



Wienke Spiekermann

**Anapher
und thematische Fortführung
als DaZ-Lerngegenstand
in der Grundschule**

Sprach-**26**
Vermittlungen

WAXMANN

Sprach-Vermittlungen

herausgegeben von
Konrad Ehlich

Band 26

Wienke Spiekermann

Anapher und thematische
Fortführung als
DaZ-Lerngegenstand
in der Grundschule



Waxmann 2025

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Sprach-Vermittlungen, Band 26

Print-ISBN 978-3-8309-4956-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-9956-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2025

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck,
Münster Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für meine Kinder,
die jeden Tag mit so einer schier unbändigen Freude und Ausdauer aus sich heraus
dazulernen. Wie das jemals enden könnte, möchte ich mir nicht vorstellen.

Vorwort

Im Anschluss an mein Referendariat im Jahr 2009 hatte ich mehr Fragen als Antworten darauf, wie sich (DaZ-)Sprachlernprozesse bei Kindern präzise unterstützen lassen. Ich wollte dieser Frage weiter nachgehen. Außerdem hatte ich Lust auf Abenteuer.

Als ich 2010 auf das Forschungs- und Nachwuchskolleg FUNKEN an der Technischen Universität Dortmund stieß (2010–2015), fand ich, wonach ich (unbewusst) suchte. Das Kolleg setzte sich zum Ziel, die oftmals getrennten Bereiche der Erforschung und Entwicklung von Lehr-Lern-Prozessen zusammenzuführen, um langfristig Forschungsergebnisse für die Unterrichtspraxis nutzbar zu machen und somit die geringe Schnittmenge zwischen der Wissenschafts- und Schulpraxis zu vergrößern.

Ich wurde Stipendiatin in dem Kolleg und damit begann der lange, steinige, aber auch faszinierende und bereichernde Weg meiner Promotion, auf dem mich Menschen begleiteten, ohne die ich nicht dort angekommen wäre, wo ich angekommen bin. Es gibt auf dieser Seite nicht ausreichend Platz, um allen gebührend zu danken. Aber einigen Menschen möchte ich hier meinen Dank aussprechen:

Zuerst danke ich Prof. Dr. Ludger Hoffmann dafür, dass er mich ohne Vorkenntnisse zur Funktionalen Pragmatik als Promovendin überhaupt annahm, mich in zahlreichen Gesprächen geduldig in das Forschungsparadigma einführte und mir immer wieder neue Denkanstöße gab. Auch danke ich ihm dafür, dass er immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Dr. Cana Bayrak danke ich dafür, dass sie mir zunächst als studentische Hilfskraft, später als Mitpromovendin, Kollegin und Freundin ein emotionaler Anker war und meine Arbeit um ihre klugen Gedanken und Ideen inhaltlich bereicherte. Außerdem danke ich Prof. Dr. Elke Montanari, Prof. Dr. Konrad Ehlich und allen Teilnehmenden des Linguistischen Kolloquiums von Ludger Hoffmann in der Zeit von 2011–2018 an der TU Dortmund für die vielen wertvollen Feedbacks.

Prof. Dr. Susanne Prediger und allen anderen Initiator:innen des FUNKEN-Kollegs danke ich vor allem dafür, dass sie mir aufgezeigt haben, wie gewinnbringend es ist, sich konsequent immer und immer wieder auf das zu besinnen, was konkret erforscht und entwickelt werden soll, und dass es sich sehr lohnen kann, dabei den Fokus auf den Lerngegenstand zu legen.

Es gab immer wieder Freund:innen, die meine Arbeit zu unterschiedlichen Zeitpunkten lasen, mit mir diskutierten, oder mich auf andere Weisen unterstützten. Dafür danke ich ihnen.

Zutiefst danke ich meinem Freund, Partner, gefühlten Ehemann dafür, dass er mich auf dem Weg seit unserem Kennenlernen 2013 kontinuierlich unterstützte. Ich danke ihm für all die Gespräche, sein Mitdenken und Mitlernen, seinen Rückhalt,

sein Mitleiden und Mitfreuen – in der Zeit vor unseren Kindern und mit unseren Kindern, in der so langen Zeit.

Seit 2009 ist die Schnittmenge der Wissenschaftspraxis und Schulpraxis ein Stück größer geworden und nach so vielen Jahren in der Wissenschaft freue ich mich auf die Schulpraxis und die Chance, vieles nun an der 2024 neu gegründeten Gesamtschule Weidenpesch in Köln ausprobieren zu dürfen. Mal sehen, was daraus entstehen wird.

Wienke Spiekermann
Köln, im Dezember 2024

Inhalt

Einleitung

1	Grammatikdidaktisches Anliegen, Forschungsfrage und Aufbau der Arbeit ..	13
---	--	----

Theorie

2	Fachdidaktische Entwicklungsforschung	22
2.1	Nach dem Dortmunder Modell FUNKEN	22
2.2	In Anlehnung an FUNKEN	25
3	Sprache und Grammatik aus Sicht der Funktionalen Pragmatik	30
3.1	Sprachliches Handeln in Diskurs vs. Text	32
3.2	Verständigungshandeln zwischen S und H	33
3.3	Zweck, Konstellation, Muster als gesellschaftlich-historische Kategorien	34
3.4	Sprachliche Mittel als Form-Funktions-Einheiten	36
3.5	Grammatik als Gesamtheit sprachlicher Mittel und ihre Interaktion	37
3.6	Grammatische Handlungsanalyse	37
3.6.1	Sprachhandlungen	38
3.6.2	Akte und Prozeduren	39
4	Grammatische Analyse: Anapher und thematische Fortführung	42
4.1	Überblick über den Funktionskomplex der thematischen Organisation	42
4.2	Anapher und anaphorische Prozedur	45
4.3	Formenparadigma der Anapher	50
4.4	Formaler Unterstützungsapparat: Numerus- und Genuskongruenz	51
4.5	Formaler Unterstützungsapparat: lineare Abfolge	54
4.6	Grenzen der Parallelverarbeitung	56
4.7	Interpretationsstrategien der Anapher	57
4.8	Alternatives Mittel zur Anapher: Anadeixis	58
4.9	Weitere alternative Mittel: definite Nominalgruppe und Eigenname	60
4.10	Minimierungsprinzip, Minimalausdruck und Abfolgetendenzen	61
4.11	Kurzer Exkurs: Fortführung im Türkischen	63
5	Grammatikdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsrahmen	66
5.1	Lernen bzw. Aneignen: Aufbau von sprachlicher Handlungsfähigkeit	68
5.1.1	Aneignungsmechanismen in den ersten Lebensjahren	70
5.1.2	Lernen: selbstorganisiertes vs. fremdorganisiertes Aneignen	73
5.1.3	Basisqualifikationen: morphologisch-syntaktische im Fokus	74
5.2	Lehren: schulische Vermittlung von sprachlicher Handlungsfähigkeit	78
5.2.1	Zum Verhältnis von Sprachwissen und Sprachkönnen	78
5.2.2	Zum Verhältnis von medialem, kognitivem und reflexivem Lernen	82
5.2.3	Zur Bedeutung von Lerner:innensprachen	86
5.3	Lerngegenstand: grammatischer Gegenstand aus Lernendenperspektive	90

6	Lerngegenstandsrelevante Ergebnisse der Erwerbsforschung	93
6.1	Lerngegenstandsrelevante Ergebnisse mit Fokus auf die Funktion	93
6.1.1	Exkurs: Forschungsstand zur kindlichen Themaeführung	95
6.1.2	Forschungsstand zur kindlichen Themaeführung	99
6.1.3	Lerngegenstandsbezogene Schlussfolgerungen	105
6.2	Lerngegenstandsrelevante Ergebnisse mit Fokus auf die Form	106
6.2.1	Genuskongruenz	107
6.2.2	Lineare Abfolge	120
6.3	Lerngegenstandsbezogene Schlussfolgerungen	121

