

## 13.1 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie werden im Folgenden in Bezug auf das erhobene Kernvokabular sowie hinsichtlich der gewonnenen festen Dreiwortkombinationen interpretiert. Darüber hinaus werden die Implikationen der Studie für UK-Interventionen bei Deutsch als Zweitsprache diskutiert.

Anhand der Einzellisten zum Sprachgebrauch der Untersuchungsgruppe – gemessen an den insgesamt und verschiedenen genutzten Wörtern (Token, Lemma-Types) – wird deutlich, dass der Sprachgebrauch in der Anfangsphase bei Deutsch als Zweitsprache sehr heterogen sein kann. Die Hälfte der Untersuchungsgruppe nutzt 258 bis 1 023,5 Wörter insgesamt sowie 71,25 bis 144,75 unterschiedliche Wörter. Der durchschnittliche Sprachgebrauch liegt bei  $M = 624,73$  Token und  $M = 123,18$  Lemma-Types. Aus Perspektive der Zweitspracherwerbsforschung lässt sich das unterschiedliche Ausmaß im produktiven Wortschatz mit den inneren (z.B. Erwerbsalter, Motivation, Selbstkonzept, Entwicklung der Erstsprache, individuelles Sprachvermögen) und äußeren (z.B. Fluchterfahrungen, bildungspolitische Vorgaben, Lernerfahrungen, sozio-kultureller und sozio-ökonomischer Hintergrund) Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb erklären (u.a. Engemann, 2018; Jeuk, 2003, 2021; Jeuk & Aschenbrenner, 2021; Kuhs, 2020). Auch das Ausmaß bisheriger Gelegenheiten für den Erwerb und den Gebrauch des Deutschen können eine Erklärung für die Heterogenität im Datensatz liefern (Jeuk, 2021, S. 37). Unter Berücksichtigung der Identitätshypothese (Dulay & Burt, 1974) entspricht der Umfang des erhobenen produktiven Wortschatzes der frühen Sprachentwicklung (Nonn, 2020). In der Studie von Jeuk (2003) bewegen sich die Zahlen zum produktiven Wortschatz von Kindern in der frühen Phase des Zweitspracherwerbs auf einem ähnlichen Niveau, wenngleich der kommunikative Kontext durch eine Spielsituation vorstrukturiert war.

### 13.1.1 Kernvokabular

Die Ergebnisse zum Kernvokabular werden im Hinblick auf den Umfang sowie die Zusammensetzung des Kernvokabulars diskutiert. Im Anschluss daran erfolgt die Interpretation der Vergleichsanalyse, um gebrauchsspezifische Merkmale bei Deutsch als Zweitsprache herauszuarbeiten. Anhand der Ergebnisse lässt sich nicht abschließend klären, ob die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache die Wörter aus dem Kernvokabular pragmatisch zielführend und grammatisch konform eingesetzt haben. Das sollte bei zukünftigen Forschungen berücksichtigt werden.

### Umfang des Kernvokabulars

Das Kernvokabular spiegelt in der vorliegenden Untersuchung in Anlehnung an Boenisch (2014b) die Wörter (Lemma-Types) wider, die 80 % des untersuchten Gebrauchswortschatzes ausmachen. Mit der *Einzelauswertung* des Kernvokabulars wird die im wissenschaftlichen Feld diskutierte Beobachtung bekräftigt, dass mit dem Kernvokabular keine feste Größe verbunden ist (Boenisch, 2014a; Laubscher & Light, 2020). Die Summe der Wörter, die nach der verwendeten Operationalisierung zum Kernvokabular zählen, hängen zum einen von der Größe des Gesamtwortschatzes (Anzahl der Token) und zum

anderen von der Differenziertheit des Gebrauchswortschatzes (Anzahl Lemma-Types) ab. Fast die Hälfte der Untersuchungsgruppe (40.91 %) nutzt einen produktiven Wortschatz unter 100 verschiedenen Wörtern. Davon liegt bei 5 Kindern der Gebrauchswortschatz ca. um die 50-Wortgrenze. Mit der Einzelauswertung zeigt sich, dass bei einem kleinen produktiven Wortschatz bereits Wörter, die nur ein- bis dreimal verwendet werden, zum Kernvokabular zählen können. An der Stelle ist anzunehmen, dass die Anzahl der Nennungen mit Zunahme des individuellen Sprachvermögens ansteigt. Im Hinblick auf die zukünftige morphosyntaktische Entwicklung sind in weiten Teilen parallele Entwicklungsverläufe zu Kindern im Erstspracherwerb erwartbar (Jeuk, 2003, S. 285f.). Die lebensweltlichen Bedingungen der Kinder mit Zuwanderungserfahrung sollten ebenfalls bei der Interpretation der Einzellisten reflektiert werden. Über die außerschulischen Sozialisationsbedingungen kann kein ausreichender sprachlicher Input im Deutschen automatisch vorausgesetzt werden (Jeuk, 2021, S. 19). Dieser Umstand bedeutet, dass die alltagsprachlichen Fähigkeiten und damit das Kernvokabular der Kinder mit Schuleintritt noch unzureichend entwickelt sein können. Auch die psychischen Auswirkungen der Migration und Flucht (z. B. posttraumatische Symptome, Ängste, Einstellungen gegenüber der Zweitsprache) werden bei Kindern mit noch geringer Aufenthaltsdauer als besonders einflussreich auf das individuelle Sprachvermögen wahrgenommen (Aschenbrenner & Jeuk, 2021, S. 21). Inwieweit die 80 %-Marke, bei einem kleinen produktiven Wortschatz, als hinreichendes Kriterium für die Analyse des Kernvokabulars ausreicht, muss in zukünftigen Studien beantwortet werden. Die Ergebnisse deuten jedenfalls darauf hin, dass die Wörter mit geringer Nutzungsfrequenz vom Grundverständnis her nicht zu den am häufigsten genutzten Wörtern der Alltagssprache zählen. An der Stelle wäre ein weiterer Diskurs im Hinblick auf die Operationalisierung von Kernvokabular bei noch geringen linguistischen Fähigkeiten in Ergänzung zu den Perspektiven von Laubscher und Light (2020) zielführend.

In der *Gesamtauswertung* zählen 112 verschiedene Wörter zum Kernvokabular. Außerhalb des Kernvokabulars steigt die Anzahl der unterschiedlichen Wörter kontinuierlich an, wobei die Nutzhäufigkeit abnimmt.

Im internationalen Vergleich liegt die 80 %-Marke etwa um die 200–250 am häufigsten genutzten Wörter und damit zählen deutlich mehr Wörter zum Kernvokabular (Beukelman et al., 1989; Boenisch & Soto, 2015; Hattingh & Tönsing, 2020; Marvin et al., 1994; Mngomezulu et al., 2019; Mothapo et al., 2021; Quick et al., 2019; Robillard et al., 2014; Stuart et al., 1993; Stuart et al., 1997; Trembath et al., 2007).

Am Beispiel ausgewählter Kernvokabularstudien soll das Ergebnis zum Umfang des Kernvokabulars in der Anfangsphase bei Deutsch als Zweitsprache interpretiert werden.

Die Studie von Boenisch (2014a, 2014b) bietet aufgrund ähnlicher Operationalisierungen sowie der deutschsprachigen Stichprobe einen ersten Anhaltspunkt. Die 80 %-Marke liegt in der Untersuchung bei Kindern mit geistiger Beeinträchtigung auf Rang 201 und bei den Kindern ohne geistige Beeinträchtigung (Klasse 2–8) auf Rang 211 (Boenisch, 2014b). Die 80 %-Marke liegt somit um 89 bzw. 99 Wörtern über der 80 %-Marke von Kindern im anfänglichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache. Auch im kleinsten von Boenisch (2014a, 2014b) vorgestellten Korpus liegt die 80 %-Marke noch auf Rang 158. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen hingegen die Schlussfolgerung zu, dass bei Kindern in der Anfangsphase bei Deutsch als Zweitsprache das Kernvokabular ten-

denziell kleiner ist und daher auch die 80 %-Marke niedriger zu liegen scheint. Anstelle des produktiven Wortschatzes im Allgemeinen scheint vielmehr die Vielfalt des Sprachgebrauchs, gemessen an der Anzahl der unterschiedlichen Wörter (Lemma-Types), eine präzisere Erklärung für die Unterschiede innerhalb der 80 %-Marke zu liefern. Am Anfang des Zweitspracherwerbs stehen Kinder vor der Aufgabe, trotz eines noch begrenzten Wortschatzes, schnell und erfolgreich zu kommunizieren. Würden hier gemäß der Identitätshypothese ähnliche Erwerbsreihenfolgen wie im Erstspracherwerb vorausgesetzt werden (Bordag & Opitz, 2021; Dulay & Burt, 1974), können Vergleichsstudien mit monolingual aufwachsenden Kindern im frühen Spracherwerb eine interessante Vergleichsgruppe bieten, um die Ergebnisinterpretation (Höhe der 80 %-Marke) zu schärfen.

