

Lena Alice Lingk

MEHR- SPRACHIGKEIT UND SPRACH- GEBRAUCH

Deutsch als Zweitsprache
in der Unterstützten Kommunikation

[transcript] Pädagogik

Lena Alice Lingk
Mehrsprachigkeit und Sprachgebrauch

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Lena Alice Lingk, geb. 1985, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung an der Universität zu Köln sowie am Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation (FBZ UK) tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit in der Unterstützten Kommunikation, Sprachförderung für Deutsch als Zweitsprache sowie die Entwicklung von Sprachfördermaterialien und bilingualen Kommunikationshilfen.

Lena Alice Lingk

Mehrsprachigkeit und Sprachgebrauch

Deutsch als Zweitsprache in der Unterstützten Kommunikation

[transcript]

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juli 2023 angenommen. Beschluss vom 20.10.2020. Gutachten: Prof. Dr. Jens Boenisch und Prof'in Dr. Sophia Falkenstörfer

Diese Publikation ist an der Universität zu Köln entstanden und wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität zu Köln finanziert.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde auch ermöglicht durch den Arbeitsbereich von Prof. Dr. Jens Boenisch (Universität zu Köln).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2025 im transcript Verlag, Bielefeld

© Lena Alice Lingk

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839473092>

Print-ISBN: 978-3-8376-7309-8

PDF-ISBN: 978-3-8394-7309-2

Buchreihen-ISSN: 2703-1047

Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Danke	7
Einleitung	9
1 Unterstützte Kommunikation	13
1.1 Gegenstandsbereich	13
1.2 Begriffsbestimmung und Ziele von UK-Interventionen	21
1.3 Theoriebildung und Bezugswissenschaften	23
1.4 Aufgabenfeld der Sonderpädagogik	25
2 Deutsch als Zweitsprache	27
2.1 Begriffsbestimmungen	27
2.2 Spracherwerbsformen	29
2.3 Zweitspracherwerbshypothesen	30
2.4 Alltagssprache und Bildungssprache	36
2.5 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb	39
3 Deutsch als Zweitsprache in der Unterstützten Kommunikation	41
3.1 Theoretische Ableitungen aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache	41
3.2 Befunde im Forschungsfeld Unterstützte Kommunikation	46
4 Sprachtheoretischer Rahmen	53
4.1 Pragmatischer Ansatz in der Unterstützten Kommunikation	54
4.2 Integrierte Mehrsprachigkeit und Translanguaging	61
5 Linguistische Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen	65
6 Vokabularauswahl in der Unterstützten Kommunikation	73
7 Fokus auf den natürlichen mündlichen Sprachgebrauch	77
7.1 Kernvokabular	82

7.1.1	Definition und theoretische Einordnung	83
7.1.2	Forschungsstand Kernvokabular	90
7.2	Feste Wortkombinationen	100
7.2.1	Definition und theoretische Einordnung	101
7.2.2	Forschungsstand feste Wortkombinationen	115
7.3	Bedeutung für Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation	121
8	Vorläufige Zusammenfassung	127
9	Das KvDaZ-Projekt	131
10	Forschungsdesign	141
10.1	Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse	141
10.2	Begründung der Forschungsmethode	145
11	Ablauf der Studie	147
11.1	Stichprobe	148
11.1.1	Elternfragebogen (Tertiärdaten)	148
11.1.2	Stichprobenbeschreibung	150
11.2	Datenerhebung	155
11.3	Datenaufbereitung	157
11.4	Datenauswertung	158
11.5	Prüfung der Reliabilität, Objektivität und Validität	164
12	Ergebnisdarstellung	167
12.1	Kernvokabular	169
12.2	Feste Wortkombinationen	190
13	Diskussion	199
13.1	Diskussion der Ergebnisse	200
13.1.1	Kernvokabular	200
13.1.2	Feste Wortkombinationen	210
13.1.3	Implikationen für die Unterstützte Kommunikation	215
13.2	Diskussion der Methode	217
Fazit		221
Literaturverzeichnis		223
Anhang		247

Danke

Das vorliegende Buch markiert den Abschluss meiner Promotion. Eine Promotion verläuft in Phasen. In jeder Phase waren der Austausch und die Unterstützung einzelner Personen aus meinem Umfeld immens wichtig. Ihnen möchte ich meinen Dank aussprechen. Ich danke meinem Doktorvater, Prof. Dr. Jens Boenisch, der mir den Weg in die Wissenschaft ermöglicht hat. Für seine kontinuierliche fachliche, aber auch vertrauensvolle und wohlwollende Begleitung bin ich ganz besonders dankbar. Prof'in. Dr. Sophia Falkenstörfer, meiner Zweitgutachterin, möchte ich für die wertvollen Hinweise in der Endphase meiner Promotion danken.

Ich danke all meinen Kolleg:innen vom »HR1«. Die regelmäßig stattfindende Montagsrunde und der damit verbundene Gesprächsanlass waren für mich eine wichtige Orientierungshilfe. Die »Zwischendurch-Gespräche« auf dem Flur, die gemeinsamen Mittagspausen und das entgegengebrachte Verständnis für jede einzelne Phase waren unendlich wichtig. Ich möchte mich bei Prof'in. Dr. Melanie Willke und Prof. Dr. Tobias Bernasconi bedanken. Das Teilen ihrer Erfahrungen und Einschätzungen haben immer für einen Moment der Ruhe gesorgt. Die Promotion ist im Rahmen des KvDaZ-Forschungsprojektes entstanden. Ich danke allen Lehrer:innen, pädagogischen Fachkräften, Kindern und ihren Eltern, die sich dem KvDaZ-Projekt angeschlossen haben und damit die vorliegende Untersuchung möglich gemacht haben. Für die Unterstützung bei der Datengewinnung und -aufbereitung möchte ich dem gesamten KvDaZ-Team herzlich danken.

Ein ganz besonderer Dank geht an Dagmar Frölich, die mir durch ihren Einsatz im KvDaZ-Projekt immer wieder Raum für die Arbeit an meiner Promotion gegeben hat. Ich danke ihr für den stets bereichernden Austausch. Ich danke Dr. Stefanie K. Sachse für das Gegenlesen der Arbeit, für die konstruktiven fachlichen Rückmeldungen und für ihr ganz besonderes Timing (nicht nur) in der Endphase meiner Promotion.

Mein tiefer Dank gilt meiner Familie und meinen Freund:innen, die mir immer wieder Rückhalt, Geduld und Zuversicht entgegengebracht haben. Ich danke meinem Mann Arthur, der jede Phase ganz besonders miterlebt hat und mich bis zum Abschluss der Promotion ausdauernd ermutigt hat.

Einleitung

Mehrsprachigkeit ist ein Thema, das in vielen Bereichen zunehmend mehr Aufmerksamkeit erhält – so auch in der Unterstützten Kommunikation (UK). Immer mehr Kinder und Jugendliche, die Lautsprache nicht oder verzögert entwickeln, erwerben Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und kommunizieren im häuslichen Umfeld in einer anderen Familiensprache. Deutsch ist bisher oft die einzige Sprache auf ihrer Kommunikationshilfe. Hier besteht ein großer Handlungsbedarf – sowohl für das Fachgebiet *Unterstützte Kommunikation*, aber auch für die individuellen *UK-Interventionen*. Bereits im ersten Teil der vorliegenden Arbeit werden zentrale Beiträge zu beiden Aufgabenbereichen geliefert:

Für das *Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation* werden Erkenntnisse aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache aufbereitet und auf die Unterstützte Kommunikation übertragen, zum Beispiel

- Grundlagen zu Begrifflichkeiten und Spracherwerbsformen (Mehrsprachigkeit, Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb),
- Spracherwerbshypothesen (u.a. Bedeutung der Erstsprache und des Umfelds, zweitspracherwerbsspezifische Strategien, Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Erst- und Zweitspracherwerb),
- übergeordnete Zielvorstellungen (kommunikative Kompetenz [DaZ: Canale & Swain, 1980; UK: Light, 1989] und Teilhabe) sowie konkrete Ziele (z.B. Wortschatzvermittlung mit Bildungssprache als Referenzbereich, parallel die Unterstützung der Alltagskommunikation),
- Spracherwerbstheoretische Positionen und Unterstützungsstrategien (Fokus auf linguistische Fähigkeiten sowie auf lexikalische, syntaktische und pragmatische Aspekte), hier spielen der pragmatische Ansatz (Spracherwerb durch Sprachgebrauch) sowie Auffassungen über Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle.

Parallelen und Unterschiede in der (frühkindlichen) Sprachentwicklung, im Zweitspracherwerb sowie in UK-Interventionen werden in der Auseinandersetzung kontinuierlich einbezogen.

Eine zentrale Frage im Rahmen der *Interventionsplanung* betrifft die Vokabularauswahl für die Kommunikationshilfen bzw. das zu vermittelnde Vokabular – hier ist

sowohl für den UK-Einsatz als auch für den anfänglichen DaZ-Erwerb der *natürliche mündliche Sprachgebrauch* im Deutschen ein bedeutender Referenzbereich. Vor diesem Hintergrund werden Überlegungen und der Forschungsstand zur Vokabularauswahl im Überschneidungsbereich Deutsch als Zweitsprache und Unterstützte Kommunikation thematisiert. Ein zentrales Thema ist dabei »Core Vocabulary« oder Kernvokabular. Das Kernvokabular bezeichnet – vereinfacht gesagt – die am häufigsten gebrauchten Wörter einer Sprache. Das sind viele Funktionswörter, die sowohl im Spracherwerb als auch im Sprachgebrauch eine wichtige Rolle spielen, weil so überhaupt konkrete Ausdrucksweisen möglich werden. Viele Autor:innen setzen sich mit dem Kernvokabular auseinander und nutzen unterschiedliche methodische Zugänge, um Wort- bzw. Kernvokabularlisten für verschiedene Sprachen vorzulegen. Erst wenige Studien legen auch Listen für zweisprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche vor. Die Listen zeigen, dass – wenn der mündliche Sprachgebrauch analysiert wird – verhältnismäßig wenige der verwendeten Wörter häufig genutzt werden, viele Funktionswörter zum Kernvokabular gehören und sich Listen – aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsformen, aber auch aufgrund der nicht möglichen 1:1-Übertragung des Sprachgebrauchs (z. B. im Englischen *get*) – unterscheiden.

Vor diesem Hintergrund wird der Bedarf von Analysen über die Verwendung von *Kernvokabular bei Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, deutlich*. Zum *Untersuchungsgegenstand* der vorliegenden Studie zählen entsprechende Analysen, wobei der Fokus auf den anfänglichen DaZ-Erwerb gelegt wird. Erstmals wird der *anfängliche Gebrauch von Deutsch als Zweitsprache* bei noch geringem produktiven Wortschatz im Vergleich zum Gebrauch des Deutschen, wenn die Kinder bereits über einen größeren produktiven Wortschatz verfügen, analysiert. Zudem wird ein in der deutschen UK-Fachdiskussion bisher noch weitgehend unberücksichtigter Fokus auf *feste Wortkombinationen* (oder auch *chunks*) im Unterschied zu flexibel zu kombinierenden Einzelwörtern vorgestellt. Beide Perspektiven – *Kernvokabular und feste Wortkombinationen* – bieten für die Planung und Ausführung von UK-Interventionen das Potenzial, dass die Entscheidungen zur Vokabularauswahl möglichst nah an den Merkmalen des natürlichen mündlichen Sprachgebrauchs getroffen werden können.

Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel werden Grundlagen aus dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation mit besonderem Schwerpunkt auf UK-Interventionen vorgestellt. Daran anschließend werden Facetten aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache aufgearbeitet (Kap. 2). Die vertiefende Auseinandersetzung mit ausgewählten Schwerpunkten wird als notwendig erachtet, um darauf aufbauend theoretische Ableitungen für die Unterstützte Kommunikation treffen zu können (Kap. 3). Die anschließenden Auseinandersetzungen bewegen sich im Überschneidungsbereich zwischen (Zweit-)Spracherwerb und (Zweit-)Sprachgebrauch. Der pragmatische Ansatz mit ergänzenden Perspektiven aus der Mehrsprachigkeitsforschung wird als theoretischer Bezugsrahmen verwendet, um diesen Überschneidungsbereich zu begründen (Kap. 4). Die linguistischen Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen (Erwerb und Gebrauch von Wortschatz

und Grammatik) werden vertiefend herausgearbeitet (Kap. 5). Mit Blick auf UK-Interventionen werden verschiedene Möglichkeiten der Vokabularauswahl zur Förderung der linguistischen Fähigkeiten näher beschrieben (Kap. 6). Die Orientierung am natürlichen mündlichen Sprachgebrauch als eine Möglichkeit der Vokabularauswahl in UK-Interventionen wird im siebten Kapitel ausführlich herausgearbeitet. Die Unterscheidung zwischen feststehenden Wortkombinationen sowie aus Einzelwörtern flexibel gebildeten Wortkombinationen ist ein besonderer Fokus dieses Kapitels. Vor diesem Hintergrund werden im Anschluss die Forschungen zum Kernvokabular (häufig genutzte Wörter) und zu den festen Wortkombinationen vorgestellt.

Anhand einer vorläufigen Zusammenfassung (Kap. 8) werden zentrale Aspekte aus dem Theorieteil aufgegriffen und abschließend zwei Quintessenzen präsentiert.

Mit der Vorstellung des Forschungsprojekts »Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache« (KvDaZ) wird der Ausgangspunkt für die vorliegende Sekundärstudie »Deutsch als Zweitsprache in der Unterstützten Kommunikation« (DaZ in der UK) beschrieben und der empirische Teil der Arbeit eingeleitet (Kap. 9).

Das verwendete Forschungsdesign wird unter Beachtung der Forschungsfrage, des Erkenntnisinteresses sowie einer begründeten Einführung der Forschungsmethode erläutert (Kap. 10). Die Beschreibung des forschungsmethodischen Ablaufs der Studie ist Gegenstand des elften Kapitels.

Im Anschluss daran werden die Ergebnisse präsentiert (Kap. 12). Die Ergebnisse zum Kernvokabular werden im Hinblick auf den Umfang und die Zusammensetzung des Kernvokabulars vorgestellt. Die Ergebnisse zu den festen Wortkombinationen werden am Beispiel häufig verwendeter Dreiwortkombinationen beschrieben. Die Untersuchungsergebnisse werden jeweils mit einem Referenzkorpus zum natürlichen mündlichen Sprachgebrauch von Kindern in der Grundschule (2. und 4. Klasse) vergleichend analysiert.

Die Diskussion der Ergebnisse und der Methode erfolgt in Kapitel 13. Die Implikationen der Studie für UK-Interventionen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache sind ein ergänzender Baustein in diesem Kapitel.

Die Forschungsarbeit schließt mit einem Fazit, in dem zentrale Schwerpunkte aus der Arbeit aufgegriffen werden und Impulse für Forschung und Praxis abgeleitet werden.

Der Aufbau der Arbeit mit den jeweiligen Themenschwerpunkten und zentralen Befunden (Theorieteil) wird in der nachfolgenden Abbildung visualisiert (Abb.1).

Hinweise zur Verwendung geschlechtsbezogener Begriffe: In der vorliegenden Arbeit werden wo möglich genderneutrale Begriffe verwendet (z.B. Bezugspersonen, Lehrpersonen, Teilnehmende) oder die Begriffe gegendert (z.B. Kommunikationspartner:innen, Schüler:innen). Lediglich bei direkten Zitaten, wird der gewählte Begriff unverändert übernommen. Wird eine weibliche Form verwendet, bezeichnet diese eine weibliche Person oder eine Gruppe, die aus weiblichen Personen besteht (z.B. Autorin, Forscherinnen). Gleiches gilt für die männliche Form.

Mehrsprachigkeit und Sprachgebrauch Deutsch als Zweitsprache in der Unterstützten Kommunikation <i>Befunde zum natürlichen mündlichen Sprachgebrauch von Kindern im anfänglichen sukzessiven DaZ-Erwerb</i> <i>(Vokabularauswahl: Kernvokabular, feste Wortkombinationen)</i>	
1. Unterstützte Kommunikation (UK)	2. Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
<i>UK – Fokus auf Alltagssprache</i>	<i>DaZ – Fokus auf Bildungssprache</i>
3. DaZ in der UK	
<i>z.B. Begrifflichkeiten, Spracherwerbshypothesen, mehrsprachige UK-Maßnahmen</i>	
4. Sprachtheoretischer Rahmen	
<i>Pragmatischer Ansatz: Spracherwerb durch Sprachgebrauch, Sprache als Handlung</i> <i>(Sprachentwicklung, kommunikative Kompetenz),</i> <i>Mehrsprachigkeit: integrierte Mehrsprachigkeit, Translanguaging</i>	
5. Linguistische Fähigkeiten u.k. Personen	
<i>Fokus auf Wortschatz und Grammatik, Vokabularauswahl als ein zentraler Einflussfaktor</i>	
6. Vokabularauswahl in der UK	
<i>Komplexer und kontinuierlicher Prozess, DaZ-Perspektiven bieten eine ergänzende Orientierungshilfe</i>	
7. Natürlicher mündlicher Sprachgebrauch bei der Vokabularauswahl im Fokus Zusammenspiel zwischen flexiblen und festen Wortkombinationen	
<i>Kernvokabular: häufige Wörter, die flexibel kombinierbar sind</i>	<i>Feste Wortkombinationen: feststehende Sequenzen</i>
<i>Narratives Review: Kernvokabular, feste Wortkombinationen</i>	
8. Vorläufige Zusammenfassung	
9. KvDaZ-Projekt	
10. Forschungsfrage und Forschungsdesign	
11. Ablauf der Studie	
12. Ergebnisdarstellung	
13. Diskussion der Ergebnisse und Methode	
14. Fazit	

Abb. 1: Aufbau der Arbeit mit zentralen Befunden des Theorieteils

1 Unterstützte Kommunikation

In diesem Kapitel werden die für die vorliegende Arbeit relevanten theoretischen Grundlagen aus dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation erläutert. Vereinzelt werden bereits Bezüge zum Handlungsfeld Mehrsprachigkeit bzw. Deutsch als Zweitsprache hergestellt, die im Verlauf der Arbeit vertieft werden.

1.1 Gegenstandsbereich

Die Unterstützte Kommunikation hat sich seit Anfang der 1990er Jahre als *Wissenschafts- und Praxisfeld* in Deutschland zunehmend verbreitet (Boenisch, 2009, S. 17f.). Ausgangspunkt für die Verbreitung in Deutschland waren Lehrkräfte an den Förderschulen für Körperliche und motorische Entwicklung sowie Geistige Entwicklung. Die Unterstützte Kommunikation beschäftigt sich als ein sonderpädagogisches Aufgabenfeld mit der »Vermittlung und Anwendung von Wissen und Fähigkeiten, von Hilfen und Hilfsmitteln sowie das Bereitstellen von Strukturen, die Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen mit eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten effektivere Verständigung mit vertrauten und weniger vertrauten Gesprächspartnern/-innen ermöglichen« (Sachse, 2010, S. 15).

In der Unterstützten Kommunikation wird die gesamte Lebensspanne thematisiert, sodass der Personenkreis als äußerst heterogen eingeschätzt werden kann (Scholz & Stegkemper, 2022, S. 35). Entsprechend des breiten Einsatzfeldes der Unterstützten Kommunikation sind auch die zugehörigen Professionen mannigfaltig. So prägen nicht mehr nur die Lehrkräfte an den Förderschulen die Praxis der Unterstützten Kommunikation, sondern auch das Engagement von z.B. Sprachtherapeut:innen und Ergotherapeut:innen ist fester Bestandteil im Fachgebiet (Lüke & Vock, 2019, S. 130). Die »multidisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Fachdisziplinen [ist in der Unterstützten Kommunikation] eine zwingend notwendige Voraussetzung« (Kristen, 2005, S. 8). Umfassende Erläuterungen zur Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland sind beispielsweise bei Braun (2010; 2020), Boenisch (2009) oder bei Wachsmuth (2020b) zu finden.

UK-Interventionen bilden ein Handlungsfeld im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation und werden in der vorliegenden Arbeit als ein wesentlicher Schwerpunkt behandelt. Sachse und Bernasconi (2020) bezeichnen UK-Interventionen als das »geplante und systematische Unterstützen einer nichtlautsprachlich kommunizierenden Person bei der Erweiterung ihrer kommunikativen Unabhängigkeit und Partizipation« (S. 204). Zu UK-Interventionen zählen Diagnostik, Beratung und Interventionsplanung (Bernasconi, 2023, S. 19f.). In wissenschaftlichen und praxisnahen Auseinandersetzungen zu UK-Interventionen wurden in der Vergangenheit immer wieder drei größere Bereiche herausgearbeitet: (1) die individuellen Fähigkeiten, (2) das individuelle Kommunikationssystem und (3) das Umfeld (u.a. Boenisch, 2009, S. 82; Kristen, 2005, S. 20; Renner, 2004, S. 102). Renner (2004) merkt an, dass die drei Teilbereiche zueinander in Beziehung stehen und sich überschneiden. Zum Beispiel beeinflussen die motorischen und sprachlichen Fähigkeiten einer Person die Auswahl der Kommunikationshilfe. Gleichzeitig hängt die Nutzung der Kommunikationshilfe auch vom Gesprächsverhalten des Kommunikationspartners und der Kommunikationspartnerin ab. Aktuelle Diskussionen beziehen verstärkt das Modell der ICF ein (International Classification of Functioning Disability and Health, DIMDI, 2005; u.a. Beukelman & Light, 2020; Boenisch & Sachse, 2020b; Fittje, 2019; Lage & Knobel Furrer, 2017; Light & McNaughton, 2014; Sachse, 2010, Abb. 2).

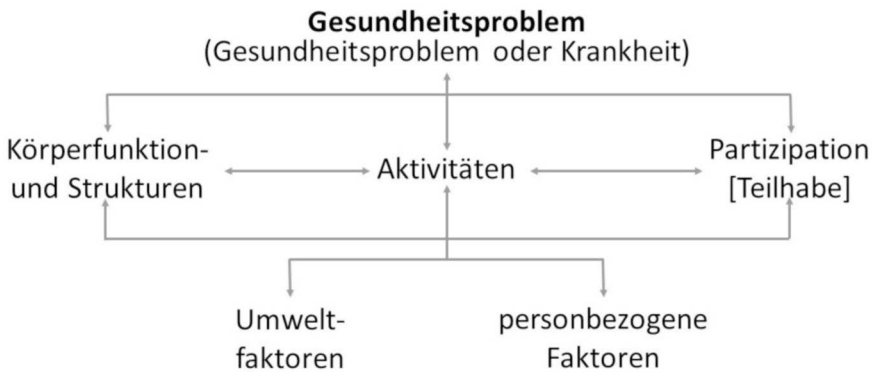


Abb. 2: Das Modell der ICF (DIMDI, 2005)

Individuelle Fähigkeiten (ICF: Körperstrukturen und -funktionen, personbezogene Faktoren)

Die Ursachen für die eingeschränkte Lautsprache können angeboren oder erworben sein. Zu den angeborenen Ursachen zählen zum Beispiel Hirnschädigungen aufgrund von Schwangerschafts- oder Geburtskomplikationen, Chromosomenanomalien oder Stoffwechselerkrankungen. Erworbene Ursachen können zum Beispiel mit chronisch progredienten Erkrankungen oder plötzlich auftretenden Schädigungen am Gehirn in Verbindung stehen. Auch temporäre Einschränkungen, wie Schockzustände, Tra-

cheotomien können den Einsatz von Unterstützter Kommunikation erfordern (Braun, 1994, 2010; Kristen, 2005; Renner, 2004). Vielfältige Aufgabenbereiche sind mit der Unterstützten Kommunikation verbunden, da verschiedene Altersstufen sowie »Art, Ausmaß, Verlauf und psychische Auswirkungen der Schädigungsformen [...] erheblich differieren« (Braun, 1994, S. 50). Der Einsatz von Unterstützter Kommunikation sollte so früh wie möglich erfolgen, damit sensible Phasen der Sprach- und Kommunikationsentwicklung bestmöglich ausgeschöpft werden und vielfältige kommunikative Erfahrungen gesammelt werden können (Willke, 2018, S. 12). Haupt (1996) verdeutlicht mithilfe eines Vernetzungsmodells, wie sich sprachliche und kommunikative Fähigkeiten auch auf andere Entwicklungsbereiche auswirken:

Es sind stets komplexe Wirkungs- und Beeinflussungszusammenhänge. Lineare Korrelationen zwischen einzelnen Entwicklungsbereichen (wie Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Kognition) und Entwicklungsbedingungen (wie familiäre Interaktion, Methoden der Förderung etc.) gibt es nicht. Alle wichtigen Lebensbereiche sind vielfach vernetzt und auf diese Weise gesichert und geschützt. Jeder Entwicklungsbereich wird durch eine Vielzahl von Verbindungen angeregt, beansprucht und beeinflusst. (Haupt, 1996, S. 21)

Bei der Betrachtung individueller Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen können daher die sprachlich-kommunikativen, motorischen, kognitiven, wahrnehmungsbezogenen und emotionalen Fähigkeiten eine Rolle spielen (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 22).

Grundsätzlich gilt, dass der Einsatz von Unterstützter Kommunikation nicht an die Ausbildung bestimmter Entwicklungsbereiche gebunden ist: Unterstützte Kommunikation ist voraussetzungslos. »[...] [B]reathing is the only prerequisite that is relevant to communication.« (Mirenda, 1993, S. 4). Damit ist aber *nicht* gemeint, dass die Anbahnung und Unterstützung von Kommunikation »beliebig, voraussetzungslos, basal, auf Beziehung reduziert und damit losgelöst von kulturellen und sozialen Aspekten zu betrachten« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 168) ist. Die Auseinandersetzung mit den Ursachen einer Kommunikationsbeeinträchtigung auf funktioneller und struktureller Ebene nach dem ICF-Modell ermöglicht zunächst den grundsätzlichen Bedarf an Unterstützter Kommunikation abzuleiten. Auf dieser Grundlage allein können jedoch noch keine umfassenden Interventionsmaßnahmen geplant werden. D.h. konkrete, zielgebundene Maßnahmen sind erforderlich, um den Einsatz von Unterstützter Kommunikation in den verschiedenen Lebensbereichen zu ermöglichen (Sachse & Bernasconi, 2020, S. 203). Dabei ist es unverzichtbar den Blick über die individuellen bzw. personbezogenen Aspekte hinweg *auch* auf das Umfeld zu richten (Boenisch & Sachse, 2020b, S. 14). Somit steht nicht mehr nur die unterstützt kommunizierende Person allein und hauptverantwortlich im Fokus geplanter Maßnahmen (Sachse, 2010, S. 16).

Der Einsatz von Unterstützter Kommunikation wurde lange Zeit mit drei übergreifenden Funktionen nach von Tetzchner und Martinsen (2000) begründet (u.a. Bernasconi & Böing, 2015, S. 163, Braun, 2010, 01.003.001f.; »funktionsbezogene Verwendung« Lage, 2006, S. 93: (1) Unterstützte Kommunikation als Ausdrucksmittel, (2) Unterstützte Kommunikation als Hilfe für den Spracherwerb, (3) Unterstützte Kom-

munikation als Ersatzsprache. Die Einteilung der Gruppen erfolgt nach dem »Ausmaß ihres Sprachverständnisses und ihre Fähigkeit, das Verstehen und die Verwendung von Sprache in Zukunft zu erlernen« (von Tetzchner & Martinsen, 2000, S. 80). Ein zu enges und funktionsbezogenes Verständnis von Unterstützter Kommunikation birgt die Gefahr, dass individuelle Entwicklungspotenziale, übergreifende Interventionsziele und die Bedeutung des Umfelds vernachlässigt werden (auch Renner, 2004, S. 175ff.). Weid-Goldschmidt (2013) nimmt eine differenziertere Perspektive ein und beschreibt vier Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation (S. 11f., Tab. 1).

Tab. 1: Zielgruppenbeschreibung der Unterstützten Kommunikation nach Weid-Goldschmidt (2013)

Zielgruppenbeschreibung der Unterstützten Kommunikation	
Erste Gruppe	– nicht-intentionale Vorläuferfähigkeiten kommunikativ-sprachlicher Kompetenzen – Dialog über körpernahe Sinne
Zweite Gruppe	– Triangulierungsfähigkeit – intentionale Kommunikation auf prä-symbolischem Niveau – situatives Sprachverständnis, Verständnis reiner Lautsprache eingeschränkt
Dritte Gruppe	– gehörte Lautsprache oder andere bedeutungstragende Symbole können mit Vorstellungen und Sprachstrukturen in Verbindung gebracht werden – innere Sprache vorhanden – Sprachverstehen und -gebrauch weicht von Personen im vergleichbaren Alter ab – heterogenes Fähigkeitsspektrum: Sprachanfänger:in bis regelgerechte Anwendung von Wortschatz und morpho-syntaktischer Strukturen
Vierte Gruppe	– altersgemäße Kommunikation – Nutzung geeigneter Hilfen

Die theoretische Herleitung der vier Personengruppen erfolgt anhand von Meilensteinen der Kommunikations- und Sprachkompetenzen, die »in der allgemeinen Entwicklung von Menschen zu beobachten sind« (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 11). Die Autorin betont, dass die kommunikative Kompetenz von Personen veränderbar ist und dass es sich daher immer nur um eine punktuelle Einschätzung handeln kann, die regelmäßig wiederholt werden sollte. »Übergänge von einer Kompetenzstufe zu einer anderen sind möglich« (Weid-Goldschmidt, 2013, S. 12).

Demgegenüber bietet das »Fähigkeitskontinuum zur Entwicklung der kommunikativen Unabhängigkeit« von Dowden und Cook (2012), welches von Sachse und Bernasconi (2018, 2020) in die deutschsprachige Diskussion gebracht wurde, einen weiteren Begründungszusammenhang für den Einsatz Unterstützter Kommunikation. Das Fähigkeitskontinuum bzw. UK-Kontinuum (Abb. 3) bietet die Chance, dass Personen mit Beeinträchtigungen der Lautsprache nicht aufgrund eines »Schweregrads« klassifiziert werden, sondern dass vielmehr die kommunikative Kompetenz (Kap. 4.1.2) und der Grad der Abhängigkeit von dem/der Gesprächspartner:in als Orientierung für den Einsatz von Unterstützter Kommunikation herangezogen werden.



Abb. 3: UK-Kontinuum (Sachse & Bernasconi, 2020, S. 205)

»Im UK-Kontinuum werden die Ziele und zu berücksichtigende Aspekte von UK-Interventionen veranschaulicht: Die Ziele von UK-Interventionen sind gelingende Alltagskommunikation und zunehmende kommunikative Unabhängigkeit« (Sachse & Bernasconi, 2020, S. 204f.). In dem UK-Kontinuum werden die unterstützt kommunizierende Person und die Gesprächspartner:innen in den Blick genommen. Davon ausgehend lässt sich zum einen ableiten, dass unterstützt kommunizierende Personen eine zunehmende Unabhängigkeit gegenüber ihren Gesprächspartner:innen entwickeln können, sofern ihnen entsprechende und ausreichende Angebote unterbreitet werden. Zum anderen verdeutlicht das UK-Kontinuum, dass »[unterstützt kommunizierende] Personen in allen Phasen der Entwicklung in bestimmten Kontexten und mit bestimmten Gesprächspartnern kompetent kommunizieren (lernen) können« (Lingk, Nonn & Sachse, 2020, S. 151). Das UK-Kontinuum impliziert eine pädagogische Haltung, die prinzipiell von einem Zutrauen in das Entwicklungspotenzial der Kinder und Jugendlichen geprägt ist. Sachse (2010) verwendet synonym den Begriff »Vorschussvertrauen« (S. 18). In der vorliegenden Arbeit wird eine solche pädagogische Haltung als positiv bewertet und konsequent vertreten.

Individuelles Kommunikationssystem (ICF: materielle Umweltfaktoren, personbezogene Faktoren)

Im Hinblick auf die Verbesserung der kommunikativen Möglichkeiten verwendet Braun (2010) den Begriff der »totalen Kommunikation« (S. 01.003.001). Die Bereitstellung eines individuellen Kommunikationssystems mit verschiedenen Kommunikationsformen wird als zentral erachtet. Zu diesen Kommunikationsformen zählen körpereigene Kommunikationsformen (z.B. Gestik, Mimik, Körperausdruck, Gebärden, Blickbewegungen, Lautsprache) und körperfremde Kommunikationsformen, wie nicht-elektronische

Kommunikationshilfen (z.B. Kommunikationstafeln, Kommunikationsordner, Symbole) und elektronische Kommunikationshilfen unterschiedlicher Komplexität (Braun, 2020, S. 24ff.). Übergreifend sollten für alle berücksichtigten Kommunikationsformen gemeinsame *Grundfragen zur Vokabularauswahl* geklärt werden, die für die Auswahl und Gestaltung wegweisend sind (Scholz & Stegkemper, 2018, S. 26). Scholz und Stegkemper (2018) rücken fünf Leitfragen in den Mittelpunkt der Diskussion:

1. »Welches Vokabular wird zur Verfügung gestellt?,
2. Wie wird die Bedeutung repräsentiert?,
3. Wie wird das Vokabular dargestellt?,
4. Wie wird auf das Vokabular zugegriffen?,
5. Wie wird das Gewählte ausgedrückt?« (S. 26).

Die Entscheidung für die Auswahl einer Kommunikationsform sollte nicht nach dem »Entweder-Oder-Prinzip« erfolgen, sondern multimodale Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung stellen (Pivit, 2010, 01.006.001, auch Boenisch, 2009, S. 148). Pivit (2010) stellt vier Einflussfaktoren in Bezug auf die Wahl der Kommunikationsform innerhalb des zur Verfügung stehenden Kommunikationssystems dar: (1) der/die Kommunikationspartner:in, (2) die äußere Situation, (3) die individuelle Tagesform, (4) der Inhalt und das Thema der Aussage (S. 01.007.001). Anhand dieser vier Einflussfaktoren werden zwei zentrale Aspekte deutlich: Erstens, die Wahl der Kommunikationsform hängt vom kommunikativen Kontext (Kommunikationssituation, Kommunikationspartner:in), den damit verbundenen Kommunikationsinhalten sowie emotionalen Befindlichkeiten ab. Zweitens, bei der Betrachtung kommunikativer Verhaltensweisen sollten immer die unterschiedlichen Kommunikationsformen berücksichtigt werden (Braun, 1994). Auch Aspekte zur Ansteuerung bzw. Bedienung der Kommunikationshilfe sollten beim Aufbau eines individuellen Kommunikationssystems beachtet werden (Pivit, 2010, S. 01.007.001). Speziell für die Auswahl von elektronischen Kommunikationshilfen stellen Boenisch, Willke und Sachse (2020) in Anlehnung an Webb et al. (2019) unterschiedliche Beispiele personbezogener sowie gerätebezogener Kriterien vor (S. 257f.). Die Liste unterstreicht die Komplexität, die bei einer Versorgung mit einer elektronischen Kommunikationshilfe zu berücksichtigen ist und beinhaltet gleichwohl umweltbezogene Faktoren, die von den Autor:innen gesondert hervorgehoben werden. Dennoch werden Aspekte zur sprachlichen Sozialisation unterstützt kommunizierender Personen, wie das Vorhandensein von Mehrsprachigkeit in der Übersetzung von Boenisch et al. (2020) nicht explizit benannt, sondern als »Vokabular und Seitensets« (S. 258) wiedergegeben. In der Originalfassung von Webb et al. (2019) wird das Kriterium der Sprachenvielfalt unter »Vocabulary or language package(s)« (S. 87) angedeutet und gleichzeitig als höchstes Kriterium gewertet. Die Aufnahme eines solchen Kriteriums wäre für die Qualitätssicherung in der Versorgung mit (elektronischen) Kommunikationshilfen wichtig, um den Einsatz der Kommunikationshilfe in den verschiedenen (sprachlichen) Lebensbereichen sicherzustellen. Gleichzeitig unterstreichen die Studienergebnisse von Webb et al. (2019) die *Bedeutsamkeit der Vokabularauswahl* als ein zentrales Kriterium in der Versorgung bzw. Auswahl von (elektronischen) Kommunikationshilfen (Kap. 6).

Vor diesem Hintergrund lassen sich, ausgehend von der ICF, externe Kommunikationshilfen den Umweltfaktoren zuordnen. Bernasconi (2020b) schreibt hierzu: »Hilfsmittel im Sinne positiv wirkender Umweltfaktoren bekommen damit eine kompensatorische Funktion im Rahmen des Behinderungsausgleiches« (S. 370). Damit elektronische und nicht-elektronische Kommunikationshilfen erfolgreich genutzt werden können, »[...] ist die permanente Verfügbarkeit der externen Kommunikationshilfen in sämtlichen Lebenssituationen [notwendig]. Dies gilt für den Lebensraum Schule genauso wie für die Freizeit und das Elternhaus« (Bünk & Baunach, 2002, S. 97). Angestrebt wird ein *alltagsimmanenter Einsatz der Kommunikationshilfe*.

Umfeld (ICF: einstellungsbezogene und soziale Umweltfaktoren)

Neben dem Blick auf die Fähigkeiten der unterstützt kommunizierenden Person und das vorhandene individuelle Kommunikationssystem wird dem Umfeld eine wichtige Rolle zugetragen. Insbesondere die zunehmende Orientierung an der ICF, sowohl im therapeutischen als auch im pädagogischen Bereich, forciert den Blick auf die beeinflussenden Umweltfaktoren, wie die soziale und einstellungsbezogene Umwelt, um soziale Teilhabe zu ermöglichen (u.a. Bernasconi, 2020; Lage & Knobel Furrer, 2017; Light & McNaughton, 2015).

Die Rolle des Umfeldes wird in der Fachdiskussion in Bezug auf das Gesprächsverhalten, die Interventionsplanung und die Versorgung in den Blick genommen (u.a. Bernasconi, Boenisch, Giel & Sachse, 2020; Heim, Jonker & Veen, 2012; Kristen, 2005; Sachse, 2010; Wachsmuth, 2020a; Willke, 2018). In Bezug auf das *Gesprächsverhalten* betont Kristen (2005), dass »[d]as Zustandekommen der Kommunikation und der weitere Verlauf der Unterhaltung oder Interaktion [...] zum großen Teil durch das Verhalten der Gesprächspartner bestimmt [ist]« (S. 30). Willke (2020) verdeutlicht anhand von »Partnerstrategien«, welche sprachlichen (Modelling, Prompt Strategies; auch: Prompting bei Lüke & Vock, 2019, S. 148) und nicht-sprachlichen Verhaltensweisen (Scaffolding, COCP-Partnerstrategien) der Kommunikationspartner:innen sich positiv auf das Kommunikationsverhalten und die Sprachentwicklung unterstützt kommunizierender Personen auswirken können (S. 218ff.).

Hinsichtlich der *Interventionsplanung* wird der alltagsintegrierten Sprachförderung eine wichtige Bedeutung zugeschrieben (u.a. Appelbaum, 2018; Sachse, & Bernasconi, 2018; Sachse & Schmidt, 2017; Sachse & Willke, 2020). Um die Kinder und Jugendlichen beim Einsatz der Kommunikationshilfe zu unterstützen, wird immer wieder auf das Modelling, die Mitnutzung der Kommunikationshilfe durch das Umfeld, verwiesen (Beukelman & Light, 2020, S. 136f.). Das Modelling basiert auf den Forschungsgrundlagen, wie Kinder in der regelhaften Sprachentwicklung neue Wörter erwerben. Verschiedene Variationen des Modells werden in der Unterstützten Kommunikation reflektiert (u.a. Lüke & Vock, 2019, S. 147ff.; O'Neill, Light & Pope, 2018, S. 1744; Willke, 2020, S. 218f.). Aus sprachtherapeutischer Perspektive geben Lüke und Vock (2019) einen differenzierten Überblick über verschiedene Modellierungsstrategien (S. 153). O'Neill et al. (2018) legen eine umfassende Meta-Analyse ($n = 26$ Einzelfallstudien, $n = 2$ experimentelle Gruppenstudien) zur Wirksamkeit des Modellings auf das kommunikative Verhalten vor. Das Modelling wurde in den analysierten Studien entweder als Teil eines umfassenden Interven-

tionsprogramms oder als isolierte Interventionsmaßnahme durchgeführt. Die Autorinnen bewerten das Modelling als wirkungsvolle Methode zur Förderung des Sprachverständnisses und der Sprachproduktion bzw. UK-Nutzung. Schäfer und Schellen (2020) deuten an, dass das Modelling im häuslichen Umfeld oft schwerfällt. Daher sei die Entwicklung geeigneter Praxismodelle erforderlich, um zu verdeutlichen, wie Modelling im häuslichen Umfeld umgesetzt werden kann (Schäfer & Schellen, 2020, S. 326). In einem mehrsprachig sozialisierten Umfeld gewinnt dieser Aspekt einen besonderen Stellenwert.

Neben der diagnostischen Einschätzung wird in der Regel auch die Versorgung mit einer Kommunikationshilfe durch das Umfeld eingeleitet und bestimmt (Bernasconi & Böing, 2015, S. 166). Um diesen Prozess zu vereinheitlichen, haben Bernasconi et al. (2020) Standards und Qualitätsmerkmale von UK-Leistungen zur Qualitätssicherung formuliert (S. 387). Im Bereich der Prozessqualität verweisen die Autor:innen explizit auf die »Kommunikation im Team« und die »Kooperation und interdisziplinäre Zusammenarbeit« (Bernasconi et al., 2020, S. 390).

Die zusammenfassende Darstellung verschiedener Bereiche von UK-Interventionen darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit diesen noch weitere Aufgabenfelder (wie z.B. Evidenzbasierung, Diagnostik, Interventionsplanung, Literacy) und Organisationsformen (z.B. Versorgungsstrukturen, Qualitätssicherung) für die Wissenschaft und Praxis verbunden sind. Ausführliche Darstellungen sind beispielsweise bei Boenisch (2009, S. 85ff.) oder Boenisch und Sachse (2020) zu finden.

Erste Überlegungen für mehrsprachige UK-Interventionen

Auf Grundlage der theoretischen Aufarbeitung des Gegenstandsbereichs der Unterstützten Kommunikation mit Fokus auf UK-Interventionen lassen sich *erste* ergänzende Aspekte im Kontext von Mehrsprachigkeit formulieren (vertiefende Auseinandersetzung in Kap. 3):

- Individuelle Fähigkeiten (ICF: Körperstrukturen und -funktionen, personbezogene Faktoren)

Kelz (2016) gibt erstmals einen Überblick darüber, wie die Zielgruppenbeschreibungen nach Weid-Goldschmidt (2013) auf mehrsprachig aufwachsende unterstützte kommunizierende Personen übertragen werden können. Aspekte zur mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz und sozialen Teilhabe (Kap. 4.2) sowie zu individuellen Spracherwerbsformen und Einflussfaktoren (Kap. 3.1) werden in der Zusammenschau noch nicht benannt.

- Individuelles Kommunikationssystem (ICF: materielle Umweltfaktoren, personbezogene Faktoren)

Mit der Hinwendung zur Alltagsimmanenz wird deutlich, dass auch die im Umfeld verwendete(n) Sprache(n) auf den Kommunikationshilfen berücksichtigt werden sollten,

um die Akzeptanz und den Einsatz der Kommunikationshilfe aller an der Kommunikationssituation beteiligten Personen zu fördern (Kap. 3.2).

- Umfeld (ICF: einstellungsbezogene und soziale Umweltfaktoren)

Im Kontext von Mehrsprachigkeit sollte der Versorgungsprozess zusätzlich über sprachkompetente Kooperationspartner:innen begleitet werden. Falkenstörfer (2017) fordert von Fach- und Lehrkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit eine »*kultursensible Haltung*« (Falkenstörfer, 2017, S. 148) gegenüber dem Umfeld.

Die Bezeichnung *Kultursensibilität* bezieht sich dabei auf das Vermögen, Wahrnehmungen, Denken, Verhalten, Überzeugungen und Kommunikation im Umgang mit Menschen aus anderen kulturellen Zusammenhängen und in Bezug auf sich selbst, die Gesellschaft und die Kultur in der wir leben zu reflektieren. (Falkenstörfer, 2017, S. 149)

Bei mehrsprachig aufwachsenden unterstützt kommunizierenden Personen müssten somit auch Aspekte, wie der sprachliche Input in den verschiedenen Sprachen, die Akzeptanz der Kommunikationshilfe, einschließlich der kultursensiblen bzw. diversitätssensiblen Symbolauswahl (Einstellung des Umfeldes) näher betrachtet werden (Kap. 3.2). Die Berücksichtigung vergleichbarer Kriterien in den entwickelten Standards und Qualitätsmerkmalen von UK-Leistungen nach Bernasconi et al. (2020) wären vor diesem Hintergrund zu bedenken.

1.2 Begriffsbestimmung und Ziele von UK-Interventionen

Der Begriff »Unterstützte Kommunikation«, als deutschsprachige Bezeichnung wird synonym für den international gebräuchlichen Terminus »AAC« (Augmentative and Alternative Communication) verwendet. Im Vergleich zum englischsprachigen Terminus wurde mit der deutschsprachigen Bezeichnung eine deutlich breitere Formulierung gewählt. Insbesondere weist der englischsprachige Begriff darauf hin, dass es sich um Maßnahmen handelt, die ergänzend (augmentative) oder ersetzend (alternative) zur Kommunikation eingesetzt werden (Braun, 2010; von Tetzchner & Martinsen, 2000). Braun (2020) definiert Unterstützte Kommunikation wie folgt: »Unterstützte Kommunikation (UK) ist der deutsche Sammelbegriff für alle Maßnahmen, die bei Menschen mit unzureichenden oder fehlenden lautsprachlichen Fähigkeiten dazu beitragen, Kommunikation und Mitbestimmung zu verbessern« (S. 20). Kristen (2005) legt ein ähnliches Begriffsverständnis von Unterstützter Kommunikation vor, indem sie das Praxisfeld in den Mittelpunkt rückt. Sie versteht die Unterstützte Kommunikation »als Oberbegriff für alle pädagogischen bzw. therapeutischen Maßnahmen, die eine Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten bei Menschen ohne Lautsprache bezwecken« (Kristen, 2005, S. 15). Mit solch einer breiten Begriffsbestimmung wird der Blick nicht nur auf die Person mit eingeschränkter Lautsprache gerichtet, sondern ebenfalls das Umfeld in die Situation einbezogen (Bernasconi & Böing, 2015, S. 166). Die unterschiedlichen

Begriffsdefinitionen zu Unterstützter Kommunikation unterstreichen, dass mit dem Begriff ein »offene[r] Ansatz« (Boenisch, 2009, S. 12) verbunden ist. Dennoch zeigt sich, dass der Schwerpunkt in den genannten begrifflichen Auseinandersetzungen auf *UK-Interventionen* (Einsatz Unterstützter Kommunikation) liegt.

Mit UK-Interventionen wird das *Ziel* verbunden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen »nicht nur besondere Möglichkeiten zum Verstehen und Verständigen anzubieten, sondern auch die gesamte Lebenswirklichkeit in den Blick zu nehmen, angemessene Bedingungen für Partizipation und Selbstbestimmung zu schaffen und sprachspezifisches, nicht sprechgebundenes (!) Lernen zu ermöglichen« (Wilken, 2020, S. 9).

Beukelman und Light (2020) verdeutlichen folgende übergreifende Zielstellung von UK-Interventionen: »The ultimate goal of AAC is not to find a technological solution to communication problems but to enable individuals to efficiently and effectively engage in a variety of interactions and participate in activities of their choice« (Beukelman & Light, 2020, S. 27). Das Erlernen der Familiensprache¹ (»native language«) wird als eine bedeutende Fähigkeit herausgestellt, um individuelle Kommunikationsbedürfnisse zu verwirklichen (Beukelman & Light, 2020, S. 198). Dieser explizite Verweis ist in deutschsprachigen Veröffentlichungen zum Begriffsverständnis von Unterstützter Kommunikation nicht zu finden. Boenisch und Sachse (2020c) konkretisieren, dass die soziale Teilhabe und Partizipation als das Ziel jeder Versorgungsmaßnahme, Diagnostik und Intervention im Kontext der Unterstützten Kommunikation verstanden wird (S. 13, auch Bernasconi & Böing, 2015, S. 167; Sachse & Bernasconi, 2018, S. 43). In Anlehnung an Light (1989) formulieren Sachse und Bernasconi (2018) die »gelingende Alltagskommunikation« (S. 40) bzw. den »kompetente[n] UK-Einsatz im Alltag mit verschiedenen Gesprächspartner/-innen« (S. 41) als übergreifendes Ziel der Interventionen. Mit der ICF rückt ebenfalls die soziale Teilhabe in den Fokus der Betrachtung von Gesundheit und dem Zustandekommen von Behinderung. Daher bildet die ICF mit ihren dazugehörigen Domänen und Kodierungen eine einheitliche Sprache zwischen den verschiedenen pädagogischen und medizinisch-therapeutischen Disziplinen (Bernasconi, 2020b, S. 369f.; Boenisch & Sachse, 2020c, S. 13). Bernasconi und Terfloth (2020) thematisieren die Partizipation bzw. Teilhabe von unterstützt kommunizierenden Personen aus systemtheoretischer Perspektive. Als die drei zentralen Systemebenen benennen die Autor:innen die Interaktion, die Organisation und die Gesellschaft (Bernasconi & Terfloth, 2020, S. 34ff.). Demzufolge bewegen sich die Teilhabemöglichkeiten von unterstützt kommunizierenden Personen immer im »Spannungsfeld zwischen Möglichkeitsstrukturen in der Gesellschaft und individuellen Voraussetzungen der unterstützt kommunizierenden Personen und ihrem Umfeld« (Bernasconi & Terfloth, 2020, S. 38).

Die Ausführungen zur Begriffsbestimmung zeigen die unterschiedlichen Facetten Unterstützter Kommunikation sowie eine fehlende einheitliche Definition. Für die vorliegende Arbeit und mit Blick auf den Aspekt der *Mehrsprachigkeit* wird folgende *Arbeitsdefinition* für das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation festgelegt:

Unterstützte Kommunikation, als Forschungs- und Praxisfeld, setzt sich mit Merkmalen und Maßnahmen gelingender Kommunikation zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen in der Lautsprachproduktion und/oder -rezeption und dessen Umfeld in unterschiedlichen Kontexten

1 Zum Begriffsverständnis wird auf Kap. 2.1 verwiesen.

auseinander. Dafür werden alternative Kommunikationsformen und -hilfen in den alltags- und bildungsrelevanten Sprachen eingesetzt. Übergreifendes Ziel sämtlicher Maßnahmen ist, die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und sozialen Teilhabe der unterstütz kommunizierenden Person zu ermöglichen.

1.3 Theoriebildung und Bezugswissenschaften

Der Ursprung der Unterstützten Kommunikation (Kap. 1.1) führte dazu, dass sich das Fachgebiet aus der Praxis heraus entwickelte und wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen vorerst eine untergeordnete Rolle spielten (Braun, 2020, S. 19f.). Eine zunehmende wissenschaftliche Orientierung lässt sich mit Beginn der 2000er Jahre erkennen (z.B. Boenisch, 2009; Boenisch & Sachse, 2020b; Lage, 2006; Lage & Renner, 2001; Nonn, 2011; Renner, 2004; Rothmayr, 2008; Sachse, 2010; Wachsmuth, 2006; Wilke, 2018). Dennoch postuliert Lage (2020), dass »in der Praxis der UK auch heute noch überwiegend anwendungsorientiert gehandelt wird – mit allen Vor- und Nachteilen« (Lage, 2020, S. 20). Das »Kompendium Unterstützte Kommunikation« von Boenisch und Sachse (2020) liefert eine umfassende wissenschaftliche Fundierung für das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation, indem aus verschiedenen Perspektiven Kernbereiche des Fachgebiets und theoretische Zusammenhänge beleuchtet werden. Auf dieser Basis können *theorieorientierte UK-Maßnahmen* aufgebaut werden (Lage, 2020, S. 20). »Der Aspekt der sozialen Teilhabe im Verständnis der ICF zieht sich wie ein roter Faden durch das Kompendium UK« (Boenisch & Sachse, 2020c, S. 13f.).

Eine allgemeingültige und anerkannte Theorie der Unterstützten Kommunikation liegt bisher nicht vor. Aufgrund des heterogenen Einsatzfeldes lässt sich ableiten, dass »eine Theorie der Unterstützten Kommunikation einen breiten Gültigkeitsbereich besitzen [müsste]« (Kristen, 2005, S. 19). Das Verständnis von Unterstützter Kommunikation als »offener Ansatz« (Boenisch, 2009, S. 12) erschwert die Abgrenzung zu wissenschaftlichen Nachbardisziplinen. Bisher hat sich Renner (2004) im deutschsprachigen Raum mit der Entwicklung einer eigenständigen übergreifenden Theorie für die Unterstützte Kommunikation auseinandergesetzt und einen komplexen Theorierahmen vorgelegt. Die Verwendung eines solchen Theorierahmens würde jedoch bedeuten, dass weiterführende Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften vernachlässigt blieben. Ein solcher Theorierahmen verfehlt die Komplexität des Fachgebiets abzubilden (Boenisch, 2009, S. 83). Nichtsdestotrotz ist die Auseinandersetzung mit Theorie – insbesondere die Abgrenzung von Alltags- und Wissenschaftstheorien – für das Fachgebiet von Bedeutung (Boenisch, 2009; Lage & Renner, 2001). Boenisch (2009) diskutiert Alltagstheorien und Wissenschaftstheorien und kommt zu dem Schluss, dass wissenschaftliche Erkenntnisse in der Praxis umsetzbar sein sollten, damit Handlungsfähigkeit, Wissensvorrat und Flexibilität der Pädagog:innen zunehmen können (S. 69ff.). Wissenschaftstheorien sind die Grundlage dafür, dass bei Herausforderungen in der Praxis Alltagsroutinen bzw. -theorien aufgebrochen werden können und entsprechend gehandelt werden kann (Boenisch, 2009, S. 74). Bergeest (1999) unterstreicht diese Annahme:

Die Theorie wird damit zum notwendigen Rahmen, in dem sich pädagogisches Handeln organisiert, in dem unterschiedliche Einzelbefunde oder individuelle Einzelerfahrungen geordnet und in einen übergreifenden Zusammenhang gestellt werden können. Die Verständigung über Theorien hat Sprache und Begrifflichkeit zur Voraussetzung, mit deren Hilfe einerseits die Wirklichkeit beschrieben, andererseits aber auch das Objekt des Handelns erst geschaffen wird. (Bergeest, 1999, S. 153)

Aufgrund des fehlenden anerkannten Theorierahmens im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation entsteht die Notwendigkeit, verschiedene Bezugswissenschaften zu berücksichtigen, um beispielsweise *Interventionen* theoretisch zu begründen. Daher werden in Wissenschaft und Praxis der Unterstützten Kommunikation unterschiedliche Disziplinen einbezogen. Lage und Renner (2001) beschreiben die Unterstützte Kommunikation als »multidisziplinäres Fachgebiet, das sich Erfahrungen, Wissen und Theorien aus unterschiedlichen Disziplinen zunutze macht« (S. 199). Als *Bezugsdisziplinen* benennen die Autor:innen folgende:

»Entwicklungspsychologie, Sprachentwicklungsforschung, Sprachwissenschaft/Linguistik, Erziehungswissenschaft, Sozialisationstheorien, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Soziologie, Informatik/Informationstheorie, Kommunikationswissenschaft, Theorien zur sozialen Interaktion, Medizin (insb. Neurologie), Lerntheorien (Methodik, Didaktik), Organisationstheorien für die Implementierung, Angewandte Philosophie, Ethik für Einstellungs- und Haltungsänderungen« (Lage & Renner, 2001, S. 199, auch Higginbotham, 2003, S. 43f.).

Die Auswahl der jeweils verwendeten Bezugsdisziplin(en) hängt von der Ausgangsfragestellung ab (Lage & Renner, 2001, S. 199). Für die vorliegende Arbeit nehmen die Wissenschaftsdisziplinen der *Linguistik*, *Zweitsprachenerwerbsforschung* und *-didaktik*, *Mehrsprachigkeitsforschung* sowie der *Sonderpädagogik* einen bedeutenden Stellenwert ein. Die Orientierung an der Linguistik zur Förderung der Kommunikations- und Sprachentwicklung unterstützter kommunizierender Personen wurde im deutschsprachigen Raum schon vielfach thematisiert (Sprachentwicklung: u.a. Boenisch, 2009; Boenisch & Engel, 2001; Boenisch & Otto, 2001; Lage, 2006; Nonn, 2011, 2014; Oskamp, 2002; Ruben, 2004; Sachse, Wagter & Schmidt, 2013, Interventionsplanung: u.a. Sachse & Boenisch, 2009; Sachse & Schmidt, 2017; Sachse & Willke, 2011, 2020; Willke, 2018). Bisher wurde die Linguistik als Bezugsdisziplin genutzt, um a) die Sprach- und Kommunikationsentwicklung in der Erstsprache zu unterstützen (z.B. Sprachentwicklungsphasen, Lexikonstruktur, Funktion von Sprache in der Kommunikation) oder b) die Konzept- und Theorieentwicklung in der UK zu unterstützen. Dafür wurden auch Bezüge zum Zweitspracherwerb hergestellt, um zusätzliches Wissen für die Unterstützte Kommunikation zu gewinnen (u.a. Sachse & Schmidt, 2017; Woll & Barnett, 1998). Insbesondere unter dem Einfluss der linguistischen Pragmatik (Kap. 4.1) wurde die pädagogisch-therapeutische Aufmerksamkeit auf die kommunikativen Fähigkeiten insgesamt verlagert (Braun, 2010, 01.004.001). Die vordergründige Einbeziehung von Erkenntnissen aus der Zweitsprachenerwerbsforschung und -didaktik sowie der Mehrsprachigkeitsforschung liefert *einen ergänzenden Beitrag* zu bestehenden theoretischen Auseinandersetzungen im

Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation. Ein derart interdisziplinärer Austausch konnte im deutschsprachigen Raum erst vereinzelt gefunden werden (z.B. Lingk, 2020a; Lingk, 2020b; Lüke & Vock, 2019; Vock & Lüke, 2013; Wilken, 2022).

1.4 Aufgabenfeld der Sonderpädagogik

Unterstützte Kommunikation als ein Aufgabenfeld der Sonderpädagogik (hier wird speziell die *Körperbehindertenpädagogik* betrachtet) erfordert, dass auch *sonderpädagogische Ansätze* und *Theorien* zugrunde gelegt werden². Ökologisch-systemische und konstruktivistische Theorien sind handlungsleitend für die Körperbehindertenpädagogik (Bergeest, 2002, S. 7; Bergeest & Boenisch, 2019, S. 14). Auswirkungen dieser wissenschaftstheoretischen Positionen auf das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation hat Sachse (2010) ausführlich reflektiert (u.a. förderliche Bedingungen schaffen, Deutung von Begrifflichkeiten in Beratung und Weiterbildung, Interpretation von Symbolen und Gesprächsinhalten in Förder- und Gesprächssituationen, Reflexion vorhandener Rahmenbedingungen) (S. 19ff.). Bergeest (2002) konstatiert für die Körperbehindertenpädagogik, dass die aus den Wissenschaftstheorien resultierenden bildungstheoretisch begründeten Didaktiken, der handlungstheoretische Ansatz (ökologisch-systemisch) und der kommunikationstheoretische Ansatz (konstruktivistisch) eine Einheit bilden (S. 7). Auch in der Unterstützten Kommunikation werden die kommunikative und handlungsorientierte Gestaltung von Interventionsmaßnahmen reflektiert. Im Kontext der pädagogischen Prozesse ist die *Alltagsimmanenz* von zentraler Bedeutung (Boenisch & Nonn, 2020, S. 48). In dem Zusammenhang ist auch der Bildungs- und Erziehungsauftrag als professionelle Aufgabe in der pädagogischen Förderung anzuerkennen. Unterstützte Kommunikation im Kontext (sonder-)pädagogischer Förderung ist vor diesem Hintergrund an Erziehungs- und Bildungsziele gebunden (Boenisch & Nonn, 2020, S. 42). Bernasconi (2020a) unterscheidet in Bezug auf die institutionelle Bildung einerseits zwischen Unterstützter Kommunikation als Bildungsgegenstand (z.B. neue Wörter mit der Kommunikationshilfe zu nutzen) und andererseits als Mittel für Bildungsprozesse (z.B. mit den neuen Wörtern werden neue Handlungen und fachliche Inhalte erschlossen) (S. 54).

2 Eine vertiefende Auseinandersetzung zur inhaltlichen Schärfung von UK-Förderung (Bildungswesen) und UK-Therapie (Gesundheitswesen) zum Zwecke der Theoriebildung legen Boenisch und Nonn (2020, S. 45ff.) vor.

2 Deutsch als Zweitsprache

In den folgenden Kapiteln werden die für die vorliegende Arbeit relevanten theoretischen Bezüge und Forschungsergebnisse aus dem Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache erläutert. Ein Schwerpunkt der Betrachtung liegt auf den Bedingungen und Merkmalen des anfänglichen Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Der Begriff *anfänglicher DaZ-Erwerb* schließt all die Kinder und Jugendlichen ein, die aufgrund ihres geringen produktiven Wortschatzes noch nicht über ausreichende alltagssprachliche Fähigkeiten im Deutschen verfügen.

2.1 Begriffsbestimmungen

Das Arbeitsfeld *Deutsch als Zweitsprache* hat seine Ursprünge in den 1970er Jahren und damit eine langjährige Forschungstradition (ausführlicher Überblick bei Oomen-Welke, 2017). Becker-Mrotzek und Roth (2017) definieren DaZ als eine Teildisziplin der empirischen Bildungsforschung: »Deutsch als Zweitsprache als spezifisches interdisziplinäres Arbeitsfeld, das schwerpunktmäßig sprachdidaktische Expertise mit Elementen aus der Sprachlern- wie Zweitspracherwerbsforschung und der sich interkulturell verstehenden Erziehungswissenschaft bearbeitet« (S. 29). Aus der Beschreibung des Gegenstands geht die interdisziplinäre Ausrichtung des Arbeitsfeldes hervor, wobei sonderpädagogische Bezüge nicht explizit benannt werden.

Reich (2008) formuliert, dass sich der Gegenstand Deutsch als Zweitsprache vom Gegenstand Deutsch als Erstsprache unterscheidet, weil sich der Erwerbsbeginn, die Qualität und die Quantität im Vergleich zum Erstspracherwerb deutlich unterscheidet. Er postuliert, dass »Normalitätserwartungen« vor diesem Hintergrund nur unzureichend greifen und dass vielmehr die Prozesse des Zweitspracherwerbs betrachtet werden müssen, »die im Hinblick auf ein von außen gesetztes Kriterium betrachtet werden, das in unterschiedlichem Maße erfüllt sein kann« (Reich, 2008, S. 164). Vor diesem Hintergrund werden eine mehrsprachig ausgerichtete Erziehung und Pädagogik an verschiedenen Stellen eingefordert und sind fester Bestandteil des Forschungsdiskurses (Oomen-Welke, 2017, S. 60ff.). Beispielsweise diskutiert Roth (2018) aktuelle Perspektiven auf Mehrsprachigkeit, Zweitspracherwerb und sprachliche Bildung. Diese fasst

er schließlich unter einer *gemeinsamen* Didaktik zusammen, »die man traditionell mit dem Ausdruck »Deutsch als Zweitsprache« belegt« (Roth, 2018, S. 212). Es wird deutlich, dass nach Roth (2018) Deutsch als Zweitsprache als ein Bestandteil einer übergreifenden Didaktik der Mehrsprachigkeit zu verstehen ist – einer Didaktik, die es bislang als solche jedoch noch nicht gibt (S. 196). Oomen-Welke (2020b) entwickelt eine »Didaktik der Sprachenvielfalt« und ordnet diese verschiedenen Kompetenzebenen (z.B. funktional-pragmatisch, Wissen und Reflexion) und sprachdidaktischen Feldern (z.B. einzelsprachliche Didaktik des Sprachfachs, Didaktik der Sachfächer) zu (S. 621f.). Primär geht es in allen Auseinandersetzungen um eine grundsätzliche Anerkennung und Einbeziehung von Mehrsprachigkeit. Zur *Definition* von Mehrsprachigkeit wird die pädagogische Perspektive von Gogolin (2014) mit dem Begriff »lebensweltliche Mehrsprachigkeit« (S. 416) befürwortet. Demzufolge gilt ein Mensch als mehrsprachig, wenn dieser »alltäglich in mehr als einer Sprache lebt« (Gogolin, 2014, S. 416). Die Einordnung von Gogolin (2014) verdeutlicht die alltägliche Relevanz von Mehrsprachigkeit und entzieht sich jeglicher normativer Bewertungen und Fähigkeiten, um als mehrsprachig zu gelten (auch Wulff, 2021, S. 183).

Im Folgenden werden die Termini *Erstsprache* (kurz L1, Elsner, 2020, S. 39) und *Zweitsprache* (kurz L2, Elsner, 2020, S. 39) verwendet, um die Reihenfolge des Erwerbs auszudrücken. Damit soll keine Wertigkeit in Bezug auf die Beherrschung der Sprachen ausgedrückt werden (Jeuk, 2021, S. 15). Gleichzeitig wird anerkannt, dass neu zugewanderte Kinder auf ihrem Migrationsweg unterschiedliche Sprachen erwerben (können) und schließlich das Deutsche eine weitere Zweitsprache darstellen kann (Geist, 2021, S. 78f.).