Studie

7	Erhobene Daten und ihre Verwendung	122
7.1	Hauptkorpus: Narrative Darstellungen zu persönlichen Alltagserlebnissen ..	122
7.2	Weitere Daten zu einzelnen Kindern: Narrative Darstellungen wortloser Zeichentrickfilmausschnitte	124
7.3	Anzahl erhobener objektbezogener Anaphern und Anadeixeis	125
8	Entwicklung der Methode einer entwicklungsfokussierten Sprachanalyse ...	127
8.1	Analysefrage und -vorgehen	127
8.2	Phase 0: in Transkriptionen thematische Organisation nachvollziehen	129
8.3	Phase 1: gegenstandsorientiert-grammatische Analyse durchführen	130
8.4	Phase 2: (nicht-)funktionslogische Gebrauchsweisen identifizieren	130
8.5	Phase 3: funktionslogische Gebrauchsweisen formbezogen spezifizieren ...	131
8.6	Phase 4: individuelllogische Gebrauchsweisen beobachten	131
8.7	Phase 5: Begriffsbildung zur Aneignungslogik (weiter-)entwickeln	132
8.8	Phase 6: Spezifizierende und strukturierende Feinanalyse durchführen	132
9	Sach- wie aneignungslogisches (Begriffs-)System zum Lerngegenstand	133
9.1	Grundlegende Begriffspräzisierungen im Bereich der Fortführung	133
9.1.1	Etablierungsfortführung vs. konstante Fortführung	133
9.1.2	Unmittelbare Fortführung vs. latente Fortführung	133
9.1.3	OKB-Fortführung vs. MKB-Fortführung	134
9.1.4	Parallele vs. nicht-parallele Fortführung	134
9.1.5	Fortführungstypen mit Blick auf Syntax, Rhema und Genus	136
9.1.6	Abgrenzung zur Rethematisierung	136
9.2	Begriffsbildung zu den Lernbereichen der Anapher	136
9.2.1	Phorischer Gebrauch	140
9.2.2	Alternativsensitiver Gebrauch	144
9.2.3	Diskurssensitiver Gebrauch – erste Überlegungen	159
9.2.4	Mustersensitiver Gebrauch – erste Überlegungen	160
9.3	Grundlegende aneignungslogische Prämissen	161

10	Feinanalytisches Vorgehen	162
11	Ergebnisse zum phorischen Gebrauch	164
11.1	Phorische Gebrauchsweisen	164
11.1.1	Phorische Gebrauchsweisen aus funktionaler Perspektive	164
11.1.2	Phorische Gebrauchsweisen aus form-funktionaler Perspektive	166
11.1.3	Zwischenschlussfolgerung: Entscheidender ‚Motor‘ der kindlichen Genuskongruenzaneignung	194
11.1.4	Semantische Spezifizierung der phorischen Gebrauchsweisen	208
11.2	Nicht-phorische bzw. individuelllogische Gebrauchsweisen	209
11.2.1	Satzfunktionale Markierung bei belebten Themen	210
11.2.2	Semantische Markierung bei unbelebten Themen	213
12	Ergebnisse zum alternativensensitiven Gebrauch	218
12.1	Alternativensensitive Gebrauchsweisen	218
12.1.1	Partiell-alternativensensitiver Gebrauch	218
12.1.2	Vollständig-alternativensensitiver Gebrauch	221
12.1.3	Exkurs: Präsenzsensitives Handeln als Aneignungsvoraussetzung	226
12.2	Nicht-alternativensensitive bzw. individuelllogische Gebrauchsweisen	227
12.2.1	Themendifferenzierender Gebrauch	227
12.2.2	Empathiedifferenzierender Gebrauch	230
13	Erste Beobachtungen zum diskurs- und mustersensitiven Gebrauch	234
13.1	Diskurssensitive Gebrauchsweisen	234
13.2	Mustersensitive Gebrauchsweisen	237
14	Zusammenfassung und Diskussion der Analyseergebnisse	239
14.1	Phorischer Gebrauch	239
14.2	Alternativensensitiver Gebrauch	245
14.3	Diskurs- bzw. mustersensitiver Gebrauch	247

Ausblick

15	Entwicklung von Fördermaterial zum phorischen Gebrauch	249
15.1	Rekonstruktion des didaktisch-methodischen Vorgehens	250
15.1.1	Fokussieren auf den Lerngegenstand Anapher	250
15.1.2	Scaffolding im Bereich der Genuskongruenz	251
15.1.3	Rezipieren von Anaphern in Texten	253
15.2	Beobachtungen zu förderbedingtem kurzfristigen Lernen	255
15.2.1	Lernausgangslage: phorischer Gebrauch	256
15.2.2	Lernausgangslage: nicht-phorischer Gebrauch	261
15.3	Schlussfolgerungen und weiterführende Fragestellungen	264

Fazit

16	Forschungs- und Entwicklungsantworten der Arbeit	266
	Literatur	272
	Quellen	282
	Abbildungen	283
	Abkürzungen	286

Einleitung

1 Grammatikdidaktisches Anliegen, Forschungsfrage und Aufbau der Arbeit

Wie lässt sich das funktional-pragmatische Konzept eines Funktionalen Grammatikunterrichts von Ludger Hoffmann¹ in der Grundschule und insbesondere mit Blick auf Lernende des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) praktisch umsetzen? Mit der vorliegenden Arbeit wird ein Baustein zu dieser umfassenden grammatikdidaktischen Fragestellung beigetragen. Dabei steht die unterrichtsentwicklungsbezogene Zielstellung, die Anapher im Kontext der Themaufbereitung sach- wie aneignungslogisch als Lerngegenstand zu erfassen, im Fokus, und zwar mit Blick auf DaZ-Kinder mit Türkisch als Erstsprache im Schuleingangsalter.²

Wenn hier von DaZ-Kindern beziehungsweise (bzw.) von DaZ-Lernenden die Rede ist, ist damit folgendes terminologisches Verständnis verbunden (im Sinne der Funktionalen Pragmatik): Mit Zweitsprache bzw. L2 (hier Deutsch) ist eine weitere Sprache gemeint, die zeitversetzt zur Erstsprache bzw. L1 (hier Türkisch) hinzukommt und die in alltäglichen Handlungszusammenhängen angeeignet und gebraucht wird. Eine Wertigkeit, insbesondere bezüglich sprachlicher Fähigkeiten, kommt damit nicht zum Ausdruck (vgl. z. B. Montanari 2010, S. 33). Der Fokus liegt auf dem sukzessiven Zweitspracherwerb. Mit diesem Terminus wird zum Ausdruck gebracht, dass die L2 etwa im Alter von drei Jahren zur L1 hinzukommt, in der Regel mit Eintritt in den Kindergarten (vgl. z. B. Rehbein und Ehlich 1996, S. 69). Dies ist häufig bei Kindern der Fall, deren Familiensprachen Migrationssprachen sind. Türkisch ist in Deutschland die häufigste Migrationssprache (vgl. Statistisches Bundesamt 05.09.2018).³

1 Eine Einführung in das Konzept des Funktionalen Grammatikunterrichts findet sich z. B. in Hoffmann (2004) und Hoffmann (2006). Es schlägt sich auch in der Grammatik von Hoffmann (2016) nieder – als didaktische Weiterführung der Grammatik von Zifonun et al. (1997).

2 Mehrsprachigkeit ist in deutschen Schulen Realität und Alltag. Insbesondere die durch Migration beeinflusste Mehrsprachigkeit stellt enorme Herausforderungen an das deutsche Bildungssystem (vgl. z. B. Blaschitz 2014).

3 „In den meisten Mehrpersonenhaushalten (56%), in denen mindestens eine Person einen Migrationshintergrund hat, wurde 2017 überwiegend Deutsch gesprochen. Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) auf Basis des Mikrozensus (2017) weiter mitteilt, war die am häufigsten ge-

Noch ist in den Bildungsstandards und Richtlinien von NRW hinsichtlich der Anapher der Terminus Personalpronomen bzw. die umgangssprachliche Bezeichnung ‚Stellvertreter für Nomen‘ vorgesehen (MSW NRW 2008, S. 35), in der Schulpraxis ist auch häufig von ‚Fürwort‘ die Rede. Allerdings ist die traditionelle Vermittlung der Anapher als Personalpronomen problematisch. Denn der Terminus Pronomen (lateinisch *pro*: über etwas hinaus, vor, vorn oder für, statt, anstatt, so gut wie) suggeriert, dass ein Nomen ersetzt wird. Ersetzt wird etwas aber allenfalls durch das Personalpronomen der dritten Person, denn durch die Personalpronomen der ersten Person (*ich/wir*) und zweiten Person (*du/ihr*) wird sprachlich auf etwas gezeigt, ähnlich wie mit den Ausdrücken *da*, *dort*, *hier* etc. Doch auch das Personalpronomen der dritten Person ersetzt nicht einfach nur ein Nomen (es sein denn, es handelt sich um einen Eigennamen), sondern eine Nominalgruppe (*das grüne Fahrrad ... es*, *der lange Weg ... er*, *die große Zunge ... sie*) oder gar einen Satz (*Sie tanzt für ihr Leben gern. Es gibt ihr Kraft.*) (► 4.2).