Einen weiteren Anhaltspunkt für die Diskussion der erhobenen 80 %-Marke bei Kindern in der Anfangsphase von Deutsch als Zweitsprache liefern die Kernvokabularstudien von Robillard et al. (2014) sowie Boenisch und Soto (2015) mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen. In beiden Vergleichsstudien gehören weniger Wörter zum Kernvokabular als bei den Kindern, die als monolingual eingestuft wurden. Des Weiteren liegt die 80 %-Marke erneut niedriger. Mit den Studien von Robillard et al. (2014) und Boenisch und Soto (2015) bestätigt sich die Tendenz, dass der Umfang des Kernvokabulars bei Kindern im Zweitspracherwerb vergleichsweise geringer zu sein scheint als bei Kindern im Erstspracherwerb (Tab. 56).

Tab. 56: Vergleich 80 %-Marke im Kontext des Zweit- und Erstspracherwerbs

	Robillard et al. (2014)	Boenisch & Soto (2015)	Aktuelle Studie
80 %-Marke im Zweitspracherwerb (Lemma-Types)	182 (L2 Englisch) 190 (L2 Französisch) 192 (L2-Erwerb mit Beeinträchtigung)	141 (L2 Englisch)	112 (L2 Deutsch)
	Trembath et al. (2007)	Boenisch (2014a)	Robillard et al. (2014)
80 %-Marke im Erstspracherwerb (Lemma-Types)	263 (L1 Englisch)	201 (mit geistiger Beeinträchtigung, L1 Deutsch)  211 (ohne geistige Beeinträchtigung, L1 Deutsch)	216 (L1 Französisch)

Anmerkung: Für den Erstspracherwerb wurden aufgrund der Übersicht nur drei beispielhafte Studien aufgeführt.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Einschlusskriterien der genannten Studien lässt sich nicht abschließend klären, ob sich die Beobachtung ausschließlich auf Kinder in der Anfangsphase des Erwerbs einer Zweitsprache beschränkt.

Ein ähnliches Ergebnis im Bereich der 80 %-Marke, jedoch ohne expliziten Fokus auf den Zweitspracherwerb, liefert die Studie von Deckers et al. (2017). In der Stichprobe werden Kinder mit Trisomie 21 und geistiger Beeinträchtigung eingeschlossen sowie die Gebärdennutzung als weitere Kommunikationsform in der Auszählung berücksichtigt. Die 100 am häufigsten genutzten Wörter und Gebärden machen 80,3 % des Gebrauchswortschatzes aus. Inwieweit die Nutzung von Gebärden mit dem Erwerb einer Zweitsprache Parallelen aufweist, kann an dieser Stelle nicht abschließend diskutiert werden. Deutlich wird jedoch, dass in der Untersuchung von Deckers et al. (2017) ebenfalls ein kleiner produktiver Wortschatz untersucht wurde (100 Token pro Kind), sodass die 80 %-Marke, ähnlich wie in der aktuellen Studie, im Bereich der 100 am häufigsten genutzten Wörter liegt.

In der Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschungslage zum Kernvokabular ist deutlich geworden, dass die Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes unterschiedlich erfolgt (Kap. 7.1.2). International wird seit 2007 verstärkt die Streuung der erhobenen Wörter im Untersuchungskorpus berücksichtigt (Streuungskriterium) (Deckers et al., 2017; Hattingh & Tönsing, 2020; Mngomezulu et al., 2019; Mothapo et al., 2021; Quick et al., 2019; Robillard et al., 2014; Shin & Hill, 2016). Die Anwendung des *Streuungskriteriums* ergab, dass 48 Wörter innerhalb des Kernvokabulars von mindestens der Hälfte der Untersuchungsgruppe verwendet wurden. Die beiden erhobenen Kernvokabularlisten unterscheiden sich erst ab Rang 34 in der Rangverteilung. Die mit dem Streuungskriterium verbundene Reduktion am Umfang des Kernvokabulars entkräftet die von Boenisch (2014b) formulierte These zur Universalität des Kernvokabulars.

Am Beispiel der *reduzierten Kernvokabularliste* wird deutlich, dass die Kinder zu Beginn des DaZ-Erwerbs wenige Wörter hochfrequent nutzen. Dieser produktive Wortschatz umfasst mehr als die Hälfte des erfassten Gebrauchswortschatzes (66,17 %). Auch bei Robillard et al. (2014) liegt der prozentuale Anteil der 50 am häufigsten genutzten Wörter in allen vier Untersuchungsgruppen zwischen 53 % und 60 %. Zu den TOP 50 zählen in der Studie von Deckers et al. (2017) 67,2 % des Gebrauchswortschatzes. Davon werden 22 Wörter sowohl als Gebärde als auch lautsprachlich genutzt. Von den 50 am häufigsten genutzten Wörtern werden jedoch nur 16 Wörter von mindestens der Hälfte der Untersuchungsgruppe genutzt (10 Wörter als Gebärde oder lautsprachlich). Diese TOP 16 machen etwa die Hälfte des Gebrauchswortschatzes aus (47,1 %). In der Untersuchung von Boenisch (2014b) machen bei den Kindern mit geistiger Beeinträchtigung die 32 am häufigsten genutzten Wörter 50 % des Gebrauchswortschatzes aus. Bei den Kindern ohne Beeinträchtigung liegt die 50 %-Marke bei 34 Wörtern.

Mit der vorliegenden Untersuchung bildet sich die Tendenz ab, dass vor allem die 50 häufigsten Wörter (TOP 50) im anfänglichen Erwerb bei Deutsch als Zweitsprache eine hohe kommunikative Relevanz haben und über die vielen Wiederholungen im Gebrauchswortschatz des Umfeldes frühzeitig erworben werden. Insbesondere beim Erwerb einer Zweitsprache sind Kinder auf viele Wiederholungen angewiesen, um den aktiven Wortschatz zu erweitern (Apeltauer, 2020, S. 308).

Die Ergebnisse zeigen aber auch im Vergleich zu den Studien von Kindern im Erstspracherwerb, dass das Kernvokabular und damit die Alltagssprache noch ausbaufähig ist. Je kleiner der produktive Wortschatz, desto bedeutsamer ist die Vermittlung von Kernvokabular, um den Erwerb der Alltagssprache zu unterstützen und damit auch den Zugang zur Bildungssprache zu erleichtern (Boenisch, 2014a; Boenisch & Sachse, 2020a; Fretter & Lingk, 2022).

## Zusammensetzung des Kernvokabulars

Die Zusammensetzung des Kernvokabulars wurde in der aktuellen Studie mithilfe der Wortartenverteilung analysiert. Dabei wurde zum einen geschaut, welche Wortarten am häufigsten verwendet werden (absoluter und relativer Anteil) und zum anderen, aus wie viel unterschiedlichen Wörtern sich die jeweilige Wortart zusammensetzt. Ein besonderes Augenmerk wurde auf den Anteil der Funktions- und Inhaltswörter im Kernvokabular gerichtet.

