungsbegriff, zur Entwicklungsidee, die sich international feststellen läßt, ihre Faszination ist zweifellos auf vielfältige Ursachen zurückzuführen.

Hierzu gehören:

(1) Es wird erneut, nicht mehr nur vereinzelt bzw. zum Teil in aller Schärfe bewußt, daß es im entwicklungsgerechten Umgang mit Menschen verschiedener Altersstufen – ganz besonders im entwicklungsgerechten Umgang mit Kindern und Jugendlichen – im Alltag aber auch in der institutionalisierten Erziehung deutliche Defizite gibt. Das gilt ohne nennenswerte Einschränkung für die Planung und Durchführung unterrichtlicher Prozesse des Spracherwerbs, für die Beurteilung von Sprachresultaten der Kinder und Jugendlichen, ihrer kommunikativen Handlungen, für Orientierungshilfen. Gerade hier werden immer wieder Unsicherheiten, Probleme thematisiert. Sie betreffen fast jeden Bereich des Spracherwerbsprozesses und seiner Resultate, einzelne Bereiche in besonderer Weise, etwa das Rechtschreiblernen.

(2) In den siebziger Jahren erfolgt eine verstärkte Hinwendung zu komplexen Phänomenen: zum muttersprachlichen Können, zum kommunikativen Handeln, zum sprachlich-kommunikativen Verhalten usw. Schreiben z.B. wird nicht mehr ausschließlich bzw. vorrangig als formal-technische Fertigkeit im Sinne der Schreibgeläufigkeit und des Schönschreibens aufgefaßt, sondern als eine komplexe sprachliche Handlung mit verschiedenen Komponenten: mit der gedanklichen Planung der Mitteilung, mit der Herstellung des Textes, mit der Anwendung schriftsprachlicher und orthographischer Normen, mit der Selbstkontrolle usw. Eine verstärkte Hinwendung zu komplexen Phänomenen befördert offensichtlich - und zwar völlig unabhängig vom politischen System das Interesse am Entwicklungsbegriff denn ohne ihn sind derartige Phänomene nur unzureichend erfaßbar, unzureichend zu erhellen; als eine aufschlußreiche Quelle hierfür erweist sich Literatur zum Spracherwerbsprozeß.

(3) In der Linguistik bleibt die Vorstellung ausgeprägt, daß die Spracherwerbsforschung geeignet ist und dafür genutzt werden sollte, die Gültigkeit von Annahmen einer Sprachtheorie zu überprüfen, die Beweiskraft für diese oder jene Theorie zu erhöhen (BAMBERG 1989). So besteht auch von dieser Seite her Interesse am Entwicklungsbegriff.

(4) Die verstärkte Hinwendung der Spracherwerbsforschung zum Entwicklungsbegriff hat maßgeblich mit Veränderungen im Selbstverständnis einzelner Wissenschaftsdisziplinen zu tun. Dort, wo Prozesse des Spracherwerbs z.B. in die Gegenstandsbestimmung der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin aufgenommen worden sind und wo es auf diese Weise z.T. zu Gegenstandserweiterungen gekommen ist, beginnt die Entwicklungsidee ebenfalls als ganz wesentliche methodologische und inhaltliche Voraussetzung hervorzutreten.

(5) Neben diesen hier skizzierten Ursachen, die wohl die Faszination erklären helfen, die der Entwicklungsbegriff auch innerhalb der DDR in den Deutschmethodiken besaß, gibt es dort möglicherweise weitere Ursachen, die B. FRIEDRICH (1991) mit Blick auf pädagogische Forschung vorerst in der DDR zu benennen versuchte. Eine Ursache ist vermutlich politischer Art: Unter Bedingungen eines immer mehr erstarrenden, als Sozialismus bezeichneten Gesellschaftssystems wurde über die Entwicklungsidee die Veränderung zum Thema gemacht, wurden pädagogische Innovationen begünstigt, wurde pädagogischer Forschung Spielraum verschafft. Eine weitere Ursache ist wissenschaftsorganisatorischer Art: „Die relative Sicherheit, mit der angenommen werden konnte, daß vorhandene Wissenschaftsstrukturen (z. B. Forschergruppen) über viele Jahre erhalten bleiben würden, erlaubte auch langfristig dimensionierte Forschungsvorhaben, und sie ermöglichen darüber hinaus Kooperation und eine integrative Forschung.“ (1991, 208 f.)