Aus Sicht der Funktionalen Pragmatik ist die Anapher das prototypische Mittel im Deutschen, um etwas, von dem schon die Rede war (Thema), fortzuführen.⁴ Dabei wirkt insbesondere die Genuskongruenz zwischen Anapher und nominalem Bezugsausdruck verstehensunterstützend. Die traditionelle Kategorie Personalpronomen schließt also zusammen, was nicht zusammengehört: Ausdrücke, die zeigen, und Ausdrücke, mit denen fortgeführt wird. Dies ist nicht lernförderlich. Hingegen erscheint eine funktional-pragmatische Vermittlung des Lerngegenstands, wie sie mit dieser Arbeit angestrebt wird, vielversprechend.

Die Anapher und andere Mittel der Fortführung sind wesentlich für komplexe Handlungsmuster, z. B. das Erzählen und Beschreiben, weil die entsprechenden Ausdrucksmittel entscheidend zur Zusammenhangsbildung, zur Konnektivität beitragen (wie auch Konnektoren i. e. S., z. B. *und*, *aber*, *obwohl*). In der Schule wird das erfolgreiche Rezipieren und Produzieren komplexer Handlungsmuster gefordert.⁵ Die Anapher ist somit ein wichtiger Lerngegenstand, denn eine erfolgreiche Aneignung der damit verbundenen Form-Funktions-Zusammenhänge trägt zum Bildungserfolg bei. Aber ihre Aneignung fällt DaZ-Lernenden oftmals schwer (insbesondere mit L1 Türkisch) und zwar möglicherweise vor allem (v. a.) aufgrund der Nominalflexion im

sprochene ausländische Sprache in diesen Haushalten Türkisch (17%), gefolgt von Russisch (16%), Polnisch (9%) und Arabisch (7%)“ (Statistisches Bundesamt 05.09.2018).

- 4 In der Funktionalen Pragmatik wird zwischen Sprachhandeln in Diskursen und Texten unterschieden: Erstere zeichnen sich dadurch aus, dass mindestens ein Sprecher (S) und ein H (H) kopräsent interagieren. Letztere werden zum Zweck der Tradierung von Wissen ohne die H-Präsenz produziert und somit ohne S-Präsenz rezipiert. Dadurch ergeben sich deutliche sprachliche Unterschiede (vgl. Ehlich 1984).
- 5 Laut der Kultusministerkonferenz (KMK) sollen Lernende bis zum Ende der 4. Klasse „verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht schreiben“ bzw. „Texte in Bezug auf die äußere und sprachliche Gestaltung und auf die sprachliche Richtigkeit hin optimieren“ können (KMK 2004, S. 25).

Deutschen. Im Bereich der Nominalflexion ist die kongruente Anzeige von Genus an Nomen, Artikeln, Anaphern, Objektdeixis usw. wiederum eine der schwierigsten Lernaufgaben (vgl. Ehlich et al. 2008a).

Selbstverständlich werden auch im Türkischen Themen fortgeführt. Aber im Türkischen existiert kein Genus und somit auch kein Mittel wie die Anapher. Folglich können Kinder mit L1 Türkisch bei der Aneignung des Form-Funktions-Verhältnisses der Anapher nicht auf erstsprachliches Können bzw. Wissen zurückgreifen. Außerdem lassen die Formen von Anapher (und anderer genusgestützter Fortführungsmittel) sowie die Artikel der nominalen Bezugsausdrücke im Deutschen nicht immer unmittelbar erkennen, welches Genus durch sie ausgedrückt ist (bzw. welcher Numerus, welcher Kasus), weil sie zum Teil formgleich sind. So sind z. B. die Genusformen im Maskulinum Dativ (*dem/ihm*) und Neutrum Dativ (*dem/ihm*) identisch. Dies bewirkt, dass sich die verstehensunterstützende Wirkung der Kongruenz nicht unbedingt lokal, sondern erst über mehrere genusmarkierende Positionen hinweg verlässlich und eindeutig zeigt (vgl. Montanari 2010).

Auch für Kinder, deren L1 Deutsch ist, ist die Aneignung genusgestützter Sprachmittel anspruchsvoll, aber sie gelingt im permanenten Diskurs mit (Bezugs-)Personen in den ersten Lebensjahren meist problemlos. In der Schule (auch im Kindergarten) finden Kinder jedoch andere Kommunikationsbedingungen als im privaten Umfeld (vor allem unter den Submersionsbedingungen an deutschen Schulen). Hier bietet sich deutlich seltener die Gelegenheit, (komplex) diskursiv zu handeln und somit eigenaktiv Sprachkönnen aufzubauen (vgl. Ehlich und Rehbein 1986; Morek 2012). Dies ist insbesondere für DaZ-Lernende problematisch: Denn sie bräuchten häufig, um erfolgreich die L2 zu erlernen, ungleich mehr diskursive sowie präliterale Handlungsmöglichkeiten als Schule bieten kann, bestenfalls nicht nur in der L2, sondern auch in der L1 (vgl. z. B. Kameyama und Özdil 2017, S. 78 f.).⁶ Außerdem wird, wenn sprachliche Lerngegenstände nicht sicher beherrscht werden, oftmals damit reagiert, in deren Bereichen Sprachhandeln zu vermeiden (vgl. Knapp 1999). Solche „verdeckten Sprachschwierigkeiten“ (Knapp 1999) fallen in der Schule meist erst spät auf, nämlich dann, wenn damit begonnen wird, komplexere Texte v. a. schriftlich zu reproduzieren (vgl. Kameyama 2017). Deshalb ist es so wichtig, vermehrt Anstrengungen zu unternehmen, um möglichst früh und gezielt verdeckten Sprachschwierigkeiten vorbeugen zu können. Das möglichst umfassende theoretisch-empirische Erfassen von grammatischen Gegenständen als Lerngegenständen, die mit verdeckten Sprachschwierigkeiten in Verbindung stehen, ist dafür eine wichtige didaktische Grundlage.

Das Erfassen grammatischer Lerngegenstände sollte linguistische Einsichten zum Ausgangspunkt haben und sie letztlich präzisieren. Darüber hinaus lassen sich grammatische Lerngegenstände auch aus Sicht der Spracherwerbsforschung und

6 Morek und Heller (2015) gehen der Frage nach: „(Wie) können „[...] Unterrichtsgespräche – ‚trotzdem‘ – zu einem potenziellen Erwerbskontext für globale Diskursfähigkeiten gemacht werden?“.

der Unterrichtsentwicklung erfassen.⁷ Hier wird am Beispiel der Anapher das Ziel verfolgt, theoretisch-empirisch fundiert alle drei Perspektiven ebenbürtig in ein Verhältnis zu setzen und logisch zusammenzuführen. Dass dabei neben linguistischen auch erwerbsbezogene Einsichten eine entscheidende Rolle spielen, begründet sich 1. durch die Besonderheit grammatischer Lerngegenstände, 2. durch die Charakteristik der Lernendenzielgruppe und 3. durch den Stand der Erwerbsforschung:

Zu 1): Grammatische Lerngegenstände sind besonders, weil durch sie Sprache nicht nur Medium des Lernens und Lehrens ist (wie z. B. bei MINT-Lerngegenständen), sondern Sprache und ihr Gebrauch selbst in den Fokus rücken (vgl. Gornik 2014, S. 42), sodass Sprache Medium und Gegenstand des Lernens und Lehrens ist. Kognitiv bewusst kann nur dann gelernt werden, wenn Lernende sich von den sprachlichen Erscheinungen, die gelernt werden wollen und/oder sollen, distanzieren, somit die automatisierte Prozessierung ihres Sprachhandelns deautomatisieren und die sprachlichen Erscheinungen aus ihrem ursprünglichen Kontext heraus dekontextualisieren (können). Ein solch metasprachliches Handeln setzt jedoch hohe kognitive und auch literale Fähigkeiten voraus (vgl. Bredel 2007). Verfügen Lernende über solche, kann es, um lernlogische Einsichten zu gewinnen, sinnvoll sein, sie z. B. in Interviews dazu aufzufordern, ihre Vorstellungen zum Lerngegenstand zu verbalisieren (vgl. Prediger et al. 2012). Jedoch sind Kognition und auch schriftsprachliche Fertigkeiten an das Alter gebunden (vgl. z. B. Hoffmann 2011a).