Die Ergebnisse zur *Wortartenverteilung* innerhalb des Kernvokabulars demonstrieren, dass die Substantive nur einen geringen prozentualen Anteil am Gebrauchswortschatz bei Kindern in der Anfangsphase von Deutsch als Zweitsprache aufweisen (7.43 %). Die Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben) (22.43 %) und die Pronomen (20.55 %) nehmen den größten Anteil ein. Danach folgen die Adverbien (16.09 %) und Artikel (13.30 %). Mit dem Ergebnis bestätigt sich die von Boenisch (2014b) erhobene Tendenz, dass Substantive einen verhältnismäßig geringen Anteil im Gebrauch des Kernvokabulars bei Schüler:innen in der Grundschule (2. Klasse) ausmachen. Der etwas größere Anteil an Pronomen und der geringere Anteil an Adverbien in der Studie von Boenisch (2014b) ist einerseits mit unterschiedlichen Wortartenannotationen zu begründen. Außerdem werden aufgrund des großen Korpus bei Boenisch die TOP 100 und TOP 200 Wörter analysiert. Da in der vorliegenden Studie der Korpus kleiner ist, liegt das Kernvokabular deutlich unter der TOP 200-Grenze.

Mit Blick auf die *Anzahl der unterschiedlichen Wörter* im Kernvokabular nehmen die Substantive sowie die Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben) mit je 23 Lemma-Typen die größte Gruppe ein. Die beiden Wortarten machen von insgesamt 112 Kernvokabularwörtern 41.07 % der verschiedenen Wörter aus. Beide Wortarten sind größtenteils den Inhaltswörtern zuzuordnen (Hilfs- und Modalverben zählen zu den Funktionswörtern). Die zweit- und drittgrößte Gruppe bilden die Adverbien und Pronomen. In der Studie von Boenisch (2014b) machen die Substantive und Vollverben bei Schüler:innen der zweiten Klasse erst jenseits der 80 %-Marke mit insgesamt 41 % den größten Anteil unterschiedlicher Wörter aus (S. 17). Unter den TOP 100 nehmen die Pronomen und Adverbien mehr als ein Drittel (37 %) des Wortschatzes ein. Ähnliche Ergebnisse bestätigen internationale Studien (u.a. Crestani et al., 2010; Marvin et al., 1994). In der Untersuchung von Robillard et al. (2014) werden unabhängig von Erst- oder Zweitspracherwerb kaum Nomen und keine Objektbezeichnungen im Kernvokabular nachgewiesen (Robillard et al., 2014).

Der hohe Anteil von Substantiven im Kernvokabular bei Kindern im anfänglichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache kann mit den verwendeten Lehr- und Lernmaterialien im Unterricht zusammenhängen, die bei der Wortschatzarbeit einen Fokus auf den Ausbau des Inhaltswortschatzes richten (Makhmaltschi, 2018; Vilbusch, 2018). Darüber

hinaus können die Gewichtung der Bildungssprache innerhalb der unterrichtlichen Praxis (Fretter & Lingk, 2022; Gogolin & Lange, 2011) sowie spracherwerbstheoretische Auslegungen und didaktische Modelle weitere Anhaltspunkte bieten (Bordag & Opitz, 2021; Schramm, 2021). Imitationen sind zentrale sprachliche Verhaltensweisen in der frühen Phase des Zweitspracherwerbs (Jeuk, 2003). Daher bleibt unklar, ob es in Bezug auf die Substantive beim einmaligen Nachsprechen bleibt oder ob die Wörter fester Bestandteil im Gebrauch des Kernvokabulars sind. Die sprachspezifischen Merkmale der Familiensprache (z.B. unterschiedliche Anzahl an Pronomen) können ebenso den Sprachgebrauch in der Zweitsprache beeinflussen (Kontrastivhypothese, Jeuk, 2021).

Mithilfe der Gegenüberstellung von Nutzungshäufigkeit und Anzahl der unterschiedlichen Wörter im Kernvokabular lässt sich jedoch erkennen, dass vor allem die *Funktionswörter*, welche aus einer begrenzten Anzahl an Wörtern bestehen, durch eine hohe Nutzungshäufigkeit im Kernvokabular hervorstechen. Der prozentuale Anteil der Funktionswörter beträgt im Kernvokabular 60.56 % und in der reduzierten Kernvokabularliste liegt der Anteil bei 66.23 %. Der relative Anteil der Funktionswörter sinkt mit Zunahme der unterschiedlichen Wörter im Untersuchungskorpus (Gesamtliste: 50.76 %). Auch in den südafrikanischen Kernvokabularstudien von Hattingh und Tönsing (2020) und Mothapo et al. (2021) sind zwar insgesamt mehr Inhaltswörter im Kernvokabular vorhanden, jedoch werden die Funktionswörter im Durchschnitt häufiger genutzt. Robillard et al. (2014) und Boenisch und Soto (2015) bestätigen für den Zweitspracherwerb, dass die Funktionswörter gegenüber den Inhaltswörtern prozentual den größeren Anteil am Kernvokabular ausmachen sowie häufiger verwendet werden. Der relative Anteil von Funktionswörtern dominiert in der Untersuchung von Boenisch und Soto (2015) innerhalb der TOP 100 und sinkt mit Zunahme der Ranghöhe und Abnahme der absoluten Häufigkeiten (Boenisch & Soto, 2015). Die hohe Nutzungshäufigkeit von Funktionswörtern in der Anfangsphase bei Deutsch als Zweitsprache unterstreicht den situationsübergreifenden Gebrauch dieser. Gleichzeitig lässt sich aufgrund der grammatischen Eigenschaften von Funktionswörtern ableiten, dass die Kinder, trotz ihres noch geringen produktiven Wortschatzes, erste Wortkombinationen nutzen, um bedeutungstragende Aussagen zu generieren (Jeuk, 2003; Soto & Cooper, 2021). Die Ergebnisse zur Wortartenverteilung im Kernvokabular und dessen Nutzungshäufigkeit lassen die Schlussfolgerung zu, dass der hohe absolute Anteil an Substantiven auf den Gebrauch in gesteuerten, unterrichtlichen Situationen zurückzuführen ist und dass die Kinder in den ungesteuerten kommunikativen Situationen (z.B. Pause, Essenssituation) vor allem auf die Funktionswörter sowie ihre Familiensprache (code-switching, code-mixing) zurückgreifen.

Innerhalb der Funktionswörter nehmen die *Hilfs- und Modalverben* einen besonderen Stellenwert ein. Der relative Anteil der Hilfs- und Modalverben beträgt im Kernvokabular ca. 19 %. Dabei tauchen die Hilfsverben *sein* und *haben* sowie das Modalverb *können* auf beiden Kernvokabularlisten auf. Die Modalverben *müssen* und *wollen* zählen zwar auch zu den am häufigsten genutzten Wörtern, werden jedoch nicht von mindestens der Hälfte der Untersuchungsgruppe genutzt. Die beiden Wörter liegen nur knapp unter der Mindeststreuung (*wollen*: 10 Kinder, *müssen*: 9 Kinder, *dürfen*: 8 Kinder). Dass die Modalverben *sollen* und *möchten* nicht im Kernvokabular auftauchen, könnte sich mit der hohen Nutzungsfrequenz von *können*, *dürfen* und *wollen* und der ähnlichen seman-

tischen Verwendungsmöglichkeiten erklären lassen. Eine qualitative Analyse der Transkripte wäre an dieser Stelle notwendig, um die Annahme zu stützen. Der Gebrauch des Hilfsverbs *werden* ist u.a. für das Tempus Zukunft vorgesehen, welche unter Beachtung von Stufenmodellen im Kontext des DaZ-Erwerbs vorerst eine untergeordnete Rolle spielt (Grießhaber, 2013). Der Anteil der Hilfs- und Modalverben am Gebrauchswortschatz insgesamt beträgt 9.44 %. In der Studie von Boenisch (2014b) haben die Hilfs- und Modalverben bei allen Vergleichsgruppen einen ähnlich hohen prozentualen Anteil am Gesamtwortschatz (10–11 %). Allerdings wird bei Boenisch (2014b) *werden* nicht als Hilfsverb berücksichtigt und zusätzlich *machen* als Hilfsverb aufgenommen (S. 14f.). Der hohe Anteil der Hilfs- und Modalverben im Kernvokabular bei Kindern in der Anfangsphase von Deutsch als Zweitsprache kann auf die pragmatisch-kommunikative Relevanz der Wörter zurückgeführt werden. In Tabelle 57 sind beispielhafte pragmatische Funktionen von Hilfs- und Modalverben, angelehnt an den Beobachtungsbogen zu pragmatischen Fähigkeiten von Schelten-Cornish et al. (2012) aufgeführt. Anhand der Tabelle wird deutlich, dass Hilfs- und Modalverben auch die Funktion eines Vollverbs übernehmen können (Fabricius-Hansen, 2009), wodurch der flexible und häufige Gebrauch derer untermauert wird.