## II

Diese Wissenschaftsdisziplinen übergreifende, verstärkte Hinwendung zum Entwicklungsbegriff, zur Entwicklungsidee wird häufig als ein Indiz dafür angesehen, daß die Wissenschaften zunehmend Wissenschaften von der Entwicklung werden. Selbst wenn dies so sein sollte, ist auch hier wie in der Vergangenheit mit Momenten zu rechnen, die diesen Prozeß verzögern, instabil machen, entgegengesetzt verlaufen lassen. Zu diesen Momenten, die sich auch auf die Spracherwerbsforschung ausgewirkt haben, gehören:

(1) Entwicklung ist besonders in Hinblick auf den Menschen immer wieder defizitär aufgefaßt worden, wenn auch in unterschiedlicher Weise, in unterschiedlicher Ausprägung. Das gilt für den Spracherwerb gleichmaßen. Zugespitzt formuliert lautet ein defizitärer Kontext bekanntlich: Der eigentliche Mensch ist der Erwachsene, davor noch nicht, danach „nicht mehr“ (TEMBROCK 1991). Damit wird diese Phase zum Maßstab, zur „Norm“, an der andere Phasen des Menschen gemessen werden; damit tritt jede Phase vor und nach der Entwicklungsetappe „leistungsfähiger Erwachsener“ defizitär in Erscheinung, indem sie vorrangig negativ bestimmt wird über Fehler, Mängel, Minderleistungen, Verluste, gemessen an den Qualitäten eines als durchschnittlich angesehenen Erwachsenen.

(2) Es ist offenbar nicht nur im Bereich des Spracherwerbs schwer, vielleicht sogar unmöglich, Defizitmodelle konsequent zu überwinden; denn es gibt stets aufs neue Bedingungen - auch innerhalb der Wissenschaften - , die die Reproduktion derartiger Modelle geradezu forcieren können. Und so ist im Bereich des Spracherwerbs trotz vielfältiger Modifikationen, trotz frühzeitig einsetzender Gegenteilstendenzen nach wie vor die defizitäre Herangehensweise verbreitet, sprachliche Handlungen von Kindern und Jugendlichen einzuschätzen aus der Sicht eines zu erreichenden Endziels, aus der Sicht des Sprachniveaus eines als durchschnittlich angesehenen Erwachsenen.

(3) Der Entwicklungsbegriff, obwohl er gar nicht homogen verwendet wird, scheint dennoch der Gefahr von Verengung und Dogmatisierung immer wieder ausgesetzt. Dabei können sich auf die Spracherwerbsforschung vor allem folgende Verengungen und Dogmatisierungen negativ auswirken:

- Die Entwicklung wird nicht als lebenslanger Prozeß angesehen, sondern auf den Zeitraum von der Befruchtung der Eizelle bis zur Geschlechtsreife beschränkt. Eine Spracherwerbsforschung, die diesem Ansatz folgt - und sie hat es über weite Strecken sehr nachdrücklich getan - ist schnell aus inhaltlichen, nicht aus wissenschaftsorganisatorischen Gründen dabei, auf Untersuchungen in nachfolgenden Zeiträumen zu verzichten, bzw. sie kann sich leichtens Herzens mit diesem Verzicht abfinden. Das gilt insbesondere für Untersuchungen zum Spracherwerb im Erwachsenenalter (von Studenten bis Senioren). In der Literatur fällt auf, daß Daten aus diesem Bereich relativ spärlich sind. Dadurch wird die Darstellung weiträumiger Entwicklungslinien erschwert, fast unmöglich.
- Entwicklung wird zu einseitig, zu linear, zu wenig widerspruchsvoll aufgefaßt; sie erscheint stark reduziert, weil einzelne Momente (z.B. die Tendenz der Höherentwicklung) unzulässig erhöht, andere (z.B. die Tendenz der Regression) unzureichend berücksichtigt werden. Entwicklung wird postuliert, Entwicklungskriterien zum Nachweis von Entwicklung fehlen. Dadurch werden stets aufs neue auch sehr vereinfachte Vorstellungen vom Spracherwerbsprozeß begünstigt, die ihrerseits wiederum häufig fehlerhafte Orientierungen der Sprachdidaktik zur Folge haben.