Mit *Erstsprache* ist die Sprache gemeint, »die Kinder von Geburt an durch direkte Bezugspersonen, meist im Elternhaus, erwerben« (Engemann, 2018, S. 106). Gleichzeitig wird der Begriff *Familiensprache* verwendet, um die am häufigsten gesprochene(n) Sprache(n) im häuslichen Umfeld zu benennen. »Mit diesem Begriff bleiben der Grad der Beherrschung und der emotionale Bezug offen, es wird lediglich die Kommunikationssituation gekennzeichnet« (Jeuk, 2021, S. 15). Der Begriff der *Herkunftssprache* wird synonym zu Familiensprache verwendet, soll jedoch noch stärker den Gebrauch nicht-deutscher Sprache auch außerhalb des häuslichen Umfelds konnotieren. Der Begriff der Zweitsprache wird »als übergeordneter Begriff für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache verwendet« (Ahrenholz, 2020a, S. 6). Vordergründiges Merkmal des Zweitspracherwerbs ist die Aneignung der Umgebungssprache (Jeuk, 2021, S. 17). Gleichwohl wird anerkannt, dass auch eine Zweitsprache zur Familiensprache werden kann (Jeuk, 2021, S. 15). Eine kritische Reflexion zum Begriff der Muttersprache, auf dessen Verwendung hier verzichtet wird, ist bei Jeuk (2021, S. 14f.) zu finden. Darüber hinaus wird der Zweitspracherwerb vom *Fremdspracherwerb* unterschieden. Elsner (2020) beschreibt, dass die Abgrenzung zum einen von der Funktion sowie von der Umgebung, in der die Sprache erlernt bzw. erworben wird, abhängt (S. 39f.).

Spielt die zweite Sprache für das alltägliche Leben in einer bestimmten Gesellschaft eine zentrale, ggf. sogar überlebenswichtige, Rolle, weil sie im täglichen Umfeld zur Kommunikation miteinander benötigt wird, spricht man von einer Zweitsprache. Wird die zweite Sprache außerhalb des gewöhnlichen Verwendungsbereichs erlernt, weil

sie nicht die dominante Umgebungssprache der jeweiligen Kultur ist, in der man sich befindet, spricht man von einer Fremdsprache. (Elsner, 2020, S. 40)

Eine trennscharfe Abgrenzung beider Begrifflichkeiten bleibt nach wie vor verhandelbar (Elsner, 2020, S. 40).

Trotz der zuvor geschilderten Bestrebungen im Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache unterliegt die Familiensprache, vor allem unter der Bedingung der Emigration, häufig unzureichender gesellschaftlicher Anerkennung und Beachtung in der Bildungseinrichtung (Reich, 2008, S. 164). Dies wiederum kann sich negativ auf die Entwicklung des Selbstkonzepts auswirken. »Bei Sprachen mit geringem Prestige ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass auch ein negatives Selbstkonzept mit der Sprache verbunden wird und sie zwar weitergegeben wird, ihre Verwendung jedoch auch bei den Sprecherinnen und Sprechern selbst negativ besetzt ist« (Terhart & Dewitz, 2017, S. 148).

2.2 Spracherwerbsformen

Beim Erwerb¹ mehrerer Sprachen werden zwei übergeordnete Formen und Unterkategorien unterschieden, wobei die genauen Altersgrenzen umstritten sind (z.B. Engemann, 2018, S. 107f.; Grosjean, 2020, S. 18; Wulff, 2021, S. 184): Der *simultane Erwerb* zweier oder mehrerer Sprachen (simultan bilingualer Spracherwerb oder simultaner Mehrsprachenerwerb) erfolgt spätestens vor dem 4. Lebensjahr (Engemann, 2018, S. 107). »Wenn eine Erstsprache in ihren Grundzügen – in der Spracherwerbsforschung geht man davon aus, dass nach dem dritten Lebensjahr der Erwerb der Kerngrammatik als abgeschlossen gelten kann – erworben ist, wird das Aneignen von einer oder mehreren weiteren Sprache(n) als Zweitspracherwerb definiert« (Wulff, 2021, S. 184). Der *sukzessive Erwerb* einer weiteren Sprache (sukzessiv bilingualer Spracherwerb oder sukzessiver Mehrsprachenerwerb) umfasst den Zeitraum etwa ab dem 3. Lebensjahr (Jeuk, 2021, S. 15; 3.-10. Lebensjahr: *kindlicher Zweitspracherwerb*; ab dem 10. Lebensjahr: *erwachsenen Zweitspracherwerb*). Engemann (2018) reflektiert das 4. Lebensjahr als Grenze zwischen simultanem und sukzessivem Spracherwerb (S. 108). Grosjean (2020) fasst zusammen, dass der Übergang vom simultanen zum sukzessiven Spracherwerb zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr verläuft (S. 18).

1 In diesem Zusammenhang wird auch auf die Dichotomie von Erwerben und Lernen verwiesen. Mit dem »Erwerb« werden eher ungesteuerte, intuitive und unbewusste Prozesse verbunden, welcher durch das Eingebundensein in die Sprache, wie beim Erstspracherwerb, geleitet ist. Dahingegen wird das »Lernen« mit gesteuerten, absichtsvollen, bewussten Prozessen gleichgesetzt, wobei die bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Regeln im Vordergrund steht. Beide Aneignungsformen können bei Deutsch als Zweitsprache in Erscheinung treten (Ahrenholz, 2020a, S. 10f.; Bordag & Opitz, 2021, S. 198; ausführlich bei Krashen, 1981). Eine neutrale Bezeichnung, die beide Aspekte des Zweitspracherwerbs einbezieht, lautet »Sprachaneignung« (Ahrenholz, 2020a, S. 11). In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt der Auseinandersetzung auf dem Zweitspracherwerb. Die Aneignungsprozesse »Erwerb« und »Lernen« werden dabei mitbedacht und nur bei Bedarf beispielsweise zur Spezifizierung von Untersuchungsergebnissen extra aufgeführt.

Dem Erstspracherwerb ähneln der simultane Spracherwerb und der *frühe kindliche (sukzessive) Zweitspracherwerb* bis zum 4. Lebensjahr (Tracy, 2008, S. 144). Danach erfolgt der Zweitspracherwerb als Mischform aus Merkmalen des Erst- und Zweitspracherwerbs (Tracy, 2008, S. 154). Der *späte kindliche Zweitspracherwerb* wird mit einer Altersgrenze ab dem 5. Lebensjahr (Meisel, 2006, S. 105ff.) oder 6. Lebensjahr eingrenzt (Schulz & Grimm, 2012 zit.n. Engemann, 2018, S. 108). Ahrenholz (2020a) unterteilt beim späten kindlichen Zweitspracherwerb die Altersphase 6–12 Jahre in zwei weitere Abschnitte (6–8 Jahre und 8–12 Jahre) (S. 6).

Ungeachtet der verschiedenen Spracherwerbsformen werden mit dem Zweitspracherwerb Besonderheiten in der Sprachverarbeitung – Produktion und Rezeption – assoziiert, die sich aus der Koexistenz zweier oder mehrerer Sprachsysteme ergeben (»Koexistenz der Sprachen«, Engemann, 2018, S. 109). Beispielsweise verteilt sich das Lexikon mehrsprachig aufwachsender Kinder auf die verschiedenen Sprachgebrauchskontexte und kommunikativen Situationen (»Komplementaritätsprinzip«, Grosjean, 2020, S. 14f.). Da diese häufig nicht identisch sind, ergeben sich Abweichungen in der Zusammensetzung und Verfügbarkeit des Wortschatzes hinsichtlich der Kommunikationsthemen (Engemann, 2018, S. 108). Zum Einfluss des Alters (sensible Phase) diskutiert Engemann (2018) verschiedene Befunde und kommt zu dem Schluss, dass nativistische Ansätze inzwischen eher von »mehreren domänenspezifischen sensiblen Phasen« (S. 110) anstatt von festen Zeitfenstern ausgehen. Insbesondere in gebrauchsbasierten Spracherwerbstheorien, deren Grundpositionen sich auch die vorliegende Arbeit anschließt (Kap. 4), rücken die erfahrungsbasierten Einflüsse in den Vordergrund des Spracherwerbs (Arnon & Christiansen, 2017, S. 631). Daher sind es die »kumulativen Erfahrungswerte mit der Erstsprache, die Erwerbsprozesse bestimmen und zu unterschiedlichen Ergebnissen in der Zweitsprache führen können« (Engemann, 2018, S. 110). Alterseffekte haben vor diesem Hintergrund nur einen indirekten Einfluss auf den Zweitspracherwerb, da die Dauer des Kontakts und die eingeschliffenen Routinen in der Erstsprache den Aufbau neuer Routinen in der Zweitsprache beeinflussen. »Je länger sich sprachliche Routinen der Erstsprache eingeschliffen haben, desto schwieriger ist es auch, neue Routinen der Zweitsprache aufzubauen« (Engemann, 2018, S. 111).

2.3 Zweitspracherwerbs hypothesen

Bisher gibt es keine allumfassende Theorie, die den Zweitspracherwerb beschreibt. Eine übergreifende Theorie müsste die verschiedenen Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb in seiner Komplexität abbilden. Der sukzessive Zweitspracherwerb unterscheidet sich vom Erstspracherwerb, da die Kinder bereits Erfahrungen in der Erstsprache gesammelt haben (z.B. Erprobung von Regeln und Hypothesen, Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 13). »Da jedes Lernen auf vorhandenem Wissen aufbaut, sind Kompetenzen in den Herkunftssprachen für mehrsprachige Lerner*innen eine der wichtigsten Quellen« (Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 13). In Abhängigkeit des jeweiligen Forschungskontextes, der empirischen Basis und der dargelegten Grundannahmen sind verschiedene Hypothesen formuliert wurden (Jeuk, 2021, S. 31). Im Folgenden werden die »wichtigsten der klassischen Zweitspracherwerbstheorien vorgestellt« (Jeuk, 2021, S. 31): die Kontras-

tivhypothese, die Identitätshypothese, die Interlanguage-Hypothese und die Interdependenzhypothese. Ergänzend werden die Input-, Output- und Interaktionshypothese erläutert. Darüber hinaus gibt es noch weitere Annahmen, die beispielsweise bei Bordag und Opitz (2021, S. 192ff.) und Ahrenholz (2020b, S. 113) aufgeführt werden. Den meisten Zweitspracherwerbs-hypothesen liegen Metatheorien zugrunde, die in Anlehnung an die Überblicksdarstellung in Bordag und Opitz (2021, S. 193) jeweils hinter der zu beschreibenden Hypothese ergänzt werden. Der für die vorliegende Forschungsarbeit leitende (meta-)theoretische Bezugsrahmen wird in Kapitel 4 erläutert.

Kontrastivhypothese (Metatheorie: Behaviorismus)

Lado (1967) beschreibt, dass der Zweitspracherwerb primär durch sog. positive oder negative Transfer (Wissenstransfer) von der Erst- zur Zweitsprache gekennzeichnet ist. Das Produkt eines negativen Transfers wird als Interferenz bezeichnet (Horstmann, Settinieri & Freitag, 2020, S. 291). Die Kontrastivhypothese kann der behavioristischen Theorie zugeordnet werden, weil der Schwerpunkt der Betrachtung auf dem beobachtbaren Sprachverhalten liegt (Jeuk, 2021, S. 31). Positive Transfer sind zu erwarten, wenn Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache bestehen (z.B. Satzbau). Sprachstrukturelle Unterschiede zwischen den Sprachen führen zu negativen Übertragungen (Jeuk, 2021, S. 31).

Von einer alleinigen Verwendung der Kontrastivhypothese, um den Zweitspracherwerb zu analysieren, wird abgeraten, da wesentliche Lerner:innenvariablen ausgeschlossen werden (Jeuk, 2003, S. 15). Einzelaspekte des Zweitspracherwerbs können jedoch durch den Einfluss der Erstsprache erklärt werden (Ahrenholz, 2020b, S. 111).

Identitätshypothese (Metatheorie: Nativismus)

Mit der Identitätshypothese nach Dulay und Burt (1974) wird angenommen, dass der Spracherwerb immer den gleichen (kognitiven) Mechanismen folgt, egal welche Sprache erworben wird (Bordag & Opitz, 2021, S. 197; Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 34). Damit folgt der Zweitspracherwerb im Sinne Chomskys (nativistischer Ansatz) den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie dem Erstspracherwerb (Ahrenholz, 2020b, S. 112; Jeuk, 2021, S. 32). Ein wesentlicher Kernbestand der Identitätshypothese sind Befunde zu ähnlichen Erwerbsreihenfolgen im Erst- und Zweitspracherwerb (Bordag & Opitz, 2021, S. 197). Grundzüge der Identitätshypothese lassen sich immer dann in der Zweitsprachendidaktik wiederfinden, wenn sich bei der Progression an den natürlichen Erwerbsreihenfolgen orientiert wird. So wird angenommen, dass Zweitsprachlernende keine Erwerbsstufen überspringen können und beim Spracherwerb eine feste Reihenfolge eingehalten würde (Bordag & Opitz, 2021, S. 198). Kritisiert wird an der Hypothese, dass es zwar Gemeinsamkeiten im Erwerb der Erst- oder Zweitsprache gibt, dennoch wird die Komplexität des Zweitspracherwerbs nicht über die Identitätshypothese vollständig abgebildet (Ahrenholz, 2020, S. 112). Ebenso sei die Identitätshypothese und die damit verbundenen Studien vor allem als deskriptiv zu bewerten (Bordag & Opitz, 2021, S. 203).

Interlanguage-Hypothese (Metatheorie: Systemtheorie)

Grundlage dieser Hypothese ist die Annahme, dass der Zweitspracherwerb ein Sprachsystem ausbildet, das Grundzüge der Erst- und Zweitsprache sowie übergreifende Merkmale, die weder aus der Erst- oder Zweitsprache stammen, sog. Interlanguage aufweist (Selinker, 1974, S. 35). Mit der Interlanguage-Hypothese rückt die sog. »Lernersprache« (Ahrenholz, 2014, S. 170) oder »Interimsprache« (Bordag & Opitz, 2021, S. 195) in den Mittelpunkt der Zweitspracherwerbsforschung. Die Interlanguage-Hypothese bietet eine Erklärung dafür, warum Kinder – vor allem zu Beginn des Zweitspracherwerbs – auch Äußerungen bilden, die nicht direkt aus der sprachlichen Umgebung abgeleitet wurden (Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 44). Das Sprachsystem der Lernersprache entwickelt sich in insgesamt fünf verschiedenen Stufen: sprachliche Transfer aus der Erstsprache, Übungstransfer, Strategien des Sprachenlernens, Kommunikationsstrategien, Übergeneralisierungen (Jeuk, 2021, S. 34; Selinker, 1974, S. 35). Kniffka und Siebert-Ott (2012) verweisen auf die »Dynamik der Lernersprachen« (S. 45), da sich die Lernenden die Zielsprache und dessen Teilbereiche schrittweise erschließen. Die Lernersprache kann unterschiedlich ausgeprägt sein. Sie kann zum einen Merkmale zuvor erlernter Sprache(n), der Herkunftssprache(n) oder einer Fremdsprache enthalten. Gleichzeitig können auch Merkmale der Zielsprache vorkommen oder sprachliche Eigenschaften, die sich weder in der Erstsprache noch in der Zweitsprache wiederfinden lassen (Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 44).

Damit vereint diese Hypothese Grundannahmen aus der Kontrastiv- und Identitätshypothese, ergänzt diese jedoch mit Lern- und Kommunikationsstrategien. Gleichzeitig wird der Zweitspracherwerb als variabler Prozess anerkannt und u.a. psychologische und soziolinguistische Einflussfaktoren einbezogen (Bordag & Opitz, 2021, S. 195; Jeuk, 2003, S. 23). Daher lässt sich die Interlanguage-Hypothese eher einer systemorientierten Metatheorie zuordnen (Bordag & Opitz, 2021, S. 199). Mit Hilfe eines variationslinguistischen Ansatzes werden Lerneräußerungen in ihrer Spezifik anerkannt (Ahrenholz, 2014, S. 171). Dabei richtet sich der Blick weniger auf die Fehleranalyse, sondern Prozesse der Sprachproduktion und -rezeption rücken in den Fokus der Sprachbetrachtung (Ahrenholz, 2014, S. 170f.; 2020b, S. 112). Beispielsweise werden Interferenzen (negative Transfer) als kreative Übergangsphänomene gedeutet (Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 13). Vor diesem Hintergrund können Einsichten in den Zweitspracherwerbsprozess gewonnen werden, »um dessen Verständnis lernersprachliche Ansätze sich bemühen« (Ahrenholz, 2014, S. 171).

Interdependenzhypothese

Die Interdependenzhypothese nach Cummins (1982) wurde aufbauend auf die Schwellenniveauhypothese (ausführlich bei Jeuk, 2021, S. 49f.) entwickelt. In den Ausführungen zur Interdependenzhypothese sind die Konzepte *BICS* (basic interpersonal communicative skills) und *CALP* (cognitive academic language proficiency) entscheidend. *BICS*-Fähigkeiten werden »für die Alltagskommunikation« (Lange, 2020, S. 54) und *CALP*-Fähigkeiten »für die Kommunikation in anspruchsvollen Bildungsprozessen« (Lange, 2020,

S. 54) benötigt. Mithilfe der CALP-Fähigkeiten kann Sprache als »kognitives Werkzeug« (Jeuk, 2003, S. 26) gebraucht werden.

Mit der Interdependenzhypothese wird angenommen, dass die erworbenen Anteile von BICS oder CALP in der *Erstsprache* den Zweitspracherwerb beeinflussen. Die Zweitsprache entwickle sich demzufolge auf der Grundlage der Erstsprache. Zusätzlich wird angenommen, »dass Kinder, welche die Erstsprache umfangreich erworben haben, auch beim Erwerb der Zweitsprache weniger Schwierigkeiten haben« (Jeuk, 2021, S. 51). Vor allem scheint sich nach Cummins der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten (CALP) in der Erstsprache positiv auf den Schulerfolg und damit auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache auszuwirken (Jeuk, 2021, S. 52). Mit der Interdependenzhypothese wird die Abhängigkeit der Zweit- von der Erstsprache betont. Jeuk (2021) verdeutlicht ausgehend vom aktuellen Forschungsstand, dass die Erstsprache eine wichtige Basis für den Erwerb der Zweitsprache zu sein scheint, jedoch nicht die einzige darstellt (S. 52).

Inputhypothese (Metatheorie: Nativismus)

Die Inputhypothese lässt sich als verstehensbasierter Ansatz zur Erklärung des Zweitspracherwerbs kategorisieren (Aguado, 2002, S. 102).

Durch Input und die darauf gerichtete Aufmerksamkeit erhalten Lerner also »statistische« Informationen über Häufigkeiten, mit denen sie zusammen mit anderen Einheiten verwendet werden. [...] So sagt die Häufigkeit, mit der ein Element auftritt, auch etwas über dessen Wichtigkeit für das Funktionieren der Sprache im alltäglichen Gebrauch aus. (Aguado, 2002, S. 86)

Die Lernenden leiten ihr Wissen über die sprachlichen Strukturen der Zweitsprache implizit über den Input ab. Der Fokus der Sprachlernenden liegt nicht auf der Form des Inputs, sondern auf dessen Bedeutung (Aguado, 2002, S. 86; Krashen, 1982, S. 21).

Daher ist nach Krashen (1982) die Verständlichkeit des Inputs, der sog. *comprehensible Input* wesentlich für den Spracherwerb. Sprachliche Strukturen werden auf Basis eines verständlichen Inputs erworben und nicht umgekehrt. Die Verständlichkeit kann entweder dadurch erreicht werden, dass der Input modifiziert bzw. vereinfacht wird oder dass Lernende auf kontextuelle Informationen zurückgreifen können, um zum Beispiel Wortschatzlücken oder Konstruktionen zu kompensieren. In Anlehnung an die Notwendigkeit eines verständlichen Inputs für den Zweitspracherwerb führt Krashen (1982) das Kriterium der Beschaffenheit des Inputs als notwendiges und hinreichendes Kriterium auf. So muss der Input etwas über dem aktuellen Kompetenzgrad des Lernenden (»i«) liegen (»i + 1«). »We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is »a little beyond« where we are now« (Krashen, 1982, S. 21). Dieser Umstand sei automatisch bei einer erfolgreichen Kommunikation gegeben (Krashen, 1982, S. 21). Die Fähigkeit zur Produktion der Zweitsprache kann laut Krashen (1982) nicht explizit vermittelt bzw. unterrichtet werden, sondern entwickelt sich. »Production ability emerges. It is not taught directly« (Krashen, 1982, S. 22). Als Evidenz für die Inputhypothese stellt Krashen (1982) Bezüge zum Erstspracherwerb (»caretaker speech«; »here and now« S. 22f.) und zum Zweitspracherwerb (»foreign-

ner talk«, teacher talk«, »silent period«, »L1-influence« S. 24ff.) her. Es wird deutlich, dass Krashen zwischen dem Erwerb (acquisition) und dem Lernen (learning) einer Zweitsprache unterscheidet (Kap. 2.2).

Aguado (2002) merkt kritisch an, dass einige Annahmen von Krashen »empirisch nicht überprüfbar und damit nicht falsifizierbar sind« (S. 87). Es stellt sich die Frage, wie »i+1« operationalisiert werden kann? Daher ist die Bewertung der Inputhypothese als hinreichendes Kriterium erstmal nicht automatisch gegeben, wenngleich die Notwendigkeit eines verständlichen Inputs für den Zweitspracherwerb durchaus nachvollziehbar sei (Aguado, 2002, S. 87).

In Ergänzung zu Krashen führt Aguado (2002) weitere Perspektiven verstehensbasierter Ansätze zur Erklärung des Zweitspracherwerbs auf und richtet dabei stärker den Fokus auf die Perspektive der Lernenden, wenngleich Krashen eher die Lehrendenperspektive einnimmt (S. 88). »Letztendlich ist der Lernende die Instanz, die darüber entscheidet, ob Input verständlich ist oder nicht« (Aguado, 2002, S. 88).

Outputhypothese (Metatheorie: Nativismus)

Die Outputhypothese lässt sich den produktionsbasierten Ansätzen zuordnen (Aguado, 2002, S. 102) und wurde federführend von Merrill Swain in den Diskurs der Zweitspracherwerbsforschung eingebracht. Aguado (2002) beschreibt den sprachlichen Output »als Manifestation des Erwerbsprozesses« (S. 93). Mithilfe des Outputs werden die gebildeten Hypothesen über die Merkmale der jeweiligen Sprache »aktiv und gezielt getestet und – falls erforderlich – modifiziert« (Aguado, 2002, S. 93). Swain (2005) versteht den Output weniger als einen festen Zustand, sondern vielmehr als ein Prozess im Zweitspracherwerb (S. 271). Daher verwendet sie bewusst den Begriff »comprehensible output«, um den Prozesscharakter auszudrücken (Swain, 2005, S. 473).

Aguado (2002) benennt in Anlehnung an unterschiedliche Forschungsergebnisse neun Funktionen des sprachlichen Outputs für den Zweitspracherwerb (S. 102ff., Tab. 2).

Tab. 2: Neun Funktionen des sprachlichen Outputs (Aguado, 2002, S. 102ff.)

Funktion des Outputs	Erläuterung
Auslöser für besseren Input	Der Input des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin erfolgt in Abhängigkeit vom Output.
Ermöglichung der syntaktischen Verarbeitung	Beim Output richten die Lernenden ihre Aufmerksamkeit mehr auf die Syntax. Die Lernenden beobachten und analysieren den Input im Hinblick auf die Syntax stärker beim Versuch des Verstehens und wenn von ihnen im Anschluss ein Output erwartet wird.
Aktives Hypothesen-Testen	Die Lernenden nehmen eine aktive Kontrolle in ihrem Spracherwerbsprozess ein.

Funktion des Outputs	Erläuterung
Verbesserung der Korrektheit	Durch das Feedback des Kommunikationspartners oder der Kommunikationspartnerin kann die eigene Interlanguage angepasst und präzisiert werden.
Verbesserung der Sensomotorik	Die Aussprache neuer Wörter und Sätze führt zu einer erhöhten Behaltensleistung.
Ermöglichung der Automatisierung	Der Output führt zu einer zunehmenden Kontrolle neu erworbener Formen, sodass die Sprechgeschwindigkeit optimiert werden kann (flüssiges Sprechen).
Erwerb von Diskursfähigkeit	Eine aktive Partizipation an Interaktionssituationen unterstützt den Erwerb von Diskursfähigkeiten.
Auslöser für metakognitive Prozesse	Eine bewusstere Reflexion über Sprache wird durch die »Planung, Formulierung und Artikulation eigener Äußerungen und deren eventuellen Modifizierung« (Aguado, 2002, S. 104) angeregt.
Auslöser für die Wahrnehmung eigener Lücken	Festgestellte Lücken, die über den Output wahrgenommen werden, werden über relevanten Input kompensiert.

Über den Output wird letztendlich deutlich, »**wie** etwas verstanden worden ist« (Aguado, 2002, S. 93). So können die Sprachlernenden über den Output selbst ihre eigenen Schwierigkeiten im Spracherwerbsprozess erkennen (Swain, 2005, S. 474). Damit stellen die Lernenden eine Lücke zwischen dem, was sie ausdrücken möchten und dem was sie formulieren können, fest (Bordag & Opitz, 2021, S. 200). »Aufgrund dieser festgestellten Diskrepanz wird der Lerner eine Hypothese generieren, die zu einem Output führt, den der Lerner dann produziert, um zu testen, ob die intendierte Bedeutung vom Gesprächspartner verstanden wird« (Bordag & Opitz, 2021, S. 200). Vordergründig ginge es beim Zweitspracherwerb darum »sich verständlich zu machen und eine vorherige – unverständliche oder fehlerhafte – Äußerung zu modifizieren« (Aguado, 2002, S. 94). Vor diesem Hintergrund testen Lernende kontinuierlich angenommene Hypothesen über die Zweitsprache (Bordag & Opitz, 2021, S. 200). Aguado (2002) beschreibt, dass diese Funktion des Outputs nur dann eine sprachförderliche Wirkung hat, wenn das Feedback vom Kommunikationspartner bzw. der Kommunikationspartnerin entsprechend aufmerksam wahrgenommen wird. Dies wiederum erfordert die Nutzung adäquater Feedbackmethoden, sodass die Korrektur auch wahrgenommen wird (S. 95). »Das erhöhte Bewusstsein der Lernenden hinsichtlich ihrer zielsprachlichen Lücken kann eine erhöhte Aufmerksamkeit auch auf künftig angebotenen Input bewirken« (Aguado, 2002, S. 101). Laut Swain (2005) wirkt sich eine kommunikationsorientierte Sprachlernsituation im Gegensatz zu einer Testsituation positiv auf die Bereitschaft der Lernenden aus ihre subjektiv angenommenen Hypothesen über die Sprache zu prüfen (S. 476). »Important in this argument is the assumption that the processes in which learners engage to modify their output in response to feedback are part of the second language learning process« (Swain, 2005, S. 476). Weiterhin verweist die Autorin auf die metalinguistisch-reflexive Wirkung des Outputs:

[U]sing language to reflect on language produced by others or the self, mediates second language learning [...]. Speaking is initially an exterior source of physical and mental regulation for an individual – an individual's physical and cognitive behavior is initially regulated by other. (Swain, 2005, S. 478)

Die Aussagen von Swain (2005) verdeutlichen, dass der Austausch und kollaborative Lernarrangements förderliche Rahmenbedingungen für den Zweitspracherwerb bilden. Der Spracherwerb wird folglich durch das Bedürfnis nach einer erfolgreichen Interaktion angetrieben.

Interaktionshypothese (Metatheorie: Nativismus)

Anhand der Interaktionshypothese werden externe Prozesse der Interaktion und interne Prozesse des Sprachenlernens in den Mittelpunkt der Forschung gerückt (Gass, Mackey & Pica, 1998, S. 302). Es wird davon ausgegangen, dass sich das syntaktische Wissen über den Sprachgebrauch herausbildet und damit die Bedeutung der Interaktion, insbesondere die damit verbundenen Aushandlungen, für den Zweitspracherwerb Anerkennung findet (Aguado, 2002, S. 106). Laut Aguado (2002) vereint die Interaktionshypothese die verschiedenen Perspektiven aus Input- und Outputhypothese (S. 107). Implizite (verständlicher Input) und explizite Prozesse (unverständlicher Input bzw. veränderte Aufmerksamkeit) beim Zweitspracherwerb können anhand der Hypothese als gleichbedeutend für den Ausbau der Interlanguage bzw. des Regelsystems bewertet werden. Im Rahmen von Interaktionen geht es darum Verständigung und Verstehen herzustellen – die Bedeutung gemeinsam auszuhandeln. Kommunikationsstrategien werden eingesetzt, um erfolgreiche Interaktionen bei Störungen wiederherzustellen (Bordag & Opitz, 2021, S. 201). Zu den Kommunikationsstrategien zählen Bordag und Opitz (2021) z. B. »Verlangsamung des Sprechtempos, Nachfragen, Revidieren der Äußerung oder Paraphrasen« (S. 201).

Ein wesentlicher Kritikpunkt der Zweitspracherwerbs-hypothesen ist, dass keine pragmatisch fundierte Spracherwerbstheorie einbezogen wird, die »soziale Bedingungen mit dem sprachlichen Handeln funktional verbinden kann« (Grießhaber, 2013, S. 143). Grießhaber (2013) bezieht sich mit seiner Kritik auf die Kontrastivhypothese, die Identitätshypothese und die Interlanguagehypothese. Der Fokus in den Erklärungsansätzen liegt damit vordergründig auf dem Erwerb von Sprachstrukturen und weniger auf sprachlichen Handlungsfähigkeiten (pragmatischen Fähigkeiten, Kap. 4.1). Gleichsam werden Sprachgebrauchsweisen wie das code-switching und code-mixing nur unzureichend abgebildet.

2.4 Alltagssprache und Bildungssprache

Im Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache werden die Begriffe *Alltagssprache* und *Bildungssprache* unterschieden, die an die von Cummins gewählte Unterscheidung der BICS-Fähigkeiten (Alltagssprache) und CALPS-Fähigkeiten (Bildungssprache) anknüpfen (Gogo-

lin & Lange, 2011, S. 110; Lange, 2020, S. 54; Kap. 2.3 Interdependenzhypothese). Demzufolge prägen verschiedene »Dimensionen der Sprachbeherrschung« (Jeuk, 2021, S. 53) den Sprachgebrauch des Deutschen (Gogolin & Lange, 2011, S. 107). Die Alltagssprache zeichnet sich nach Gogolin und Lange (2011) durch einen gemeinsamen Kontext aus, sodass sich die Kommunikation auf das ›Hier und Jetzt‹ beschränkt und der Kontext nicht versprachlicht werden muss (S. 112). Der Gebrauch der Alltagssprache folgt den Konventionen der Mündlichkeit. Im Gegensatz zur Alltagssprache wird die Bildungssprache mit kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten und den Gesetzmäßigkeiten der Schriftlichkeit in Verbindung gebracht. In bildungssprachlichen Situationen, einem eher formellen Kontext, wird der gemeinsame Kontext über sprachliche Mittel realisiert, sodass situationsunabhängig kommuniziert werden kann (Gogolin & Lange, 2011, S. 112; Oomen-Welke, 2020c, S. 398). Beide Sprachgebrauchsweisen können sowohl mündlich als auch schriftlich genutzt werden (Horstmann et al., 2020, S. 266ff.; Ulrich & Michalak, 2019, S. 1f.) und sind fester Bestandteil des schulischen Sprachgebrauchs (vertiefende Auseinandersetzungen zur Verortung von Alltags- und Bildungssprache im Kontext konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit siehe Horstmann et al. (2020, S. 266ff.). In der Bildungs- und Zweitsprachenerwerbsforschung werden Alltags- und Bildungssprache häufig als zwei unterschiedliche und getrennt voneinander zu betrachtende sprachliche Anforderungsbereiche reflektiert (Michalak, Grimm & Lotter, 2020, S. 321), wenngleich Oomen-Welke (2020c) andeutet, dass einzelne sprachliche Mittel der Bildungssprache auch in der Alltagssprache vorkommen (S. 403). Zum Beispiel wird der Erwerb der Bildungssprache gegenüber dem Erwerb der Alltagssprache ausgehend von Cummins mit einer längeren Lernzeit in Verbindung gebracht. Die Bildungssprache erhält vor diesem Hintergrund eine normative Zuschreibung, wenngleich der Alltagssprache in der Fachdiskussion eine untergeordnete Rolle für den Bildungserfolg zugewiesen wird (z.B. Becker-Mrotzek, 2018, S. 34; Budde & Michalak, 2021, S. 31; Gogolin & Lange, 2011, S. 111). Schulische sprachliche Bildung steht in der Tradition einer auf Schriftsprache ausgelegten Förderung. Die Beachtung von Mündlichkeit scheint vor diesem Hintergrund noch unterrepräsentiert (Horstmann et al., 2020, S. 280; Roth, 2018, S. 205; Weber, 2017, S. 95).

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass das Potenzial der Alltagssprache für den Zweitspracherwerb erst vereinzelt in der Fachdiskussion berücksichtigt wurde. Gerade für die DaZ-Anfangsphase, wenn die Sprecher:innen noch nicht über ausreichende alltagssprachliche Fähigkeiten verfügen, ist diese Beobachtung als kritisch zu bewerten. So deutet Roth (2018) »das manchmal problematische Verhältnis von sprachlicher Bildung als Instrument der Partizipation und einer eher exklusiven Form der Beschulung« (S. 211) an. Jeuk ergänzt (2021): »Bei vielen Kindern fallen Schwierigkeiten in der mündlichen Kommunikation nicht immer auf und Probleme werden erst evident, wenn in der Schule im Zusammenhang mit dem schriftlichen Ausdruck weitergehende Fähigkeiten verlangt werden« (Jeuk, 2021, S. 21). Auf rein sprachtheoretischer Ebene ist die Unterscheidung zwischen Alltags- und Bildungssprache hilfreich, um auf dieser Grundlage Lernziele und Kompetenzen beschreiben zu können. Michalak, Grimm und Lotter (2020) gehen noch einen Schritt weiter und distanzieren sich von einer strengen Dichotomie, indem sie ausgehend von einem Kontinuum verschiedene Lernaufgaben für den Erwerb der Alltagssprache und für den Erwerb der Bildungssprache skizzieren

(S. 321ff.). Die »Aufgabentypen [werden] als zwei Pole voneinander unterschieden« (Michalak, Grimm & Lotter, 2020, S. 321). Für die DaZ-Anfangsphase stellt sich die Frage, ob die Polarisierung von Alltagssprache und Bildungssprache zielführend ist oder ob nicht vielmehr ein dynamisches Sprachlernkontinuum angestrebt werden sollte (Fretter & Lingk, 2022, S. 231f.)? In dem dynamischen Sprachlernkontinuum nach Fretter und Lingk (2022) bildet der Erwerb der Alltagssprache die Basis für den Erwerb der Bildungssprache. Gleichzeitig wird die Flexibilität des Sprachgebrauchs abgebildet (Abb. 4).



Abb. 4: Dynamisches Sprachlernkontinuum unter Berücksichtigung der Alltags- und Bildungssprache (Fretter & Lingk, 2022, S. 231)

Flexibler Sprachgebrauch meint, dass mit zunehmender Sprachkompetenz sowohl die Alltagssprache als auch die Bildungssprache in Schule und Alltag von Bedeutung sind und je nach Kontext flexibel gebraucht werden. Vorteile einer solch dynamischen Perspektive auf den gesteuerten DaZ-Erwerb reflektieren die Autorinnen wie folgt:

- Die Bedeutung der Alltagssprache für den Erwerb der Bildungssprache ist deutlich erkennbar.
- Die Merkmale des schulischen Sprachgebrauchs werden authentisch abgebildet.
- Die Sprachförderung lässt sich nicht mehr nur durchgängig, sondern vor allem auch inklusiv bzw. differenziert umsetzen, weil die Alltagssprache als das verbindende, inklusive sprachliche Fundament verstanden wird. (Fretter & Lingk, 2022, S. 231)

Eine weitere Argumentation für die Verwendung eines Kontinuums lässt sich bei Dirim und Krehut (2020) finden. Die Autoren stellen Merkmale des außerschulischen Sprachgebrauchs mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlichen vor. In ihren Ausführungen werden am Beispiel des code-switching und code-mixing Verwendungsweisen von Sprachen illustriert, die sozial motiviert und funktional gebraucht werden. Die Autoren resümieren, dass sich das Selbstverständnis der DaZ-Didaktik nicht »auf das Verreten von standardsprachlichen Normen beschränken kann« (Dirim & Krehut, S. 546).

2.5 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Der Zweitspracherwerb unterliegt neben den in Kapitel 2.3 aufgeführten Hypothesen weiteren Einflussfaktoren, die an dieser Stelle zur Vollständigkeit aufgelistet werden²:

- Erwerbs- bzw. Lebenskontext (u.a. gesteuert vs. ungesteuert/natürlich, Familie, Freizeit vs. Schule, Qualität der Kommunikationsbedingungen)
- Kooperation mit Eltern
- Erwerbsalter
- lebensweltliche und soziale Bedingungen (z.B. Umstände der Migration)
- bildungspolitische Vorgaben (u.a. Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen), Organisationsform der Beschulung
- soziolinguistische Stellung der Sprachen in der Gesellschaft
- Motivation (u.a. Interessen, unmittelbare Lernmotivation)
- Selbstkonzept
- Fähigkeit (u.a. Intelligenz, Lernerfahrungen)
- Entwicklungsstand in der Erstsprache
- sozio-kultureller und sozio-ökonomischer Hintergrund
- Kompetenzen, Einstellungen und Verhalten von Lehrpersonen

Ausgehend von der Kognitionspsychologie fasst Jeuk (2021) die verschiedenen Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb unter drei übergreifenden Faktoren zusammen: »Motivation oder Antrieb (motivation)«, »Fähigkeit oder individuelle Merkmale und Sprachvermögen (ability)«, »Gelegenheit oder Zugang (opportunity)« (S. 37). Nach Jeuk (2021) ist ein erfolgreicher Zweitspracherwerb in der gemeinsamen Schnittmenge der drei Faktorenbündel gegeben (S. 38). Kuhs (2020) erläutert kritisch, dass wenig gesicherte Kenntnisse über die nicht-sprachlichen Einflussfaktoren vorliegen. Damit tragfähige Erklärungsmuster geliefert werden können, fordert die Autorin »das Aufdecken der offensichtlich diffizilen und komplexen Mechanismen des Zusammenwirkens von schulischen, außerschulischen und Schüler bezogenen Variablen« (Kuhs, 2020, S. 531).

Mit Blick auf den vorliegenden Forschungsgegenstand soll der Faktor der lebensweltlichen und sozialen Bedingungen genauer betrachtet werden. Jeuk (2021) konstatiert, dass aufgrund der außerschulischen Sozialisationsbedingungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kein ausreichender sprachlicher Input im Deutschen vorausgesetzt werden kann (S. 19). In der Konsequenz ergibt dieser Umstand, dass die alltagsprachlichen Fähigkeiten mit Schuleintritt unzureichend entwickelt sein können³. Ins-

2 U.a. Engemann, 2018, S. 106ff.; Jeuk, 2003, S. 43ff.; Jeuk, 2021, S. 37ff.; Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 13, 18; Kuhs, 2020, S. 519ff.; Lüke & Vock, 2019, S. 188; Tracy, 2008, S. 129ff.

3 Auf Grundlage dieser Beobachtung sollte jedoch nicht der Rückschluss gezogen werden, dass der Gebrauch der Familiensprache zugunsten der Zweitsprache reduziert werden müsste. Ganz im Gegenteil: Der Gebrauch und der Erwerb der Familiensprache werden als förderliche Faktoren im Kontext des Zweitspracherwerbs erachtet (Studienüberblick bei Klassert & Gagarina, 2010). Die natürliche Einbeziehung und Offenheit gegenüber den Familiensprachen wird zu Beginn des Zweitspracherwerbs und darüber hinaus als förderliches Angebot verstanden, um die Sprechfreude zu unterstützen (Jeuk, 2003, S. 280).

besondere bei Kindern und Jugendlichen, die noch nicht lange in Deutschland leben, wird der Umstand der Migration als besonders einflussreich und prägend wahrgenommen (Aschenbrenner & Jeuk, 2021, S. 21). Zu den verschiedenen Einflussfaktoren zählen u.a. Auswirkungen der Migration (z.B. posttraumatische Symptome), Ängste, Verhältnis zum Herkunftsland. Ebenso haben die sprachlichen (Lern-)Angebote, die Einstellungen gegenüber der Zweitsprache oder die Wohnverhältnisse einen Einfluss auf den Zweitspracherwerb. Die Notwendigkeit der Kooperation mit neu eingewanderten Familien sowie einer differenziert-reflektierten bzw. kultursensiblen Verhaltensweise gilt als erstrebenswert (Falkenstörfer, 2017, S. 143ff.; Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 18; Roth, 2015, S. 10ff.). Eine detaillierte Aufzählung der verschiedenen Einflussgrößen sowie Reflexionsfragen für Lehrkräfte zur Lebens- und Lernsituation der Schüler:innen sind bei Jeuk und Aschenbrenner (2021, S. 20f.) zu finden.

3 Deutsch als Zweitsprache in der Unterstützten Kommunikation

Wurden in einem ersten Schritt theoretische Positionen und Erkenntnisse aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache aufgearbeitet, erfolgt nun in einem zweiten Schritt a) die *Übertragung* der ausgearbeiteten Begriffe, Konzepte und Zweitspracherwerbshypothesen auf die Unterstützte Kommunikation und b) die Darlegung des *aktuellen Forschungsstands* zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Kontext der Unterstützten Kommunikation.

3.1 Theoretische Ableitungen aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache

Die nachfolgenden theoretischen Ableitungen beziehen sich auf die jeweils im zweiten Kapitel thematisierten fünf Gegenstandsbereiche aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache – Begriffsbestimmungen, Spracherwerbsformen, Zweitspracherwerbshypothesen, Alltags- und Bildungssprache sowie Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb. Ziel der Auseinandersetzung ist es, die Theoriebildung in der Unterstützten Kommunikation mit Fokus auf Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit zu schärfen.

Begriffsbestimmungen für die Unterstützte Kommunikation

Eine allgemeingültige Definition von Mehrsprachigkeit für das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation gibt es bisher nicht. Für die Unterstützte Kommunikation hat eine pädagogische und lebensweltorientierte Perspektive in Anlehnung an Gogolin (2014) den Vorteil, dass Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld in Forschung und Praxis auch für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen legitimiert werden kann. Lücke und Vock (2019) setzen ebenfalls den zweitsprachlichen Input in mindestens einem bedeutsamen Lebenskontext als Richtwert, um mehrsprachige UK-Maßnahmen zu rechtfertigen (S. 189). Lingk (2020a) legt folgendes Begriffsverständnis vor:

Unterstützt kommunizierende Menschen, die in ihrem Alltag mit mehr als einer Sprache leben, gelten als mehrsprachig. Für eine gelingende Teilhabe am Alltag sind sie auf ein mehrsprachiges Kommunikationssystem und ein UK-affines Umfeld in den verschiedenen Sprachen angewiesen. Übergreifendes Ziel ist der Erwerb mehrsprachiger UK-Kompetenz. Die jeweiligen Fähigkeiten in den Sprachen (linguistische, soziale, strategische und operationale Fähigkeiten, Light 1989) sind als dynamisch zu begreifen und hängen vom Erwerbszeitpunkt, den sozialen, emotionalen und persönlichen Bedingungen ab. Die Wahl der Sprache und der jeweiligen Kommunikationsform ist an den sozialen Kontext gebunden. (Lingk, 2020a, S. 134)

Eine derart breit angelegte Definition von Mehrsprachigkeit bei Unterstützter Kommunikation mit Fokus auf Teilhabe, Alltagsimmanenz und sozialer Abhängigkeit des Sprach- bzw. UK-Gebrauchs ist anschlussfähig an aktuelle Diskussionen im Feld der Unterstützten Kommunikation (UK-Kontinuum, Kap. 1.1; pragmatischer Ansatz, Kap. 4.1).

Es stellt sich die Frage, welche Sprache bei unterstützter kommunizierenden Personen nun als Erstsprache und welche als Zweitsprache bezeichnet werden kann? In der Unterstützten Kommunikation erfolgt die Erstversorgung mit einer Kommunikationshilfe häufig in der Zweitsprache, auch wenn als Familiensprache eine andere Sprache dominiert. Wird die Versorgung mit einer Kommunikationshilfe als Maßstab herangezogen, ließe sich anhand der bereitgestellten Sprache die Reihenfolge des Spracherwerbs festlegen. Allerdings verfehlt eine derartige Eingrenzung die Lebens- und Sprachenwirklichkeit der unterstützter kommunizierenden Personen abzubilden. Zur Problemschärfung bietet es sich an, den Begriff des Zweitspracherwerbs in der Unterstützten Kommunikation zu verwenden, sobald die Familiensprache nicht Deutsch ist – auch, wenn bereits eine Versorgung mit einer deutschsprachigen Kommunikationshilfe erfolgt ist. Die Familiensprache würde demzufolge als Orientierung herangezogen werden. Damit wäre der Vorteil verbunden, dass auch die Familiensprache stärker im Versorgungsprozess »gesehen« werden kann. Ebenso sind die Überlegungen anschlussfähig zu dem bereits weit gefasstem Begriffsverständnis von Mehrsprachigkeit in der Unterstützten Kommunikation, in dem der sprachliche Input als ausschließliches Kriterium herangezogen wird.

Spracherwerbsformen in der Unterstützten Kommunikation

Bei der Annahme eines strukturell gleichen Spracherwerbsverlaufes¹ lassen sich für unterstützter kommunizierende Kinder folgende Ableitungen herstellen: Kinder, die von Geburt an ein mehrsprachiges Kommunikationssystem zur Verfügung haben, durchlaufen einen simultanen Mehrsprachenerwerb. Für den sukzessiven Mehrsprachenerwerb erfolgt die Versorgung mit einem mehrsprachigen Kommunikationssystem in etwa ab dem dritten Lebensjahr, wobei die Erstversorgung mit einer einsprachigen Kommunikationshilfe erfolgt ist (modifiziert nach Lingk, 2020a, S. 136, Abb. 5).

1 Der Rückbezug auf ähnlich verlaufende Entwicklungsschritte, sog. »Entwicklungsanalogien« erfolgt auch in aktuellen Förderdiagnostikinstrumenten bei Kindern und Jugendlichen mit komplexer Beeinträchtigung (z.B. Schäfer, Zentel & Manser, 2022).

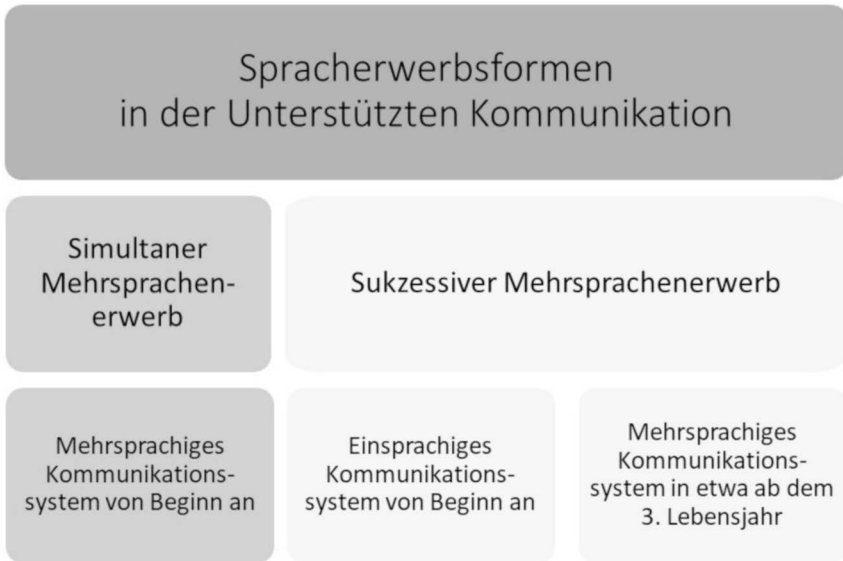


Abb. 5: Spracherwerbsformen in der Unterstützten Kommunikation (modifiziert nach Lingk, 2020a, S. 136)

Über die theoretische Einteilung der Spracherwerbsformen in der Unterstützten Kommunikation hinaus, wäre tendenziell die Vernachlässigung der Altersgrenzen aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache zu diskutieren. Vor dem Hintergrund, dass der Versorgungsprozess häufig erst mit fortgeschrittenem Lebensalter einsetzt, sollte die Eingrenzung des sukzessiven UK-Mehrsprachenerwerbs reflektiert werden. Ebenso kann sich das Zeitfenster »von Beginn an« durchaus mit dem in der DaZ-Forschung theoretisch verankerten Zeitraum des kindlichen oder erwachsenen Zweitspracherwerbs überschneiden. Weiterführende Analysen sind notwendig, um die Frage nach zweitspracherwerbsspezifischen Altersgrenzen in der Unterstützten Kommunikation zu beantworten. Neben dem Aspekt des Alters, sollte bei der Betrachtung der Spracherwerbsformen auch die Rolle der Erst- und Zweitsprache reflektiert werden. In der Regel werden die Kinder zuerst mit einer Kommunikationshilfe in ihrer Zweitsprache versorgt, weil bisher noch keine ausreichenden Systeme in den verschiedenen Familiensprachen zur Verfügung stehen (Kap. 3.2). Demzufolge fehlen den Kindern Spracherwerbserfahrungen in ihrer Erstsprache, sodass der sukzessive Mehrsprachenerwerb durch Unterstützte Kommunikation zusätzlich beeinträchtigt sein kann.

Insgesamt bietet die Orientierung an den regelhaften Erst- und Zweitspracherwerbsverläufen die Möglichkeit, adäquate Interventionsziele und -maßnahmen abzuleiten. Eine tendenzielle Aufweichung der Altersgrenzen ist unumgänglich, sodass unterstützt kommunizierenden Kindern, ungeachtet ihres Alters der Versorgung, umfassende Angebote zur Förderung ihrer Mehrsprachigkeit unterbreitet werden. In dieser Arbeit wird die Grundannahme vertreten, dass der Erwerb von Mehrsprachigkeit keine

bestimmten Entwicklungsstufen voraussetzt, sodass eine kontinuierliche Förderung zugesichert werden kann.

Zweitspracherwerbshypothesen in der Unterstützten Kommunikation

In den folgenden Ausführungen werden die beschriebenen Zweitspracherwerbshypothesen aus Kapitel 2.3 aufgegriffen und theoretische Ableitungen für die Unterstützte Kommunikation formuliert.

Kontrastivhypothese Im Kontext der mehrsprachigen UK-Versorgung sollten sprachspezifische Merkmale der Zweitsprache über die Vokabularanordnung und Vokabularauswahl beachtet werden, um den Wissenstransfer von einer auf die andere Sprache zu unterstützen (auch Sachse & Schmidt, 2016). Hierfür bietet die Sprachtypologie eine wichtige Orientierung (Oomen-Welke, 2020a, S. 73).

Identitätshypothese Der Rückbezug auf ähnliche Erwerbsphasen zwischen Erst- und Zweitspracherwerb bietet Anhaltspunkte, die auf die Förderung mehrsprachig unterstützt kommunizierender Personen übertragen werden können. Zum Beispiel können Einsichten über die Erwerbsreihenfolgen bei der Gestaltung von Kommunikationshilfen mit unterschiedlicher Komplexität genutzt werden oder gleichsam Empfehlungen für die Sprachförderung abgeleitet werden (angeleiteter Wortschatz- und Grammatikaufbau).

Interlanguage-Hypothese Auf Grundlage der Interlanguage-Hypothese können beispielsweise noch unvollständige Äußerungen oder syntaktische »Fehler« eingeordnet und nachvollzogen werden. Abweichungen von der Zielsprache in der Sprach- bzw. UK-Produktion werden als notwendiger Entwicklungsschritt zur Erschließung der Grammatik anerkannt. Es zeigt sich, dass die Lernersprache eine wichtige Funktion für den Zweitspracherwerb einnimmt. Konsequenterweise sollten mehrsprachige Kommunikationshilfen einen Wechsel zwischen den verschiedenen Sprachen ermöglichen. Bei komplexen elektronischen Kommunikationshilfen sind manuelle Grammatikfunktionen notwendig, damit Variationen, wie Übergeneralisierungen genutzt werden können.

Interdependenzhypothese Die Erstsprache stellt eine wichtige Grundlage für den Erwerb einer weiteren Sprache dar, wenngleich diese in Anlehnung an Jeuk (2021) nicht die einzige Grundlage bildet (S. 52). Für den Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit ist eine derartige Entkräftigung der Hypothese als positiv zu bewerten, da insbesondere bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen mögliche Entwicklungspotenziale in der Zweitsprache nicht ausschließlich auf die Kompetenzen in der Erstsprache bzw. Familiensprache zurückgeführt werden können. Dies wäre aus Sicht der Autorin ein zu enger Blick auf Spracherwerbsprozesse, in denen Auseinandersetzungen u. a. zur Versorgungssituation, Verhaltensweisen des Umfelds, Kompensationsstrategien und konstruktivistischen Lernprozessen vernachlässigt blieben. Jedoch lässt sich auf Grundlage der Interdependenzhypothese die frühzeitige

Förderung der Familiensprache, einschließlich der Einbindung bildungssprachlicher und schriftsprachlicher Angebote begründen.

Inputhypothese Ausgehend von der Inputhypothese lässt sich das Modelling, die Mitnutzung der Kommunikationshilfe sowie die Anpassung des sprachlichen Inputs als sprachförderliche Verhaltensweise des Umfelds im Kontext mehrsprachiger UK-Maßnahmen begründen. Insbesondere die Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellierungsstrategien (Willke, 2020) zur Optimierung des Inputs wird in diesem Zusammenhang als gewinnbringend bewertet. Gleichzeitig darf die Perspektive der unterstütz kommunizierenden Person, als Maßstab dafür, ob der Input verstanden wurde, nicht vernachlässigt werden. Aus Sicht der Autorin lässt sich diese Forderung über den Output, d.h. die Nutzung der Kommunikationshilfe durch die unterstütz kommunizierende Person wiederum einhalten. Dies sollte jedoch nicht dazu führen, dass die Natürlichkeit von Kommunikationssituationen zugunsten einer künstlich-expliziten Situation aufgegeben wird. Input und Output – und damit der Zweitspracherwerb – sollten trotzdem voraussetzungslos und so natürlich wie möglich in den Alltag eingebettet werden.

Outputhypothese Anhand der Outputhypothese kann bekräftigt werden, wie wichtig der aktive Gebrauch von Kommunikationshilfen ist. In dem Zusammenhang kommt der Sprachausgabe bei elektronischen Kommunikationshilfen und dem damit verbundenen auditiven Feedback eine wichtige Funktion für den Zweitspracherwerb zu. Ähnlich wie bei der Inputhypothese bietet das Modelling eine wichtige Referenz für die unterstütz kommunizierende Person, um den Output bei Bedarf zu modifizieren (Nutzung von grammatikalischen Formen, Wörter flexibel kombinieren können) und die Aufmerksamkeitsleistung auf den zukünftigen Input anzupassen.

Interaktionshypothese Die Interaktionshypothese bekräftigt, dass die Förderung des Zweitspracherwerbs bei Unterstützter Kommunikation im Alltag bzw. in der »natürlichen Kommunikationssituation« (Sachse & Schmidt, 2017, S. 311) stattfinden sollte. Es geht weniger um ein Üben und »Zeig mir doch mal, wo auf deiner Kommunikationshilfe das Wort Banane ist«, sondern eher um einen impliziten Einsatz der Kommunikationshilfe.

Alltagssprache und Bildungssprache

Für unterstütz kommunizierende Kinder und Jugendliche, die häufig erst spät mit einer Kommunikationshilfe versorgt werden, ist der Erwerb der Alltagssprache zentral – zum einen für die Teilhabe an verschiedenen Kommunikationssituationen und zum anderen als Fundament für den Erwerb der Bildungssprache (auch Boenisch & Sachse, 2020a, S. 115). Eine zu enge und dichotome Betrachtung von Alltags- und Bildungssprache, wie zum Teil im Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache diskutiert, birgt vor allem für den Beginn der Sprachförderung gewisse Risiken, weil Entwicklungszusammenhänge (Bedeutung der Alltagssprache) und Teilhabechancen vernachlässigt bleiben. Nichtsdestotrotz können die Auseinandersetzungen zur Bildungssprache im Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache wichtige Innovationen für die Unterstützte

Kommunikation bieten. Zum Beispiel wäre die Ausstattung von Kommunikationshilfen mit Merkmalen der Bildungssprache (Vokabularauswahl, grammatische Funktionen) zu bedenken oder bildungssprachliche Anforderungen in Interventionsplanungen zu berücksichtigen (Sprachmittel der Bildungssprache sind u.a. bei Oomen-Welke, 2020c, S. 403f. zu finden).

Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb bei Unterstützter Kommunikation

Für die Lebenssituation von mehrsprachig aufwachsenden unterstützter kommunizierenden Personen ist der Versorgungsprozess als ein zu ergänzender Einflussfaktor auf den Zweitspracherwerb zu nennen. Dazu zählen Aspekte wie das Vorhandensein von Kommunikationshilfen in der Familiensprache, die Gestaltung mehrsprachiger Kommunikationshilfen, die Einbeziehung des Umfelds, Vorbehalte und Fehlinformationen zu Mehrsprachigkeit bei komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung sowie kulturell bedingte unterschiedliche Bedeutungskonstruktionen von Behinderung.²

3.2 Befunde im Forschungsfeld Unterstützte Kommunikation

Zum Abschluss der Auseinandersetzung erfolgt die Betrachtung der bisherigen Forschungslage im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation. Im Jahr 2014 stellten Soto und Yu (2014) fest, dass bisher wenig Aufmerksamkeit in Forschung und Praxis auf die Situation unterstützter kommunizierender Personen gerichtet wurde, die in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen (S. 86). Gleichsam verwiesen die Autorinnen auf die reichhaltige Forschungslage zu Mehrsprachigkeit bei Kommunikations- bzw. Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen (Soto & Yu, 2014, S. 86, z.B. Kohnert, 2010; Kohnert & Medina, 2009; Licandro, 2021). Der englischsprachige Beitrag wurde kurze Zeit später von Kerstin Peters ins Deutsche übersetzt und über die Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation verbreitet. Seitdem wurde das Thema Mehrsprachigkeit und Unterstützte Kommunikation zweimal in der Fachzeitschrift *Unterstützte Kommunikation* (Ausgabe 4/2016; 1/2020) ausgearbeitet und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Daneben befasste sich die Fachkonferenz der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation im Jahr 2017 mit der Sprachenvielfalt unterstützter kommunizierender Personen (Tagungsbandtitel: »UK spricht viele Sprachen: Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe« Lage & Ling, 2017). Die Auswirkungen der Fluchtbewegungen 2014/2015 lassen sich als ein Grund für die zunehmende Berücksichtigung des Aufgaben- und Handlungsfelds deuten. Dennoch wird der Forschungsstand nach wie vor als gering eingeschätzt. Beispielsweise fehlen Evidenznachweise mehrsprachiger UK-Maßnahmen. Die Implementation mehrsprachiger UK-Maßnahmen wird mit unterschiedlichen Herausforderungen in Verbindung gebracht (Tönsing & Soto,

2 U.a. Falkenstörfer, 2017, S. 147ff.; Licandro, 2021, S. 84ff.; Lüke & Vock, 2019, S. 189ff.; McCord & Soto, 2004, S. 219; Pickl, 2011, S. 239ff.; Soto & Yu, 2014, S. 88f.; Tracy, 2008, S. 165; Vock & Lüke, 2013, S. 01.026.065ff.; Kap. 3.2.

2020, S. 190). Die Aufarbeitung der Perspektiven auf Mehrsprachigkeit, sog. Sprachideologien, bietet eine Möglichkeit sich den genannten Herausforderungen anzunähern. Tönsing und Soto (2020) gehen davon aus, dass sprachideologische Auffassungen (Spracheinstellungen) einen bedeutenden Einfluss auf die mehrsprachige UK-Praxis haben (S. 190). Zur Untermauerung ihrer Annahme entwickeln Tönsing und Soto (2020) eine Übersichtsdarstellung: Ausgehend von zwei sprachtheoretischen Betrachtungsweisen *Sprache als System* (»language as system«) oder *Sprache als Handlung* (»language as practice«), werden vier übergeordnete Perspektiven auf Mehrsprachigkeit reflektiert. Je nach eingenommener Perspektive ergeben sich direkte Konsequenzen in Bezug auf das Ausmaß und die Gestaltung mehrsprachiger UK-Interventionen – ausgehend von fehlenden mehrsprachigen UK-Maßnahmen bis hin zu umfassenden, translingualen UK-Maßnahmen (Abb. 6).



Abb. 6: Sprachideologien und Auswirkungen auf mehrsprachige UK-Maßnahmen (Ling, 2022, S. 129 in Anlehnung an Tönsing & Soto, 2020, S. 192)

In Anlehnung an die Übersichtsdarstellung von Tönsing und Soto (2020, S. 192) lässt sich mutmaßen, dass in der aktuellen Forschung und Praxis vor allem einsprachige und additive Perspektiven (ausbalancierte Zwei- und Mehrsprachigkeit) auf Mehrsprachigkeit vorherrschen. Mit einem einsprachigen Ideal ist die Auffassung verbunden, dass lediglich der Erwerb der Umgebungssprache im Vordergrund stehen sollte und eine zusätzliche Unterstützung der Familiensprache mit einer kognitiven Überforderung

verbunden sei (auch Yu, 2013). Eine additive Perspektive auf Mehrsprachigkeit meint, dass eine mehrsprachige Entwicklung zwar ermöglicht werden sollte, der Gebrauch der Zweitsprache und der Familiensprache müsse jedoch in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten erfolgen (z.B. Zweitsprache in der Schule, Familiensprache im häuslichen Umfeld). Beide sprachideologischen Auffassungen implizieren, dass nur unzureichend die Lebenswelt mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher mit UK-Bedarf berücksichtigt wird. Die Teilhabemöglichkeiten an unterschiedlichen alltagsgebundenen Aktivitäten bleiben begrenzt. Eine integrierte und translinguale Auffassung von Mehrsprachigkeit stellt demgegenüber den Erwerb kommunikativer Kompetenz und erfolgreiche Kommunikation in den Vordergrund. Wesentlicher Unterschied zwischen integrierter und translingualer Perspektiven ist die Art und Weise, wie die mentale Repräsentation von Sprache angenommen wird (Kap. 4.2). Nichtsdestotrotz ist mit beiden Perspektiven eine grundsätzliche Anerkennung und Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Alltag verbunden. Eine zunehmend mehrsprachig orientierte Forschung und Praxis in der Unterstützten Kommunikation lässt sich mithilfe der sprachideologischen Auffassungen einer integrierten und translingualen Mehrsprachigkeit legitimieren (ausführlich bei Lingk, 2022).

In Tabelle 3 wird die Forschungslage zum Themenkomplex Unterstützte Kommunikation und Mehrsprachigkeit auf Grundlage bisheriger nationaler und internationaler Forschungen skizziert. Anhand der Darstellung sollen übergeordnete Themen aus dem Diskurs sowie die zentralen Befunde sichtbar werden. Auf dieser Grundlage werden weiterführende Bedarfe abgeleitet.

Tab. 3: Zusammenfassende Darstellung der Forschungslage von Mehrsprachigkeit in der Unterstützten Kommunikation

<i>Mehrsprachigkeit und Beeinträchtigung</i>	
Quellen	z.B. Chilla (2022); Feltmate und Kay-Raining Bird (2008); Kohnert und Medina (2009); Niederberger (2003); Licandro (2021); Ostad (2008); Wilken (2019)
Zentrale Befunde	– Körperliche und kognitive Beeinträchtigungen sowie Sprachentwicklungsstörungen verhindern nicht einen erfolgreichen Zweitspracherwerb – mehrsprachiges Aufwachsen hat keine negativen Auswirkungen auf die Sprach- und Kommunikationsentwicklung
Bedarfe	– Interventionsstudien zu mehrsprachigen UK-Maßnahmen – Weiterentwicklung von Fort-, Weiter- und Ausbildungsangeboten – aktive Auseinandersetzung mit subjektiven Annahmen über Mehrsprachigkeit (Sprachideologien, Tönsing & Soto, 2020) – Einbeziehen von soziokulturellen, politischen und linguistischen Befunden
<i>Demographische Verteilung</i>	
Quellen	z.B. Lingk (2020b); Vock (2012 zit.n. Vock & Lüke, 2013)

Zentrale Befunde	– ca. ein Drittel der unterstützt kommunizierenden Kinder und Jugendlichen hat einen Migrationshintergrund (bundesweite Erhebung von Vock, 2012, zit.n. Vock & Lüke, 2013) – ca. ein Drittel der unterstützt kommunizierenden Kinder an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung sowie Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen hat einen Migrationshintergrund; Arabisch zählt zu den häufigsten Familiensprachen (Lingk, 2020b)
Bedarfe	– bundesweite Erhebung zum Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen – Erfassung der häufigsten Familiensprachen
<i>Versorgung</i>	
Quellen	z.B. Huer (2000); Huer, Parette & Saenz (2001); Lingk & Boenisch (2020); Lüke & Vock (2019); McCord & Soto (2004); Pickl (2011); Tönsing & Soto (2020); Vock (2012, zit.n. Vock & Lüke, 2013)
Zentrale Befunde	– fehlende mehrsprachige Kommunikationshilfen – fehlende Kernvokabularlisten in den a) verschiedenen Sprachen und b) von mehrsprachig aufwachsenden Personen (ausführlich in Kap. 7.1) – wenig Beachtung kultur- bzw. diversitätssensibler Symbole
Bedarfe	– Entwicklung von sprachspezifisch aufgebauten und mehrsprachig integrierten Kommunikationshilfen (konsistente mehrsprachige Systeme) – Auseinandersetzung mit Grundstrukturen (Sprachtypologien) der Familiensprachen (Überblick bei Krifka et al., 2014; Oomen-Welke, 2020a, S. 71ff.) – Erhebung von Kernvokabularlisten in den verschiedenen Familiensprachen; Differenzierung zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Personen – Einbeziehung von unterstützt kommunizierenden Personen, Familienmitgliedern und externen Kooperationspartner:innen zur Sicherstellung einer kultur bzw. diversitätssensiblen Vokabular- und Symbolauswahl
<i>Einbeziehung des Umfelds</i>	
Quellen	z.B. McCord und Soto (2004); Lingk (2020b); Pickl (2011); Yu (2013)
Zentrale Befunde	– vor allem wird die Kommunikationshilfe in der Zweitsprache und damit nur in der Bildungseinrichtung eingesetzt – mangelnde Einbeziehung des familiären Umfelds in die UK-Maßnahme
Bedarfe	– In den Bildungseinrichtungen eine »Didaktik der Mehrsprachigkeit« (Roth, 2028, S. 196) etablieren – aktive Einbindung der Familie und dessen Sprache(n) in die Interventionsplanung (z.B. UK-spezifische Weiterentwicklung von alltagsintegrierten Sprach- und Familienbildungsprogrammen, wie das Rucksack-Programm aus dem Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache (Roth & Terhart, 2015))
<i>Interventionsansätze und Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache</i>	
Quellen	z.B. Fretter, Lingk & Heitmann (2020); Lüke & Vock (2019); Lüke & Matthias (2020); Soto & Yu (2014)

Zentrale Befunde	– KvDaZ-Konzept (Fretter et al., 2020): inklusives Sprachförderkonzept zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache (Kap. 9) – KEMUKS (Lüke & Vock, 2019; Lüke & Matthias, 2020): Konzeptioneller Einbezug von Methoden der Unterstützten Kommunikation in die Sprachtherapie – »bilingual approach« (Soto & Yu, 2014): Einbeziehung der verschiedenen Sprachen in Förderung und Therapie
Bedarfe	– Weiterentwicklung bestehender Konzepte zur Vermittlung von Deutsch als Zweit-sprache mit Fokus auf Mehrsprachigkeit – Einbeziehung didaktischer Konzepte wie »Language Awareness« (Luchtenberg, 2020) – Kompensationsstrategien für UK-Fachkräfte zum Umgang mit fehlenden Sprach-kenntnissen entwickeln (z.B. Nutzung digitaler Wörterbücher, mehrsprachige Be-schriftung von Symbolen) – DaZ-spezifische Anpassungen von Interventionsmaßnahmen, wie das Fokuswörter-konzept (Sachse & Willke, 2020) oder das ABC-Modell (Sachse & Bernasconi, 2020)

Anhand der tabellarischen Übersicht zur Forschungslage von Unterstützter Kom-munikation und Mehrsprachigkeit im nationalen und internationalen Diskurs werden zentrale Befunde offenkundig: Bisher fehlen Evidenznachweise mehrsprachiger UK-Interventionen (Tönsing & Soto, 2020, S. 197). Daher werden vorerst Bezüge zu Kindern mit Sprachentwicklungsstörung und kognitiver Beeinträchtigungen im Feld aufgeführt, um zu verdeutlichen, dass sich *Mehrsprachigkeit bei Beeinträchtigung* nicht ausschließt. Die Forschungsbemühungen geben erste Hinweise über die *demographische Verteilung* mehr-sprachig aufwachsender unterstützt kommunizierender Kinder und Jugendlicher. Aus ersten Erhebungen geht hervor, dass ca. 30 % der Kinder und Jugendlichen in einem mehrsprachigen Umfeld aufzuwachsen (Vock, 2012, zit.n. Vock & Lüke, 2013). Aufgrund der anhaltenden Fluchtbewegungen nach Deutschland und Europa sollten die vorgeleg-ten Zahlen kritisch bewertet werden. Ein steigender prozentualer Anteil ist zu erwar-ten. Chlosta und Ostermann (2020) setzen sich mit »Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem« (S. 21) auseinander und verweisen auf die unterschied-lichen Verwendungsweisen der Begriffe Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund und Staatsbürgerschaft, wodurch die Vergleichbarkeit der Statistiken erschwert wird.