Tab. 57: *Beispielhafte pragmatische Funktionen von Hilfs- und Modalverben (eigene Zuordnung und Formulierungsbeispiele angelehnt an den Beobachtungsbogen von Schelten-Cornish et al., 2012)*

Hilfs- und Modalverben	Pragmatische Funktionen	Formulierungsbeispiele
sein	Meinung äußern, Beschreiben, Gefühle äußern	Ich bin der Meinung, dass ... Das ist ... Ich bin müde.
haben	Information geben	Sie hat ...
werden	Sprechen über Zukunft	Ich werde groß und stark.
können	Aufmerksamkeit auf sich lenken, Vorschlagen Bitten	Ich kann das! Wir könnten auch ... Könntest du bitte ...
möchten	Bedürfnisse äußern, Ablehnen, Bitten, Vorschlagen	Ich möchte ... Wir möchten das nicht. Ich möchte bitte ... Er möchte lieber ...
müssen	Anweisung geben	Du musst jetzt los.
dürfen	um Information bitten, um Klärung bitten	Dürfen wir das haben? Darf der das?
sollen	Anweisung geben, Information geben	So sollst du das machen. Wir sollen erst ...
wollen	Bedürfnisse äußern	Ich will mehr haben.



Mit der vorliegenden Untersuchung kann nicht abschließend geklärt werden, inwieweit Merkmale der unterschiedlichen Familiensprachen einen Einfluss auf die Zusammensetzung des Kernvokabulars bei Deutsch als Zweitsprache haben könnten (Kontrastivhypothese, Ahrenholz, 2020b). Am Beispiel des kontrastiven Sprachvergleichs exemplarischer Kernvokabularlisten wird deutlich, dass zwar eine hohe Übereinstimmung im Kernvokabular besteht, jedoch sprachspezifische Unterschiede unter den am häufigsten genutzten Wörtern in der Alltagssprache zu erkennen sind (Liu & Sloane, 2006; Mngomezulu, 2019; Shin & Hill, 2016).

Insgesamt wird mit den Ergebnissen zum Umfang und zur Zusammensetzung des Kernvokabulars bei Kindern in der *anfänglichen DaZ-Aneignung* deutlich, dass der Umfang des Kernvokabulars tendenziell niedriger liegt und die Substantive einen höheren absoluten Anteil im Kernvokabular haben als in den bisherigen Studien zum Kernvokabular im Zweitspracherwerb (Boenisch & Soto, 2015; Robillard et al., 2014). Trotz der Unterschiede bestätigt sich die hohe Bedeutsamkeit und kommunikative Kraft der Funktionswörter – insbesondere der Hilfs- und Modalverben – im Kernvokabular.

## Diskussion der Vergleichsanalyse

Mithilfe der Vergleichsanalyse von Kindern in der Grundschule (2. und 4. Klasse) sollen spezifische Merkmale im Kernvokabular bei Kindern in der Anfangsphase von Deutsch als Zweitsprache herausgearbeitet werden. Die Verwendung von Referenzdatensätzen im Kontext des vorliegenden Forschungsgegenstands wird empfohlen (Ahrenholz, 2014). Innerhalb der Kernvokabularforschung legen Boenisch und Soto (2015) sowie Robillard et al. (2014) vergleichbare Analysen von Kindern im Erst- und Zweitspracherwerb vor.

Sowohl bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache als auch im Referenzdatensatz dominieren im *Gesamtwortschatz* (Lemma-Types) die Substantive und Verben. Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nutzen zu Beginn im Verhältnis mehr Substantive und Verben als die Kinder im Vergleichskorpus (+10 %). Gerade bei Kindern in der DaZ-Anfangsphase deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der Anteil an Substantiven im Gebrauchswortschatz höher als bei Kindern im Erstspracherwerb zu liegen scheint. Vor allem, wenn der produktive Wortschatz der Kinder unter 50 verschiedenen Wörtern liegt (vor allem Nutzung von Einwortäußerungen), können Substantive verstärkt gebraucht werden (Jeuk, 2003, S. 283f.). Diese Tendenz lässt sich wie folgt interpretieren: Entweder wird im schulischen Kontext der Fokus auf den Ausbau der Substantive gelegt, sodass die Kinder die Wörter eher nachahmen (Rolle der Inputsprache). Oder die Verwendungsweise der Substantive in Form einer Einwortäußerung erleichtert den Kindern kurzfristig kommunikativ erfolgreich zu sein. Darüber hinaus wäre auch die Übersetzung des Substantives von der Familiensprache in das Deutsche eine weitere denkbare Interpretation für den hohen Anteil der Substantive (Rolle von Sprachmischungen, Jeuk, 2003, S. 279f.). Neben diesen Deutungen könnten auch Spracherwerbsmuster im frühen (Zweit-)Spracherwerb einen Einfluss auf die Wortartenverteilung haben. Der höhere Anteil an Substantiven würde bedeuten, dass sich die Untersuchungsgruppe vor allem aus Kindern zusammensetzt, die zum referentiellen Spracherwerbstyp gezählt werden (Gerber & Graat, 2002; Jeuk, 2003; Szagun, 2011; Trautmann, 2008).

Bei Betrachtung der Token fällt jedoch auf, dass Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben), Pronomen, Substantive und Adverbien die größte Gruppe bilden. Eine ähn-



liche Verteilung liegt auch im Vergleichskorpus vor, wenngleich die leichten Schwankungen im Bereich der Pronomen und Adverbien methodisch zu begründen sind (unterschiedliche Wortartenannotation). Demzufolge bestätigen die Ergebnisse zum Gebrauchswortschatz, dass neben den Verben und Substantiven vor allem *auch* die Pronomen und Adverbien eine hohe kommunikative Relevanz im Sprachgebrauch unabhängig von Erst- oder Zweitspracherwerb haben (Jeuk, 2003, S. 284).

### Umfang des Kernvokabulars im Vergleich

Zum Kernvokabular im Referenzdatensatz zählen insgesamt 210 unterschiedliche Wörter. Damit ist der Umfang des Kernvokabulars um 98 Lemma-Types größer als im Primärdatensatz. Der Größenunterschied ist zum einen mit dem umfassenderen Korpus (+ 35 227 Token) zu interpretieren sowie der insgesamt größeren Differenziertheit im Gebrauchswortschatz (Boenisch & Soto, 2015).

### Zusammensetzung des Kernvokabulars im Vergleich

Im Vergleich der *Wortartenverteilung* zeigt sich, dass bei Kindern im Erstspracherwerb und mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen die Hälfte aller genutzten Wörter im Kernvokabular aus Verben (Hilfs- und Modalverben, Vollverben), Adverbien und Pronomen (50.48 %) besteht. Die Substantive haben im Kernvokabular nur einen absoluten Anteil von 11.90 %. Im Vergleich liegt der Anteil der Substantive bei Kindern im anfänglichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache höher (+ 8.64 % höher). Die Substantive, Verben (Hilfs- und Modalverben, Vollverben) und Adverbien machen zusammen 58.04 % vom Kernvokabular aus. Anhand der Gegenüberstellung lässt sich schlussfolgern, dass mit zunehmender linguistischer Kompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Anzahl von Pronomen im Kernvokabular steigt sowie die Anzahl der Substantive sinkt und wiederum im Randvokabular zunimmt. Ebenso ist eine Zunahme weiterer Inhaltswörter (Vollverben, Adjektive, Adverbien) im Randvokabular zu erwarten. Zusätzlich sollte in der Ableitung jedoch der Einfluss des DaZ-Anfangsunterrichts, insbesondere des verwendeten Zielwortschatzes sowie der außerschulische Kontakt zum Deutschen auf die Wortschatzzusammensetzung im Kernvokabular reflektiert werden. Erste Ergebnisse zeigen, dass z.B. eine kernvokabularbasierte Sprachförderung in der DaZ-Anfangsphase zu einem schnelleren Wortschatzzuwachs nach vier Monaten führt (Lingk et al., 2023, Kap. 9).