Gegenwärtig könnte für die Spracherwerbsforschung mehr als bisher ein Entwicklungsbegriff produktiv sein, mit den Tendenzen sprachlicher Entwicklung konsequent auf doppelte Weise beschreibbar sind: zu einen als widerspruchsvolle Einheit von Entwicklungsfortschritt und Stagnation, ja Entwicklungsverlust, zum anderen als oppositionelle Zuordnung von Entwicklungstendenzen. So wäre Entwicklung sprachlich kommunikativen Verhaltens unter anderen zu bestimmen

- sowohl als Wachstum und Erweiterung (des Wortschatzes, der Textanfänge, der Satzanzahl etc.) wie auch als

- Verschiebung und Umwandlung (der Wortbedeutung, der Verwendung kategorialer anstelle sensorischer Begriffe, von Wesens- und Funktionsmerkmalen, von hierarchischen anstelle linearer Textstrukturen);
- sowohl als Differenzierung und Konkretisierung (durch Erweiterung der Merkmalsdimensionen und -listen, durch Synonymisierung, durch differenzierte Strukturierung auf der Ebene der Darstellung von Beziehungen) wie zugleich als Verallgemeinerung und Strukturierung (z.B. durch Integration sprachlich-kommunikativer Teilsysteme, durch generell immer umfassendere Berücksichtigung des Vorwissens und der Bedingungen der Kommunikationssituation);
- sowohl als Stabilisierung (z.B. des Lexikons, der Grammatik, Orthographie, kommunikativer Verhaltensweisen) und Vereinheitlichung (z.B. des Sprachstils), Stereotypisierung (im Sinne der Anpassung an Norm und Usus) und Überwindung von „Fehlern“ und „Mängeln“ wie ebenso als Variabilisierung (im Sinne der Ablösung von Stereotypen und Sprachklischees, des souveränen Umgangs mit dem Potential in unterschiedlichen Situationen) und Individualisierung des Sprachgebrauchs (z.B. der Ausprägung von Präferenzen für sprachliche Mittel, Strukturen und Existenzformen der Sprache);
- schließlich sowohl als Parallelisierung (im Sinne des Zuerwerbs der Schriftsprache zur bereits bis zu einem gewissen Grade erworbenen und mit ihr weiterentwickelten Lautsprache, von offiziellen Formen der sprachlichen Kommunikation zu den bereits gelernten und genutzten familiären Formen, des Erwerbs der Literatursprache neben der gesprochenen dialektalen Variante der Umgangssprache, der monologischen Kommunikationsformen neben den ursprünglich erlernten dialogischen Formen) wie auch als Stufung (mit relativen Abschlüssen, offenem Endniveau und einer generellen Entwicklungslogik, die ihre chronologische Gliederung in Abhängigkeit von Umweltbedingungen, insbesondere von Tätigkeitsvollzügen und sozialer Einbindung erfährt).

