

# Das Konzept *Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache* – Entwicklung, Evaluation und Konsequenzen für die anfängliche Sprachförderung

Lena Lingk, Dagmar Frölich, Jens Boenisch  
Universität zu Köln

**Zusammenfassung:** Trotz vieler Initiativen zur Verbesserung der Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) fehlt im interdisziplinären Diskurs ein Blick auf die anfängliche Förderung von DaZ unter erschwerten Bedingungen. Eine Möglichkeit, diese Lücke zu schließen, ist das KvDaZ-Konzept (Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache). Das KvDaZ-Konzept vereint Perspektiven aus der Unterstützten Kommunikation (UK) und DaZ. Im Vordergrund des Konzepts steht das Kernvokabular als wissenschaftlich fundierte Wortschatzauswahl. Vermittelt wird das Kernvokabular kommunikationsorientiert und mit Hilfe inklusiv ausgerichteter didaktischer Materialien. Erste Tendenzen zur Wirksamkeit des KvDaZ-Konzepts auf Wortschatz- und Grammatiknutzung von anfänglichen DaZ-Lernenden (N = 40, 6;0 – 10;11 Jahre) konnten durch summative Evaluationsprozesse im quasi-experimentellen Kontrollgruppendesign im Rahmen einer Feldstudie gewonnen werden.

**Schlüsselbegriffe:** *Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Unterstützte Kommunikation (UK), Kernvokabular, Spontansprache, Sprachförderung*

## The Concept *Core Vocabulary for German as Second Language* – Development, Evaluation, and Implications for the Initial Stages of Language Learning

**Summary:** There have been numerous initiatives aiming to improve the language development of children with German as second language (GSL). Nevertheless, the interdisciplinary discourse is lacking a focus on early support for GSL learning in difficult conditions. One way to close this research gap is the KvDaZ concept (Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache). The KvDaZ concept combines findings of both Alternative and Augmentative Communication (AAC) and GSL research. The concept is centred around core vocabulary, providing the scientific substantiation for the vocabulary selection. Core vocabulary is taught using communication oriented and inclusive didactical methods. Initial insights regarding the effectiveness of the KvDaZ concept for vocabulary and grammar use of GSL beginners (N = 40, 6;0 – 10;11 years) can be found using summative evaluation processes in a quasi-experimental group design which was implemented in a field study.

**Keywords:** *German as second language (GSL), Alternative and Augmentative Communication (AAC), core vocabulary, natural language processing, second language teaching*

### 1 Hintergrund und Problemaufriss

Das Erreichen von Bildungssprache gehört zu den zentralen Zielen aktueller Sprachförderkonzepte für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (Henschel, Gentrup, Beck & Stanat, 2018; Überblick zu Konzepten bei Becker-Mrotzek

& Roth, 2017; Beckerle, 2017). In Anlehnung an Gogolin und Lange (2011) wird mit der Bildungssprache ein formelles, an den Regeln der Schriftsprache orientiertes Sprachregister assoziiert, welches für die Aneignung schulischen Wissens notwendig ist. Der Gebrauch des Registers kann sowohl mündlich als auch

schriftlich erfolgen. Charakteristisch für die Bildungssprache ist ein Sprachgebrauch, der auch in kontextreduzierten Situationen Anwendung findet (z. B. reichhaltiger Wortschatz, komplexe Satzkonstruktionen) (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Gogolin & Lange, 2011). Mit der Bildungssprache wird der Fokus nicht nur auf inhaltliche Themen und somit auf Wortschatzauswahl, Sprachhandlungen, Unterrichtskommunikation und -gestaltung gelenkt, sondern der Erwerb dieser wird normativ für eine erfolgreiche Schullaufbahn vorausgesetzt (Budde & Michalak, 2021; Gogolin & Lange, 2011). Eine differenzierte und kritische Auseinandersetzung über aktuelle Konzeptualisierungen von Bildungssprache bieten die Arbeiten von Heppt (2016) und Steinbrenner (2018).

Der Erwerb der Bildungssprache verläuft nicht für jede Schülerin und jeden Schüler linear, da dieser verschiedenen Einflussfaktoren unterliegt (z. B. Bildungsbiografie der Eltern, individuelle Lern- und Entwicklungsverläufe der Schüler/innen, unterschiedliche Unterrichtsgestaltung; Budde & Michalak, 2021; Jeuk, 2021). Eine zu ergänzende Begründung liefert die Rolle der Alltagssprache für den Erwerb der Bildungssprache. Im Gegensatz zur Bildungssprache handelt es sich bei der Alltagssprache um einen kontextnahen Sprachgebrauch im Mündlichen oder Schriftlichen, der syntaktisch unvollständig sein kann und/oder durch die Verwendung deiktischer Mittel geprägt ist (Gogolin & Lange, 2011). Vor allem Funktionswörter, wie zum Beispiel *ich*, *das*, *nicht*, *und*, *was* sind Teil alltagsgebundener Sprechweisen (Boenisch & Sachse, 2020). Die Beherrschung der Alltagssprache wird als ein Schlüssel für den Erwerb der Bildungssprache erachtet (Fretter & Lingk, 2022; Gibbons, 2002; Jeuk, 2021; Roth, 2018). In der institutionellen Sprachförderung wird jedoch der Erwerb der Alltagssprache vernachlässigt, weil angenommen wird, dass die Kinder diese beiläufig erwerben oder bereits erworben haben (Jeuk, 2021; Weber, 2017). Für Kinder mit noch geringen Deutschkenntnissen und begrenzten alltagssprachlichen

Fähigkeiten, die teilweise zusätzlich beeinträchtigt sein können (z. B. Trisomie 21, cerebrale Bewegungsstörung, Autismus), wird der Zugang zur Bildungssprache deutlich erschwert. Somit entsteht eine „mangelnde Passung zwischen dem in der Zweitsprache stattfindenden Unterricht und den vorhandenen [(sprachlichen)] Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen“ (Knapp & Oomen-Welke, 2020, S. 181).

Ein Beispiel für den unterrichtlichen Fokus auf die Bildungssprache und die Vernachlässigung der Alltagssprache bietet die Wortschatzauswahl in Lehr- und Lernmaterialien bei DaZ: Die vorhandenen Basiswortschätze in einzelnen Bundesländern gelten entweder für den Rechtsschreiberwerb (z. B. NRW: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019; Berlin-Brandenburg: Grünack, Mühlens & Waldmann, 2011) oder für die Wortschatzerweiterung (sog. Lernfelder, wie z. B. Schule, Familie und ich, Wohnen, Gesundheit; Landesinstitut für Schulentwicklung, 2016). In DaZ-Anfangslehrwerken werden primär Lernwörter aus dem Inhaltswortschatz fokussiert (Nomen: z. B. *Mäppchen*, *Stift*; Verben: z. B. *malen*; Adjektive: z. B. *dick*) (Makhmaltschi, 2018; Vilbusch, 2018). In der Alltagssprache werden diese Wörter jedoch nur selten genutzt (Boenisch & Sachse, 2020). Darüber hinaus ist der Gebrauch von Nomen mit komplexeren (metalinguistischen) Verarbeitungsmechanismen verbunden (Seifart et al., 2018). Insgesamt fehlen wissenschaftlich gesicherte und nachvollziehbare Wortschatzempfehlungen in den verschiedenen Lehr- und Lernmaterialien (Apeltauer, 2020).

Zusammenfassend wird deutlich, dass trotz langjähriger Forschung zur Verbesserung der Bildungssituation von Menschen mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung sowie einer gesellschaftsweiten Inklusionsdiskussion dem Anfang der Sprachvermittlung, wenn die Kinder noch *nicht* über alltagssprachliche Fähigkeiten verfügen, unzureichend Beachtung geschenkt wurde.

Das folgende, in Deutschland (Nordrhein-Westfalen) durchgeführte Forschungsprojekt stellte sich dieser Herausforderung, indem ein Konzept entwickelt wurde, das sowohl auf den Beginn der Sprachförderung fokussiert ist als auch Besonderheiten im Lernen kognitiv und körperlich beeinträchtigter sowie traumatisierter Kinder ohne Deutschkenntnisse mitberücksichtigt. Vordergründig wird mit dem Konzept die Teilhabe aller Schüler/innen an verschiedenen Kommunikationssituationen und Bildungsangeboten angestrebt. Daher rücken die Bereitstellung eines Basiswortschatzes für die Alltagssprache sowie dessen flexibler Gebrauch (pragmatische Kompetenz) in den Mittelpunkt des Konzepts. Auf Basis der Forschungen zum sogenannten Kernvokabular wurde am Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation der Universität zu Köln von 2016–2020 das *KvDaZ-Konzept* – ein alltagsintegriertes und inklusives Sprachförderkonzept für die anfängliche DaZ-Sprachförderung – entwickelt, erprobt und evaluiert. Im Folgenden werden zentrale Aspekte aus dem KvDaZ-Konzept vorgestellt und im Anschluss ausgewählte empirische Befunde aus dem Projekt skizziert.

## 2 Entwicklung und Beschreibung des KvDaZ-Konzepts

Mit dem KvDaZ-Konzept (Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache) werden, dem Dialog der Disziplinen folgend (Bartosch & Rohde, 2014), Erkenntnisse aus der DaZ-Forschung mit Ergebnissen aus der Sonderpädagogik bzw. dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation (UK) zusammengeführt. In der UK wird die inhaltliche Nähe zum Arbeitsfeld DaZ schon seit einiger Zeit diskutiert (Light, 1989; Sachse & Schmidt, 2017). Beide Disziplinen teilen ähnliche Arbeitsschwerpunkte und Ziele, die hier ausschnittsweise aufgelistet werden:

- Ermöglichung von Teilhabe und Partizipation an Alltags- und Bildungsangeboten (Bernasconi, 2020; Budde & Michalak, 2021; Decristan et al., 2020; Sachse & Bernasconi, 2018)
- Förderung kommunikativer Kompetenz (Canale & Swain, 1980; Becker-Mrotzek & Weber, 2020; Jeuk, 2021; Light, 1989; Sachse & Schmidt, 2017)
- Bereitstellung adäquater Sprachfördermaterialien (Boenisch & Sachse, 2007; Michalak & Döll, 2021)
- Auseinandersetzung mit sprachförderlichen Verhaltensweisen (Gibbons, 2002; Heim, Jonker & Veen, 2012; Niebuhr-Siebert & Baake, 2014; Sachse & Willke, 2020; Willke, 2020)
- Reflexion und Analyse des Sprachgebrauchs (Alltags- und Bildungssprache) (Boenisch & Sachse, 2020; Gogolin & Lange, 2011)

Im Gegensatz zu bisherigen DaZ-Forschungen wird im Fachgebiet der UK die Sprachentwicklung und -förderung von Menschen analysiert, die erhebliche Beeinträchtigungen der Lautsprache aufweisen bzw. sich aufgrund ihrer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung nicht lautsprachlich mitteilen können. Der Personenkreis ist auf alternative Sprachförderangebote und -materialien angewiesen. Daher werden in der UK insbesondere für die Anfangsphase des (erschweren) Spracherwerbs methodische Zugänge, sprachförderliche Verhaltensweisen und Fragen zur Vokabularauswahl thematisiert. Grundlegende Erkenntnisse aus der UK-Forschung können genutzt werden, ein inklusives, alle Kinder einbindendes Konzept für den Beginn der DaZ-Förderung in der Primarstufe zu entwickeln.