Im Vergleich der *Nutzungshäufigkeiten* überwiegen die Pronomen und Konjunktionen im Referenzkorpus, wenngleich von Kindern im anfänglichen DaZ-Erwerb im Verhältnis mehr Adverbien und Artikel verwendet werden. Die anteilig hohe Nutzungshäufigkeit der Artikel kann zum einen mit grammatischen Unterrichtsansätzen (z.B. Artikelsensibilisierung) und dem Benennen von Gegenständen (Nomen) gedeutet werden. Zum anderen können die Artikel *der, die, das* auch als Demonstrativpronomen genutzt werden und sind als solche im Referenzkorpus annotiert (Ahrenholz, 2014, S. 174f.). Demnach kann eine ähnliche prozentuale Verteilung bei angepasster Wortartenannotation nicht ausgeschlossen werden. Mit Gegenüberstellung des Anteils der *Funktions- und Inhaltswörter* zeigt sich, dass die prozentuale Verteilung zwischen Funktions- und Inhaltswörtern im Kernvokabular sowohl in der Anfangsphase bei Deutsch als Zweitsprache als auch im Vergleichskorpus ähnlich hoch ist. Dennoch nutzen die Kinder mit Deutsch als

Zweitsprache im Verhältnis 6 % weniger Funktionswörter und 6 % mehr Inhaltswörter im Kernvokabular. Entgegengesetzt stellt Jeuk (2003) in einer Longitudinalstudie fest, dass der Anteil der »Sonstige«-Wörter<sup>1</sup> zu Beginn der Untersuchung, wenn die Kinder noch einen kleinen produktiven Wortschatz nutzen, anteilig bei 25 % liegt und mit zunehmender Sprachkompetenz auf 18 % sinkt. Die abweichenden Ergebnisse können mit den unterschiedlichen Wortartenannotationen erklärt werden: Zum Beispiel werden Personalpronomen, Artikel sowie die Possessivpronomen als separate Wortart kodiert. Ebenso werden die Hilfs- und Modalverben mit den Vollverben ausgewertet. Darüber hinaus beziehen sich die Ergebnisse von Jeuk (2003) auf den produktiven Gesamtwortschatz der Kinder und nicht nur auf die am häufigsten genutzten Wörter.

Im Gegensatz zu den Kindern in der Anfangsphase von Deutsch als Zweitsprache nutzen die Kinder aus dem Vergleichskorpus alle Hilfs- und Modalverben hochfrequent in der Alltagssprache. Die Diskrepanz lässt sich mit den noch begrenzten grammatischen Fähigkeiten der Kinder im anfänglichen DaZ-Erwerbs erklären (Grießhaber, 2013).

Neben der Gegenüberstellung der Wortartenverteilung im Kernvokabular bietet die *vergleichende Analyse hochfrequent genutzter Wörter* konkrete Anhaltspunkte für die Wortschatzsauswahl auf Kommunikationshilfen und für die Interventionsplanung. Unter den 20 am häufigsten genutzten Wörtern (TOP 20) werden 75 % der Wörter sowohl von den Kindern in der frühen Phase der DaZ-Aneignung als auch von Kindern aus dem Vergleichskorpus verwendet. Innerhalb der 50 häufigsten Wörtern liegt die Übereinstimmung bei 72 %. Alle fehlenden Wörter außer *den*, *man*, *oh*, *werden* sind spätestens unter den 100 am häufigsten genutzten Wörtern zu finden. Innerhalb der 100 häufigsten Wörter werden über die Hälfte der Wörter (59.02 %) von allen untersuchten Kindern verwendet. Von den 40 fehlenden Wörtern der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind 35 Wörter außerhalb des Kernvokabulars zu finden. Lediglich die Wörter *ah*, *aufnehmen*, *boah*, *ey* und *oh* sind nicht im Korpus der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu finden. Die fehlenden Interjektionen sind mit den unterschiedlichen Transkriptionskonventionen beider Datensätze zu erklären.

Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse eine hohe Übereinstimmung im Kernvokabular unter den 50 am häufigsten verwendeten Wörtern. Die Abweichungen innerhalb der 100 meistgenutzten Wörter beziehen sich vor allem auf die Frequenzebene und sind mit dem insgesamt kleineren produktiven Wortschatz der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu interpretieren. Im Gegensatz zur vorliegenden Studie identifizieren Boenisch und Soto (2015) zwischen Kindern mit Englisch als Zweit- und Erstsprache eine höhere Übereinstimmung (TOP 20: 85 %, TOP 100: 76 %). Robillard et al. (2014) legen eine ähnlich hohe Übereinstimmung im Kernvokabular von ein- und zweisprachig aufwachsenden Kindern vor (ca. 75–85 % je nach Vergleichsliste). Aus beiden Studien geht jedoch nicht hervor, seit wann die Kinder bereits die Zweitsprache erwerben. Anhand des insgesamt größeren Untersuchungskorpus (Boenisch & Soto, 2015: 19 318 Token, Robillard et al., 2014: 19 022–49 088 Token) sowie der Höhe der 80 %-Marke lässt sich vermuten, dass die Kinder über einen bereits differenzierteren Wortschatz in der Zweitsprache verfügen. Anders als in dem narrativen Review von Laubscher und Light (2020) lässt

1 Jeuk (2003) zählt u.a. Konjunktionen, Adverbien, Interjektionen, Fragewörter zur Wortart Sonstige (S. 163).

sich mit der vorliegenden Studie durch den Vergleich beider Kernvokabularlisten eine hohe Übereinstimmung unter den hochfrequent genutzten Wörtern nachweisen – unabhängig der Spracherwerbsform und unabhängig vom Ausmaß der kommunikativen Kompetenz. Ähnliche methodische Vorgehensweisen und Operationalisierungen in der Erfassung des Kernvokabulars scheinen demnach die Vergleichbarkeit von Kernvokabularlisten zu begünstigen und sollten in zukünftigen Übersichtsarbeiten berücksichtigt werden. Eine noch stärkere Annäherung im Kernvokabular jenseits der TOP 50 ist mit Zunahme des produktiven Wortschatzes bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu erwarten.

### 13.1.2 Feste Wortkombinationen

Um kompetent kommunizieren zu können, müssen im Zweitspracherwerb nicht nur Wörter, sondern vor allem auch häufige Kombinationsmöglichkeiten der Wörter erworben werden (Crossley & Salsbury, 2011, S. 5). Jedoch wird die eindeutige Operationalisierung und Erfassung von Wortkombinationen, verstanden als ganzheitlich genutzte Äußerungen, in der Forschung als herausfordernd beschrieben (u.a. Aguado, 2002; Perkuhn et al., 2012; Shantz, 2017; Wray & Perkins, 2000). Daher werden die hier diskutierten Analyseergebnisse zu häufig genutzten Wortkombinationen als ergänzend zu interpretierende Vorschläge im Kontext des Forschungsstandes verstanden (Perkuhn et al., 2012, S. 115). Die zielsprachliche Korrektheit der Kombinationen steht weniger im Vordergrund, sondern vielmehr die lernersprachlichen Gebrauchsmuster der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Interlanguagehypothese, Ahrenholz, 2014, S. 174; Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 13). Von insgesamt 1 976 unterschiedlichen Dreiwortkombinationen wird die Kombination *Was ist das* am häufigsten sowie von der Hälfte der Untersuchungsgruppe genutzt. Die Wortkombination scheint eine besondere lern- und erwerbstrategische Funktion zu erfüllen, um Fragen nach Wörtern oder Zusammenhängen zu stellen (Jeuk, 2003). Durch den Einsatz der Wortkombination können die Kinder die Erweiterung des Wortschatzes aktiv beeinflussen und somit auch ihre pragmatischen Fähigkeiten weiter ausdifferenzieren (Jeuk, 2003).

Insgesamt werden 19,38 % der Dreiwortkombinationen mehr als einmal verwendet. Mehr als dreiviertel der identifizierten Dreiwortkombinationen (80,62 %) nutzen die Kinder nur einmal. Im Gegensatz zur Studie von Stuart et al. (1997) liegt der prozentuale Anteil der wiederkehrenden Dreiwortkombinationen deutlich höher (+13,38 %). Die abweichenden Ergebnisse können zum einen aufgrund der unterschiedlichen Stichproben erklärt werden. Stuart et al. (1997) untersuchen die Wortkombinationen von erwachsenen Personen (60–74 Jahre; 75–85 Jahre), die weder eine Zweitsprache erwerben noch sich am Anfang der Sprachentwicklung befinden. Zum anderen werden in der Datenerhebung ausschließlich ungesteuerte Freizeitaktivitäten als kommunikativer Kontext gewählt.