Ein derartiger Ansatz, den u.a. FRIEDRICH (1983) in die Diskussion gebracht hat, ist für die Spracherwerbsforschung nach meiner Auffassung mindestens in vierfacher Weise produktiv:

- Es ist ein gelungener Versuch, den Entwicklungsbegriff möglichst weit zu fassen. Folglich erscheint sprachliche Entwicklung hier nicht vorrangig als quantitatives Wachstum im Sinne einer Reduzierung von Fehlern und Mängeln.
- Er läßt Raum für eine Hinwendung zum Spracherwerb unter verschiedensten Bedingungen (z.B. unter unterrichtlichen und unter außerunterrichtlichen Bedingungen), auch für dabei existierende Wechselbeziehungen (in eben all ihrer Widersprüchlichkeit).

- Er berührt sich - ohne die Spezifik des Gegenstandes „Spracherwerbsprozeß“ preiszugeben - mit ähnlichen Versuchen in anderen Wissenschaftsbereichen, etwa mit jenen, die zur Ausfüllung des Entwicklungsbegriffs unter anderem Parameter verwenden wie „(1) Addition und Wachstum als quantitative Veränderung, (2) Substitution und Ersetzung, (3) Modifikation als veränderte Version von Vorhandenen, (4) Differenzierung als Aufbauprozeß, (5) hierarchische Integration als Folge von Differenzierungen und (6) Aufbau immer komplexerer Strukturen mit neuem Referenzrahmen der Zeitordnung“ (TEMBROCK 1991, 98).
- Er ist offen; seine Ausfüllung kann durch Ergänzung, Austausch gerade auf der Detailebene jederzeit verändert werden.

Ein solcher Ansatz – der Ganzheitlichkeit des Gegenstandes (auch in seiner Bewegung) verpflichtet - stellt jedoch in methodologischer Hinsicht hohe Ansprüche, denen sich die Spracherwerbsforschung bisher vielfach nicht gewachsen zeigt, sowohl bei der Erfassung genereller als auch individueller Entwicklungsverläufe nicht (FRIEDRICH, FRIEDRICH, KOMAROWA, KREISEL & PLOOG, 1990).

Nicht entgehen kann dieser Versuch allerdings zahlreichen Schwierigkeiten, die bei der Beantwortung der Frage bestehen, was unter Sprachentwicklung verstanden werden soll. Die Meinungen darüber gehen bekanntlich weit auseinander. Die Ursachen für diese Situation wiederum liegen vornehmlich bei Problemen der begrifflichen Eingrenzung dieses Phänomens. Sie gehen u.a. zurück auf Schwierigkeiten einer theoretischen Bestimmung des Vorgangs am Reifungs-, Lern-, Sozialisierungsprozeß. Dazu kommt das Problem der Bestimmung des Verhältnisses spezifisch sprachlicher/textueller Aneignungsprozesse zu den allgemeinen entwicklungspsychologischen Determinanten der Sprachentwicklung (z.B. die Zunahme des Weltwissens). Drittens sind die Vorstellungen von Sprache, ist der Sprachbegriff unterschiedlich. Schließlich ist die Heterogenität der Herangehensweisen anzuführen. Was FEILKE (1991) für das Herangehen an die Schreibentwicklung skizziert, läßt sich mit geringfügiger Einschränkung auf die Hinwendung zum Spracherwerbsprozeß insgesamt übertragen: „Während die Sprachwissenschaft und auch große Teile der Psychologie, in der Tradition strukturlinguistischer Ansätze stehend, die Untersuchung der ‘Schreibentwicklung’ seit etwa 60 Jahren primär über die sprachliche Analyse von Veränderungen lexikalischer, syntaktischer und textuell-kommunikativer Produkteigenschaften geschriebener Texte betreiben, hat die seit Anfang der 70er Jahre sich zunehmend ausweitende und ab Beginn der 80er Jahre dominierende prozeßorientierte Schreibforschung zu einer Reformulierung von Schreibfähigkeit als einer spezifischen Handlungskompetenz geführt.“

Dieser Hintergrund ist mitzudenken, wenn gefragt wird, welche Veränderungen sich gegenüber bisherigen Sichten auf den Entwicklungsbegriff im Bereich der Spracherwerbsforschung abzeichnen, welche sich als nötig andeuten.