Zu 2): Die Lernenden in diesem Projekt sind Kinder (in der Schuleingangsphase). Kinder sind noch nicht dazu in der Lage, insbesondere dann, wenn sie sich noch im L2-Aneignungsprozess befinden, explizit ihre Vorstellungen zum Lerngegenstand zu verbalisieren. Sie erlernen Sprache nicht kognitiv, sondern sie eignen sich Sprache im Handlungszusammenhang empraktisch (Bühler 1999) bzw. medial an (vgl. Hoffmann 2011a), und zwar in selbst- wie fremdorganisierten Lernzusammenhängen (► 5.1.2).⁸ Dabei erfolgt die kindliche Sprachaneignung interaktiv in der Zone der nächsten Entwicklung im Sinne von Vygotskij (1934/2017), in dieser Arbeit ist allerdings im funktional-pragmatischen Sinne von der Zone der nächsten Aneignung die Rede (► 5.1.1).

Zu 3): Antworten darauf, wie mediales Sprachlernen in selbstorganisierten Lernzusammenhängen generell (z. B. Erwerbsmechanismen) und konkret erfolgt (z. B. Erwerbsabfolgen), gibt die Spracherwerbsforschung. Antworten darauf, wie mediales Sprachlernen in fremdorganisierten Lernzusammenhängen erfolgen sollte (Lehr-Lern-Logik), gibt die Lehr-Lern-Forschung. Allerdings ist die Lehr-Lern-Forschung, wenn sie auf mediales Sprachlernen bei Kindern abzielt, auf Ergebnisse der Erwerbsforschung angewiesen. Denn Kinder ahmen auch unter schulischen Bedingungen nicht nur nach, sondern eignen sich wie auch unter außerschulischen Be-

7 Zu berücksichtigen ist, dass Unterrichtsentwicklung z. T. nicht wissenschaftlich fundiert (praktische Entwicklungsarbeit) und z. T. wissenschaftlich fundiert umgesetzt wird (Lehr-Lern-Forschung) (► 2).

8 In der Fachliteratur ist häufig auch von ungesteuertem und gesteuertem Lernen die Rede.

dingungen Sprache selbstorganisiert an⁹. Sie folgen einer „inhärenten Erwerbslogik“ (Dimroth 2009, S. 60). Weil fremdorganisierte mit selbstorganisierten Lernprozessen vernetzt ablaufen, bestimmt der aktuelle Stand der Erwerbsforschung somit mit, wie die Zusammenführung der drei oben genannten Perspektiven konkret erfolgen kann (Linguistik, Erwerbsforschung, Unterrichtsentwicklung): Weil der Stand der Spracherwerbsforschung zur kindlichen Aneignung der Anapher noch gering ist (► 6), wird in der vorliegenden Arbeit der Lerngegenstand vor allem aus Erwerbsperspektive erfasst.

Im Bewusstsein, dass keine klassische Spracherwerbsforschung unternommen wurde¹⁰ und auch keine fachdidaktische Entwicklungsforschung hinsichtlich fremdorganisierter Lernzusammenhänge (Lehr-Lern-Forschung), sondern fachdidaktische Entwicklungsforschung hinsichtlich selbstorganisierter Lernzusammenhänge, wurde in einer qualitativen Querschnittsstudie ein Analyseverfahren entwickelt: die sogenannte entwicklungsfokussierte Sprachanalyse. Ziel dieser Analyse, die selbst ein zentrales Forschungs- und Entwicklungsergebnis dieser Arbeit darstellt, war/ist es, die Anapher möglichst umfassend als Lerngegenstand zu erfassen. Hierzu bildeten erhobene narrative Darstellungen von dreizehn DaZ-Lernenden am Schulanfang mit L1 Türkisch die empirische Grundlage (► 7) und der theoretische Ansatz der thematischen Organisation von Ludger Hoffmann (1997, 2016) die linguistische Grundlage. Leitend für die Sprachanalyse war/ist folgende Frage:

Was umfasst der Lerngegenstand Anapher aus linguistischer und erwerbsbezogener Perspektive am Beispiel von DaZ-Kindern mit L1 Türkisch im Schuleingangsalter und wie ist er somit sach- wie aneignungslogisch zu spezifizieren und zu strukturieren?

Im Sinne der Funktionalen Pragmatik wird explorativ-hermeneutisch vorgegangen. Die Konzentration auf eine qualitative Vorgehensweise ist dem funktional-pragmatischen Sprachverständnis verpflichtet (Sprache als Handlung). Quantitative Methoden werden in Ansätzen genutzt, um qualitative Beobachtungen zu stützen (Auszählungen). Weil die linguistische und die erwerbsbezogene Sicht in der vorliegenden Arbeit der Funktionalen Pragmatik entspringen, werden Form-Funktions-Zusammenhänge in den Blick genommen – mit Fokus auf die kleinsten sprachlichen Handlungseinheiten, die Prozeduren (systemisch-funktionale Sprachauffassung). Gleichzeitig wird die Anstrengung unternommen, gegenstandsbezogen alle relevanten Dimensionen sprachlichen Handelns zu berücksichtigen, um den Lerngegenstand systematisch und möglichst umfassend erfassen zu können. Somit werden über die Prozeduren

9 Indem sie „[...] eigenständig bestimmte Organisationsprinzipien aus dem sprachlichen Input ableiten und diese in sogenannten Lernaltersprachen (Lernergrammatiken, Lerner-varietäten) zu – wenn auch instabilen – Kommunikationssystemen verarbeiten“ (Dimroth 2009, S. 60).

10 Dazu wäre eine Longitudinalstudie erforderlich.

hinaus alle Schichten sprachlichen Handelns mitbedacht (Akte, Sprachhandlung, Handlungsmuster, Diskurs bzw. Text) und somit über die morphologisch-syntaktische Dimension auch die diskursive, die pragmatische und die semantische.¹¹ Konkret ist in der vorliegenden Arbeit

- die linguistische Perspektive v.a. durch Ehlich (2007e, 2007a) und Hoffmann (1997, 2016) geprägt,
- die Erwerbsperspektive theoretisch v.a. durch Ehlich et al. (2008b) und empirisch v.a. durch Montanari (2010) sowie
- die Unterrichtsentwicklungsperspektive v.a. durch Hoffmann (2011a, 2016), Montanari (2010) und durch das Dortmunder Modell fachdidaktischer Entwicklungsforschung (FUNKEN) beeinflusst.

Die deskriptive Sprachwissenschaft, z. B. die Funktionale Pragmatik, und auch die Erwerbsforschung sehen ihre Aufgabe v.a. darin, Sprache als System und im Gebrauch zu beschreiben und nicht zu bewerten. Hingegen ergibt sich in der Unterrichtsentwicklung die Notwendigkeit, Sprachhandeln zu bewerten, um z. B. gezielte Förderentscheidungen treffen und begründen zu können. Mit der entwicklungsfokussierten Sprachanalyse wird der komplexen, aber notwendigen methodischen Herausforderung begegnet, (linguistisches) Beschreiben und (didaktisches) Bewerten kindlichen Sprachhandelns zusammenzuführen. Dies geschieht auf Grundlage der Annahme (Hypothese), dass kindlichen sprachlichen Gebrauchsweisen immer Vorstellungen zugrunde liegen, die im Sinne der Lerner:insprache logisch sind (zum Erhebungszeitpunkt der Daten). Auf Basis dieser Annahme wurden Gebrauchsweisen im Bereich der Anapher analysiert und entweder als noch individuelllogisch (im Sinne der Lerner:insprache zum Erhebungszeitpunkt) oder schon zielsprachenlogisch (im Sinne der Zielsprache bzw. der Linguistik) bewertet. Letztlich wurden die somit spezifizierten individuelllogischen und zielsprachenlogischen Gebrauchsweisen aneignungslogisch im Sinne des Konzepts der Zone der nächsten Aneignung spezifiziert und strukturiert (fallbezogen > fallübergreifend). So entstand im Analyseprozess eine sach- wie aneignungslogische (Begriffs-)Systematik zum Lerngegenstand mit entsprechenden Lernbereichen und deren möglichen Lernvor- und -zwischenzonen sowie ihrer jeweiligen Lernzielzone. Der Vorteil der Analysekategorien und -kriterien ist, dass sie

11 In Wissenschaft und Schule wird (kindliches) Sprachhandeln häufig als die Summe von Laut-, Grammatik- und Wortschatzerwerb betrachtet. Eine solch reduzierte Sicht reicht aber nicht aus, um es (gegenstandsbezogen) möglichst umfassend erfassen zu können. Schließlich müssen Kinder nicht nur Laute, grammatische Konstruktionen und Wörter lernen, sondern sie müssen lernen, wie man mit ihnen kompetent zielorientiert handelt. Z. B. finden sie heraus, was andere erwarten, wenn in einer bestimmten Weise gehandelt wird. Sie lernen im gelingenden Fall, wie man erzählt, wie man sich einfach so unterhält, wie man im Diskurs zu Wort kommt und vieles mehr im Bereich diskursiver, präliteraler und literaler Fähigkeiten (vgl. Ehlich et al. 2008d, S. 18; Ehlich 2012; Kameyama 2017, S. 274).

anwendungsbezogen sind und einen differenzierten Blick auf kindliches Handeln im Bereich des Lerngegenstands erlauben (im Gegensatz zu intuitiven, unpräzisen Kategorien bzw. Kriterien wie z. B. richtig vs. falsch oder gut vs. schlecht).