Die verschiedenen Untersuchungen orientieren sich nicht immer am Merkmal der Mehrsprachigkeit. Letztendlich scheint jedoch immer die gleiche Gruppe von Schüle-rinnen und Schülern gemeint zu sein, nämlich die, für die potenziell eine Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bereitgestellt werden sollte. (Chlosta & Ostermann, 2020, S. 23)

Die Autoren schlagen vor, bei statistischen Erhebungen über die Verteilung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache das Kriterium der Mehrsprachigkeit stärker zu gewich-ten, weil die Staatsangehörigkeit sowie die Migrationserfahrung weniger ausschlagge-bend zu sein scheinen (Chlosta & Ostermann, 2020, S. 26). Zum Beispiel können Kin-der zwar Migrationserfahrungen haben, jedoch trotzdem nur Deutsch zu Hause spre-chen. Insgesamt belegen die Zahlen aus unterschiedlichen schulstatistischen Erhebun-

gen, dass Mehrsprachigkeit ein konstituierender Faktor von Schule ist (Chlosta & Ostermann, 2020, S. 38). Die Perspektiven von Chlosta und Ostermann bieten hilfreiche Perspektiven für zukünftige Erhebungen im Kontext der Unterstützten Kommunikation.

In der *Versorgung* mangelt es an mehrsprachigen Kommunikationshilfen, die einen schnellen Wechsel zwischen den verschiedenen Sprachen ermöglichen. Zwar stehen inzwischen vereinzelt vorgefertigte Kommunikationshilfen und Gestaltungshinweise zur Verfügung (Überblick bei Lüke & Vock, 2019, S. 193ff.), allerdings spiegeln diese nur bedingt die Sprachenvielfalt und Bedürfnisse der Familien wider. Konsistent aufgebaute und mehrsprachig integrierte Kommunikationshilfen fehlen. Vor diesem Hintergrund plädieren Tönsing und Soto (2020) für einen stärkeren »bottom-up«-Prozess, bei dem die Familien und unterstützt kommunizierende Personen aktiv in den Entwicklungsprozess eingebunden werden. »Possibly the design of systems that give access to non-English languages is an opportunity to follow a more bottom-up, participatory and inclusive design pathway – a pathway that could lead to systems and devices that meet the needs of individuals and families more effectively« (S. 198). Wissenschaftlich fundierte Empfehlungen zur Vokabularauswahl in der Zweitsprache, wären in dem Prozess zu ergänzen. »[C]ore vocabularies of multilingual speakers may be helpful to establish as a resource for vocabulary selection« (Tönsing & Soto, 2020, S. 19, Kap. 7.1). Folglich lässt sich nicht nur ein Desiderat im Bereich der Sprachenvielfalt auf Kommunikationshilfen beobachten (quantitative Ebene), sondern auch ein Desiderat im Bereich der Vokabularauswahl, um den Erwerb und den Gebrauch der Zweitsprache (qualitative Ebene) zu fördern.

Weiterhin lässt sich aus der gegenwärtigen Forschungslage entnehmen, dass umfassende *Konzepte und Interventionsplanungen* zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen noch fehlen.

Ein in den verschiedenen Veröffentlichungen immer wieder benannter Aspekt ist die Rolle der Familie bzw. *die Einbeziehung des Umfelds*, sowohl in die Versorgung als auch in die Interventionsplanung. Die Einbeziehung des Umfelds in mehrsprachige UK-Maßnahmen fällt noch schwer. Daher erfolgen die UK-Maßnahmen vordergründig in der Zweitsprache bzw. in der Sprache der Bildungsinstitution (McCord & Soto, 2004; Pickl, 2011). Bereits in den 1990er Jahren hat sich Ursula Haupt aus Perspektive der Körperbehindertenpädagogik für eine kultursensible Haltung ausgesprochen und die Auseinandersetzung mit der Familiensprache von körperlich beeinträchtigten Kindern als einen wichtigen Baustein im Förderprozess erachtet. Gleichzeitig verweist sie auf kulturelle Einflüsse und religiöse Traditionen, die sich auf das Verständnis von Erziehung auswirken (Haupt, 1996, S. 112). Falkenstörfer (2017) beschreibt ergänzend, dass sich das Wissen über Behinderung zwischen den Kulturen unterscheiden kann und damit auch die Akzeptanz von Förderung (S. 147f.). Schließlich sei die »Kultursensibilität als Voraussetzung einer inklusiven Schule« (Falkenstörfer, 2017, S. 148f.) anzuerkennen. Vor diesem Hintergrund lässt sich schlussfolgern, dass die kultursensible Haltung bzw. vielmehr eine diversitätssensible Haltung, neben der Auseinandersetzung mit Sprachideologien (Tönsing & Soto, 2020), eine wichtige Voraussetzung für die Implementierung einer mehrsprachigen UK-Forschung und Praxis ist.

Ziel einer *kultursensiblen [und diversitätssensiblen] Haltung* sollte es sein, die Wahrnehmung für die eigenen Normen, Werte und Haltungen zu schärfen und den Blick für das Fremdverstehen zu öffnen. Dies bedeutet einen respektvollen, feinfühligem, aber auch kritisch-reflektierten Umgang sowohl hinsichtlich der eigenen als auch anderen Kultur(en) [und Lebensrealitäten]. (Falkenstörfer, 2017, S. 149)

4 Sprachtheoretischer Rahmen

Übergeordnete Theorien zum Spracherwerb (Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb) sowie Annahmen über Sprache beeinflussen einerseits Forschungsbemühungen und Erkenntnisinteresse sowie andererseits Menschenbild und pädagogische Haltung. Ebenso lassen sich mit sprachtheoretischen Grundlagen die Art und Weise der Vermittlung von Sprache in UK-Interventionen rechtfertigen.

Eine auf Pragmatik ausgerichtete Sprachentwicklungstheorie lässt sich der übergreifenden Wissenschaftstheorie des Konstruktivismus zuordnen (von Tetzchner, 2018, S. 2f.).

Constructivists propose that children start with a general ability to learn and desire to achieve communicative goals, and with development, they wish to use language to achieve these goals [...] They learn word use and the regularities of grammar from language(s) they hear (or see), as well as from communicating and using language for different reasons and in different contexts. (van Tetzchner, 2018, S. 2)

Als Metatheorie des Konstruktivismus benennen Bordag und Opitz (2021) den Kognitivismus, jedoch wird der individuelle Einfluss der Umwelt stärker anerkannt (S. 206). Im Sinne einer emergentistischen und konstruktivistischen Betrachtung des Spracherwerbs wird davon ausgegangen, dass komplexe Systeme – wie die Sprache – durch die Interaktion mit der Umgebung entstehen. Der Spracherwerb und damit die Erschließung des Regelsystems werden primär durch den sprachlichen Input (Erfahrung) und durch den Sprachgebrauch geleitet (Aguado, 2016, S. 56; Bordag & Opitz, 2021, S. 206; Ghalebi & Sadighi, 2015, S. 191). »Sprachliche Strukturen bzw. sogenannte Konstruktionen erwirbt das Kind durch allgemeine kognitive Prinzipien wie Musterbildung, Generalisierung und Verfestigung frequenter Strukturen. In diesem Ansatz kommt auch der Nachahmung von Ganzheiten [(feste Wortkombinationen)] große Bedeutung zu« (Jeuk, 2021, S. 29). Vertreter:innen des pragmatischen Ansatzes gehen davon aus, dass Sprache, als komplexes System, ein Resultat von einfachen Prinzipien oder Prozessen (z.B. Frequenz im Input) ist (Bordag und Opitz, 2021, S. 206). »Das Systemhafte steckt [...] in der Sprache selbst« (Perkuhn, Keibel & Kupietz, 2012, S. 13). Grammatik und Lexik werden nicht als zwei getrennte Systeme betrachtet, sondern als ein gemeinsames kognitiv ver-

arbeitendes System verstanden (Horstmann et al., 2020, S. 139). Demzufolge werden im Kontext des Sprachenlernens Wörter nicht nur isoliert vermittelt, sondern die Verwendungsweise der Wörter in »angemessenen Satz- und Textkontexten« (Horstmann et al., 2020, S. 139) wird angestrebt. In der Fremd- und Zweitsprachendidaktik wird dieser Ansatz auch mit der »Konstruktionsgrammatik« in Verbindung gebracht (Aguado, 2016, S. 56; Breindl, 2021, S. 118).

Es wird deutlich, dass dem pragmatischen Ansatz eine gebrauchsbasierte Sprach-erwerbstheorie (»usage-based theory«/»usage-based approach«) zugrunde liegt, im Gegensatz zu einem nativistisch geprägtem Erklärungsansatz (»rule-based theory«/»rule-based approach«) nach Chomsky (zur Unterscheidung beider Ansätze ausführlich bei Aguado, 2002; Ambridge, Pine & Lieven, 2014; Bordag & Opitz, 2021; Shantz, 2017; von Tetzchner, 2018; Yang, Crain, Berwick, Chomsky & Bolhuis, 2017). Beide Ansätze implizieren auch unterschiedliche Auffassungen über Sprache. In Anlehnung an die Herangehensweise von Tönsing und Soto (2020, Abb. 6) ist mit dem pragmatischen Ansatz eher die Assoziation von Sprache als Handlung inbegriffen. In regelbasierten Ansätzen wird Sprache vordergründig als System verstanden, in dem »die Syntax die Platzhalter für die Bestandteile eines Satzes quasi festgelegt hat, die dann mit lexikalischem Material nach vollkommen freier Wahl besetzt werden können« (Perkuhn et al., 2012, S. 115). In dem Zusammenhang werden Phasen- und Stufenmodelle im Kontext von Sprachstand-erhebungen zur Reflexion der Grammatikentwicklung einbezogen (z.B. Profilanalyse, Grieshaber, 2013¹; LiSe-DaZ, Schulz & Tracy, 2011), anhand dieser vor allem die *isolierte Entwicklung* von Sprachstrukturen beschrieben werden kann (»words-and-rules perspective«, Christiansen & Arnon, 2017, S. 545). »While all linguists are likely to agree that grammar is the cognitive organization of language, a usage-based theorist would make the more specific proposal that *grammar is the cognitive organization of one's experience with language* [Hervorhebung v. Verf.]« (Bybee, 2006, S. 711).

In dieser Arbeit sind die theoretischen Auseinandersetzungen zum pragmatischen Ansatz maßgebend.

4.1 Pragmatischer Ansatz in der Unterstützten Kommunikation

Die Auseinandersetzungen zur Pragmatik erfolgt in der UK-Fachdiskussion aus zwei Perspektiven: Zum einen wird Pragmatik als eine von vier linguistischen Ebenen (Pragmatik, Semantik, Syntax, Phonologie) reflektiert und mit Blick auf die *Sprachentwicklung* genauer analysiert. Eine enge Verzahnung zwischen Pragmatik und den anderen linguistischen Ebenen wird angenommen. Zum anderen werden in der Unterstützten Kommunikation Erkenntnisse aus der Pragmatik, wie die sozial-pragmatischen Fähigkeiten, herangezogen, um UK-Interventionen zur Förderung *kommunikativer Kompetenz* zu begründen. Beide Perspektiven (Sprachentwicklung, kommunikative Kompetenz) werden in diesem Kapitel berücksichtigt und als *Pragmatischer Ansatz* reflektiert.

1 Grieshaber (2013) distanziert sich zwar davon, dass die Profilanalyse einer spezifischen Erwerbstheorie zugeordnet werden könne, dennoch werden mit dem Verfahren bestimmte Erwerbsreihenfolgen orientiert an der Zielsprache Deutsch in den Fokus gerückt (S. 147).

4.1.1 Sprachentwicklung

Im Sprachentwicklungsmodell von Paul (1997) wird deutlich, dass die pragmatischen Fähigkeiten (sozial-kommunikative Fähigkeiten) eine wichtige Grundlage für den weiteren Spracherwerb liefern und den Übergang hin zu ersten Wortäußerungen im Verlauf des ersten Lebensjahres anstoßen (Übergang von der pragmatischen Ebene zur semantischen Ebene). Auch in der frühen Phase der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache zeigen die Kinder unterschiedliche pragmatische Fähigkeiten, die teilweise mit denen von Kindern zu Beginn des Erstspracherwerbs übereinstimmen (Jeuk, 2003, S. 270ff.). Die pragmatischen Fähigkeiten liefern nach dieser Auffassung die Basis für die Sprachentwicklung (Nonn, 2011, S. 35). Um diesen Zusammenhang zu unterstreichen, vergleicht Nonn (2014) die Pragmatik mit einer Lokomotive, die den gesamten Zug des Spracherwerbs und damit die *einzelnen Sprachebenen* zieht.

Die Ursprünge des pragmatischen Ansatzes lassen sich auf Tomasello (u.a. 2000; 2003) zurückführen. Dieser wurde von Nonn (2011; 2014) maßgeblich im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation diskutiert. Laut Nonn (2011) eignet sich der pragmatische Ansatz nach Tomasello besonders für die Unterstützte Kommunikation, weil er »den Spracherwerb in die Kommunikationsentwicklung integriert und die Bedeutung der Gestenkommunikation für die physiologische Entwicklung hervorhebt« (Nonn, 2011, S. 30). Schließlich beginnt der Erwerb pragmatischer Fähigkeiten bereits dann, wenn die Kinder vorsprachliche Verhaltensweisen einsetzen, um sich mitzuteilen. Der Erwerb der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz wird von Nonn (2011) als Hauptziel des Spracherwerbs erachtet (S. 28). Vor diesem Hintergrund wird auch deutlich, welches Verständnis über Spracherwerb vorliegt: Sprache wird *nicht* als ein zu lernendes Regelwerk verstanden, sondern vielmehr als ein Kommunikationswerkzeug (Paul & Norbury, 2012, S. 354).

Besonderes Augenmerk richtet eine pragmatisch orientierte Spracherwerbstheorie auf die Kommunikationspartner:innen. Das Kind reagiert sensibel auf den Input des Umfelds und nutzt diesen zur Erschließung des Regelsystems der jeweiligen Sprache. Im Input sind alle wichtigen Informationen für die Sprachentwicklung enthalten (Nonn, 2011, S. 29). Grundlage dieser Betrachtung ist, in Anlehnung an das Kooperationsmodell von Tomasello (2017, S. 83ff.), die sog. »Wir-Intentionalität« des Kindes – der Wunsch nach gemeinsamen Handeln bzw. Kooperation. Diese bilde die Basis von Sprache und zwischenmenschlicher Kommunikation (Nonn, 2011, S. 31). Tomasello (2017) erachtet die Erzeugung eines gemeinsamen Hintergrunds (Kontexts) als einzigartig und notwendig für die menschliche Kommunikation (S. 85). Der gemeinsame Hintergrund beruht entweder auf der gemeinsamen Aufmerksamkeit (unmittelbare Wahrnehmungsumgebung), auf gemeinsamen Erfahrungen in der Vergangenheit oder auf gemeinsames kulturelles Wissen. Ebenso kann der gemeinsame Hintergrund durch Top-down-Prozesse, wie ein gemeinsames Ziel oder Bottom-up-Prozesse, wie ein lautes Geräusch und das gemeinsame Wissen darum, dass es gehört wurde, erzeugt werden (Tomasello, 2017, S. 89f.). Ungeachtet der Art und Weise, wie der gemeinsame Hintergrund hergestellt wird, erfordert der Prozess kognitive Fertigkeiten. »Wenn der gemeinsame Hintergrund [jedoch] besonders gut bestimmt ist, kann man in vielen Fällen mit einfachen Gesten durchaus so leistungsfähig kommunizieren wie mit der

Sprache« (Tomasello, 2017, S. 92f.). Wiederum hängt die Interpretation vieler Ausdrücke innerhalb der Alltagssprache (z.B. referentielle Verwendung von Pronomen) von einem geteilten Kontext ab (Tomasello, 2017, S. 92). Ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Kooperationsmodells von Tomasello ist die Annahme von drei grundlegenden menschlichen Kommunikationsmotiven: Auffordern (um Hilfe oder Information bitten), Informieren (Hilfe und Information anbieten), Teilen (Teilen von Emotionen oder Einstellungen) (Tomasello, 2017, S. 99). »Diese drei elementarsten menschlichen Kommunikationsmotive liegen einer nahezu unendlich großen Zahl einzelner sozialer Intentionen in bestimmten Kontexten zugrunde« (Tomasello, 2017, S. 99, auch O'Neill, 2014, 366, 375). Mit diesen sozialen Intentionen werden in der vorliegenden Arbeit die *pragmatischen Fähigkeiten* (Kommunikationsfunktionen) gleichgesetzt (z.B. Protest ausdrücken, Fragen stellen, etwas begründen). Beispielhafte pragmatische Fähigkeiten sind in UK-Diagnostikmaterialien (z.B. Handreichung zur UK-Diagnostik, Boenisch & Sachse, 2007a; Förderdiagnostik, Leber, 2009; Kommunikationsmatrix, Rowland, 2015) und UK-Interventionsplanungen (z.B. COCP, Heim et al., 2012; Fokuswörterkonzept, Sachse, & Willke, 2020) zu finden. Außerhalb der Unterstützten Kommunikation stehen verschieden andere, teils umfassendere Materialien zur Einschätzung pragmatischer Fähigkeiten zur Verfügung (z.B. Pragmatisches Profil zur Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern, Dohmen, Dewart & Summers, 2009, Beobachtungsbogen für pragmatische Fähigkeiten, Schelten-Cornish, Wirts & Hofbauer, 2012). Im Kontext des Zweitspracherwerbs werden pragmatische Fähigkeiten u.a. zur Einschätzung von Entwicklungsverläufen und Zielbeschreibungen verwendet (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005; Döll & Reich, 2013).

Im Laufe der Sprachentwicklung differenzieren Kinder einerseits ihre pragmatischen Fähigkeiten mit Hilfe semantischer und syntaktischer Fähigkeiten weiter aus (Paul & Norbury, 2012, S. 354). Andererseits wird die Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten durch Übergänge in vorschulische und schulische Institutionen beeinflusst (Trautmann, 2008, S. 31f.). Trautmann (2008) nutzt den Begriff »institutionelle Kommunikationsfähigkeit« (»pragmatische Basisqualifikation II«) (S. 31), um den Sprachgebrauch abseits des familiären Umfelds zu beschreiben. Gleichzeitig betont die Autorin, dass die Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten ein lebenslanger Prozess sei (Trautmann, 2008, S. 31f.). Sallat und Spreer (2018) erläutern: »Pragmatisch kommunikative Fähigkeiten zeigen sich in einem kontext- und situationsangemessenen Einsatz sowie im Erkennen von verbalen, nonverbalen und paraverbalen Mitteln in Kommunikation und Interaktion« (S. 346).

4.1.2 Kommunikative Kompetenz

Bezüge zum pragmatischen Ansatz werden in der Unterstützten Kommunikation nicht nur im Hinblick auf die Sprachentwicklung hergestellt, sondern auch im Hinblick auf den Erwerb kommunikativer Kompetenz. Pragmatische Fähigkeiten können als ein Schlüssel für den Erwerb kommunikativer Kompetenz erachtet werden (Lingk et al., 2020; Sachse & Schmidt, 2017).

In der Zweitspracherwerbsforschung wurde der Begriff der kommunikativen Kompetenz bereits seit den 1970er Jahren thematisiert und in direkter Verbindung mit

der »pragmatische[n] Wende in der Linguistik« (Horstmann et al., 2020, S. 139) gesehen. »**Kommunikative Kompetenz** umfasst die Fähigkeit, zielsprachlich angemessen kommunikativ handeln zu können und die jeweiligen eigenen Kommunikationsbedürfnisse erfüllen zu können« (Horstmann et al., 2020, S. 57).

Canale und Swain (1980) beleuchten in ihrem umfassenden Beitrag »Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing« den Begriff kommunikative Kompetenz aus verschiedenen Perspektiven, skizzieren die Ursprünge der Auseinandersetzung und leiten weiterführende theoretische und praktische Leitgedanken ab. Zentrale Schlussfolgerung ihrer Auseinandersetzung ist die Entwicklung eines theoretischen Modells zur Beschreibung kommunikativer Kompetenz: »Our own tentative theory of communicative competence minimally includes three main competencies: grammatical competence, sociolinguistic competence, and strategic competence« (Canale & Swain, 1980, S. 28). Nach Auffassung der Autor:innen umfasst Kommunikation verbale und nonverbale Fähigkeiten sowie Mündlichkeit und Schriftlichkeit als auch Sprachproduktion und Sprachverständnis (S. 29).

Aus dem Modell der kommunikativen Kompetenz hat sich der *kommunikative Ansatz* als didaktisches Modell für den Fremd- und Zweitspracherwerb entwickelt (Savignon, 2005, S. 635). Übergreifendes Ziel des kommunikativen Ansatzes ist es, die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz zu unterstützen (Biebighäuser, 2021, S. 241; Jeuk, 2021, S. 124). Die Sprachförderung wird eingebunden in authentische Kommunikationssituationen und -anlässe (Biebighäuser, 2021, S. 242). Beim kommunikativen Ansatz steht vor allem die (pragmatische) Angemessenheit der sprachlichen Verwendung und weniger dessen formale Korrektheit im Vordergrund (Jeuk, 2021, S. 129; Roth, 2018, S. 205). Sprache wird nach Kommunikationsabsichten (pragmatischen Fähigkeiten) vermittelt und nicht nach vorgegebenen Mustersätzen (Biebighäuser, 2021, S. 241). Daher wird in dem kommunikativen Ansatz auch ein didaktisches Potenzial gesehen, um die Entwicklung eines kreativen und flexiblen Sprachgebrauchs zu unterstützen (Roos, 2009, S. 54ff.). Der kommunikative Ansatz versteht sich als offene Methode, sodass eine Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden gegeben ist (Biebighäuser, 2021, S. 243). Neben der Verwendung von Lehrwerken als Unterrichtsmaterial ist die Verwendung zusätzlicher (mündlicher) Quellen unerlässlich (Horstmann et al., 2020, S. 57f.). Weiterführende Informationen zum kommunikativen Ansatz sind bei Canale und Swain (1980, S. 31ff.), Kniffka und Siebert-Ott (2012, S. 91ff.) sowie Savignon (2005) zu finden.

Der Begriff der *kommunikativen Kompetenz in der Unterstützten Kommunikation* wurde durch die Arbeiten von Light (1989, 2003; Light & McNaughton, 2014) maßgeblich eingeführt. Perspektiven u.a. aus der Zweitspracherwerbsforschung fließen in die Auseinandersetzung ein.

Kommunikative Kompetenz ist grundlegend für die *Lebensqualität* von unterstützten kommunizierenden Personen (Light & McNaughton, 2014, S. 15). Für die Entwicklung einer kompetenten UK-Nutzung gilt es sowohl die unterstützten kommunizierende Person selbst als auch die verschiedenen Kommunikationspartner:innen in den Blick zu nehmen. Soto und von Tetzchner (2003) sprechen in diesem Zusammenhang von geteilter kommunikativer Kompetenz. »With shared communicative competence, all kinds of joint activities and conversations become possible« (Soto & von Tetzchner, 2003, S. 293; auch von Tetzchner, 2018, S. 11).

Light (1989) versteht den Begriff der kommunikativen Kompetenz als relativen Begriff (S. 138f.). Damit ist gemeint, dass die Entwicklung kommunikativer Kompetenz z.B. vom kommunikativen Kontext, der Kommunikationshilfe, der/dem Gesprächspartner:in (interpersonales Konstrukt), persönlichen Eigenschaften und kommunikativen Absichten abhängt und sich auf einem Kontinuum bewegt. D.h. die Fähigkeiten entwickeln sich nicht gleichzeitig, sondern können je nach kommunikativer Situation unterschiedlich ausgeprägt sein (auch Beukelman & Light, 2020, S. 30). Zum Beispiel können unterstützt kommunizierende Personen im Umgang mit vertrauten Gesprächspartner:innen und in routinierten Situationen als kompetent wahrgenommen, aber nicht im Kontakt mit unvertrauten Personen oder in neuen Kontexten. Gleichzeitig zeigt die Relativität des Konstrukts, dass mit kommunikativer Kompetenz ein dynamischer Prozess verbunden ist, der vor allem durch soziale Erfahrungen beeinflusst wird. In erster Linie drückt sich kommunikative Kompetenz durch eine *gelingende Alltagskommunikation* aus (Sachse & Bernasconi, 2018, S. 40). Es geht weniger darum, immer in grammatikalisch vollständigen und korrekten Sätzen zu kommunizieren, als vielmehr den kommunikativen Anforderungen innerhalb der verschiedenen Kontexte gerecht zu werden (Light, 1989, 138f.).

Zur Definition kommunikativer Kompetenz in der Unterstützten Kommunikation benennt Light (1989) die folgenden vier Bereiche (S. 139ff.):

Linguistische Fähigkeiten (linguistic competence)

Zu den linguistischen Fähigkeiten zählt, dass unterstützt kommunizierende Personen zum einen die Lautsprache ihres Umfeldes (Umgebungssprache) ausreichend beherrschen (Wortschatz und Grammatik) und zum anderen die linguistische Struktur und den Inhalt der individuellen Kommunikationshilfe kennen. Dazu gehören das verwendete Symbolsystem (Symbolsammlung, Schrift, Gebärden, Bilder) sowie der Wortschatz und die grammatischen Möglichkeiten, welche die Kommunikationshilfe bietet. Der linguistische Code der Umgebungssprache kann in diesem Zusammenhang von dem linguistischen Code der Kommunikationshilfe abweichen. Bei unterstützt kommunizierenden Personen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, kann zusätzlich die Familiensprache von der Umgebungssprache abweichen, sodass durchaus drei linguistische Codes beherrscht werden müssen (Familiensprache, Umgebungssprache Deutsch als Zweitsprache, Kommunikationshilfe). Demzufolge besteht eine Asymmetrie zwischen dem sprachlichen Input, den unterstützt kommunizierende Personen wahrnehmen und dem Output, welcher durch die Eigenschaften der Kommunikationshilfe vorgegeben ist (Asymmetrie-Hypothese von Smith & Grove, 2003; Nonn, 2011, S. 41). Gleichzeitig wird der Einsatz von alternativen Kommunikationsformen multimodal verstanden (Kap. 1.1), sodass im Grunde genommen ganz verschiedene linguistische Codes (Symbole, Gebärden, Gesten usw.) genutzt werden. Darüber hinaus verfügen nicht alle Kommunikationshilfen über Möglichkeiten der Sprachausgabe oder verschiedener Grammatikfunktionen, sodass wesentliche Sprachebenen (Phonologie, Syntax) nicht ausreichend entwickelt werden können (Light, 2003, S. 10).

Operationale Fähigkeiten (operational competence)

Operationale Fähigkeiten ermöglichen die Bedienung der Kommunikationshilfe (z.B. Lautstärke regulieren, Sprachausgabe steuern, Ansteuerung). Ihnen wird eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Effektivität (z.B. verständliche Äußerungen bilden), Effizienz (z.B. Kommunikationsgeschwindigkeit bzw. Zeitaufwand) und der körperlichen Anstrengung (z.B. Grad der Ermüdung) zugesprochen (Light, 2003, S. 11). Möglichst schnell und erfolgreich kommunizieren zu können, erfordert, dass auch Automatisierungsprozesse bei der Nutzung von Wörtern bzw. Symbolen und grammatischen Strukturen unterstützt werden (Boenisch & Sachse, 2007b; Sachse et al., 2013).

Sozial-pragmatische Fähigkeiten (social competence)

Die sozialen Fähigkeiten umfassen soziolinguistische und beziehungsorientierte Dimensionen von Kommunikation. Zu ersteren zählen die *sozial-pragmatischen Fähigkeiten*, wie Diskursstrategien (z.B. Gespräche initiieren und beenden, aufrechterhalten eines Gesprächs, turn taking) oder Kommunikationsfunktionen (z.B. Protest ausdrücken, etwas einfordern). Sie sind kontextabhängig und beschreiben das »konkrete sprachliche Handeln der Gesprächspartner« (Lingk et al., 2020, S. 148).

Zu den beziehungsorientierten Fähigkeiten zählen beispielsweise ein positives Selbstkonzept, das Interesse an anderen und an Kommunikation, wenige Hemmungen zu haben und auf den/die Kommunikationspartner:in eingehen zu können.

»Linguistic and operational skills ensure that individuals who use AAC have the tools required to communicate. Social skills ensure that individuals who require AAC are able to use these tools effectively to communicate with others« (Light, 2003, S. 11).

Strategische Fähigkeiten (strategic competence)

Mithilfe strategischer Fähigkeiten können kompensatorische Mittel eingesetzt werden, wenn beispielsweise Wörter auf der Kommunikationshilfe fehlen oder die Kommunikationshilfe außerhalb der Reichweite ist (»coping strategies« Savignon, 2005, S. 637). Auch die Kommunikation mit unerfahrenen Gesprächspartner:innen erfordert die Anwendung strategischer Kompetenzen. Konkret geht es darum, begrenzte linguistische, operationale und/oder sozial-pragmatische Fähigkeiten auszugleichen. Mirenda und Bopp (2003) erläutern, dass die strategischen Fähigkeiten unter anderem auch von kulturellen Aspekten beeinflusst werden, da z.B. bestimmte Gesten oder Korrekturstrategien kulturspezifisch sind (S. 404). Darüber hinaus erfordern strategische Fähigkeiten metakognitive Fähigkeiten, worüber beispielsweise misslungene Kommunikationsversuche erkannt und kompensatorische Mittel eingesetzt werden können (Mirenda & Bopp, 2003, S. 402f.).

Alle vier Fähigkeitsbereiche stehen in einer Wechselbeziehung zueinander und werden im Alltag erworben. »Developing skills in only one or two of these areas is not functional for any individual« (Light, 1989, S. 141). Kommunikative Kompetenz ist abhängig von der Integration linguistischer, operativer, sozialer und strategischer Kompetenzen (Abb. 7).



Abb. 7: Modell der kommunikativen Kompetenz in der Unterstützten Kommunikation (Light, 1989)

Linguistische und operative Fähigkeiten beziehen sich auf den *Umgang und das Wissen über die Kommunikationshilfe*. Sozial-pragmatische und strategische Fähigkeiten spiegeln *das zweckmäßige, anwendungsbezogene Wissen* und die Beurteilung der Interaktion wider (Light, 1989, S. 139).

Im Jahr 2003 erweiterte Light den Begriff der kommunikativen Kompetenz mit Blick auf die psychosozialen Faktoren, die einen Einfluss auf die Erreichung kompetenter UK-Nutzung haben können. Dafür führt sie die Einflussfaktoren Motivation, Haltung, Selbstvertrauen und Belastbarkeit/Widerstandsfähigkeit (Resilienz) ein (Light, 2003, S. 13ff.). Darüber hinaus benennt sie umweltbezogene Faktoren als weitere Einflussfaktoren (Light, 2003, S. 19ff.). Sie unterscheidet zwischen kommunikativen Anforderungen in den unterschiedlichen kommunikativen Kontexten, die wiederum durch die soziale Rolle und die kommunikativen Ziele beeinflusst werden. So verändern und differenzieren sich beispielsweise die sozialen Rollen im Laufe der Entwicklung vom Kleinkind zum Erwachsenen weiter aus. Auch die kommunikativen Ziele werden durch die jeweiligen Kontexte geprägt. Der Aufbau und der Erhalt von Freundschaften in der Kita, in der Schule oder in der Nachbarschaft erfordert das Herstellen von sozialer Nähe und Beziehung, indem die Kinder aktiv am Gespräch teilhaben und Interesse gegenüber den Gesprächspartner:innen zeigen. Im Gegensatz dazu kann es beispielsweise in der Essenssituation primär darum gehen Informationen über aktuelle Ereignisse auszutauschen oder einen Wunsch zu äußern (Light, 2003, S. 22ff.). Gleichzeitig wirken Unterstützungsfaktoren und Barrieren innerhalb der verschiedenen Kontexte auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, die Light (2003) in Anlehnung an Beukelman und Mirenda (1998) ausführt (S. 25ff.). Es werden politische-, praxis-, haltungs-, wissens- und fähigkeitsbezogene Einflussfaktoren diskutiert.

Light und McNaughton (2014) setzen sich nach 25 Jahren erneut mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz auseinander. Dabei gehen sie auf vergangene Entwicklun-

gen im Feld der Unterstützten Kommunikation ein und prüfen inwieweit der Begriff aktuelle Gültigkeit und Relevanz besitzt. In diesem Zusammenhang geben die Autor:innen die Bedeutung der kommunikativen Kompetenz im Spiegel der ICF (DIMDI, 2005) wieder (»functionality of communication«, Light & McNaughton, 2014, S. 2). Darüber hinaus gehen sie auf die Mannigfaltigkeit von Social Media-Angeboten (z. B. Facebook, Twitter, Instagram, SnapChat) ein und skizzieren die Entwicklungen zum iPad als Kommunikationshilfe. Für die vorliegende Arbeit ist der demographische Wandel, einhergehend mit der *Diversität von Sprachen und Kulturen* von besonderem Interesse (Light & McNaughton, 2014, S. 7f.). Light und McNaughton (2014) schlussfolgern, dass die Definition der kommunikativen Kompetenz im Kontext der Unterstützten Kommunikation nach wie vor ein hilfreiches Rahmengerüst für die Interventionsplanung bietet – auch wenn das Feld der Unterstützten Kommunikation stets Veränderungen unterliegt (z. B. vermehrt auch schriftsprachliche Kommunikation durch Social Media-Angebote, Teilhabe in verschiedenen Bildungs- und Berufseinrichtungen) (S. 11f.). »What has changed, however, is the breadth of linguistic, operational, social, and strategic skills required to attain communicative competence« (Light & McNaughton, 2014, S. 12).

Im deutschsprachigen Diskurs thematisieren Sachse und Schmidt (2017) das Modell der kommunikativen Kompetenz mit Blick auf den Erwerb sozial-pragmatischer Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen. Anhand des Modells wird deutlich, dass »[n]eben den operationalen und linguistischen Fähigkeiten [...] auch die sozialen und strategischen Aspekte, d. h. die bestmögliche Nutzung des individuellen Kommunikationssystems in der spezifischen Situation in den Fokus der Interventionen rücken [müssen]« (Sachse & Schmidt, 2017, S. 304).

Der Erwerb kommunikativer Kompetenz wird als zentraler Gegenstand umfassender UK-Interventionen verstanden, die sich nicht nur auf Teilbereiche derer konzentrieren sollten (Bernasconi & Terfloth, 2020, S. 37). Das ABC-Modell (**A**ktivitäten, **B**ereiche kommunikativer Kompetenz, **C**ontrol/Kontrolle) von Sachse und Bernasconi (2020) liefert ein Beispiel dafür, wie die genannte Forderung umgesetzt werden kann.

4.2 Integrierte Mehrsprachigkeit und Translanguaging

In Ergänzung zu dem pragmatischen Ansatz wird mit der integrierten Mehrsprachigkeit und dem Translanguaging der Fokus auf den mehrsprachigen Sprachgebrauch gerichtet. Beide Perspektiven betrachten Sprache weniger als System, sondern vor allem als Handlung.

Integrierte Mehrsprachigkeit

Anhand des situativen Kontinuums der Sprachmodi nach Grosjean (2020) wird deutlich, dass sich Mehrsprachigkeit im Alltag völlig unterschiedlich widerspiegelt und Sprache in Abhängigkeit von Kontext und Kommunikationspartner:in gebraucht wird (S. 15f.). Versteht der/die Kommunikationspartner:in nur eine Sprache, verwendet die mehrsprachige Person nur eine Sprache (einsprachiger Modus). Wenn der/die Kommunikationspartner:in alle Sprachen versteht, nutzt die mehrsprachige Person alle ihr

zur Verfügung stehenden Sprachen (mehrsprachiger Modus). Auch ein Zwischenstadium wird von Grosjean (2020) in Betracht gezogen (S. 17). Es wird deutlich, dass der Sprachgebrauch und damit auch die Sprachwahl durch den Kontext und den/der Kommunikationspartner:in geprägt sind. Mehrsprachigkeit wird weniger statisch, sondern dynamisch in Abhängigkeit vom sozialen Kontext aufgefasst. Laut Dirim und Krehut (2020) entwickeln Kinder schon frühzeitig ein Gespür für einen angemessenen Sprachgebrauch (S. 335). Verwendete Sprachmischungen (code-mixing) und Sprachwechsel (code-switching) werden systematisch eingesetzt und charakterisieren den Sprachgebrauch (Dirim & Krehut, 2020, S. 538). Insbesondere zu Beginn des Zweitspracherwerbs haben Sprachmischungen eine große Bedeutung. Häufig werden Nomen als Einwortäußerung in deutsche Äußerungen eingebunden oder als einzelnes Wort in der Familiensprache verwendet (Jeuk, 2003, S. 278). Unterschiedliche Möglichkeiten von Sprachmischungen sind bei Jeuk (2003, S. 279) zu finden.

Nach dem Verständnis einer integrierten Mehrsprachigkeit geht es vordergründig um einen sozial angemessenen und bedeutungsvollen Sprachgebrauch. Somit sind auch die Fähigkeiten in den unterschiedlichen Sprachen auf einem *dynamischen Sprachenkontinuum* zu reflektieren (Kielhöfer & Jonekeit, 2006, S. 11; Lanza, 1997, S. 6). In Anlehnung an die dynamische Auffassung von Mehrsprachigkeit wird mehrsprachigen Personen eine *einzigartige* kommunikative Kompetenz, die nicht mit einsprachig aufwachsenden Personen zu vergleichen sei, zugesprochen (Grosjean, 2020, S. 14). Sprachwechsel sind fester Bestandteil der mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz.

Mit der integrierten Mehrsprachigkeit und dem Verständnis einer eigenen kommunikativen Kompetenz mehrsprachig aufwachsender Personen ergeben sich wichtige *Einsichten für mehrsprachige UK-Interventionen*. Es wird deutlich, dass der mehrsprachige Sprachgebrauch im Alltag unterstützt werden sollte. Ein mehrsprachig, konsistent aufgebautes Kommunikationssystem (z.B. sprachspezifische Vokabularstrategien, schnelle Sprachwechsel ermöglichen) wäre eine wichtige Voraussetzung. Ebenso ist die Erweiterung des Modells zur kommunikativen Kompetenz nach Light (1989) geboten. Bereits Light und McNaughton (2014) formulieren, dass sich aufgrund mehrsprachiger Bedingungen Auswirkungen auf die linguistischen, operationalen und sozialen Fähigkeiten ergeben (S. 8). Im Bereich der sozialen Fähigkeiten wären beispielsweise die Sprachwechsel und Sprachmischungen in Abhängigkeit vom kommunikativen Kontext zu ergänzen. Gleichwohl können die Sprachgebrauchsweisen auch strategisch eingesetzt werden, um Wortschatzlücken zu schließen (*Can I have the Gabel please?*). Die Möglichkeit auf der Kommunikationshilfe schnell zwischen den Sprachen zu wechseln, bedeutet auch, dass die operationalen Fähigkeiten ausgebaut werden müssen (z.B. Zeigen auf ein Symbol, damit die Bezugsperson die Kommunikationstafel umdreht).

Translanguaging

Innerhalb des Translanguaging-Ansatzes wird davon ausgegangen, dass eine mehrsprachige Person ausschließlich über *eine* mentale Repräsentation von Sprache bzw. ein interagierendes, komplexes Sprachenrepertoire verfügt (García & Wei, 2014, S. 13ff.; Licanthro, 2021, S. 83). Fu, Hadjioannou und Zhou (2019) verwenden folgende Analogie, um Translanguaging zu beschreiben:

Instead of imaging different rooms for each language [as from a monolingual perspective], there is a single, multifunctional room for all your linguistic knowledge. There you have access to all language features at any given moment. You may not use every single thing in the room simultaneously, but it is all there within reach. (Fu et al., 2019, S. 24)

García und Wei (2014) beschreiben das sprachliche Repertoire als endlos, komplex und anpassungsfähig in Abhängigkeit vom sprachlichen Input und den kommunikativen Gelegenheiten (S. 31). Der Gebrauch multimodaler Kommunikationsformen (z. B. Symbole, Fotos, Gesten, Videos, Schrift, Lautsprache) und damit der Gebrauch sämtlicher sprachlich-kommunikativer Ressourcen werden zum Zwecke gelingender Kommunikation anerkannt (Gantefort & Maahs, 2020, S. 3; García & Wei, 2014, 28f.). Im Fokus der Auseinandersetzung steht der kommunikative Gebrauch von Sprache (Fu et al., 2019, S. 26).

»Die Grundannahmen des Ansatzes zielen jedoch nicht auf eine produktive mehrsprachige Didaktik, sondern setzen bei dem Verständnis von Sprachen allgemein an« (Gantefort & Maas, 2020, S. 1). Mit dem Translanguaging-Ansatz wird die Anerkennung und selbstverständliche Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Bildungseinrichtungen verstanden und eine Abkehr von einem rein monolingual ausgerichteten Bildungssystems forciert (Fu et al., 2019, S. 17). Exklusionspraktiken, die mit einem monolingual ausgerichteten Bildungssystem verbunden sind, werden mit dem Translanguaging-Ansatz aufgebrochen (Baynham & Lee, 2019, S. 18). Gleichzeitig schließt der Ansatz nicht nur mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche ein, sondern sämtliche Spracherwerbsbedingungen (z. B. monolingual aufwachsende Kinder und Jugendliche, Fremdspracherwerb) werden in ein übergreifendes Verständnis von Sprachgebrauch eingeschlossen (Fu et al., 2019, S. 14). Je nach Kontext und Kommunikationspartner:innen werden die als sozial notwendig bewerteten Sprachen aktiviert und gebraucht (Fu et al., 2019, S. 24). Einzelsprachen, wie Deutsch, Arabisch, Türkisch usw. gelten als »rein soziale Konstruktionen« (Gantefort & Maahs, 2020, S. 1f.). Sprache und deren Gebrauch werden als eine dynamische Aktivität begriffen (Baynham & Lee, 2019, S. 17). Sprachmischungen werden von Vertreter:innen des Translanguaging-Ansatzes als pragmatisch angemessen erachtet und nicht als normabweichend. Gleichsam wird mit dem Translanguaging auch die Ausbildung standardsprachlicher und bildungssprachlicher Fähigkeiten in Schule und Unterricht als Ziel anerkannt. Den Ausgangspunkt dafür bildet die Einbeziehung aller sprachlichen Mittel der Kinder und Jugendlichen (Gantefort & Maahs, 2019, S. 2f.).

Über die theoretischen Arbeiten zum Translanguaging lassen sich *mehrsprachige UK-Interventionen* begründen. »Teachers should furthermore actively encourage students to draw on all their language resources, for example, by using home and school languages in student discussion groups« (Tönsing & Soto, 2020, S. 194). Gleichwohl wird auch die Bedeutung multimodaler Kommunikationspraktiken unterstrichen. Ansätze zur Beschreibung von Sprachpraktiken, wie das code-switching (Sprachwechsel) werden nicht nur auf der rein linguistischen und sprachkontrastierenden Ebene diskutiert (»language-oriented«, Baynham & Lee, 2019, S. 25), sondern vielmehr mit dem individuellen Sprachgebrauch und der sozialen Relevanz dessen in Verbindung gebracht (»language-user-oriented«, Baynham & Lee, 2019, S. 25).

Integrierte Mehrsprachigkeit und Translanguaging werden als *zwei sich ergänzende (komplementäre) theoretische Ansätze verstanden* (auch Baynham & Lee, 2019, S. 26 in Bezug auf Translanguaging und code-switching). Die Komplementäerscheingung beider Ansätze liefert für mehrsprachige UK-Interventionen ein Potenzial: Einerseits lässt sich Wissen über die einzelnen Sprachen z.B. im Hinblick auf Wortschatz und Grammatik generieren (code-switching). Andererseits werden über den Translanguaging-Ansatz die Grenzen zwischen einzelnen Sprachen aufgebrochen, sodass mehrsprachige bzw. vielfältige Sprachgebrauchsweisen zur gesellschaftlichen Normalität werden und z.B. im schulischen Kontext selbstverständlich einbezogen werden. »Ideologically, translanguaging highlights the need for the environment (e.g. schools) to adapt to the abilities and needs of the person, rather than vice versa. Agency-enhancing and identity-affirming practices are integral« (Tönsing & Soto, 2020, S. 194).

5 Linguistische Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen

Die linguistischen Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen werden in der Fachliteratur entweder mit *Fokus auf die Sprachentwicklung* (morphologische, syntaktische und lexikalische Fähigkeiten) oder mit Fokus auf die *kommunikative Kompetenz* diskutiert. Aufgrund der Heterogenität des Personenkreises, der fehlenden Vergleichbarkeit sowie unterschiedlicher Studiendesigns lassen sich aus vorhandenen Forschungsergebnissen lediglich Tendenzen in Bezug auf die linguistischen Fähigkeiten ableiten. Blockberger und Sutton (2003) stellen fest: »We do not fully understand the variables and all the relationships between these variables that lead some individuals who use AAC to the development of *linguistic competence* and others to experience difficulties in the *acquisition of language* [Hervorhebung v. Verf.]« (Blockberger & Sutton, 2003, S. 95).

Sprachentwicklung

Grundsätzlich wird angenommen, dass die Sprachentwicklung von Kindern mit UK-Bedarf ähnlich zur regelhaften Sprachentwicklung verläuft, wenngleich die einzelnen Entwicklungsschritte zeitlich verzögert und mit unterschiedlichen Ausprägungen erworben werden können (Braun, 2020, S. 20; Boenisch & Engel, 2001, S. 51; Gerber & Kraat, 1992, S. 20ff.). Einige dieser Faktoren beziehen sich auf die multimodale Repräsentation der linguistischen Elemente, die Asymmetrie im In- und Output (Asymmetrie-Hypothese, Smith, & Grove, 2003) sowie der Erwerbsumgebung und des -zeitpunkts (Soto & von Tetzchner, 2003, S. 287). Liegen zusätzlich zur eingeschränkten Lautsprache Mobilitätsbeeinträchtigungen vor, können die Kinder nur begrenzt ihre Umwelt entdecken und begreifen. Dies wiederum kann zu einer veränderten Aneignung der Welt (Weltwissen) und zu einer verzögerten Wortschatzentwicklung führen (Bergeest & Boenisch, 2019, S. 217). Boenisch, Musketa und Sachse (2007) konnten in einer Vergleichsstudie zum Gebrauchswortschatz bei Kindern mit und ohne körperliche Beeinträchtigung (2 bis 7 Jahre) feststellen, dass bei Kindern mit körperlicher Beeinträchtigung der Gebrauchswortschatz

um ca. 30–45 % geringer war als bei der Vergleichsgruppe (weitere Ergebnisse zur Studie in Kap. 7.1.2).

Für den deutschsprachigen Raum können auf die Erläuterungen von Boenisch (2009), Nonn (2011; 2020), Schellen, Schmidt und Willke (2015) sowie Wachsmuth (2020a) exemplarisch verwiesen werden. Für den englischsprachigen Raum geben Blockberger und Sutton (2003) einen umfassenden Studienüberblick zu den morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen (S. 80ff.).

Kommunikative Kompetenz

Die Verwendung des Goals Grid von Tobii Dynavox und Clarke (2016, dt. Übersetzung von Sachse), welches durch die Arbeit von Sachse und Bernasconi (2018) auch im deutschsprachigen UK-Kontext thematisiert wird, bietet sich an, um die linguistischen expressiven Fähigkeiten im Kontext kommunikativer Kompetenz zu reflektieren. Innerhalb des Goals Grids werden Förderziele in der Unterstützten Kommunikation ausgehend vom Modell der kommunikativen Kompetenz (Light, 1989) und dem Kontinuum zur kommunikativen Unabhängigkeit (Dowden & Cook, 2012) beschrieben. Die Verwendung eines derartigen *Fähigkeitskontinuums* (Sachse & Bernasconi, 2018) liefert für die Betrachtung der linguistischen Fähigkeiten einen entscheidenden Vorteil: Die linguistischen Fähigkeiten werden in Abhängigkeit des kommunikativen Verhaltens (Grad der kommunikativen Unabhängigkeit) kleinschrittig operationalisiert und damit für Wissenschaft und Praxis nachvollziehbar und planbar. Gleichzeitig sind die linguistischen Fähigkeiten eingebettet in weitere Teilbereiche kommunikativer Kompetenz (Tab. 4).

Im Goals Grid werden ab dem Bereich der *moderierten Kommunikation* die Fähigkeiten zur Kombination von Wörtern (»Bildet neue Sätze mit zwei und mehr Wörtern«), Nutzung grammatikalischer Formen (»Nutzt Pluralformen«, »Nutzt grammatikalische Formen«) und die Verwendung von vorgefertigten Äußerungen (»Nutzt in strukturierten Situationen/Routinesituationen häufig gebrauchte Satzanfänge«, »Antwortet mit vorbereiteten Phrasen auf Fragen«) beschrieben, die sich mit zunehmender kommunikativer Unabhängigkeit weiter ausdifferenzieren. Es wird deutlich, dass neben dem flexiblen und grammatischen Gebrauch auch die Verwendung von wiederkehrenden festen Wortkombinationen wichtige Fähigkeiten in der Entwicklung kommunikativer Kompetenz darstellen (Kap. 7; 7.2).

Tab. 4: Auszug aus dem Goals Grid (Tobii Dynavox & Clarke, 2016, dt. Übersetzung Sachse)

Kommunikative Unabhängigkeit	Kommunikative Kompetenz			Strategische Fähigkeiten	
	Linguistische Fähigkeiten	Operationale Fähigkeiten	Soziale Fähigkeiten		
Abhängig	Fordert etwas durch Vokalisationen, Lautsprache, durch Zeigen oder mit der Kommunikationshilfe ein	Nimmt die Kommunikationshilfe visuell, auditiv oder körperlich wahr (achtet auf Sprachausgabe oder versucht auszulösen)	Zeigt in der Interaktion immer mal wieder Aufmerksamkeit für Gesprächspartner/-in durch Hinschauen, Blickkontakt, Berührung, Bewegung hin zum/zur Gesprächspartner/-in (geteilte Aufmerksamkeit)	Merkt, wenn die beabsichtigte Nachricht nicht übermittelt wurde (ist z.B. frustriert, wenn die Kommunikationshilfe nicht funktioniert)	
Übergang abhängig-moderiert	Nutzt Gebärden, Bilder, Objekte, körpereigene Zeichen o.Ä. um das Umfeld zu beeinflussen/ Handlungen zu steuern (noch mal, fertig, nicht)	Findet motivierendes und /oder häufig genutztes Vokabular in vertrauten Situationen	Nutzt die Kommunikationshilfe in wechselseitiger Interaktion (turn-taking) in vertrauten Situationen oder wenn der Einsatz immer passend ist.	Nutzt verschiedene Kommunikationsformen, wenn etwas falsch verstanden wurde (Zeigen, Vokalisationen usw.)	
Moderiert	Nutzt in strukturierten Situationen/ in Routinesituationen häufig gebrauchte Satzanfänge (z.B. Ich möchte..., Ich habe..., Kannst du ...? Wo ist ...?) Bildet neue Sätze mit zwei und mehr Wörtern (z.B. Mädchen weint., Mein Hund auch. oder Ich möchte...) Antwortet mit vorbereiteten Phrasen auf Fragen Nutzt grammatikalische Formen (Partizip II, 3. Person Singular: gesehen, hat)	Beteiligt sich beim Abspeichern neuer Wörter, Aussagen, Inhalte (wählt Kategorie, Symbol, Formulierung, wenn verschiedene angeboten werden)	Nimmt an wechselseitigen Interaktionen mit mehr als zwei Sprecherwechseln in verschiedenen Situationen/Aktivitäten teil. Zeigt Humor durch die Nutzung abgespeicherter Mitteilungen	Nutzt Reparaturstrategien, wenn nötig (Wiederholen, mit anderen Worten sagen, zusätzlichen Hinweis geben, ersten Buchstaben sagen)	

Kommunikative Unabhängigkeit	Kommunikative Kompetenz			Strategische Fähigkeiten
	Linguistische Fähigkeiten	Operationale Fähigkeiten	Soziale Fähigkeiten	
Übergang moderiert- frei	Stellt abgespeicherte Fragen Bildet im Gespräch neue Sätze/kom- biniert 3 und mehr Wörter (nutzt z.B. Kernvokabular, Kategorien/ Wortlisten, Tastatur und Floskeln/ Kommentare)	Erkennt den Bedarf weiterer Kate- gorien oder Wörter im Kommuni- kationssystem Beginnt selbst zu speichern (drückt ‚Bearbeitungsmodus‘)	Kann verhandeln (Nur noch eins, bitte), begründen	Kündigt einen Themenwechsel adäquat an
Frei	Nutzt die Möglichkeiten der Kom- munikationshilfe sehr kreativ, um fehlendes Vokabular zu umschrei- ben verändert Wortarten	Nutzt Funktionen wie Wortvorher- sage, Sprachausgabe anpassen, Bearbeiten	Beginnt/beendet schrittweise Gespräche, indem Teile von vorge- speicherten Aussagen verwendet werden oder Aussagen über Einzelwörter/Tastaturen indi- viduell erstellt wurden.	Wählt situations- und partnerab- hängig die effektivste Kommunika- tionsform aus

Im Folgenden werden wesentliche Merkmale und Einflussfaktoren auf die linguistischen Fähigkeiten von Kindern mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen aufgeführt. Der Fokus in der Auseinandersetzung liegt auf der *Nutzung von Wortschatz und Grammatik* – gemäß dem Verständnis nach Light (1989). Grammatik wird von der Autorin in Anlehnung an Nonn (2020) eingegrenzt als die Fähigkeit zur Kombination von Wörtern (S. 97) und nicht als ein von der lexikalischen Entwicklung isoliertes System verstanden (Aguado, 2016, S. 54ff.; Breindl, 2021, S. 119). Wortschatz und Grammatik beeinflussen sich gegenseitig. Spezifische Aspekte zum Gebrauch morpho-syntaktischer Regeln und semantischer Funktionen sowie die Reflexion von Phasenmodellen werden in dieser Arbeit vernachlässigt, wenngleich deren Bedeutung für die Einschätzung grammatischer Fähigkeiten anerkannt werden.

Wenn unterstützt kommunizierende Kinder ihre Kommunikationshilfe zur Sprachproduktion nutzen, scheinen die Äußerungen im Vergleich zur natürlichen Lautsprache kürzer und weniger variabel zu sein (Gerber & Kraat, 1992, S. 23). Die Kinder verwenden häufiger Einwortäußerungen und einen sog. *Telegrammstil* (engl. »telegraphic messages«, Light, Collier & Parnes, 1985a, S. 82). Diese Strategie lässt sich auf der einen Seite mit dem begrenzten Vokabular auf der Kommunikationshilfe erklären und/oder mit einem unzureichenden linguistischen Wissen deuten. Auf der anderen Seite kann der Telegrammstil als bewusste Strategie eingesetzt werden, um die Begrenzungen der Kommunikationshilfe zu umgehen und die Kommunikationsgeschwindigkeit zu erhöhen. Dies wäre plausibel, wenngleich Kinder ohne Kommunikationsbeeinträchtigung durchschnittlich 150–250 Wörter pro Minute sprechen und Kinder mit komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung durchschnittlich 15 Wörter pro Minute (Blockberger & Sutton, 2003, S. 72ff.). Außerdem kann ein unsystematischer Wechsel zwischen verschiedenen Kommunikationshilfen, Vokabularstrategien oder Symbolsystemen den linguistischen Output deutlich begrenzen, da die Positionen der Symbole immer wieder neu erlernt werden müssen (Blockberger & Sutton, 2003, S. 75f.; Boenisch & Sachse, 2007, S. 17; Sachse, Wager & Schmidt, 2013, S. 40). Auch ein vorschnelles Intervenieren der Kommunikationspartner:innen kann dazu führen, dass keine längeren Äußerungen gebildet werden (Light, Collier & Parnes, 1985b, S. 104). Ein derartiger Telegrammstil kann negative Auswirkungen auf die soziale Wahrnehmung unterstützt kommunizierender Personen haben (Hoag, Bedrosian, Johnson & Molineux, 1994, S. 135). Wenn die/der Kommunikationspartner:in nicht aus dem direkten und vertrauten Umfeld stammt oder der kommunikative Kontext nicht eindeutig ist, können Kommunikationsversuche scheitern. »Correct interpretation of telegraphic utterances often depends on shared knowledge and context« (Blockberger & Sutton, 2003, S. 73) und erfordert entsprechende Ko-Konstruktionen des Kommunikationspartners/der Kommunikationspartnerin. Darüber hinaus können telegrammhafte kommunikative Äußerungen häufig als Aufforderung interpretiert werden (Blockberger & Sutton, 2003, S. 72).

Zwischen Wortschatz- und Grammatikentwicklung besteht ein enger Zusammenhang. So wirkt sich ein begrenzter Wortschatz negativ auf die Grammatikentwicklung aus (z.B. begrenzte Satzlänge). Diese wiederum beschränkt die Entwicklung sozial-pragmatischer Fähigkeiten (Nonn, 2011, S. 41). In einem umfassenden Review mit über 31 Studien zur Grammatikentwicklung von unterstützt kommunizierenden Personen unterschiedlichen Alters stellen Binger und Light (2008) verschiedene Ausprägungen

und individuelle Unterschiede hinsichtlich der grammatikalischen Fähigkeiten fest. Dennoch lässt sich ein übergreifender Trend herausarbeiten: Die Studienteilnehmer:innen neigen dazu, kürzere und unvollständige Äußerungen mit ihrer Kommunikationshilfe zu produzieren. Die Autorinnen reflektieren u.a. vier externe Faktoren, die Auswirkungen auf das Grammatikverhalten unterstützt kommunizierender Personen haben können: (1) Erhöhung der Kommunikationsgeschwindigkeit, (2) Fehlen von grammatischen Funktionen auf der Kommunikationshilfe, (3) die Symbole selbst repräsentieren mehrere Konzepte und lassen eine Symbolkombination unlogisch erscheinen, (4) Einsatz multimodaler Kommunikationsmöglichkeiten (Binger & Light, 2008, S. 132).

Für den Erwerb grammatischer Fähigkeiten ist auch der *flexible Gebrauch der Sprache* bedeutsam. Die Kinder brauchen ausreichende Gelegenheiten zur Exploration von Sprache, um sich schließlich das Regelsystem zu erschließen (Zangari & van Tatenhove, 2009, S. 177). Daher sollten den Kindern vielfältige Gelegenheiten (Kommunikationsanlässe) zur Nutzung ihrer Kommunikationshilfe ermöglicht werden (Blockberger & Sutton, 2003, S. 96; Nelson, 1992, S. 12). Dies wiederum erfordert Kommunikationspartner:innen, die mit Methoden der Unterstützten Kommunikation vertraut sind (UK-affines Umfeld, Blockberger & Sutton, 2003, S. 96). In diesem Zusammenhang nehmen das Unterstützungsverhalten der Bezugspersonen, wie das Modelling (u.a. Binger & Light, 2007; Kent-Walsh, Murza, Malani & Binger, 2015) sowie die Gestaltung der Kommunikationshilfen einen wichtigen Stellenwert ein (u.a. Higginbotham, 2003, S. 52; Kaul, 2003, S. 332; Ruben, 2004, S. 30; Sachse, Wager & Schmidt, 2013, S. 42ff.).



Abb. 8: Externe Einflussfaktoren auf die linguistischen Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen

Die Besonderheiten in den linguistischen Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen deuten darauf hin, dass vor allem *umweltbezogene Faktoren*, wie der kom-

munikative Kontext, das Unterstützungsverhalten der Kommunikationspartner:innen, die Kommunikationshilfe (Vokabularauswahl und linguistische Struktur) sowie die Planung von UK-Interventionen die Entwicklung der linguistischen Fähigkeiten beeinflussen (Abb. 8).

Zur Entfaltung der linguistischen Fähigkeiten unterstützt kommunizierender Personen müssen die externen Einflussfaktoren frühzeitig in UK-Interventionen reflektiert werden (Blockberger & Sutton, 2003, S. 94f.). Daher fordern Soto und von Tetzchner (2003) den Aufbau einer »shared language environment« (S. 293), damit unterstützt kommunizierende Kinder und Jugendliche ähnliche Erfahrungen im Bereich Sprache und Kommunikation wie ihre Peers sammeln können. Die Ausführungen zeigen, dass unzureichende linguistische Fähigkeiten die Entwicklung kommunikativer Kompetenz erschweren können und somit Teilhabemöglichkeiten begrenzt bleiben können.

6 Vokabularauswahl in der Unterstützten Kommunikation

In einer der ersten deutschsprachigen wissenschaftlichen Arbeiten im Feld der Unterstützten Kommunikation beschreibt Braun (1994), dass »die Entscheidung über die Zusammensetzung eines notwendigerweise begrenzten Vokabulars, das gleichzeitig möglichst vielseitige Kommunikationsmöglichkeiten eröffnen soll, [...] eine außerordentlich schwierige und sicher nur ansatzweise lösbare Aufgabe dar[stellt]« (S. 61). Verstärkt wird diese Herausforderung durch unterschiedlich komplexe Kommunikationshilfen (Scholz & Stegkemper, 2018, S. 26). Ausgehend von diesen Herausforderungen werden im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation *verschiedene Möglichkeiten zur Vokabularauswahl* auf Kommunikationshilfen diskutiert, die im Folgenden in Anlehnung an Beukelman, McGinnis und Morrow (1991) skizziert werden und um *DaZ-spezifische Aspekte* ergänzt werden.

Orientierung an der Sprachentwicklung (»developmental perspective«, Beukelman et al., 1991, S. 178f.)

Informationen aus der Sprachentwicklung können einerseits hilfreich sein, um den Wortschatzumfang auf einer Kommunikationshilfe festzulegen (Nonn, 2020, S. 94f., Tab. 5).

Tab. 5: Aktiver Wortschatzumfang (Nonn, 2020, 94f.)

Alter	Wortschatzumfang
12–16 Monate	ca. 20–30 Wörter
16–20 Monate	ca. 50–200 Wörter
30 Monate	ca. 500 Wörter
36 Monate	ca. 800 Wörter
6 Jahre	ca. 5 000 Wörter

Andererseits bieten Erkenntnisse aus der Sprachentwicklung eine Orientierung für die Wortschatzzusammensetzung sowie notwendiger grammatischer Möglichkeiten (u.a. Boenisch & Sachse, 2007, 11ff., Fried-Oken & More, 1992, S. 42; Scholz & Stegkemper, 2018, S. 27). »Given that language acquisition in a wide number of populations follows a similar developmental sequence, it makes sense to look to the typical development for guidance on what order to introduce language concepts, forms, and structures« (Blockberger & Sutton, 2003, S. 91). Beispielsweise wird die 50-Wortgrenze in Zusammenhang mit dem Vokabularspurt und der Grammatikentwicklung in Verbindung gebracht und ist als bedeutsamer Meilenstein in der Sprachentwicklung anerkannt (Kauschke, 2000, S. 13ff.; Nonn, 2020, S. 97). Im Kontext von Mehrsprachigkeit sollten zusätzlich sprachentwicklungstypische Merkmale berücksichtigt werden (Kap. 3). Dennoch formuliert Reich (2008), dass die Aussagen aus dem Erstspracherwerb hinsichtlich des Wortschatzumfanges auf den frühen Aneignungsstufen unabhängig vom Lebensalter hypothetisch auf den Zweitspracherwerb übertragen werden können (S. 168). »Auf den höheren Aneignungsstufen, also im Bereich des fortgeschrittenen Grundwortschatzes und des Aufbauwortschatzes, ist mit der Möglichkeit stärkerer Unterschiede zu rechnen« (Reich, 2008, S. 168).