### III

In Ergänzung vorangehender Äußerungen seien an dieser Stelle lediglich zwei Momente hervorgehoben:

- Weil die Spracherwerbsforschung Bedingungen, die z.B. den Spontanerwerb zugrunde liegen, unberücksichtigt ließ, sah sich C. ERICHSON noch im Jahre 1985 veranlaßt, kritisch auf folgende Situation zu verweisen: „Bei allen Analysen von Spontanschreibungen spielt in der Interpretation der Ergebnisse kaum noch eine Rolle, daß die Kinder quasi Privatlehrer hatten, die mit seismographischer Sensibilität auf ihre Aktionen und Reaktionen eingingen. Gesehen und gewürdigt wurde schließlich nur die kognitive Leistung mit der irreführenden Schlußfolgerung, daß sie sich ganz unbeeinflußt vollzogen hatte. Dabei gelang sie unter der materiell und personell bestausgestatteten Förderung, die nur denkbar ist. Das einzige, was ihr nicht anhaftete, war die Unnatur schulischer Instruktion.

Viel wichtiger als die - zweifellos aufschlußreiche - Phasenanalogue zum Spracherwerb wäre gewesen, die Interaktionsbedingungen zu benennen, unter denen sich Spontanschriften vollziehen kann. Viel wichtiger wäre gewesen, die Funktion des Lehrers in diesen Prozeß zu beschreiben: zum Spontanschriften ermuntern, erfragte Informationen erteilen, Aktivitäten durch Lob, Ermutigung, Rückmeldung verstärken.

Stattdessen gingen in die Definition oder Beschreibung von 'Spontanschriften' wie selbstverständlich Formulierungen ein wie 'in eigenaktivem Zugriff', 'ohne besonderes Zutun der Erwachsenen', 'ohne spezifische Unterweisung' oder 'unbeeinflußte Schreibungen'.

Das erweckte den Eindruck, als hätten sich Prozesse quasi 'von selbst', 'autonon', 'von allein' vollzogen, und es wurde in Anwendung auf die Schule so verstanden, daß der Lehrer sich aus diesem 'natürlich' ablaufenden Prozeß möglichst heraushalten solle, damit er 'unbeeinflußt' ablaufen könne." (1986, 9) Inzwischen ist in der aktuellen Spracherwerbsforschung verbreitet, bei Untersuchungen zur Textproduktion deren spezifische Bedingungen (zu ihrer Produktion) bereits von vornherein zu berücksichtigen.

- Unbedingt verstärkt werden sollten Bemühungen, zu einer - wie auch immer bezeichneten - Konvergenz, Integration, Synthese von Resultaten zu gelangen, die Mit Hilfe unterschiedlicher Ansätze (z.B. strukturorientiert, prozeßorientiert) gewonnen worden sind. Eine solche Zusammenführung entspricht theoretischen, aber auch praktischen Bedürfnissen. (Wie sonst

sollen aus der Fülle zunehmender Einzelbefunde handhabbare, praktikable Lösungsangebote, Orientierungshilfen und ähnliches entstehen ?)

Beide Momente können dazu beitragen, Schwierigkeiten bei der begrifflichen Abgrenzung und bei der Modellierung des Spracherwerbsprozesses zu verringern (FEILKE 1991). Damit sind jedoch lediglich Mindestforderungen angesprochen. Die Ansprüche an künftige Projekte der Spracherwerbsforschung sind, wie bereits in vorangehenden Teil darzustellen versucht wurde, weitaus höher. Sie Berühren zudem wissenschaftsorganisatorische Voraussetzungen. Hier sind zweifellos Veränderungen in der Wissenschaftslandschaft der Bundesrepublik Deutschland nötig. Ohne sie bleibt dort die gerade auch für die Spracherwerbsforschung problematische Situation bestehen, daß eine im einzelnen durchaus hochqualifizierte, im ganzen aber zu vereinzelte und zu sporadische Forschung betrieben wird.