Ziel des KvDaZ-Konzeptes ist es, über eine verstärkte Einbindung der Alltagssprache a) eine frühzeitige Teilhabe an verschiedenen Kommunikationssituationen zu ermöglichen und b) das Fundament für den Erwerb der Bildungssprache zu legen.

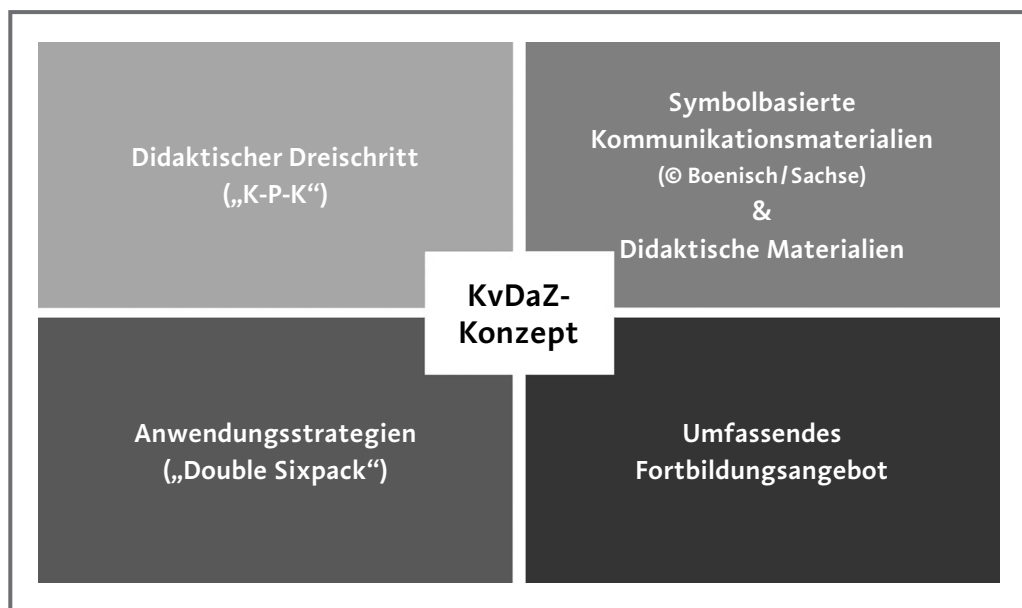


Abb. 1 Merkmale des KvDaZ-Konzepts

Das KvDaZ-Konzept besteht aus vier ineinandergreifenden Bausteinen (Abb. 1): (1) Der didaktische Dreischritt zur Systematisierung der Sprachförderung („K-P-K“), (2) symbolbasierte Kommunikationsmaterialien und didaktische Materialien als Unterstützungsangebot, (3) Anwendungsstrategien als Orientierungsrahmen zur Sicherstellung sprachförderlicher Rahmenbedingungen und Verhaltensweisen und (4) ein umfassendes Fortbildungsangebot zur Professionalisierung der Lehr- und Fachkräfte.

### (1) Didaktischer Dreischritt

Ausgangspunkt aller didaktischer Maßnahmen bei KvDaZ ist der kommunikative Ansatz (K), der bereits seit den 1970er-Jahren in der Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung thematisiert und dessen Umsetzung gefordert wird (Kniffka & Siebert-Ott, 2012; Königs, 2010; Rösch & Stanat, 2011; Schätz, 2016; Weskamp, 2007). Basis für die Gestal-

tung kommunikationsorientierter sprachförderlicher Situationen ist das Schaffen bedeutungsvoller Kommunikationsanlässe. Damit die Kinder daran partizipieren können, sind sie auf die Anwendung kontextangemessener pragmatischer Fähigkeiten (P) angewiesen (Kniffka & Siebert-Ott, 2012). Der Zielwortschatz wird bei KvDaZ vordergründig mit dem Kernvokabular (K) begründet. In einer umfassenden Studie von Boenisch (2014) wurde der mündliche Sprachgebrauch von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung (n = 44, 4110 Lemma-Types) und ohne geistige Beeinträchtigung (n = 58, 4935 Lemma-Types) untersucht. Von insgesamt 260.000 erfassten Wörtern (Tokens) wurden ca. 200 verschiedene Wörter (Lemma-Types) hochfrequent genutzt, die als Kernvokabular bezeichnet werden. Der relative Anteil des Kernvokabulars am Gebrauchswortschatz betrug 80 %. Da das Kernvokabular vor allem aus Pronomen, Konjunktionen, Adverbien, Präpositionen, Hilfs- und Modalverben sowie Artikeln besteht, kann der Wortschatz si-

tuationsübergreifend eingesetzt und flexibel kombiniert werden, und damit können vielfältige pragmatische Fähigkeiten realisiert werden. Forschungen zum Kernvokabular gibt es im Fachgebiet der UK seit den 1980er-Jahren. Untersuchungen und Konzeptentwicklungen im deutschsprachigen Raum wurden maßgeblich durch Boenisch und Sachse geprägt (Boenisch & Sachse, 2007; Boenisch, 2014; Boenisch & Sachse, 2020). Für den Kontext Schule konnte Boenisch (2014; Boenisch & Soto, 2015) nachweisen, dass das Kernvokabular einen universellen Charakter hat, da sich der prozentuale Anteil am Sprachgebrauch sowie die inhaltliche Zusammensetzung – mit Blick auf kognitive Entwicklungen, Altersstrukturen, Erst- oder Zweitspracherwerb – kaum verändern. Somit steht mit dem Kernvokabular auch für die anfängliche DaZ-Sprachförderung eine wissenschaftlich begründete Wortschatzauswahl zur Verfügung, die mit individuell bedeutsamem Vokabular ergänzt werden sollte.

## (2) Symbolbasierte Kommunikationsmaterialien und didaktische Materialien

Kinder, die ganz am Anfang des DaZ-Erwerbs stehen, können vorerst von sprachförderlichen Materialien profitieren, die nicht an schriftsprachliche Fähigkeiten gebunden sind. Daher werden im KvDaZ-Konzept symbolbasierte Kommunikationsmaterialien angeboten (Abb. 2).

Die sogenannten Kölner Kommunikationsmaterialien (© Boenisch & Sachse) wurden ursprünglich für Kinder mit eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten entwickelt. Das Kernvokabular wird auf den Materialien in einem festen Rahmen bereitgestellt, wodurch die häufigsten Wörter immer sichtbar und schnell erreichbar sind. Gleichzeitig werden grammatische Aspekte des Deutschen über die Vokabularanordnung berücksichtigt (z. B. Anordnung der Wortarten in Leserichtung von links nach rechts, Abbildung der Verbkammer).



**Abb. 2** Symbolbasierte Kommunikationsmaterialien und weitere didaktische Materialien aus dem KvDaZ-Konzept

Begleitende didaktische Materialien für die Wortschatzarbeit (KvDaZ-Randvokabularordner, Kölner Tischset), für die Gestaltung dialogischer Leseangebote (Kölner Heft 1) und für Spielsituationen erleichtern die Arbeit mit dem KvDaZ-Konzept.

**(3) Anwendungsstrategien**

Zur Sicherstellung und Reflexion der professionellen Handlungskompetenzen wurden insgesamt zwölf Anwendungsstrategien zur Sprachförderung mit dem KvDaZ-Konzept aus der UK und der Zweitsprachendidaktik abgeleitet. Diese setzen sich aus sechs Strategien zu förderlichen Rahmenbedingungen und sechs Strategien zu sprachförderlichen Verhaltensweisen zusammen (Tab. 1).

**(4) Umfassendes Fortbildungsangebot**

Die Professionalisierung der Lehr- und Fachkräfte zur Sprachförderung mit dem KvDaZ-Konzept wird über ein umfassendes Fortbildungsangebot begleitet. Im Forschungsprojekt wurden dafür 24 Unterrichtseinheiten (UE) mit einer Dauer von jeweils 45 Minuten festgelegt und mit einem zusätzlichen Netzwerktreffen für den kollegialen Austausch erweitert.

**3 KvDaZ-Studie**

Die Entwicklung und Erprobung des KvDaZ-Konzepts erfolgte im Kontext formativer und summativer Evaluationsprozesse, um die Wirksamkeit zu erfassen (Gollwitzer & Jäger, 2014). Die Zielgruppen waren sowohl pädagogische Fachkräfte, die mit dem KvDaZ-Konzept arbeiteten (formative Evaluation), als auch Kinder, die mit dem KvDaZ-Konzept gefördert wurden (summative Evaluation). Die Output- bzw. Ergebnisevaluation (ebd.) wird in diesem Beitrag ausführlicher beschrieben.

Folgende Forschungsfrage soll im Rahmen der Studie beantwortet werden: Welche Auswirkungen hat der Einsatz des KvDaZ-Konzepts auf die frühe Entwicklung von Wortschatz und Grammatik bei Kindern mit geringen Deutschkenntnissen im Alter von sechs bis zehn Jahren?

Es wird angenommen, dass die mit dem KvDaZ-Konzept geförderten Kinder mehr unterschiedliche Wörter und grammatikalisch komplexere Äußerungen nutzen als die Kinder aus der Kontrollgruppe.

Bei Bestätigung dieser Annahme können Empfehlungen für die anfängliche DaZ-Didaktik geliefert werden.