Die entwickelte (Begriffs-)Systematik bildet das Gerüst dieser Arbeit und wird in ihren theoretischen und empirisch-analytischen Teilen eingehend begründet und beschrieben. So viel sei dazu schon einmal erwähnt: Es werden drei Lernbereiche des Lerngegenstands unterschieden, der phorische Gebrauch, der alternativensensitive Gebrauch und der diskurs- und mustersensitive Gebrauch. Der Fokus liegt auf dem phorischen und dem alternativensensitiven Gebrauch, zu ihnen wurden Lernvor- und -zwischenzonen sowie jeweilige Lernzielzonen spezifiziert und strukturiert.¹² Zum diskurs- bzw. mustersensitiven Gebrauch werden erste Überlegungen angestellt.

Im Laufe des Analyseprozesses wurde die entwickelte sach- wie aneignungslogische (Begriffs-)Systematik zum phorischen und alternativensensitiven Gebrauch wiederum auf die erhobenen narrativen Darstellungen angewendet. Dabei wurden noch differenzierte Erkenntnisse über zum einen die möglichen Lernvor- und zwischenzonen und Lernzielzonen und zum anderen über (mögliche) Lernhürden und Lernsteigbügel¹³ gewonnen. Die Analyseergebnisse und ihre sach- wie aneignungslogische Zusammenführung werden im empirisch-analytischen Teil der vorliegenden Arbeit dargelegt. Am Ende steht die Anapher und thematische Fortführung als möglichst umfassend spezifizierter und strukturierter Lerngegenstand (► 14).

Über die Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands hinaus wurde im Dissertationsprojekt konkretes praktisches Fördermaterial zum Lerngegenstand konzipiert und mit einigen der DaZ-Lernenden erprobt. Die Erfahrungen und ersten Ergebnisse werden in der vorliegenden Arbeit dargestellt (► 15). Das Fördermaterial ist früh im Projekt konzipiert worden. Eine Modifizierung des Materials hinsichtlich der Forschungsergebnisse, die in der vorliegenden Arbeit gewonnen werden, wäre wünschenswert und konnte in der vorliegenden Arbeit bereits angedacht werden.

Die Arbeit ist ein Auftakt, den Grammatikunterricht in der Grundschule systemisch-funktional auszurichten, verbunden mit einer qualifizierteren, differenzierteren und zielgenaueren Art der Sprachförderung, die über einzelsatzdidaktische Ansätze weit hinausgeht und für mehr- wie einsprachige Kinder gewinnbringend ist. Dabei konzentriert sich die Arbeit auf kindliche Sprachpotenziale, verbunden mit einer Abkehr von der bisher vorherrschenden Defizitorientierung. Zentrale Motivation muss es dabei sein, sowohl den Kindern als auch den komplexen Sprachaneig-

12 Von möglichen Lernvor- und zwischenzonen ist die Rede, weil die Frage, inwieweit die erforschte lernlogische Abfolge von möglichen Lernvor- und zwischenzonen tatsächlich mit (individuellen) ungesteuerten L1-/L2-Erwerbsprozessen übereinstimmt, mit Blick auf Fortschritte der Spracherwerbsforschung noch zu beantworten wäre.

13 Darunter werden sprachliche Strukturen (bzw. deren zugrundeliegende Vorstellungen) verstanden, die „[...] strukturelle Umbrüche und die Reorganisation von ungesteuerten Lernersprachen [...]“ einleiten (Dimroth 2009, S. 63).

nungszusammenhängen fachdidaktisch entwicklungsforschend gerecht zu werden. Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut:

- In Kapitel 2 wird der Ansatz fachdidaktischer Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell (FUNKEN) vorgestellt (► 2.1). Daran anknüpfend wird konkretisiert, wie daran orientiert bzw. darauf ausgerichtet im Dissertationsprojekt verfahren wurde (► 2.2).
- Kapitel 3 und 4 bilden das linguistische Fundament der Arbeit. Kapitel 3 führt in das funktional-pragmatische Sprachkonzept der Arbeit ein. In Kapitel 4 wird eine gegenstandsorientierte Analyse zur Anapher im Kontext der thematischen Organisation vorgenommen.
- In Kapitel 5 erfolgt eine linguistisch fundierte Auseinandersetzung mit den grammatikdidaktischen Grundlagen, die für die Arbeit von Bedeutung sind. Aus funktional-pragmatischer Sicht wird erörtert, was (sprachliches bzw. grammatisches) Lernen (► 5.1), was Lehren bedeutet (► 5.2) und was hier unter einem grammatischen Lerngegenstand verstanden wird (► 5.3).
- In Kapitel 6 folgt eine Zusammentragung lerngegenstandsrelevanter Ergebnisse der Spracherwerbsforschung. Die Betrachtung von Forschungserkenntnissen aus Erwerbsperspektive erfolgt zum einen mit Blick auf die Funktion der Anapher bzw. anderer Mittel der Fortführung (► 6.1) und zum anderen mit Blick auf ihre Form (► 6.2).
- In Kapitel 7 wird ein Überblick über die im Projekt erhobenen Sprachdaten gegeben sowie dargelegt, welche Teile davon in der vorliegenden Arbeit verwendet bzw. analysiert werden.
- Kapitel 8 und 9 bilden den empirisch-analytischen Kern der Arbeit und führen somit schrittweise in die Methode der entwicklungsfokussierten Sprachanalyse ein. Kapitel 8 gibt einen Überblick über Phasen, die im kreativen Analyseprozess durchlaufen wurden. Kapitel 9 ist der sach- wie aneignungslogischen (Begriffs-) Systematik zum Lerngegenstand gewidmet. Es bildet den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit: Zunächst werden für die Analyse aus linguistischer Sicht notwendige Begriffspräzisierungen vorgenommen (► 9.1) – aufbauend auf Kapitel 4. Außerdem werden aus Lernperspektive notwendige Begriffsklärungen vorgenommen (► 9.2). Anschließend wird die sach- wie aneignungslogische (Begriffs-) Systematik dargelegt, wobei, wie bereits erwähnt, drei verschränkt aufeinander aufbauende Lernbereiche der Anapher unterschieden werden: der phorische Gebrauch, der alternativensensitive Gebrauch und der diskurs- bzw. mustersensitive Gebrauch. Abschließend werden grundlegende aneignungslogische Prämissen formuliert (► 9.3).
- In Kapitel 10 wird erklärt, wie die Daten wiederum einer Feinanalyse unterzogen wurden.
- Schließlich werden in Kapitel 11, 12 und 13 die Analyseergebnisse zu den drei Lernbereichen dargelegt. Kapitel 11 befasst sich mit dem phorischen Gebrauch und Kapitel 12 mit dem alternativensensitiven Gebrauch. Auf diesen beiden Lern-

bereichen liegt der Fokus der Arbeit. In Kapitel 13 werden erste Beobachtungen zum diskurs- bzw. mustersensitiven Gebrauch dargelegt.

- In Kapitel 14 werden die Analyseergebnisse zusammengefasst und vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands (Kapitel 6) diskutiert.
- Kapitel 15 bildet den didaktisch-methodischen Ausblick der Arbeit. In einem ersten Schritt wird das didaktisch-methodische Vorgehen in der Förderphase rekonstruiert. Der Fokus liegt auf dem im Dissertationsprojekt eigens konzipierten Fördermaterial und seiner Struktur (► 15.1). Weitergehend wird sprachanalytisch in Ansätzen der Frage nachgegangen, ob das eingesetzte Fördermaterial kurzfristiges Lernen im Bereich der Anapher bewirkt (► 15.2).
- In Kapitel 16 wird ein Fazit gezogen.