Unter Beachtung der Häufigkeit-Rangbeziehung zeigt sich, dass 149 *verschiedene Wortkombinationen* besonders hervorstechen. Diese machen einen Anteil von 30,95 % aller genutzten Dreiwortkombinationen aus. Damit ähnelt der Anteil am mündlichen Sprachgebrauch den ermittelten Werten von Conklin und Schmitt (2012) (30–50 %). Von den 149 verschiedenen Dreiwortkombinationen werden 38 *Dreiwortkombinationen*,

wegen des sprunghaften Anstiegs in der Rangfolge, als *feste Wortkombinationen* eingestuft. Der Anteil an den insgesamt genutzten Dreiwortkombinationen beträgt 17,34 %. Es wird deutlich, dass sich die 38 festen Dreiwortkombinationen fast ausschließlich aus dem ermittelten Kernvokabular (80 %-Marke) der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zusammensetzen. In der Hälfte aller als ganzheitlich interpretierten Dreiwortkombinationen wird das Verb *sein* unter Verwendung von *bin*, *bist* und *ist* genutzt. Das Funktionswort *das* hat eine hohe Bedeutung und wird in 10 festen Wortkombinationen verwendet. Jeuk (2003) ordnet die Verwendung von *das* der sprachlichen Deixis zu und betont, dass die sprachliche Deixis (*da*, *das*) sowie die Aufmerksamkeitslenkung (*guck*) für alle Kinder in der frühen Phase des Zweitspracherwerbs bedeutungsvoll sind. Die deiktischen Wörter werden nach Jeuk (2003) im Verlauf des Zweitspracherwerbs als Artikel, Präpositionen und Lokaladverbien verwendet (S. 273). Daher ist anzunehmen, dass auch in der vorliegenden Untersuchung das Wort *das* weniger als Artikel, sondern vielmehr als sprachliche Deixis oder Demonstrativpronomen genutzt wird. Die festen Wortkombinationen *Ich weiß nicht*, *ich kann nicht*, *Ich kann das*, *Ich kann auch* sind in Anlehnung an Jeuk (2003) ersten metasprachlichen Verhaltensweisen zu zuordnen. Jeuk (2003) fasst unter metasprachliche Aspekte solche Handlungen zusammen, die z.B. auf die Äußerung einer Wissenslücke schließen lassen und der »Inhalt des Dialogs zum Thema gemacht« (S. 277) wird. Die Verhaltensweisen korrelieren mit Zunahme des Wortschatzes (Jeuk, 2003, S. 277). Daher ist anzunehmen, dass diese festen Wortkombinationen vorwiegend von den Kindern aus der Untersuchungsgruppe verwendet wurden, die insgesamt über einen differenzierteren Wortschatz verfügen. Grundsätzlich stellt sich in der Analyse von mündlichen Äußerungen – vor allem der Lernaltersprache – die Frage, wie diese Produktionen kategorisiert werden können (Ahrenholz, 2014, S. 174)? Eine Kategorisierung der Ergebnisse orientiert an beispielhaften pragmatischen Fähigkeiten wird aus zweierlei Gründen als vorteilhaft eingestuft: Erstens wird über die Zuordnung pragmatischer Fähigkeiten der sprachtheoretische Rahmen der Arbeit zum Ausdruck gebracht. Zweitens ist die Interpretation der Ergebnisse anschlussfähig an bisherige Auseinandersetzungen in der Unterstützten Kommunikation (z.B. Fokuswörterkonzept, Sachse & Willke, 2020). In Tabelle 58 wurden aus einer *Auswahl fester Wortkombinationen* beispielhafte pragmatische Fähigkeiten zugeordnet. Welche Formulierungen zu welchen pragmatischen Fähigkeiten passen können, kann sehr unterschiedlich interpretiert werden (O'Neill, 2014) und soll daher an dieser Stelle eine erste Grundlage für weitere Diskussionen und Forschungen bieten.

Tab. 58: *Auswahl aus den festen Wortkombinationen mit beispielhaften pragmatischen Fähigkeiten angelehnt an Schelten-Cornish et al. (2012) und an die sprachlichen Verhaltensweisen aus der Untersuchung von Jeuk (2003, S. 271ff.).*

feste Wortkombination	Beispielhafte pragmatische Fähigkeiten
Was ist das	Fragen, Aufrechterhaltung der Kommunikation
Wie heißt du	Fragen

<b>feste Wortkombination</b>	<b>Beispielhafte pragmatische Fähigkeiten</b>
Das ist mein/e	Aufmerksamkeit auf sich lenken, Bedürfnisse äußern
Ich weiß nicht	Um Klärung bitten, indirekte Aufforderung, Aufrechterhaltung der Kommunikation, metasprachliche Aspekte
Das ist nicht	Ablehnen, Widersprechen
ich kann nicht	Ablehnen, metasprachliche Aspekte
Das ist ein	Beschreiben
Ich bin fertig	Anweisung umsetzen, indirekte Aufforderung, Aufmerksamkeit auf sich lenken
Ich bin nicht	Ablehnen
Was machst du	Fragen
du bist ein	Beschreiben, Information geben
Ich bin das	Aufmerksamkeit auf sich lenken
Ich kann das	Aufmerksamkeit auf sich lenken, Fragen beantworten metasprachliche Aspekte
ich will nicht	Ablehnen
das ist zu	Beschreiben
Ich kann auch	Aufmerksamkeit auf sich lenken, Fragen beantworten, metasprachliche Aspekte
Was hast du	Fragen
Was ist los	Fragen
Was kannst du	Fragen
Ich bin da	Anweisung geben, Aufmerksamkeit auf sich lenken
Ich habe kein	Information geben
Ich habe schon	Information geben
ich will spielen	Bedürfnisse äußern
ist nicht gut	Ablehnen
nein das ist	Ablehnen, Widersprechen

Mit der Vielzahl der unterschiedlichen pragmatischen Absichten, die mithilfe der festen Dreiwortkombinationen ausgedrückt werden können, bestätigt sich die kommunikative und teilhabestiftende Funktion holistisch gebildeter Äußerungen (Aguado, 2002; Crossley & Salsbury, 2011; Wray & Perkins, 2000). Darüber hinaus deuten die Ergebnisse an, dass bereits erste ritualisierte Gespräche (z.B. Small Talk) mithilfe der Dreiwortkombinationen geführt werden können (Ball et al., 1999; King et al., 1995).

Überraschenderweise werden alle festen Wortkombinationen (außer *Was ist das*) von weniger als der Hälfte der Kinder verwendet. An der Stelle scheint die Heterogenität des Datensatzes (Familiensprachen, produktiver Wortschatz) eine Rolle zu spielen sowie die Gestaltung unterrichtlicher Situationen.

## Diskussion der Vergleichsanalyse

Sowohl bei Kindern mit geringem produktivem Wortschatz und Deutsch als Zweitsprache als auch bei den Kindern aus dem Referenzkorpus werden ca. 40 *Dreiwortkombinationen*, trotz der unterschiedlichen Tokenzahlen (+22 132 Token im Referenzkorpus) als ganzheitlich gebildet eingestuft. Dennoch werden die festen Wortkombinationen unterschiedlich aufgebaut. Erst unter den 50 am häufigsten verwendeten Dreiwortkombinationen (TOP 50) stimmen 13 *Formulierungen* überein. Möglicherweise hat die Größe des produktiven Wortschatzes einen Einfluss auf die inhaltliche Zusammensetzung der festen Wortkombinationen. So kann angenommen werden, dass die festen Dreiwortkombinationen, die von Kindern in der frühen Phase des DaZ-Erwerbs genutzt werden, bereits von den Kindern aus dem Vergleichskorpus produktiv (flexibel) verwendet werden (Auflösen ganzheitlicher Äußerungen, Aguado, 2002). Mit zunehmender Sprachkompetenz der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind größere Übereinstimmungen in der Nutzung der festen Wortkombinationen zu erwarten (Crossley & Salsbury, 2011). Dafür gäbe es zwei Erklärungen: 1) Entweder werden produktiv gebildete Formulierungen (flexible Wortkombinationen) von den Kindern häufig wiederholt, automatisiert und als feste Einheit abgespeichert (Aguado, 2013). 2) Oder durch den zunehmenden sprachlichen Input des Umfelds erfolgt eine Imitation neuer fester Wortkombinationen (Aguado, 2002).