Tab. 1 KvDaZ-Anwendungsstrategien

| Förderliche Rahmenbedingungen |                                                                                         | Sprachförderliche Verhaltensweisen |                                                 |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 1                             | Zielvokabular bewusst wahrnehmen                                                        | 7                                  | Modelling (implizites Lernen)                   |
| 2                             | Kommunikationsthema festlegen & -anlass schaffen                                        | 8                                  | Aussagen unterstützen (Modellierungsstrategien) |
| 3                             | Unterschiedliche pragmatische Fähigkeiten auswählen                                     | 9                                  | Kommunikationsversuche wertschätzen             |
| 4                             | Auswahl aus dem Zielvokabular (v. a. Kernvokabular) treffen und einführen (Fokuswörter) | 10                                 | Tempo der Interaktion regulieren                |
| 5                             | Routinen nutzen                                                                         | 11                                 | Visualisieren (explizites Lernen)               |
| 6                             | Strukturieren der Umgebung                                                              | 12                                 | Strukturierungshilfen laut denken               |

### 3.1 Studiendesign

Die ursprünglich quasi-experimentell angelegte Kontrollgruppenstudie zur Wirksamkeitsprüfung (Abb. 3) musste aufgrund folgender Einflussfaktoren als quasi-experimentelle Feldstudie mit zwei Untersuchungsgruppen durchgeführt werden:

- **Stichprobengröße:** Die Stichprobengröße pro Untersuchungsgruppe lag unter der Mindeststichprobengröße  $N \geq 30$  einer Normalverteilung (Döring & Bortz, 2016).
- **Stichprobenzusammensetzung:** Aufgrund der heterogenen Ausgangslage konnte das Einschlusskriterium „geringe Deutschkenntnisse“ nur in Ansätzen über die Kontaktdauer kontrolliert werden.
- **Kontrollgruppe:** Die Durchführung der Sprachförderung konnte nicht kontrolliert werden (z. B. durch einheitliche Vorgaben in Lehrwerken oder Lehrplänen).
- **Strukturelle Rahmenbedingungen:** In beiden Untersuchungsgruppen erfolgte die Sprachförderung nach unterschiedlichen Beschulungsmodellen (z. B. Vorbereitungsklasse, Willkommensklasse, Fachunterricht, additive Fördermaßnahmen; Jeuk, 2021; Massumi et al., 2015). Daher musste auch das KvDaZ-Konzept flexibel an die Alltagsbedingungen der Lehrkräfte angepasst werden.

Mit dem Feldzugang wurden die natürlichen Rahmenbedingungen des schulischen DaZ-Erwerbs eingehalten (z. B. gruppenbezogener DaZ-Erwerb, in der Regel keine Einzelfallförderung, unterschiedliche Beschulungsmodelle). Die Gesamtstichprobe bestand aus einer Interventionsgruppe (IG: Einsatz KvDaZ-Konzept) und einer Kontrollgruppe (KG: bisherige Sprachförderung). In beiden Gruppen erfolgte die Datenerhebung zu zwei Messzeitpunkten ( $t_1$  und  $t_2$ ) im Abstand von vier Monaten (abzüglich der Ferienzeiten). Dieser Erhebungszeitraum wurde auch in anderen Beobachtungsinstrumenten zur Beschreibung von Veränderungen sprachlicher Fähigkeiten wie den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ (Döll & Reich, 2013) oder der „Profilanalyse“ (Grießhaber & Heilmann, 2012) gewählt.

### 3.2 Stichprobe

Die Bildung strukturähnlicher Stichproben wurde angestrebt, um den Einfluss des KvDaZ-Konzepts herausarbeiten zu können (Döring & Bortz, 2016). Dafür wurden vier Einschlusskriterien methodengestützt formuliert:

1. **Sprachanfänger/innen:** Zunächst durch Einschätzung der Lehrpersonen. Durch ein Screeningverfahren wurde zusätzlich eine vereinfachte Profilanalyse nach Grießhaber

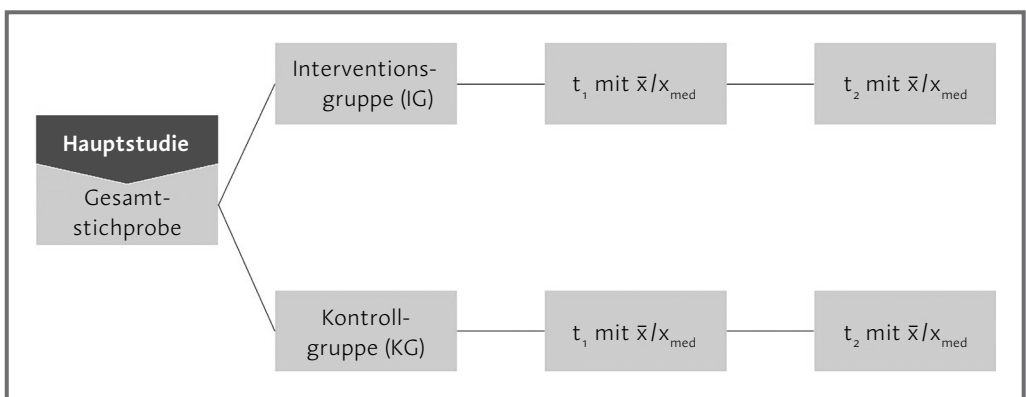


Abb. 3 Studiendesign zur summativen Evaluation des KvDaZ-Konzepts

- (2013) durchgeführt. Sprachaufnahmen mit mind. fünf Äußerungen auf Profilstufe 0 oder 1 wurden in die Stichprobe aufgenommen.
2. **Kontaktdauer zum Deutschen:** Unter Einbezug von Elternfragebögen mit Angaben zu personenbezogenen und sprachbiografischen Daten der Kinder wurden in der Regel die Fälle in die Stichprobe aufgenommen, die zum ersten Messzeitpunkt maximal zwölf Monate in Deutschland lebten.
3. **Datengrundlage:** Der vorhandene Datensatz wurde auf Vollständigkeit geprüft. Es wurden nur die Fälle aufgenommen, bei denen zu beiden Messzeitpunkten die freien Sprachproben vorlagen sowie alle notwendigen Erhebungsinstrumente weitestgehend vorhanden waren.
4. **Aufnahmelänge:** Durch den Vergleich entsprechender Excel-Listen wurde eine ähnliche Aufnahmelänge beider Stichproben angestrebt. Die Reliabilität der Angleichung wurde durch eine unabhängige Person geprüft. Der Übereinstimmungskoeffizient nach Hirschmann (2019, S. 98) betrug  $r_u = 67\%$  (Interventionsgruppe) und  $r_u = 100\%$  (Kontrollgruppe).

Insgesamt konnte anhand von Sprachaufnahmen ein Datensatz von  $N = 54$  ( $IG_{gesamt}$ ) und  $N = 50$  ( $KG_{gesamt}$ ) gewonnen werden. Aufgrund der Einschlusskriterien 1 – 2 wurden in einem ersten Analyseverfahren 63 Sprachaufnahmen der Kinder ( $IG_{reduziert} n = 38$ ;  $KG_{reduziert} n = 25$ ) im Alter von 6;0 bis 10;11 Jahren herausgefiltert. Unter Beachtung des dritten Einschlusskriteriums wurden 48 Kinder ( $IG_{GR} n = 29$ ;  $KG_{GR} n = 19$ ) aus zwölf Schulen für die summative Evaluation

der Grammatikentwicklung berücksichtigt. Aufgrund einer erforderlichen Angleichung der Aufnahmelängen zum Vergleich der Wortschatzentwicklung wurde das vierte Einschlusskriterium auf die Stichprobe  $n = 48$  angewendet. Für die Wortschatzanalyse wurden daher 40 Fälle ( $IG_{ws} n = 20$ ;  $KG_{ws} n = 20$ ) in die Stichprobe eingeschlossen (Tab. 2).

Anhand der Stichprobenauswertung für den Datensatz der Wortschatzanalyse wurde deutlich, dass die Stichproben sowohl innerhalb der jeweiligen Gruppe ( $IG_{gesamt}$  vs.  $IG_{ws}$ ) als auch im Vergleich zwischen den verschiedenen Gruppen ( $IG_{gesamt}$  vs.  $KG_{gesamt}$ ;  $IG_{ws}$  vs.  $KG_{ws}$ ) strukturell ähnlich zueinander waren. Ähnliches gilt auch für die Stichprobe der Grammatikanalyse.

Das Durchschnittsalter der Kinder lag in der Interventionsgruppe ( $IG_{ws}$ ) bei 7;00 Jahren, in der Kontrollgruppe ( $KG_{ws}$ ) bei 7;11 Jahren. Die Geschlechterverteilung war zwischen beiden Gruppen ähnlich. 53 % der Kinder aus der Interventionsgruppe waren weiblich, entsprechend 47 % männlich. Auch bei der Kontrollgruppe war der Anteil der weiblichen Schülerinnen mit 57 % im Vergleich zum Anteil der männlichen Schüler (43 %) leicht höher. In beiden Gruppen wurde mit der systematischen Förderung von Deutsch als Zweitsprache meist zum Schuljahr 2017/2018 begonnen. Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer betrug zu diesem Zeitpunkt für die Interventionsgruppe 21 Monate und für die Kontrollgruppe 16 Monate. 70 % der Schüler/innen hatten zum Zeitpunkt der systematischen DaZ-Sprachförderung

Tab. 2 Stichprobe

| Stichprobe                | N  | Interventionsgruppe (IG) | Kontrollgruppe (KG) |
|---------------------------|----|--------------------------|---------------------|
| ■ Anzahl Schulen          | 12 | 4                        | 8                   |
| ■ Anzahl Sprachaufnahmen  | 63 | 38                       | 25                  |
| ■ Summativ ( $Sum_{GR}$ ) | 48 | 29                       | 19                  |
| ■ Summativ ( $Sum_{ws}$ ) | 40 | 20                       | 20                  |

max. zwölf Monate Kontakt zum Deutschen. Ein besonderes Merkmal beider Stichproben war die Sprachenvielfalt (siehe Partizipantentabelle unter <https://uni-koeln.sciebo.de/s/HhbLv7DYXv8RAEO>).

### 3.3 Datenerhebung

Bezogen auf die vorliegende Stichprobe (u. a. geringer passiver und aktiver Wortschatz, heterogene Ausgangslage) konnten keine validen Testinstrumente ausfindig gemacht werden. Aktuelle Testverfahren für DaZ setzen entweder eine Mindestaufenthaltsdauer und eine spezifische Altersspanne voraus (z.B. LiSeDaZ; Schulz & Tracy, 2011) oder die Aufgabenbewältigung ist an umfängliche Sprachkenntnisse gebunden (z. B. HAVAS-5, Reich & Roth, 2014). Vor dem Hintergrund der Stichprobenkonstellation wurden daher Sprachstandserhebungen ausgeschlossen (Porsch, 2014). Alternativ wurden für die Erfassung der Wortschatz- und Grammatikentwicklung freie Sprachproben gewählt, die durch Audioaufnahmen erfasst wurden. Mit den freien Sprachproben konnten Nachteile von Testsituationen umgangen und der interaktionistische Grundgedanke des Spracherwerbs betont werden (Heidtmann, 1988). In Testsituationen werden eher künstlich angelegte kommunikative Situationen geschaffen, wodurch verhindert wird, dass verschiedene natürliche Kommunikationssituationen eingeschlossen werden. Der alltägliche Sprachgebrauch kann unter diesen Bedingungen kaum abgebildet werden. Zudem wird in einer Testsituation ein höheres Stresslevel der Kinder provoziert, wodurch der Sprachgebrauch beeinflusst werden kann (Heidtmann, 1988; Jeuk, 2003; Porsch, 2014). Die Gewinnung von Sprachproben ermöglicht es, unterschiedliche gesteuerte und ungesteuerte kommunikative Situationen zu erfassen und somit die lexikalische und grammatikalische Entwicklung der Kinder abzubilden (Jeuk, 2003).