Theorie

2 Fachdidaktische Entwicklungsforschung

Die vorliegende Arbeit nahm ihren Anfang im 2010 gegründeten Forschungs- und Nachwuchskolleg FUNKEN der Technischen Universität Dortmund (seit 2015 abgeschlossen). Sein Programm zur Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Bereich diagnosegeleiteter Lehr-Lern-Prozesse, das allen Fachdidaktiken offenstand, bot die Möglichkeit, die oftmals getrennten Bereiche der Erforschung und der Entwicklung von Lehr-Lern-Prozessen zusammenzuführen, um langfristig Forschungsergebnisse für die Unterrichtspraxis nutzbar zu machen und somit die gegenwärtig geringe Schnittmenge zwischen der Wissenschafts- und Schulpraxis zu überwinden. In diesem Kapitel wird zunächst in das FUNKEN-Modell eingeführt (► 2.1). Anschließend wird dargelegt, wie auf es ausgerichtet in dieser Arbeit verfahren wurde (► 2.2).

2.1 Nach dem Dortmunder Modell FUNKEN

Prediger und Link (2012, S. 29) weisen darauf hin, dass sich Fachdidaktiken zwischen „[...] rein deskriptiver Grundlagenforschung [...]“ und „[...] praxisnaher konkreter Entwicklungsarbeit mit unterschiedlich starker empirischer und theoretischer Absicherung [...]“ bewegen. Die Vielfalt der Zugänge lässt sich als ein Spektrum beschreiben, dessen Anfangspol auf das Analysieren und Verstehen von Lernprozessen bzw. Lehrprozessen (Forschung) ausgerichtet ist und dessen Endpol auf das Gestalten und Verändern von Lehr-Lern-Prozessen (Entwicklung) (vgl. Prediger und Link 2012, S. 29). Wenn die zwei Pole konsequent miteinander verknüpft werden, ist im deutschsprachigen Raum von Fachdidaktischer Entwicklungsforschung die Rede.¹⁴ Ihre Wurzeln liegen in den sogenannten MINT-Fächern.¹⁵ Motor der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung ist die Erkenntnis, dass fachdidaktische Entwicklungsarbeit ein wichtiger Teil der Wissenschaft ist – sie also, wenn sie fundiert und wirksam sein soll, nicht ohne Forschung auskommt. Das Verständnis von der (Weiter-)Entwicklung der Unterrichtspraxis bleibt so nicht auf abstrakt-theoretische Überlegungen beschränkt, etwa in Form von Unterrichtsempfehlungen, Leitlinien etc., sondern konkretisiert sich in theoretisch-empirisch abgesicherten, greifbaren Unterrichtsprodukten (Materialien, Aufgaben etc.). Mittel der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (z. B. Analysemethoden etc.) dienen also sowohl der Erforschung als auch der Entwicklung.

14 Äquivalent dazu ist im englischsprachigen Raum häufig von Design Research die Rede.

15 Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik

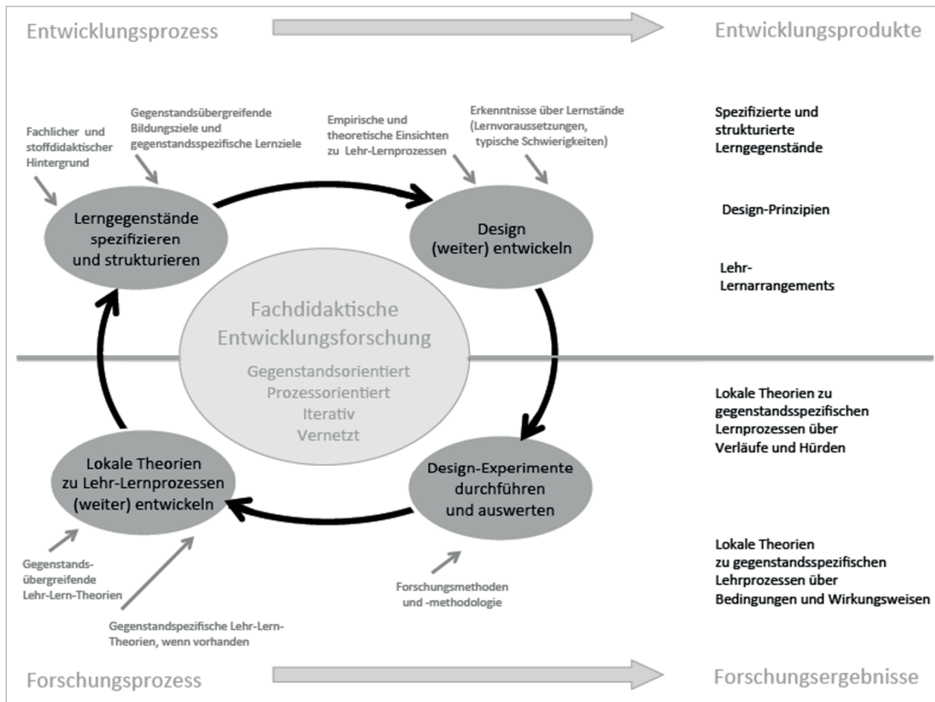


Abb. 1: FUNKEN-Zyklus (aus Prediger et al. 2012, S. 452)

FUNKEN-Untersuchungen erfolgen nach Prediger und Link (2012) gegenstandsorientiert, prozessorientiert, iterativ und vernetzt. Die gemeinsame Zielsetzung besteht darin, die Unterrichtsentwicklung (z. B. Entwicklung von konkretem Fördermaterial) mit der Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen (z. B. Bedingungen und Wirkungsweisen des eingesetzten Fördermaterials) zu verknüpfen. Die FUNKEN-Initiator:innen haben dazu einen iterativ zu durchlaufenden Zyklus mit vier Arbeitsbereichen konzipiert (FUNKEN-Zyklus): 1. Lerngegenstände spezifizieren und strukturieren, 2. Design (weiter-)entwickeln, 3. Design-Experimente durchführen und auswerten und 4. lokale Theorien zu Lehr-Lern-Prozessen (weiter-)entwickeln, vgl. Abbildung 1.

Der FUNKEN-Zyklus dient als gemeinsamer Forschungsrahmen für die Projekte unterschiedlicher Fachdidaktiken – er ist das verbindende Element aller FUNKEN-Projekte. Die Auswahl der Forschungsmethoden begründet sich in der jeweiligen Fachdisziplin. In der Anwendung des FUNKEN-Zyklus sollen Ergebnisse und Produkte sowohl auf der Entwicklungs- als auch auf der Forschungsebene entstehen:

- Zielperspektive auf der Forschungsebene ist eine zunehmend abgesicherte Theorie zu Verläufen, Hürden, Bedingungen und Wirkungsweisen gegenstandsspezifischer Lehr-Lern-Prozesse (langfristig).
- Zielperspektive auf der Entwicklungsebene ist der Prototyp eines konkreten, in der Unterrichtspraxis exemplarisch erprobten Lehr-Lern-Arrangements, das Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung aufzeigt (langfristig).

Die vier Arbeitsbereiche müssen nicht zwangsläufig chronologisch durchlaufen werden. Entscheidend ist, dass sie eng miteinander vernetzt sind. Durch Vernetzungen der vier Arbeitsbereiche im jeweiligen Projekt kann es gelingen, die Bedarfe der Schulpraxis und den Wissenschaftsanspruch der Universität gleichermaßen zu erfüllen. Im Folgenden werden die vier Arbeitsbereiche genauer vorgestellt:

1. Lerngegenstände spezifizieren und strukturieren: Die Spezifizierung (Was ist der Lerngegenstand aus fachlicher und didaktischer Perspektive?) und Strukturierung (Wie sollte der Lerngegenstand vermittelt werden?) sind Ziel und Ausgangspunkt der gegenstandsorientierten Forschungs- und Entwicklungsarbeit. Ihre Umsetzung erfolgt durch eine epistemologische Analyse auf dem Stand der aktuellen didaktischen Theoriebildung. Dabei sind insbesondere Erkenntnisse über Lernendenperspektiven zu berücksichtigen, weil die jeweilige Fachsystematik allein eher selten eine geeignete Lernlogik bietet. Aus FUNKEN-Sicht ist ein Lerngegenstand also ein aus Lernendenperspektive spezifizierter und strukturierter Fachgegenstand (vgl. Prediger et al. 2012). In Kapitel 5 wird besprochen, was hier unter grammatischem Lerngegenstand und Lernendenperspektiven konkret verstanden wird (► 5.3).
2. Design (weiter-)entwickeln: Design-Experimente werden für ihren Praxiseinsatz konkretisiert. Die Systematisierung des Lerngegenstands wird somit von der theoretischen in die methodische Ebene überführt. In die kreative Tätigkeit sollen theoretische und idealerweise auch empirische Einsichten sowohl zu typischen Lernverläufen und -hürden also auch zu Lehr-Lern-Methoden und Lehr-Lern-Material einfließen. Es werden Design-Prinzipien konkretisiert oder neuentwickelt, die für das geplante Lehr-Lern-Arrangement grundlegend sind. Je weniger fachdidaktisches Wissen und praktische Erfahrung vorhanden sind, desto explorativer ist die Entwicklung der Design-Experimente.
3. Design-Experimente durchführen und auswerten: Die zuvor konzipierten Design-Experimente werden mit Lernenden exemplarisch erprobt, aufgrund des häufig innovierenden Charakters der Projekte meist in Laborsituationen. Zielsetzung dieses Arbeitsbereiches ist es, die initiierten Lernprozesse zu analysieren. Der Versuchsleitung kommen dabei in der Regel gleichzeitig eine lehrende und forschende Rolle zu.
4. Lokale Theorien (weiter-)entwickeln: Auf Grundlage der im Design-Experiment dokumentierten Lernprozesse und deren Analyse sollen lokale Lehr-Lern-Theorien zu Verläufen und Hürden des Lernens bzw. zu Bedingungen und Wirkungen des Lehrens entwickelt werden. Die entstandenen lokalen Theorien sollen dann wiederum die Grundlage für den nächsten FUNKEN-Zyklus bilden. Das langfristige Ziel ist, dass die lokalen Theorien zu Lehr-Lern-Prozessen zunehmend empirisch abgesichert werden, um einer fundierten Theorie zu Verläufen, Hürden, Bedingungen und Wirkungsweisen gegenstandsspezifischer Lehr-Lern-Prozesse zunehmend näher zu kommen (zyklisch).

Da FUNKEN in seiner Grundkonzeption gegenstandsspezifisch ist, ist den Initiator:innen bewusst, dass sich die Ergebnisse nur bedingt auf andere Lerngegenstände übertragen lassen. Deshalb kann die Fachdidaktische Entwicklungsforschung gemäß FUNKEN nicht für sich alleine stehen, sondern sie stellt eine

„[...] sinnvolle und notwendige Ergänzung zu empirisch-quantitativen Varianten der Lehr-Lern-Forschung dar, [weil sie (W.S.)] [...] von fachdidaktischen Theorien ausgeht, diese empirisch begründet weiterentwickelt und gleichzeitig Produkte direkt für die Schulpraxis gestaltet [...]“. (Prediger et al. 2012, S. 457)

Wie bereits erwähnt, hat die Fachdidaktische Entwicklungsforschung ihren Ursprung in den MINT-Fachdidaktiken. In vielen anderen steht die Verknüpfung von Forschung und Entwicklung – wie auch in der Sprachdidaktik – noch in den Anfängen.

2.2 In Anlehnung an FUNKEN

Um Parallelen und Fokussierungen von FUNKEN-Projekten vergleichen und diskutieren zu können, unterscheiden die FUNKEN-Initiator:innen drei miteinander interagierende Dimensionen Fachdidaktischer Entwicklungsforschung:

1. Lerngegenstand (Fachgegenstand aus Lernendenperspektive)
2. Lehrprozesse (Bedingungen und Wirkungsweisen von Lehr-Lern-Arrangements, Fördermaterial etc.)
3. Lernprozesse (typische Lernverläufe und -hürden), vgl. Abbildung 2.

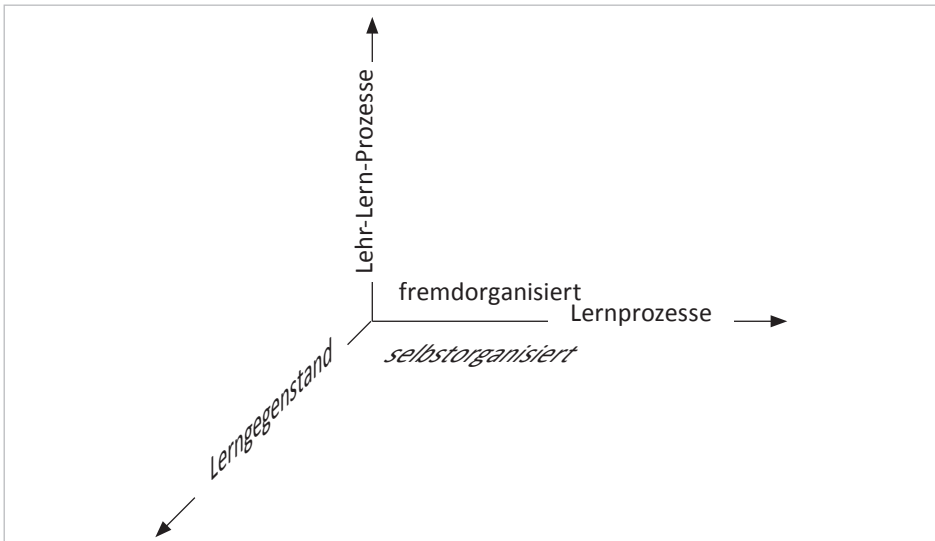


Abb. 2: Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell: Drei Dimensionen

Allerdings ist der Lernbegriff im Sinne von FUNKEN allein auf fremdorganisierte Lernprozesse bezogen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich der Zyklus an den MINT-Fächern orientiert und MINT-bezogenes Lernen größtenteils fremdorganisiert voranschreitet. Jedoch spielen beim (Zweit-)Sprachlernen Erkenntnisse über selbstorganisierte Lernprozesse eine wichtige Rolle, denn (Zweit-)Sprachlernen schreitet größtenteils selbstorganisiert voran (vgl. Guckelsberger 2008, S. 126), und zwar auch dann, wenn es Lehr-Lern-Diskurse enthält. Deshalb werden hier Lernprozesse zweifach differenziert verstanden. Es wird zwischen selbstorganisierten und fremdorganisierten Lernprozessen unterschieden (vgl. Ehlich 2005a, S. 26) (► 5.1.2).

Prediger et al. (2012, S. 455) weisen auf die Möglichkeit hin, dass „[...] historisch gewachsene Lerninhalte bislang unerkannte oder wenig berücksichtigte Lernhürden aufweisen [...]“ können, sodass sie aus Lernendenperspektive zu überdenken seien. Dies sollte, wie bereits erwähnt, im Rahmen einer epistemologischen Analyse auf dem Stand der didaktischen Forschung geschehen (◄ 2.1). Das Personalpronomen der dritten Person bzw. die Anapher ist solch ein historisch gewachsener Lerninhalt mit bislang wenig berücksichtigten Lernhürden. Weil aber bislang zum Lerngegenstand Anapher nur wenige Erkenntnisse zu Lernendenperspektiven vorliegen (► 6), war für diese Arbeit die alleinige Durchführung einer epistemologischen Analyse auf dem Stand der Forschung nicht ausreichend.¹⁶

Wenn zu Beginn einer Forschungs- und Entwicklungsarbeit Lernendenperspektiven noch nicht hinreichend erfasst sein sollten, können diese, so die FUNKEN-Initiator:innen, erst in einen späteren Zyklus-Durchlauf einbezogen werden (vgl. Prediger et al. 2012, S. 454). Demzufolge wurden auch in diesem Dissertationsprojekt erste konkrete Lehr-Lern-Materialien konzipiert und mit vier Lernenden in einer Förderphase erprobt.¹⁷ Die explorative Erprobung des Lehr-Lern-Materials wurde per Video aufgenommen. Der videobasierte Datenkorpus umfasst Lehr-Lern-Diskurse im Umfang von ca. 1000 Minuten. Allerdings werden diese Videodaten in dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt. Schließlich war es notwendig, bezogen auf den Lerngegenstand Anapher zunächst systematische Erkenntnisse über selbstorganisierte Lernprozesse zu gewinnen (◄ 1), um daran orientiert langfristig fremdorganisierte Lernprozesse gezielt unterstützen zu können (dann möglicherweise im Sinne von FUNKEN).