Einen weiteren Anhaltspunkt zur Deutung der geringen Übereinstimmung zwischen den festen Wortkombinationen liefern die *altersgebundenen Entwicklungsphasen* zum natürlichen Sprachgebrauch nach Wray und Perkins (2000). Wray und Perkins (2000) folgend nutzen Kinder zwischen dem 2. und 8. Lebensjahr im Verhältnis mehr analytisch gebildete Formulierungen (flexible Wortkombinationen) als ganzheitlich gebildete Formulierungen (feste Wortkombinationen). Das Verhältnis kehrt sich bis zum 18. Lebensjahr um. Da die Hälfte der Untersuchungsgruppe ( $n = 11$ ) aus dem Primärkorpus unter 8 Jahre alt war, kann angenommen werden, dass auch ein größerer Anteil der Wortkombinationen eher flexibel und dadurch unterschiedlich verwendet wurde. Gleiches gilt für die Kinder der zweiten Klasse aus dem Referenzkorpus.

Darüber hinaus ist anzunehmen, dass in unterrichtlichen Situationen vor allem die Wortschatzerweiterung in den Fokus genommen wurde und didaktische Ansätze zur Vermittlung von festen Wortkombinationen eine untergeordnete Rolle spielten (Breindl, 2021; Richards & Rodgers, 2001).

Die als gemeinsam identifizierten festen Wortkombinationen lassen sich den drei übergeordneten sozialen Funktionen nach Wray und Perkins (2001) sowie beispielhaften pragmatischen Fähigkeiten zuordnen (Tab. 59).

Anhand der Zuordnung wird deutlich, dass in Anlehnung an Wray und Perkins (2001) die festen Wortkombinationen – unabhängig von der Spracherwerbsform und unabhängig von der Größe des produktiven Wortschatzes – eine identitätsfördernde Funktion haben (auf individueller Ebene und innerhalb der Gruppe). Gleichzeitig werden die festen Wortkombinationen gebraucht, um körperliche, emotionale und kognitive Bedürfnisse zu befriedigen (Wray & Perkins, 2001). Es scheint, dass die 13 Wortkombinationen früh erworben werden, weil sie mit einer hohen kommunikativen Relevanz verbunden sind (Aguado, 2002; Wray & Perkins, 2000).



Tab. 59: *Gemeinsame feste Dreiwortkombinationen aus dem Primär- und Referenzkorpus (TOP 50).*

<b>feste Wortkombination</b>	<b>Beispielhafte pragmatische Fähigkeiten</b>	<b>Soziale Funktion</b>
Was ist das	Fragen, Aufrechterhaltung der Kommunikation	Beeinflussung des Gesprächspartners/ der Gesprächspartnerin
Das ist mein/e	Aufmerksamkeit auf sich lenken	Sich selbst behaupten, abgrenzen (eigene Identität behaupten)
Das ist nicht	Ablehnen, Widersprechen	Sich selbst behaupten, abgrenzen (eigene Identität behaupten)
ich kann nicht	Ablehnen, metasprachliche Aspekte	Sich selbst behaupten, abgrenzen (eigene Identität behaupten)
Was machst du	Fragen	Beeinflussung des Gesprächspartners/ der Gesprächspartnerin
Was hast du	Fragen	Beeinflussung des Gesprächspartners/ der Gesprächspartnerin
Ich habe kein/e	Information geben	Sich selbst behaupten, abgrenzen (eigene Identität behaupten)
Ich habe schon	Information geben	Sich selbst behaupten, abgrenzen (eigene Identität behaupten)
Das ist so	Information geben, Gefühle äußern	Beeinflussung des Gesprächspartners/ der Gesprächspartnerin
Ich bin ein	Beschreiben	Sich selbst behaupten, abgrenzen (eigene Identität behaupten)
Ich/ich habe das	Information geben, Aufmerksamkeit auf sich lenken	Einer Gruppe anschließen (Gruppenidentität herstellen)
ich mache das	Bedürfnisse äußern, Anweisung geben	Beeinflussung des Gesprächspartners/ der Gesprächspartnerin
Wo ist meine/r	Fragen	Beeinflussung des Gesprächspartners/ der Gesprächspartnerin

Anmerkung: Wortkombinationen (kursiv) liegen außerhalb der TOP 31. Die beispielhaften pragmatischen Fähigkeiten sind angelehnt an die Kategorien von Schelten-Cornish et al. (2012) und Jeuk (2003, S. 271ff.). Die sozialen Funktionen spiegeln die Kategorien von Wray und Perkins (2001) wider (eigene Zuordnung).

Das Merkmal der Segmentierung, verstanden als die Bildung von Satzrahmen, ist ein Bestandteil im Prozess des Aufbrechens von festen Wortkombinationen (Aguado, 2002). Ebenso gelten feste Wortkombinationen, die als *lexical bundles* analysiert werden, als keine abgeschlossene Einheit (Shadrova, 2013). Demzufolge können feste Wortkombinationen auch im Hinblick auf Sequenzen mit offenem Feld (Slot) reflektiert werden (Erman & Warren, 2000; Weinert, 1995; Wray, 2000). Erst das Aufbrechen von festen Wortkombinationen ermöglicht einen flexiblen und unabhängigen Sprachgebrauch. Vor diesem Hintergrund wurden die TOP 50-Dreiwortkombinationen pro Untersuchungskorpus in Be-

zug auf die *Dreiwortkombinationen mit offenem Feld* (Slot) analysiert. Durch die Gegenüberstellung der Dreiwortkombinationen mit Slot stellt sich eine höhere Übereinstimmung innerhalb der niedrigen Rängen (TOP 10, TOP 20, TOP 30) heraus sowie eine differenziertere Gebrauchsweise unter den TOP 50-Kombinationen. Als neue Dreiwortkombinationen mit Slot werden *hast du* \_\_, *kann ich* \_\_, *Wie heißt* \_\_ und *Wir haben* \_\_ identifiziert. Vereinzelt lässt sich eine Häufigkeitsverschiebung in der Nutzungsweise feststellen. *Ich bin* \_\_ und *Das ist* \_\_ zählen bereits zu den 10 häufigsten genutzten Wortkombinationen sowie *Ich hab(e)* \_\_ fällt unter die 20 häufigsten Wortkombinationen. Als feste Dreiwortkombinationen ohne offenes Feld sind die drei Sequenzen erst innerhalb der TOP 50 zu finden. Auf Grundlage der Analyse der festen Dreiwortkombinationen mit offenem Feld lässt sich ableiten, wie in sprachförderlichen Situationen einzelne feste Dreiwortkombinationen segmentiert und neue Formulierungen gebildet werden können. Weiterhin können neue Ausdrucksweisen formuliert werden, wodurch sich die pragmatischen Fähigkeiten in Abhängigkeit des kommunikativen Kontextes weiter ausdifferenzieren lassen (Trautmann, 2008).