Für die Durchführung der Datenerhebung wurden informierte Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten schriftlich eingeholt. Um Sprachbarrieren zu überbrücken, wurden diese Dokumente in jeweils zehn verschiedene Sprachen übersetzt. Den Kindern aus der Interventions- und der Kontrollgruppe wurde ein Aufnahmegerät mit einem Mikrofon (Digital Voice Recorder VN-741PC von Olympus) zur Verfügung gestellt und am Kragen des Oberteils befestigt. Auf Elizitierungen wurde verzichtet, um den natürlichen Sprachgebrauch zu erfassen (Mezger, Schellhardt & Şimşek, 2016). Die Datenerhebung wurde von zuvor geschulten studentischen Projektmitarbeiter/innen durchgeführt, die lediglich das Aufnahmegerät am Kragen befestigten und im Anschluss das Setting verließen. Die Objektivität der Datengewinnung kann als hoch eingestuft werden, da die Forschenden nicht Teil der Sprachaufnahmen waren und damit der Sprachgebrauch der Kinder nicht verfälscht wurde (Jeuk, 2003). Zu jeder Erhebung wurde ein Gedächtnisprotokoll angelegt, sodass Unwägbarkeiten (z. B. technische Schwierigkeiten, ungewöhnliche Rahmenbedingungen) dokumentiert und als mögliche Erklärung von Effekten herangezogen werden konnten. Folgende kommunikative Kontexte wurden in der Schule erhoben:

- DaZ-Unterricht
- Regelunterricht
- Pausensituation
- Essenssituation

Die Berücksichtigung von wechselnden Situationen ermöglichte, dass die Kinder mit verschiedenen Interaktionspartner/innen (Erwachsene/r-Kind-Interaktion, Kind-Kind-Interaktion) in Kontakt kamen, sodass der natürliche Sprachgebrauch abgebildet werden konnte. Darüber hinaus wurden bei der Datenerhebung auch außerunterrichtliche Situationen eingeschlossen, die für die Untersuchungsgruppe als bedeutsam angenommen werden konnten (Heidtmann, 1988; Jeuk, 2003). Vor diesem

Hintergrund wurde auf Videografien verzichtet. Videografien hätten eine Begrenzung auf einen ausgewählten kommunikativen Kontext (z. B. Unterricht) zur Folge gehabt, wodurch die Vielfältigkeit kommunikativer Situationen sowie des Sprachgebrauchs verloren gegangen wäre. Zudem wurde der Fokus auf die lautsprachlichen Äußerungen der Kinder gelegt, ohne explizite Einbeziehung der Kontextfaktoren (z. B. Umgebungssprache).

3.4 Datenaufbereitung und -auswertung

Die gewonnenen Sprachproben wurden über ein einheitliches Transkriptionssystem (siehe Transkriptionssystem unter <https://uni-koeln.sciebo.de/s/HhbLv7DYXv8RAEO>) mit 14 Modulen durch studentische Projektmitarbeiter/innen transkribiert, welches zuvor in Anlehnung an Fuß und Karbach (2014) sowie Dresing und Pehl (2015) unter Berücksichtigung von Transkriptionsregeln aus der qualitativen Sozialforschung entwickelt wurde. Darüber hinaus wurden Transkriptionsverfahren aus deutschsprachigen und internationalen Kernvokabularstudien eingearbeitet (Boenisch, 2014; Robillard, Mayer-Crittenden, Minor-Corriveau & Bélanger, 2014; Trembath, Balandin & Togher, 2007). Da die Umgebungssprache nicht tran-

skribiert wurde, konnte auf komplexere Transkriptionssysteme aus der Gesprächsforschung (z. B. HIAT; Rehbein, Schmidt, Meyer, Watzke & Herkenrath, 2004) verzichtet werden (Mempel & Mehlhorn, 2014). Die Transkription der Sprachaufnahmen erfolgte in MAXQDA Standard (VERBI Software, 2017).

3.4.1 Analyse der lexikalischen Entwicklung

Als Datengrundlage wurden die transkribierten freien Sprachproben, deren durchschnittliche Länge 02:32:00 Std. (arithmetisches Mittel) betrug, verwendet. Die durchschnittliche Länge zum ersten Messzeitpunkt lag für die Interventionsgruppe bei 02:30:34 Std. und bei der Kontrollgruppe bei 02:26:56 Std. Zum zweiten Messzeitpunkt betrugen die durchschnittlichen Werte für die Interventionsgruppe 02:32:38 Std. und für die Kontrollgruppe 02:17:07 Std. Mit der Länge der Sprachproben konnte ein Drop-out einzelner Kinder aufgrund mangelnder Sprachproduktion vermieden werden. Die vielfältigen sprachlichen Fähigkeiten der Untersuchungsgruppe, wie sie auch im Praxisfeld vorgefunden werden, konnten in der Analyse abgebildet werden. Aufgrund äußerer Faktoren konnte zunächst keine einheitliche Aufnahmedauer sichergestellt werden. Eine Angleichung wurde über das vierte Einschlusskriterium „Aufnahmelänge“ erzielt.

Tab. 3 Formalsprachliche Aspekte der Wortschatzanalyse

| Bezeichnung              | Beschreibung                                                                              |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tokens                   | Anzahl der verwendeten Wörter                                                             |
| Lemma-Types              | Anzahl der verschiedenen Wörter                                                           |
| Häufigkeit               | Absolute Häufigkeit pro Wort                                                              |
| Rang                     | Wörter werden im Hinblick auf die Häufigkeit absteigend sortiert (größter Wert = Rang 1). |
| Frequenz pro Lemma-Types | Quotient aus absoluter Häufigkeit eines Lemma-Types (Zähler) und Tokens (Nenner).         |

Ziel der Wortschatzanalyse war es, die Entwicklung des Lexikons auf der Wortebene nachzuvollziehen. Dafür mussten die transkribierten Sprachproben im Hinblick auf die enthaltenen Lemmata ausgewertet werden. Anhand von MAXDictio (Erweiterungsprogramm von MAXQDA Standard) konnten die Transkripte nach formalsprachlichen Aspekten quantitativ untersucht werden (Tab. 3). Dafür wurden 40 ( $n_{IG} = 20$ ,  $n_{KG} = 20$ ) Transkripte von  $t_1$  und  $t_2$  einzeln ausgewertet, sodass pro Transkript eine Wortliste vorlag.

Fandrych, Meißner und Wallner (2018) machen anhand des Korpus „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“ (GeWiss) exemplarisch deutlich, dass die aktuell entwickelten Verfahren zur automatischen Aufbereitung mündlicher Korpora „noch keine zufriedenstellenden Ergebnisse [liefern]“ (S. 8). In ihren Ausführungen beziehen sich die Autor/innen auf die orthografische Normalisierung, die Lemmatisierung, die Wortartenannotation (POS-Tagging) und die Zuordnung pragmatischer Kategorien. Daher wurden die generierten Wortlisten aus MAXDictio in Excel für die manuelle Überarbeitung exportiert.

Zur indirekten Veränderungserfassung des Wortschatzes wurde die Anzahl der verwendeten Wörter (Tokens) sowie die Anzahl der verschiedenen Wörter (Lemma-Types) pro Schüler/in jeweils für  $t_1$  und  $t_2$  über alle kommunikativen Kontexte hinweg ermittelt. Auf Grundlage dieser Vorgehensweise konnten Boxplots für jeweils die Interventions- und Kontrollgruppe pro Messzeitpunkt berechnet werden.

Die Interrater-Reliabilität wurde über den Übereinstimmungskoeffizienten (Anzahl der übereinstimmenden Fälle/Gesamtheit der analysierten Fälle) berechnet (Hirschmann, 2019, S. 98). Dafür wurden 25 % ( $n = 10$ ) der Sprachaufnahmen aus der Gesamtstichprobe randomisiert ausgewählt, erneut transkribiert und

als Wortlisten aufbereitet. Der Übereinstimmungskoeffizient der Wortschatzlisten für den  $t_1$ -Datensatz entsprach bei den Tokens  $r_u = 0,99$  (99 %) und bei den Lemma-Types  $r_u = 0,99$  (99 %). Für den  $t_2$ -Datensatz betrug die Übereinstimmung bei den Tokens  $r_u = 0,99$  (99 %) und bei den Lemma-Types  $r_u = 0,99$  (99 %). Damit ließ sich die Reliabilität als sehr hoch einstufen.

### 3.4.2 Analyse der grammatischen Entwicklung

Für die Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten der Kinder wurde die Profilanalyse nach Grieshaber (2013) angewendet. „Die Profilanalyse nach Grieshaber (2013) ist ein informelles und wenig standardisiertes Verfahren zur Ermittlung der grammatischen Komplexität von mündlichen und schriftlichen Äußerungen von ein- und mehrsprachigen Kindern“ (Ehl et al., 2018, S. 1265). Die Position der Verben wird zur Bewertung des Entwicklungsstandes herangezogen. Die Profilanalyse wird als passend für den Einsatz im frühen DaZ-Erwerb erachtet, weil die Verbstellung eine basale sprachliche Fähigkeit ist (Ehl et al., 2018). Darüber hinaus lässt sich die Profilanalyse mit freien Sprachproben kombinieren und Elizitierungen werden nicht vorausgesetzt (Grieshaber, 2013). Mindestens neun Äußerungen und in der Regel fünf Minuten der Sprachproduktion eines Kindes wurden in die kleinstmöglichen Einheiten unterteilt und jede solche Einheit wurde einer Profilstufe zugeordnet (Tab. 4). Eine „kleinstmögliche Einheit“ meint dabei die kleinstmögliche sinnzusammenhängende Äußerung (z. B. Einwortsatz, Zweiwortsatz, Frage, Nebensatzkonstruktion). Eine Profilstufe musste mindestens dreimal erkannt werden, bevor das Kind die entsprechende Profilstufe erreicht hat (Grieshaber, 2013). Somit lassen sich erste Tendenzen für den Gebrauch der Grammatik erkennen.

Tab. 4 Profilstufen nach Grießhaber und Heilmann (2012, S. 13f.) mit eigenen Beispielen ergänzt

| Stufe | Meilensteine                                                      | Beispiel                                                                                                              |
|-------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0     | Bruchstückhafte Äußerungen                                        | „mehr“, „nicht“, „ich auch“                                                                                           |
| 1     | Finite Verb in einfachen Äußerungen                               | „Ich komm.“, „Papa singt.“                                                                                            |
| 2     | Trennung von finitem und infinitem Verbs-Teil                     | „Und ich habe dann gelacht.“, „Wir können Fuß-<br>ball spielen.“, „Wer kann Flöte spielen?“                           |
| 3     | Subjekt nach finitem Verb (Inversion)                             | „Dann kommt die.“, „Was soll ich machen?“,<br>„Und jetzt will ich.“, „Komm her.“, „Geh weg.“,<br>„Lass mich in Ruhe.“ |
| 4     | Nebensatz mit finitem Verb in Endstellung                         | „... weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren<br>ist.“, „... dass ich fertig bin.“                                |
| 5     | Eingefügter Nebensatz                                             | „Esra hat das Buch, das ihr so gut gefiel, gelesen.“                                                                  |
| 6     | Erweitertes Partizipialattribut in einer Nominal-<br>konstruktion | „Ahmed hat das von Julia empfohlene Buch<br>gelesen.“                                                                 |

Die Profilanalyse wurde mit Unterstützung der Kodierungsfunktion von MAXQDA zur qualitativen Analyse der Transkripte durchgeführt. Dafür wurden in MAXQDA die Codes P0 bis P4 als Kürzel für die Profilstufen nach Grießhaber (2013) angelegt, um die grammatische Entwicklung quantitativ erfassen zu können. Die Profilstufen 5 und 6 werden von Kindern in der Grundschule in der Regel noch nicht erreicht, sodass diese in der Kodierung nicht berücksichtigt wurden.