Orientierung an subjektiv bedeutsamen Wörtern (»environmental perspective«, Beukelman et al., 1991, S. 179f.)

Leber (2008) betont, dass im Mittelpunkt der Vokabularauswahl immer die Interessen der betroffenen Person stehen sollten (S. 01.039.001). Dahingehend unterscheiden Beukelman und Light (2020) zwischen verschiedenen Ressourcen und Methoden zur Erfassung eben diesen Wortschatzes (S. 217ff.):

Ressourcen:

- Befragung der unterstützten kommunizierenden Person; Identifizierung von Situationen und Aktivitäten, die für die unterstützte kommunizierende Person bedeutsam sind
- Befragung von Bezugspersonen (z.B. Eltern, Geschwister, Lehrkräfte, Freund:innen, Peers), »shared decision-making process« (Soto & Cooper, 2021, S. 64)

Methode:

- Führen von Kommunikationstagebüchern, Hinzunahme von Vokabular-Checklisten aus der Sprachentwicklungsforschung oder curriculare Vorgaben, Dokumentation des Umgebungswortschatzes von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung in wiederkehrenden Aktivitäten

Deutlich wird, dass bei der Festlegung subjektiv bedeutsamer Wörter ein mehrperspektivischer Zugang hilfreich ist. Zum einen sollten, wenn möglich, unterstützte kommunizierende Personen selbst in den Prozess der Vokabularauswahl einbezogen werden.

Tönsing und Soto (2020) verweisen insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit auf die Einbeziehung des familiären Umfelds in den Entscheidungsprozess der Vokabularauswahl.

Listening to families and exploring their beliefs about language use is a powerful entry into understanding and addressing family priorities. [...] In bilingual contexts, choices of language are critical pragmatic resources and primary means of affiliation. (Tönsing & Soto, 2020, S. 198)

Braun (2020) bringt eine abschließende Perspektive zur Bedeutung eines subjektiv bedeutsamen Wortschatzes ein. Individuell ausgewähltes Vokabular ist mit einer positiven Motivation verbunden, die sich wiederum als effektive Strategie bei der Nutzung des Telegrammstils einsetzen ließe (S. 27).

Orientierung an DaZ-spezifischen Rahmenvorgaben

Auch bei Deutsch als Zweitsprache werden didaktische Entscheidungen in Zusammenhang mit der Wortschatzvermittlung reflektiert. In einem Modell zu den wichtigsten Grundsätzen im Deutschunterricht mit mehrsprachig aufwachsenden Schüler:innen benennen Jeuk und Aschenbrenner (2021, S. 30ff.) den *Wortschatz- und Bedeutungserwerb* sowie den *Erwerb sprachlicher Muster und Konstruktionen* als Basis des sprachlichen Lernens (S. 34). Die Wortschatzarbeit im Kontext von Deutsch als Zweitsprache ist immer auch als Kulturmittlung zu sehen. Dementsprechend gibt es sprach- und kulturspezifische Verwendungsweisen von Wörtern, die nicht durch einfache Übersetzungen zu erklären sind (Horstmann et al., 2020, S. 139).

Die Wortschatzauswahl in Lehrwerken oder Rahmenrichtlinien kann als ein Mittel der Entscheidungsfindung herangezogen werden. Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache liegen inzwischen unterschiedliche Basiswortschätze in verschiedenen Bundesländern vor. Apeltauer (2020) zählt 600–1 000 Wörter zu den sog. Basiswörtern (S. 314). Die Basiswortschätze wurden entweder für den Rechtschreiberwerb entwickelt (z.B. NRW: Baark, Hüttis-Graff, Lüdke, Stitzinger & Teichmann, 2019; Berlin-Brandenburg: Grünack, Mühlens & Waldmann, 2011) oder orientieren sich diese vordergründig an Lernfeldern mit Fokus auf Wortschatzerweiterung (z.B. Aschenbrenner et al., 2016). Die Bereitstellung von Basiswortschätzen wird im Kontext von Deutsch als Zweitsprache als notwendig erachtet, weil Lehrkräfte und Mitschüler:innen diese »meist stillschweigend voraus[setzen]« (Apeltauer, 2020, S. 314). Fehlen Kindern jedoch die Basiswörter, können sie sich nur unter erschwerten Bedingungen Wortbedeutungen selbständig erschließen (Apeltauer, 2020, S. 314). Erste Hinweise deuten darauf hin, dass sich der Basiswortschatz in DaZ-Anfangslehrwerken primär aus einem Inhaltswortschatz (Nomen, Verben, Adjektive) zusammensetzt (Makhmaltschi, 2018; Vilbusch, 2018). Insgesamt fehlen wissenschaftlich gesicherte und nachvollziehbare Wortschatzempfehlungen für DaZ. »Wörterlisten und Lernwörterbücher ohne Hinweise auf Gebrauchshäufigkeiten oder Worterwerbssequenzen sind nur bedingt brauchbar« (Apeltauer, 2020, S. 315). Wechselnde curriculare Anforderungen in den Bildungseinrichtungen, verschiedene

kommunikative Kontexte, Sprachmodi (z.B. mündlich, schriftlich), personbezogene Aspekte (z.B. Alter) und kulturell-sprachspezifische Faktoren haben einen Einfluss auf den erforderlichen Wortschatz (Beukelman & Light, 2020, 207ff.).

Orientierung am natürlichen Sprachgebrauch («statistically derived lists», Beukelman et al., 1991, S. 176)

Die ausschließliche Orientierung an subjektiv bedeutsamen Wörtern für die Vokabularauswahl ist mit gewissen Risiken verbunden. Baker, Hill und Devylder (2000) machen deutlich, dass ein derartiges Vorgehen sehr zeitaufwändig sei (o.S.). Der Vergleich mit den Peers ermöglicht, dass der Wortschatz altersangemessen ist und zu wiederkehrenden Aktivitäten passt. Wird der Wortschatz ausschließlich anhand persönlicher Interessen ausgewählt, ist anzunehmen, dass dieser vor allem aus Inhaltswörtern (Nomen, Verben, Adjektive) besteht (Dark & Balandin, 2007). Ein Wortschatz, der überwiegend aus Inhaltswörtern besteht, erschwert pragmatisch vielfältige Ausdrucksweisen, begrenzt Sprachentwicklungsmöglichkeiten sowie den Einsatz der Kommunikationshilfe (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 108ff.). Wissenschaftliche Befunde zum natürlichen Sprachgebrauch liefern wichtige Orientierungshilfen, um die Vokabularauswahl objektiv zu begründen.

Die Bedeutsamkeit einer wissenschaftlich fundierten Vokabularauswahl in der Unterstützten Kommunikation wurde international durch den Linguisten Bruce Baker initiiert (Braun, 2020, S. 26). Die Arbeiten von Boenisch und Sachse (u.a. 2007; 2009; 2020a) haben den Diskurs im deutschsprachigen Raum voran gebracht und zu einem »Paradigmenwechsel in der Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung« (Boenisch, 2013, S. 17) geführt. Es zeigt sich, dass die Orientierung am natürlichen Sprachgebrauch eine wissenschaftliche und objektive Möglichkeit bietet, um herauszuarbeiten, *welche* Wörter situationsübergreifend am häufigsten verwendet werden und *wie* die einzelnen Wörter verwendet werden. Je nach Erkenntnisinteresse kann der Gebrauchswortschatz mit Blick auf verschiedene Altersgruppen, Personenkreise, Kontexte und Gesprächsmodi (mündlich, schriftlich) untersucht werden. Die gewonnen Häufigkeitslisten bieten eine hilfreiche Grundlage zur Festlegung eines Zielwortschatzes für die Interventionsplanung (Lüke & Vock, 2019, S. 20; Sachse & Willke, 2020, S. 224ff.). Solch standardisierte Listen haben den Vorteil, dass der Wortschatz wissenschaftlich basiert auf der Kommunikationshilfe und in UK-Interventionen zur Verfügung gestellt werden kann. Gleichzeitig sollte der standardisierte Wortschatz immer wieder reflektiert und mit individuellen Gebrauchsmustern und -wünschen ergänzt werden (Beukelman et al., 1991, S. 176).

7 Fokus auf den natürlichen mündlichen Sprachgebrauch

In der vorliegenden Arbeit wird der *natürliche Sprachgebrauch* am Beispiel des *Mündlichen* als Bezugsrahmen für die Vokabularauswahl näher betrachtet und als ein Bestandteil im komplexen Prozess der Vokabularauswahl sowohl auf Kommunikationshilfen als auch für UK-Interventionen bei Deutsch als Zweitsprache herangezogen. Wird der natürliche mündliche Sprachgebrauch als ein Bezugsrahmen in der Unterstützten Kommunikation genutzt, fehlt bisher ein eindeutiges *theoretisches Verständnis* darüber, was damit gemeint ist. Daher ist die Einbeziehung von Erkenntnissen aus den Nachbar-disziplinen erforderlich: Theoretische Auseinandersetzungen und Befunde aus der Linguistik und (Zweit-)Sprachenerwerbsforschung verdeutlichen, dass der natürliche mündliche Sprachgebrauch – unabhängig von Erst- oder Zweitspracherwerb – durch das Zusammenspiel von grammatisch-analytischen und ganzheitlichen Prozessen der Sprachverarbeitung (Sprachproduktion und Sprachrezeption) beeinflusst wird (u.a. Aguado, 2002; Ahrenholz, 2014; Breindl, 2021; Bybee, 2006; Christiansen & Arnon, 2017; Ellis, 2002; Erman & Warren, 2000; Jeuk, 2021; Krashen, 1981; MacWhinney, 2005; Roos, 2009; Shantz, 2017; Weinert, 1995; Wray, 2000; Wray & Perkins, 2000). Demzufolge werden im natürlichen mündlichen Sprachgebrauch einerseits *Einzelwörter flexibel und nach dem Regelsystem der Grammatik kombiniert* (konstruierte Äußerungen). Andererseits werden *feststehende Wortkombinationen* (z.B. formelhafte Äußerungen, chunks) *als ganze Einheit verwendet* (Aguado, 2002, S. 80ff.). In der Unterstützten Kommunikation wurde dieses Zusammenspiel im natürlichen mündlichen Sprachgebrauch erst vereinzelt thematisiert (u.a. Beukelman & Light, 2020; Todman, Alm, Higginbotham & File, 2008).

Mit dem *integrativen Modell* legen Wray und Perkins (2000) einen kommunikationsorientierten Ansatz vor, in dem beide Sprachgebrauchsweisen zum Ausdruck gebracht werden (»communicative language processing«, S. 11). Grundlage des Modells sind Daten aus der Aphasieforschung¹, dem erwachsenen Sprachgebrauch sowie dem Erst- und Zweitspracherwerb. Für die eigene Forschungsarbeit wird das Modell von Wray

1 Da es sich bei der Aphasie um eine erworbene zentrale Sprachstörung handelt, die durch eine Schädigung des Gehirns hervorgerufen wird und mit unterschiedlichen Auswirkungen auf das Sprachverständnis und/oder die Sprachproduktion verbunden ist (Bundesverband für Logopädie

und Perkins (2000) herangezogen, um den natürlichen mündlichen Sprachgebrauch auf einer theoretischen Ebene zu beschreiben. Vor diesem Hintergrund wird auch deutlich, welche Anforderungen mit linguistischen Fähigkeiten – Nutzung von Wortschatz und Grammatik – im Kontext kommunikativer Kompetenz verbunden sind (Abb. 9).



Abb. 9: Kommunikative Kompetenz mit Fokus auf die linguistischen Fähigkeiten orientiert an Wray und Perkins (2000, S. 11)

Wray und Perkins (2000) gehen davon aus, dass eine kommunikative Kompetenz auf der linguistischen Ebene nur durch das Zusammenspiel und einer optimalen Balance von ganzheitlichen (»holistic processing«) und analytischen Sprachverarbeitungsprozessen (»creative, analytic processing«) erreicht wird. Ganzheitliche Prozesse spiegeln sich im natürlichen mündlichen Sprachgebrauch durch die Nutzung von *festen Wortkombinationen* wider (Kap. 7.2). Wohingegen analytische Prozesse mit dem grammatischen Wissen (»rule-based-system«) in Verbindung gebracht werden. Dabei werden die Äußerungen produktiv gewonnen – unter Verwendung lexikalischer Einheiten und linguistischer Regeln zusammengesetzt. Dadurch wird eine *flexiblere Kombination einzelner Wörter und Morpheme* erreicht (Wray & Perkins, 2000, S. 11). Für die Alltagskommunikation wird den festen Wortkombinationen eine zentrale Rolle zugesprochen, weil mithilfe derartiger Äußerungen klar strukturierte, vorhersehbare Kommunikationssituationen bewältigt werden können (»economy of effort when dealing with the expected« Wray & Perkins, 2000, S. 11; Beukelman & Light, 2020, S. 201). Dagegen können mit flexibel gebildeten Wortkombinationen unerwartete Kommunikationssituationen gemeistert werden (»the freedom to produce or decode the unexpected« Wray & Perkins, 2000, S. 11).

In Bezug auf den *Zweitspracherwerb* wird davon ausgegangen, dass sich die Kinder sequenzielle Muster mit einer festen Bedeutung aus dem Input erschließen (Aguado, 2002, S. 190). Aguado (2002) setzt diesen Prozess mit einem aktiven Vorgang gleich und verwendet dafür Beschreibungen, wie »suchen« und »entdecken« (S. 190). Dafür sei eine gewisse Aufmerksamkeit der Sprachlernenden »auf die ihnen zur Verfügung gestellte[n] positive[n] Evidenz erforderlich« (S. 190, siehe auch »Inputhypothese«, Kap. 2.3).

Da Kinder von Anfang an ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Kommunikation haben, greifen sie auch bereits im *frühkindlichen Spracherwerb* verschiedene feste Wortkombina-

e.V.), scheinen Untersuchungen in dem Feld besonders aufschlussreich zu sein, um das »System Sprache« besser zu verstehen.

tionen aus dem Input durch Imitationen auf. Wray und Perkins (2000) unterscheiden vier *altersgebundene Entwicklungsphasen* des natürlichen mündlichen Sprachgebrauchs am Beispiel des Erstspracherwerbs, um deutlich zu machen, wann der Sprachgebrauch entweder vorwiegend durch analytische Prozesse oder durch ganzheitliche Prozesse gekennzeichnet ist (S. 21f., Tab. 6). Gleichzeitig nehmen die Autor:innen an, dass auch bei der Aneignung einer Zweitsprache zu Beginn mehr feste und automatisierte Sequenzen als produktiv gewonnene Äußerungen gebraucht werden (S. 23).

Tab. 6: *Altersgebundene Entwicklungsphasen des Sprachgebrauchs (orientiert an Wray & Perkins, 2000, S. 20)*

Phase	Alter (Jahre)	Sprachgebrauch
1	0–2	ganzheitlich
2	2–8	analytisch bis ganzheitlich
3	8–18	ganzheitlich bis analytisch
4	ab 18	ganzheitlich

Anhand der Entwicklungsphasen in Tabelle 6 wird deutlich, welche Sprachverarbeitungsprozesse den Sprachgebrauch je nach Lebensalter dominieren. Wiederum ist damit *nicht* verbunden, dass in Phase 1 keine analytischen Prozesse aktiv seien. Beide Sprachverarbeitungsweisen kennzeichnen den natürlichen mündlichen Sprachgebrauch, jedoch je nach Lebensalter mit unterschiedlichem Anteil (U-Kurve).

In *Phase 1* (Geburt bis 2 Jahre) dominieren feste Wortkombinationen den Sprachgebrauch. Die interne Struktur der Wortkombinationen ist häufig komplexer als die restlichen Äußerungen der Kinder (Jeuk, 2003, S. 98). Auch Lieven, Pine und Barnes (1992) und Lieven, Behrens, Speares und Tomasello (2003) konnten für den frühkindlichen Erstspracherwerb am Beispiel des Englischen herausfinden, dass der Großteil der ersten Mehrwortäußerungen stabilen und wiederkehrenden Mustern bzw. Satzrahmen gleicht (»slot-and-frame patterns«). Diese festen Strukturen bestehen aus Ein-, Zwei- oder Mehrwortäußerungen und sind durch unbesetzte Satzfelder gekennzeichnet, die z. B. mit Verben oder Nomen (Elementen offener Wortklassen) aufgefüllt werden können (z. B. I can't + VERB, where's + NOUN + gone?) (auch Aguado, 2002, S. 82; Erman & Warren, 2000, S. 34ff.). Die festen Wortkombinationen bieten eine *alternative Strategie zur Bildung von Mehrwortäußerungen* und sind für die Kinder zu Beginn des Spracherwerbs sehr produktiv. Die Äußerungen sind zielgerecht und finden häufig in ritualisierten Situationen Anwendung (Jeuk, 2003, S. 98). Schnelle kommunikative Erfolge werden möglich noch bevor einzelne Wörter und Morpheme analytisch zusammengebracht werden.

Die *zweite Phase* (2–8 Jahre) ist vorwiegend durch analytisch gebildete Äußerungen geprägt, die je nach sozial-kommunikativer Bedeutung zu festen Wortkombinationen abgespeichert werden. »[I]n einem Prozess des Tastens und Suchens [werden Sequenzen] sukzessive aufgebrochen und analysiert [...], was naturgemäß auch Abweichungen

vom Standard mit sich bringt (Breindl, 2021, S. 118f.). Für Wray (2000) ist diese Entwicklungsphase durch eine »socio-interactional bubble« (S. 481) gekennzeichnet. Die Komplexität kommunikativer Situationen sei in dieser Phase noch überschaubar und die Kinder interagieren in einem geschützten Rahmen (S. 481). Daher können die Kinder ihren Fokus auf die kreative Nutzung der Sprache, die Bildung neuer Äußerungen richten und sich dabei grammatische Strukturen erschließen.

By the time this knowledge has been acquired, a large number of strings in constant use will have become stored as formulaic sequences for ease of access, making language production and comprehension more fluent and reliable. This in turn frees up the processing for other priorities, including the difficult and often painful learning of how to operate outside the bubble. (Wray, 2000, S. 481)

Es wird deutlich, dass durch die wiederkehrenden Sequenzen eine »Datenbasis geschaffen [wird], die als Ausgangspunkt für den Erwerb der Grammatik dient« (Aguado, 2002, S. 191). Nachdem ein ausreichendes Datenmaterial zur Verfügung steht, werden die Äußerungen im weiteren Erwerbsprozess aufgebrochen und analysiert (Aguado, 2002, S. 191). Shadrova (2013) vergleicht die zweite Phase mit einer »wörtlichen« Sprachproduktion und -rezeption« (S. 34).

In Phase 3 (8–18 Jahre) kehrt sich das Verhältnis mit steigendem Lebensalter um und ganzheitliche Spracherwerbsprozesse gewinnen zunehmende Bedeutung. Wray und Perkins (2000) verweisen in diesem Zusammenhang auf einen Top-Down Prozess, der von robusten Wortkombinationen ausgehend gesteuert und durch analytische Prozesse kontrolliert wird (Entscheidung, ob Äußerung als Wortkombination oder segmentiert abgespeichert wird) (S. 21). In dieser Phase spielt die *Schriftlichkeit* in Anlehnung an Shadrova (2013) eine besondere Rolle. Der zunehmende Fokus auf Schriftlichkeit unterstützt

- die Bildung eines gemeinsamen Inventars an Konstruktionen und Wortkombinationen (normierende Funktion),
- die Repräsentation sprachlicher Einheiten, in der sich die Wortkombinationen neu einfügen,
- metasprachliche Prozesse (Synthese beim Lesenlernen trägt zur Bewusstmachung von Wortkombinationen bei) (Shadrova, 2013, S. 34).

In der *vierten Phase* (ab 18 Jahre) wird der Sprachgebrauch vor allem über ganzheitliche Sprachverarbeitungsprozesse gesteuert. Das analytische System übernimmt dann eine Monitorfunktion (Aguado, 2013, S. 134).

Wray (2000) überträgt diese theoretischen Annahmen auf den gesteuerten Zweitspracherwerb (S. 480ff.). Die Autorin beschreibt, dass auch der gesteuerte Zweitspracherwerb einen vergleichbaren und geschützten kommunikativen Kontext, wie in Phase 1 und 2 (Tab. 6), bietet. Daher sollte in gesteuerten Situationen auch der flexible, neben dem ganzheitlichen Sprachgebrauch, unterstützt werden (Wray, 2000, S. 481, 485; siehe auch Roos, 2009, S. 54ff. am Beispiel von Englisch als Fremdsprache in der Grundschule).

Für *UK-Interventionen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache* ergeben sich aus den altersgebundenen Sprachgebrauchsweisen wichtige Konsequenzen:

- Die *flexible Kombination von Wörtern* auf der Kommunikationshilfe sowie der Gebrauch von *festen Wortkombinationen* sollten Gegenstand in UK-Interventionen sein. Die alleinige Bereitstellung vorgefertigter Äußerungen wäre unzureichend, weil damit Einsichten eines kreativen und grammatisch komplexeren Sprachgebrauchs unterbunden würden (vertiefend Kap. 7.2.2).
- Insbesondere dann, wenn die unterstützte kommunizierende Person noch abhängig kommuniziert (UK-Kontinuum, Sachse & Bernasconi, 2020), können feste Wortkombinationen eine schnelle kommunikative Teilhabe ermöglichen. Dennoch sollten auch *grammatische und flexible Konstruktionen* von Äußerungen einbezogen werden.
- Der Weg zur freien und regelgeleiteten unterstützten Sprachproduktion kann über den Gebrauch von *festen Wortkombinationen angebahnt* werden (z.B. Satzrahmen).
- Die von Wray und Perkins (2000) formulierten Altersgrenzen sollten mit Blick auf den Personenkreis unterstützt kommunizierender Personen sorgfältig reflektiert werden. Es wird der Vorschlag unterbreitet, anstelle von Altersgrenzen eher auf den Grad der kommunikativen Unabhängigkeit zurückzugreifen.

Inwieweit feste Wortkombinationen oder konstruierte Äußerungen im natürlichen mündlichen Sprachgebrauch verwendet werden, hängt – neben dem Alter – von weiteren Parametern ab. Wray und Perkins (2000) fassen folgende Parameter zusammen:

- Wissen über die Sprache und/oder Phase der kognitiven Entwicklung
- Kommunikative Absicht sowie intendierte Beeinflussung des Gesprächspartners/ der Gesprächspartnerin
- Komplexität und Neuheit der Idee
- Interaktionaler und diskursiver Kontext
- Einfluss begleitender Aktivitäten (Wray & Perkins, 2000, S. 22)

Auch in der Unterstützten Kommunikation werden Einflüsse und Merkmale des natürlichen mündlichen Sprachgebrauchs diskutiert (Beukelman & Light, 2020, S. 198ff.). In den Forschungen wurde bislang der Fokus darauf gelegt, welche *Einzelwörter* am häufigsten und situationsübergreifend genutzt werden. Auf dieser Grundlage wurden Empfehlungen zur *flexiblen Kombination* dieser Wörter formuliert (u.a. Sachse & Willke, 2020; Soto & Cooper, 2021). Auf Grundlage des Modells von Wray und Perkins (2000) sind auch Untersuchungen zum Gebrauch fester Wortkombinationen erforderlich, um den natürlichen mündlichen Sprachgebrauch umfassend in UK-Interventionen einzubeziehen. Daher wird in den folgenden Ausführungen der Forschungsstand zu beiden Perspektiven aufgearbeitet.

7.1 Kernvokabular

In der Unterstützten Kommunikation werden die am häufigsten und situationsübergreifend genutzten Wörter als Kernvokabular (engl. »core vocabulary«) bezeichnet. Das Kernvokabular wird über die Untersuchung des natürlichen Sprachgebrauchs von Menschen unterschiedlicher Altersgruppen, Spracherwerbsformen sowie von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung erhoben. Untersuchungen zum Kernvokabular umfassen den mündlichen (u.a. Beukelman, Jones & Rowan, 1989; Trembath, Balandin & Togher, 2007; Boenisch, 2014b) und schriftlichen Sprachgebrauch (u.a. Clendon, Sturm & Cali, 2013; Clendon & Erickson, 2008; McGinnis & Beukelman, 1989). Die Gewinnung von Kernvokabularlisten ist ein wesentliches Resultat dieser Forschungsarbeiten. »These core lists can serve as a framework to which unique and individualized messages can be added« (McGinnis & Beukelman, 1989, S. 183). Mit dem Kernvokabular und den generierten Listen liegen Informationen über die Verwendungshäufigkeit einzelner Wörter vor. Auf dieser Grundlage können noch keine Rückschlüsse darüber gezogen werden, wie die Wörter kombiniert werden. Dennoch ist anzunehmen, dass die Kernvokabularwörter eine wichtige Basis für die Nutzung von Grammatik – folglich für den regelbasierten und flexiblen Sprachgebrauch – bilden.

Das Kernvokabular bietet *eine* Quelle für die Vokabularauswahl in der Unterstützten Kommunikation. »Core vocabulary should never be the sole focus of AAC intervention; individuals with complex communication needs require access to a rich and varied set of vocabulary and messages to meet their needs across environments and partners« (Beukelman & Light, 2020, S. 212). In der umfangreichen Studie von Fried-Oken und More (1992) wird dieses komplexe Vorhaben anhand der Berücksichtigung verschiedener Ressourcen zur Vokabularauswahl sehr deutlich. Ziel der Studie war die Entwicklung einer Wortliste für unterstützte kommunizierende Kinder (3–6 Jahre). Zur Entwicklung dieser Wortliste verglichen die Autoren verschiedene Ressourcen: a) Jeweils ein Elternteil und ein:e Sprachtherapeut:in eines unterstützten kommunizierenden Kindes ($n = 15$) stellten eine Wortliste über häufig gebrauchte Wörter zur Verfügung, b) der Sprachgebrauch von Kindern ohne komplexe Kommunikationsbeeinträchtigung ($n = 30$) wurde mittels Sprachaufnahmen erhoben, c) jeweils ein Elternteil von Kindern ohne komplexe Kommunikationsbeeinträchtigung stellte eine Wortliste über häufig gebrauchte Wörter zur Verfügung. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie war, dass kein Wort auf allen erhobenen Wortschatzlisten ($N = 90$) vorkam. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der tatsächliche Gebrauchswortschatz von Kindern nur unzureichend über das Umfeld abgebildet werden kann.

The incongruity obtained between adult-generated vocabulary lists and words actually spoken by age-matched youngsters suggests that the adults informants, in fact, may not sufficiently determine the expressive language potential of the nonspeaking children. Incongruity also is noted across the adult generated lists, supporting the notion that reliance on adult informants only for vocabulary selection may not be adequate for the nonspeaking pre-schooler (Fried-Oken & More, 1992, S. 50).

Ausgehend von den geschilderten Ansätzen wird im Folgenden der Kernvokabularbegriff aus Perspektive der Unterstützten Kommunikation erläutert und diskutiert. Im Anschluss erfolgt eine ausführliche Darstellung des Forschungsstands und die Aufdeckung weiterer Forschungsbedarfe. Ein Übersichtsartikel zum Kernvokabular aus Perspektive der Linguistik ist bei Lee (2001) zu finden.

7.1.1 Definition und theoretische Einordnung

Im internationalen Raum werden mit dem Kernvokabular die 200 bis 300 am häufigsten genutzten Wörter einer Sprache verstanden. Anhand der verwendeten Größenordnung wird noch nicht ersichtlich, auf welche Korpusgröße (Anzahl der verwendeten Wörter, sog. Token²) sich das errechnete Kernvokabular bezieht. Gleichzeitig werden in den verschiedenen Studienergebnissen unterschiedliche Richtwerte zur Erfassung des Kernvokabulars verwendet (Kap. 7.1.2). Dem Kernvokabular werden demzufolge keine exakt festgeschriebenen Wörter zugeordnet. Es handelt sich eher um einen prozentualen Anteil am untersuchten Wortschatz (Boenisch, 2013, S. 20).

Zum Zwecke wissenschaftlicher Forschungen und Auseinandersetzungen hat Boenisch (2014b) den Begriff des Kernvokabulars operationalisiert (S. 10). Boenisch (2014b) unterscheidet zwischen dem *Kernvokabular im engeren Sinne* und *Kernvokabular im weiteren Sinne*. Als *Kernvokabular im engeren Sinne* bezeichnet der Autor

die am häufigsten verwendeten Wörter einer Sprache. Das Kernvokabular macht 80 % des Gesprochenen aus und wird unabhängig von der individuellen Lebenssituation und vom Thema flexibel eingesetzt. Es sind vor allem situationsunspezifische Funktionswörter (Pronomen, Hilfsverben, Adverbien, Präpositionen, Artikel, Konjunktionen), die durch einzelne Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive) ergänzt werden. (Boenisch, 2014b, S. 10)

Werden in der Definition von Boenisch (2014b) oder Szagun (2011) die Adverbien den Funktionswörtern zugeordnet, bietet Eisenberg (1994) eine andere Zuordnung an. »Adverbien haben im allgemeinen eine lexikalische Bedeutung, sie sind lexikalische Einheiten und nicht Funktionswörter« (Eisenberg, 1994, S. 204). Auch Boenisch und Soto (2015) grenzen die Adverbien von den Funktionswörtern ab (S. 81). In weiteren internationalen Studien wird zwischen »structure words« (Pronomen, Artikel, Präpositionen, Hilfsverben, Konjunktionen) und »content words« (Nomen, Verben, Adverbien, Adjektive) unterschieden (Crestani, Clendon & Hemsley, 2010, S. 272). Hattingh und Tönsing (2020) bezeichnen »structure words« als Wörter mit geringer semantischer Bedeutung und vor allem grammatischer Funktion. Zu den »content words« zählen sie Wörter mit semantischer Bedeutung (S. 3f.). Horstmann et al. (2020) verwenden für diese Art der Einteilung

2 In der Linguistik-Forschung, speziell in der Korpusanalyse, wird zwischen *Token* und *Types* unterschieden. Token beschreiben die insgesamt genutzten Wörter (Wortform) in einem Korpus. Mit Lemma-Types sind die Anzahl der unterschiedlich verwendeten Wörter (Grundform) gemeint – eine Nennform, die stellvertretend für das gesamte Flexionsparadigma eines Wortes steht (Perkuhn et al., 2012, S. 38). In der Regel wird eine möglichst unauffällige Flexionsform als Nennform gewählt (z.B. Nominativ Singular bei Substantiven, Gallmann, 2009, S. 130).

lung die Begriffe »Autosemantika« (Inhaltswörter) und »Synsemantika« (Funktionswörter) (S. 139). Kennzeichnend für Synsemantika bzw. Funktionswörter ist die Kombinierbarkeit (Horstmann et al., 2020, S. 139)

In Anlehnung an eigene Forschungen sowie dem internationalen Diskurs leitet Boenisch (2014b) eine weitere Definition des Kernvokabulars ab.

»Das *Kernvokabular im weiteren Sinne* bezieht sich unabhängig der 80 %-Marke auf die 200–300 am häufigsten gesprochenen Wörter einer Personengruppe (Vorschulkinder, Schulalter, körper-/geistig behinderte Kinder, Kinder im Zweitspracherwerb, Erwachsene etc.)« (Boenisch, 2014b, S. 10).

In einer Folgeveröffentlichung und mit Blick auf die eigenen Forschungsergebnisse grenzt Boenisch die Definition des Kernvokabulars im *weiteren Sinne* ein und spricht nur noch von den »200 am häufigsten gesprochenen Wörter einer Personengruppe« (Boenisch, 2014a, S. 166).

Mit dieser Weiterentwicklung wird der Kernvokabularbegriff für den deutschsprachigen Raum vorerst eindeutig operationalisiert. Die Definition des Kernvokabulars im engeren Sinne ermöglicht eine relativ leichte Identifizierung der am häufigsten genutzten Wörter, auch bei einem sehr geringen Wortschatz (Boenisch, 2014b, S. 10). Vor diesem Hintergrund schließt der Autor auch explizit den Zweitspracherwerb ein (Boenisch, 2014a, S. 166). Die Analysen von Boenisch verdeutlichen, dass, umso kleiner untersuchte Wortschatz ist, desto »niedriger liegt die 80 %-Marke« (Boenisch, 2014b, S. 12). Daher wird deutlich, dass die 80 %-Marke keine feste Größe ist, sondern vom Umfang des analysierten Korpus abhängt (Boenisch, 2014b, S. 12). Im Vergleich zum internationalen Diskurs legt Boenisch mit der vorgestellten Definition eine sehr praxisnahe Eingrenzung des Kernvokabulars vor.

In Ergänzung zum Kernvokabular wird in der Unterstützten Kommunikation auf die Rolle der Wörter jenseits der 200 am häufigsten verwendeten Wörter verwiesen – dem sog. *Randvokabular* (engl. »fringe vocabulary«). Damit werden »die Wörter bezeichnet, die deutlich seltener verwendet werden. Zum Randvokabular gehören hauptsächlich Inhaltswörter. Diese sind erforderlich, um sich über verschiedene Themen austauschen und Sprache dekontextualisiert verwenden zu können (z.B. Auto, tanken, Stau, anschnallen)« (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 110). Mit dem Randvokabular werden Wörter in Verbindung gebracht, die spezifisch oder individuell bedeutsam sind. Daher ist es erforderlich, verschiedene Ressourcen im Umfeld der unterstützten kommunizierenden Person in Betracht zu ziehen, um eine geeignete Auswahl des Randvokabulars zu treffen (Beukelman et al., 1991; Yorkston, Dowden, Honsinger, Marriner & Smith, 1988, Kap. 6). Auch die persönlichen Interessen der unterstützten kommunizierenden Person sollten einbezogen werden (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 111). Im Hinblick auf die lexikalische Entwicklung bei Deutsch als Zweitsprache werden insbesondere den Substantiven und Verben das größte Zuwachspotenzial zugeschrieben (Jeuk, 2003, S. 283). Demnach ist für die Ausdifferenzierung des Wortschatzes im Laufe der Zweitsprachentwicklung die Beachtung von Randvokabular unabdingbar. Braun (2020) argumentiert, dass aufgrund der Entwicklungsbedingungen unterstützt kommunizierender Kinder das Randvokabular möglicherweise eine stärkere Gewichtung am Sprachgebrauch hat im Vergleich zu

Kindern, die lautsprachlich kommunizieren. Die Ausführungen von Braun (2020) unterstreichen die Anforderung, dass Kern- und Randvokabular auf Kommunikationshilfen zur Verfügung stehen sollte (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 111).

Eine vertiefende theoretische Betrachtung des Kernvokabulars erfolgt in Anlehnung an Banajee, Dicarolo und Buras Stricklin (2003). Die Autor:innen unterscheiden hinsichtlich des Gebrauchs des Kernvokabulars zwischen dem sprachentwicklungsbezogenen Ansatz (»developmental approach«), dem umweltbezogenen Ansatz (»environmental approach«) und dem funktionsbezogenen Ansatz (»functional approach«) (S. 63). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, welches *Potenzial Kernvokabular für UK-Interventionen* hat.

Umweltbezogener Ansatz (»Environmental Approach«)

Das Kernvokabular verändere sich nicht zwischen den verschiedenen Kommunikationssituationen. »Core vocabularies are small in size and do not change across environments or between individuals« (Banajee et al., 2003, S. 68). Boenisch (2014b) konnte in einer Vergleichsanalyse der Wortartenverteilung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung und Schüler:innen der Klasse 2, 4, 6 und 8 (Grundschule, Hauptschule, Gymnasium) keine Unterschiede in der prozentualen Wortartenverteilung im jeweiligen Gesamtkorpus sowie in Bezug auf die Anzahl der unterschiedlichen Wörter nachweisen (S. 15). Der Anteil der Nomen und Vollverben stieg erst jenseits der TOP 200 Wörter deutlich an (S. 16). In einer Teilstudie (Gesamtstudie: Boenisch, 2014b) analysierte Boenisch (2013) die Wortartenverteilung von Kindern und Jugendlichen (Grundschule $n = 13$, Hauptschule $n = 11$, Gymnasium $n = 9$; 8–14 Jahre) im Gebrauchswortschatz. Anhand der prozentualen Verteilung der Wortarten wurde deutlich, dass zwischen den untersuchten Gruppen kaum Unterschiede bestanden. In besonderer Weise traten die Pronomen und die Hilfsverben in ihrer Häufigkeit der Nutzung hervor (Pronomen: 23.06 %–24.78 %; Hilfsverben: 11.31 %–11.97 %). Die Pronomen wurden anteilig am häufigsten genutzt, wenngleich der Anteil der wenigen Hilfsverben ($n = 9$, Boenisch zählt auch *machen* zu den Hilfsverben, aber nicht *werden*) fast genauso groß war, wie der Anteil der Vollverben. »D.h., die Pronomen und die Hilfsverben stechen in ihrer Häufigkeit der Nutzung und somit in der Bedeutung für die Alltagssprache in besonderer Weise heraus« (Boenisch, 2013, S. 24). Anhand der ermittelten Ranglisten stellte Boenisch (2013) fest, dass unter den TOP 100 der Schüler:innen der Klasse 2 nur 12 Verben und 8 Nomen auftauchten. Zwischen den TOP 100 und TOP 200 verdoppelte sich die Anzahl auf 24 Verben und 16 Nomen. Ähnliche Tendenzen zeigen internationale Studien (u.a. Crestani et al., 2010; Marvin, Beukelman & Bilyeu, 1994).

Robillard, Mayer-Crittenden, Minor-Corriveau und Bélanger (2014) untersuchten das Kernvokabular für das Französische im Kontext des Zweitspracherwerbs bei Kindern mit und ohne Beeinträchtigung ($N = 57$, 4.4–6.4 Jahre). Die Autor:innen stellten fest, dass unabhängig der Spracherwerbsform kaum Nomen und keine Objektbezeichnungen im Kernvokabular zu finden waren (Robillard et al., 2014, S. 272f.).

Wiederum waren in einer Studie zum afrikanischen Kernvokabular von den 239 Kernvokabularwörtern 76 Funktionswörter und 163 Inhaltswörter. Gleichzeitig wurde deutlich, dass selbst wenn der Anteil der Inhaltswörter im Kernvokabular größer war, die Funktionswörter im Durchschnitt zweimal häufiger verwendet wurden. Der relative

Anteil der Funktionswörter dominierte, je kleiner der betrachtete Wortkorporus war (Hatingh & Tönsing, 2020, S. 3). Auch Mothapo, Tönsing und Morwane (2021) bestätigten die deutlich häufigere Verwendung der Funktionswörter im südafrikanischen Sprachraum am Beispiel von Sepedi, obwohl der absolute Anteil geringer war (»content words«: $n = 144$; »structure words«: $n = 82$).

Boenisch und Soto (2015) konnten einen Zuwachs der Inhaltswörter (Nomen, Adjektive, Verben) zwischen den TOP 100 und TOP 300 nachweisen. Dieser Befund ließ sich jeweils für Kinder und Jugendliche mit Englisch als Erstsprache und mit Englisch als Zweitsprache nachweisen. Der relative Anteil der Funktionswörter und Adverbien war bei beiden Gruppen unter den TOP 100 am höchsten (Boenisch & Soto, 2015, S. 81).

Obwohl die Studien von Robillard et al. (2014) und Boenisch & Soto (2015) demonstrieren, dass die Bedeutung der Funktionswörter im Kernvokabular unabhängig der Spracherwerbsform zu gelten scheint, können sprachspezifische Merkmale die Wortartenverteilung im Kernvokabular beeinflussen (Mngomezulu, Tönsing, Dada & Bokaba, 2019, S. 279; Shin & Hill, 2016, S. 422). Ebenfalls kann die Kommunikationsform, wie in der Studie von Deckers, van Zaalen, van Balkom und Verhoeven (2017) zur Gebärdennutzung deutlich wurde, eine Verschiebung in der Wortartenverteilung innerhalb des Kernvokabulars bewirken (S. 82).

Ungeachtet der marginalen Unterschiede in der prozentualen Verteilung von Funktions- und Inhaltswörtern im Kernvokabular zeigt sich, dass *insbesondere die Funktionswörter* eine besondere Schnittstellenfunktion einnehmen. Funktionswörter lassen sich situationsübergreifend und dadurch in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten verwenden. Die Wörter aus dem Funktionswortschatz sind erst dann bedeutungstragend, wenn sie kombiniert werden. »[W]ords that require word combinations to become meaningful« (Soto & Cooper, 2021, S. 70). Vor diesem Hintergrund scheint – neben der Betrachtung der am häufigsten genutzten Wörter – der Blick auf die Wortkombinationen sinnvoll zu sein (Kap. 7.2).

Sprachentwicklungsbezogener Ansatz (»Developmental Approach«)

Aus Perspektive der Sprachentwicklung wird dem Kernvokabular eine »entwicklungsfördernde Funktion« (Nonn, 2020, S. 97) zugesprochen. Mithilfe des Kernvokabulars können Mehrwortäußerungen gebildet und damit grammatische Erwerbssequenzen erreicht werden. Boenisch und Sachse (2007) betonen, dass das Kernvokabular die Grundlage für die Sprachentwicklung bildet (S. 15). In Ergänzung zu bestehenden englischsprachigen Forschungsarbeiten wird in aktuellen deutschsprachigen Diskursen das inklusive Potential von Kernvokabular auch für den Fremd- und Zweitspracherwerb erläutert (Fretter & Lingk, 2022; Fretter et al., 2020; Lingk, Fretter & Heitmann, 2019; Lingk et al., 2019; Sachse & Schmidt, 2016; Schmidt & Sachse, 2015). Am Beispiel der *Wortschatzvermittlung bei Deutsch als Zweitsprache* lässt sich dieses Potential genauer verdeutlichen: Apeltauer (2020) erläutert, dass Wiederholungen den Wortschatzerwerb erleichtern. »Bei entfernten Sprachen zum Deutschen, wie das Arabische werden bis zu zwölf Wiederholungen benötigt bis ein Wort in einer Äußerungen wiedererkannt wird. Bei ähnlichen Sprachen, wie das Dänische können schon sechs Wiederholungen ausreichen« (Apeltauer, 2020, S. 316). Die Vielzahl an Wiederholungen unterstützt den Bedeutungserwerb, die Zuordnung von Gebrauchskontexten sowie das Speichern der

Wörter im mentalen Lexikon (Apeltauer, 2020, S. 308, S. 318; zum mentalen Lexikon bei DaZ siehe Michalak, 2009; Siebert-Ott, 2017).

Eine wiederum kritische Betrachtung zur Bedeutung des Kernvokabulars im frühen Erstspracherwerb (aktiver Wortschatz unter 50 Wörtern) nehmen Laubscher und Light (2020) vor. In einem narrativen Review wurden fünf Kernvokabularlisten verglichen (Altersspektrum der fünf Stichproben: 2;0-6;3 Jahre). Neben *methodischen Unstimmigkeiten*, wie der Operationalisierung von Kernvokabular, stellten Laubscher und Light (2020) fest, dass sich das Kernvokabular zwischen den verschiedenen Listen unter den TOP 100 deutlich unterschied. Insgesamt konnten 165 unterschiedliche Wörter unter den 100 meistgebrauchten Wörtern ermittelt werden. Lediglich 18 Kernvokabularwörter stimmten auf allen Listen überein.

Inwieweit sich die Analysen von Laubscher und Light (2020) auf den deutschsprachigen Kontext übertragen lässt, kann hier aufgrund der Datenlage zum Kernvokabular nicht abschließend geklärt werden. An der Stelle muss jedoch einschränkend vermerkt werden, dass mit dem Kernvokabular *nicht* die zuerst erworbenen Wörter in der Sprachentwicklung gemeint sind, sondern zum Kernvokabular gehören die am häufigsten verwendeten Wörter im Gebrauchswortschatz unterschiedlicher Altersgruppen und kommunikativer Kontexte (Kap. 7.1.2). Vor diesem Hintergrund überraschen die von Laubscher und Light (2020) identifizierten Unstimmigkeiten zwischen den analysierten Kernvokabularlisten nicht.

Studienergebnisse aus der deutschsprachigen Sprachentwicklungsforschung verdeutlichen die hohe Bedeutung der Funktionswörter im *frühen Wortschatzgebrauch*. Zum Beispiel konnte Kauschke (2000) anhand von Spontansprachuntersuchungen mit fünf Untersuchungszeitpunkten bei Kindern ($N = 39$) im Alter zwischen 13 und 36 Monaten die *noun-bias Hypothese* widerlegen. Vor allem relationale Wörter (*da, weg, oben, wieder* usw.) und sozial-pragmatische Wörter (*ja, nein, hallo, danke, guck* usw.) prägten den frühkindlichen Sprachgebrauch. Damit ist der frühe Sprachgebrauch eben nicht durch das Benennen von Personen und Gegenständen bestimmt, sondern vor allem durch das Kommentieren von Handlungen und Personen und durch sozial-pragmatische Ausdrücke, mit denen Einstellungen zum Geschehen vermittelt werden kann (Kauschke, 2000). In der Studie von Boenisch et al. (2007) lag der *Anteil der Substantive* bei Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren unter den TOP 50 Wörtern bei ca. 20 %. Bei Kindern ab einem Alter von ca. 3;1 Jahren lag der Anteil nur noch bei 10 % (Boenisch et al., 2007, S. 364). Die Ergebnisse von Szagun (2011) aus dem Oldenburg Corpora zum spontanen Sprechen zeigen, dass bei Kindern ($N = 22$) im Alter von 1;4, 1;8 und 2;5 Jahren der relative Anteil der Funktionswörter zu unterschiedlichen Messzeitpunkten und Wortschatzniveaus (frühes Wortschatzniveau: $\emptyset$ 74 Wörter; spätes Wortschatzniveau: $\emptyset$ 187 Wörter) ähnlich hoch war (frühes Wortschatzniveau: 37.4 %; spätes Wortschatzniveau: 38.3 %). »Es scheint, dass Kinder damit schon früh beginnen und dass sich dieser Gebrauch, was den relativen Anteil des Gebrauchs von Funktionswörtern angeht, kaum verändert« (Szagun, 2011, S. 122). Der relative Anteil der Nomen ging auf dem späteren Wortschatzniveau von ursprünglich 47.9 % auf 33.1 % zurück (Szagun, 2011, S. 121). Vor dem Hintergrund der gewonnenen Ergebnisse konnte Szagun in Ergänzung zu Studien aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum *zwei unterschiedliche Spracherwerbstypen* herausarbeiten: Kinder, deren früher Wortschatz anteilig zu 50 % aus Nomen besteht, bezeichnet sie

als »referentielle Kinder«. Dahingegen besteht bei »pronominalen Kindern« der frühe Wortschatz anteilig vor allem aus Funktionswörtern, stereotypen Ausdrücken und Routinen. Nomen kommen zu einem geringeren Anteil als 50 % vor (Szagun, 2011, S. 121; auch Gerber & Kraat, 1992; Trautmann, 2008). Auch mit Blick auf den beginnenden DaZ-Erwerb sollten solche unterschiedlichen Spracherwerbstypen reflektiert werden (Jeuk, 2003, S. 284), um Ergebnisse zum Gebrauchswortschatz einzuordnen und Konsequenzen für die Vokabularauswahl abzuleiten.

Für den *sukszessiven ungesteuerten Mehrsprachenerwerb* konnte Jeuk (2003) in einer qualitativen Studie zur Wortschatzentwicklung bei 9 Kindergartenkindern (3.0-3.6 Jahre) mit Türkisch als Erstsprache nachweisen, dass am Anfang des Wortschatzerwerbs u.a. deiktische Verhaltensweisen, wie das Zeigen, aber auch sprachliche Deixis (*da, das*) und Aufmerksamkeitslenkung (*guck mal*) für nahezu alle Kinder eine große Bedeutung hatte. Die Untersuchung fand innerhalb von Spielsituationen statt, die möglicherweise den Gebrauch der sprachlichen Deixis beeinflusste (Jeuk, 2003, S. 273). Jeuk (2003) stellte heraus, dass die deiktischen Wörter im weiteren Verlauf des Zweitspracherwerbs als Artikel, Präpositionen und Lokaladverbien gebraucht wurden. Die sprachliche Deixis war von Anfang bis Ende der Untersuchung bei allen 9 Kindern zu beobachten. Die Ausdifferenzierung erfolgte über den Ausbau lexikalischer Fähigkeiten. Neben der Deixis konnte Jeuk (2003) feststellen, dass 8 von 9 Kindern die Floskel *ja* als Ausweichverhalten einsetzten, wenn sie möglicherweise nicht alles verstanden hatten. Das Vollverb *machen* wurde als Universalwort von mehreren Kindern eingesetzt. Als erstes zu beobachtendes Fragelement wurde *Was ist das?* verwendet. Dieses wurde zunächst als Ganzheit (feste Wortkombination) verwendet und hatte eine hohe soziale Relevanz (Aufrechterhalten der Kommunikation). Mit zunehmenden Wortschatz löste sich die feste Wortkombination auf und die Wörter erschienen einzeln (*Was machst du?*, *Wo ist Tütüt?*). Auch die anderen Fragewörter, *was*, *wo*, *wie*, wurden zunehmend gebraucht. In Bezug auf die Wortartenverteilung konnte Jeuk (2003) bei der ersten Messung ähnliche Ergebnisse wie Kauschke (2000) nachweisen. Die Anzahl der Nomen-Types war jedoch höher. Dennoch konnte Jeuk (2003) herausstellen, dass bei der Verteilung der Token die Verben, Pronomen und Sonstige (u.a. Floskeln, Adverbien, Artikel) die wichtigste Gruppe darstellten. Mit Zunahme der Verben stieg auch die Zunahme des Gesamtwortschatzes. Auch die Arbeiten von Behrens (1999), Griefhaber (2013) und Ott (2006) weisen den Verben eine besondere Schlüsselrolle für den (Zweit-)Spracherwerb zu.

Die abweichenden Studienergebnisse zum relativen Anteil von Funktions- und Inhaltswörtern im frühen (Zweit-)Spracherwerb lassen sich aufgrund unterschiedlicher methodischer Zugänge und der heterogenen Datenbasis erklären (Szagun, 2011, S. 123). Auch die Erkenntnisse von Laubscher und Light (2020) verdeutlichen schlussendlich, dass methodische Einflussfaktoren, wie Altersstruktur, Anzahl der Studienteilnehmer:innen, der kommunikative Kontext und die *Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes* entscheidende Auswirkungen auf die resultierenden Wortschatz- und Kernvokabularlisten haben.

Funktionsbezogener Ansatz (»Functional Approach«)

Das Kernvokabular kann als *ein Grundgerüst für den Sprachgebrauch* verstanden werden. Vielfältige pragmatische Erfahrungen lassen sich über die Nutzung von Kernvokabular

sammeln (Sachse & Schmidt, 2017, S. 311f.). Soto und Cooper (2021) ergänzen, dass mit der Bereitstellung von Kernvokabular sprachförderliche Verhaltensweisen des Umfelds, wie das Modelling unterstützt und erleichtert werden (S. 65).

Die aktive Teilhabe unterstützt kommunizierender Personen an verschiedenen Alltagssituationen wird maßgeblich durch die Bereitstellung von Kernvokabular auf der Kommunikationshilfe beeinflusst.

Im Alltag bestimmt die Situation häufig den Kontext. D.h., dass man oft keine oder nur wenige Inhaltswörter benötigt, um sich verständigen zu können. Für den Erfolg der Kommunikation, für die Erfahrung, >ich kann mitreden<, ist Kernvokabular unerlässlich. Es stellt mit seinen wenigen Wörtern den Schlüssel zur gelingenden Alltagskommunikation dar. (Boenisch & Sachse, 2020, S. 111)

Auch für den Erwerb und den Gebrauch bildungssprachlicher Fähigkeiten wird dem Kernvokabular eine wichtige Bedeutung zugesprochen (Boenisch & Sachse, 2020, S. 115; Fretter & Lingk, 2022). Boenisch, Lingk und Fretter (2021) zeigen das Potenzial von Kernvokabular für den Erwerb der Bildungssprache anhand drei Funktionen auf (S. 31f.):

1. Der hohe Anteil von Funktionswörtern im Kernvokabular trägt maßgeblich zur Satzbildung bei (z.B. *Ich sehe das anders, Aber vielleicht sollte man noch ..., Sie denken, dass ..., Ich finde es gibt auch noch mehr ..., Was wollen Sie denn ..., Noch keiner hat ..., ..., weil ich das nicht weiß.*).
2. Mithilfe des Kernvokabulars können solche sprachlichen Konzepte erworben werden, die auch für den Gebrauch der Bildungssprache und der Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten von Bedeutung sind. Zum Beispiel kann das Adverb *noch* aus dem Kernvokabular im Deutschunterricht eingesetzt werden, um deutlich zu machen, dass ein Zustand noch weiter anhält (*Ich muss noch schreiben.*). Das gleiche Wort kann im Mathematikunterricht in Verbindung mit Mengenangaben eingesetzt werden (*Ich habe noch fünf Steine*). Im Morgenkreis kann das Adverb *noch* eine verstärkende kommunikative Wirkung haben (*Wer kommt noch mit?*).
3. Mit dem Kernvokabular können bildungssprachliche Begriffe *kontextabhängig umschrieben* werden, sodass diese leichter verstanden und erworben werden (z.B. Klimawandel im Sachunterricht: *Es ist schon lange da., Wir müssen was tun., Wir zeigen was zu tun ist, Alle müssen was tun, Morgen gehen viele wieder auf die Straße, Ich möchte das nicht mehr, Der macht viel kaputt.*).

Der Zusammenhang von Kernvokabular und Bildungssprache wurde bisher noch nicht explizit empirisch nachgewiesen. Werden mit dem Kernvokabular häufig genutzte Wörter in der Alltagssprache erhoben, ergänzen die hier dargebotenen Perspektiven die Auseinandersetzungen zur Alltagssprache und Bildungssprache aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache (Kap. 2.4).

7.1.2 Forschungsstand Kernvokabular

Der internationale sowie deutschsprachige Forschungsdiskurs liefert dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation verschiedene Studienergebnisse zum Kernvokabular. Bereits im vorherigen Kapitel konnten unterschiedliche Einflussfaktoren auf die Zusammensetzung des Kernvokabulars skizziert werden (z.B. sprachspezifische Merkmale, Kommunikationsform). Gleichzeitig stehen dem deutschsprachigen Raum bisher nur die Kernvokabularstudien von Boenisch (2007; 2013; 2014a; 2014b) zur Verfügung. Anhand eines Forschungsüberblicks sollen daher Befunde der Kernvokabularforschung systematisch zusammengetragen werden, um den weiteren Forschungsbedarf mit Blick auf die mehrsprachige Unterstützte Kommunikation zu identifizieren.

Zur Aufbereitung des Forschungsstandes waren folgende Fragen im Rahmen eines narrativen Reviews leitend (auch Laubscher & Light, 2020):

- Welche Stichproben und kommunikativen Kontexte wurden zur Entwicklung der Kernvokabularlisten berücksichtigt?
- Wie wurde das Kernvokabular operationalisiert?
- Welche Ergebnisse liegen zum Kernvokabular vor?
- In welcher Sprache stehen die Kernvokabularlisten zur Verfügung?

In der durchgeführten Analyse wurden die Studien berücksichtigt, die im Zeitraum 1989–2022 in einem Journal bzw. einer Fachzeitschrift publiziert wurden, Kernvokabularlisten bereitstellten sowie den *mündlichen Sprachgebrauch* untersuchten.

Vergleichende Übersichtsarbeiten zur Kernvokabularforschung, jedoch mit einem anderen Fokus, bieten die Studien von van Tilborg und Deckers (2016)³ sowie Laubscher und Light (2020).

Insgesamt konnten 20 Studien identifiziert und analysiert werden (Anhang A). Die Ergebnisse des narrativen Reviews werden nach folgenden Kriterien zur Beantwortung der oben genannten Leitfragen dargestellt: *Stichprobe*, *Datenerhebung*, *Analyse* und *Operationalisierung von Kernvokabular*, *Ergebnisse (u.a. mit Fokus auf den Zweitspracherwerb)*, *Sprache der Kernvokabularlisten*. Im Anschluss daran wird der Forschungsbedarf herausgestellt.

Stichprobe

Altersstruktur Die Stichprobenzusammensetzung der analysierten Kernvokabularstudien ließ sich in drei übergreifende Altersgruppen unterteilen: Erwachsene ($n = 6$), Schul-

3 Van Tilborg und Deckers (2016) diskutieren, inwieweit Studien zum Kernvokabular, die von Kindern ohne Beeinträchtigung erhoben wurden, auch für Kinder mit Beeinträchtigung gelten können. In dem Review von van Tilborg und Deckers wurden Studien zur Mündlichkeit und Schriftlichkeit eingeschlossen. Die Autor:innen betonen, dass es sich nicht um ein »extensive literature review« (van Tilborg & Deckers, 2016, S. 128) handelt (Anzahl der Studien: $N = 12$). Die Autor:innen veröffentlichen auf Grundlage ihrer Analyse von 15 Kernvokabularlisten eine übergreifende Kernvokabularliste mit 51 Wörtern.

kinder ($n = 2$), Vorschule ($n = 9$). Darüber hinaus gab es Stichprobenkonstellationen, in denen die erfasste Altersgruppe sowohl der Vorschule als auch der (Grund-)Schule zugeordnet werden konnte ($n = 3$). In der Studie von Quick, Erickson und McCright (2019) handelte es sich um die Analyse von Mutter-Kind-Interaktionen. Obwohl in der Studie keine altersspezifischen Angaben zum analysierten Gebrauchswortschatz der Mütter ermittelt werden konnte, wurde die Stichprobe der Altersgruppe »Erwachsene« zugeteilt. Mehrheitlich wurden Studienteilnehmer:innen ab einem Alter von mindestens 4 Jahren fokussiert ($n = 13$). In Anbetracht des regelhaften (simultanen Erst-)Spracherwerbs wird diese Altersgrenze in Verbindung mit der Vollendung zentraler Meilensteine im Spracherwerb gebracht (zur kritischen Auseinandersetzung der »sensiblen Phase« im Spracherwerb, Szagun, 2011, S. 248ff.).

Zusammensetzung In 6 Studien wurden in der Stichprobe Personen mit Beeinträchtigungen berücksichtigt. In der Studie von Deckers et al. (2017) wurde der Gebrauchswortschatz ausschließlich von Kindern mit Trisomie 21 untersucht. In den Vergleichsstudien von Boenisch et al. (2007), Robillard et al. (2014) und Boenisch (2014b) wurde der Gebrauchswortschatz von Kindern mit Beeinträchtigungen (Boenisch et al., 2007: Kinder mit körperlicher Beeinträchtigung; Robillard et al., 2014: Kinder mit Sprachbeeinträchtigung; Boenisch (2014b): Kinder mit geistiger Beeinträchtigung) und ohne Beeinträchtigungen verglichen⁴. Dark und Balandin (2007) berücksichtigten in ihrer Vergleichsstudie den Gebrauchswortschatz von erwachsenen Personen mit cerebraler Bewegungsstörung (ohne UK-Bedarf) und erwachsenen Personen ohne Beeinträchtigung. Fried-Oken und More (1992) forderten jeweils ein Elternteil und ein:e Sprachtherapeut:in pro Kind mit komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung ($n = 15$) auf, eine Liste mit den 110 wichtigsten Wörtern zu erstellen. In den meisten Studien wurde der Sprachgebrauch von Personen ohne Beeinträchtigung untersucht.

Sprachbiographie Nur bei 3 Studien ging explizit aus der Stichprobenbeschreibung hervor, dass die untersuchten Personen mehrsprachig sozialisiert waren. Bei Robillard et al. (2014) wurden in einer Teilstichprobe bilingual aufwachsende Kinder untersucht, die entweder Französisch oder Englisch als Zweitsprache erwarben ($N = 51$). In der Studie von Boenisch und Soto (2015) wurde der Gebrauchswortschatz von Kindern und Jugendlichen untersucht, die Englisch als Zweitsprache lernten ($N = 8$). Die Familiensprache der untersuchten Kinder war entweder Chinesisch, Arabisch, Deutsch, Hindi oder Spanisch. Shin und Hill (2016) analysierten das Kernvokabular von erwachsenen Personen, die Koreanisch als Familiensprache sprachen und in englischsprachigen Ländern lebten.

4 Für den asiatischen Sprachraum konnten die Vergleichsstudien von Chen et al. (2011) und Chen, Chen und Chen (2013) identifiziert werden, in denen das mandarin-chinesische Kernvokabular ermittelt wurde. Die Autoren verglichen den Gebrauchswortschatz von Kindern mit Beeinträchtigung (Kindern mit Asperger-Autismus, Chen et al., 2011; kognitiver Beeinträchtigung, Chen et al., 2013) und Kindern ohne Beeinträchtigung. Die Forschungsgruppen konnten eine hohe Übereinstimmung im Kernvokabular ermitteln. Da beide Studien nicht in einem Journal veröffentlicht wurden, wurden sie nicht im narrativen Review berücksichtigt.

In den Studien von Marvin et al. (1994) und Trembath et al. (2007) wurde darauf verwiesen, dass es sich bei der untersuchten Stichprobe um Personen mit Englisch als Erstsprache handelte. Diese explizite Beschreibung wird auch bei der Untersuchungsgruppe von Mothapo et al. (2021) mit Sepedi als Erstsprache vorgenommen. Aus den verbleibenden 14 Kernvokabularstudien ließen sich keine expliziten Hinweise auf die Sprachbiografien der Stichprobe entnehmen.

Stichprobenumfang In Bezug auf die Stichprobengröße ließ sich kein übergreifender Trend herausarbeiten. Die Anzahl der Studienteilnehmer:innen lag zwischen $N = 5$ (Stuart, Vanderhoof & Beukelman, 1993) und $N = 102$ Personen (Boenisch, 2014b). Die durchschnittliche Stichprobengröße betrug 27 ($M \approx 27$; $N = 531$).

Datenerhebung

Erhebungsmethode Bei 17 Studien wurde der natürliche mündliche Sprachgebrauch analysiert und unter Verwendung von Sprachaufnahmegeräte erhoben. In der Studie von Boenisch et al. (2007) wurden Spielsituationen videografiert und die Sprache des Kindes im Anschluss transkribiert. Deckers et al. (2017) nutzten neben gewonnenen Sprachproben auch Videografien, um die verwendeten Gebärden der Stichprobe zu erfassen. Fried-Oken und More (1992) erhoben zum einen den Gebrauchswortschatz mithilfe von Sprachaufnahmegeräten und zum anderen wurden Eltern und Sprachtherapeut:innen über den Gebrauchswortschatz der untersuchten Kinder befragt.

Kommunikativer Kontext Der kommunikative Kontext, in dem die Daten erhoben wurde, unterschied sich je nach Altersgruppe. Ein Überblick der verschiedenen kommunikativen Kontexte ist Tabelle 7 zu entnehmen.

Tab. 7: Kommunikativer Kontext in den Kernvokabularstudien ($N = 20$)

Kommunikativer Kontext	Anzahl (n)
Vorschule	7
Schule	3
Freizeit	3
Arbeitsplatz	1
vorstrukturiertes, experimentelles Setting	4
verschiedene Kontexte	3
$N = 6$	$N = 21$

Anmerkung: In der Studie von Robillard et al. (2014) wurden die Daten in der Vorschule und in der Grundschule erhoben, sodass diese bei beiden kommunikativen Kontexten in der Auszählung berücksichtigt wurden.

Am häufigsten wurde der Gebrauchswortschatz in der Vorschule erhoben ($n = 7$, Banajee et al., 2003; Beukelman et al., 1989; Hattingh & Tönsing, 2020; Mngomezulu et al., 2019; Mothapo et al., 2021; Robillard et al., 2014; Trembath et al., 2007). In 3 Studien wurde die Schule als Erhebungsort gewählt (Boenisch, 2014b; Boenisch & Soto, 2015; Robillard et al., 2014). Nur in der Studie von Boenisch (2014b) wurden auch Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in die Erhebung einbezogen. In den Erhebungen der Forschungsgruppe von Stuart (Stuart et al., 1993; Stuart, Beukelman & King, 1997) sowie Dark und Balandin (2007) wurden Freizeitaktivitäten als kommunikativer Kontext gewählt. Darüber hinaus gab es weitere unterschiedliche kommunikative Kontexte: Quick et al. (2019) untersuchten den Gebrauchswortschatz der Mütter während der Mutter-Kind-Interaktion im häuslichen Umfeld. In den Studien von Marvin et al. (1994) und Deckers et al. (2017) wurden mehrere kommunikative Kontexte (Marvin et al. 1994: Vorschule, häusliches Umfeld; Deckers et al., 2017: Schule, häusliches Umfeld, therapeutisches Setting) erhoben. Balandin und Iacano (1999) erhoben den Gebrauchswortschatz am Arbeitsplatz während der Essenssituation.

Bei Boenisch et al. (2007), Crestani et al. (2010) und Fried-Oken und More (1992) wurde der kommunikative Kontext vorstrukturiert (Boenisch et al., 2007: Spielsituation mit Puppenhaus und Bilderbuchbetrachtung; Crestani et al., 2010: narrative Aufgaben als kommunikativer Impuls; Fried-Oken & More, 1992: Spielsituation).

In der Studie von Shin und Hill (2016) wurde ein experimentelles Setting gewählt und der Sprachgebrauch wurde durch offene Fragen vom einem/einer koreanisch sprechenden Versuchsleiter:in eliziert. Die Interaktion wurde als unstrukturiert beschrieben (S. 420).