#### IV.

Spracherwerbsforschung, die skizzierten, weitergehenden Ansprüchen gerecht werden will und ob ihrer Legitimation auch muß, kommt nicht umhin, konsequent auf Formen interdisziplinärer Kooperation zu bestehen. Das schließt wohl mindestens dreierlei ein:

(1) Veränderungen, über die WissenschaftlerInnen in der Bundesrepublik im Augenblick nur zögerlich diskutieren, bedürfen als Teil von Wissenschaftsentwicklung zunächst stärkerer Thematisierung, auch des stärkeren Engagements der einzelnen WissenschaftlerInnen (DAXNER 1991).

(2) Es sollten Erfahrungen und Ansätze vorurteilsfrei in den Blick genommen werden, die es national und international gibt bzw. gab, auch solche, die nach dem Zusammenbruch des Sozialismus gegenwärtig (besonders) diskreditiert erscheinen. Für Selbstgefälligkeit gegenüber eigenen Erfahrungen sollte dort kein Platz sein, unbedingt aber für Sensibilität gegenüber anderen Sichten, Denk- und Herangehensweisen, Möglichkeiten.

(3) Auch Spracherwerbsforschung, die auf den Entwicklungsbegriff (unbeschadet seiner konkreten Ausfüllung) nicht verzichten kann, ist gefordert, um die Schaffung von Voraussetzungen zu ringen, mit denen sich verschiedene Formen interdisziplinärer Kooperation praktisch sichern lassen (LOMPSCHER, 1992)

Literatur



- BAMBERG, M. & BUDWIG, N. (1989): Entwicklungstheoretische Überlegungen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 73. (S. 33-52).
- DAXNER, M. (1991): Entstaatlichung und Veröffentlichung. Die Hochschule als republikanischer Ort. Köln: Heinrich-Böll-Stiftung e.V. (S. 17-167).
- ERICHSON, Ch. (1986): Der Klotz am Bein des Pegasus. Plädoyer für eine Integration von spontanem Schreiben und Rechtschreiben. In: Valtin, R. & Naegele, I. (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V. (S.3-20),
- FEILKE, H. (1991): Schreibentwicklungsforschung: Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In:  
Symposium Deutschdidaktik. Ontogenetische Aspekte der Aneignung von Sprache und Literatur im Schulalter. 3. - 7.6. 1991. Erfurt: Pädagogische Hochschule. Protokollband I
- FRIEDRICH, B. (1983): Die Methodik des Muttersprachunterrichts als pädagogische Entwicklungs- und Tätigkeitstheorie - Determinanten, Komponenten, Tendenzen und lerntheoretische Modelle der Entwicklung des sprachlich-kommunikativen Verhaltens der Schüler In Muttersprachunterricht. Berlin:, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Diss. B.
- FRIEDRICH, B. (1991): Textstrukturieren im Schulalter. Anmerkungen zur Differenziertheit der Entwicklung. In: Symposium Deutschdidaktik, Ontogenetische Aspekte der Aneignung von Sprache und Literatur im Schulalter. 3. - 7.6.1991. Erfurt: Pädagogische Hochschule. Protokollband I (S.208-222).
- FRIEDRICH, B. FRIEDRICH, BE.; KOMAROWA, L.; KREISEL, H. & PLOOG, B. (1990): Projekt: Sprachlernen im Schulalter. Entwicklungstendenzen und pädagogische Strategien. Forschungen zum Verhältnis von Spontanität und Bewußtheit im Erst- und Zweitspracherwerb. In: Konzeption des Instituts für Lern- und Lehrforschung(LLF). Berlin: Interne Planungsunterlagen. (S.10-35).
- LOMPSCHER, J. (1992): Vorwort. In: Lern- und Lehrforschung. LLF-.Berichte Nr.1. Berlin: Humboldt-Universität (S.1-5).
- TEMBROCK, G. (1991): Ethologische Beiträge zur Humanontogenese. In: Humanontogenetische Forschung. Der Mensch als biopsychosoziale Einheit. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften (S.85-104).