Die Interkoderreliabilität wurde für die Einschätzung der Profilstufen mit dem Übereinstimmungskoeffizienten (Anzahl der übereinstimmenden Fälle/Gesamtheit der analysierten Fälle) berechnet (Hirschmann, 2019, S. 98). Dafür wurden 20 % (n = 10) der Transkripte aus der Gesamtstichprobe randomisiert ausgewählt, erneut kodiert und entsprechend der neuen Codes einer Profilstufe nach Grießhaber zugeordnet. Der Übereinstimmungskoeffizient entsprach  $r_{\bar{u}} = 0,6$  (60 %). Damit ließ sich die Reliabilität als akzeptabel einstufen.

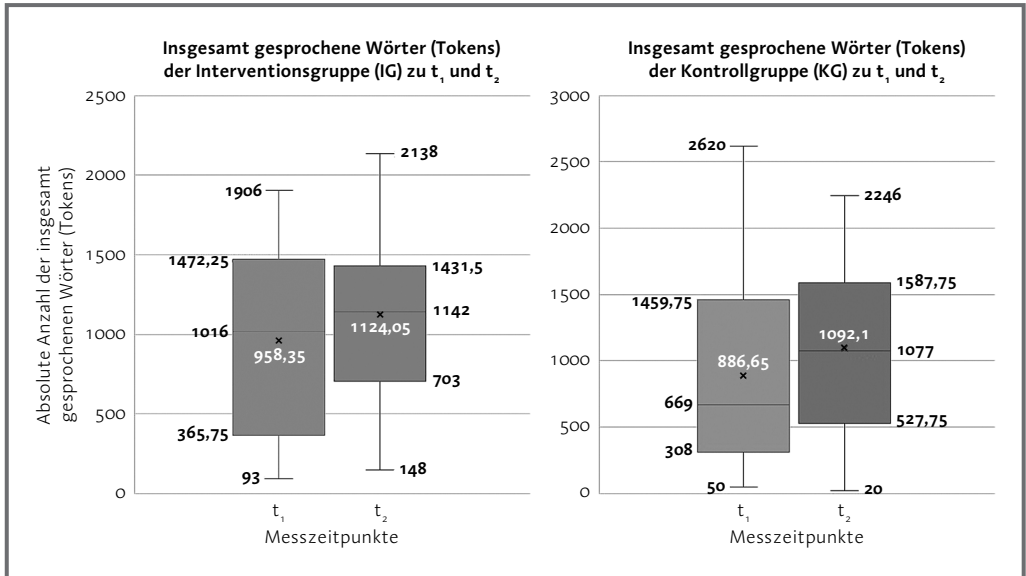
4 Ergebnisse

4.1 Wortschatz

Die Ergebnisse der Wortschatzanalyse werden im Folgenden für die Tokens und Lemma-Typen vorgestellt.

4.1.1 Tokens

Die Interventionsgruppe nutzte zum ersten Messzeitpunkt durchschnittlich mehr Tokens als die Kontrollgruppe (IG:  $\bar{x} = 958,35$ , KG:  $\bar{x} = 886,65$ ). Dies bestätigte sich auch durch die Betrachtung des Interquartilsabstands (IQA1 bis IQA3). 50 % der Kinder aus der Interventionsgruppe sprachen zwischen Q1 = 365,75 und Q3 = 1472,25 Tokens. In der Kontrollgruppe sprachen 50 % der Kinder zwischen Q1 = 308 und Q3 = 1459,75 Tokens. Es wurde deutlich, dass die Kinder aus beiden Untersuchungsgruppen bereits bei  $t_1$  einen gewissen Wortschatz im Deutschen erworben hatten. Auf der lexikalischen Ebene waren die Kinder demnach in beiden Gruppen keine absoluten Sprach-



**Abb. 4** Insgesamt gesprochene Wörter (Tokens) der Interventions- und Kontrollgruppe zu t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub>

anfänger/innen. Die Interventionsgruppe sprach dabei, gemessen an den drei Quartilen, insgesamt mehr Wörter (Tokens). Die Maximalwerte betrachtend ist deutlich festzustellen, dass sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe jeweils Kinder waren, die sehr viel sprachen (IG:  $x_{\max} = 1906$ ; KG:  $x_{\max} = 2620$ ), aber auch recht wenig (IG:  $x_{\min} = 93$ ; KG:  $x_{\min} = 50$ ).

Zu t<sub>2</sub> sprach die Interventionsgruppe insgesamt durchschnittlich  $\bar{x} = 1124,05$  Wörter. Die Kontrollgruppe nutzte insgesamt durchschnittlich  $\bar{x} = 1092,1$  Wörter. 50 % der Kinder aus der Interventionsgruppe sprachen zwischen Q1 = 703 und Q3 = 1431,5 Tokens. In der Kontrollgruppe sprachen 50 % der Kinder zwischen 527,75 und 1587,75 Tokens.

Im Vergleich sind die Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten für die Interventions- und Kontrollgruppe wie folgt zu beschreiben: Zwischen t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub> ist die Anzahl der genutzten Wörter (Tokens) in beiden Gruppen größer geworden. Der durchschnitt-

liche Zuwachs der Tokens zwischen den beiden Messzeitpunkten betrug bei der Interventionsgruppe  $\bar{x} = 166$  Tokens und bei der Kontrollgruppe  $\bar{x} = 205$  Tokens. Der Interquartilsabstand lag bei der Interventionsgruppe bei t<sub>2</sub> unter demjenigen bei t<sub>1</sub> (t<sub>1</sub>: IQA = 1106,5; t<sub>2</sub>: IQA = 728,5). Dabei blieb das dritte Quartil fast auf ähnlichem Niveau (t<sub>1</sub>: Q3 = 1472,25; t<sub>2</sub>: Q3 = 1431,5), das erste Quartil stieg jedoch um 337,25 Tokens auf Q1 = 703. Das bedeutet, zum zweiten Messzeitpunkt sprachen 75 % der Kinder mehr als 703 Tokens. Der Interquartilsabstand der Kontrollgruppe verringert sich auch etwas im Vergleich zwischen den beiden Messzeitpunkten (t<sub>1</sub>: IQA = 1151,75; t<sub>2</sub>: IQA = 1060), wenngleich die Veränderung nicht so deutlich war wie bei der Interventionsgruppe. Das dritte Quartil stieg bei der Kontrollgruppe von Q3 = 1459,75 auf Q3 = 1587,75 Tokens. Der Maximalwert nahm jedoch zwischen den beiden Messzeitpunkten ab (t<sub>1</sub>: max = 2620; t<sub>2</sub>: max = 2246). Das erste Quartil stieg um 219,75 auf Q1 = 527,75 Tokens.

4.1.2 Zuwachs Tokens im Vergleich

Der Zuwachs war bei Betrachtung des arithmetischen Mittels bei der Kontrollgruppe zwar etwas größer als bei der Interventionsgruppe, die Zuwächse lagen aber sehr nah beieinander und können daher als ähnlich betrachtet werden. Hervorzuheben ist auch die deutliche Verringerung des Interquartilsabstands bei der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Anhand der hier dargestellten Veränderungen in Bezug auf die Tokens bei  $t_1$  und  $t_2$  können jedoch noch keine Rückschlüsse über die Variabilität des Wortschatzes gezogen werden. Dafür ist die Betrachtung der durchschnittlichen Zuwächse unterschiedlicher Wörter (Lemma-Types) beider Gruppen notwendig.

4.1.3 Lemma-Types

Die Anzahl der unterschiedlichen Wörter im Gebrauchswortschatz war zu  $t_1$  bei der Interventionsgruppe ( $\bar{x} = 164$  Lemma-Types) etwas geringer als bei der Kontrollgruppe ( $\bar{x} = 172$

Lemma-Types). Die Kontrollgruppe nutzte  $\bar{x} = 8$  Lemma-Types mehr als die Interventionsgruppe, was als geringer Unterschied und damit als sehr ähnliches Ausgangsniveau gedeutet werden kann. 50 % der Kinder aus der Interventionsgruppe nutzten zum ersten Messzeitpunkt zwischen  $Q1 = 89$  und  $Q3 = 215,75$  unterschiedliche Wörter ( $t_1$ : IQA = 126,75). Die Hälfte der Kinder aus der Kontrollgruppe nutzte zwischen  $Q1 = 76$  und  $Q3 = 263,25$  Lemma-Types ( $t_2$ : IQA = 187,25). Die Kontrollgruppe konnte im Vergleich zur Interventionsgruppe als sprachlich heterogenere Gruppe eingeschätzt werden. Dies zeigte sich auch bei der Betrachtung der Mini- und Maximalwerte der verschiedenen genutzten Wörter.