Aufnahmedauer In Bezug auf die Aufnahmedauer ließ sich keine einheitliche Größe aus dem Studienpool ermitteln. Die Angaben schwankten zwischen 15 min (Balandin & Iacano, 1999) bis 21.26 Stunden (Mothapo et al., 2021) pro Person. In 8 Studien umfasste die Dauer der Sprachaufnahme mindestens 2–3 Stunden. Bei 4 Studien (Boenisch, 2014b; Boenisch et al., 2007; Crestani et al., 2010; Stuart et al., 1997) konnten keine Angaben zur Dauer der Sprachaufnahmen erfasst werden.

Es gilt zu beachten, dass die Transkriptionsdauer bei einigen Studien nicht der Aufnahmedauer entsprach. Beispielsweise wurden bei Quick et al. (2019) nur die mittleren 75 min der Aufnahmezeit aus der verwendeten Sekundärquelle (Brent Corpus von Brent & Siskind, 2001 zit. n. Quick et al., 2019, S. 121) transkribiert. Bei Hattingh und Tönsing (2020) sowie Mothapo et al. (2021) wurden die ersten 20 min pro Sprachaufnahme nicht transkribiert. Banajee et al. (2003) gaben als Aufnahmedauer drei Tage an. Für jedes Kind wurden 50 Wörter pro Tag bzw. 25 Wörter pro Aktivität transkribiert, sodass schließlich 150 Äußerungen pro Kind ausgewertet werden konnten. Beukelman et al. (1989), Stuart et al. (1993) und Trembath et al. (2007) nahmen 3 000 Token pro Sprachaufnahme als Richtwert für die Transkription. Vor diesem Hintergrund sowie der unterschiedlichen Stichprobengrößen lassen sich keine einheitlichen und vergleichbaren Aussagen über die Anzahl der ausgewerteten Token (Gesamtwortschatz) und Types (Anzahl der unterschiedlichen Wörter) ableiten.

Operationalisierung von Kernvokabular

Datenaufbereitung Bevor auf die Analyse und Operationalisierung des Kernvokabulars eingegangen wird, sollen vorerst Auffälligkeiten in der Datenaufbereitung skizziert werden. Es wurde deutlich, dass innerhalb der verschiedenen Studien keine einheitlichen Transkriptionsstandards verwendet wurden. In den Studien der Forschungsgruppe von Beukelman (Beukelman et al., 1989; Marvin et al., 1994; Stuart et al. 1993; Stuart et al., 1997) sowie Balandin und Iacano (1999) wurden wiederholende Aussagen transkribiert. Dahingegen betonten Trembath et al. (2007), dass wiederholende Aussagen in Liedern und Reimen nicht transkribiert wurden.

Operationalisierung nach Häufigkeit und Streuung Zur Operationalisierung des Kernvokabulars lassen sich in den Studien wiederkehrende methodische Instrumente erkennen. In 11 Studien wurde in Anlehnung an die Studie von Beukelman et al. (1989) das Häufigkeitskriterium 0.5 pro 1 000 Nennungen (0.05 %) zur Operationalisierung von Kernvokabular festgelegt (Balandin & Iacano, 1999; Beukelman et al., 1989; Dark & Balandin, 2007; Hattingh & Tönsing, 2020; Marvin et al., 1994; Mngomezulu et al., 2019; Quick et al., 2019; Robillard et al. 2014; Stuart et al. 1993; Stuart et al. 1997; Trembath et al. 2007). Eine wissenschaftliche Begründung für die Festsetzung des Häufigkeitskriteriums geht aus den Studien bislang nicht hervor (Hattingh & Tönsing, 2020, S. 5; Shin & Hill, 2016, S. 417f.). Bei kleineren Datensätzen, wie in der frühen (Zweit-)Sprachentwicklung bzw. im anfänglichen Sprachgebrauch können vergleichbare Datensätze nicht automatisch vorausgesetzt werden.

Trembath et al. (2007) formulierten erstmals zusätzlich das Streuungskriterium (»commonality score«) $\geq 50\%$ als vertiefendes Kriterium. Zum Beispiel müssten bei 6 Studienteilnehmer:innen mindestens 3 Studienteilnehmer:innen das entsprechende Wort mit einer Frequenz von mind. 0.05 % genutzt haben. »Core vocabulary was defined as words contained in the composite sample that occurred with a frequency of at least 0.5 per 1 000 words and were used by at least three (50 %) of the participants« (Trembath et al., 2007, S. 294). Damit wurde sichergestellt, dass sich das Kernvokabular nicht ausschließlich aus den am häufigsten genutzten Wörtern zusammensetzt, sondern auch von verschiedenen Personen häufig genutzt wurde. Auf dieser Basis konnten Trembath et al. (2007) eine übergreifende Kernvokabularliste (»composite sample«) rechtfertigen, die sich auf Basis einzelner Wortlisten (pro Studienteilnehmer:in) zusammensetzte. Insgesamt folgten fünf weitere Studien diesem Kriterium (Hattingh & Tönsing, 2020; Mngomezulu et al., 2019; Mothapo et al., 2021; Quick et al., 2019; Robillard et al., 2014).

Alternative Operationalisierungsverfahren In den verbleibenden Studien ($n = 7$) wurden andere Maßstäbe der Operationalisierung festgelegt (Banajee et al., 2003; Boenisch, 2014b; Boenisch & Soto, 2015; Crestani et al., 2010; Deckers et al., 2017; Fried-Oken & More, 1992; Shin & Hill, 2016). Beispielsweise nutzten Shin und Hill (2016) einen alternativen quantitativen Ansatz zur Analyse des Kernvokabulars im Koreanischen. So wurden häufig und selten genutzte Wörter mittels eines Frequenzspektrums (x-Achse: Frequenzintervalle, y-Achse: Anzahl unterschiedlicher Wörter) in SPSS errechnet, um den Zusammenhang von Frequenz und Anzahl unterschiedlicher Wörter (NDW: Number of diffe-

rent words) herauszuarbeiten. Im Gegensatz zum cut-off Wert 0.05 % ist das Zahlenniveau beim Frequenzspektrum verhältnisskaliert und nicht ordinalskaliert. Anschließend wurde mittels des Streuungskriteriums ≥ 50 % eine übergreifende Kernvokabularliste gewonnen (Shin & Hill, 2016, S. 418). Banajee et al. (2003) nutzten ausschließlich das Streuungskriterium zur Identifizierung des Kernvokabulars, legten die Schwelle jedoch höher an (≥ 6 von $N = 9$). Fried-Oken und More (1992) generierten die TOP 10 % aus je drei zusammengesetzten Wortlisten, um schließlich eine Kernvokabularliste zu gewinnen.

Deckers et al. (2017) operationalisierten das Kernvokabular mit den 50 häufigsten Wörtern aus dem Gesamtwortschatz (3 000 Token) und dem Streuungskriterium ≥ 50 %. Crestani et al. (2010) grenzten das Kernvokabular sehr vage ein: »Core vocabulary refers to words that occur with high frequency across individuals, activities, and environments« (S. 270). Boenisch (2014b) legte für die deutschsprachigen Kernvokabularstudien die 80 %-Marke zur Operationalisierung von Kernvokabular fest. In einer Folgeveröffentlichung und in Bezug auf die Ergebnisse der Vergleichsstudie definierte er das Kernvokabular im engeren und im weiteren Sinne (Boenisch, 2014a, Kap. 7.1.1). Boenisch und Soto (2015) definierten Kernvokabular mit den 200–300 Wörtern, die 75–80 % des Gesprochenen ausmachen (S. 78).

Ergebnisse

Umfang des Kernvokabulars Als Ergebnis zur Beschreibung des Kernvokabulars lieferten die meisten Studien ($n = 18$) Prozentwerte, um deutlich zu machen, wie hoch der Anteil des Kernvokabulars am Gebrauchswortschatz ist (Tab. 8). Für die Berechnung des Prozentwertes wurde vorab die Häufigkeitsverteilung des Vokabulars in Anlehnung an korpusanalytische Verfahren aufbereitet. Dafür wurden die Wörter als Wortform (z.B. singt) oder als Grundform (z.B. singen) nach ihrer absoluten und relativen Häufigkeit in absteigender Reihenfolge (von häufig zu selten) sortiert, sodass eine Beziehung zwischen der Häufigkeit eines Wortes und seinem Rang (Position) erkennbar wird (Perkuhn et al., 2012, S. 84). Nicht berücksichtigt wurden in der tabellarischen Zusammenfassung die TOP 238 aus der Studie von Mngomezulu et al. (2019), die einen Anteil von 51.9 % ausmachten. Bei diesem Wert handelte es sich ausschließlich um die orthografische Auswertung des Zulu Korpus (Wort für Wort-Analyse), die von den Autor:innen als ein nicht hinreichendes Kriterium für die Auswertung der afrikanischen Sprache bewertet wurde (Mngomezulu et al., 2019, S. 275).

Fried-Oken (1992) publizierten eine Kernvokabularliste mit 211 Wörtern und Banajee et al. (2003) mit 23 Wörtern. Da beide Studien keine relativen Anteile erhoben, wurden sie ebenfalls nicht in der Tabelle 8 aufgenommen.

Anhand der Tabelle 8 wird deutlich, dass der relative Anteil der 50 häufigsten Wörter zwischen 49.2 % und 60 % lag. Die 100 häufigsten Wörter machten zwischen 63 % und 80.3 % des Gebrauchswortschatzes aus. Der Einzelwert 80.3 % der TOP 100 Wörter aus der Studie von Deckers et al. (2017) verdeutlicht den Einfluss des Wortschatzumfangs auf die Höhe der 80 %-Marke (Boenisch, 2014b, S. 12): Je kleiner der untersuchte Korpus (Anzahl der unterschiedlichen Wörter), desto niedriger liegt die 80 %-Marke. Der relative Anteil der 200–250 am häufigsten genutzten Wörter lag zwischen 60.82 %–88.1 %. Der

auffällig geringer Anteil von 60.82 % aus der Studie von Shin und Hill (2016) lässt sich mit dem alternativen quantitativen Ansatz zur Ermittlung des Kernvokabulars erklären.

Tab. 8: Kernvokabular: Rangliste (TOP) und relativer Anteil im Vergleich (n = 18, sortiert n. Jahr)

Studie		Relativer Anteil des Kernvokabulars		
		TOP 50	TOP 100	TOP ≥200/TOP ≤200
1	Beukelman, Jones & Rowan (1989)	60 %	73 %	85 % (TOP 250)
2	Stuart, Vanderhof & Beukelman (1993)	49.2 %	63 %	77.8 % (TOP 250)
3	Marvin, Beukelman & Bilyeau (1994)	k.A.	62.5-65 %	80.4-83 % (TOP 250)
4	Stuart, Beukelman & King (1997)	k.A.	k.A.	78 % (TOP 250)
5	Balandin & Iacano (1999)	k.A.	k.A.	78 % (TOP 347)
6	Trembath, Balandin & Togher (2007)	k.A.	k.A.	79.8 % (TOP 263)
7	Boenisch, Musketa & Sachse (2007) (^a mit körperlich-motorischer Beeinträchtigung, ^b ohne Beeinträchtigung)	k.A.	65 % ^a 66 % ^b	k.A.
8	Dark & Balandin (2007)	k.A.	k.A.	78 % (TOP 246) 92 % (TOP 304)
9	Crestani, Clendon & Hemsley (2010)	k.A.	k.A.	80 % (TOP 173)
10	Robillard, Mayer-Crittenden, Minor-Corriveau & Bélanger (2014) (^a Gesamtliste, ^b Teilgruppen siehe Anmerkungen)	54.55 % ^a	k.A.	73.03 % ^a A: 80.15 % ^b (TOP 216) B1: 72.82 % ^b (TOP 192) B2: 68.45 % ^b (TOP 182) C: 77.85 % ^b (TOP 190)
11	Boenisch (2014b) (^a mit geistiger Beeinträchtigung, ^b Vergleichskorpus ohne Beeinträchtigung)	k.A.	70 %	80 % (TOP 201 ^a , 211 ^b)
12	Boenisch & Soto (2015) (^a Englisch als Erstsprache, ^b Englisch als Zweitsprache)	k.A.	71 % ^a 75 % ^b	80 % ^a (TOP 200) 85 % ^b (TOP 200) 80 % ^b (TOP 141)
13	Shin & Hill (2016)	k.A.	k.A.	60.82 % (TOP 219)
14	Deckers, van Zaalen, van Balkom & Verhoeven (2017)	67.2 %	80.3 %	k.A.
15	Mngomezulu, Tönsing, Dada & Bokaba (2019)	k.A.	k.A.	88 % (TOP 213)
16	Quick, Erickson & Mcright (2019)	49.93 %	65.02 %	76.18 %
17	Hattingh & Tönsing (2020)	k.A.	k.A.	79.4 % (TOP 239)

Studie		Relativer Anteil des Kernvokabulars		
		TOP 50	TOP 100	TOP ≥ 200 /TOP ≤ 200
18	Mothapo, Tönsing & Morwane (2021)	k.A.	k.A.	88.1 % (TOP 226)

Anmerkungen: Robillard et al. (2014) A: französisch (monolingual), B1: französisch-englisch (französisch dominant), B2: englisch-französisch (englisch dominant), C: französisch-englisch und englisch-französisch mit Sprachbeeinträchtigung

Bei Trembath et al. (2007) entsprachen die TOP 263 einem prozentualen Anteil von 79.8 % am Sprachgebrauch. Balandin und Iacono (1999) ermittelten in ihrer Studie, dass die 347 am häufigsten genutzten Wörter 78 % des Gebrauchswortschatzes ausmachten. Dass die TOP 304 aus der Studie von Dark und Balandin bereits 92 % des Gebrauchswortschatzes umfassten, erklären die Autorinnen mit Merkmalen der Untersuchungsgruppe (Personen mit cerebraler Bewegungsstörung, die vorwiegend kurze Äußerungen, Einwortäußerungen oder nonverbale Äußerungen nutzten).

Insgesamt bekräftigen die Studien, dass mit dem Kernvokabular im internationalen Diskurs *keine feste Größe* verbunden ist und dass der Gebrauchswortschatz durch den kommunikativen Kontext und durch die Altersstruktur beeinflusst werden kann (auch Beukelman et al., 1991). Dennoch lassen sich in Bezug auf den kommunikativen Kontext Schule mit den Studien von Boenisch (Boenisch, 2014b; Boenisch & Soto, 2015) *deutliche Muster in Bezug auf die TOP 100 und TOP 200 Wörter* abzeichnen, anhand derer die in Deutschland gültige Definition zum Kernvokabular verifiziert wurde (Kap. 7.1.1). Darüber hinaus lassen sich die unterschiedlichen Ergebnisse mit der inhomogenen Datenaufbereitung erklären (s.u. Sprache der Kernvokabularlisten).

Universalität und Zusammensetzung des Kernvokabulars

Eine zentrale Schlussfolgerung, die mit den deutschsprachigen Studien zum Kernvokabular in Verbindung steht, ist der Nachweis der *Universalität des Kernvokabulars* für das Deutsche (Boenisch, 2014b, S. 12; Boenisch, 2014a, S. 167). Zum Geltungsbereich der beanspruchten Universalität zählen die Vergleichsstudien von Kindern mit und ohne geistige Beeinträchtigung (Boenisch, 2014b) sowie von Kindern mit und ohne körperlich-motorische Beeinträchtigung (Boenisch et al., 2007). Den Ergebnissen liegt eine Altersspanne von 2.3 bis 7.7 Jahre (Boenisch et al., 2007) sowie 7.0 bis 16.9 Jahre (Boenisch, 2014b) zugrunde. Boenisch (2014b) konnte verdeutlichen, dass Schüler:innen mit geistiger Beeinträchtigung in ihrer Alltagssprache nur geringfügig weniger verschiedene Wörter nutzten (-14 %) als Schüler:innen ohne geistige Beeinträchtigung. Insgesamt bestand eine große Übereinstimmung zwischen den TOP 20 (95 %), TOP 50 (94 %), TOP 100 (87 %) und TOP 300 (83 %). Gleichzeitig konnten kaum Unterschiede in der Wortartenverteilung nachgewiesen werden: Pronomen (25 %, 24 %), Verben (12 %, 13 %), Hilfsverben (11 %, 11 %), Adverbien (11 %, 11 %), Nomen (10 %, 10 %), Konjunktionen (8 %, 7 %), Adjektive (5 %, 4 %) und Präpositionen (Boenisch, 2014b zit. n. Boenisch & Soto, 2015, S. 83). Eine Vergleichsanalyse zwischen Kindern der Grundschule (GS, 2. Klasse) und Jugendlichen des Gymnasiums (Gym, 6. Klasse) zeigte ebenfalls kaum Unterschiede

in der Nutzung des Kernvokabulars: TOP 20 (3 Abweichungen in den Gym-Daten), TOP 50 (9 Abweichungen in den Gym-Daten), TOP 100 (17 Abweichungen in den Gym-Daten). Erst ab den TOP 200 konnten größere Unterschiede nachgewiesen werden (Boenisch, 2013, S. 27).

Eine spezifische Überprüfung zur *Universalität des Kernvokabulars* in Bezug auf den *Zweitspracherwerb* fehlt bisher für den deutschsprachigen Raum. Im internationalen Diskurs geben die Studien von Robillard et al. (2014) sowie Boenisch und Soto (2015) erste Hinweise darauf, dass eine hohe Übereinstimmung im Kernvokabular (über 70 %) zwischen Erst- und Zweitsprachgebrauch besteht. Allerdings liefern die Ergebnisse von Robillard et al. (2014) lediglich Anhaltspunkte für die Altersgruppe 4.4 bis 6.4 Jahre sowie für Englisch oder Französisch als Zweitsprache. Ob es sich bei der Stichprobe um Kinder handelt, die einen simultanen Spracherwerb oder einen sukzessiven Spracherwerb durchlaufen haben, geht aus der Beschreibung nicht hervor. Bei Boenisch und Soto (2015) war die Stichprobengröße sehr gering ($N = 8$) und die untersuchten Kinder und Jugendlichen lernten Englisch als Zweitsprache. Daher lässt sich vermuten, dass die Kinder Englisch sukzessiv erwarben. Die Verteilung der Familiensprachen innerhalb der Untersuchungsgruppe war heterogen ($n = 6$). Darüber hinaus erstreckte sich die Altersspanne von der zweiten bis zur achten Klasse.

Sprache der Kernvokabularlisten

Mit den Kernvokabularstudien werden Wortlisten publiziert, die bei der Vokabularauswahl auf Kommunikationshilfen sowie für die Interventionsplanung als Orientierungshilfe genutzt werden können. Von den 20 untersuchten Kernvokabularstudien stehen Wortlisten in 9 verschiedenen Sprachen zur Verfügung (Tab. 9).

Tab. 9: Sprache der bereitgestellten Kernvokabularlisten

Sprache	Anzahl
Englisch (USA)	8
Englisch (Australien)	4
Deutsch	2
Französisch	1
Koreanisch	1
Niederländisch	1
Zulu	1
Afrikaans	1
Sepedi	1
$n = 9$	$N = 20$

Die gewonnenen Kernvokabularlisten umfassen eine unterschiedliche Anzahl an Wörtern. Daneben existieren inhaltliche Abweichungen zwischen den Listen (Crestani

et al., 2010; Laubscher & Light 2020; Quick et al., 2019), die zum Teil auch mit der unterschiedlichen Datenaufbereitung erklärt werden können (Mngomezulu et al., 2019). Beispielsweise wurden in den Studien von Boenisch et al. (2007), Boenisch (2014b), Robillard et al. (2014), Boenisch und Soto (2015), Deckers et al. (2017) sowie Hattingh und Tönsing (2020) veränderbare Wörter in die Grundform umgewandelt, bevor die Häufigkeitsverteilung berechnet wurde.

Die zunehmende Bereitstellung von Kernvokabularlisten in den unterschiedlichen Sprachen ist als eine positive Entwicklung zu bewerten, da das Kernvokabular nicht deckungsgleich zwischen den verschiedenen Sprachen ist (Liu & Sloane, 2006; Mngomezulu et al., 2019; Shin & Hill, 2016). Zum Beispiel existierte bei den 8 von 10 häufigsten koreanischen Kernvokabularwörtern keine vergleichbare englische Übersetzung (Shin & Hill, 2016, S. 424). Selbst innerhalb einer Sprache kann sich das Kernvokabular aufgrund unterschiedlich zugrundeliegender Spracherwerbsprozesse (Erst- oder Zweitspracherwerb) unterscheiden. So konnten Boenisch und Soto (2015) eine Übereinstimmung im Kernvokabular unter den TOP 20 bei Kindern mit Englisch als Erstsprache im Vergleich zu Kindern mit Englisch als Zweitsprache von 85 % nachweisen. Die Erfassung des Sprachgebrauchs in natürlichen Situationen wird vor diesem Hintergrund als besonders valide erachtet, um die sprachspezifischen Besonderheiten im Kernvokabular zu erfassen (Liu & Sloane, 2006; Shin & Hill, 2016). Weiterführende Analysen zu sprachspezifischen Besonderheiten, die anhand von Korpusanalysen außerhalb des Fachgebiets erhoben wurden, sind bei Kilgariff et al. (2014) zu finden.

Forschungsbedarf Kernvokabular

In einer der ersten Kernvokabularstudien konstatierten Beukelman et al. (1989): »Additional research must be completed to determine the degree of uniformity across geographic, ethnic, and cultural groups« (Beukelman et al., 1989, S. 245). Entgegensetzt der Forderung lässt sich anhand des Studienüberblicks erkennen, dass erst in vereinzelten Studien der Gebrauchswortschatz mehrsprachig aufwachsender Kinder untersucht wurde. Lediglich die Ergebnisse von Boenisch und Soto (2015) sowie Robillard et al. (2014) liefern erste Hinweise. Eine deutschsprachige Wortliste, die explizit den Gebrauchswortschatz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache abbildet, fehlt bisher. *Derartige Befunde werden jedoch als besonders hilfreich eingeschätzt, um die Vokabularauswahl und -vermittlung bei unterstützt kommunizierenden Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wissenschaftlich zu begründen.* Robillard et al. (2014) heben hervor, dass die Vokabularauswahl für monolingual aufwachsende unterstützt kommunizierende Kinder gut erschlossen sei und ähnliche Ergebnisse für bilingual aufwachsende unterstützt kommunizierende Kinder zu erwarten seien, dennoch sind zukünftige Studien zur Beantwortung der Hypothese notwendig (S. 275).

Darüber hinaus fehlen im Kontext von Mehrsprachigkeit weitere Kernvokabularlisten in den unterschiedlichen Familiensprachen. »A word that is frequently used by children in one language may not be translatable or developmentally appropriate in another« (Soto & Cooper, 2021, S. 65).

7.2 Feste Wortkombinationen

Anhand des integrativen Modells zum Sprachgebrauch von Wray und Perkins (2000) wurde deutlich, dass *ganzheitliche Sprachverarbeitungsprozesse* ein wichtiger Bestandteil eines kommunikativ kompetenten Sprachgebrauchs sind (Kap. 7). Resultat solcher ganzheitlichen Sprachverarbeitungsprozesse sind *feste Wortkombinationen*. »Korpus- und experimentelle Daten [zeigen], dass Wörter und grammatische Konstruktionen eine starke Tendenz haben, ausgewählte lexikalische Partner anzuziehen, und nicht sehr frei kombiniert (...) werden« (Shadrova, 2013, S. 2). Forschungen im Kontext von festen Wortkombinationen werden theoretisch mit gebrauchsbasierten Spracherwerbstheorien begründet (u.a. Aguado, 2016; Ellis, 2002; Reali & Christiansen, 2007, Kap. 4.1). In Anlehnung an die Konstruktionsgrammatik und im Gegensatz zur Generativen Grammatik (Universalgrammatik) wird angenommen, dass die Sprachebenen Lexik und Syntax nicht als zwei voneinander getrennte Systeme zu verstehen sind (Aguado, 2016, S. 54; Shadrova, 2013, S. 4; Ziem & Lasch, 2013, S. 14). Daher werden auch beim Zweitspracherwerb Wortschatz und Grammatik *gleichzeitig und im Gebrauch* der Sprache erworben (Breindl, 2021, S. 118). Shadrova (2013) schlägt vor, dass Chunks (gemeint sind feste Wortkombinationen) als eine erste grundlegende Einheit im Sprachgebrauch betrachtet werden sollten (BLC = Basic Level Category, S. 41, auch Wray & Perkins, 2000). Demzufolge würde die vorgesehene Zweiteilung von Sprache in Wörter und flexibel gebildete Wortkombinationen (regelbasierte Bildung) um einen dritten Bereich der Chunks ergänzt werden. Die Autorin nimmt an, dass Chunks und Wörter im Vergleich zur Grammatik direkt wahrnehmbar und verfügbar seien (auditiv, visuell in der Schrift- und Gebärdensprache, taktil in der Braille-Schrift).

Erman und Warren (2000) legen ein Modell zur Beschreibung des mentalen Lexikons vor, welches genau diese Bedeutung von festen Wortkombinationen abbildet.

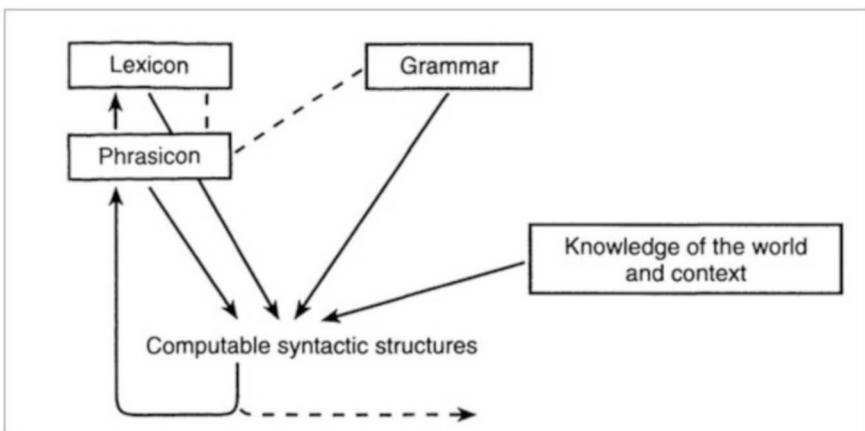


Abb. 10: Modell des mentalen Lexikons unter Einbeziehung der Bedeutung von festen Wortkombinationen (»Phrasicon«) (Erman & Warren, 2000, S. 55)

Mit dem Modell soll verdeutlicht werden, welche Bereiche im mentalen Lexikon aktiviert werden, um eine zusammengesetzte Äußerung (»computable syntactic structures«) zu bilden. Im Gegensatz zu dem traditionellen Verständnis, welches die Bildung einer Äußerungen auf Grundlage des lexikalischen sowie des grammatischen Systems begreift, beziehen die Autorinnen zusätzlich ein System für die Wortkombinationen (»Phrasicon«) im mentalen Lexikon ein. Darüber hinaus wird die Bildung und die Interpretation einer Äußerung durch das Weltwissen und den kommunikativen Kontext beeinflusst. Gleichzeitig nehmen die Autorinnen an, dass eine Erweiterung des phrasologischen Systems in Wechselwirkung mit dem lexikalischen und grammatischen System erfolgt (gestrichelte Linien) (Erman & Warren, 2000, S. 53ff.). »These links make prefabs syntactically and sometimes semantically flexible in ways which are not possible in the case of items in the lexicon« (Erman & Warren, 2000, S. 56).

Im Folgenden wird der Forschungsgegenstand *feste Wortkombinationen* begrifflich und theoretisch eingeordnet. Im Anschluss erfolgt die Betrachtung der Forschungslage im Arbeitsfeld der Unterstützten Kommunikation.

7.2.1 Definition und theoretische Einordnung

Zur Analyse des Sprachgebrauchs kann neben der Betrachtung der verwendeten Wörter auch der Fokus auf den genutzten Äußerungen liegen. Treten bestimmte Äußerungen wiederkehrend und als feste Einheit auf, handelt es sich um formelhafte Äußerungen (»formulaic language« Wray & Perkins, 2000). Eine wesentliche Eigenschaft formelhafter Äußerungen ist die Annahme, dass diese als ganze Einheit (holistisch) vom Gedächtnis abgerufen werden und nicht Wort für Wort unter Beachtung der linguistischen Regeln zusammengesetzt werden (Wray & Perkins, 2000, S. 1). Es existieren mehr als 40 unterschiedliche Begrifflichkeiten, die sich mit verschiedenen Arten und kategorialen Einteilungen formelhafter Äußerungen auseinandersetzen (siehe Tab. 11). Die verwendeten Begrifflichkeiten im Kontext des Zweitspracherwerbs sind bei Ellis (2002, S. 157) zu finden und decken sich mit den hier genannten.

Tab. 11: Begrifflichkeiten zur Beschreibung formelhafter Äußerungen (Wray, 2000, S. 465)

Begrifflichkeiten zur Beschreibung formelhafter Äußerungen		
amalgams	gambits	preassembled speech
automatic	gestalt	prefabricated routines and patterns
chunks	holistic	ready-made expressions
clichés	holophrases	ready-made utterances
co-ordinate constructions	idiomatic	recurring utterances
collocations	idioms	rote
composites	irregular	routine formulae
conventionalized forms	lexical(ized) phrases	schemata

Begrifflichkeiten zur Beschreibung formelhafter Äußerungen		
F[ixed] E[xpressions] including I[dioms]	lexicalized sentence stems	semi-preconstructed phrases that constitute single choices
fixed expressions	multiword units	sentence builders
formulaic language	non-compositional	stable and familiar expressions with specialized subsenses
formulaic speech	non-computational	stereotyped phrases
formulas/formulae	non-productive	stereotypes
fossilized forms	non-propositional	stock utterances
frozen metaphors	petrification	synthetic unanalysed chunks of speech
frozen phrases	praxons	

Die Begriffe sind nicht immer synonym zu verstehen (Shadrova, 2013, S. 10). »Allen Bezeichnungen gemeinsam ist die Annahme von Mehrwortäußerungen, die beim Sprechen nicht produktiv generiert [werden]« (Roos, 2009, S. 38). Terminologische Abweichungen werden mit der Bandbreite unterschiedlicher Forschungsperspektiven und -interessen auf den Untersuchungsgegenstand begründet (Biber & Barbieri, 2007, S. 264; Christiansen & Arnon, 2017, S. 543; Perkuhn et al., 2012, S. 115; Shadrova, 2013, S. 10). Der Begriff *Chunks* scheint häufiger in pädagogischen Kontexten verwendet zu werden (z. B. bei Aguado, 2016; Roos, 2009).

In ihrer Forschungsarbeit gibt Shadrova (2013) basierend auf den Disziplinen der Computer- und Korpuslinguistik, der Grammatiktheorie, der Psycholinguistik, L1- und L2-Erwerbsforschung sowie der Phraseologie und Pragmatik einen dezidierten Überblick über gängige Bezeichnungen für das hier behandelte sprachliche Phänomen (S. 31, Tab. 12). In der Auflistung sind, neben den wissenschaftlichen Disziplinen, auch Angaben zur Größe sowie Zuschreibungen zur Flexibilisierbarkeit und Abgeschlossenheit enthalten.

Es wird deutlich, dass fast alle Begriffe in verschiedenen Unterdisziplinen verwendet werden, was allerdings nicht auf Definitionsgleichheit deutet. Es wird auch deutlich, dass die meisten Verwendungsweisen vage, unterschiedliche oder widersprüchliche Angaben zu Flexibilisierbarkeit und Größe machen. (Shadrova, 2013, S. 32)

In dieser Arbeit wird für das hier behandelte sprachliche Phänomen vorzugsweise übergreifend der Terminus *feste Wortkombinationen* verwendet und schließt damit sowohl Bezeichnungen, wie Chunks, Kollokationen, Wortverbindungen, formelhafte Äußerungen als auch multimorphemische Sequenzen (multimorphemic sequences), die für agglutinierende Sprachen charakteristisch sind, ein⁵ (auch Christiansen & Arnon, 2017, S. 543).

5 Eine vertiefende kritische Auseinandersetzung zur Begriffsklärung des sprachlichen Phänomens ist bei Shadrova (2013, S. 9ff.) zu finden.

Tab. 12: Disziplinspezifische Bezeichnungen fester Wortkombinationen unter Beachtung der Flexibilität und Abgeschlossenheit nach Shadrova (2013, S. 31)

	KL/CL	GT	PL	L2	L1	PH	PR	Größe	Typische Merkmale	fix/flex	abg.
(lexical) Chunk	x		x	x	x			<W bis >S		fix/ flex	
conventionalized pattern	x	x				x		?		fix	
Formel/ formula/ formulae/ formulas	x	x	x	x		x	x	≥2W bis ~S	oft: Überbegriff	fix/ flex	x
formulaic sequence	x		(x)	x	x	x		≥2W bis ~S	Überbegriff	fix/ flex	x
gefüllte Konstruktion	x	x						>W	Post-hoc-Zuschreibung (Konstruktion wird übergeordnet betrachtet); muss nicht lexikalisch spezifiziert sein	flex	(x)
holophrase				x	x			<W bis >S	v.A. im L1-Erwerb	fix	x
Idiom	x	x		x		x		≥2W bis >S	Semantik/Syntax nicht kompositionell	fix/(flex)	
Idiosynkrasie	x	x						?		fix	x
Kolligation	x	x						~P	grammatische Präferenz von Lexemen	flex	x
Kollokation	x	x				x		≥2W bis ~P	lexikalische Präferenz von Lexemen; oft: Überbegriff	fix/(flex)	x
Kollostruktion	x	x				(x)		~2W	Kollostruktionsstärke und Frequenzgrenze entscheidend	flex	
lexical bundles	x							xW	Größe wird festgelegt; Frequenzgrenze entscheidend	fix/(flex)	
lexikalisch basierte Konstruktion	x	x						>W	Post-hoc-Zuschreibung (Konstruktion wird übergeordnet betrachtet)	flex	x
move							x	?	diskursfunktional	fix/(flex)	x
multi word unit/ chunk	x	x						≥2W	Frequenzgrenze entscheidend	fix/ flex	
N-gram	x	x						(N)W	Größe wird festgelegt; Frequenzgrenze entscheidend	flex	
Phrasem/ Phraseologismus	x	(x)	(x)	(x)	x	x		≥2W		fix/ flex	
Phraseoschablone								≥2W bis ~S		flex	x
(konversationelle) Routine				x	x	x	x	≥W bis >S		fix	x
syntagmatic pattern	x							≥2W bis ~S		flex	x
unanalyzed Chunk			x	x	x			<W bis >S	v.A. im L1- und L2-Erwerb	fix	(x)

Anmerkungen: KL/CL = Computer- und Korpuslinguistik; GT = Grammatiktheorie; PL = Psycholinguistik; L2 = L2-Erwerbsforschung; L1 = L1-Erwerbsforschung; PH = Phraseologie; PR = Pragmatik

Die Arbeitsdefinition von Wray & Perkins (2000) wird der näheren Beschreibung von festen Wortkombinationen zugrunde gelegt:

[A] sequence, continuous or discontinuous, of words or other meanings elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar. (Wray & Perkins 2000, S. 1)

Feste Wortkombinationen werden folglich als Ganzes aus dem mentalen Lexikon abgerufen »und in der gesprochenen Sprache flüssig und phonologisch kohärent produziert« (Aguado, 2013, S. 130). Shadrova (2013) merkt an, dass die ganzheitliche Speicherung im mentalen Lexikon nicht direkt nachgewiesen werden könne und daher als ein definitorisches Kriterium von Wortkombination nicht unproblematisch sei (S. 21).

In der vorliegenden Arbeit wird ein breites Verständnis zur Operationalisierung von festen Wortkombinationen verwendet, um die verschiedenen Arten der ganzheitlich genutzten Äußerungen (idiomatische und regelhafte Äußerungen) zu erfassen. Somit las-

sen sich auch semantisch transparente und syntaktisch regelhafte Äußerungen (*habe gegessen, Zähne putzen*) oder transparente Satzmuster (*Was ist das?, Wie geht das?, Wo ist __?*) als feste Wortkombinationen begreifen (Aguado, 2016, S. 55, 58f.; Wray, 2000, S. 466). Zu den idiomatischen Äußerungen zählen Kombinationen, deren Gesamtbedeutung aus der Wortverbindung heraus entsteht und nicht wörtlich zu verstehen sind (z. B. *auf Wolke sieben schweben*) (Häcki Buhofer, Dräger, Meier & Roth, 2014, S. XI).

Aguado (2013) siedelt den betrachteten Gegenstand »an der Schnittstelle zwischen Lexik, Grammatik und Pragmatik« an (S. 129). Feste Wortkombinationen werden einerseits *als ganze Einheit* (holistisch) durch Imitation des Inputs wahrgenommen, verarbeitet und gespeichert. Demnach werden die Sequenzen wie ein Lexem wahrgenommen und verarbeitet (»Klumpung von lexikalischen Einheiten« Shadrova, 2013, S. 29). Andererseits können die Äußerungen *auf Grundlage der gelernten Regeln* gebildet und schließlich als ganze Einheit abgespeichert werden. Durch den regelmäßigen Gebrauch werden diese wiederum automatisiert (Aguado, 2013, S. 131). »[W]hen words repeatedly co-occur together in a specific order, such multiword sequences may fuse together into a single processing unit« (Reali & Christiansen, 2007, S. 162). Arnon und Christiansen (2017) nutzen für die beschriebenen Prozesse die Begriffe »undersegmentation« und »chunking« (S. 623ff.). Gleichwohl betonen die Autoren, dass sie bei beiden Prozessen nicht von holistischen Sprachverarbeitungsprozessen ausgehen, sondern »rather, the individual words remain activated, with the phrase activating the words and vice versa« (S. 624).

Ungeachtet der Sprachverarbeitungsprozesse wird deutlich, dass flexible Wortkombinationen (grammatisch gebildet) oder feste Wortkombinationen (ganzheitlich gebildet) formal betrachtet identisch aussehen können. Daher werden im Folgenden Fragen zur Identifikation fester Wortkombinationen beantwortet.

Identifikation

In der Forschung ist das Verhältnis von der Definition und der Identifikation von Wortkombinationen noch nicht abschließend geklärt (Ahrenholz, 2014, S. 176; Roos, 2009, S. 44ff.; Wray, 2000, S. 467). »Criteria used to identify formulaic language vary according to the focus of research, i.e. linguistic, psycholinguistic, first and second language acquisition, but there is considerable overlap across studies« (Weinert, 1995, S. 199). Forsyth (2021) ergänzt: »[W]e do not have a widely accepted method of assessing just where on the polarity from creative to formulaic a given text or corpus lies« (S. 32).

Feste Wortkombinationen können auf der syntaktischen und der morphologischen Ebene identifiziert werden (Roos, 2009, S. 48). Erman und Warren (2000) wählten in ihrer Untersuchung ein umfassenderes System zur Klassifizierung von festen Wortkombinationen (»prefabs«). Die Autorinnen unterschieden folgende Ebenen:

- lexikalische feste Wortkombinationen (»lexical prefabs«): semantische Einheiten
- grammatische feste Wortkombinationen (»grammatical prefabs«): formgebend für den mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch
- pragmatische feste Wortkombinationen (»pragmatic prefabs«): ergänzen die grammatischen festen Wortkombinationen und strukturieren den Sprachgebrauch, werden tendenziell mehr im Mündlichen als im Schriftlichen genutzt

- Abkürzungen (»reducibles«): reduzierbare Einheiten (z.B. im Englischen: I'm, don't, can't) (Erman & Warren, 2000, S. 51)

Eine grundsätzliche Herausforderung in der Identifizierung von festen Wortkombinationen besteht darin, dass *unterschiedliche Varianten* bestehen, eine feste Wortkombination *innerhalb einer Äußerung einzuteilen* und letztendlich nicht belegt werden kann, welche von der/dem Sprecher:in gewählt wurde (Shadrova, 2013, S. 44).

Die Zusammensetzung von festen Wortkombinationen kann sich je nach Alter und Spracherwerbsform unterscheiden, wenngleich eine grundsätzliche Sensitivität für den Gebrauch von festen Wortkombinationen angenommen wird (Arnon & Christiansen, 2017, S. 622). Kleinkinder nutzen beispielsweise, aufgrund ihres noch begrenzten Wortschatzes weniger vielfältige Ausdrucksweisen, um verschiedene kommunikative Absichten einzufordern. Am Beispiel der Aussage *That's mine* verdeutlichen Wray und Perkins (2000), dass die Kinder damit Besitz ausdrücken, Essen einfordern oder einen Sitzplatz beanspruchen können. Im Vergleich dazu nutzen Erwachsene differenzierte Äußerungen, wie *Oh, is that yours?*, *I don't suppose there's any more is there?* und *Room for a little one?*, um dieselben kommunikativen Absichten zu erreichen (S. 15).

Rolle der Interlanguage Aguado (2002) sieht einen Zusammenhang zwischen »idiosynkratischen Interlanguage-Formeln« (S. 54) und dem anfänglichen Zweitspracherwerb. Wenn feste Wortkombinationen von der Zielsprache abweichen, lässt sich dies mit einem Mangel an geeigneten festen Wortkombinationen erklären. Interferenzen (negative Transfer von der Erstsprache in die Zweitsprache) werden als eine weitere Ursache angenommen (Arnon & Christiansen, 2017, S. 630). Die begrenzte Anzahl fester Wortkombinationen kann als Folge überdurchschnittlich häufig und sozial unangemessen gebraucht werden, indem »ihnen Funktionen zugeordnet werden, die sie nicht haben« (Aguado, 2002, S. 54). Oder fehlerhaft erworbene feste Wortkombinationen werden als kommunikativ ausreichend eingestuft, sodass keine Notwendigkeit für den Ausbau der grammatischen Fähigkeiten empfunden wird (Aguado, 2002, S. 60). Demnach ergibt sich: »Die Korrektheit einer sprachlichen Sequenz ist für [Zweitsprachlernende] kein Kriterium, um ihr den Status einer Formel zuzuschreiben« (Aguado, 2002, S. 55; auch Wray & Perkins, 2000, S. 15; Roos, 2009, S. 49, Crossley & Salsbury, 2011, S. 20). Anhand der Bedeutung von festen Wortkombinationen im Kontext der Interlanguage lässt sich erkennen, dass der sozial angemessene Gebrauch von festen Wortkombinationen im Zweitspracherwerb mit Herausforderungen verbunden sein kann und daher Auseinandersetzungen zur Vermittlung dieser in gesteuerten Erwerbssituationen erforderlich sind (Wray, 2000, S. 486).

The difficulty for the learner is differentiating the regular from the irregular without already knowing the grammatical patterns of the language. To summarize, there is disagreement regarding the ability of taught learners to make generalizations about the grammar from formulaic input. (Wray, 2000, S. 470)

Ädel und Erman (2012) analysierten schriftsprachliche Texte von Studierenden mit Englisch als Zweitsprache (Erstsprache: Schwedisch, $n = 243$ Texte) und Englisch als Erstspra-

che ($n = 82$ Texte). Ein zentrales Ergebnis ihrer Studie war, dass die Studierenden mit Englisch als Zweitsprache insgesamt weniger unterschiedliche »lexical bundles« (gezählt als feste Vierwortkombinationen) nutzten und zudem diese weniger variabel gebrauchten (S. 90). Auch für den mündlichen Sprachgebrauch belegen McCauley und Christiansen (2017) sowie Arnon und Christiansen (2017), dass der Sprachgebrauch im erwachsenen Zweitspracherwerb weniger feste Wortkombinationen enthält als von Kindern und Erwachsenen im Erstspracherwerb. Insgesamt wird die Forschungslage zur Rolle von festen Wortkombinationen im Zweitspracherwerb, die im Rahmen spontansprachlicher Äußerungen untersucht wurden, als lückenhaft bewertet:

[T]he data do not demonstrate children's use of larger units during learning (rather than just during production), and they do not provide a direct comparison of the amount of MWUs [multiword units] in the speech of L1 and L2 learners (it looks at the two groups of learners separately. (Arnon & Christiansen, 2017, S. 630; auch Crossley & Salsbury, 2011, S. 2)

Formale Kriterien Feste Wortkombinationen können als »fixed strings« (z.B. *Guten Tag*., *Ich kann das nicht*.) oder als Sequenzen mit offenem Feld (»open slots«, »slot-and-frame patterns«, Satzmuster, z.B. *Meiner Meinung nach* __; *Ich habe* __) auftreten (Erman & Warren, 2000; 34ff.; Weinert, 1995, S. 183, 198; Wray, 2000, S. 483). Demzufolge kann der behandelte Untersuchungsgegenstand in Bezug auf seine *Festigkeit variieren* (Aguado, 2016, S. 55).

Shadrova (2013) nutzt den Chunkbegriff, um feste Wortkombinationen zu beschreiben und schlägt vor, diese auf einem *Flexibilitätskontinuum* zu verorten (Tab. 13, S. 32).

Tab. 13: Mögliche Einteilung von Chunkbegriffen innerhalb eines Flexibilitätskontinuums (Shadrova, 2013, S. 32)

fix	eher fix	eher flexibel	flexibel
Holophrase conventionalized pattern unanalyzed chunk konversationelle Routine	lexical chunk formula(ic sequence) Idiom Kollokation Kollexem move multi-word unit/chunk	Phrasem Kollostruktion Kolligation lexical bundle	Phraseoschablone gefüllte Konstruktion n-gram

Shadrova (2013) beschreibt das Flexibilitätskontinuum wie folgt:

In der Einteilung finden sich phonetisch identische Einheiten, wie sie hauptsächlich im Spracherwerb und in sehr stark konventionalisierten bzw. ritualisierten Bereichen der Sprache auftreten am fixen Ende und stärker als grammatisch variabel verstandene Einheiten am flexiblen Ende. Die Begriffe *lexical bundle* und *n-gram* sind hier am

flexiblen Ende des Kontinuums angesiedelt, weil sie für die Suche nach verschiedenen wiederkehrenden Einheiten und ihren jeweiligen Varianten gebraucht werden. Das einzelne gefundene lexical bundle ist sicherlich fix. Zugleich besteht noch eine Unterscheidung hinsichtlich der benötigten Gleichheit zwischen diesen Begriffen, da *lexical bundle* zwei oder mehr gemeinsam auftretende Lemmata erfordert, während *n-gram* auch alle n-großen Zusammenhänge um ein Lemma bezeichnen kann. (Shadrova, 2013, S. 32)

Aus Perspektive der Konstruktionsgrammatik lässt sich argumentieren, dass die Länge von Wortkombinationen nicht beschränkt ist (Ziem & Lasch, 2013, S. 15f.). Ziem und Lasch (2013) operationalisieren eine Konstruktion als ein »komplexes Form-Bedeutungspaar, das form- und inhaltsbezogene Informationseinheiten bündelt und konventionell miteinander verbindet« (S. 14). »In einem weitgefassten Verständnis von Form und Bedeutung, umfasst die Form nicht nur phonologische, sondern auch syntaktische Aspekte und die Bedeutung nicht nur semantische Aspekte, sondern auch *pragmatische Gebrauchsbedingungen*« (Ziem & Lasch, 2013, S. 10, Hervorhebung v. Verf.). Die Gesamtbedeutung einer Konstruktion lässt sich daher nicht aus der Analyse ihrer Einzelteile erfassen (Aguado, 2016, S. 54f.). Gleichzeitig darf nicht unerwähnt bleiben, dass feste Wortkombinationen auch als transparent gelten können (s.o.). Kriterien aus der Konstruktionsgrammatik können vor allem als Begründung für einen ganzheitlich und gebrauchsbasierten Blick auf feste Wortkombinationen herangezogen werden (auch Weinert, 1995, S. 199; zur ganzheitlichen Auffassung von Lexik, Syntax und Semantik, Ellis & Ogden, 2017, S. 607). Die Länge von festen Wortkombinationen kann von »Unter-Wortgröße bis zu Mehrwortäußerungen im frühen Erwerb und bis hin zu weit darüber hinaus reichenden Einheiten wie Liedern, Sprichwörtern, Gedichten etc. im späten Erwerb [reichen]« (Shadrova, 2013, S. 33).

Roos (2009) analysierte feste Wortkombinationen (»formelhafte Äußerungen«) von 24 Kindern im Englischunterricht in der 3. Klasse der Grundschule. Die Autorin unterscheidet für eine qualitative Distributionsanalyse zwischen drei Arten formelhafter Äußerungen:

1. auswendig gelernte Redemittel, wie sie in Unterricht und Lehrwerk vorkommen
2. alle anderen Formen von formelhaften Sequenzen, die die Lerner:innen individuell verwenden
3. ganzheitlich gelernte Formen, bei welchen eine entsprechende morphologische Markierung, wie z.B. das Plural-s, nicht produktiv verwendet wird, sondern die Form als Ganzes im Lexikon gespeichert ist (z.B. *eyes*). (Roos, 2009, S. 48)

Backus (1999, zitiert nach Wray, 2000, S. 467) identifiziert feste Wortkombinationen an der Grenze eines Sprachwechsels (code-switching).

Nutzungsfrequenz Obwohl die Identifikation von festen Wortkombinationen in der Forschung noch nicht abschließend geklärt ist, scheint das *Charakteristikum der Wiederholbarkeit* breite Anerkennung zu finden (Conklin & Schmitt, 2012, S. 46; Forsyth, 2021, S. 33). Aguado (2002) bewertet ausgehend von einer exemplarischen Forschungsarbeit das Kri-

terium der »Rekurrenz«, des wiederholten Gebrauchs, zwar als ein »weiches« und subjektives, aber dennoch nachvollziehbares Kriterium« (Aguado, 2002, S. 55, siehe auch Bybee, 2006, S. 714ff.; Ellis, 2002, S. 170; Shantz, 2017, S. 94f.). Mithilfe von *Korpusanalysen* können feste Wortkombinationen, die in der Regel unbewusst gebraucht werden, sichtbar gemacht werden (Stubbs, 1995, S. 389f.). Daher wird beispielsweise die Nutzungsfrequenz (Verwendungshäufigkeit) von Wortkombinationen analysiert (auch Tomasello, 2003, S. 15). »There is undoubtedly some sort of relationship between frequency and formulaicity, both in the sense that *some* formulaic sequences are very frequent, and that formulaic output is frequently called upon« (Wray & Perkins, 2000, S. 6f.; auch Bybee, 2006, S. 714f.). Die Auftretenshäufigkeit formelhafter Äußerungen kann in Bezug auf einzelne Wörter oder in Bezug auf einzelne Sequenzen analysiert werden (Wray & Perkins, 2000, S. 7). Bybee und Napoleão de Souza (2021, S. 6f.) stellen zwei Möglichkeiten zur Überprüfung der Nutzungsfrequenz von Wortkombinationen vor:

- Analyse der Token- oder Type-Frequenz (»traditional resource«, Forsyth, 2021, S. 50):

In einem ausgewählten Korpus werden die Anzahl der insgesamt genutzten Wortkombinationen (Token) oder die Anzahl der unterschiedlich genutzten Wortkombinationen (Types-Kombinationen) gemessen. Zur Bestimmung der festen Wortkombinationen werden die Wortkombinationen in Bezug auf die Anzahl der Lexeme eingegrenzt (z.B. Zwei-, Drei- oder Vierwortkombinationen) sowie ein Frequenz- und Streuungskriterium festgelegt (Ädel & Erman, 2012, S. 84).

Forsyth (2021) merkt kritisch an, dass bei einer computergestützten Darstellung von unterschiedlich komplexen Wortkombinationen (»n-grams«: z.B. 3 bis 6 Token) in den reduzierten Wortkombinationen lediglich Fragmente der komplexeren Wortkombinationen enthalten sind (z.B.: *report, of, the, secretary, general, of vs. the, secretary, general*; S. 36ff.). Auf dieser Grundlage könne keine gesicherte Aussage zur Formelhaftigkeit des untersuchten Korpus getroffen werden, weil das Kriterium der Wiederholbarkeit uneindeutig abgebildet würde. Daher schlägt Forsyth (2021) vor, den »n-gram coverage« als Index zur Bestimmung der Formelhaftigkeit zu verwenden (S. 40). Anhand des Index wird die Übereinstimmung der Wortkombinationen hinsichtlich der verwendeten Token geprüft. Die Index-Berechnung ist nicht in traditionellen Sprachverarbeitungsprogrammen enthalten und wurde von Forsyth (2021) in einem eigens entwickelten Tool (*formulib*) hinterlegt.

- Analyse der Nutzungsfrequenz der enthaltenen Wörter:

Die Wahrscheinlichkeit, dass zwei Wörter kombiniert auftreten, wird auf Grundlage ihrer einzelnen Frequenz innerhalb des Korpus berechnet und dann mit der tatsächlichen Häufigkeit der Zweitwortkombination (*bigram*) verglichen. Liegt die tatsächliche Häufigkeit über der statistisch berechnete Größe vor, wird die Zweitwortkombination als ganzheitlich eingestuft (Bybee & Napoleão de Souza, 2021, S. 6).

Zur näheren Einordnung des Frequenzkriteriums (*cut-off point*) herrscht in der Literatur noch keine Einigkeit (Ädel & Erman, 2012, S. 82; Bybee & Napoleão de Souza, 2021, S. 5). In aktuellen Studien schwanken die Angaben zwischen 10 bis 40 mal pro Millionen

(Überblick bei Ädel & Erdmann, 2012, S. 82; Biber & Barbieri, 2007, S. 267; Esfandiari, Ahmadi & Schaefer, 2021, S. 142), wengleich hier umfassende mündliche Korpusgrößen zugrunde gelegt wurden. Mit dem *Zipfsche Gesetz* besteht die Möglichkeit, die Häufigkeitsverteilung (Frequenz-Rang-Beziehung) näherungsweise zu beschreiben (Perkuhn et al., 2012, S. 84f.). Auf dieser Grundlage können meistgenutzte (feste) Wortkombinationen erfasst und beschrieben werden⁶. Im Vergleich zur Frequenz-Rang-Beziehung von häufigen Wörtern *fällt die Zipf-Kurve bei der Betrachtung von festen Wortkombinationen deutlich rapider* ab (Yang et al., 2017, S. 109). Somit ist davon auszugehen, dass ein verhältnismäßig geringerer Anteil an festen Wortkombinationen hoch frequent genutzt wird.

Ellis (2002) resümiert angelehnt an bestehende Forschungsergebnisse, dass feste Wortkombinationen *häufiger im Mündlichen als im Schriftlichen* genutzt werden (S. 156). Der relative Anteil von festen Wortkombinationen im Mündlichen liegt zwischen ca. 30 % und 50 % (Review bei Conklin & Schmitt, 2012, S. 46). Erman und Warren (2000) untersuchten gesprochene und schriftliche Daten ($N = 19$; gesprochene Daten: 7 Texte aus dem »The London Lund Corpus of Spoken English« mit je 600–800 Wörtern; schriftliche Daten: 10 Texte aus dem »Lancaster-Oslo-Bergen corpus« mit 100–400 Wörtern sowie 2 Texte mit je 400 Wörtern aus »Goldilocks«). Die Autorinnen resümieren, dass durchschnittlich 55 % der von ihnen erhobenen Daten aus festen Wortkombinationen bestehen (gesprochene Daten: 58.6 %, schriftliche Daten: 52.3 %) (S. 37).

Am Beispiel des frühkindlichen Sprachgebrauchs (2.0 Jahre) kommen Lieven et al. (2003) im Rahmen einer Einzelfallanalyse (Beobachtung über 6 Wochen) zu dem Ergebnis, dass 63 % der insgesamt genutzten Äußerungen über einen Zeitraum von 6 Wochen wiederkehrenden und festen Wortkombinationen gleicht (S. 343).

Die divergierenden Angaben zur Nutzungsfrequenz lassen sich mit der unterschiedlichen Zählweise sowie der Operationalisierung von festen Wortkombinationen begründen (Shadrova, 2013, S. 39). Dennoch muss einschränkend ergänzt werden, dass feste Wortkombinationen auch als solche klassifiziert werden können, selbst wenn sie seltener im Sprachgebrauch vorkommen (z. B. Redewendungen *wie auf der Leitung stehen, sich ins gemachte Nest setzen*, Bybee & Napoleão de Souza, 2021, S. 5; Wray, 2000, S. 466; Wray & Perkins, 2000, S. 7). Gerade im Zweitspracherwerb stellen solche festen Wortkombinationen eine besondere Herausforderung dar. Einerseits kommen sie selten im Sprachgebrauch vor, andererseits sind sie mit einer hohen kulturellen Akzeptanz verbunden. Demzufolge ist die Frequenz als alleiniges Kriterium nicht ausreichend reliabel, wengleich die Frequenz als ein zentrales definitorisches Kriterium gilt (»frequency is a central definitional criterion« Wray, 2000, S. 466). Wray (2000) betont »the vexed question of how to identify formulaicity [gemeint sind feste Wortkombinationen] in a consistent and principled way is far from being solved« (S. 467).

Aus Perspektive eines nativistisch geprägten Ansatzes kritisieren Yang et al. (2017), dass gebrauchsbasierten Ansätzen bisher keine eindeutigen statistischen Verfahren zur Einschätzung linguistischer Fähigkeiten vorlägen. Aufgrund des begrenzten Umfangs

6 Das Zipfsche Gesetz und die damit typischerweise gewonnene Häufigkeitsverteilung (Zipf-Kurve/Zipfsche Verteilung) des Korpusvokabulars anhand der Frequenz-Rang-Beziehung ist auch Bestandteil der Kernvokabularforschung (Kap. 7.1.2) – wird jedoch in den Studien nicht explizit benannt.

der analysierten Korpora könne immer nur ein Ausschnitt möglicher fester Wortkombinationen gewonnen werden (S. 107). Ebenso können »lexical bundles« – als eine Kategorie von festen Wortkombinationen – sowohl als ganzheitlich oder als grammatisch gebildete Sequenz interpretiert werden (Shantz, 2017, S. 96).

Funktionen von festen Wortkombinationen

Warum feste Wortkombinationen ein wichtiger Anteil im natürlichen Sprachgebrauch sind, lässt sich anhand ihrer Funktionen ableiten. In der Forschung wird auf *die lern- bzw. erwerbsstrategische Funktion*, *die kommunikative Funktion* und *die produktive Funktion* verwiesen (Roos, 2009, S. 39).

Lern- bzw. erwerbsstrategische Funktion »Children are predicted to make use of both words and MWUs [multiword units] in the learning process« (Arnon & Christiansen, 2017, S. 622; auch Erman & Warren, 2000, S. 52). In Bezug auf die Relevanz von festen Wortkombinationen im Spracherwerbsprozess ergänzt Stubbs (1995): »Learning a language involves learning such clusters of frequently co-occurring words« (S. 381).

In einer für 12 Monate angelegten Longitudinalstudie verglichen Crossley und Salsbury (2011) den mündlichen Gebrauch von festen Wortkombinationen (lexical bundles: Zweiwortkombinationen) bei Personen mit Englisch als Zweitsprache ($N = 6$) im Alter von 18 bis 29 Jahren. Der Sprachgebrauch der Untersuchungsgruppe wurde mit einem Referenzkorpus zum mündlichen Sprachgebrauch von Personen mit Englisch als Erstsprache verglichen. Die Studienteilnehmer:innen wurden jede zweite Woche von einer Person mit Englisch als Erstsprache interviewt. Das Interview wurde durch die Auswahl einer Themen- oder Gefühlskarte als Gesprächsanlass eingeleitet und audiografiert. Die Dauer der Erhebung betrug 30 bis 45 Minuten pro Interview. Insgesamt konnten auf diese Weise 99 Transkripte (ohne Umgebungssprache) generiert werden, die im Anschluss quartalsweise ausgewertet wurden. Für die Datenanalyse wurde ein quantitativer und ein qualitativer Ansatz gewählt. In der quantitativen Auswertung konnte mithilfe eines frequenzorientierten Ansatzes folgende *zentralen Ergebnisse für den Zweitspracherwerb* herausgearbeitet werden:

- Mit zunehmender Sprachkompetenz näherte sich die Nutzungshäufigkeit der Zweiwortkombinationen zwischen beiden Untersuchungsgruppen an.
- Mit zunehmender Sprachkompetenz wurden von der Untersuchungsgruppe mit Englisch als Zweitsprache mehr solche Zweiwortkombinationen genutzt, die der Untersuchungsgruppe mit Englisch als Erstsprache entsprachen, wenngleich die Verwendung untypischere Zweiwortkombinationen abnahm.

Die Autoren schlussfolgerten, dass die Nutzungsfrequenz der Zweiwortkombinationen als eine Erklärung für die zunehmende Sprachkompetenz herangezogen werden könne. Darüber hinaus ließe sich ableiten, dass aufgrund häufig genutzter fester Wortkombinationen aus der Umgebungssprache die Entwicklung von zielsprachlichen Zweiwortkombinationen implizit unterstützt würde. »The development of stronger lexical connections supports the use of probabilistic knowledge as an implicit strategy used in language learning« (Crossley & Salsbury, 2011, S. 15).

Die Ergebnisse zeigen, dass beim Zweitspracherwerb *nicht nur der Fokus auf Einzelwörtern und deren flexiblen Kombination* liegt, sondern dass »native-like lexical bundles« (Crossley & Salsbury, 2011, S. 16) von Anfang an eine wichtige Bedeutung im Sprachgebrauch haben.

In der qualitativen Analyse ordneten die Autoren den festen Zweiwortkombinationen aus dem ersten und vierten Quartal übergeordnete pragmatisch-kommunikative Funktionen zu: filler phrases, expressing opinion, questioning techniques, coordinating conjunctions, expression self, discuss possibilities (Crossley & Salsbury, 2011, S. 16ff.). Ein Ergebnis ihrer Analyse war, dass alle Untersuchungsteilnehmer:innen feste Zweiwortkombinationen mit syntaktischer und pragmatischer Funktion nutzten. Im Vergleich zu der Untersuchungsgruppe mit Englisch als Erstsprache wurden bei der Untersuchungsgruppe mit Englisch als Zweitsprache häufiger Überproduktionen von einzelnen festen Zweiwortkombinationen herausgearbeitet, die mit der geringeren lexikalischen Diversität erklärt wurden und mit dem lernersprachlichen Merkmal der Übergeneralisierungen verglichen wurden (S. 19). Ein weiterer Unterschied konnte festgestellt werden: Die Untersuchungsgruppe mit Englisch als Zweitsprache nutzte häufiger feste Zweiwortkombinationen »for expressing self and bigrams for discussing possibility« (Crossley & Salsbury, 2011, S. 19f.). Ein weiteres zweitsprachspezifisches Merkmal war die Bedeutung des Pronomens 1. Person Singular (*I*) als Pivot-Wort, welches am häufigsten in einer Zweiwortkombination auftrat. Die häufige Nutzung des Pronomens belege einen sprecher:innenzentrierten Diskurs bei der Untersuchungsgruppe mit Englisch als Zweitsprache (Crossley & Salsbury, 2011, S. 20). Insgesamt zeigt die Studie von Crossley und Salsbury (2011), dass im Zweitspracherwerb innerhalb eines Jahres die Genauigkeit im Gebrauch von festen Zweiwortkombinationen zunehmen kann. Ferner sind bei den festen Zweiwortkombinationen ähnliche pragmatische und syntaktische Funktionen zwischen Erst- und Zweitspracherwerb erkennbar (Crossley & Salsbury, 2011, S. 21).

Jedoch ist für den Zweitspracherwerb noch nicht abschließend geklärt, in welchem Ausmaß das grammatische System – der kreative und regelgeleitete Zweitsprachgebrauch – durch das ganzheitliche System beeinflusst wird. Weinert (1995) führt die differente Forschungslage auf *methodologische Schwierigkeiten* zurück, die zum Beispiel aufgrund fehlender Operationalisierungen (Definition und Identifikation) von festen Wortkombinationen entstehen (S. 189).

Krashen (1981) stellt drei unterschiedliche Ansätze gegenüber, die je nach Ausrichtung den festen Wortkombinationen einen stärkeren bis keinen direkten Einfluss auf den kreativen Sprachgebrauch und damit auf die Grammatikentwicklung zuschreiben (S. 83ff.). Innerhalb der festen Wortkombinationen unterscheidet der Autor zwischen »prefabricated routines« (feste Wortkombinationen) und »prefabricated patterns« (Satzrahmen mit offenem Feld). Alle drei Ansätze reflektiert Krashen (1981) auf Grundlage der Evidenz aus Erst- und Zweitspracherwerbsforschung sowie der Neurolinguistik:

1. Feste Wortkombinationen entwickeln sich zu Satzrahmen. Der Sprachgebrauch sei *ausschließlich* von festen Wortkombinationen geprägt.
2. Feste Wortkombinationen entwickeln sich zu Satzrahmen, aber *gleichzeitig und unabhängig* von diesem Prozess entwickle sich die Grammatik (grammatisches System).

3. Feste Wortkombinationen entwickeln sich zu Satzrahmen (wie beim ersten Ansatz). Die Satzrahmen werden zunehmend aufgebrochen, wodurch sich die Grammatik entwickle (grammatisches System).

Krashen (1981) positioniert sich auf Grundlage der konsistenten Forschungslage beim *zweiten Ansatz* (S. 84): Der regelgeleitete und grammatische Sprachgebrauch entwickle sich unabhängig von festen Wortkombinationen.

In Widerspruch zur Position von Krashen (1981) gehen andere Autor:innen davon aus, dass der *Gebrauch von festen Wortkombinationen eine wichtige Basis für den regelgeleiteten Sprachgebrauch* liefere (u.a. Aguado, 2002; Bybee, 2006; Ellis, 2002; Ellis & Larsen-Freeman, 2009; Weinert, 1995; Wray, 2000; Wray & Perkins, 2000). »[C]ertain units of L2 oral production help learners to scaffold and extend their creative language use« (Weinert, 1995, S. 195). Als *typische Entwicklungslinie* skizziert Ellis (2002) den Gebrauch von festen Wortkombinationen (»formula«), über aufgebrochene Wortkombinationen (»low-scope pattern«) hin zu flexibel gebildeten Äußerungen (»construction«) (S. 145). Diesem Ansatz zufolge werden im Laufe des Erwerbsprozesses grammatische Informationen aus den festen Wortkombinationen zunehmend entnommen und produktiv für die weitere lernersprachliche Entwicklung genutzt (Aguado, 2013, S. 133).