Weil kein unmittelbarer Einstieg in den FUNKEN-Zyklus möglich war, musste ein alternativer Zugang gefunden werden. Die entwicklungs-fokussierte Sprachanalyse ist das Ergebnis (◄ 1; ► 8). Die erstere Erwägung eines unmittelbaren Einstiegs in den FUNKEN-Zyklus war aber dennoch gewinnbringend, weil in der Auseinandersetzung mit dem Zyklus und den ihm zugrundeliegenden Prinzipien

16 Die Erforschung von Lernendenperspektiven im Bereich Sprache nimmt, angestoßen durch die kognitive Wende, erst seit den 80er und 90er Jahren ihren Anfang (vgl. Budde et al. 2012, S. 18).

17 Neben der Erhebung narrativer Darstellungen von insgesamt vierzehn DaZ-Lernenden zwischen sechs und sieben Jahren, die in der vorliegenden Arbeit analysiert werden (► 7).

- präzise Begriffsklärungen vorgenommen werden konnten, z. B. bezogen auf den Terminus (grammatischer) Lerngegenstand.
- die Methode der entwicklungsfokussierten Sprachanalyse überhaupt erst konzipiert werden konnte und sie es ermöglichen könnte, bei einer sich möglicherweise anschließenden Arbeit direkt in den FUNKEN-Zyklus einzusteigen.
- erste Lehr-Lern-Materialien konzipiert und explorativ erprobt wurden, die zwar noch allein sachlogisch konzipiert sind, aber auf Grundlage der Analyseergebnisse zunehmend lernlogisch modifiziert werden können.

Weil das Wissen über Sprachaneignung noch lückenhaft ist – dies trifft auch auf das Wissen über die Aneignung der Anapher zu (► 6) –, empfehlen Ehlich et al. (2008d), parallel zu praktischer Entwicklungsarbeit grundsätzlich wissenschaftliche Grundlagenforschung zum Spracherwerb zu betreiben (vgl. Ehlich et al. 2008c, S. 14). Wie und inwieweit sich Grundlagenforschung, die eine zweckfreie, nicht auf unmittelbare Anwendung hin betriebene Forschung impliziert, mit Entwicklungsarbeit, die stets konkrete Zwecke verfolgt (Entwicklung eines Lerngegenstandes, Entwicklung von Lehr-Lern-Material etc.), verknüpfen lässt, wird durch Ehlich et al. (2008d) nicht konkretisiert. Durch FUNKEN wurde in diesem Projekt die Erfahrung gemacht, dass sich Grundlagenforschung und Entwicklungsarbeit nicht unmittelbar miteinander verknüpfen lassen, sondern dass es einer anderen Art der Forschung bedarf: einer Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (◄ 2.1).

Der Schwerpunkt dieser Arbeit bewegt sich entlang der Achse Lerngegenstand mit starkem Bezug zur Dimension Lernprozesse, vgl. Abbildung 2 (siehe oben).¹⁸ Da ein innovativer Lerngegenstand neu erforscht wird und die Analyse im Querschnitt erfolgt, sodass keine Ergebnisse zu selbstorganisierten Lernprozessen, sondern nur punktuelle Einblicke zu erwarten sind, beginnt die Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Forschungs-/Entwicklungsfeld Lerngegenstand – Lernprozesse nahezu am Nullpunkt des Koordinatensystems.

Das didaktische Analyseverfahren in dieser Arbeit, im Rahmen der entwicklungsfokussierten Sprachanalyse, wurde, wie bereits erwähnt, im kreativen Analyseprozess selbst konzipiert. Das Verfahren zielt darauf ab, die analysierten sprachlichen Fertigkeiten im Bereich der Anapher lernlogisch zu spezifizieren und zu strukturieren (Lernlogik), um zu einem zunehmend präziseren Verständnis von der Anapher als Lerngegenstand aus DaZ-Lernendenperspektive zu gelangen (bei Kindern mit L1 Türkisch am Schulanfang). Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass die Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands in der vorliegenden Arbeit mit Blick auf selbstorganisierte Lernzusammenhänge erfolgt. Die Arbeitsbereiche der Forschungs- und Entwicklungsarbeit in diesem Projekt, die in ihrer Abfolge als FUNKEN-Vorlaufzyklus betrachtet werden können, aber im kreativen Analyseprozess nicht nacheinander durchlaufen werden, sondern miteinander vernetzt sind, sind folgende (vgl. Abbildung 3):

18 Üblicherweise spannt sich das Forschungs-/Entwicklungsfeld in FUNKEN-Projekten zwischen den Dimensionen Lernprozesse und Lehrprozesse auf.

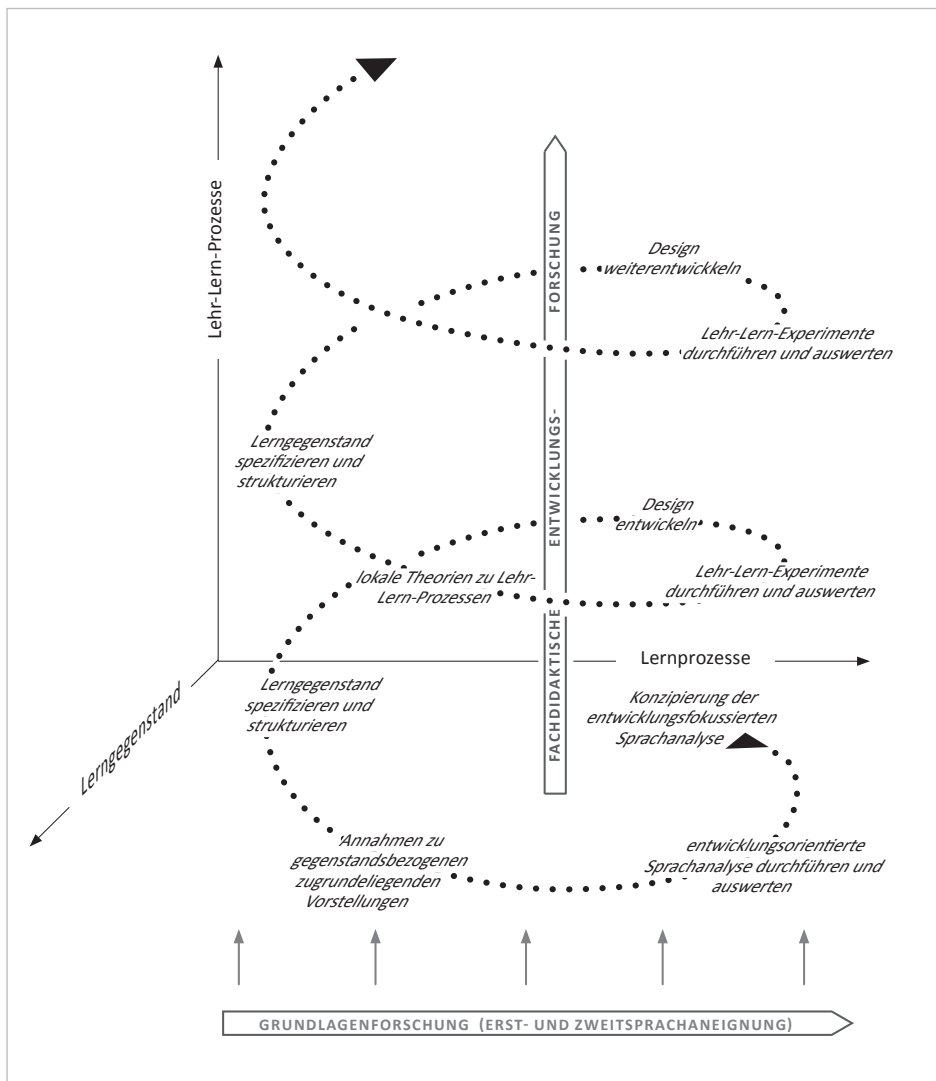


Abb. 3: Konkretes Forschungsvorgehen mit Ausblick

1. Entwicklung einer entwicklungsfokussierten Sprachanalyse,
2. Durchführung und Auswertung der entwicklungsfokussierten Sprachanalyse,
3. Annahmen zu gegenstandsbezogenen sprachlichen Gebrauchsweisen bzw. zugrundeliegenden Vorstellungen und
4. Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands – im selbstorganisierten Lernzusammenhang.

Der vierte Arbeitsbereich wäre gleichzeitig der erste Arbeitsbereich in einem sich möglicherweise anschließenden FUNKEN-Projekt – dann mit dem Ziel, den Lerngegenstand in fremdorganisierten Lernzusammenhängen weitergehend zu spezi-