Bei der Interventionsgruppe stieg zum zweiten Messzeitpunkt die Anzahl der Lemma-Types auf  $\bar{x} = 210$  und bei der Kontrollgruppe auf  $\bar{x} = 185$  Lemma-Types an. Der Zuwachs (größere Anzahl) lag bei der Interventionsgruppe demnach bei  $\bar{x} = 46$  Lemma-Types und bei der Kontrollgruppe bei  $\bar{x} = 13$  Lemma-Types. Die

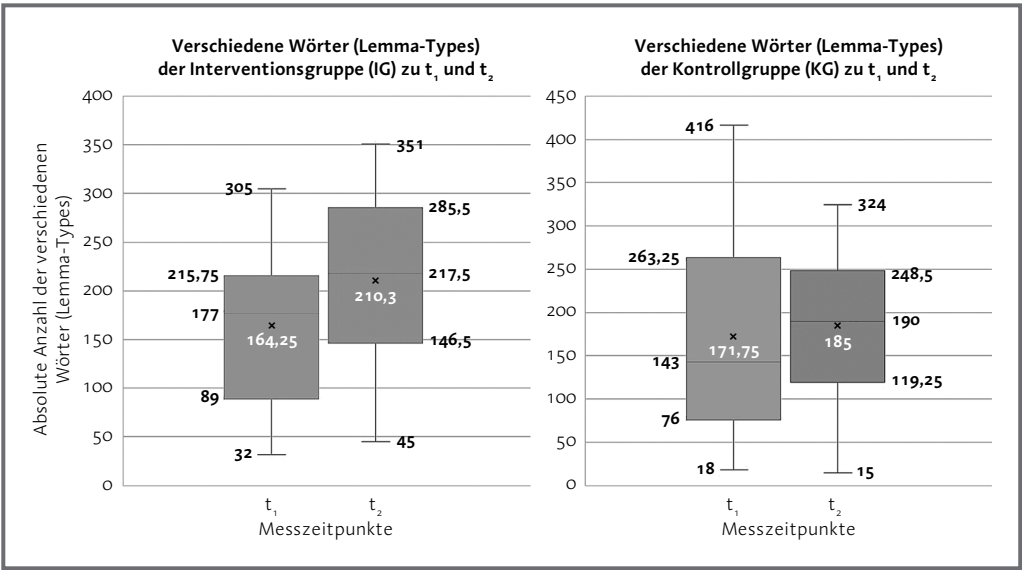


Abb. 5 Anzahl verschieden genutzter Wörter (Lemma-Types) der Interventions- und Kontrollgruppe zu  $t_1$  und  $t_2$

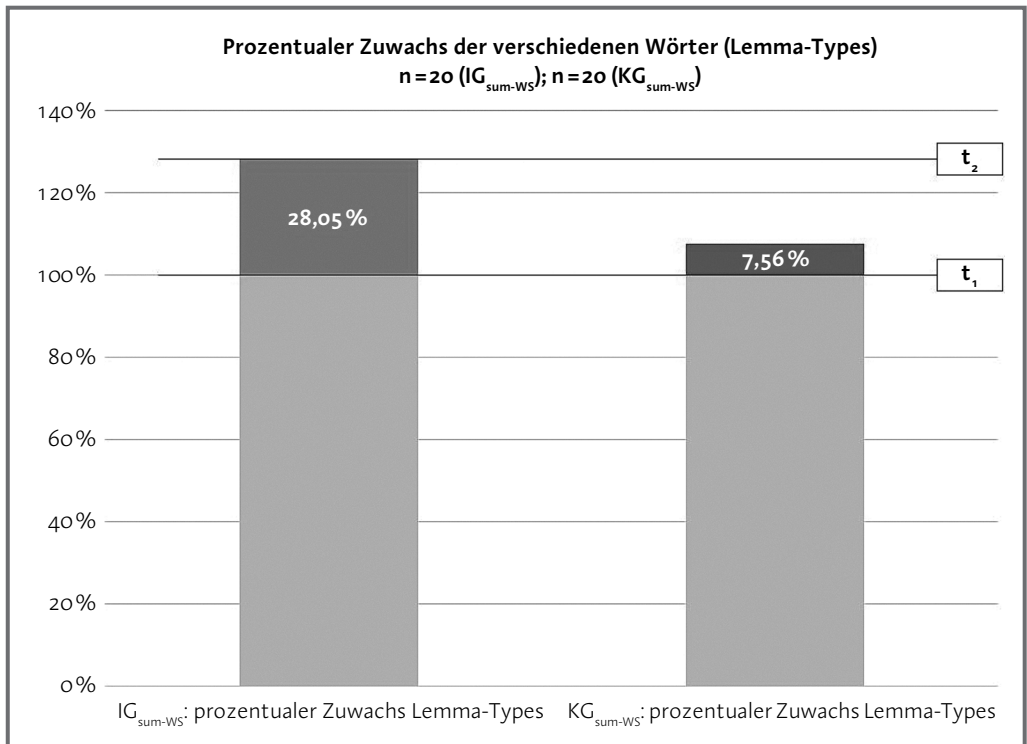
Tendenz bestätigte sich auch im Vergleich der Mediane: Der Zuwachs lag bei der Interventionsgruppe bei  $x_{\text{Med}} = 40$  Lemma-Types und bei der Kontrollgruppe bei  $x_{\text{Med}} = 13$  Lemma-Types.

Die Veränderungen zum zweiten Messzeitpunkt ließen sich für die Interventionsgruppe wie folgt beschreiben: Der Interquartilsabstand blieb im Vergleich ähnlich groß ( $t_1$ : IQA = 126,75;  $t_2$ : IQA = 139). Sprachen bei  $t_1$  75 % der Kinder mehr als  $Q1 = 89$  unterschiedliche Wörter, waren es bei  $t_2$  bereits mehr als  $Q1 = 146,5$  Lemma-Types. Diese Veränderungen bestätigten sich auch bei der Betrachtung der Mini- und Maximalwerte, die ebenfalls in der Interventionsgruppe anstiegen. In der Kontrollgruppe verringerte sich hingegen der Interquartilsabstand zwischen den beiden Messzeitpunkten ( $t_1$ : IQA = 187,25;  $t_2$ : IQA = 129,25). Das erste

Quartil veränderte sich positiv ( $t_1$ :  $Q1 = 76$ ;  $t_2$ :  $Q1 = 119,25$ ). Der Maximalwert sowie das dritte Quartil wurden jedoch kleiner. Der Maximalwert nahm um 98 Lemma-Types ab, der Minimalwert blieb auf ähnlichem Niveau ( $t_1$ :  $x_{\text{min}} = 18$ ;  $t_2$ :  $x_{\text{min}} = 15$ ).

#### 4.1.4 Zuwachs Lemma-Types im Vergleich

In der Interventionsgruppe wurden bis zum zweiten Messzeitpunkt mehr unterschiedliche Wörter genutzt. Die Interventionsgruppe hatte im arithmetischen Mittel mehr als ein Viertel ihres ursprünglichen Wortschatzes dazugewonnen, die Kontrollgruppe ein Zwölftel. Der Zuwachs an Lemma-Types war in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe fast viermal größer (Abb. 6).



**Abb. 6** Prozentualer Zuwachs der Lemma-Types in der jeweiligen Untersuchungsgruppe nach 4 Monaten

4.2 Grammatik

Mit Anwendung der Profilanalyse wurde deutlich, dass zum ersten Messzeitpunkt die meisten Kinder nur begrenzt grammatische Phänomene im Sprachgebrauch zeigten (IG  $t_1$ :  $x_{Med}$  = Profilstufe 1; KG  $t_1$ :  $x_{Med}$  = Profilstufe 1). 75 % der Kinder aus der Interventionsgruppe zeigten zum ersten Messzeitpunkt grammatische Kompetenzen der Profilstufe 0 und 1. Ein Kind zeigte bereits Kompetenzen der Profilstufe 3. Auch in der Kontrollgruppe nutzten 75 % der Kinder grammatische Formulierungen der Profilstufe 0 und 1, wobei jedoch ein Kind der Profilstufe 3 und ein weiteres Kind der Profilstufe 4 zugeordnet wurde. Zum zweiten Messzeitpunkt zeigte die Interventionsgruppe eine durchschnittliche Profilstufe von 2. Dahingegen lag die durchschnittliche Profilstufe der Kontrollgruppe bei 3. Sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe nutzten die meisten Kinder zum zweiten Messzeitpunkt grammatische Äußerungen der Profilstufen 1, 2 und 3 (IG: 50 %, KG: 75 %). Ein Kind der Interventionsgruppe zeigte vermehrt Äußerungen, die der Profilstufe vier zugeordnet werden konnten.

Tab. 5 Durchschnittlich erworbene Profilstufen (Median) pro Untersuchungsgruppe und Messzeitpunkt

|                | IG | KG |
|----------------|----|----|
| ■ Median $t_1$ | 1  | 1  |
| ■ Median $t_2$ | 2  | 3  |
| ■ Zuwachs      | 1  | 2  |

Ein Vergleich der Profilgruppenverteilung zwischen beiden Untersuchungsgruppen ergab eine ähnliche Ausgangslage bei  $t_1$  sowie eine ähnliche Verteilung bei  $t_2$ . Die Vergleichsanalyse der Mediane ergab, dass sich die Interventionsgruppe um eine Profilstufe verbesserte (Median 1 auf Median 2) und die Kontrollgruppe um zwei Profilstufen (Median 1 auf Median 3) (Tab. 5).

Damit hatte die Kontrollgruppe einerseits einen durchschnittlich höheren Grammatikzuwachs als die Interventionsgruppe. Andererseits wurde jedoch in der Vergleichsanalyse mit Blick auf die prozentualen Zuwächse deutlich, dass 80 % der Kinder aus der Interventionsgruppe

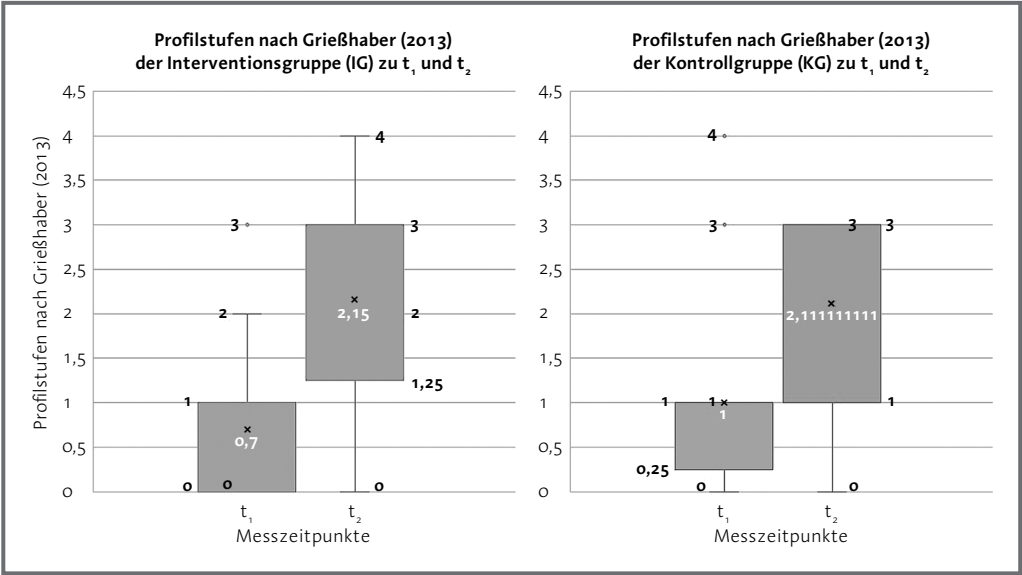
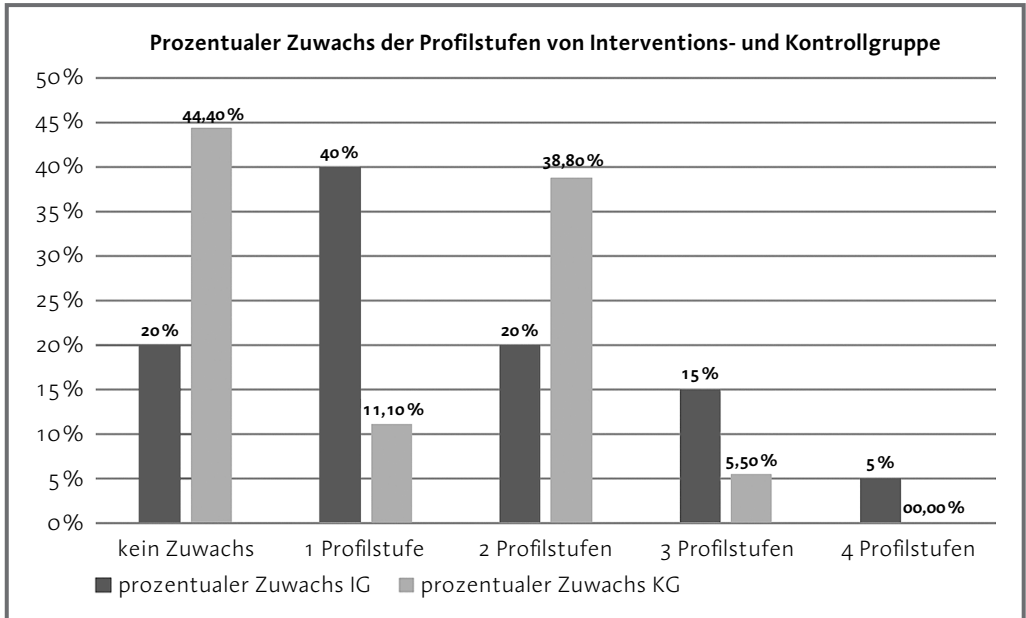