Aguado (2002) beschreibt als ein wichtiges Merkmal *produktiver Sprachkompetenz* das folgende:

Wenn die L2-Lernenden erkennen, dass die von ihnen gebrauchten komplexen Sequenzen aus kleineren Einheiten zusammengesetzt sind, sie diese entsprechend segmentieren, die zwischen den auf diese Weise gewonnenen Einheiten bestehenden Beziehungen erkennen und analysieren und die Einheiten schließlich produktiv in anderen Kontexten und Konstruktionen verwenden, findet ein direkter Einfluss formelhafter Sequenzen auf den Erwerb grammatischen Wissens statt. Die genannten Schritte (Segmentierung und Analyse) sind somit Voraussetzung für die Re-Strukturierung des lernersprachlichen Systems. (Aguado, 2002, S. 59)

Das Merkmal der *Segmentierung* lässt sich nach Auffassung der Autorin mit der Nutzung von Satzrahmen gleichsetzen. »[U]m Einheiten modifizieren zu können, müssen sie zunächst einmal erkannt und segmentiert werden« (Aguado, 2002, S. 195). Die Auseinandersetzung zum Verhältnis von festen und flexibel gebildeten Wortkombinationen verdeutlicht, dass *das Aufbrechen von festen Wortkombinationen als essenziell für die Entwicklung eines kompetenten Sprachgebrauchs* angenommen wird (siehe auch Roos, 2009, S. 55). Aguado (2002) beschreibt den Dreischritt des Segmentierens, Analysierens und Synthetisierens als wichtige Erwerbsschritte auf dem Weg zum flexiblen Sprachgebrauch. Der modifizierte Output – als Reaktion auf ein korrekatives Feedback – ist eine Möglichkeit, um feste Wortkombinationen zu segmentieren, zu analysieren und zu synthetisieren (Aguado, 2002, S. 96f.). Im Gegensatz zum kindlichen Zweitspracherwerb haben Erwachsene im Zweitspracherwerb einen stärkeren Fokus auf Einzelelemente von Äußerungen, die dann im Anschluss regelgeleitet zusammengesetzt werden (Aguado, 2013, S. 138). Das damit verbundene mangelnde Bewusstsein über die Formelhaftigkeit von Sprache ist

laut Aguado (2013) eine Ursache für »unidiomatische Wort-für-Wort-Übersetzungen« (S. 138) aus der Erst- in die Zweitsprache.

Der *lexikalische Ansatz* (*Lexical Approach*) liefert einen didaktischen Begründungsrahmen, um bei der Sprachförderung den Fokus auf feste Wortkombinationen zu richten (Richards & Rodgers, 2001, S. 132). Zur bisherigen didaktischen Umsetzung äußert sich Breindl (2021) jedoch wie folgt:

Eine didaktische Umsetzung der Forschung hat bislang allerdings noch kaum stattgefunden. Hier lässt auch die Lehrmaterialproduktion noch viele Wünsche offen: Phrasenlernen statt Wortschatzlernen, und statt abstrakter grammatischer Strukturen sollten lexikalisch spezifizierte Konstruktionen vermittelt werden, die als schemabildende Muster dienen können. (S. 119)

Kommunikative Funktion Ein Großteil sprachlicher Interaktionen ist durch feste und wiederkehrende Wortkombinationen geprägt (Beukelman & Light, 2020, S. 201, Wray & Perkins, 2000, S. 12f.), weil die meisten sozialen Interaktionen durch Routinen und regelhafte Abläufe gekennzeichnet sind (Todman & Alm, 2003, S. 531). Feste Wortkombinationen umfassen drei übergreifende soziale Funktionen und haben damit eine kommunikative Funktion: (1) Beeinflussung des Gesprächspartners bzw. der Gesprächspartnerin, (2) Selbstbehauptung und (3) Gruppenzugehörigkeit (Wray & Perkins, 2000, S. 13, Tab. 14).

Verschiedene pragmatische Fähigkeiten lassen sich den übergeordneten sozialen Funktionen zuordnen. Im Hinblick auf den anfänglichen Zweitspracherwerb bei Kindern mit Türkisch als Familiensprache ($N = 9$) kommt Jeuk (2003) zu dem Ergebnis, dass speziell die feste Wortkombination *Was ist das* die Absicht des Fragens sowie der Aufrechterhaltung der Kommunikation dient. Die Kinder nutzen, den Beobachtungen von Jeuk (2003) folgend, die feste Wortkombination, um aktiv semantische Lücken zu schließen ($n = 6$) oder um Fragen nach Zusammenhängen zu stellen ($n = 3$) (Jeuk, 2003, S. 275f.). Die pragmatische Fähigkeit des Fragens korreliert nach Jeuk (2003), neben Ersetzung und Korrekturen⁷, »mit einem erfolgreicherem Erwerb des Lexikons in der Zweitsprache [Wortschatzerweiterung]« (S. 270f.). In der Zusammenschau zeigt sich, dass *kommunikative und erwerbstrategische Funktionen von festen Wortkombinationen ineinanderfließen können*.

7 Zu Ersetzung zählt Jeuk (2003) die Reduktion (z.B. machen), die Paraphrasie (Ersetzung) und die Wortneuschöpfung. Zur Korrektur werden Korrekturen und metasprachliche Aspekte gezählt (S. 271).

Tab. 14: Feste Wortkombinationen zur Unterstützung sozialer Interaktionen (Wray & Perkins 2000, S. 14, eigene Übersetzung und Beispiele)

Soziale Funktion	Intention	Art	Beispiele
Beeinflussung des Gesprächspartners/ der Gesprächspartnerin	körperliche, emotionale und kognitive Bedürfnisse befriedigen	Anweisungen Wünsche Höflichkeit ausdrücken Verhandeln etc.	Gib her!, Ich mach das. Kannst du mir helfen? Könnte ich bitte __? Erst __ und dann __
sich selbst behaupten, abgrenzen (eigene Identität behaupten)	ernst genommen werden sich abgrenzen	Erzählen Sprecherwechsel mit eigener Meinung markieren Sprecherwechsel mit persönlicher Akzentuierung	Du glaubst nicht, was mir passiert ist __ Ja, aber __ Man sollte aber auch __ Ich muss dir etwas erzählen __ Du weißt, was ich meine __
sich einer Gruppe anschließen (Gruppenidentität herstellen)	übergreifende Zugehörigkeit sich hierarchisch einordnen (etwas bekräftigen, anpassen)	sozial anerkannte Äußerungen (»In phrases«) Gruppengesänge institutionalisierte Redewendungen Rituale jmd. mahnen Zitate, Redewendungen Anrede etwas anzweifeln, kritisieren usw.	Oh mein Gott! Wie krass ist das denn?! Selber, selber lachen alle Kälber. Herzlichen Glückwunsch Wir sind heute hier, weil __ Guten Appetit! Das würde ich an deiner Stelle nicht machen. Ich bin hin und weg. Der frühe Vogel fängt den Wurm. Sehr geehrte/r __ Liebe/r __ Ich bin mir nicht sicher. Man könnte auch

In Bezug auf die *kommunikative Ebene* wird deutlich, dass der Gebrauch von festen Wortkombinationen die Herausbildung der eigenen Identität auf individueller als auch auf gruppenbezogener Ebene fördert (Wray, 2000, S. 477). Die Imitation von festen Wortkombinationen – insbesondere bei noch geringem Sprachverständnis – ermöglicht einen schnellen Einstieg in kommunikative Situationen, obwohl noch kein ausreichendes Regelwissen über die Zweitsprache vorliegt (Weinert, 1995, S. 186; zur Bedeutung von Imitation und festen Wortkombinationen ausführlich bei Aguado, 2002). »So betrachtet haben formelhafte Äußerungen hier auch eine kompensatorische

Funktion« (Roos, 2009, S. 39). Zielsprachliche feste Wortkombinationen werden dann erworben, wenn sie mit einer *kommunikativen Relevanz* in Verbindung stehen und für die Interaktion von Bedeutung sind (Aguado, 2002, S. 54; Wray & Perkins, 2000, S. 15).

Der Gebrauch fester Wortkombinationen ermöglicht vor diesem Hintergrund Teilhabe und Zugehörigkeit (»be accepted into the target language community«, Crossley & Salsbury, 2011, S. 5).

Produktive Funktion Feste Wortkombinationen optimieren Sprachverarbeitungsprozesse (Sprachproduktion und -rezeption) und haben damit eine produktive Funktion (Roos, 2009, S. 39). Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis werden reduziert und Kapazitäten werden freigesetzt, die normalerweise für die Sprachverarbeitung aufgebracht werden müssten (Ellis 2002, S. 156; Roos, 2009, S. 39). Weinert (1995) argumentiert, dass der minimale Verarbeitungsaufwand und die dadurch gewonnenen Ressourcen schließlich für den kreativen und regelgeleiteten Sprachgebrauch genutzt werden könnten (S. 184) – oder Aguado (2002) folgend für die Interaktion verwendet werden könnten (S. 59). In diesem Zusammenhang stellen Wray und Perkins (2000) drei Gebrauchsmöglichkeiten von festen Wortkombinationen vor: Abkürzungen (»Processing short-cuts«), zeitliche Überbrückungen (»Time-buyers«), Merkhilfen (»Manipulation of information«) (Wray & Perkins, 2000, S. 16).

Abkürzungen werden eingesetzt, um die Gesprächsgeschwindigkeit zu erhöhen und/oder um den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten (z.B. *Gut geschlafen?, Was geht?*). Sie bieten eine Erklärung dafür, warum beispielsweise bestimmte feste Wortkombinationen bevorzugt werden (Wray, 2000, S. 474). Zeitliche Überbrückungen dienen zum einen der Steuerung des Gesprächsverlaufs (z.B. eine Entscheidung treffen, eine Schlussfolgerung ziehen). Zum anderen können sie genutzt werden, um den eigenen Gesprächsturn beizubehalten, indem beispielsweise überbrückende Phrasen eingeschoben werden (z.B. *Wenn du meine Meinung wissen möchtest__, Wenn du möchtest__*). Zur zwischenzeitlichen Speicherung von Informationen können beispielsweise Gedächtnisstützen in Form von festen Wortkombinationen (z.B. Eselsbrücken: *He, she, it, das »s« muss mit.*) genutzt werden.

7.2.2 Forschungsstand feste Wortkombinationen

Feste Wortkombinationen werden innerhalb der Unterstützten Kommunikation entweder im Hinblick auf die *Gestaltung von Kommunikationshilfen* (Vokabularanordnung) oder im Hinblick auf die *Vokabularauswahl* thematisiert. Zunächst werden die Auseinandersetzungen im Kontext der Gestaltung von Kommunikationshilfen vorgestellt und im Anschluss daran die Studien zur Vokabularauswahl beschrieben.

Feste Wortkombinationen und Gestaltung von Kommunikationshilfen

Bei der Gestaltung von Kommunikationshilfen werden zwei unterschiedliche Ansätze thematisiert: Der »*Whole utterance approach*« (formelhafter Ansatz) und der »*Word construction approach*« (grammatischer Ansatz) (Todman et al., 2008).

Bei dem formelhaften Ansatz handelt es sich um Kommunikationshilfen, die überwiegend *vorgefertigte Äußerungen* bzw. feste Wortkombinationen bereitstellen (»phrase-

selection«). Äußerungen werden nicht manuell konstruiert, sondern aus einem bestehenden Repertoire abgerufen. Dahingegen werden beim grammatischen Ansatz *einzelne Wörter und grammatische Funktionen* auf den Kommunikationshilfen angeboten, wobei die Äußerungen selbstständig gebildet und flexibel kombiniert werden können (»phrase creation«) (Todman & Alm, 2003).

Die Grundidee in der Entwicklung von Kommunikationshilfen nach dem formelhaften Ansatz ist, die Kommunikationsgeschwindigkeit zu verbessern und damit soziale Interaktionen zu erhöhen (Beukelman & Light, 2020, S. 197; Todman et al., 2008, S. 236). Es wird davon ausgegangen, dass insbesondere wenig vertraute Kommunikationspartner:innen vorgefertigte Äußerungen leichter verstehen können (Beukelman & Light, 2020, S. 197).

Anhand drei experimenteller Studien leiten Todman et al. (2008) ab, dass Kommunikationshilfen mit vorgefertigten Äußerungen zur Erhöhung der Kommunikationsgeschwindigkeit sowie zu einer besseren fremdbezogenen Einschätzung der kommunikativen Kompetenz im Vergleich zu Kommunikationshilfen nach dem grammatischen Ansatz beitragen (S. 243ff.).

In einer weiteren experimentellen Einzelfallstudie mit drei unterstützten kommunizierenden Personen, deren Literacy-Fähigkeiten im Spektrum beginnend bis fortgeschritten lagen, wurden Konversationen am Arbeitsplatz simuliert. Alle Versuchspersonen wurden vorab in eine komplexe elektronische Kommunikationshilfe mit vorgefertigten Äußerungen (formelhafter Ansatz) eingewiesen und nutzten außerhalb der Testsituation ein System mit grammatischen Funktionen (grammatischer Ansatz). Gemessen wurden die Konversationsrate, die Pausenlänge und die kommunikative Kompetenz nach Light (1989) (unabhängige Variable) beim Einsatz der Kommunikationshilfe mit vorgefertigten Äußerungen im Vergleich zum Einsatz der Kommunikationshilfe mit grammatischen Funktionen (abhängige Variable). Die Konversationsrate war bei allen drei Versuchspersonen signifikant schneller. Die Pausenlänge war signifikant kürzer bei $n = 2$ ($n = 1$ fortgeschrittene Literacyfähigkeiten; $n = 1$ beginnende Literacyfähigkeiten). Die fremdbezogene Einschätzung der kommunikativen Kompetenz durch drei unabhängige Beobachter:innen erfolgte mittels Videoaufnahmen. Für die Versuchsperson mit fortgeschrittenen Literacyfähigkeiten wurde die kommunikative Kompetenz beim Einsatz der Kommunikationshilfe mit vorgefertigten Äußerungen signifikant höher bewertet. Die selbstbezogene Einschätzung der kommunikativen Kompetenz wurde in allen vier Bereichen höher eingeschätzt, wenn die Kommunikationshilfe mit vorgefertigten Äußerungen eingesetzt wurde. Eine Ausnahme wurde für die strategische Kompetenz der Versuchsperson mit beginnenden Literacyfähigkeiten nachgewiesen (Todman et al., 2008, S. 246).

Die Autoren leiten folgende zentrale Schlussfolgerung aus den Studien ab: »The main theoretical conclusion is that, when conversational goals are primarily social, the trade-off between speed and precision is likely to favor speed, which, for such conversations, has been shown to be causally related to perceptions of communicative competence« (Todman et al., 2008, S. 246). Anhand der Simulation einer arbeitsplatzähnlichen Kommunikationssituation konnte laut der Autoren erstmalig herausgearbeitet werden, dass unterstützt kommunizierende Personen mit unterschiedlich ausgeprägten Literacyfähigkeiten bei der Nutzung einer komplexen elektronischen Kommunikationshilfe mit

vorgefertigten Äußerungen eine *höhere Kommunikationsrate*, *geringere Pausenzeiten* ($n = 2$) und eine *bessere subjektive Einschätzung der kommunikativen Kompetenz* vornahmen im Vergleich zur Nutzung eines Systems mit grammatischer Funktion (Todman et al., 2008, S. 246).

Kritisch merken die Autoren an, dass bisher noch wenig Forschung zur Nutzung von Kommunikationshilfen nach dem formelhaften Ansatz bei Personen bestehe, die sich noch am *Anfang der Sprach- und Kommunikationsentwicklung* befinden (Todman et al., 2008, S. 250). Bedeutsame Spracherwerbserfahrungen in Bezug auf den regelbasierten Sprachgebrauch werden durch Kommunikationshilfen mit vorgefertigten Äußerungen unterbunden (Todman et al., 2008, S. 247). Gleichzeitig herrscht in der Forschung noch Unsicherheit darüber, welche tatsächlichen Auswirkungen auf die Sprachentwicklung mit der Bereitstellung vorgefertigter Äußerungen verbunden sind. Nelson (1992) formuliert dazu: »We really do not know what penalties, if any, affect language learning when Gestalt phrases⁸ are provided in the earliest stages of language learning« (S. 13). Blockberger und Sutton (2003) diskutieren ebenfalls die Bedeutung von vorgefertigten Äußerungen auf Kommunikationshilfen. Die Autorinnen fassen zusammen, dass eine begrenzte Anzahl vorgefertigter Äußerungen mit Blick auf die Kommunikationsgeschwindigkeit und vor allem bei UK-Nutzenden mit langsamen Ansteuerungstechniken (z.B. Scanning) sinnvoll scheint (auch Nelson, 1992, S. 13). Wenn jedoch die Sprachentwicklung unterstützt werden solle, würden die Entwicklungsmöglichkeiten unterstützt kommunizierender Personen auf Basis von Kommunikationshilfen mit vorgefertigten Äußerungen deutlich begrenzt bleiben. Der flexible Sprachgebrauch (»to break down and analyze the components of the pre-stored phrase« Blockberger & Sutton, 2003, S. 96f.) würde nicht umfassend unterstützt werden.

Mit den forschungsbezogenen Auseinandersetzungen beider Ansätze zur Gestaltung von Kommunikationshilfen – formelhafter Ansatz, grammatischer Ansatz – wird deutlich, dass in der *Kombination beider Ansätze* ein Potenzial gesehen werden kann. Einerseits können feste Wortkombinationen für wiederkehrende kommunikative Situationen angeboten werden und andererseits sollte sichergestellt werden, dass mit der Kommunikationshilfe auch Wörter selbstständig grammatikalisch angepasst und flexibel kombiniert werden können (Blockberger & Sutton, 2003, S. 96f.; Todman et al., 2008, S. 250).

Todman und Alm (2003) fassen in einem Modell die beiden Ansätze und Interventionsziele zusammen (Abb. 11).

8 »Gestalt phrases« sind eine Form von Wortkombinationen (siehe Tab. 12)

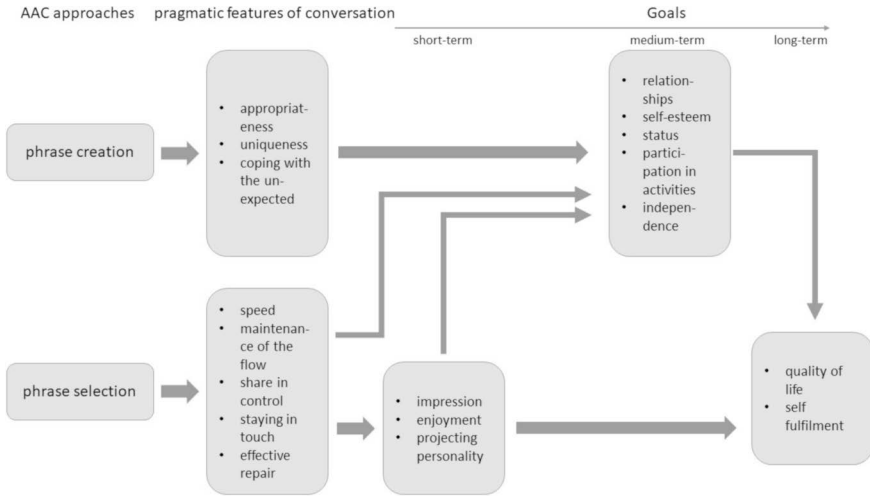


Abb. 11: Modell zur Gestaltung von Kommunikationshilfen unter Berücksichtigung pragmatischer Eigenschaften von Kommunikationssituationen und Interventionszielen (Todman & Alm, 2003, S. 529).

Anmerkung: In einer adaptierten Version des Modells von Todman et al. (2008) wird anstelle von »appropriateness« der Terminus »precision« verwendet sowie anstelle von »impression« die Formulierung »impression management« genutzt (S. 241).

Das Modell von Todman und Alm (2003) verdeutlicht, dass neben pragmatischen Aspekten von Gesprächssituationen auch die unterschiedlichen Interventionsziele in den Entscheidungsprozess einfließen sollten. Es zeigt sich, dass Kommunikationshilfen mit vorgefertigten Äußerungen die Erreichung kurzfristiger Interventionsziele unterstützen können. Im Überschneidungsbereich beider Ansätze befindet sich u.a. die Entwicklung von (kommunikativer) Unabhängigkeit (Kap. 1.1) als mittelfristiges Ziel sowie die Lebensqualität und die Selbsterfüllung als langfristiges Ziel.

Forschungsbedarf feste Wortkombinationen und Gestaltung von Kommunikationshilfen

In den Auseinandersetzungen zur Bedeutung von festen Wortkombinationen für die Gestaltung von Kommunikationshilfen fällt auf, dass bei den Konstrukten *phrase selection* (übersetzt als *Auswahl vorgefertigter Äußerungen*) und *whole utterance approach* (übersetzt als *formelhafter Ansatz*) keine eindeutigen Operationalisierungen zu Grunde gelegt wurden. An der Stelle ist anzunehmen, dass die genannten vorgefertigten Äußerungen im Hinblick auf ihre Größe und Festigkeit variieren (Shadrova, 2013). Im Hinblick auf das Modell von Todman und Alm (2003) wären auf Grundlage des natürlichen mündlichen Sprachgebrauchs (Kap. 7) sowie der Funktionen fester Wortkombinationen (Kap. 7.2.1) Modifizierungen denkbar, um das Potenzial beider Ansätze im Hinblick auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenz herauszuarbeiten. In dem Zusammenhang würde auch die Wechselbeziehung beider Ansätze im Kontext des (Zweit-)Spracherwerbs und -gebrauchs einfließen.

Feste Wortkombinationen und Vokabularauswahl

Forschungsergebnisse zu festen Wortkombinationen können für UK-Interventionen wichtige Orientierungshilfen liefern. Anhand der Listen kann abgeleitet werden,

- welche Äußerungen auf Kommunikationshilfen als feste Wortkombinationen angeboten werden können,
- welche Äußerungen vom Umfeld verstärkt angeboten werden sollten und
- wie Äußerungen gemodelt werden – als vorgefertigte Äußerung, als konstruierte Äußerung oder als eine Kombination beider Ansätze.

Im Folgenden werden Studienergebnisse aus der UK-Forschung zur Analyse von festen Wortkombinationen im natürlichen mündlichen Sprachgebrauch vorgestellt (Anhang B).

Wortkombinationen wurden in der Unterstützten Kommunikation in Bezug auf die Äußerungslänge (z.B. Zweiwortäußerungen, Dreiwortäußerungen) oder in Bezug auf einen spezifischen Sprachgebrauch, dem Small Talk für das Englische näher untersucht, sodass auf Grundlage der Studienlage nur *indirekt* auf feste Wortkombinationen geschlossen werden kann.

Laut King, Spoeneman, Stuart und Beukelman (1995) sind Small Talk-Äußerungen wie folgt gekennzeichnet: »[N]on-informative, may be short in length because no substantive words occur in typical small talk utterances« (King et al., 1995, S. 263). Beukelman und Light (2020) spezifizieren den Small Talk, indem sie zwischen spezifischem Small Talk und allgemeinem (»generic«) Small Talk unterscheiden (Tab. 15).

Tab. 15: Allgemeiner und spezifischer Small Talk (Beukelman und Light, 2020, S. 203)

Allgemeiner Small Talk (Generic Small Talk)	Spezifischer Small Talk
How is your family?	How is your wife?
What's happening?	What are you doing?
Isn't that beautiful!	That is a beautiful flower!
Good story!	Good story about your vacation!
She is great.	She is a great teacher.

Der allgemeine Small Talk kann im Gegensatz zum spezifischen Small Talk mit unterschiedlichen Kommunikationspartner:innen genutzt werden, weil dieser sich nicht auf konkret geteilte Informationen bezieht (Beukelman & Light, 2020, S. 203). Als allgemeine Small Talk-Äußerungen bezeichnen Ball, Marvin, Beukelman, Lasker und Rupp (1999) Äußerungen, die wenig Vorwissen über den/die Gesprächspartner:in erfordern, wenig bis kein inhaltliches Vorwissen über den Gesprächsinhalt voraussetzen und als alleinstehende Äußerung betrachtet werden können. Auch deiktische Ausdrücke werden dazugezählt (S. 148f.).

King et al. (1995) untersuchten den Small Talk bei erwachsenen Personen in Bezug auf drei unterschiedliche Altersgruppen (20–30 Jahre, 65–74 Jahre, 75–84 Jahre) im Alltag. Ein zentrales Ergebnis ihrer Studie war, dass Small Talk-Äußerungen ca. ein Drittel des Sprachgebrauchs ausmachten. Darüber hinaus konnte ein Einfluss der Altersstruktur auf die Nutzung von Small Talk-Äußerungen ermittelt werden. Umso jünger die untersuchte Altersgruppe war, desto höher war der Anteil der Small Talk-Äußerungen am Sprachgebrauch (39 % versus 31 % und 26 %). Die durchschnittliche Äußerungslänge betrug 2.51–2.64 Wörter. Vor allem die jüngeren Erwachsenen nutzten in der Studie kurze Äußerungen mit einem hohen Anteil an Small Talk. Die Autor:innen reflektieren, dass die jüngeren Erwachsenen möglicherweise mit einer größeren Anzahl unterschiedlicher Kommunikationspartner:innen in Kontakt waren und daher mehr Gelegenheiten hatten, um Small Talk zu nutzen. Die am häufigsten genutzte Small Talk-Äußerung war bei allen drei Altersgruppen nur ein bis zwei Wörter lang. Auch wenn fast die Hälfte der Small Talk-Äußerungen einzigartig war, variierten sie nur marginal voneinander (King et al., 1995, S. 263).

Stuart et al. (1997) analysierten in einer Folgestudie die häufigsten Zwei- und Dreiwortäußerungen der Altersgruppen 65–74 Jahre und 75–84 Jahre. In den Ergebnissen wurde deutlich, dass es sich bei 78 % der Zweiwortäußerungen um wiederkehrende Äußerungen handelte und nur 22 % einmal genutzt wurden. Bei den Dreiwortäußerungen kehrte sich das Verhältnis um. So waren 6 % der Äußerungen wiederkehrend und 94 % kamen nur jeweils einmal vor. Zu den häufigsten Wortkombinationen wurden solche gezählt, die mindestens 0.4 pro 1 000 Nennungen (0.04 %) vorkamen.

Ball et al. (1999) untersuchten allgemeine Small Talk-Äußerungen (»generic talk«) von Kindern zwischen 4.0 und 5.2 Jahren in der Vorschule und im häuslichen Umfeld. Zur Analyse des gewonnen Datensatzes legten die Autorinnen ein Kategoriensystem mit verschiedenen Kommunikationsfunktionen an, welches im Laufe der Datenauswertung mit verschiedenen Unterkategorien erweitert wurde. Die Autorinnen stellten fest, dass ein Großteil der kindlichen Äußerungen sowohl im häuslichen als auch im institutionellen Umfeld aus »generic talk« bestand. In Bezug auf bestehende Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Small Talk-Äußerungen im Gebrauchswortschatz Erwachsener stellten Ball et al. (1999) fest, dass die Kinder mehr solcher »generic talk«-Äußerungen nutzten als Erwachsene.

Für die Unterstützte Kommunikation lassen sich aus den vorgestellten Studien wesentliche Schlussfolgerungen ableiten:

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass feste Wortkombinationen zur Teilhabe unterstützt kommunizierender Kinder entscheidend beitragen können, da diese in verschiedenen Kontexten und mit verschiedenen Gesprächspartner:innen genutzt werden können – insbesondere dann, wenn es sich um Small Talk-Äußerungen handelt (Ball et al., 1999, S. 146). »Realizing the importance of this category (and others) to preschool-aged children might encourage interventionists to consider providing various ways of representing generic talk and various means of access in AAC systems for young children who cannot speak« (Ball et al., 1999, S. 152).

Anhand der Befunde lässt sich außerdem ableiten, dass der Sprachgebrauch erwachsener Personen nur unzureichend auf die Lebenswelt von Kindern übertragen werden kann. Demzufolge sollten bei der Vokabularauswahl auf Kommunikationshil-

fen und für die Interventionsplanung die Besonderheiten des natürlichen kindlichen Sprachgebrauchs berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollten sozio-kulturelle Einflussfaktoren und entwicklungsbezogene Aspekte (z.B. Stadium des Spracherwerbs) in die Reflexion einfließen (Ball et al., 1999, S. 152f.).

Die Besonderheit *sozio-kultureller Einflussfaktoren* konnten Clendon und Erickson (2008) beispielhaft für den schriftsprachlichen Gebrauch von Mehrwortäußerungen herausarbeiten. Ihre Studienergebnisse verdeutlichen, anhand einer Vergleichsstudie spontaner Schreibproben von Kindern aus North Carolina (USA, N = 125, Kindergarten, 1.-3. Klasse) und Neuseeland (N = 113, 1.-4. Klasse), regionale Unterschiede in den häufigsten analysierten Zwei- und Dreiwortäußerungen. Am Beispiel des Gebrauchs der Schriftsprache wurde deutlich, dass, obwohl einheitliche Bedingungen für das Verfassen der Schreibproben (u.a. selbstgewählte Themen bestimmen) hergestellt wurden, die Merkmale der Wortkombinationen in Bezug auf die Form und Häufigkeit je nach Region und Schulbesuchsjahr differierten. »These findings again suggest the importance of taking into consideration country and school age when making decisions about how best to store vocabulary in a child's AAC system« (Clendon & Erickson, 2008, S. 290).

Forschungsbedarf feste Wortkombinationen und Vokabularauswahl

Bisher konnte keine Studie im Kontext der Unterstützten Kommunikation identifiziert werden, die den Gebrauch von festen Wortkombinationen bei Kindern im Zweitspracherwerb untersucht. Auch eine übergreifende Betrachtung zur Bedeutung des Kernvokabulars innerhalb der festen Wortkombinationen fehlt. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes unterschiedlich erfolgte, sodass die Vergleichbarkeit der erhobenen Listen begrenzt bleibt und die Festigkeit der untersuchten Wortkombinationen als variabel einzuschätzen ist.

7.3 Bedeutung für Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation

Entscheidungen zur Vokabularauswahl in der Unterstützten Kommunikation beeinflussen maßgeblich die Umsetzung und Planung von Interventionen. Daher müssen gleichermaßen Fragen zur *Vermittlung* des zur Verfügung gestellten Wortschatzes ebenso beantwortet werden, wie Fragen zur *Gestaltung von Kommunikationshilfen*.

Kernvokabular und UK-Interventionen

Im deutschsprachigen Diskurs wird das Kernvokabular als »elementarer Bestandteil des Sprachentwicklungsprozesses« (Boenisch et al., 2007, S. 364) verstanden und zum anderen ganz zentral für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz erachtet (Boenisch, 2014b, S. 12). Sachse und Willke (2020) beschreiben das Kernvokabular als »stabiles Sprachfundament« (S. 228). Insbesondere das häufige Auftreten von Kernvokabular in der Umgebungssprache lässt vermuten, dass die Wörter leichter erworben werden können (Boenisch, 2014b, S. 18). Die Nutzung von Kernvokabular im Gebrauchswortschatz sprechender Kinder – unabhängig motorischer und/oder geistiger Beeinträchtigung – verleihen dem Kernvokabular eine inklusive Funktion im Rahmen der Sprachförde-

rung. Auch hinsichtlich der Förderung von Kindern, die noch nicht intentional und abhängig kommunizieren, wird auf die wichtige Wirkung von Kernvokabular verwiesen (Hansen, 2020, S. 266; Wager & Schmidt, 2013, S. 54ff.). Gerade dann, wenn der aktive Wortschatz noch sehr klein ist und die 80 %-Marke deutlich früher erreicht wird, können die Merkmale des Kernvokabulars zu einer flexibleren Kommunikation beitragen (Boenisch, 2014b, S. 12).

Die Vermittlung von Kernvokabular wird an verschiedenen Stellen mit dem pragmatischen Ansatz (Kap. 4.1) in Verbindung gebracht. Die vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten von Kernvokabular erfordern, dass konkrete Kommunikationssituationen und -anlässe geschaffen werden (»aktive Spiel- und Handlungssituationen«, Boenisch, 2014b, S. 20). Vor diesem Hintergrund wird in der Unterstützten Kommunikation immer wieder auf die Kombinationsmöglichkeiten von Kernvokabular hingewiesen (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 109; Sachse & Willke, 2020, S. 228f.). »The construction of more detailed meanings requires combinations of items. The combinations can either be sentences or the construction of a special (word-)meaning« (Renner, 2003, S. 75). Welche *flexiblen Wortkombinationen* jedoch zu den am häufigsten gebrauchten zählen, ist aktuell noch unklar.

Im deutschsprachigen Raum bietet das *Konzept der Fokuswörter* (Sachse & Willke, 2011; Sachse & Willke, 2020) systematische Hinweise darüber, wie der Wortschatzaufbau mit Kernvokabular bei Kindern mit komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung unterstützt werden kann. Anhand von 16 Fokuswörterreihen rücken 4–6 Wörter aus dem Kernvokabular in den Mittelpunkt der Sprachförderung und werden sukzessive eingeführt. Parallel dazu verdeutlichen Sachse und Willke (2020), welche pragmatischen Fähigkeiten (Kommunikationsfunktionen) mit diesen Wörtern ausgedrückt werden können. Grundlegende Informationen zu systematischen UK-Interventionen, wie die Vokabularauswahl, angeleitete Wortschatzerweiterung, systematisches Vorgehen sowie die Unterstützung der Bezugspersonen fließen in das Konzept ein (Sachse & Willke, 2020, 228ff.). Wissenschaftlich begründet wird die Wortschatzauswahl mit Informationen aus der Sprachentwicklung zum Erstspracherwerb sowie mit Forschungserkenntnissen zum Kernvokabular. Wenn unterstützt kommunizierende Personen einen simultanen Mehrsprachenerwerb (Kap. 3.1) durchlaufen, kann das Fokuswörterkonzept vorerst eine hilfreiche Grundlage für die Förderung der deutschen Sprache liefern. Zum Beispiel werden anfängliche kommunikative Erfahrungen, wie das Umfeld beeinflussen, eine wiederkehrende Handlung einfordern, eine Handlung oder einen Gegenstand auswählen, mit den ersten Fokuswörterreihen möglich. *Ob sich dieses Konzept auf den sukzessiven Mehrsprachenerwerb uneingeschränkt übertragen lässt, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beantwortet werden.* Darüber hinaus gibt es noch keinen Beleg dafür, inwieweit die Fokuswörterreihen und die dargebotenen Formulierungsbeispiele anfänglich genutzter Wortkombinationen entsprechen.

Die Bereitstellung von Kernvokabular auf nicht-elektronischen und elektronischen Kommunikationshilfen wurde im deutschsprachigen Raum durch die Arbeiten von Boenisch und Sachse (2007, 2009, 2016, 2020) am Beispiel der Kölner Kommunikationsmaterialien und MyCore (elektronische Version der Kölner Kommunikationsmaterialien) vorangetrieben. Auf den Kommunikationshilfen wird das Kernvokabular linguistisch (grammatischer Ansatz) sowie sprachspezifisch angeordnet und steht in

einem festen Rahmen immer und ohne erforderliche Seitenwechsel zur Verfügung. Die besondere Vokabularstruktur (außen Kernvokabular, innen Randvokabular) ist ein Grundprinzip der Kölner Kommunikationsmaterialien (einschließlich MyCore) und wird unabhängig von der Komplexität des vorhandenen Wortschatzes beibehalten. Ein Vorteil dieser Grundstruktur ist, dass motorische Automatisierungsprozesse – unabhängig von kognitiven Fähigkeiten – genutzt werden können, um die Kommunikationsgeschwindigkeit und damit den linguistischen Output zu erhöhen (Blockberger & Sutton, 2003, S. 75f.; Boenisch & Sachse, 2007, S. 17; Oxley, 2003, S. 65; Sachse et al., 2013, S. 48). »Great care should be taken to ensure that the early aided systems are, as much as possible, contiguous with later systems« (Blockberger & Sutton, 2003, S. 96). Diese Entwicklungsperspektive muss über die Vokabularorganisation reflektiert werden (Zangari & van Tatenhove, 2009, S. 178). Konsistente Systeme fördern die Teilhabe und den schnellen Einsatz der Kommunikationshilfe in den verschiedenen Alltagssituationen (Blockberger & Sutton, 2003, S. 96). Auch in der MOHECO-Kommunikationsmappe wird beispielhaft demonstriert, wie Kernvokabular auf nicht-elektronische Kommunikationsmaterialien linguistisch strukturiert angeboten werden kann (Bollmeyer, 2011). Kernvokabular ist inzwischen fester Bestandteil auf unterschiedlichen elektronischen Kommunikationshilfen. Mit der SIGN-Map (Dangschat & Ender, 2017) wird verdeutlicht, wie das Kernvokabular in der UK-Förderung mit Gebärden verstärkt mitgenutzt werden kann.

Feste Wortkombinationen und UK-Interventionen

Kommunikationshilfen, die den Wortschatz vorwiegend anhand von festen Wortkombinationen (vorgefertigte Äußerungen) zur Verfügung stellen, werden als pragmatisch orientierte Systeme bezeichnet (Nonn, 2020, S. 95). Castañeda und Fröhlich (2020) erläutern, dass derartige Systeme als Einstieg in die Unterstützte Kommunikation bei Menschen aus dem Autismusspektrum besonders geeignet sind, »da sie die unterschiedlichen Kommunikationsfunktionen besonders gut verstehbar machen.« (S. 277). Vereinzelt werden feste Wortkombinationen auch auf komplexen elektronischen Kommunikationshilfen in Kombination mit semantisch-syntaktischer Strukturierung berücksichtigt. Bereits mit dem Kernvokabular können ganz unterschiedliche (feste) Wortkombinationen gebildet und damit verschiedene pragmatische Fähigkeiten gezeigt werden (Castañeda & Fröhlich, 2020, S. 277). Die Kinder erleben, wie Sprache kommunikativ eingesetzt werden kann.

Aus *Perspektive des Fremd- und Zweitspracherwerbs* lassen sich weitere Begründungen für die Berücksichtigung von festen Wortkombinationen in UK-Interventionen und auf Kommunikationshilfen finden: Breindl (2021) argumentiert, dass feste Wortkombinationen »auch als Steigbügel im Spracherwerb fungieren« (S. 119). Anhand von festen Wortkombinationen können bereits komplexere Äußerungen produziert werden, die außerhalb des »grammatischen Könnens« liegen. Ferner dienen feste Wortkombinationen als Reflexionsgrundlage, um formale Sprachstrukturen bewusst werden zu lassen.

Aus *linguistischer Perspektive* stellt Stubbs (1995) sechs Argumente zugunsten einer Berücksichtigung von festen Wortkombinationen in der Sprachförderung auf, die auch für (mehrsprachige) UK-Interventionen als relevant eingestuft werden. Darin macht er un-

ter anderem deutlich, dass ein Großteil von Wortbedeutungen nur in wiederkehrenden Wortkombinationen erfasst werden könne. Er beschreibt auch, dass kulturelle Aspekte einer Sprachgemeinschaft insbesondere durch die Kombination häufig genutzter Wörter abgebildet würden (S. 386f.).

Bisher liegen im Arbeitsfeld der Unterstützten Kommunikation noch keine Konzepte vor, die das Potenzial von festen Wortkombinationen in UK-Interventionen (speziell für Deutsch als Zweitsprache) schwerpunktmäßig behandeln.

Lediglich Gail van Tatenhove (2013) beschreibt am Beispiel einer UK-Fördersituation vier sprachförderliche Strategien, um feste Wortkombinationen aufzubrechen. Diese werden im Folgenden zusammenfassend vorgestellt und mit eigenen Beispielen ergänzt (*kursiv: Wörter, die gemodelt werden*):

- Aufbrechen der festen Wortkombination⁹: Feste Wortkombination aufgreifen und die pragmatische Absicht durch eine alternative Formulierung bestätigen (Kind: Ich brauche Hilfe, Bezugsperson: Du sagst *ich brauche Hilfe*, weil *das geht nicht*). Einzelne Wörter aus der festen Wortkombination in einen anderen pragmatischen Kontext bringen und dabei 1–2 neue Wörter hinzufügen (*Ich helfe dir*).
- Wechsel des kommunikativen Kontexts: Einzelne Wörter aus der festen Wortkombination in einen neuen kommunikativen Kontext bringen und neue pragmatische Absichten einführen. Einzelne Wörter aus der festen Wortkombination werden mit neuen Wörtern kombiniert (*Hilfe*: Aktivität anbieten, bei dem das Kind keine Hilfe braucht. Du sagst *Jetzt keine Hilfe* oder *Geht schon*)
- Ersetzen des Inhaltswortes: Das bekannte Inhaltswort aus der festen Wortkombination mit Kernvokabular ersetzen (z.B. *dich* oder *das* anstatt *Hilfe*, Du sagst *ich brauche dich*, Du sagst *ich brauche das*). Aktivitäten innerhalb des kommunikativen Kontexts anbieten, um Gelegenheiten zu schaffen, die das Modeln bzw. die Nutzung anderer Wörter erfordern (z.B. Knoten im Schnürsenkel, verschlossene Keksdose: *geht, nicht, auf, machen*)
- Bekannte feste Wortkombination mit neuer Wortkombination ersetzen, mit dem Ziel, dieselbe pragmatische Absicht auszudrücken (z.B. Ich brauche Hilfe vs. *Kannst du mir helfen?*) (van Tatenhove, 2013, o.S.)

Die Forschungsergebnisse zum Kernvokabular und dessen Übertragung auf Kommunikationshilfen haben die Planung und Gestaltung von UK-Interventionen maßgeblich beeinflusst (»Paradigmenwechsel« Boenisch & Sachse, 2020a, S. 114). Paradigmen verstanden als »die übergreifenden Theorien über die Natur der Wirklichkeit«, müssen im Kontext von Wissenschaft und Forschung kritisch überprüft werden, um »ihre grundsätzliche Gültigkeit« zu belegen (Bergeest, 1999, S. 154). Insbesondere bei Deutsch als Zweitsprache ist die Bedeutung des Kernvokabulars im natürlichen mündlichen Sprachgebrauch aus UK-Perspektive noch ungeklärt.

9 van Tatenhove (2013) verwendet den Begriff »Chunk« anstatt Wortkombination.

Die Auseinandersetzung mit festen Wortkombinationen erfolgte im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation erst vereinzelt und nur im Englischen. Die Zusammenführung von Erkenntnissen zum Kernvokabular und festen Wortkombinationen bei Deutsch als Zweitsprache wird als notwendig erachtet, um den natürlichen mündlichen Sprachgebrauch umfassend in UK-Interventionen zu berücksichtigen. Auf dieser Grundlage können erste Konsequenzen für mehrsprachige UK-Interventionen abgeleitet werden.

8 Vorläufige Zusammenfassung

Kinder, die unterstützt kommunizieren und in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen, sind fester Bestandteil schulischer Realität. Aus den Auseinandersetzungen zum Zweitspracherwerb geht hervor, dass zwar Ähnlichkeiten zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb bestehen, der Zweitspracherwerb jedoch auch durch eigne Entwicklungsbedingungen und Einflussfaktoren gekennzeichnet ist (Kap. 2). Die Unterstützte Kommunikation als ein Aufgabenfeld der Sonderpädagogik hat angefangen, sich mit den daraus resultierenden Bedarfen für Forschung und Praxis auseinanderzusetzen (Kap. 1, 3). Sprachtheoretische Auffassungen, wie der pragmatische Ansatz, integrierte Mehrsprachigkeit und Translanguaging rechtfertigen einen gebrauchsbasierten Blick auf Sprache und dessen Erwerb (Kap. 4). Der Erwerb mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz bietet einen hilfreichen Orientierungsrahmen, um Entscheidungen bei der Entwicklung von Kommunikationshilfen und in UK-Interventionen zu treffen. Ein Teilbereich kommunikativer Kompetenz sind die linguistischen Fähigkeiten und damit verbunden die Reflexion darüber, welcher Wortschatz und wie dieser Wortschatz auf Kommunikationshilfen bereitgestellt werden sollte (Kap. 5, 6). Hinsichtlich der Bereitstellung eines adäquaten Wortschatzes wird unter anderem die Orientierung am natürlichen mündlichen Sprachgebrauch thematisiert. Unterschiedliche Befunde aus den Nachbardisziplinen verdeutlichen, dass der Sprachgebrauch, unabhängig vom Erst- oder Zweitspracherwerb, einerseits auf regelbasierten Prozessen beruht. Die Analyse und Zusammensetzung von Wörtern aus dem mentalen Lexikon ermöglicht, dass kreative Äußerungen ausgedrückt und grammatische Meilensteine erworben werden. Andererseits bestimmen ganzheitliche Prozesse, wie feste Wortkombinationen maßgeblich den natürlichen Sprachgebrauch. Sprachliche Äußerungen, die aus festen Wortkombinationen bestehen, werden als ganze Einheiten im mentalen Lexikon gespeichert. Der Gebrauch von festen Wortkombinationen trägt beispielsweise zur schnellen Kommunikation sowie zu einer frühen Teilhabe an Kommunikationssituationen bei. Gleichzeitig wird angenommen, dass auf Grundlage der frühen Nutzung von festen Wortkombinationen grammatische Entwicklungsprozesse angestoßen werden (Kap. 7).

In der Unterstützten Kommunikation wird der natürliche mündliche Sprachgebrauch vor allem über das Kernvokabular abgebildet. Damit soll sichergestellt werden, dass möglichst solche Wörter in UK-Interventionen angeboten werden, die häufig

im Alltag gebraucht werden und demzufolge die Teilhabe an verschiedenen Kommunikationssituationen ermöglichen. Zur Bestimmung des Kernvokabulars wird in der Regel der natürliche Sprachgebrauch von Kindern ohne Beeinträchtigung als Referenz herangezogen. Gleichwohl belegen einzelne Studienergebnisse, dass es kaum einen Unterschied im Kernvokabular zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigung gibt. Die Forschungslage zum Kernvokabular in der Unterstützten Kommunikation ist reichhaltig. Dennoch zeigt sich, dass unterschiedliche Stichproben, kommunikative Kontexte, Datenaufbereitungsweisen und Erhebungsmethoden zu Abweichungen innerhalb der Studienergebnisse führen. In Bezug auf den kommunikativen Kontext »Schule« lassen sich anhand der Studien von Boenisch (Boenisch, 2014b; Boenisch & Soto, 2015) deutliche Muster in Bezug auf die TOP 100 und TOP 200 der am häufigsten genutzten Wörter erkennen. Gleichzeitig stehen dem deutschsprachigen Diskurs bisher nur Kernvokabularlisten zur Verfügung, die nicht explizit den Sprachgebrauch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache reflektieren (Kap. 7.1). Bereits Light formulierte im Jahr (2003) als Forschungsperspektive, dass es wichtig sei, die Einflüsse kultureller Aspekte auf die Entwicklung linguistischer Fähigkeiten zu untersuchen (S. 34). Eine erste zentrale Quintessenz lässt sich aus dem Forschungsstand zum *Kernvokabular* ableiten:

1. Bisher existieren im Arbeitsfeld der Unterstützten Kommunikation keine Untersuchungen zum Kernvokabular von Kindern im (anfänglichen) Erwerb von Deutsch als Zweitsprache. Daher ist noch unklar, welche Übereinstimmungen im Kernvokabular zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern bestehen. Das Vorlegen einer Liste über das Kernvokabular im (anfänglichen) Erwerb von Deutsch als Zweitsprache trägt dazu bei, dass bei Entscheidungen zur Vokabularauswahl die Entwicklungsbedingungen mehrsprachig aufwachsender unterstützter kommunizierender Kinder abgebildet werden können.

Aufgrund der Eigenschaften des Sprachgebrauchs sollte neben dem Kernvokabular auch der Forschungsstand zum Gebrauch von festen Wortkombinationen betrachtet werden. Die Untersuchung von festen Wortkombinationen in der Unterstützten Kommunikation hat erst vereinzelt stattgefunden (Kap. 7.2). Wenige Studien sind im angloamerikanischen Raum, jedoch ohne spezifischen Fokus auf den Zweitspracherwerb, zu finden. Die Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes ist nicht einheitlich. Bereits in einer der ersten Kernvokabularstudien haben Beukelman et al. (1989) auf den Forschungsbedarf hingewiesen. »Perhaps, even more useful to the AAC field would be the knowledge of which words occur adjacent to one another in written and spoken communication« (S. 246). Im deutschsprachigen Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation sind bisher keine wissenschaftlich aufbereiteten Listen zu *festen und häufig genutzten Wortkombinationen* von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bekannt. Aus diesem Desiderat lässt sich eine zweite zentrale Quintessenz ableiten:

2. Die geringe wissenschaftliche Auseinandersetzung mit festen Wortkombinationen in der Unterstützten Kommunikation führt dazu, dass bei (mehrsprachigen) UK-Interventionen der Fokus nach wie vor vor allem auf dem flexiblen (kreativen) Sprachgebrauch liegt. Ergänzende Informationen im Hinblick auf den ganzheitlichen

Sprachgebrauch (feste Wortkombinationen) sind erforderlich, um die Entwicklung kommunikativer Kompetenz unterstützt kommunizierender Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu fördern.

Insgesamt wurden mit der Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Vokabularauswahl als ein Aufgabenfeld der Unterstützten Kommunikation ergänzende Perspektiven für (mehrsprachige) UK-Interventionen bereitgestellt.

9 Das KvDaZ-Projekt

In den vorherigen Auseinandersetzungen wurde das *Potenzial der Vokabularauswahl für die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache* aufgezeigt. In einem Forschungsprojekt wurde dieser Zusammenhang vertieft. Die vorliegende Studie *Deutsch als Zweitsprache in der Unterstützten Kommunikation (DaZ in der UK)* ist eine Sekundärstudie aus dem drittmittelgeförderten Forschungsprojekt *Kernvokabular trifft DaZ (KvDaZ, Tab. 17)*. Zuerst wird das Forschungsprojekt vorgestellt und danach die Sekundärstudie.

Tab. 17: KvDaZ-Projekt – Übersicht

KvD aZ-Projekt – Übersicht	
Leitung	Prof. Dr. Jens Boenisch
Wissenschaftliche Mitarbeitende	Dagmar Frölich (geb. Fretter), Dr. Larissa Heitmann, Lena Lingk
Institution/Träger	Forschungs- und Beratungszentrum gGmbH Köln in Kooperation mit Universität zu Köln
Laufzeit	2016–2020
Förderer	Stiftung Wohlfahrtspflege Bollstiftung

Problemstellung

Das Forschungsprojekt ist vor dem Hintergrund der erhöhten Neuzuwanderungen nach Deutschland seit Mitte 2014 entstanden (Dewitz, Massumi & Griefsbach, 2016; Massumi et al., 2015; Massumi, Dewitz & Terhart, 2018, S. 9). In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachförderkonzepten und Initiativen zu Deutsch als Zweitsprache (Überblick bei Becker-Mrotzek & Roth, 2017) wurde deutlich, dass der Erwerb der Bildungssprache den Diskurs im Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache maßgeblich leitet. Dem anfänglichen Zweitspracherwerb, wenn die Kinder noch *nicht* über

ausreichende Alltagssprachliche Fähigkeiten verfügen, teilweise zusätzliche Beeinträchtigungen aufweisen, wurde zum Zeitpunkt der Projektentwicklung kaum Beachtung geschenkt.

Projektziel und Forschungsfrage

Mit dem Forschungsprojekt sollte ein inklusives Konzept für den anfänglichen Erwerb bei Deutsch als Zweitsprache entwickelt, erprobt und evaluiert werden. In der Entwicklung des sog. KvDaZ-Konzepts wurden Erkenntnisse aus der Unterstützten Kommunikation, insbesondere der Forschung zum Kernvokabular (Kv) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zusammengetragen, um den Einstieg in den Spracherwerb zu erleichtern. »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« (Lingk, Frölich & Boenisch, 2023, S. 3). Zielgruppe im KvDaZ-Projekt waren Kinder im Vorschul- und Primarbereich, die aufgrund von Fluchterfahrungen noch am Anfang des DaZ-Erwerbs standen. Erste Erfahrungen zum Einsatz des KvDaZ-Konzepts konnten auch an Förderschulen gesammelt werden.

Folgende Forschungsfrage sollte im Rahmen des Forschungsprojektes 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 vier bis zehn Jahren?

Studiendesign

Das Evaluationskonzept bestand aus einer formativen Evaluation (A: Entwicklung des KvDaZ-Konzepts) und einer summativen Evaluation (B: Bewertung des KvDaZ-Konzepts) (Boenisch et al., 2021, S. 39, Tab. 18).

Für die summativen Evaluation (Baustein B) wurde ein quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign gewählt und auf die Stichprobe im Primarbereich (6.0-10.11 Jahre) in Form einer Feldstudie angewendet (Lingk et al., 2023). Mit dem Feldzugang wurden die natürlichen Rahmenbedingungen des schulischen DaZ-Erwerbs eingehalten (z. B. gruppenbezogener DaZ-Erwerb, in der Regel keine Einzelfallförderung, unterschiedliche Beschulungsmodelle) (Döring & Bortz, 2016, S. 199f.). Der KvDaZ-Studienverlauf mit den Mess- und Interventionszeitpunkten ist Abbildung 12 zu entnehmen.

Tab. 18: Forschungsvorhaben KvDaZ-Projekt (modifiziert nach Boenisch et al., 2021, S. 39)

	Baustein A	Baustein B
Ziel	Entwicklung, Implementierung & Evaluation des Konzepts	Effektivitätsnachweis des Konzepts
Forschungsdesign	Konzeptevaluation Formative Evaluation	Ergebnisevaluation Summative Evaluation
Methode	qualitativ	quantitativ
Stichprobe	Teilnehmende Lehrer:innen, pädagogische Fachkräfte, die Kinder mit Fluchterfahrung und geringen Deutschkenntnissen im Alter von vier bis zehn Jahren fördern	Neuzugewanderte Kinder mit geringen Deutschkenntnissen im Alter von vier bis zehn Jahren
Erhebungsinstrumente	Feedbackbogen, Fragebogen »Setting«, Dokumentationsraster, Hospitation, Videografie, Tagebucheintrag	Freie Sprachproben (Wortschatz- und Grammatikanalyse), Fragebögen zur Sprachbiografie
Erhebungszeitraum	Gesamte Projektlaufzeit	Hauptstudie
Ergebnisse	KvDaZ-Konzept	Wirksamkeitsnachweis des KvDaZ-Konzepts V1.0

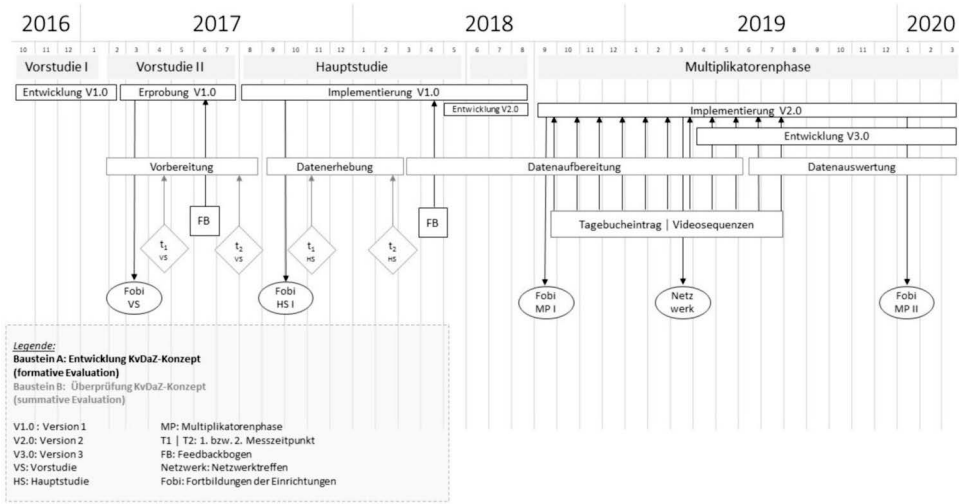


Abb. 12: KvDaZ-Projektverlauf mit Mess- und Interventionszeitpunkten (modifiziert nach Boenisch et al., 2021, S. 41)

Stichprobe

Die Gesamtstichprobe bestand aus einer Interventionsgruppe (IG: Einsatz KvDaZ-Konzept) und einer Kontrollgruppe (KG: bisherige DaZ-Förderung). Für die Sicherstellung einer strukturähnlichen Stichprobe wurden vier Einschlusskriterien formuliert:

1. Sprachanfänger:innen: Zunächst durch Einschätzung der Lehrpersonen. Anhand eines Screeningverfahrens wurde zusätzlich eine vereinfachte Profilanalyse nach Grieshaber (2013) durchgeführt. Sprachaufnahmen mit mindestens fünf Äußerungen auf Profilstufe 0 oder 1 wurden in die Stichprobe aufgenommen.
2. Kontaktdauer zum Deutschen: Unter Einbezug von Elternfragebögen mit Angaben zu personbezogenen und sprachbiographischen Daten der Kinder (Kap. 11.1.1) wurden in der Regel Fälle in die Stichprobe aufgenommen, welche zum ersten Messzeitpunkt maximal zwölf Monate in Deutschland waren.
3. Datengrundlage: Der vorhandene Datensatz wurde auf Vollständigkeit geprüft. Es wurden lediglich die Fälle aufgenommen für die zu beiden Messzeitpunkten die freien Sprachproben vorlagen sowie alle notwendigen Erhebungsinstrumente weitestgehend vorhanden waren.
4. Aufnahmelänge: Durch den Vergleich von Excel-Listen wurde eine ähnliche Aufnahmelänge beider Stichproben angestrebt. Die Reliabilität der Angleichung wurde durch eine unabhängige Person geprüft. Der Übereinstimmungskoeffizient nach Hirschmann (2019) betrug $r_{ii} = 67\%$ (IG) und $r_{ii} = 100\%$ (KG) (S. 98).

Aufgrund dieser Einschlusskriterien wurden in einem ersten Analyseverfahren von ursprünglich 63 Kindern im Alter von 6.0 bis 10.11 Jahren insgesamt 48 Kinder aus zwölf Schulen für die summative Evaluation der Grammatikentwicklung berücksichtigt sowie 50 Kinder für die Wortschatzanalyse (Sum_{WS 1–3}). Aufgrund einer erforderlichen Angleichung der Aufnahmelängen zum Vergleich der Wortschatzanalysen wurde das vierte Einschlusskriterium auf die Stichprobe $N = 50$ angewendet. Für die Wortschatzanalyse konnten daher 40 Fälle berücksichtigt werden (Tab. 19).

Tab. 19: Stichprobe KvDaZ-Studie (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe)

Stichprobe			
	N	IG	KG
Anzahl Schule	12	4	8
Anzahl Sprachaufnahmen	63	38	25
Summativ(SumGR)	48	29	19
Summativ(SumWS 1–3)	50	29	21
Summativ(SumWS 1–4)	40	20	20

Die Stichprobenauswertung bezieht sich im Folgenden auf den Datensatz $N = 40$: Das Durchschnittsalter der Kinder lag in der Interventionsgruppe bei 7.00 Jahre, in der Kontrollgruppe bei 7.11 Jahren. Die Geschlechterverteilung war zwischen beiden Gruppen ähnlich verteilt. 53 % der Interventionsgruppe waren weiblich, entsprechend 47 % männlich. Auch bei der Kontrollgruppe war der Anteil der weiblichen Schülerinnen mit 57 % leicht höher als der Anteil der männlichen Schüler (43 %). 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 seit maximal zwölf Monaten Kontakt zum Deutschen. Ein besonderes Merkmal beider Stichproben war die Sprachenvielfalt (IG_{WS} : $n = 9$; KG_{WS} : $n = 10$). Zu den drei häufigsten Familiensprachen zählte Kurdisch, Arabisch, Griechisch (IG_{WS}) sowie Arabisch, Italienisch, Türkisch (KG_{WS}).

Datenerhebung und -aufbereitung

Als Datengrundlage wurden freie Sprachproben zu zwei Messzeitpunkten (4 Monate zwischen t_1 und t_2) jeweils für die Interventions- und Kontrollgruppe erhoben (ausführliche Beschreibung der Datenerhebung und -aufbereitung in Kap. 11.2, 11.3). Die Beachtung mündlicher (spontansprachlicher) Daten wird in der schulbezogenen Forschung bisher als randständig wahrgenommen, da der Fokus vor allem auf schriftlichen Daten liegt (Schramm & Marx, 2017, S. 212).

Zur indirekten Veränderungserfassung des Wortschatzes wurde die Anzahl der insgesamt verwendeten Wörter (Token) 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 Grammatikentwicklung wurde mithilfe der Profilanalyse nach Grieshaber (2013) und den daraus gewonnenen Profilstufen gemessen. Die Ergebnisse der Grammatikentwicklung werden in dieser Arbeit nicht näher beschrieben. Weitere forschungsbasierte Informationen und Ergebnisse zum KvDaZ-Projekt sind bei Boenisch et al. (2021) sowie Lingk et al. (2023) zu finden.

Reliabilitätsprüfung

Die Interrater-Reliabilität wurde über den Übereinstimmungskoeffizienten (Anzahl der übereinstimmenden Fälle geteilt durch Gesamtheit der analysierten Fälle) berechnet (Hirschmann, 2019, S. 98). Dafür wurden 25 % ($n = 10$) der Sprachaufnahmen aus dem KvDaZ-Datensatz (SUM_{WS1-3}) randomisiert ausgewählt, erneut transkribiert und als Wortlisten aufbereitet. Der Übereinstimmungskoeffizient der Wortschatzlisten für den t_1 -Datensatz entsprach bei den Token $r_u = 0.99$ (99 %) und bei den Lemma-Types $r_{\bar{u}} = 0.99$ (99 %). Für den t_2 -Datensatz betrug die Übereinstimmung bei den Token $r_u = 0.99$

(99 %) und bei den Lemma-Types $rü = 0.99$ (99 %). Damit ließ sich die Reliabilität als sehr hoch einstufen.

Ergebnisdarstellung – Lexikalische Entwicklung

Die Ergebnisse zur lexikalischen Entwicklung werden im Folgenden für die Token und Lemma-Types beschrieben (Abb. 13).

Token

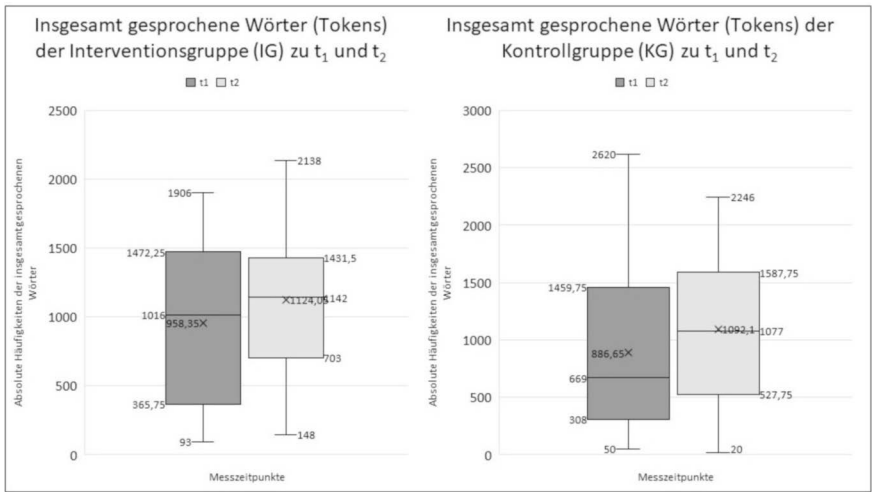


Abb. 13: Insgesamt gesprochene Wörter (Token) im Vergleich zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe (Lingk et al., 2023)

Die Interventionsgruppe nutzte zum *ersten Messzeitpunkt* (t₁) durchschnittlich mehr Token als die Kontrollgruppe (IG: $M = 958.35$, KG: $M = 886.65$). Dies bestätigte sich auch durch die Betrachtung des Interquartilsabstands. 50 % der Kinder aus der Interventionsgruppe sprachen zwischen $Q1 = 365.75$ Token und $Q3 = 1472.25$ Token. In der Kontrollgruppe sprachen 50 % der Kinder zwischen $Q1 = 308$ und $Q3 = 1459.75$ Token. Es wird deutlich, dass die Kinder aus beiden Untersuchungsgruppen bereits bei t₁ einen gewissen Wortschatz im Deutschen erworben hatten. Auf der lexikalischen Ebene waren die Kinder demnach in beiden Gruppen keine absoluten Sprachanfänger:innen. Die Interventionsgruppe sprach, gemessen an den drei Quartilen, insgesamt mehr Wörter (Token). Anhand der Maximalwerte ließ sich erkennen, dass sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe jeweils Kinder waren, die sehr viel sprachen (IG: $x_{\max} = 1906$; KG: $x_{\max} = 2138$), aber auch recht wenig (IG: $x_{\min} = 93$; KG: $x_{\min} = 50$).

Zum *zweiten Messzeitpunkt* (t₂) sprach die Interventionsgruppe durchschnittlich $M = 1124.05$ Wörter insgesamt. Die Kontrollgruppe nutzte durchschnittlich $M = 1092.1$ Wörter insgesamt. 50 % der Kinder aus der Interventionsgruppe sprachen zwischen $Q1 = 703$

und $Q_3 = 1\,431.5$ Token. In der Kontrollgruppe sprachen 50 % der Kinder zwischen 527.75 und 1 587.75 Token.

Vergleichsanalyse Token

Zwischen t_1 und t_2 war die Anzahl der genutzten Wörter (Token) in beiden Gruppen größer geworden. Der durchschnittliche Zuwachs der Token zwischen beiden Messzeitpunkten betrug bei der Interventionsgruppe $M = 166$ Token und bei der Kontrollgruppe $M = 205$ Token. Der Interquartilsabstand lag bei der Interventionsgruppe zu t_2 geringer als bei t_1 (t_1 : IQA = 1 106.5; t_2 : IQA = 728.5). Dabei blieb das dritte Quartil fast auf ähnlichem Niveau (t_1 : $Q_3 = 1\,472.25$; t_2 : $Q_3 = 1\,431.5$). Das erste Quartil stieg jedoch um 337.25 Token auf $Q_3 = 703$. Demnach sprachen zum zweiten Messzeitpunkt 75 % der Kinder mehr als 703 Token.