### 13.1.3 Implikationen für die Unterstützte Kommunikation

Kinder mit Beeinträchtigungen in der Lautsprache wachsen in einer mehrsprachigen Gesellschaft auf. Demzufolge wird die Förderung der mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz als ein wesentliches Ziel sämtlicher UK-Maßnahmen verstanden, um die Teilhabe am Alltag und an Bildungsangeboten zu ermöglichen. Zur mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz zählen linguistische, sozial-pragmatische, strategische und operationale Fähigkeiten (Light & McNaughton, 2014). Die einzelnen Fähigkeiten sind entlang eines dynamischen Kontinuums verortet und beeinflussen sich gegenseitig (Grosjean, 2020; Light, 1989). Ebenso ist auch der Grad der Abhängigkeit vom Gesprächspartner/der Gesprächspartnerin bei der Beschreibung der kommunikativen Kompetenz von Kindern mit UK-Bedarf zu reflektieren (Sachse & Bernasconi, 2018). Die Entwicklung der Fähigkeiten, speziell der linguistischen Fähigkeiten, wird maßgeblich durch eine *adäquate Vokabularauswahl* auf Kommunikationshilfen und in Interventionsplanungen beeinflusst. Die Orientierung am natürlichen mündlichen Sprachgebrauch als eine Möglichkeit, um Entscheidungen zur Vokabularauswahl zu treffen, ist im Forschungsfeld der Unterstützten Kommunikation weit verbreitet (u.a. Beukelman & Light, 2020; Soto & Cooper, 2021, Tönsing & Soto, 2020). Bisher wurde der natürliche mündliche Sprachgebrauch in der Unterstützten Kommunikation vor allem in Bezug auf die am häufigsten verwendeten Wörter, das Kernvokabular untersucht. Mit der vorliegenden Studie wird erstmals der natürliche mündliche Sprachgebrauch von Kindern in der frühen Phase der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache in Bezug auf das Kernvokabular *und* in Bezug auf häufig genutzte (feste) Wortkombinationen untersucht. Damit setzt die Untersuchung neue Impulse zur Vokabularauswahl und Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

Für eine umfassende Erfassung der mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz wäre ergänzend zu der vorliegenden Studie, auch die Analyse von Sprachwechseln und

Sprachmischungen (code-switching, code-mixing) sowie translingualen Verhaltensweisen erforderlich (Tönsing & Soto, 2020).

### Kernvokabular

Die Forschungen zum Kernvokabular sind seit 1989 zwar deutlich angewachsen, jedoch wurde bisher erst in zwei Studien explizit das Kernvokabular bei Kindern im Zweitspracherwerb untersucht (Boenisch & Soto, 2015; Robillard et al., 2014). Die vorliegenden Ergebnisse zum Kernvokabular bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ergänzen den aktuellen Forschungsstand mit Fokus auf die Anfangsphase, wenn die Kinder noch einen kleinen produktiven Wortschatz nutzen. Folgende Schlussfolgerungen für die Unterstützte Kommunikation lassen die Ergebnisse zum Kernvokabular zu:

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nutzen zu Beginn des Spracherwerbs weniger Wörter hochfrequent, sodass das Kernvokabular insgesamt kleiner ist als bei Kindern in einem ähnlichen Alter und mit größerem produktiven Wortschatz. Unter Annahme ähnlicher Entwicklungsbedingungen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen (Haupt, 1996), bietet die Kernvokabularliste aus der vorliegenden Studie eine erste Orientierung zur Wortschatzauswahl bei unterstützten kommunizierenden Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und kann ergänzend zu bestehenden Listen (Boenisch & Sachse, 2007; Boenisch, 2014b) und Systematiken (z.B. Fokuswörterkonzept, Sachse & Willke, 2020) verwendet werden. Neben der Offenheit gegenüber den sprachlichen Prozessen im Rahmen des sukzessiven Mehrsprachenerwerbs, wird auf Grundlage der Studie auch die Orientierung am »natürlichen Erstspracherwerb als Beschreibungsfolie« (Jeuk, 2003, S. 299) befürwortet. Demzufolge deuten die Ergebnisse zum Umfang des Kernvokabulars an, dass der Ausbau der Alltagssprache ein wesentliches Ziel in der Interventionsplanung sein sollte, um auch den Erwerb der Bildungssprache zu unterstützen (Clendon & Erickson, 2008; Fretter & Lingk, 2022). In dem Zusammenhang sollten vor allem Wörter aus dem Funktionswortschatz verstärkt vom Umfeld angeboten werden und mit Wörtern aus dem Randvokabular situationsspezifisch ergänzt werden. Liefern die Ergebnisse der vorliegenden Studie eine zusätzliche deutschsprachige Kernvokabularliste für den wissenschaftlichen und praxisbezogenen Austausch, bleibt die Bereitstellung von Kernvokabularlisten in verschiedenen Sprachen ein Desiderat im Kontext der mehrsprachigen Lebensrealität unterstützt kommunizierender Kinder.

### Feste Wortkombinationen

Der zusätzliche Blick auf die Wortkombinationen ermöglicht auch Hinweise über die pragmatischen Fähigkeiten abzuleiten. Der Gebrauch *fester Wortkombinationen* wird mit einer erhöhten Teilhabe und Zugehörigkeit in Verbindung gebracht (Crossley & Salsbury, 2011) sowie der Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen (Wray & Perkins, 2000). Speziell bei Kindern, die auf Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation angewiesen sind, wird verstärkt auf den Ausbau der pragmatischen Fähigkeiten hingewiesen (Lingk et al., 2020; Sachse & Willke, 2020). Anhand der Liste über die festen Dreiwortkombinationen von Kindern im anfänglichen Zweitspracherwerb werden beispielhafte pragmatische Fähigkeiten vorgestellt, die zu Beginn des Zweitspracherwerbs verwendet werden. Mit der Vielfalt der pragmatischen Fähigkeiten wird herausgestellt, wie

Kinder ihre Zweitsprache – trotz kleinem produktiven Wortschatz – von Anfang an zum Zwecke der Kommunikation verwenden. Demzufolge sollte die Entwicklung der pragmatischen Fähigkeiten auch in UK-Interventionen bei Deutsch als Zweitsprache kontinuierlich einbezogen werden.

Je nach Perspektive lassen sich für die Unterstützte Kommunikation unterschiedliche Schlussfolgerungen über die verwendeten festen Wortkombinationen von Kindern in der DaZ-Anfangsphase ziehen:

- *Umweltbezogene Perspektive:* Zum einen verdeutlichen die verwendeten festen Wortkombinationen, wie Dreiwortkombinationen zu Beginn der Sprachförderung gemodelt werden können. Je nach Interventionsziel sollten die Dreiwortkombinationen in Anlehnung an das Modell von Todman und Alm (2003) entweder als vorgefertigte Äußerung präsentiert werden (*whole-based approach*) oder als konstruierte Sequenz angeboten werden (*construction-based approach*). Die Kombination beider Ansätze kann zur Steigerung der Lebensqualität und Selbstverwirklichung beitragen (Todman & Alm, 2003). Zwar werden inzwischen auf einzelnen komplexen elektronischen Kommunikationshilfen vorgefertigte Äußerungen bereitgestellt, jedoch ist die wissenschaftliche Absicherung dieser nicht eindeutig. Die Bereitstellung umfassender Datenbanken mit verschiedenen (großen) Wortkombinationen und zusätzlicher Annotierung der pragmatischen Funktionen wäre ein wünschenswertes Ziel innerhalb der Forschung (Todman et al., 2008).
- *Linguistische Perspektive:* Zum anderen können die festen Wortkombinationen, insbesondere die Dreiwortkombinationen mit offenem Feld, als ein Steigbügel für den Grammatikerwerb genutzt werden. Das Aufbrechen der festen Verbindungen kann aktiv durch das Umfeld mithilfe von Modellierungsstrategien begleitet werden (Aguado, 2002; Blockberger & Sutton, 2003; van Tatenhove, 2013; Willke, 2020).
- *Operationale Perspektive:* Die Forschungen zu Wortkombinationen können darüber hinaus zur Optimierung von Wortvorhersagen auf schriftsprach- und symbolbasierten Systemen beitragen, wodurch die Kommunikationsgeschwindigkeit gesteigert werden kann (Todman et al., 2008).
- *Bildungssprachliche Perspektive:* Der hohe Anteil des Kernvokabulars innerhalb der festen Dreiwortkombinationen unterstreicht, dass vor allem mit den Wörtern aus dem Kernvokabular ein sprachliches Fundament für den Aufbau der Bildungssprache gelegt werden kann (Boenisch & Sachse, 2020a; Fretter & Lingk, 2022; Robillard et al., 2014).

## 13.2 Diskussion der Methode

Die Erfassung des natürlichen mündlichen Sprachgebrauchs am Beispiel von Kernvokabular und festen Wortkombinationen erfordert die Wahl eines *nicht-experimentellen deskriptiven Forschungsdesigns*. Die Stärke eines nicht-experimentellen deskriptiven Forschungsdesigns besteht darin, möglichst nah am Feld forschen zu können, ohne dass unabhängige Variablen manipuliert werden müssen (Döring & Bortz, 2016). Das gewählte Forschungsdesign ist anschlussfähig an den bisherigen internationalen Diskurs