Abb. 7 Profilstufen der Interventions- und Kontrollgruppe zu  $t_1$  und  $t_2$



**Abb. 8** Prozentualer Zuwachs der grammatischen Fähigkeiten in der jeweiligen Untersuchungsgruppe nach 4 Monaten;  $n = 29$  ( $IG_{GR}$ ),  $n = 19$  ( $KG_{GR}$ )

Fortschritte im Gebrauch der Grammatik erzielten, wohingegen in der Kontrollgruppe der prozentuale Zuwachs bei 55,6 % der Kinder lag. Der Unterschied im prozentualen Zuwachs betrug 24,4 %. Obwohl bei der Kontrollgruppe ein Zuwachs um 2 Profilstufen öfter vorkam (38,8 %), kam in der Interventionsgruppe der Zuwachs von 1 Stufe (40 %), 3 Stufen (15 %) und sogar von 4 Stufen (5 %) häufiger vor (Abb. 8).

## 5 Diskussion

### 5.1 Lexikalische Entwicklung

Die Ergebnisse zur Wortschatzentwicklung zeigen, dass Kinder, die mit dem KvDaZ-Konzept gefördert wurden, innerhalb von vier Monaten deutlich mehr unterschiedliche Wörter (Lemma-Types) im Alltag sprechen als Kinder aus der Kontrollgruppe (+21 %). Unklar ist dabei, welche Wörter genau gesprochen wurden (Funktions- oder Inhaltswörter). Die Verrin-

gerung des Interquartilabstands in der Interventionsgruppe zum zweiten Messzeitpunkt hinsichtlich der Tokens lässt sich gegenüber der Kontrollgruppe als ein Hinweis für das inklusive Potenzial des KvDaZ-Konzepts deuten. Die Hälfte der Kinder erhält insgesamt mehr Kommunikationsanlässe, wodurch die Anzahl der genutzten Tokens steigt. Für die Kontrollgruppe konnte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt ein geringeres Level im Bereich der Tokens nachgewiesen werden, welches mit weniger Gelegenheiten zur Kommunikation gedeutet werden kann.

Die Wortschatzerweiterung (Lexik) kann auch als ein Hinweis für die Wirksamkeit des KvDaZ-Konzeptes im Bereich des flexiblen Sprachgebrauchs (pragmatische Kompetenz) interpretiert werden. Apeltauer (2020) verdeutlicht, dass Kinder beim Wortschatzerwerb auf viele Wiederholungen in alltagsrelevanten Situationen angewiesen sind, damit entsprechende Vernetzungen im mentalen Lexikon

aufgebaut werden. „Ein seltener Gebrauch [von Wörtern] begünstigt [...] sprachliche Vereinfachungen“ (Apeltauer, 2020, S. 308). Das Ziel einer frühen und sinnvollen Partizipation der DaZ-Lernenden an unterschiedlichen kommunikativen Situationen kann mit einem Fokus auf Kernvokabular eher erreicht werden. Aufgrund der Lehrwerksanalysen und dem beschriebenen Diskurs in der DaZ-Forschung kann angenommen werden, dass Kindern aus der Kontrollgruppe vor allem Wörter aus dem Inhaltswortschatz vermittelt wurden. Die damit verbundenen anspruchsvolleren Verarbeitungsmechanismen (Seifart et al., 2018) sowie die seltene Aktivierung derselben (Boenisch, 2014) können eine Erklärung für die geringere Anzahl unterschiedlich genutzter Wörter nach vier Monaten DaZ-Förderung sein.

## 5.2 Grammatische Entwicklung

Die Kinder aus der Kontrollgruppe zeigen durchschnittlich mehr grammatikalisch komplexe Äußerungen als die Kinder aus der Interventionsgruppe. Dennoch zeigen die mit dem KvDaZ-Konzept geförderten Kinder prozentual häufiger Fortschritte im Bereich der Grammatiknutzung als die Kinder aus der Kontrollgruppe (IG = 80 %; KG = 55,6 %). Die Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe hinsichtlich der Grammatikentwicklung lassen sich vermutlich auf die verwendeten didaktischen Ansätze der Lehrkräfte zurückführen. In der KvDaZ-Sprachförderung wird Sprache über einen kommunikationsorientierten Ansatz vermittelt. Der Gebrauch der Sprache hat mehr Gewicht als die formale Korrektheit von Äußerungen (u. a. Jeuk, 2021; Kniffka & Siebert-Ott, 2012). Es ist anzunehmen, dass die mit dem KvDaZ-Konzept geförderten Kinder Sprache vordergründig in bedeutsamen Kommunikationssituationen gelernt haben und somit der soziale Austausch und die Nutzung vielfältiger pragmatischer Fähigkeiten stärker gewichtet wurden als die

grammatische Korrektheit. Bei den Kindern aus der Kontrollgruppe kann angenommen werden, dass der Fokus der Sprachförderung überwiegend auf expliziten Methoden lag und grammatikalische Korrektheit angestrebt wurde (Jeuk, 2021). Anhand der Profilanalyse können vorerst keine Informationen darüber gewonnen werden, ob die Kinder aus der Kontrollgruppe, neben der komplexeren Grammatiknutzung, auch differenziertere pragmatische Fähigkeiten nutzen können. Vermutlich kommen die Kinder aus der Interventionsgruppe diesem Anspruch näher, da sie über einen differenzierteren Wortschatz verfügen. Darüber hinaus kann die Feststellung der Profilstufen abhängig von den verschiedenen sozialen Situationen und Kommunikationspartner/innen sein. Selbst wenn die Kinder aus der Interventionsgruppe zum zweiten Messzeitpunkt durchschnittlich der Profilstufe 2 zugeordnet wurden, bleibt offen, ob sie höhere Profilstufen in anderen kommunikativen Kontexten genutzt hätten. In einem experimentellen Setting könnten darüber genauere Hinweise geliefert werden. Gleichzeitig können die Ergebnisse zur Grammatiknutzung hilfreiche Impulse sein, um den Lehrkräften in zukünftigen Weiterbildungen konkrete Beispiele zu geben, wie auch in einer kommunikationsorientierten Sprachförderung grammatische Strukturen vermittelt werden können.

## 6 Implikationen, Einschränkungen und Ausblick

### 6.1 Implikationen

Mit dem KvDaZ-Konzept steht erstmals ein Konzept für die DaZ-Sprachförderung zur Verfügung, welches primär den Fokus auf die anfängliche Phase der DaZ-Aneignung und deren Vermittlung richtet. Das didaktische Grundgerüst sowie die didaktischen Begleitmaterialien sind so konzipiert, dass alle Kinder voraussetzungslos von den sprachförderlichen

Angeboten profitieren können. Mit dem Fokus auf Kernvokabular in bedeutungsvollen Situationen können sich alle Schüler/innen aktiv beteiligen. Weiterhin wird vermutet, dass auf dieser Grundlage bildungssprachliche Fähigkeiten leichter erworben werden können, weil den Kindern bereits ein sprachliches Fundament zur Ausdifferenzierung ihres Wortschatzes zur Verfügung steht.

## 6.2 Einschränkungen

Erste Erkenntnisse zur Wirksamkeit des KvDaZ-Konzepts liegen auf Grundlage der Wortschatz- und Grammatiknutzung vor, ohne dass dabei auf standardisierte Messinstrumente und ein experimentelles Setting zurückgegriffen werden konnte. Daher sind die Verfahren hinsichtlich ihrer Gütekriterien angreifbar (freie Sprachproben bzw. Korpusanalysen: Fandrych et al., 2018; Profilanalyse: Ehl et al., 2018). Mit der Verwendung der Profilanalyse können erste Einschätzungen zur Grammatiknutzung vorgenommen werden. Für eine feinere Analyse des Sprachgebrauchs wäre zukünftig die Auseinandersetzung mit häufig verwendeten Wortkombinationen denkbar. Es ist anzunehmen, dass die Schule als kommunikativer Kontext einen Einfluss auf den Sprachgebrauch hatte (Robillard et al., 2014). Somit kann über die Erhebungsmethode nicht der Gesamtwortschatz der Kinder abgebildet werden. Affektive Einflussfaktoren auf den Sprachgebrauch werden über die Erhebungsmethoden nicht abgebildet (Jeuk, 2021). Die hier vorliegende Feldstudie lässt eine erste Tendenz für einen positiven Einfluss des KvDaZ-Konzepts auf den Wortschatz der Kinder vermuten, einen eindeutigen Wirksamkeitsnachweis lässt dieses Studiendesign jedoch nicht zu. Dieser Umstand bekräftigt bereits bekannte Herausforderungen zum Wirksamkeitsnachweis von Sprachförderkonzepten (Fürstenau & Gomolla, 2011; Henschel et al., 2018; Motsch & Schütz, 2012).

## 6.3 Ausblick

Mit der vorliegenden Studie wurde das KvDaZ-Konzept evaluiert. Erste Ergebnisse zeigen in Teilen, dass die mit dem KvDaZ-Konzept geförderten Kinder einen tendenziell größeren Wortschatzzuwachs innerhalb von vier Monaten haben.

In zukünftigen Forschungen ließe sich überprüfen, inwieweit Effekte des KvDaZ-Konzepts auf den Spracherwerb mit sprachbiografischen Angaben korrelieren (multivariable Untersuchung). Das Vorgehen könnte in Anlehnung an eine kontrollierte Einzelfallstudie mit multiplem Grundraten-Versuchsplan (Multiple Baseline Design) gestaltet werden (Wendt & Schlosser, 2020). Dieses Vorhaben wäre eine verfeinerte Analyse der vorliegenden Erhebung, um nähere Erkenntnisse über individuelle Einflussfaktoren zu generieren.