Der Interquartilsabstand der Kontrollgruppe verringerte sich gegenüber der Interventionsgruppe nur marginal von t_1 zu t_2 (t_1 : IQA = 1 151.75; t_2 : IQA = 1 060). Das dritte Quartil stieg bei der Kontrollgruppe von $Q_3 = 1\,459.75$ auf $Q_3 = 1\,587.75$ Token. Der Maximalwert nahm jedoch zwischen den beiden Messzeitpunkten ab (t_1 : max = 2 620; t_2 : max = 2 246). Das erste Quartil stieg um 219.75 auf $Q_1 = 527.75$ Token.

Bei der Betrachtung des arithmetischen Mittels war der Zuwachs bei der Kontrollgruppe etwas größer als bei der Interventionsgruppe – die Zuwächse lagen aber nah beieinander und können daher als ähnlich betrachtet werden. Eine Verringerung des Interquartilsabstands bei der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe ließ sich eindeutig herausarbeiten.

Die Veränderung der genutzten Token zwischen den beiden Messzeitpunkten lässt jedoch noch keine Rückschlüsse über die Variabilität des Wortschatzes zu. Dafür war die Betrachtung der durchschnittlichen Zuwächse an unterschiedlich genutzten Wörtern (Lemma-Types) beider Gruppen notwendig (Abb. 14).

Lemma-Types

Die Anzahl der unterschiedlichen Wörter im Gebrauchswortschatz war zu t_1 bei der Interventionsgruppe ($M = 164$ Lemma-Types) etwas geringer als bei der Kontrollgruppe ($M = 172$ Lemma-Types). Die Kontrollgruppe nutzte nur $M = 8$ Types mehr als die Interventionsgruppe und ließ sich daher als ein sehr ähnliches Ausgangsniveau deuten. 50 % der Kinder der Interventionsgruppe nutzten zum ersten Messzeitpunkt zwischen $Q_1 = 89$ und $Q_3 = 215.75$ unterschiedliche Wörter (Lemma-Types) (t_1 : IQA = 126.75). Die Hälfte der Kinder aus der Kontrollgruppe nutzte zwischen $Q_1 = 76$ und $Q_3 = 263.25$ Lemma-Types (t_2 : IQA = 187.25). Das sprachliche Niveau der Kontrollgruppe konnte aufgrund der Mini- und Maximalwerte im Vergleich zur Interventionsgruppe als heterogener eingestuft werden.

Bei der Interventionsgruppe stieg zum zweiten Messzeitpunkt die Anzahl der Lemma-Types auf $M = 210$ und bei der Kontrollgruppe auf $M = 185$ Lemma-Types an. Der Zuwachs (größere Anzahl) lag bei der Interventionsgruppe demnach bei $M = 46$ Lemma-Types und bei der Kontrollgruppe bei $M = 13$ Lemma-Types. Im Vergleich der Mediane lag

der Zuwachs für die Interventionsgruppe bei $x_{\text{Med}} = 40$ Types und für die Kontrollgruppe bei $x_{\text{Med}} = 13$ Lemma-Types.

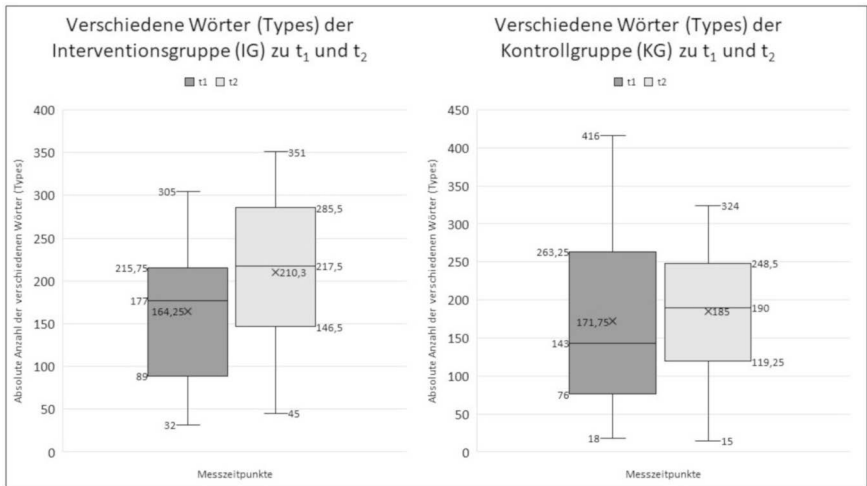


Abb. 14: Verschieden genutzte Wörter (Lemma-Types) im Vergleich zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe (Lingk et al., 2023)

Vergleichsanalyse Lemma-Types

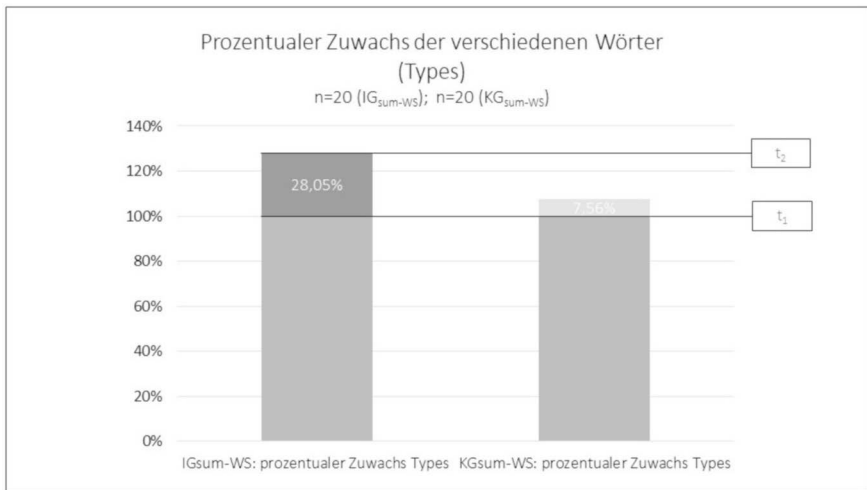


Abb. 15: Prozentualer Zuwachs Lemma-Types im Vergleich zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe (Lingk et al., 2023)

Der Interquartilsabstand blieb bei der Interventionsgruppe zu beiden Messzeitpunkten ähnlich groß (t_1 : IQA = 126.75; t_2 : IQA = 139). Sprachen bei t_1 75 % der Kinder mehr als $Q_1 = 89$ unterschiedliche Wörter (Lemma-Types), waren es bei t_2 bereits mehr als $Q_1 = 146.5$ Lemma-Types. Diese Veränderung bestätigte sich auch bei der Betrachtung der Mini- und Maximalwerte, denn auch diese stiegen in der Interventionsgruppe an.

In der Kontrollgruppe verringerte sich der Interquartilsabstand zu beiden Messzeitpunkten (t_1 : IQA = 187.25; t_2 : IQA = 129.25). Auch in der Kontrollgruppe veränderte sich das erste Quartil von t_1 zu t_2 positiv (t_1 : $Q_1 = 76$; t_2 : $Q_1 = 119.25$). Der Maximalwert sowie das dritte Quartil wurden jedoch kleiner. Der Maximalwert nahm um 98 Lemma-Types ab, der Minimalwert blieb auf ähnlichem Niveau.

In der Interventionsgruppe konnten zum zweiten Messzeitpunkt durchgängig mehr verschieden genutzte Wörter nachgewiesen werden. Die Interventionsgruppe hatte im arithmetischen Mittel mehr als ein Viertel ihres ursprünglichen Wortschatzes dazugewonnen, die Kontrollgruppe ein Zwölftel. Der Zuwachs der Interventionsgruppe war damit im Vergleich zur Kontrollgruppe fast viermal größer.

Diskussion und Ausblick 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 bleibt, welche Wörter genau gesprochen wurden (Funktions- oder Inhaltswörter). Neben der Wortschatzerweiterung (Lexik) kann dies auch als ein Hinweis für die Wirksamkeit des KvDaZ-Konzeptes im Bereich des flexiblen Sprachgebrauchs (pragmatische Kompetenz) gedeutet werden. Apeltauer (2020) verdeutlicht, dass Kinder beim Wortschatzerwerb auf viele Wiederholungen angewiesen sind, damit entsprechende Vernetzungen im mentalen Lexikon aufgebaut werden. »Ein seltener Gebrauch [von Wörtern] begünstigt auch sprachliche Vereinfachungen und das Entstehen defekter Formen (d.h. *Sprachkorrosion*)« (Apeltauer, 2020, S. 308). Es wird angenommen, dass Kindern aus der Kontrollgruppe vor allem Wörter aus dem Inhaltswortschatz (Nomen, Verben, Adjektive) vermittelt wurden. Die damit verbundenen anspruchsvolleren Verarbeitungsmechanismen (Seifart et al., 2018) sowie die seltene Aktivierung derselben (Boenisch, 2014b) können eine Erklärung für die geringere Anzahl unterschiedlich genutzter Wörter nach vier Monaten DaZ-Förderung sein.

Das didaktische Grundgerüst sowie die didaktischen Begleitmaterialien aus dem KvDaZ-Konzept sind so konzipiert, dass alle Kinder voraussetzungslos von den sprachförderlichen Angeboten profitieren können. Mit dem Fokus auf Kernvokabular in kommunikativ bedeutungsvollen Situationen können sich die 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 (Kap. 7.2.1).

Aus der KvDaZ-Studie lassen sich erste Tendenzen zum Einfluss einer kernvokabularbasierten Sprachförderung auf den anfänglichen DaZ-Erwerb ableiten. Für eine abschließende Ursache-Wirkungs-Relation sind weitere Forschungen notwendig.

10 Forschungsdesign

10.1 Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse

Mit der KvDaZ-Studie konnten Auswirkungen einer kernvokabularbasierten Sprachförderung nach dem KvDaZ-Konzept auf die Wortschatz- und Grammatikentwicklung herausgearbeitet werden. Unklar bleibt, welche Kernvokabularwörter und welche festen Wortkombinationen die untersuchten Kinder zum ersten Messzeitpunkt bereits aktiv verwendet haben. Erkenntnisse zum natürlichen mündlichen Sprachgebrauch in der frühen Phase der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache können genutzt werden, um wissenschaftlich basierte Empfehlungen zur Vokabularauswahl und -vermittlung im Kontext mehrsprachiger UK-Interventionen bereitzustellen.

Vor diesem Hintergrund und unter Beachtung der im Theorieteil aufgedeckten Bedarfe wird die Herleitung folgender Forschungsfrage begründet:

Welches Kernvokabular und welche festen Wortkombinationen nutzen Kinder in der frühen Phase der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache im natürlichen mündlichen Sprachgebrauch häufig?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein *quantitatives nicht-experimentelles deskriptives Forschungsdesign* gewählt. Folgende Argumente begründen die Entscheidung (auch Döring & Bortz, 2016, S. 201ff.):

- *Nicht-kausale Forschungsfrage:* Die Beantwortung der Forschungsfrage erfordert keine experimentelle Manipulation der abhängigen Variablen (Kernvokabular, feste Wortkombinationen). Das Erkenntnisinteresse lag auf dem natürlichen mündlichen Sprachgebrauch.
- *Heterogenität im Feld:* Die vielfältigen Einflussfaktoren auf den DaZ-Erwerb (z.B. Entwicklungsstand in der Erstsprache, strukturelle Rahmenbedingungen der Beschulung, Kap. 2.5) und damit potentielle Störvariablen konnten nicht systematisch kontrolliert werden.
- *Nähe zum Feld:* Durch ein nicht-experimentelles Design lässt sich eine größtmögliche Nähe zum Feld während der Datenerhebung herstellen, sodass auf Grundlage der Ergebnisse praxisnahe Implikationen abgeleitet werden können.

Ein quantitatives Vorgehen erfordert die Operationalisierung der Untersuchungsgegenstände (Meißner, Lange & Fandrych, 2016, S. 309). Das *Kernvokabular* wurde in Anlehnung an die deutschsprachige Forschung von Boenisch (2014a; 2014b) im Hinblick auf den Umfang operationalisiert. Als Häufigkeitskriterium (cut-off point) wurde die 80 %-Marke gewählt. »Besonders bei Personengruppen mit (noch) sehr kleinem Wortschatz (inkl. Zweitspracherwerb) ermöglicht die 80-Prozent-Marke eine relativ eindeutige Zuordnung des Wortschatzes zum Kern- und Randvokabular« (Boenisch, 2014a, S. 166). Demzufolge lässt sich die 80 %-Marke unabhängig von der Gesamtgröße des untersuchten Wortschatzes anwenden (Boenisch, 2014a, S. 166). Zusätzlich wurde in Anlehnung an den internationalen Diskurs das Streuungskriterium $\geq 50\%$ ($n = 11$) auf die 80 %-Marke angewendet, um ein noch feineres Bild über den Gebrauch des Kernvokabulars innerhalb der Untersuchungsgruppe zu gewinnen.

Der Untersuchungsgegenstand der *festen Wortkombinationen* wurde in der aktuellen Forschung bisher nicht eindeutig operationalisiert. Zahlreiche Verwendungsweisen und Definitionen konnten aufgedeckt werden (Kap. 7.2.1, Tab. 11). Mit der Untersuchung der festen Wortkombinationen wurde primär das Interesse verfolgt, die am häufigsten genutzten Wortkombinationen zu erfassen, ohne die Analyse auf vorab festgelegte morphosyntaktische Kategorien (z.B. Verb + Argumentstruktur) zu reduzieren. Das Konstrukt »lexical bundles« wurde als besonders geeignet eingeschätzt.

»Lexical bundles are extracted automatically from raw data—typically using sizable corpora—disregarding any pre-defined linguistic categories. They typically do not coincide with traditional grammatical units, but instead represent clause or phrase fragments« (Ädel & Erdmann, 2012, S. 82).

Der Terminus ist im Kontext der Computer- und Korpuslinguistik verbreitet (Shadrova, 2013, S. 31). Im Gegensatz zu Kollokationen, die in der Regel nach ihrer Struktur klassifiziert werden, wird bei lexical bundles das Frequenzkriterium herangezogen (Crossley & Salsbury, 2011, S. 3). Zu den lexical bundles zählen die am häufigsten verwendeten Wortkombinationen in einem ausgewählten Register¹ (Biber & Barbieri, 2007, S. 264, 267). In der vorliegenden Arbeit wurde der mündliche Sprachgebrauch in der Schule, einschließlich der verschiedenen Kommunikationsbereiche (z.B. Unterricht, Essen, Pause) als ein Register betrachtet. Biber und Barbieri (2007) bezeichnen lexical bundles als einen ergänzenden Ansatz in der Forschung zu festen Wortkombinationen (S. 264). »Lexical bundles are usually not structurally complete and not idiomatic in meaning, but they serve important discourse functions in both spoken and written texts« (Biber & Barbieri, 2007, S. 264). Auf dem Flexibilitätskontinuum nach Shadrova (2013, Tab. 14) sind lexical bundles am flexiblen Ende zu verorten, »weil sie für die Suche nach verschiedenen wiederkehrenden Einheiten und ihren jeweiligen Varianten gebraucht werden« (S. 32). Für die Identifizierung von festen Wortkombinationen und der Beschreibung des Umfangs wurde in der vorliegenden Untersuchung ein frequenzorientierter Ansatz gewählt (Biber

1 Mit dem Begriff »Register« werden Sprech- oder Schreibweisen assoziiert, die je nach Kommunikationsbereich als angemessen gelten (Lang-Groth, 2019, S. 1). Eine alternative Umschreibung wäre Stilebene (Horstmann et al., 2020, S. 141).

& Barbieri, 2007, S. 267; Shadrova, 2013, S. 31). »The frequency cut-off used to identify lexical bundles is somewhat arbitrary« (Biber & Barbieri, 2007, S. 267). Das Häufigkeitskriterium wurde aufgrund fehlender Referenzwerte *heuristisch* und mithilfe der Analyse der Häufigkeit-Rangbeziehung bestimmt (Verlauf des Liniendiagramms bzw. der Zipf-Kurve, Abstand der Ränge). Die Länge der festen Wortkombinationen wurde angelehnt an verschiedene andere Untersuchungen auf *Dreiwortkombinationen* begrenzt (auch Clendon & Erickson, 2008; Clendon, Sturm & Cali, 2013; Ebeling & Hasselgård, 2015; Stuart et al., 1997; Northbrook, Allen & Conklin, 2021; Simpson-Vlach & Ellis, 2010). Nach Simpson-Vlach und Ellis (2010) kann die Festlegung auf Dreiwortsequenzen einerseits forschungsökonomisch begründet werden. Der gewonnene Datensatz bleibt überschaubar, weil im Verhältnis weniger Dreiwortkombinationen hochfrequent genutzt werden im Vergleich zu Zweiwortkombinationen. Andererseits zeigt sich, dass in Dreiwortkombinationen häufige Zweiwortkombinationen enthalten sind (Simpson-Vlach & Ellis, 2010, S. 491f.). Somit werden auch implizit Informationen über häufige Zweiwortkombinationen geliefert, die bei Entscheidungen zur Vokabularauswahl in UK-Interventionen bei Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt werden können. Damit idiosynkratische Äußerungen einzelner Personen erkannt werden können, lässt sich ein Streuungskriterium anwenden (Biber & Barbieri, 2007, S. 268). Allgemeingültige Streuungskriterien konnten in der bisherigen Forschung zu festen Wortkombinationen nicht gefunden werden. Daher wurde das verwendete Kriterium $\geq 50\%$ ($n = 11$) aus der Kernvokabularforschung als *zusätzliches* Beschreibungsmerkmal in Form einer Feinanalyse angewendet.

Obwohl eine quantitative Analysemethode gewählt wurde, kann in Anlehnung an Meißner et al. (2016, S. 309) der Einfluss qualitativer Methoden, im Sinne beschreibender und deutender Herangehensweisen, nicht vollkommen ausgeschlossen werden. »Das qualitative Sichten von Einzelbelegen ist zudem unverzichtbarer Bestandteil zur Validierung von quantitativen Analysen, welche zumindest auf der Formebene ansetzen (müssen) und semantisch begründete Ambiguitäten (Homonymie, Polysemie und kontextspezifische Bedeutungsvarianten) systematisch ausblenden« (Meißner et al. 2016, S. 309). Mit Blick auf das gegenwärtige Forschungsinteresse wird auf eine detaillierte Auswertung von Homonymen und kontextspezifischen Bedeutungsvarianten verzichtet. Auf Kommunikationshilfen steht nur eine begrenzte Anzahl an Feldern zur Verfügung. Um Klickwege zu reduzieren und motorische Automatisierungsprozesse zu unterstützen, sollte das Angebot von Homonymen und kontextspezifischen Bedeutungsvarianten sorgfältig abgewogen werden (auch Sachse et al., 2013).

Erkenntnisinteresse

Ziel der Studie war es, das Kernvokabular sowie feste Wortkombinationen in der frühen Phase der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache bei Kindern in der Primarstufe zu untersuchen.

Folgende *Teilziele* waren mit der Untersuchung verbunden:

- Betrachtung des natürlichen mündlichen Sprachgebrauchs in Bezug auf den produktiven Wortschatz (Token, Lemma-Types) pro Untersuchungsteilnehmer:in.

- Bestimmung des Kernvokabulars pro Untersuchungsteilnehmer:in nach der 80 %-Marke (Boenisch, 2014b).
- Erstellung einer Gesamtliste zum Kernvokabular: Bestimmung der 80 %-Marke (Boenisch, 2014b) (*Umfang des Kernvokabulars*); Analyse des Kernvokabulars im Hinblick auf Inhalts- und Funktionswörter sowie Wortartenverteilung (*Zusammensetzung des Kernvokabulars*).
- Erstellung einer Gesamtliste zu den Dreiwortkombinationen: Analyse der festen Wortkombinationen
- Vergleich der Kernvokabularliste mit der Liste über die festen Wortkombinationen

Ahrenholz (2014) beschreibt, dass bei der Analyse von Lernersprachen Vergleichsdaten berücksichtigt werden sollten (S. 173, auch Crossley & Salsbury, 2011, S. 3, Interlanguagehypothese Kap. 2.3). »Orientierungsgröße können immer nur Äußerungen von Muttersprachlern sein, die ungefähr gleich alt sind (gilt besonders im frühen Zweitspracherwerb), gleiche oder vergleichbare kommunikative Aufgaben erhalten haben und diese im gleichen Medium (mündlich/schriftlich) unter vergleichbaren Kontextbedingungen lösen mussten« (Ahrenholz, 2014, S. 175).

Daher wurde ein Teildatensatz (Grundschule Klasse 2 und 4, Boenisch, 2013) aus der Studie von Boenisch (2014b) als *Vergleichsdatensatz* (Referenzkorpus) herangezogen. Ziel war es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Kernvokabular sowie bei den festen Wortkombinationen zu identifizieren.

Begründung für die Unterstützte Kommunikation

Der Untersuchungskorpus (Primärkorpus) spiegelt den Sprachgebrauch von Kindern wider, die Deutsch als Zweitsprache in der frühen Phase erwerben. Der produktive Wortschatz der Kinder kann zunächst als noch sehr reduziert eingeschätzt werden. Daher können über die Korpusanalyse primär die Wörter und festen Wortkombinationen herausgearbeitet werden, die zu *Beginn des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache* kommunikativ bedeutungsvoll sind. Ein solcher Wortschatz kann dann genauso in der frühen Kommunikationsförderung von Bedeutung sein. Die Versorgungssituation mehrsprachig aufwachsender Kinder mit UK-Bedarf ist in Deutschland noch ausbaufähig (Kap. 3.2). Somit fehlen auch valide Datensätze, um den Sprachgebrauch mehrsprachig unterstützt kommunizierender Personen umfänglich zu erheben. Auf Grundlage des Sprachgebrauchs neuzugewanderter Kinder mit noch geringen Deutschkenntnissen lassen sich erste Tendenzen hinsichtlich der Erwerbsbedingungen ableiten, die auf unterstützt kommunizierende Kinder übertragen werden können. Eine Analyse der Erwerbsbedingungen von unterstützt kommunizierenden Kindern mit Deutsch als Zweitsprache lässt sich aufgrund der fehlenden Lautsprache und des eingeschränkten, vorgegebenen Vokabulars auf den Kommunikationshilfen nur in begrenztem Maße anfertigen. Anhand des Erkenntnisinteresses sollen keinesfalls heterogene Entwicklungsverläufe aberkannt werden oder normative Vorgaben etabliert werden (siehe auch Tönsing & Soto, 2020, S. 198). Vielmehr werden die »Entwicklungsanalogien« in Anlehnung an Haupt (1996, S. 18) von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung anerkannt (auch Schäfer, Zentel & Manser, 2022, S. 22ff.). Tiefere Einsichten in den natürlichen

mündlichen Sprachgebrauch sollen gewonnen werden und als ergänzende Ressource im komplexen Prozess der Vokabularauswahl bei mehrsprachigen UK-Interventionen bereitgestellt werden (Tönsing & Soto, 2020, S. 198, Kap. 6).

10.2 Begründung der Forschungsmethode

Jede zugrunde gelegte Theorie, das Forschungsinteresse, Forschungstraditionen und der Kenntnisstand haben Auswirkungen auf methodische Entscheidungsprozesse (Higginbotham, 2003, S. 54; Schramm & Marx, 2017, S. 211). Die vorliegende Arbeit ist in den sprachtheoretischen Diskurs gebrauchsbasierter Ansätze eingebettet (Kap. 4). Das Erkenntnisinteresse bestand vor allem darin, die Performanz, »[d]as, was tatsächlich geäußert und beobachtet werden kann« (Perkuhn et al., 2012, S. 11) im Hinblick auf die am häufigsten genutzten Wörter (Kernvokabular) und festen Wortkombinationen zu untersuchen. Daher wurde die *Korpuslinguistik* als Methodologie herangezogen. Korpusbasierte Analysen erlauben es, Aussagen über die häufigkeitsbasierte Verteilung von Wörtern in einem ausgewählten Korpus sowie Äußerungen mit Fokus auf einzelne Wörter oder die jeweiligen Kombinationsmöglichkeiten zu untersuchen (Perkuhn et al., 2012, S. 78ff., 110ff.; Wray & Perkins, 2000, S. 7). »Korpuslinguistik untersucht *Sprache im Gebrauch*« (Perkuhn et al., 2012, S. 14). Das Erkenntnisinteresse bezog sich auf die »Erfassung« (Mezger, Schellhardt & Şimşek, 2016, S. 182) des Sprachgebrauchs. Daher wurde kein gezielter Stimulus als Sprech Anlass gesetzt, um spezifische sprachliche Äußerungen zu provozieren (Mezger et al., 2016, S. 182). Die Betrachtung von Korpora werden als »das beste Verhältnis von Praktikabilität zu Natürlichkeit der Daten« (Shadrova, 2013, S. 20) erachtet.

Mit der vorliegenden Arbeit war *nicht* das Anliegen verbunden, Rückschlüsse auf den Erwerb bestimmter sprachlicher Regeln oder sprachlicher Fertigkeiten zu ziehen (Engemann, 2018, S. 110; Mezger et al., 2014, S. 73). Deshalb wurde auf die Untersuchung spezifischer kommunikativer Kontexte, wie z.B. Schule, Elternhaus, Freizeitbereich (Ahrenholz, 2014, S. 176) sowie auf die Einbeziehung standardisierter und formeller Sprachtests verzichtet (Überblick bei Porsch, 2014, S. 87ff.). Speziell bei der Erfassung fester Wortkombinationen wurde die Bewertung (ziel)sprachlicher Korrektheit vernachlässigt. In Anlehnung an Aguado (2002) gilt das Merkmal der Korrektheit zur Identifizierung von festen Wortkombinationen als irrelevant (S. 60).

11 Ablauf der Studie

Zur Beantwortung der Forschungsfrage musste ausgehend von dem Datensatz aus dem KvDaZ-Projekt ein Korpus über den natürlichen mündlichen Sprachgebrauch von Kindern im anfänglichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache erstellt werden. In der KvDaZ-Studie wurde der natürliche mündliche Sprachgebrauch mithilfe von Audioaufnahmen erhoben, durch geschulte studentische Projektmitarbeiter:innen transkribiert und mit Tertiärdaten aus dem Elternfragebogen sowie Gedächtnisprotokollen angereichert (Datenerhebung).

Auf Grundlage der Tertiärdaten konnte in einem *ersten Schritt* die Stichprobe für die vorliegende Studie angeglichen werden und auf die frühe Phase der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache eingegrenzt werden. In einem *zweiten Schritt* wurden auf Grundlage der Transkripte häufigkeitsbasierte Listen über die genutzten Wörter und Dreiwortkombinationen computergestützt gewonnen (Datenaufbereitung). Die häufigkeitsbasierten Listen bildeten die Datengrundlage für die im *dritten Schritt* anschließende Auswertung des *Primärkorpus* (Datenauswertung).

Neben der Erstellung des Primärkorpus wurde der *Referenzkorpus* für die Datenauswertung aufbereitet. Als Datenbasis für den Referenzkorpus diente ein Word-Dokument mit Transkriptionen (Sekundärdaten) sowie eine aufbereitete häufigkeitsbasierte Wortliste in Excel. Beide Datenströme wurden vom Urheber, Prof. Dr. Jens Boenisch (Universität zu Köln, Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation) zur Verfügung gestellt. Auf Basis der Transkriptionsdatei konnte die häufigkeitsbasierte Liste über die Dreiwortkombinationen im Referenzkorpus erstellt werden. Auf Grundlage der Wortliste in Excel erfolgte die Kernvokabularanalyse.

Der forschungsmethodische Ablauf der vorliegenden Sekundärstudie orientiert sich an den anerkannten linguistischen Abläufen der Korpuserstellung und -analyse (Meisner et al., 2016, 306ff.; Mezger et al., 2016, S. 182ff.; Perkuhn et al., 2012, S. 54ff., Abb. 16).

In den nachfolgenden Kapiteln wird der forschungsmethodische Ablauf der Studie beschrieben.

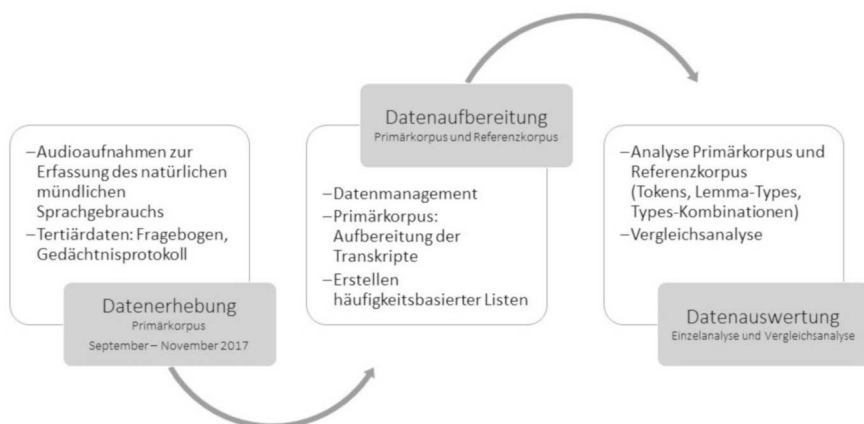


Abb. 16: Forschungsmethodischer Ablauf der Sekundärstudie DaZ in der UK

11.1 Stichprobe

»Eines der wichtigsten und gleichzeitig problematischsten Kapitel der DaZ-Forschung ist die Bestimmung der zu untersuchenden Gruppe« (Schramm & Marx, 2017, S. 213). Bei der Stichprobe handelte es sich um eine nicht-probabilistische Zusammensetzung. Die Stichprobenauswahl erfolgte gezielt aus dem Datensatz der KvDaZ-Studie (Kap. 9) und ist daher als Gelegenheitsstichprobe einzugrenzen (Döring & Bortz, 2016, S. 294ff.). Als Einschlusskriterium zur Erfassung der Kinder, die sich in der anfänglichen Phase der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache befanden, wurde die *Kontaktdauer zum Deutschen* von maximal 12 Monaten in Relation zum Messzeitpunkt der Datenerhebung (t_1) festgelegt. Die Gesamtdauer des Kontakts zur Zielsprache wird als eine Möglichkeit erachtet den sprachlichen Input zu operationalisieren (Engemann, 2018, S. 113). Als weiteres Einschlusskriterium wurde der *sukzessive späte kindliche Zweitspracherwerb* als Spracherwerbsform gewählt, sodass mit dem weit gefassten Verständnis nach Ahrenholz (2020a) eine Altersspanne von 6.0–12.0 Jahre berücksichtigt werden konnte (S. 6; Kap. 2.2).

11.1.1 Elternfragebogen (Tertiärdaten)

Die Stichprobenauswahl, unter Beachtung der Einschlusskriterien, erfolgte auf Grundlage der Analyse eines Elternfragebogens aus dem KvDaZ-Projekt (Boenisch et al., 2021). Mit dem Elternfragebogen bzw. den Tertiärdaten konnte eine transparente Erstellung des Korpus sichergestellt und das Forschungsinteresse eindeutig abgebildet werden (Mezger et al., 2016, S. 191; Schramm & Marx, 2017, S. 214). Im Elternfragebogen wurden Merkmale der Sprachlernbiographie (z.B. Erstkontakt mit dem Deutschen, Erwerbsalter, Fremdsprachenkenntnisse) und Sprachpraktiken (z.B. Sprachgebrauch in der Familie) in Anlehnung an Knapp (ohne Jahr) und Jeuk (ohne Jahr) erfasst. Der berufliche

Status der Eltern wurden ebenfalls erhoben (Schramm & Marx, 2017, S. 213f.). Der Fragebogen beinhaltete überwiegend offene Fragen und wurde, basierend auf der Einschätzung der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte, in folgende Familiensprachen übersetzt: albanisch, arabisch, bulgarisch, englisch, französisch, rumänisch, serbisch, türkisch und russisch. Der Fragebogen wurde teilweise von den Erziehungsberechtigten der Untersuchungsgruppe ausgefüllt, teilweise im Elterngespräch mit der Lehrkraft oder pädagogischen Fachkraft gemeinsam oder direkt von der Lehrkraft oder pädagogischen Fachkraft ausgefüllt (z.B. wenn der Fragebogen nicht in der Familiensprache vorlag). Die Elternfragebögen wurden zur *Reliabilitätsprüfung* rückübersetzt (Schramm & Marx, 2017, S. 216). Die Rückübersetzungen wurden im Anschluss mit dem Original in Anlehnung an Angelino und Ciliberti (2018) sowie Wendt-Hilfebrandt, Hildebrandt und Krebs (1983) durch eine geschulte studentische Mitarbeiterin verglichen. Wendt-Hilfebrandt et al. (1983) definieren die Kategorien (1) Rückübersetzung wie Original und (2) im Sinn übereinstimmend (nicht wörtlich). Jeder Satz wurde in diese Kategorien eingeordnet, die Anzahl der Zustimmungen der Kategorien zusammengezählt und der prozentuale Anteil errechnet. Die durchschnittliche prozentuale Übereinstimmung zwischen der Übersetzung und Rückübersetzung der 10 sprachspezifischen Elternfragebögen betrug 78.83 % (Tab. 20). Die Übersetzungsfehler nach Angelino und Ciliberti (2018) wurden in der Regel als einfache Fehler eingestuft.

Tab. 20: Reliabilitätsprüfung Elternfragebogen (prozentuale Übereinstimmung)

Reliabilitätsprüfung Elternfragebogen	
Sprachen	Übereinstimmung
Albanisch	71.5 %
Arabisch	58.5 %
Bosnisch	–
Bulgarisch	83 %
Englisch	93.5 %
Französisch	97 %
Rumänisch	87.5 %
Russisch	61.5 %
Serbisch	87.5 %
Türkisch	69.5 %
N = 10	M = 78.83 %

Für die vorliegende Stichprobe fehlten Übersetzungen in den Sprachen Kurdisch, Polnisch, Mongolisch, Romanes und Italienisch.

Die Auswertung des Fragebogens erfolgte in SPSS. Von einer geschulten wissenschaftlichen Projektmitarbeiterin wurden die Antworten standardisiert, kodiert und

miteinander in Bezug gesetzt. Beispielsweise wurde der angegebene Beruf nach der IS-CO-88 (International Labour Office, 1990) klassifiziert und standardisiert ausgewertet.

11.1.2 Stichprobenbeschreibung

Unter Beachtung der oben genannten Einschlusskriterien konnte aus dem KvDaZ-Datensatz ($SUM_{WS1-3} N = 50$) eine Stichprobe von $N = 22$ gewonnen werden. Der *Altersdurchschnitt* betrug 7.5 Jahre. Die Hälfte der Untersuchungsgruppe (49.9 %) war zwischen 5 und 7 Jahre sowie 8 und 11 Jahre alt (50 %) (Tab. 21). In der Stichprobe waren 4 Kinder männlich (19 %) und 17 Kinder weiblich (81 %). Bei einer Person fehlte die Angabe zum Geschlecht (Tab. 22).

Tab. 21: Alter der Stichprobe (gültige Prozentwerte)

	Altersstruktur	
	Absolut	Prozent
5 Jahre	1 ¹	4.50 %
6 Jahre	9	40.90 %
7 Jahre	1	4.50 %
8 Jahre	4	18.20 %
9 Jahre	4	18.20 %
10 Jahre	2	9.10 %
11 Jahre	1	4.50 %
gesamt	22	100 %
fehlend	0	
Altersdurchschnitt (M)	7.5 Jahre	

Tab. 22: Geschlechterverteilung (gültige Prozentwerte)

	G eschlecht	
	Absolut	Prozent
männlich	4	19.00 %
weiblich	17	81.00 %
gesamt	21	100.00 %
fehlend	1	

1 5 Tage nach Messzeitpunkt 6. Geburtstag.

Insgesamt zählten 7 unterschiedliche Länder zu den *Herkunftsländern* der Untersuchungsgruppe. Über die Hälfte der Kinder (57.10 %) stammte aus Syrien und Irak, wenn- gleich die angegebene Staatsangehörigkeit ($n = 10$) nicht durchgehend deckungsgleich mit den genannten Herkunftsländern war. Montenegrinisch, Griechisch und Iranisch wurden als zusätzliche Staatsangehörigkeiten angegeben (Tab. 23).

Tab. 23: *Herkunftsland und Staatsangehörigkeit (gültige Prozentwerte)*

Herkunftsland			Staatsangehörigkeit		
	Absolut	Prozent		Absolut	Prozent
Albanien	2	9.50 %	Albanisch	1	4.80 %
Syrien	7	33.30 %	Syrisch	7	33.30 %
Irak	5	23.80 %	Irakisch	2	9.50 %
Polen	2	9.50 %	Polnisch	1	4.80 %
Bosnien	1	4.80 %	Bosnisch	1	4.80 %
Mongolei	1	4.80 %	Mongolisch	1	4.80 %
Italien	3	14.30 %	Italienisch	2	9.50 %
			Griechisch	1	4.80 %
			Montenegrinisch	2	9.50 %
			Iranisch	3	14.30 %
gesamt	21	100 %	gesamt	21	100 %
fehlend	1		fehlend	1	

In der Untersuchungsgruppe wurden 9 unterschiedliche *Erstsprachen* gesprochen, wobei bei 14.3 % ($n = 3$) zwei Erstsprachen angegeben wurden (arabisch/türkisch; grie- chisch/albanisch). Ob die Sprachen simultan oder sukzessive erworben wurden, lässt sich aus dem Datensatz nicht entnehmen. Arabisch ($n = 7$) und Kurdisch ($n = 5$) zählten zu den am häufigsten genannten Erstsprachen (57.10 %). Das Kurdische ist dem Herkunfts- land Irak zuzuordnen (Adli, 2014, S. 175ff., Tab. 24).

Tab. 24: *Erstsprachen (gültige Prozentwerte)*

	Erstsprachen	
	Absolut	Prozent
kurdisch	5	23.80 %
arabisch	5	23.80 %
polnisch	2	9.50 %

	Erstsprachen	
	<i>Absolut</i>	<i>Prozent</i>
bosnisch	1	4.80 %
mongolisch	1	4.80 %
romanes	1	4.80 %
arabisch/türkisch	2	9.50 %
griechisch/albanisch	1	4.80 %
italienisch	2	9.50 %
<i>gesamt</i>	21	100 %
<i>fehlend</i>	1	

Von 18 gültigen Angaben wurden bei einer Person *Auffälligkeiten im Erstspracherwerb* angegeben, die jedoch nicht näher definiert wurden (Tab. 25).

Tab. 25: *Auffälligkeiten Erstspracherwerb (gültige Prozentwerte)*

	Auffälligkeiten Erstspracherwerb	
	<i>Absolut</i>	<i>Prozent</i>
ja	1	5.60 %
nein	17	94.40 %
<i>gesamt</i>	18	100 %
<i>fehlend</i>	4	

Tab. 26: *Verdacht auf Förderbedarf (gültige Prozentwerte)*

	Förderbedarf	
	<i>Absolut</i>	<i>Prozent</i>
ja	2	9.50 %
kein	19	90.50 %
<i>gesamt</i>	21	100 %
<i>fehlend</i>	1	

Darüber hinaus wurde bei zwei Fällen von insgesamt 21 Antworten ein Verdacht auf *Förderbedarf* angegeben (Tab. 26). Dieser wurde bei einem Fall im Bereich emotionale und soziale Entwicklung spezifiziert (ohne Absicherung eines AO-SF Verfahrens). Bei dem anderen Fall fehlte die Angabe eines Förderschwerpunktes.

Die Vergleichsstudien zum Kernvokabular von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung deuten darauf hin, dass kein »behinderungsspezifisches Kernvokabular« (Scholz & Stegkemper, 2022, S. 52) existiert, sondern dass es eine hohe Übereinstimmung unter den meistgebrauchten Wörtern gibt. Daher wurden auch die Kinder mit Auffälligkeiten im Erstspracherwerb oder Verdacht auf Förderbedarf in die Studie eingeschlossen. Aufgrund der noch geringen Deutschkenntnisse und Aufenthaltsdauer der untersuchten Kinder sind weitere Förderbedarfe innerhalb der Stichprobe nicht auszuschließen. Somit bewegt sich die Stichprobenauswahl nah am Feld der Beschulung neuzugewandelter Kinder in der Primarstufe.

Die *Aufenthaltsdauer* der Untersuchungsgruppe betrug im Durchschnitt 6.77 Monate (Tab. 27). Die Aufenthaltsdauer wurde ausgehend von der Ankunft in Deutschland bis zum ersten Messzeitpunkt errechnet. Die geringste Aufenthaltsdauer von 1 Monat bedeutet, dass der Zeitpunkt der Ankunft sowie der Messzeitpunkt im selben Monat lagen.

Tab. 27: Aufenthaltsdauer

	Aufenthaltsdauer	
	Absolut	Prozent
1 Monat	1	4.50 %
2 Monate	2	9.10 %
4 Monate	6	27.30 %
6 Monate	1	4.50 %
7 Monate	2	9.10 %
8 Monate	1	4.50 %
9 Monate	3	13.60 %
10 Monate	3	13.60 %
11 Monate	1	4.50 %
12 Monate	2	9.10 %
gesamt	22	100 %
fehlend	0	

Da für Asylbewerber:innen die Schulpflicht in Nordrhein-Westfalen erst mit Zuweisung zu einer Kommune beginnt (SchulG NRW §34 [6]), wurde zusätzlich der *Beginn des gesteuerten DaZ-Unterrichts* erhoben. Es zeigte sich, dass bei $n = 10$ der Beginn des DaZ-Unterrichts zwischen August und September 2017 lag und damit unmittelbar im Zeitraum des ersten Messzeitpunktes. Bei $n = 3$ begann der DaZ-Unterricht zwischen Januar und März 2017 und bei $n = 2$ zwischen Oktober und November 2016 (Tab. 28).

Tab. 28: Beginn des DaZ-Unterrichts (gültige Prozentwerte)

	Beginn DaZ-Unterricht	
	Absolut	Prozent
2016 Okt	1	6.70 %
2016 Nov	1	6.70 %
2017 Jan	1	6.70 %
2017 Feb	1	6.70 %
2017 Mär	1	6.70 %
2017 Aug	4	26.70 %
2017 Sept	6	40 %
gesamt	15	100 %
fehlend	7	

Eine Gegenüberstellung zwischen der Aufenthaltsdauer und dem Beginn des DaZ-Unterrichts verdeutlicht, dass die durchschnittliche Aufenthaltsdauer im Zeitraum von August bis September 2017 bei 5.8 Monate lag ($n = 10$), von Januar bis März 9.6 Monate ($n = 3$) sowie von Oktober 2016 bis November 2016 12 Monate ($n = 2$) betrug (Tab. 29).

Tab. 29: Beginn des DaZ-Unterrichts im Verhältnis zur Aufenthaltsdauer

Aufenthalts- dauer	Beginn DaZ-Unterricht							
	2017 Jan	2017 Feb	2017 Mär	2017 Aug	2017 Sept	2016 Okt	2016 Nov	gesamt
1 Monat	0	0	0	0	1	0	0	1
2 Monate	0	0	0	1	1	0	0	2
4 Monate	0	0	0	0	1	0	0	1
6 Monate	0	0	0	0	1	0	0	1
7 Monate	0	0	0	1	1	0	0	2
9 Monate	0	1	0	2	0	0	0	3
10 Monate	1	0	1	0	0	0	0	2
11 Monate	0	0	0	0	1	0	0	1
12 Monate	0	0	0	0	0	1	1	2
gesamt	1	1	1	4	6	1	1	15

Die Mehrheit der Untersuchungsgruppe (94.70 %) besuchte vorab keine Kindertages-einrichtung in Deutschland, sodass ein zusätzlicher Einfluss auf den Zweitspracherwerb überwiegend ausgeschlossen werden konnte (Engemann, 2018, S. 117, Tab. 30).

Tab. 30: Besuch einer Kindertageseinrichtung in Deutschland

	Kita-Besuch Deutschland	
	Absolut	Prozent
ja	1	5.30 %
nein	18	94.70 %
gesamt	19	100 %
fehlend	3	

11.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde in Form einer Sekundäranalyse aus dem KvDaZ-Datensatz SUM_{WS1-3} (N = 50) erster Messzeitpunkt (t₁) durchgeführt. In der Sekundäranalyse wurden die erhobenen Daten aus der Primäranalyse (KvDaZ-Projekt) mit einem neuen Forschungsschwerpunkt betrachtet. Die Verortung der vorliegenden Studie »Deutsch als Zweitsprache in der Unterstützten Kommunikation« (DaZ in der UK) im Kontext des KvDaZ-Projektverlaufs ist Abbildung 17 zu entnehmen.

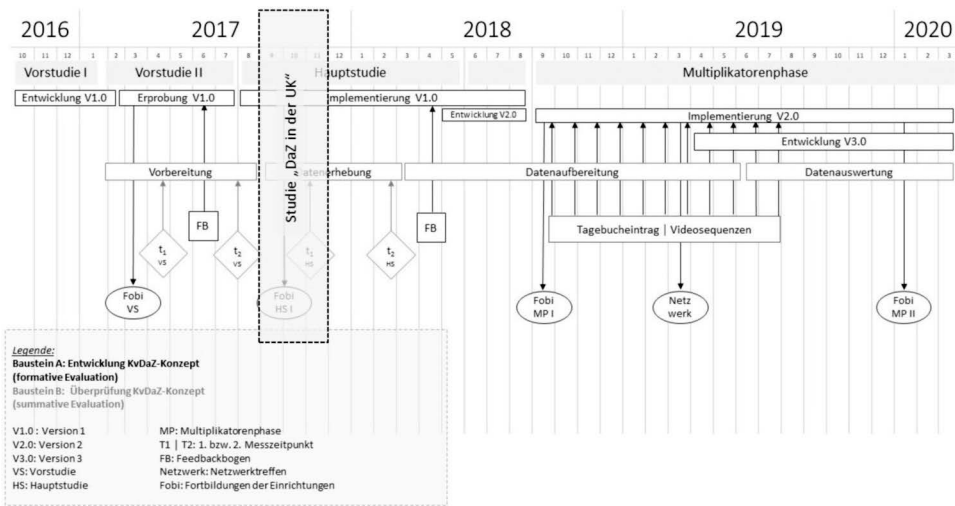


Abb. 17: Verortung der Studie »DaZ in der UK« innerhalb des KvDaZ-Projektverlaufs

Die Daten aus der Sekundäranalyse wurden an insgesamt 8 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Zeitraum von September bis November 2017 erhoben. Die Schulen wurden über Informationsveranstaltungen zum KvDaZ-Projekt rekrutiert. Das Forschungsvorhaben wurde von der Schulleitung gemäß SchulG NRW, § 59 genehmigt.

Da es sich bei der Untersuchungsgruppe um minderjährige Teilnehmer:innen handelte, wurden den Erziehungsberechtigten informierte sprachspezifische Einverständniserklärungen und Ablehnungserklärungen vorgelegt (Mezger et al., 2016, S. 183, 185). Diese wurden über die zuständige Lehrkraft an die Erziehungsberechtigten weitergereicht und eingeholt. Die Übersetzungen der Anschreiben wurden für die Sicherstellung der Reliabilität rückübersetzt (Tab. 31).

Tab. 31: Reliabilitätsprüfung Einverständniserklärung und Ablehnungserklärung

Sprachen	Einverständniserklärung	Ablehnungserklärung
Albanisch	43.75 %	64 %
Arabisch	–	–
Bosnisch	65 %	79 %
Bulgarisch	59 %	61 %
Englisch	63 %	83 %
Französisch	56 %	70 %
Rumänisch	47 %	70 %
Russisch	27 %	48 %
Serbisch	–	–
Türkisch	31 %	68 %
Übereinstimmung (M)	49 %	68 %

Gegenstand der Untersuchung war die Analyse von Spontanäußerungen (mündlicher Sprachdaten), die durch Audioaufnahmen erhoben wurden. Der Vorteil der Erhebungsmethode bestand darin, dass vom Forschenden ungesteuert und natürlich der Sprachgebrauch erfasst werden konnte. Dennoch kann die Anwesenheit fremder Personen und die Nutzung technischer Geräte das Handeln der Untersuchungsgruppe beeinflussen (*Beobachtungsparadoxon*, Mezger et al., 2016, S. 183).

Den Kindern wurde ein Aufnahmegerät mit einem Mikrofon (Digital Voice Recorder VN-741PC von Olympus) zur Verfügung gestellt und am Kragen des Oberteils befestigt.

Die Datenerhebung wurde von zuvor geschulten studentischen Projektmitarbeiter:innen durchgeführt (Mezger et al., 2016, S. 185), die lediglich das Aufnahmegerät am Kragen befestigten und dann das Setting verließen. In Bezug auf die Objektivität der Datengewinnung lässt sich ein hohes Maß feststellen, da die Forschende nicht Teil der Sprachaufnahmen waren. 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 kommen, sodass der natürliche Sprachgebrauch abgebildet werden konnte. Darüber hinaus orientierte sich die Datenerhebung auch an für das Kind bedeutsamen Situationen, die außerhalb des Unterrichts stattfanden (Heidtmann, 1988; Jeuk, 2003, S. 126). Darum wurde auf Videografien verzichtet. Videografien hätten eine Begrenzung auf einen ausgewählten kommunikativen Kontext (z.B. Unterricht) zur Folge, wodurch die Vielfältigkeit kommunikativer Situationen nicht erfasst werden könnte. Zudem wurde bewusst der Fokus auf lautsprachliche Äußerungen der Kinder gelegt, wenngleich dadurch die Kontextfaktoren nicht umfänglich abgebildet werden konnten.

Die erhobenen Daten wurden nach der Datenschutz-Grundverordnung (EU-DSGVO, 2016) archiviert, verwaltet und weiterverarbeitet.

11.3 Datenaufbereitung

Die gewonnenen Sprachproben wurden über ein einheitliches Transkriptionssystem (Anhang C) mit 14 Modulen durch studentische Projektmitarbeiter:innen transkribiert, welches 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, 2014b; Robillard et al., 2014; Trembath et al., 2007). Ausgeschlossen wurden Wörter, wie *Äh*, *Oh* usw. (auch Shin & Hill, 2016, S. 420). Eine leichte bis vollständige Sprachglättung wurde bei umgangssprachlichen Ausdrucksweisen (z.B. »mal« anstatt »ma«) sowie offensichtlich nicht-normgerechten Äußerungen auf der Wortebene angestrebt (z.B. ein Kind sagt *auf* anstelle von *auch*, aus dem Kontext ist aber ersichtlich, dass die unterschiedlichen Bedeutungen bekannt sind, allerdings der »ch«-Laut nicht gebildet werden kann). Ein fehlerhafter Satzbau wurde nicht geglättet. Die Umgebungssprache wurde nicht transkribiert. Vor diesem Hintergrund konnte auf komplexere Transkriptionssysteme aus der Gesprächsforschung (z.B. HIAT; Rehbein, Schmidt, Meyer, Watzke & Herkenrath, 2004) verzichtet werden (Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 147ff.; Ziem & Lasch, 2013, S. 72). Die Transkription der Sprachaufnahmen erfolgte in MAXQDA Standard (VERBI Software, 2017). Pro Untersuchungsteilnehmer:in wurde ein Transkript (txt-Datei) erstellt. MAXQDA Standard wurde als besonders geeignet für die Datenaufbereitung eingestuft, weil sich Datenaufbereitung und -auswertung innerhalb eines Programms kombinieren lassen. Über das Erweiterungsprogramm MAX Dictio ließ sich die quantitative Analyse der genutzten Wörter und Wortkombinationen durchführen.

11.4 Datenauswertung

Für die Datenauswertung wurden wissenschaftliche Standards aus der quantitativen Korpusanalyse berücksichtigt (u.a. Mezger et al., 2016; Perkuhn et al., 2012). Das Zählen von Einheiten ist die Grundlage quantitativer korpusanalytischer Methoden (Meißner et al., 2016, S. 309f.). Die Abläufe in der Datenauswertung waren daher mit dem Ziel verbunden, die Transkripte so aufzubereiten, dass Listen über häufige Lemma-Typen (Nennform des Lexems, z.B. Nominativ Singular bei Substantiven) und Wortkombinationen generiert werden konnten. Anhand der Listen konnten verschiedene formalsprachliche Aspekte (u.a. frequente und weniger frequente Einheiten, Meißner et al., 2016, S. 310) des natürlichen mündlichen Sprachgebrauchs gewonnen werden (Tab. 32).

Tab. 32: formalsprachliche Aspekte der Korpusanalyse

Bezeichnung	Kernvokabular
Token	Anzahl der insgesamt verwendeten Wörter (Lexeme)
Lemma-Types	Anzahl der verschiedenen Wörter (Lexeme)
Häufigkeit	Absolute Häufigkeit pro Wort
Rang	Wörter werden im Hinblick auf die Häufigkeit absteigend sortiert (größter Wert = Rang 1).
Streuung (S)	Anzahl aller Fälle pro Lemma-Types
Bezeichnung	feste Wortkombinationen
Token	Anzahl der insgesamt verwendeten Wortkombinationen
Types-Kombinationen	Anzahl der verschiedenen Wortkombinationen
Häufigkeit	Absolute Häufigkeit pro Wortkombination
Rang	Wortkombinationen werden im Hinblick auf die Häufigkeit absteigend sortiert (größter Wert = Rang 1).
Streuung (S)	Anzahl aller Fälle pro Types-Kombination

Im Folgenden werden die Schritte der Datenauswertung für die Analyse des Kernvokabulars sowie für die festen Wortkombinationen beschrieben.

Kernvokabular

Das Auswertungsschema für die Analyse des Kernvokabulars war stark angelehnt an die Untersuchung von Boenisch (2014b), um die gewonnenen Ergebnisse mit dem Referenzkorpus aus Boenisch (2013, Kl. 2 und 4) vergleichen zu können (Kap. 10.1). Abweichend zum Analyseschema von Boenisch (2014b) wurde in der vorliegenden Arbeit *machen* nicht zu den Hilfsverben gezählt, sondern als Vollverb behandelt (S. 14ff.). Ebenso wurde *werden* als Hilfsverb gezählt.

Mit dem Erweiterungsprogramm MAXDictio konnten die Transkripte nach den oben genannten formalsprachlichen Aspekten (Tab. 34) quantitativ untersucht werden. Das Leerzeichen nach einem Token bildete das Grenzsymbol für ein Wort. Über die Funktion »Worthäufigkeiten« konnte pro Transkript eine Wortschatzliste generiert werden, die u.a. Auskunft über die verwendeten Häufigkeiten der einzelnen Wörter gab. Die Voreinstellung »Stopp-Liste« ermöglichte es, die Transkripte nach dem Forschungsanliegen zu bereinigen (z.B. Ausschluss von arabischen Zahlen) (Abb. 18). Über die Voreinstellung »Wörter lemmatisieren/German« konnten die genutzten Wortformen in Lemma-Types umgewandelt werden.

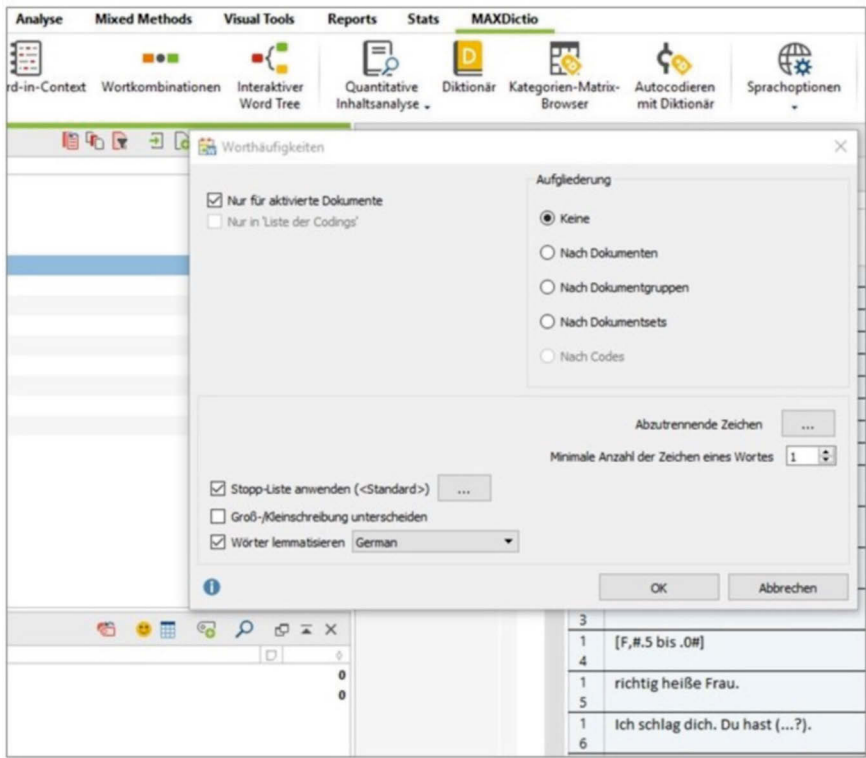


Abb. 18: Funktion Worthäufigkeiten in MaxDictio

Die aus dem Primärkorpus generierte Wortliste in MAXDictio konnte nicht uneingeschränkt für die Datenauswertung genutzt werden und musste daher in Excel exportiert und manuell weiter überarbeitet werden. Die Überarbeitung erfolgte über die Funktion »Liste der Fundstellen« in MAXDictio. So war es möglich, für jedes lemmatisierte Wort die tatsächliche Verwendung im Transkript nachzuvollziehen. Am Beispiel des Lemmas *weit* (Abb. 19) wird ersichtlich, dass nicht allein über die Lemmatisierung deutlich wird, ob es sich um das Adjektiv *weit* oder um das Adverb *weiter* handelte.

Die Kontextanalyse über »Liste der Fundstellen« ermöglichte eine genauere Wiedergabe der verwendeten Lemma-Types. Das Lemma *weit* wurde entsprechend des Kontextes als Adverb annotiert und zu *weiter* umbenannt. Zusammengesetzte Verben, die in einer Äußerung separiert auftraten (*Mach die Tür auf.*), wurden in einer manuellen Auswertung identifiziert und in der Grundform aufgeführt (*aufmachen*, Boenisch, 2014b).

Die notwendigen Überarbeitungsschritte werden in der folgenden Tabelle begründet aufgeführt (Tab. 33).

Die manuelle Überarbeitung von computergestützten Wortschatzlisten ist nicht unüblich. Beispielsweise machen Fandrych, Meißner und Wallner (2018) in einer Veröffentlichung anhand des Korpus »Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv« (GeWiss) exemplarisch deutlich, dass »die aktuell verfügbaren für schriftsprachliche Korpora entwickelten Verfahren zur automatischen Aufbereitung [...] für mündliche Korpora noch keine zufriedenstellenden Ergebnisse [liefern]« (Fandrych et al., 2018, S. 8; auch Ädel & Erman, 2012, S. 84; Perkuhn et al., 2012, S. 77; Ziem & Lasch, 2013, S. 72). In ihren Ausführungen beziehen sich die Autor:innen auf die orthographische Normalisierung, die Wortartenannotation (POS-Tagging), die Lemmatisierung und die Annotierung pragmatischer Kategorien (Fandrych et al., 2018, S. 8).

Worthäufigkeiten

Aus 1 Dokumenten (1043 Wörter total)

213 Wörter (TTR = 0,2042)

Max. Rangplätze

Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%	Rang	Dokumente	Dokumente %
lineal	6	4	0,38	55	1	100,00
nur	3	4	0,38	55	1	100,00
pausen	6	4	0,38	55	1	100,00
weit	4	4	0,38	55	1	100,00
aufräumen	9	3	0,29	65	1	100,00

Suchergebnis

4 Fundstellen aus 1 Dokumenten und 1 Dokumentgruppen

Dokument	Suchbegriff	Anfang	Ende	Vorschau
IGS Sprachproben_KA\IGS...	weiter	2	2	91 Aber die macht. Die macht WEITER. Die sagt Stopp, lass mich Ruhe.
IGS Sprachproben_KA\IGS...	weiter	2	2	lass mich Ruhe. Die macht WEITER. 92 Du Fettsack. 93 Hier.
IGS Sprachproben_KA\IGS...	weiter	2	2	96 Wollen wir jetzt WEITER Pause gehen? Was? 97 [P]
IGS Sprachproben_KA\IGS...	Weiter	2	2	ist. 29 Ja. 30 WEITER, okay. 31 Ich hab Nummer zwei.

diestert	9	2	0,19	79	1	100,00
danken	6	2	0,19	79	1	100,00
deler	5	2	0,19	79	1	100,00
deutschen	9	2	0,19	79	1	100,00
eins	4	2	0,19	79	1	100,00

Abb. 19: Liste der Fundstellen am Beispiel des Lexems »weiter«

Tab. 33: Manuelle Überarbeitungsschritte für die Analyse des Kernvokabulars (Kv)

Manuelle Überarbeitungsschritte (Analyse Kernvokabular)	Begründung
Anpassung der lemmatisierten Wörter	Um den verwendeten Wortschatz der Untersuchungsgruppe im Hinblick auf das Kernvokabular vergleichen zu können, wurde auf einen Teildatensatz aus den Forschungsdaten von Boenisch (2014b; 2013) zurückgegriffen. Dieser bildet den Gebrauchswortschatz von 13 Schüler:innen aus der 2. Klasse der Grundschule sowie 15 Schüler:innen aus der 4. Klasse der Grundschule ab. Boenisch (2013) nutzte in seiner Analyse bei den Verben die Grundform (<i>habe, hast > haben</i>) als minimale Einheit. Darüber hinaus zeigt die Wortschatzliste, dass bei den Pronomen und Adjektiven der Nominativ Singular Feminin (<i>jeder, jedes > jede</i>) oder Neutrum (<i>dieser, diese > dies</i>) verwendet wurde. Damit der Vergleichsdatensatz von Boenisch (2013) effizient genutzt werden konnte, wurden die lemmatisierten Formen aus MAXDictio entsprechend angepasst (z.B. <i>jed > jede; ander > andere; spiel > spielen</i>). Die Lemmatisierung in MAXDictio erscheint nicht durchgehend nachvollziehbar und fehlerfrei. Zum Beispiel befinden sich hinter dem Lemma <i>weg</i> die Wortformen <i>weg</i> und <i>wegen</i> oder das Lemma <i>malen</i> steht für <i>mal</i>. Nach E-Mail Kontakt mit dem Kundenservice vom 26.03.2018 wurde darauf hingewiesen, dass MAXQDA externe Lemmata-Listen verwendet, die von dem/der Anwender:in frei editierbar sind. Für das Deutsche wird die Liste »Deutsche-Morphologie-Daten« von Daniel Naber (www.danielnaber.de/morphologie/) genutzt. Die Entwickler von MAXQDA haben keinen unmittelbaren Zugriff auf die Gestaltung der Liste und können Fehlermeldungen lediglich an die Autor:innen der Liste weiterleiten. Für die Wortschatzanalyse wurde die Lemmata-Liste in Bezug auf die Pronomen, die bestimmten Artikel und das Hilfsverb <i>sein</i> modifiziert. Abweichungen vom Transkriptionssystem (z.B. <i>gibts > gibt es</i>) und Rechtschreibfehler mussten manuell korrigiert werden. Zusammengesetzte Verben, die getrennt auftraten, wurden in die Grundform umgewandelt (z.B. <i>Mach zu > zumachen</i>).
Manuelle Auswertung der Pronomen und Artikel	Die Pronomen und Artikel wurden unter übergreifenden Lemma-Typen subsummiert. So befanden sich alle bestimmten Artikel unter dem Lemma <i>der</i>, alle Personalpronomen unter <i>ich</i>, Possessivpronomen befanden sich teilweise unter <i>mein</i> usw. Diese Art der Lemmatisierung musste im Hinblick auf die Analyse von Kernvokabular zwingend aufgebrochen werden, um die verwendeten Wörter möglichst genau abzubilden (Modifizierung der Lemmata-Liste).

Manuelle Überarbeitungsschritte (Analyse Kernvokabular)	Begründung
Anpassung von Groß- und Kleinschreibung	Im Editor von MAXDictio zur Bestimmung der Worthäufigkeiten war es möglich, zwischen Groß- und Kleinschreibung zu unterscheiden. Darauf wurde zunächst verzichtet, um Wortdopplungen (z.B. <i>Ich/ich, Spiel/spiel, Was/was</i>) zu vermeiden. Die Großschreibung wurde nachträglich für die verwendeten Nomen angepasst.
Zuordnung der Wortarten (POS-Tagging)	Eine automatische Zuordnung der Lemma-Types zu den entsprechenden Wortarten ist über MAXDictio nicht möglich. Die Zuordnung erfolgte manuell. Zur Festlegung der Wortart wurde die Kontextanalyse in MAXDictio als Entscheidungskriterium genutzt und über »Duden online« sowie Duden (2009) verifiziert. Als Wortarten wurden folgende Lexemklassen annotiert: Verb, Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Adverb, Partikel, Präposition. Die Interjektion wurde als spezifische Form der Partikel (Ausdruckspartikel, Duden, 2009, S. 597) zusätzlich annotiert. Die Eigennamen wurden in Anlehnung an Duden (2009) den Substantiven zugeordnet (S. 1249). In der Zusammenführung der Einzellisten zu einer Gesamtliste wurde deutlich, dass einigen Wörtern mehrere Wortarten je nach Verwendungsweise pro Fall zugeordnet wurden. In dieser Situation wurde die Wortartenannotierung an die Zuordnung der Referenzliste angelehnt. Ausnahme bildeten folgende Wörter und Wortartenzuordnungen: – <i>wie</i>: Pronomen (Primärkorpus); Konjunktion (Referenzkorpus) – <i>wo</i>: Pronomen (Primärkorpus); Konjunktion (Referenzkorpus) – <i>gleich</i>: Adjektiv (Primärkorpus); Präposition (Referenzkorpus) – <i>Morgen</i>: Substantiv (Primärkorpus); Adverb (Referenzkorpus) – <i>der, die, das</i>: Artikel (Primärkorpus); Pronomen (Referenzkorpus)
Bereinigung der Einzellisten	Die gewonnenen Wortschatzlisten pro Fall wurden qualitativ überprüft, um Abweichungen vom Transkriptionssystem bereinigen zu können.