Ein Blick in die anwendende Praxis zeigt, dass mit dem KvDaZ-Konzept ein offener Bedarf in der Praxis beachtet wird. Aufgrund der Initiative des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Oktober 2020) konnte mit der Implementierung des KvDaZ-Konzepts in Zentrale Unterbringungseinrichtungen (ZUE) in Nordrhein-Westfalen gestartet werden. Im Rahmen eines schulnahen Bildungsangebots für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung im Alter von 6 bis 18 Jahren wird seitdem Sprachförderung im Sinne des KvDaZ-Konzepts umgesetzt. Daher wurde ein weiteres didaktisches Material entwickelt („Kölner Box“). In der Kölner Box wurden zentrale Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt aufgegriffen und auf ein didaktisches Material übertragen. Damit stehen den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften nun zahlreiche, systematisch aufbereitete sprachförderliche Angebote rund um KvDaZ zur Verfügung, die mit Literacy-Aktivitäten ergänzt wurden.

Darüber hinaus ist der Einsatz von KvDaZ in weiteren Feldern wie beispielsweise in Kindertageseinrichtungen, Sprachtherapie oder UK-Förderung denkbar und wird bereits vereinzelt erprobt.

## Literatur

- Apeltauer, E. (2020). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 306–326. Berlin: de Gruyter.
- Bartosch, R. & Rohde, A. (Hrsg.) (2014). *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung. Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder*, 11–36. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Weber, P. (2020). Unterrichtsgespräche – lernförderlich, anregend und partizipativ. *Grundschule*, (3), 7–10.
- Bernasconi, T. (2020). Bildung und UK. In J. Boenisch & K. S. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation*, 51–57. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boenisch, J. (2014). Kernvokabular im Kindes- und Jugendalter: Vergleichsstudie zum Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern mit und ohne geistige Behinderung und Konsequenz für die UK. *uk&forschung\_3, Beilage von Unterstützte Kommunikation*, 3(1), 4–23.
- Boenisch, J. & Sachse, S. (2007). Sprachförderung von Anfang an: Zum Einsatz von Kern- und Randvokabular in der frühen Förderung. *Unterstützte Kommunikation*, 11(3), 12–20.
- Boenisch, J. & Sachse, K.S. (2020). Kernvokabular – Bedeutung für den Sprachgebrauch. In J. Boenisch & K. S. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation*, 108–116. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boenisch, J. & Soto, G. (2015). The oral core vocabulary of typically developing English-speaking school-aged children: Implications for AAC practice. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(1), 77–84. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.1001521>
- Budde, M.A. & Michalak, M. (2021). Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache. In M. Michalak & M. Döll (Hrsg.), *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*, 31–55. Münster: Waxmann.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Decristan, J., Fauth, B., Heide, E.L., Locher, F.M., Troll, B., Kurucz, C. & Kunter, M. (2020). Individuelle Beteiligung am Unterrichtsgespräch in Grundschulklassen. Wer ist (nicht) beteiligt und welche Konsequenzen hat das für den Lernerfolg? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(3–4), 171–186. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000251>
- Döll, M. & Reich, H.H. (2013). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende*. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Ehl, B., Paul, M., Bruns, G., Fleischhauer, E., Vock, M., Gronostaj, A. & Grosche, M. (2018). Testgütekriterien der „Profilanalyse nach Grieshaber“. Evaluation eines Verfahrens zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1261–1281. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0835-x>
- Fandrych, C., Meißner, C. & Wallner, F. (2018). Das Potenzial mündlicher Korpora für die Sprachdidaktik. Das Beispiel GeWiss. *Deutsch als Fremdsprache*, (1), 3–13.
- Fretter, D. & Lingk, L. (2022). Auf dem Weg zur Bildungssprache. Förderliche Rahmenbedingungen für die anfängliche Sprachförderung bei Deutsch als Zweitsprache am Beispiel des KvDaZ-Konzepts. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(5), 229–239.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.) (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fuß, S. & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 107–128. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Grießhaber, W. (2013). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Grießhaber, W. & Heilmann, B. (2012). *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht: Deutsch als Zweitsprache. Ein Praxishandbuch*. Stuttgart: Klett.
- Grünack, I., Mühlens, H. & Waldmann, E. (2011). *Grundwortschatz für die Grundschule in Brandenburg – Rechtschreiben*. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.
- Heidtmann, H. (1988). *Neue Wege der Sprachdiagnostik. Analyse freier Sprachproben*. Berlin: Marhold.
- Heim, M., Jonker, V. & Veen, M. (2012). COCP. Ein Interventionsprogramm für nichtsprechende Personen und ihre Kommunikationspartner. In von Loeper/ISAAC (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*, 01.026.007–01.026.015. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Henschel, S., Gentrup, S., Beck, L. & Stanat, P. (2018). *Projektatlas Evaluation. Erste Schritte aus den Ergebnissen aus den BiSS-Evaluationsprojekten*. Berlin: BiSS-Trägerkonsortium. Abgerufen am 20. 7. 2021 von <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-projektatlas-evaluation.pdf>
- Heppt, B. M. (2016). *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache*. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität. <http://dx.doi.org/10.18452/17534>
- Hirschmann, H. (2019). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag.
- Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knapp, W. & Oomen-Welke, I. (2020). Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 179–196. 5. Aufl.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Königs, F. G. (2010). Kommunikative Didaktik. In H. Barakowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*, 157. Tübingen: A. Francke.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2016). *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Zweite überarbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung. Abgerufen am 21. 7. 2021 von [https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten/kontakte\\_angebote.html/praxis\\_wissen/handreichungen/deutsch\\_als\\_zweitsprache.pdf](https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten/kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.pdf)
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137–144.
- Makhmaltschi, A. (2018). *Zur Bedeutung von Kernvokabular im Erlernen von Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Köln: Universität zu Köln.
- Massumi, M., Dewitz, N. v., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Abgerufen am 23. 2. 2023 von [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI\\_ZfL\\_Studie\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf)
- Mempel, C. & Mehlhorn, G. (2014). Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In J. Stettinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, 147–167. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Mezger, V., Schellhardt, C. & Şimşek, Y. (2016). Erheben und Erfassen von Lernersprache und Korpuserstellung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, 182–193. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Michalak, M. & Döll, M. (Hrsg.) (2021). *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung*. Münster: Waxmann.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019). *Hinweise und Materialien für einen systematischen Rechtschreibunterricht in der Primarstufe in NRW – Handreichung*. 2. überarbeitete Auflage. Abgerufen am 20.7.2021 von <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/grundwortschatzHinweise-und-Materialien-fuer-einen-systematischen-Rechtschreibunterricht-in-der-Primarstufe-in-NRW-Handreichung.pdf>
- Motsch, H.-J. & Schütz, D.S. (2012). Effektivität inklusiver Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Vorschulkinder nach der „Language Route“. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81 (4), 299–311. <https://doi.org/10.2378/vhn2012.art16d>
- Niebuhr-Siebert, S. & Baake, H. (2014). *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Porsch, R. (2014). Test. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, 87–102. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F. & Herkenrath, A. (2004). *Handbuch für das computer-gestützte Transkribieren nach HIAT*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2014). *HAVAS 5. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. Auswertungshinweise Katze und Vogel (deutsch)*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Robillard, M., Mayer-Crittenden, C., Minor-Corrievau, M. & Bélanger, R. (2014). Monolingual and bilingual children with and without primary language impairment: Core vocabulary comparison. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(3), 1–12. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.921240>
- Rösch, H. & Stanat, P. (2011). Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Forderung in Deutsch als Zweitsprache. In N. Hahn & T. Roelcke (Hrsg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch*, 149–162. Göttingen: Universitäts-Verlag.
- Roth, H.-J. (2018). Sprachliche Bildung und Neuzuwanderung – auf dem Weg zu einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*, 196–213. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sachse, K. S. & Bernasconi, T. (2018). Gelingende Alltagskommunikation und Teilhabe durch systematische Förderung der kommunikativen Kompetenz. *Unterstützte Kommunikation*, 23(3), 40–46.
- Sachse, K. S. & Schmidt, L. (2017). Kompetente UK-Nutzung durch Fokus auf sozial-pragmatische Fähigkeiten. In D. Lage & K. Ling (Hrsg.), *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe*, 303–319. Karlsruhe: von Loeper.
- Sachse, K. S. & Willke, M. (2020). Fokuswörter in der Interventionsplanung und -umsetzung. In J. Boenisch & K. S. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation*, 224–232. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schätz, R. (2016). *Deutsch als Zweitsprache fördern: Studie zur mündlichen Erzählfähigkeit von Grundschulkindern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Seifart, F., Strunk, J., Danielsen, S., Hartmann, I., Pakendorf, B., Wichmann, S., ... Bickel, B. (2018). Nouns slow down speech across structurally and culturally diverse languages. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(22), 5720–5725. <https://doi.org/10.1073/pnas.1800708115>
- Steinbrenner, M. (2018). Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur. *Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 5(4), 7–21.
- Trembath, D., Balandin, S. & Togher, L. (2007). Vocabulary selection for Australian children who use augmentative and alternative communication. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(4), 291–301. <https://doi.org/10.1080/13668250701689298>
- VERBI Software (2017). *MAXQDA 12 Referenzhandbuch*. Abgerufen am 12.7.2018. von [https://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12\\_manual\\_ger.pdf](https://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12_manual_ger.pdf)

- Vilbusch, S. (2018). *Die Rolle von Kernvokabular im DaZ-Anfangsunterricht am Beispiel einer Analyse ausgewählter Lehrwerke*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Köln: Universität zu Köln.
- Weber, P. (2017). Förderung der Gesprächskompetenz in sprachlich heterogenen Klassen. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*, 95–128. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wendt, O. & Schlosser, R. W. (2020). Kontrollierte Einzelfallforschung. In J. Boenisch & K. S. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation*, 412–420. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weskamp, R. (2007). Neurolinguistik und kommunikative Kompetenz. Kommunikative Kompetenz als mentales und soziolinguistisches Phänomen. In E. Werlen & R. Weskamp (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*, 58–77. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Willke, M. (2020). Partnerstrategien in der UK. In J. Boenisch & K. S. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation*, 217–223. Stuttgart: Kohlhammer.

---

## **Anschriften der Autorinnen und des Autors**

**Lena Link**  
**Dagmar Frölich**  
**Prof. Dr. Jens Boenisch**  
Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen  
der körperlichen und motorischen Entwicklung  
Habsburgerring 1  
D-50674 Köln  
E-Mail: lena.lingk@uni-koeln.de  
dagmar.fretter@uni-koeln.de  
jens.boenisch@uni-koeln.de