Pro Stichprobenteilnehmer:in konnte unter Beachtung des skizzierten Verfahrens eine Kernvokabularliste gewonnen werden. Das Kernvokabular wurde aus den 22 Wortlisten mit der 80 %-Marke nach Boenisch (2014b) herausgefiltert. Für die Erstellung einer Gesamtliste wurden die Einzellisten in Excel über die Funktion S-Verweis zusammengeführt und das Kernvokabular auf der Grundlage der 80 %-Marke ermittelt. Über eine zusätzliche Spalte konnte das Streuungskriterium ≥ 50 % einbezogen und reflektiert werden.

Feste Wortkombinationen

Vorbereitend wurde für die Auswertung der festen Wortkombinationen sichergestellt, dass pro Untersuchungsteilnehmer:in maximal ein Transkript vorlag. Wurden zwei Transkripte zum jeweiligen Messzeitpunkt erstellt, wurden die Transkripte zu einer Datei zusammengeführt. Somit konnten 22 Transkripte im Hinblick auf Dreiwortkombinationen analysiert werden. Für die Gewinnung einer Gesamtliste über die genutzten

Wortkombinationen (Liste_{WK}) wurden in MAXDictio alle Transkripte der Untersuchungsgruppe markiert und über die Funktion »Wortkombinationen« ausgelesen (Abb. 20).

Abb. 20: Funktion »Wortkombinationen« in MaxDictio

In der benutzerdefinierbaren Einstellung wurde die Beachtung der Groß- und Kleinschreibung ausgewählt. Darüber hinaus wurde der zu untersuchende Kontext durch Satzgrenzen und Separatoren (z.B. (), ;, :) begrenzt. Die in MaxDictio erhobene Liste über alle Dreiwortkombinationen wurde in Excel exportiert und manuell nachbearbeitet. Über die Excel-Funktion »Konsolidieren« wurden alle mehrfach aufgeführten Dreiwortkombinationen mit den entsprechenden Häufigkeiten zusammengerechnet. Bei der Konsolidierung wurden Dreiwortkombinationen mit Groß- und Kleinschreibung zusammengefasst und nach dem häufigsten Gebrauch ausgegeben (z.B. *alles gut alles*; *Alles gut alles* > *alles gut alles*, *Wie heißt du*; *wie heißt du* > *Wie heißt du*). Die gewonnene Liste_{WK} wurde nach Häufigkeiten absteigend und alphabetisch sortiert. Danach erfolgte die Rangberechnung.

Über die Analyse der Häufigkeit-Rang-Beziehung und dem Verlauf der Zipf-Kurve wurde ermittelt, welche Wortkombinationen am häufigsten verwendet wurden und als fest eingestuft werden konnten (heuristischer Zugang). Als cut-off point wurde das rapide Abflachen der Verlaufskurve sowie die Rangverteilung verwendet, um einen möglichen Übergang von festen Wortkombinationen hin zu flexibel gebildeten Wortkombinationen zu identifizieren. Für die gewonnenen und als ganzheitlich eingestuften Dreiwortkombinationen wurde die Streuung berechnet (Wie viele Kinder nutzten die Dreiwortkombination?). Dafür wurde im Editor von MaxDictio zur Berechnung der Wortkombinationen die *Aufgliederung nach Dokumenten* ausgewählt, sodass nachvollzogen werden konnte, in welchem Transkript die Wortkombination genutzt wurde. Auf dieser Grundlage konnte die Anzahl der Streuung ermittelt werden.

Vergleichsanalyse

Bei der Analyse von Lernaltersprache ist die Hinzunahme eines Referenzkorpus von Personen mit Deutsch als Erstsprache erforderlich (Kap. 10.1). Daher wurde der Referenzdatensatz »Grundschule« aus dem Datensatz von Boenisch (2014b; 2013) herangezogen (Referenzkorpus). Das zur Verfügung gestellte Material bestand aus einem Worddokument mit Transkriptionen von $N = 28$ Schüler:innen sowie einer Excel-Liste mit dem aufbereiteten Wortschatz (Lemma-Types) nach Häufigkeit, Frequenz und Rängen. Die Kernvokabularliste aus dem Primärkorpus wurde mit dem Referenzkorpus über die Funktion S-Verweis in Excel verglichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Kern- und Randvokabular konnten auf diesem Weg deskriptiv herausgearbeitet werden. In weiteren Analysen wurden die am häufigsten verwendeten Wörter (TOP-Wörter) verglichen sowie die Wortartenverteilungen gegenübergestellt.

Damit der Referenzdatensatz auch für die Vergleichsanalyse der festen Wortkombinationen verwendet werden konnte, wurden die Transkriptionen nach dem oben beschriebenen Schema in MaxDictio ausgewertet. In der Vergleichsanalyse wurden die festen Wortkombinationen aus Primär- und Referenzkorpus in Excel gegenübergestellt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet.

11.5 Prüfung der Reliabilität, Objektivität und Validität

Die Interrater-Reliabilität für die Gewinnung der Kernvokabularliste wurde über den Übereinstimmungskoeffizienten (Anzahl der übereinstimmenden Fälle geteilt durch Gesamtheit der analysierten Fälle) berechnet (Hirschmann, 2019, S. 98). Dafür wurden 10 % ($n = 2$) der Sprachaufnahmen aus dem Datensatz ($N = 22$) randomisiert ausgewählt, erneut transkribiert und als Wortlisten aufbereitet. Der Übereinstimmungskoeffizient der Wortschatzlisten entsprach bei den Token $r_{ii} = 0.99$ (99 %) und bei den Lemma-Types $r_{ii} = 1$ (100 %). Damit ließ sich die Reliabilität in Bezug auf die formalsprachlichen Parameter als sehr hoch einstufen. Die Reliabilitätsprüfung sagt jedoch noch nichts über die Übereinstimmung auf Wortebene (qualitative Ebene) aus. Um die Reliabilität auf der qualitativen Ebene einschätzen zu können, wurde die Abweichung der Transkripte im Hinblick

auf die Lemma-Types, Wortartenzuordnung, Rechtschreibung und Datenaufbereitung geprüft. Insgesamt konnten 14 Abweichungen festgestellt werden (Tab. 34).

Tab. 34: Reliabilitätsprüfung (n = 2)

	Reliabilitätsprüfung (qualitative Ebene)	
	Absolut	prozentuale Übereinstimmung
Lemma-Types	9	93.23 %
Wortartenzuordnung	3	97.74 %
Rechtschreibung	1	99.25 %
Datenaufbereitung	1	99.25 %
gesamt	Σ = 14	M = 97.37 %

Im Hinblick auf das Setting der Datenerhebung (u.a. geräuschvolle Kulisse, keine Videoaufnahme) lässt sich die Reliabilitätsüberprüfung als sehr hoch bewerten (Wendt & Schlosser, 2020, S. 409). Die Reliabilität vergleichbarer Studien lag niedriger (Boenisch & Soto, 2015, S. 79: 94 % Transkriptionen, 93 % Wortartenzuordnung; Marvin et al., 1994, S. 229: 84 %-91 % Transkriptionen; Robillard et al., 2014, S. 6: 70 % Transkriptionen).

Da für die Analyse der Wortkombinationen keine manuellen Veränderungen an den von MaxDictio generierten Daten erforderlich war, wurde auf eine Reliabilitätsprüfung verzichtet.

12 Ergebnisdarstellung

Die Länge der Sprachaufnahmen betrug $\Sigma = 53:54:10$ Std. (3 276 min). Die durchschnittliche Erhebungsdauer lag bei $M = 2:27$ Std. bzw. 149 min. Ein Überblick über die Einzel-listen des gewonnenen Primärkorpus ($N = 22$) bietet Tabelle 35.

Tab. 35: Übersicht Primärkorpus: Einzellisten

Fälle	Geschlecht	Erstsprache	Sprachaufnahme	Token	Lemma-Types
So02	m	griechisch	02:00:38 (120 min)	1 087	121
So05	w	kurdisch	02:31:03 (151 min)	254	59
So06	w	arabisch	02:33:15 (153 min)	174	39
So08	k.A.	arabisch	02:26:49 (146 min)	1 028	132
So11	w	arabisch	02:32:29 (142 min)	392	83
So12	w	polnisch	02:35:00 (155 min)	1 576	204
So13	w	polnisch	02:17:37 (137 min)	161	47
So27	w	kurdisch	02:33:44 (153 min)	1 354	240
So36	m	kurdisch	02:32:26 (152 min)	357	131
So38	w	kurdisch	02:38:09 (158 min)	1 120	128
So39	m	romanes	02:32:10 (152 min)	968	200
So42	w	k.A.	02:29:07 (149 min)	698	160
So53	w	arabisch	02:16:30 (136 min)	639	107
So54	w	mongolisch	01:15:27 (75 min)	289	78
So84	w	arabisch/ türkisch	02:46:02 (166 min)	270	69
So85	w	arabisch/ türkisch	02:51:28 (171 min)	1030	382

Fälle	Geschlecht	Erstsprache	Sprachaufnahme	Token	Lemma-Types
So86	w	bosnisch	02:54:24 (174 min)	223	85
So94	w	griechisch/ albanisch	02:29:08 (149 min)	694	145
So99	w	italienisch	02:20:13 (140 min)	50	18
Si100	w	italienisch	02:40:38 (160 min)	53	34
Si116	m	kurdisch	02:42:08 (162 min)	1 010	144
Si25	w	arabisch	01:55:45 (175 min)	317	104
N = 22	w = 17 m = 4 k.A. = 1	verschiede- ne Sprachen n = 9	53:54:10 Std. (3 276 min) (M = 2:27:00 Std.; 149 min)		

Aus dem Datensatz ging hervor, dass der Sprachgebrauch der Untersuchungsgruppe gemessen an den Token und der Lemma-Types als heterogen einzuschätzen war. Um die Variation der Datenmenge transparenter abzubilden und die verschiedenen Lageparameter zu beschreiben, wurden Boxplots erstellt.

Token

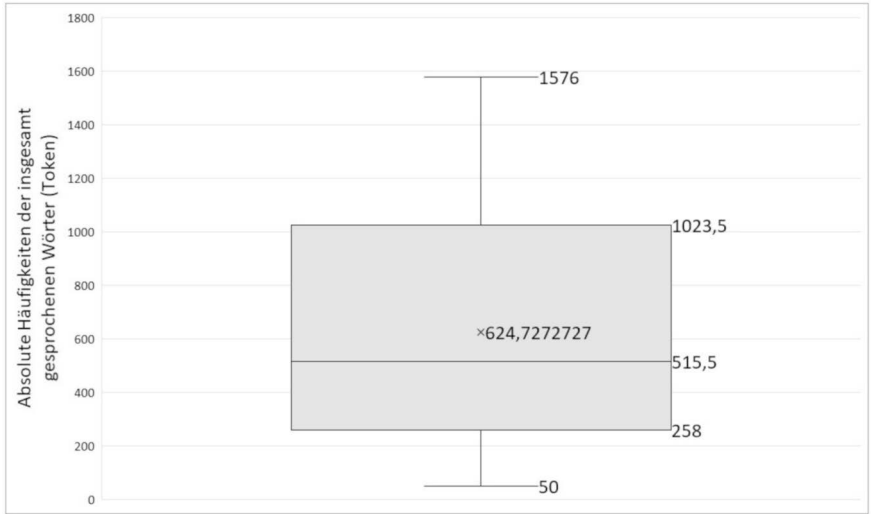


Abb. 21: Verteilung der Token im Primärkorpus (N = 22)

Die Hälfte der Untersuchungsgruppe sprach zwischen dem Interquartilsabstand (IQA) $IQA_1 = 258$ und $IQA_3 = 1\,023,5$ Token. Der Maximalwert lag bei $x_{\max} = 1\,576$ Token.

Für den Minimalwert wurden $x_{\min} = 50$ Token erfasst. Die Spannweite der insgesamt genutzten Token betrug $R = 1\,526$. Der Durchschnitt lag bei $M = 624.72$ Token und der Median lag bei $x_{\text{med}} = 515.5$ Token (Abb. 21).

Lemma-Types

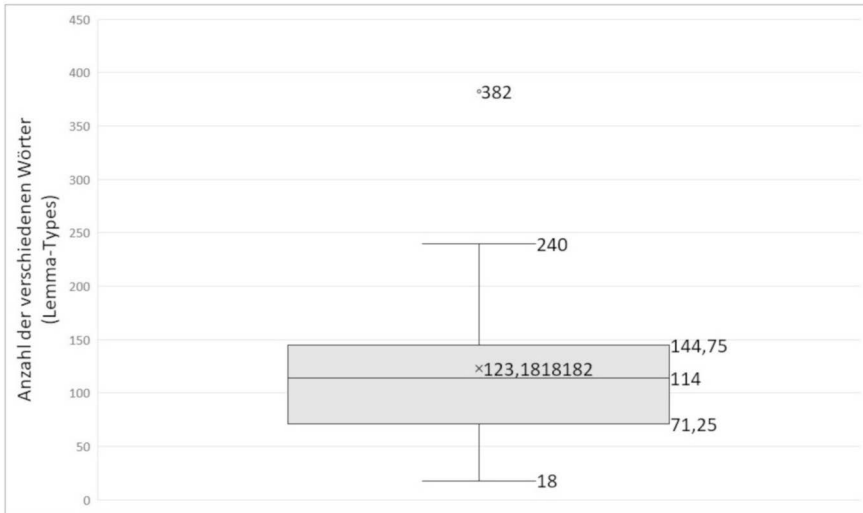


Abb. 22: Verteilung der erfassten Lemma-Types im Primärkorpus ($N = 22$)

Die Hälfte der Untersuchungsgruppe nutzte zwischen dem Interquartilsabstand (IQA) $IQA_1 = 71.25$ und $IQA_3 = 144.75$ Lemma-Types. Der Maximalwert lag bei $x_{\max} = 240$ Lemma-Types. Für den Minimalwert wurden $x_{\min} = 18$ Lemma-Types erfasst. Die Spannweite der Lemma-Types betrug $R = 222$. Der Durchschnitt lag bei $M = 123.18$ Lemma-Types und der Median lag bei $x_{\text{med}} = 114$ Lemma-Types. Der Wert 382 Lemma-Types wurde gemäß der Beschreibung von Boxplots als Ausreißer gewertet. Vermutlich lagen die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Schülers/der Schülerin über denen der Untersuchungsgruppe (Abb. 22).

12.1 Kernvokabular

Einzelauswertung Primärkorpus

Das Kernvokabular wurde pro Fall nach der 80 %-Marke von Boenisch (2014b) berechnet. Bei der Betrachtung der 80 %-Marke in Relation zur Häufigkeit pro Lemma-Type konnte eine verhältnismäßig geringe Anzahl an Mindestnennungen (H) identifiziert werden. Mithilfe der Analyse der Lemma-Types Beziehungen zeigte sich, dass bei über der Hälfte

der Untersuchungsgruppe ($n = 12$) mehr als ein Drittel der Lemma-Types (35 %) aus dem Gesamtwortschatz innerhalb der 80 %-Marke lagen und nur ein- bis dreimal ($H_{\min \leq 3}$) gebraucht wurden (Tab. 36).

Tab. 36: Primärkorpus: Auswertung der 80 %-Marke pro Fall in Relation zu Token, Häufigkeit (H), Lemma-Types, Rang (R)

	80 %-Marke				
Fall	Token	H	Lemma-Types	%-Anteil	R
S002	870 (872)	6 (95)	37 (121)	30.58 %	34 (97)
S005	203 (204)	3 (31)	22 (59)	37.29 %	19 (32)
S006	139 (139)	2 (50)	16 (39)	41.03	16 (29)
S008	823 (822)	6 (85)	35 (133)	26.32	35 (94)
S011	314 (316)	4 (59)	21 (83)	25.30	18 (33)
S012	1 261 (1 259)	6 (182)	48 (204)	23.53	45 (122)
S013	129 (130)	2 (18)	22 (47)	46.81	21 (29)
S027	1 082 (1 083)	4 (97)	74 (240)	30.83	59 (151)
S036	286 (286)	2 (24)	61 (131)	46.56	39 (63)
S038	896 (894)	8 (102)	29 (128)	22.66	28 (75)
S039	774 (774)	3 (60)	67 (200)	33.50	56 (119)
S042	558 (558)	3 (68)	55 (160)	34.38	43 (86)
S053	511 (511)	4 (78)	36 (107)	33.64	36 (73)
S054	231 (232)	2 (25)	30 (78)	38.46	28 (40)
S084	216 (217)	2 (45)	25 (69)	36.33	25 (35)
S085	824 (824)	1 (146)	176 (382)	46.07	136 (136)
S086	178 (178)	1 (22)	40 (85)	47.06	40 (40)
S094	555 (554)	3 (56)	51 (145)	35.17	44 (87)
S099	40 (40)	2 (8)	12 (18)	67.67	4 (17)
S100	42 (42)	1 (8)	23 (34)	67.65	12 (12)
S116	808 (809)	4 (118)	39 (144)	27.08	35 (95)
S125	254 (255)	2 (30)	50 (104)	48.08	38 (59)

Anmerkungen: Token: Wenn der tatsächliche Wert (in Klammern) beispielsweise 2 Token vor oder nach dem errechneten Wert (ohne Klammer) lag, wurde der höhere Wert für die Bestimmung der 80 %-Marke sowie der Vergabe des Rangplatzes gewählt.
Häufigkeit: In der Klammer ist die maximale Häufigkeit (Nennungen) eines Wortes aufgeführt.
Lemma-Types: In der Klammer sind die Lemma-Types gesamt aufgeführt, sodass die 80 %-Marke in Relation betrachtet werden kann.
Rang: In der Klammer ist der höchste Rang ($R_{\max}$) aufgeführt.

Gesamtliste Primärkorpus

Die erhobenen Einzellisten ($N = 22$) wurden zu einer Gesamtliste zusammengefügt. Insgesamt zählten 13 734 *Token* und 877 *Lemma-Types* zur Gesamtliste ($R_{\max} = 562$).

Anhand der Verteilung der absoluten Häufigkeiten im Liniendiagramm ließ sich erkennen, dass eine begrenzte Anzahl an *Lemma-Types* ($n = 103$) aus dem Gesamtwortschatz hoch frequent genutzt wurde (Abb. 23). Die Häufigkeit des *Token* *ich* (Rang 1) lag bei $H = 985$ und von *Bruder* ($R = 140$) bei $H = 13$.

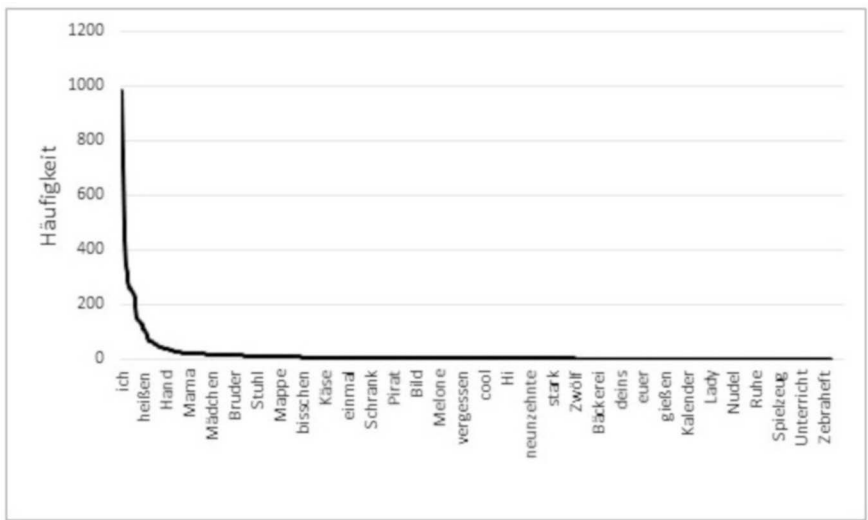


Abb. 23: Absolute Häufigkeiten Gesamtliste Primärkorpus ($N = 22$, $\Sigma = 13\,734$ *Token*)
Anmerkungen: Ränge (R): *ich* $R = 1$; *heißen* $R = 29$; *Hand*; $R = 56$; *Mama* $R = 80$; *Mädchen* $R = 108$; *Bruder* $R = 140$; *Stuhl* $R = 161$; *Mappe* $R = 185$; *bisschen* $R = 223$

Von dieser Gesamtliste wurde das *Kernvokabular* in Anlehnung an die Operationalisierung von Boenisch (2014b) berechnet. Nach der 80 %-Marke zählten 10 987 *Token* sowie 112 *Lemma-Types* zum Kernvokabular. Am häufigsten wurde das Wort *ich* ($H = 985$) verwendet. Am wenigsten wurde das Wort *Schere* ($H = 17$) genutzt (Tab. 37).

Tab. 37: Kernvokabular 80 %-Marke Primärkorpus

Kernvokabular 80 %-Marke (N = 22)	
Token-80 %	10 987 (10 992)
Token-Gesamt	13 734
$H_{\max}$	985
$H_{\min}$	17

Kernvokabular 80 %-Marke (N = 22)	
R-80 %	108 (562)
Lemma-Types-80 %	112 (877)

Da insgesamt sieben Lemma-Types auf Rang 108 mit $H = 17$ platziert waren, zur 80 %-Marke aber nur fünf Lemma-Types zählten, mussten zwei weitere Einschlusskriterien zur Auswahl der Kernvokabularwörter formuliert werden. Zum einen wurden die Lemma-Types mit der größten Streuung in der Untersuchungsgruppe berücksichtigt. Daher wurden die Wörter *heute*, *Schere*, *dies* und *Mädchen* im Kernvokabular aufgenommen. Andererseits wurde bei den Lemma-Types mit gleicher Streuungszahl (*leise*, *fünf*) nach der Wortart mit der potentiell größeren Verwendungshäufigkeit entschieden. Somit wurde das Wort *leise* anstelle von *fünf* innerhalb der 80 %-Marke eingeschlossen. Das siebte Lemma-Type auf Rang 108 war *links*, wurde nur von einem Kind verwendet und wurde deshalb nicht im Kernvokabular berücksichtigt.

Einen Überblick zum Kernvokabular entsprechend der 80 %-Marke bei Kindern im anfänglichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache liefert die nachfolgende Tabelle 38.

Tab. 38: Kernvokabular entsprechend der 80 %-Marke

Wort	Wortart	H	S	R
ich	Pronom.	985	21	1
sein	Verb	744	20	2
das	Artikel	696	21	3
ja	Partikel	489	20	4
nein	Partikel	435	20	5
du	Pronom.	339	20	6
die	Artikel	314	19	7
nicht	Adverb	284	19	8
Frau	Subst.	268	15	9
der	Artikel	262	18	10
haben	Verb	261	18	11
okay	Adverb	256	13	12
was	Pronom.	251	20	13
gucken	Verb	251	17	13
so	Adverb	237	17	15
hallo	Interjek.	236	20	16
mein	Pronom.	227	15	17

Wort	Wortart	H	S	R
Bleistift	Subst.	34	12	60
jetzt	Adverb	34	11	60
wippen	Verb	32	5	62
Tschüss	Interjek.	31	11	63
zwei	Zahlwort	31	10	63
kein	Pronom.	30	8	65
dann	Adverb	29	13	66
Jahr	Subst.	28	8	67
es	Pronom.	27	9	68
bei	Präposi.	26	6	70
Nummer	Subst.	26	5	70
malen	Verb	25	7	72
klein	Adjektiv	24	11	73
in	Präposi.	24	11	73
Stift	Subst.	23	12	75
schon	Adverb	23	6	75
warum	Pronom.	23	6	75

Wort	Wortart	H	S	R
hier	Adverb	149	18	19
machen	Verb	147	16	20
und	Konjunk.	145	17	21
auch	Adverb	137	17	22
mal	Adverb	135	13	23
wie	Pronom.	130	18	24
da	Adverb	126	16	25
warten	Verb	126	15	25
gut	Adjektiv	111	17	27
können	Verb	110	14	28
heißen	Verb	103	17	29
alle	Adverb	101	15	30
kommen	Verb	100	16	31
gehen	Verb	87	15	32
wollen	Verb	77	10	33
fertig	Adjektiv	69	14	34
bitte	Partikel	68	10	35
zu	Adverb	68	9	35
hey	Interjek.	66	6	37
spielen	Verb	63	14	38
wissen	Verb	62	9	39
sagen	Verb	50	14	45
alt	Adjektiv	47	8	46
doch	Adverb	46	16	47
Pause	Subst.	45	9	48
noch	Adverb	43	12	49
oder	Konjunk.	42	8	50
dein	Pronom.	41	11	51
mir	Pronom.	40	10	52
rot	Adjektiv	39	8	53
geben	Verb	37	10	54
helfen	Verb	37	8	54
Hand	Subst.	36	12	56
müssen	Verb	36	9	56
dürfen	Verb	36	8	56
mit	Präposi.	35	10	59

Wort	Wortart	H	S	R
bis	Adverb	23	4	75
Mama	Subst.	22	10	80
Morgen	Subst.	22	9	80
Kleber	Subst.	22	8	80
Apfel	Subst.	22	7	80
gelb	Adjektiv	22	6	80
los	Adverb	22	6	80
blau	Adjektiv	22	4	80
schwarz	Adjektiv	22	3	80
rechnen	Verb	22	2	80
nehmen	Verb	21	7	89
Auto	Subst.	21	3	89
Drache	Subst.	21	1	89
von	Präposi.	20	10	92
sechs	Zahlwort	20	9	92
Klasse	Subst.	20	8	92
essen	Verb	20	8	92
nur	Adverb	20	6	92
mich	Pronom.	20	5	92
danke	Partikel	19	9	98
auf	Adverb	19	9	98
Wasser	Subst.	19	8	98
Stopp	Interjek.	19	8	98
nichts	Pronom.	19	7	98
Mikrofon	Subst.	19	5	98
Fahrrad	Subst.	19	3	98
Tafel	Subst.	18	9	105
lassen	Verb	18	7	105
Fahrrad	Subst.	19	3	98
Buch	Subst.	18	6	105
heute	Adverb	17	10	108
Schere	Subst.	17	9	108
dies	Pronom.	17	7	108
Mädchen	Subst.	17	7	108
leise	Adjektiv	17	5	108

Anmerkungen: H = Häufigkeit; S = Streuung: (Wie viele Kinder haben das Wort genutzt?); R = Rang

Es zeigte sich, dass der Abstand zwischen den Rängen nach der 80 %-Marke deutlich anstieg ($M = 35$ Ränge, Ausnahme: $R = 123$, $R = 152$, $R = 161$), da sich immer mehr verschiedene Wörter die gleiche Anzahl an Häufigkeiten teilten (Tab. 39)

Tab. 39: Rangfolge nach der 80%-Marke (R = Rang; H = Häufigkeit)

R	H	Lemma-Types	R	H	Lemma-Types
108	17	2	205	8	18
115	16	8	223	7	20
123	15	7	243	6	31
130	14	10	274	5	42
140	13	12	316	4	39
152	12	9	354	3	74
161	11	11	429	2	133
172	10	13	562	1	316
185	9	20			

Nach der 80 %-Marke (TOP 108) nahm die Häufigkeitsverteilung pro Wort kontinuierlich ab. Insbesondere nach den 50 am häufigsten genutzten Lemma-Types (TOP 50) ließ sich eine abrupte Absenkung in der Häufigkeitsverteilung erkennen (Abb. 24).

Die Spannweite über die Streuung (*Wie viele Kinder benutzten das Lemma-Type?*) betrug $R = 21$ ($x_{\max} = 22 - x_{\min} = 1$). Konkret ließ sich über die Spannweite ableiten, dass das Kernvokabular innerhalb der 80 %-Marke von $n = 1$ bis $n = 22$ Fälle genutzt wurde.

Vor diesem Hintergrund wurde das Kernvokabular unter Beachtung des Streuungswertes $\geq 50\%$ ($n = 11$) analysiert und auf den Datensatz der 80 %-Marke angewendet. Zu dem Kernvokabular nach der 80 %-Marke plus dem Streuungswert $\geq 50\%$ zählten 9 088 Token. Die maximale absolute Häufigkeit lag bei $H = 985$ (*ich*). Die geringste absolute Häufigkeit betrug $H = 23$ (*Stift*). Insgesamt zählten 48 *Lemma-Types* zum Kernvokabular (Liste_{KV}reduziert) (Tab. 40). Der Anteil am Gesamtkorpus lag bei 66.17 %.

Unter Verwendung des Streuungskriterium betrug die Differenz zwischen den erhobenen Kernvokabularlisten -64 Lemma-Types. Die Differenz zwischen der kleinsten Anzahl absoluter Nennungen lag bei -6. Anhand Tabelle 41 wird deutlich, welche Wörter zum Kernvokabular unter zusätzlicher Beachtung des Streuungskriteriums gehörten (reduzierte Kernvokabularliste). Erst ab Rang 34 traten Unterschiede innerhalb der Rangverteilung zwischen den Kernvokabularlisten mit und ohne Streuungskriterium auf.

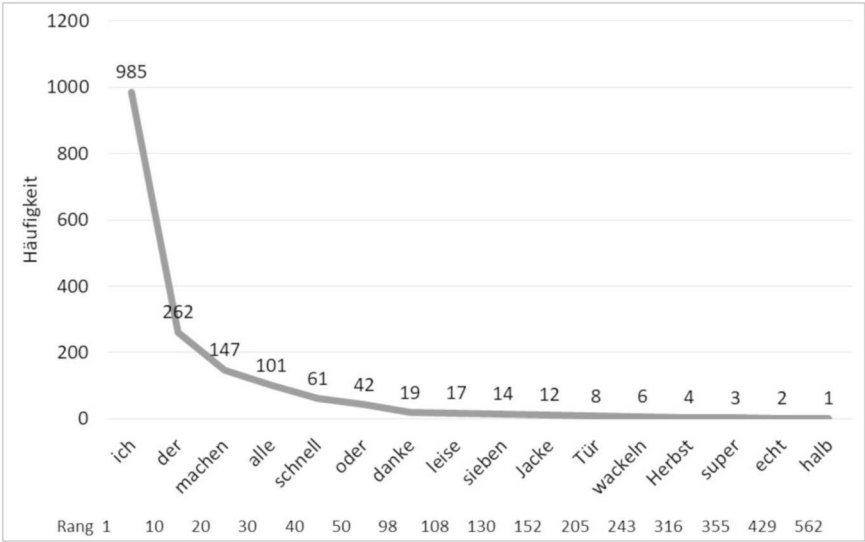


Abb. 24: Häufigkeitsverteilung innerhalb und außerhalb der 80 %-Marke ($N = 22$, $\Sigma = 13\,734$ Token)

Tab. 40: Reduzierte Kernvokabularliste nach Anwendung des Streuungskriteriums $\geq 50\%$

Reduzierte Kernvokabularliste	
Token	9 088
$H_{\max}$	985
$H_{\min}$	23
Lemma-Types	48

Anmerkungen: $H_{\max}$ = maximale Häufigkeit, $H_{\min}$ = minimale Häufigkeit

Tab. 41: Reduzierte Kernvokabularliste, Vergleich der Ränge

Wort (WA)	$H(S)$	R (80 %- Marke)	R ($\geq 50\%$)	Wort (WA)	$H(S)$	R (80 %- Marke)	R ($\geq 50\%$)
ich (Pron.)	985 (21)	1	1	da (Adverb)	126 (16)	25	25
sein (Verb)	744 (20)	2	2	warten (Verb)	126 (15)	25	25

Wort (WA)	H (S)	R (80 %- Marke)	R (≥50 %)
das (Artikel)	696 (21)	3	3
ja (Partikel)	489 (20)	4	4
nein (Partikel)	435 (20)	5	5
du (Pron.)	339 (20)	6	6
die (Artikel)	314 (19)	7	7
nicht (Adverb)	284 (19)	8	8
Frau (Subst.)	268 (15)	9	9
der (Artikel)	262 (18)	10	10
haben (Verb)	261 (18)	11	11
okay (Adverb)	256 (13)	12	12
was (Pron.)	251 (20)	13	13
gucken (Verb)	251 (17)	13	13
so (Adverb)	237 (17)	15	15
hallo (Interjek.)	236 (20)	16	16
mein (Pron.)	227 (15)	17	17
ein (Artikel)	190 (18)	18	18
hier (Adverb)	149 (18)	19	19
machen (Verb)	147 (16)	20	20
und (Konj.)	145 (17)	21	21
auch (Adverb)	137 (17)	22	22

Wort (WA)	H (S)	R (80 %- Marke)	R (≥50 %)
gut (Adjek.)	111 (17)	27	27
können (Verb)	110 (14)	28	28
heißen (Verb)	103 (17)	29	29
alle (Adverb)	101 (15)	30	30
kommen (Verb)	100 (16)	31	31
gehen (Verb)	87 (15)	32	32
fertig (Adjek.)	69 (14)	34	33
spielen (Verb)	63 (14)	38	34
wo (Pron.)	56 (11)	42	35
aber (Partikel)	53 (15)	44	36
sagen (Verb)	50 (14)	45	37
doch (Adverb)	46 (16)	47	38
noch (Adverb)	43 (12)	49	39
sein (Pron.)	41 (11)	51	40
Hand (Subst.)	36 (12)	56	41
Bleistift (Subst.)	34 (12)	60	42
jetzt (Adverb)	34 (11)	60	42
tschüss (Interjek.)	31 (11)	63	44
dann (Adverb)	29 (13)	66	45
klein (Adjek.)	24 (11)	73	46

Wort (WA)	H (S)	R (80 %- Marke)	R (≥50 %)
mal (Adverb)	135 (13)	23	23
wie (Pron.)	130 (18)	24	24

Wort (WA)	H (S)	R (80 %- Marke)	R (≥50 %)
in (Präpo.)	24 (11)	73	46
Stift (Subst.)	23 (12)	75	48

Anmerkungen: WA = Pronomen; H = Häufigkeit; S = Streuung; R = Rang

Zusammensetzung des Kernvokabulars

Um einen Überblick über die Wortartenverteilung im Gesamtkorpus zu gewinnen, wurde die Gesamtliste (N = 22) in Excel nach Wortarten analysiert. Die absolute Häufigkeit pro Wortart wurde deskriptiv berechnet. Die Rangfolge der *fünfhäufigsten* Wortarten wurde in der Ergebnisbeschreibung berücksichtigt. Eine detailliertere Verteilung aller erfassten Wortarten pro Korpus ist den jeweiligen Abbildungen zu entnehmen.

Die am häufigsten verwendeten Wortarten (gemessen an den Token) im Gesamtkorpus waren Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben) (2 930 ≈ 21.33 %), Pronomen (2 424 ≈ 17.65 %), Substantive (2 158 ≈ 15.71 %), Adverbien (2 003 ≈ 14.58 %) und Artikel (1 485 ≈ 10.81 %) (Abb. 25).

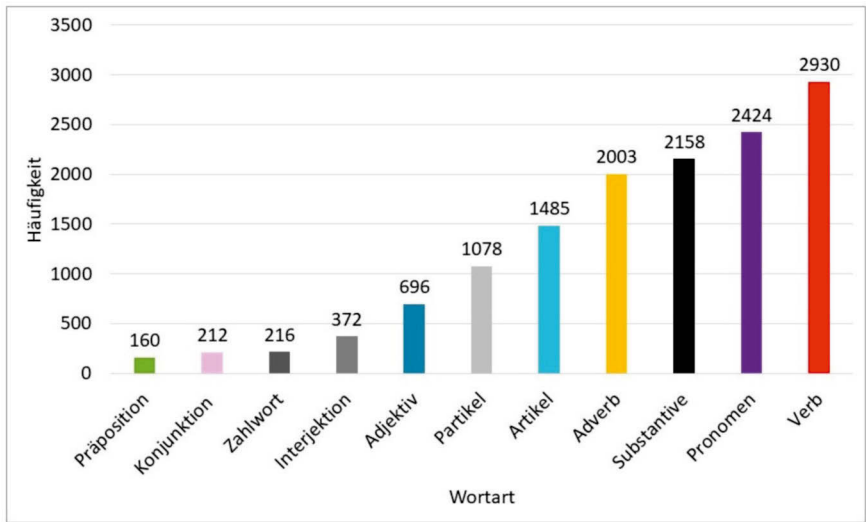


Abb. 25: Wortartenverteilung Gesamtliste im Primärkorpus (N = 22, Σ = 13 734 Token)

Neben der Betrachtung der absoluten Häufigkeiten pro Wortart wurde zusätzlich die Anzahl der unterschiedlichen Wörter innerhalb einer Wortart berechnet. Wenngleich Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben) und Pronomen am häufigsten genutzt wurden, machten die Substantive (555 Lemma-Types) den größten Anteil am Gesamtwortschatz aus. Danach folgten die Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben 167 Lemma-Types), die Adverbien (78 Lemma-Types) sowie die Adjektive (72 Lemma-Types) (Abb. 26). Die Substantive und Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben) machten einen Anteil von 82.33 % an den insgesamt verschiedenen verwendeten Wörtern aus.

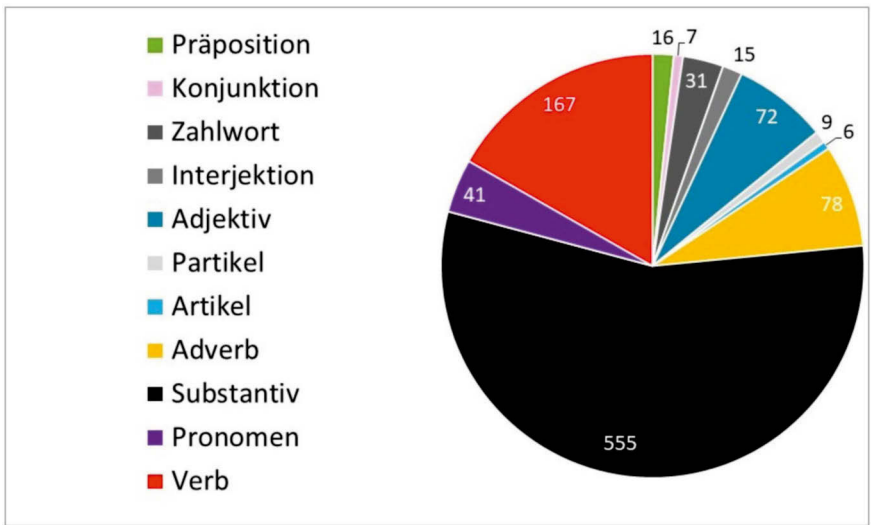


Abb. 26: Wortartenverteilung (Lemma-Types) Gesamtliste im Primärkorpus ($N = 22$, $\Sigma = 13\,734$ Token)

Daran anschließend wurde die Wortartenverteilung in Bezug auf das Kernvokabular herausgearbeitet. Es zeigte sich, dass innerhalb der 80 %-Marke die Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben) (2 465 $\approx$ 22.43 %), Pronomen (2 259 $\approx$ 20.55 %), Adverbien (1 769 $\approx$ 16.09 %), Artikel (1 462 $\approx$ 13.30 %) sowie Partikel (1 064 $\approx$ 9.68 %) am meisten verwendet wurden (Abb. 27).

Im Unterschied zur Gesamtliste wurde deutlich, dass im Kernvokabular die Substantive deutlich seltener verwendet wurden (Gesamtliste: 2 138 $\approx$ 15.57 % vs. Kernvokabularliste: 817 $\approx$ 7.43 %). Dennoch machten im Kernvokabular die Substantive (23 Lemma-Types) gemeinsam mit den Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben (23 Lemma-Types) den größten Anteil unterschiedlicher Wörter aus. Danach folgten Adverbien (19 Lemma-Types), Pronomen (15 Lemma-Types) und Adjektive (10 Lemma-Types).

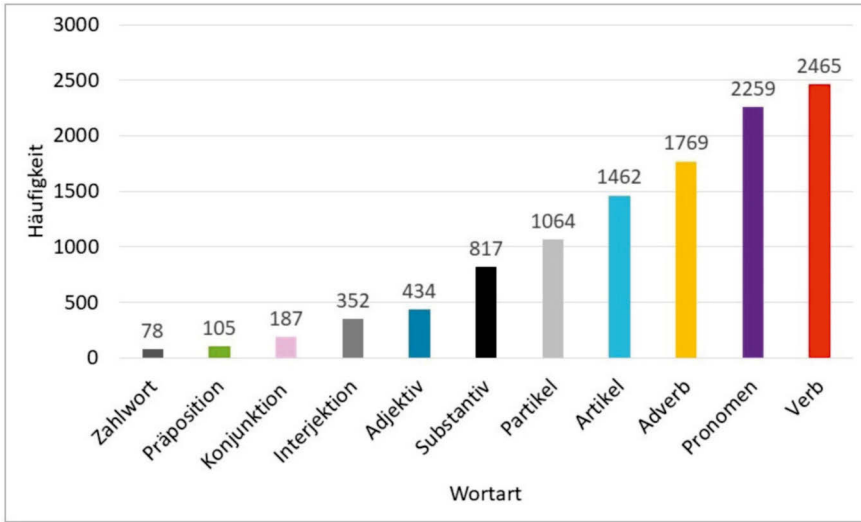


Abb. 27: Wortartenverteilung Kernvokabular 80 %-Marke im Primärkorpus ($N = 22$, $\Sigma = 13\,734$ Token)

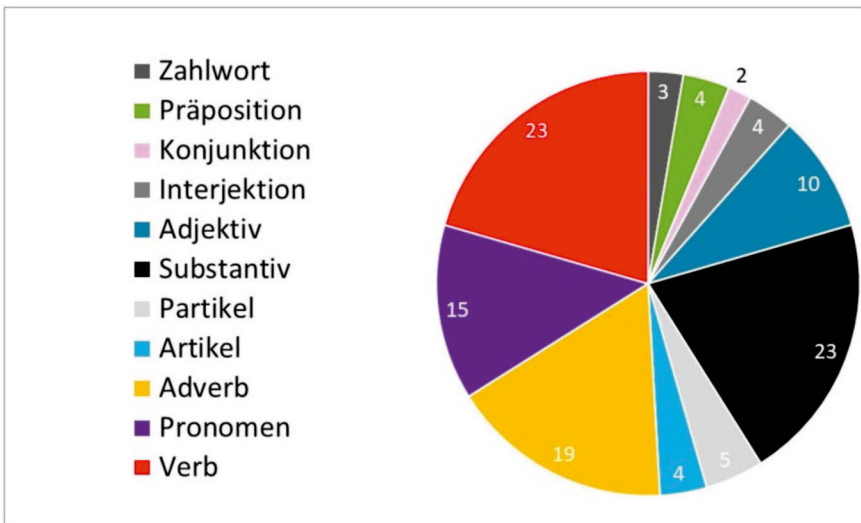


Abb. 28: Anzahl Lemma-Typen Kernvokabular 80 %-Marke pro Wortart im Primärkorpus ($N = 22$, $\Sigma = 10\,992$ Token)

Die Wortartenverteilung im Kernvokabular unter Hinzunahme des Streuungskriteriums ergab einen ähnlichen Trend, wobei die Artikel und Pronomen noch stärker anteilig gebraucht wurden: Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben) ($2\,042 \approx 22.27\%$),

Pronomen (2 029 $\approx$ 22.33 %), Adverbien (1 577 $\approx$ 17.35 %), Artikel (1 462 $\approx$ 16.1 %), Partikel (977 $\approx$ 10.75 %) (Abb.29).

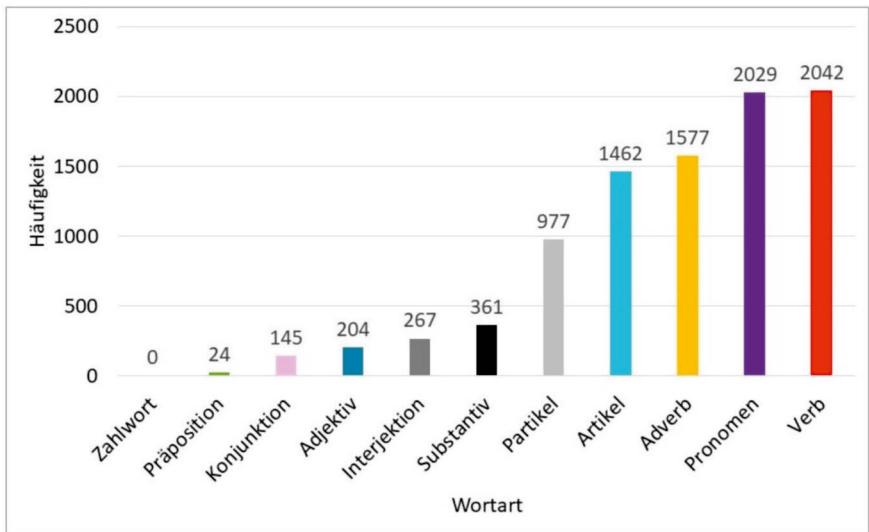


Abb. 29: Wortartenverteilung reduzierte Kernvokabularliste im Primärkorpus ($N = 22$, $\Sigma = 9\,088$)

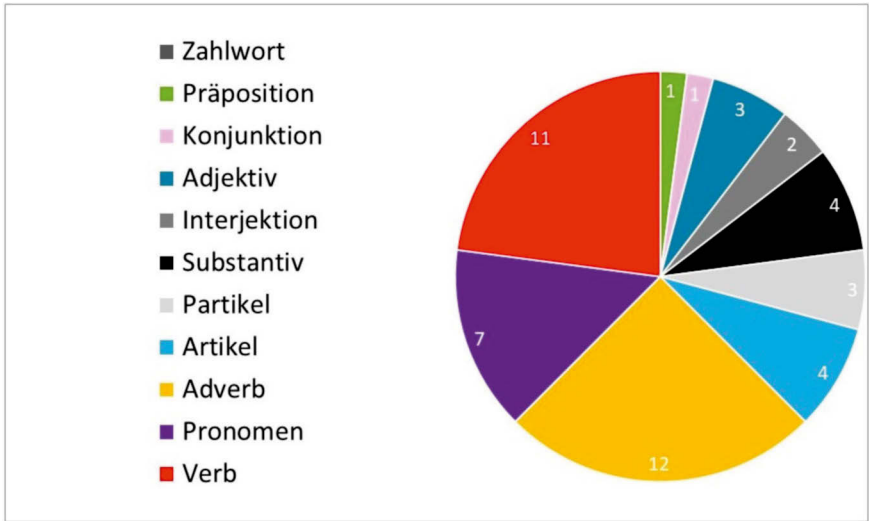


Abb. 30: Anzahl Lemma-Typen reduzierte Kernvokabularliste pro Wortart im Primärkorpus ($N = 22$, $\Sigma = 9\,088$ Token)

Bei Betrachtung der Anzahl verschieden genutzter Wörter pro Wortart wurde deutlich, dass die Adverbien (12 Lemma-Types) die größte Gruppe im Kernvokabular ausmachten. Danach folgten die Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben) (11 Lemma-Types) sowie die Pronomen (7 Lemma-Types), Artikel (4 Lemma-Types) und Substantive (4 Lemma-Types) (Abb. 30).

Die Analyse der Wortartenverteilung im Randvokabular – also jenseits der 80 %-Marke – ergab folgende Verteilung: Substantive (1 341 $\approx$ 48.91 %), Verben (Hilfs- und Modalverben, Vollverben) (465 $\approx$ 16.96 %), Adjektive (262 $\approx$ 9.56 %), Adverbien (234 $\approx$ 8.53 %) und Pronomen (165 $\approx$ 6.02 %). Insgesamt zählten 2 742 Token sowie 765 Lemma-Types zum Randvokabular (Abb. 31).

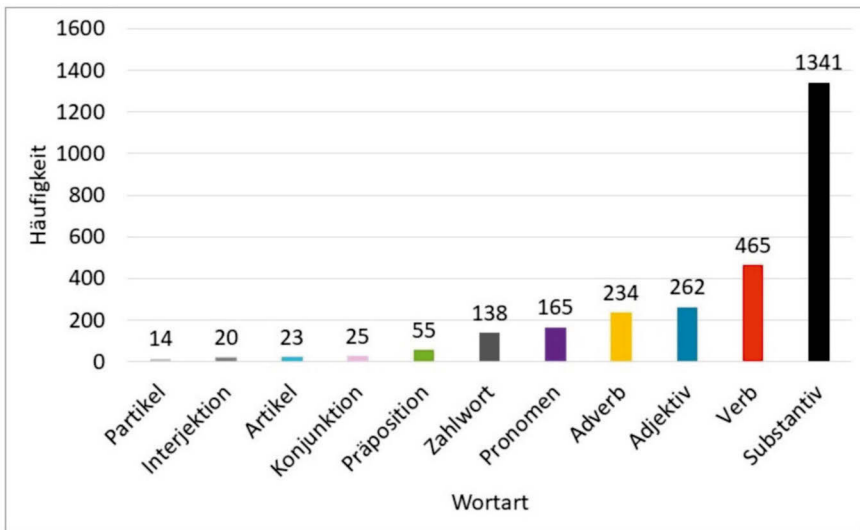


Abb. 31: Wortartenverteilung Randvokabular im Primärkorpus (N = 22, Σ = 2 742 Token)

Knapp die Hälfte aller verwendeten Token im Randvokabular konnte den Substantiven zugeordnet werden. Funktionswörter, wie die Pronomen waren nur vereinzelt vertreten.

Der Anteil von Funktionswörtern und Inhaltswörtern wurde in einer weiteren Analyse in Bezug auf die drei Listen *Gesamtliste*, *Kernvokabular 80 %-Marke* und *reduzierte Kernvokabularliste (80 %-Marke + ≥ 50 %)* beschrieben. Die Zuordnung der Wortarten zu Funktionswörtern und Inhaltswörtern erfolgte angelehnt an internationale Kernvokabularstudien (u.a. Boenisch & Soto, 2015; Hattingh & Tönsing, 2020, Kap. 7.1.1). Demzufolge zählten Substantive, Vollverben, Adjektive, Adverbien und Zahlwörter zu den Inhaltswörtern, wenngleich Hilfs- und Modalverben, Präpositionen, Konjunktionen, Artikel, Partikel, Interjektionen und Pronomen den Funktionswörtern zugeteilt wurden.

Anhand der Gegenüberstellung der absoluten Häufigkeit von Funktions- und Inhaltswörtern in der jeweiligen Korpusliste ließ sich erkennen, dass der absolute Anteil

der Funktionswörter im Vergleich innerhalb der reduzierten Kernvokabularliste am größten war (Abb. 32).

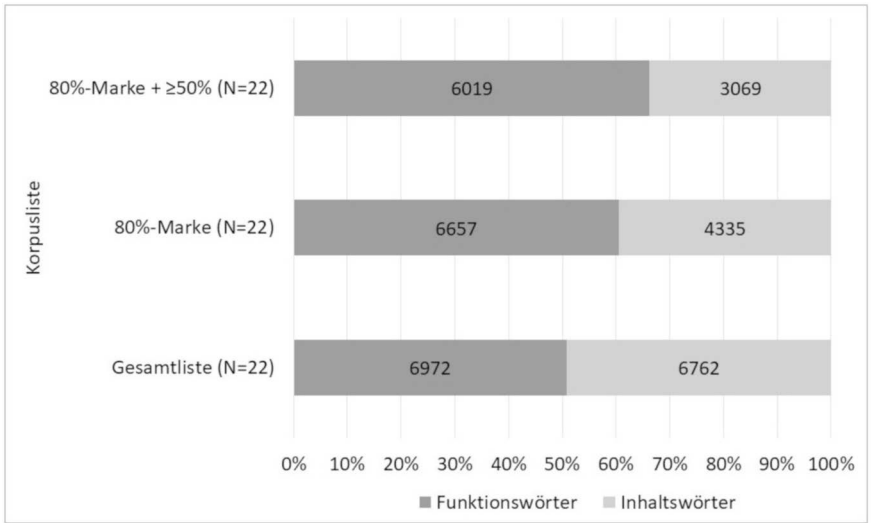


Abb. 32: Vergleich Anteil von Funktions- und Inhaltswörtern im Primärkorpus

Der prozentuale Anteil der Funktionswörter in der reduzierten Kernvokabularliste betrug $\approx 66.23\%$, in der Kernvokabularliste $\approx 60.56\%$ und in der Gesamtliste $\approx 50.76\%$. Bei den Inhaltswörtern lag der prozentuale Anteil in der reduzierten Kernvokabularliste bei $\approx 33.77\%$, in der Kernvokabularliste bei $\approx 39.44\%$ und in der Gesamtliste bei $\approx 49.24\%$ (Tab. 43).

Tab. 42: Vergleich Prozentualer Anteil von Funktions- und Inhaltswörtern im Primärkorpus

	Liste _{gesamt}	Liste _{80 %-Marke}	Liste _{80 %-Marke + ≥50 %}
Funktionswörter	50.76 %	60.56 %	66.23 %
Inhaltswörter	49.24 %	39.44 %	33.77 %

In den beiden Kernvokabularlisten machten die Funktionswörter über die Hälfte des Korpus aus. Der relative Anteil am Korpus stieg an, umso kleiner der untersuchte Korpus war. In der Gesamtliste nahmen die Funktionswörter die Hälfte des Korpus ein.

Auffällig hoch war die Verwendungshäufigkeit und der prozentuale Anteil der Hilfs- und Modalverben innerhalb der Funktionswörter¹ (Tab. 43).

Tab. 43: Vergleich Nutzungshäufigkeit Hilfs- und Modalverben im Primärkorpus (möchten als mögen ausgewertet)

Funktionswörter	Häufigkeit (H)		
	Liste _{gesamt}	Liste _{80 %-Marke}	Liste _{80 %-Marke + ≥50 %}
Hilfs- und Modalverb (S)			
sein (20)	744	744	744
haben (18)	261	261	261
werden (3)	4	N.V.	N.V.
können (14)	110	110	110
sollen (7)	13	N.V.	N.V.
müssen (9)	36	36	N.V.
wollen (10)	77	77	N.V.
dürfen (8)	36	36	N.V.
möchten (4)	16	N.V.	N.V.
Summe	1 297	1 264	1 151
Anteil (%) Funktionswörter	18.60	18.99	19.12
Anteil (%) Korpusliste	9.44	11.50	12.67

In allen drei Listen lag der relative Anteil der Hilfs- und Modalverben innerhalb der Funktionswörter bei ca. 19 %. Die Hilfsverben *sein* und *haben* sowie das Modalverb *können* tauchten auf allen Korpuslisten auf. Das Hilfsverb *werden* konnte nicht im Kernvokabular identifiziert werden. Von den Modalverben kam lediglich *sollen* nicht im Kernvokabular vor. Die Modalverben *müssen* (10 Kinder), *wollen* (9 Kinder) und *dürfen* (8 Kinder) waren aufgrund der geringen Streuung nicht auf der reduzierten Kernvokabularliste enthalten. Der relative Anteil in der jeweiligen Korpusliste lag zwischen 9.44 % und 12.67 %. Umso kleiner die Korpusliste, desto höher war der Anteil am untersuchten Korpus.

Vergleichsanalyse

Beschreibung Referenzkorpus, Vergleich der Gesamtlisten

Der Referenzdatensatz bestand aus N = 28 Schüler:innen (weiblich n = 10; männlich n = 18). Die Sprachaufnahmen wurden in der 2. Klasse (n = 13) und 4. Klasse (n = 15) der Grundschule erhoben (Boenisch, 2013, S. 20). Die Dauer der Sprachaufnahmen betrug ca. Σ = 72:15:00 Std (4 335 min). Die durchschnittliche Länge der Sprachaufnahme pro Schüler:in

1 Hilfs- und Modalverben können auch als Vollverben verwendet werden (Fabricius-Hansen, 2009, S. 416). In der Auswertung wurde diese Unterscheidung nicht explizit vorgenommen, da die Abgrenzung nicht immer eindeutig getroffen werden kann (Fabricius-Hansen, 2009, S. 416).

lag bei 155 min (ca. 3 % über dem Primärkorpus). Die Datenerhebung fand am 17.05.2010 und 24.02.2011 statt. Angaben zu den formalsprachlichen Aspekten im Vergleich zum *Primärkorpus Gesamtliste* ($N = 22$) sind Tabelle 44 zu entnehmen. Auf der Ebene der Token und Lemma-Types zeigte sich, dass der Referenzkorpus ca. dreimal so groß war wie die Primärkorpus (Tab. 44).

Tab. 44: Datensätze Primärkorpus ($N = 22$) und Referenzkorpus ($N = 28$) im Vergleich

	Primärkorpus ($N = 22$)	Referenzkorpus ($N = 28$)
Token	13 734	48 961
$H_{\max}$	985	2 664
$H_{\min}$	1	1
Lemma-Types	877	2 730
Rang _{max}	562	1 577

Die fünf am häufigsten verwendeten Wortarten im Referenzkorpus ($N = 28$) waren Pronomen (11 930 $\approx$ 24.4 %), Verben (Hilfs- und Modalverben, Vollverben) (11 263 $\approx$ 23 %), Substantive (5 412 $\approx$ 11.1 %), Adverbien (5 238 $\approx$ 10.7 %) sowie Partikel (4 206 $\approx$ 8.6 %) (Abb. 33).

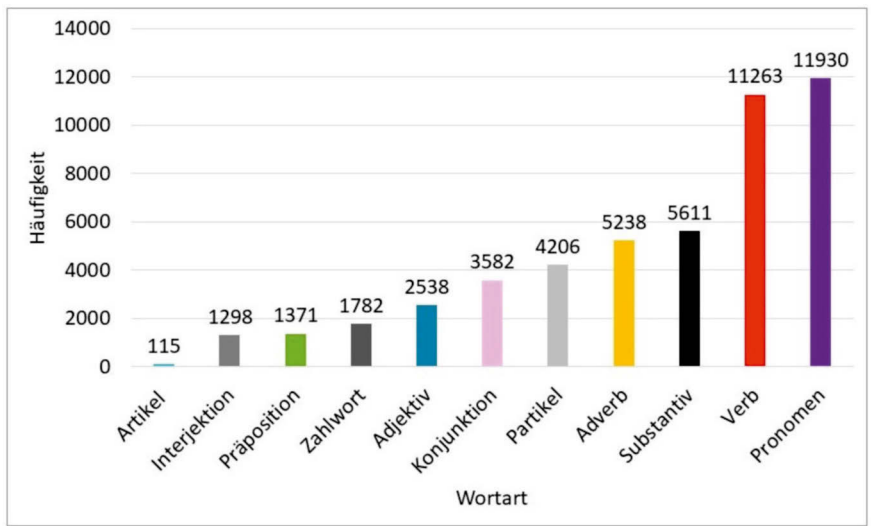


Abb. 33: Wortartenverteilung im Referenzkorpus ($N = 28$, $\Sigma = 48\,961$ Token)

Der hohe Anteil an Pronomen ist mit der Wortartenannotation zu erklären. Die Lemma-Types *der*, *die*, *das* wurden im Referenzkorpus als Pronomen kodiert und nicht als Artikel so wie im Primärdatensatz.

Die größte Anzahl unterschiedlicher Wörter innerhalb einer Wortart bildeten die Substantive (1 210 Lemma-Types). Danach folgten die Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben) (728 Lemma-Types), Adjektive (279 Lemma-Types), Adverbien (169 Lemma-Types) und die Zahlwörter (84 Lemma-Types). Die Substantive und Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben) machten einen Anteil von 72.64 % an den insgesamt verschiedenen verwendeten Wörtern aus (Abb. 34).

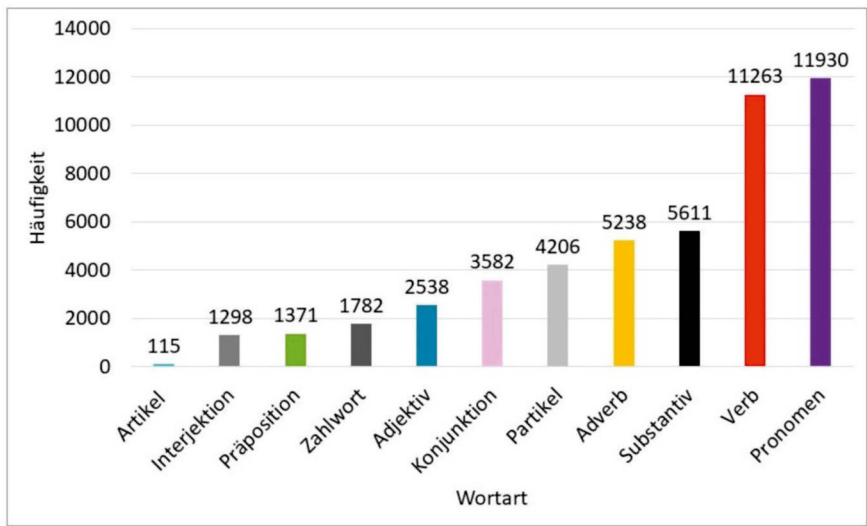


Abb. 34: Anzahl Lemma-Types pro Wortart im Referenzkorpus (N = 28, Σ = 48 961 Token)

Vergleichsanalyse: Umfang des Kernvokabulars

Anhand der Analyse der absoluten Häufigkeiten wurde deutlich, dass eine vergleichsweise geringe Anzahl an Wörtern hochfrequent genutzt wurde (Abb. 35).

Dieser Wortschatz spiegelte das Kernvokabular entsprechend der 80 %-Marke wider (39 169 Token). Dazu zählten 210 Lemma-Types von *ich* (H = 2 664) bis *helfen* (H = 28). Alle Lemma-Types ab *hinten* zählten zum Randvokabular. Die 80 %-Marke war im Referenzkorpus um 98 Lemma-Types größer als im Primärkorpus (Tab. 45).

Tab. 45: 80 %-Marke im Vergleich zwischen Primärkorpus (N = 22) und Referenzkorpus (N = 28)

	80 %-Marke (N = 22)	80 %-Marke (N = 28)
Token _{80 %}	10 987 (10 992)	39 169 (39 165)
Token _{Gesamt}	13 734	48 961

	80 %-Marke (N = 22)	80 %-Marke (N = 28)
$H_{\max}$	985	2 664
$H_{\min}$	17	28
$R_{80\%}$	108	209
Lemma-Types _{80%}	112 (877)	210 (2 730)

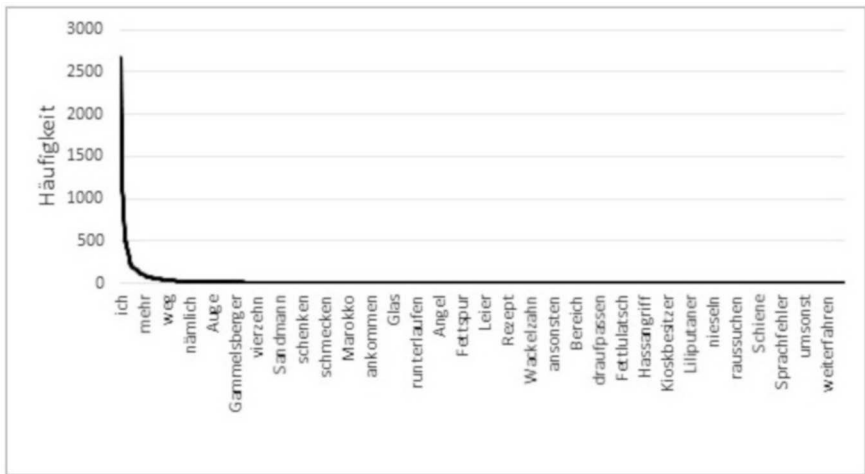


Abb. 35: Absolute Häufigkeiten Gesamtliste Referenzkorpus (N = 28, Σ = 48 961 Token)
Anmerkungen: Ränge (R): ich R = 1; weg R = 171; nämlich R = 253; Augie R = 342

Vergleichsanalyse: Zusammensetzung des Kernvokabulars

Innerhalb der 80 %-Marke wurden die Pronomen (11 741 $\approx$ 29.98 %), die Verben (Vollverben, Hilfs- und Modalverben (8 781 $\approx$ 22.42 %), Adverbien (4 257 $\approx$ 10.87 %), Partikel (4 088 $\approx$ 10.44 %) sowie die Konjunktionen (3 519 $\approx$ 8.99 %) am meisten verwendet (Abb. 36).

Die größte Anzahl unterschiedlicher Wörter im Kernvokabular des Referenzkorpus bildeten die Verben (Hilfs- und Modalverben, Vollverben) (46 Lemma-Types). Die zweitgrößte Gruppe bildeten die Pronomen sowie die Adverbien mit ja 30 Lemma-Types. Danach folgten die Substantive (25 Lemma-Types) und die Adjektive (23 Lemma-Types) (Abb. 37).

Mit der Gegenüberstellung von Primärkorpus (N = 22) und Referenzkorpus (N = 28) ließ sich in der Wortartenverteilung eine weitestgehende Übereinstimmung im Verlauf der absoluten Häufigkeiten erkennen (Abb. 38).

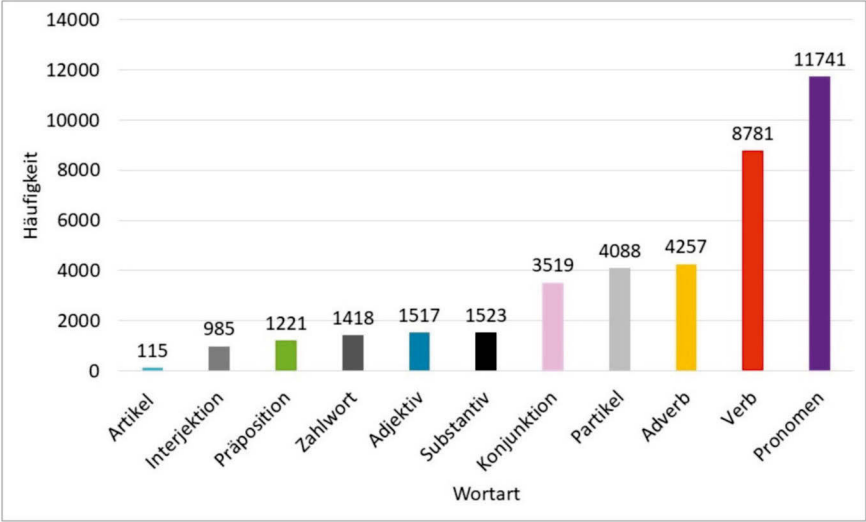


Abb. 36: Wortartenverteilung Kernvokabular 80 %-Marke im Referenzkorpus ($N = 28$, $\Sigma = 39\,165$ Token)

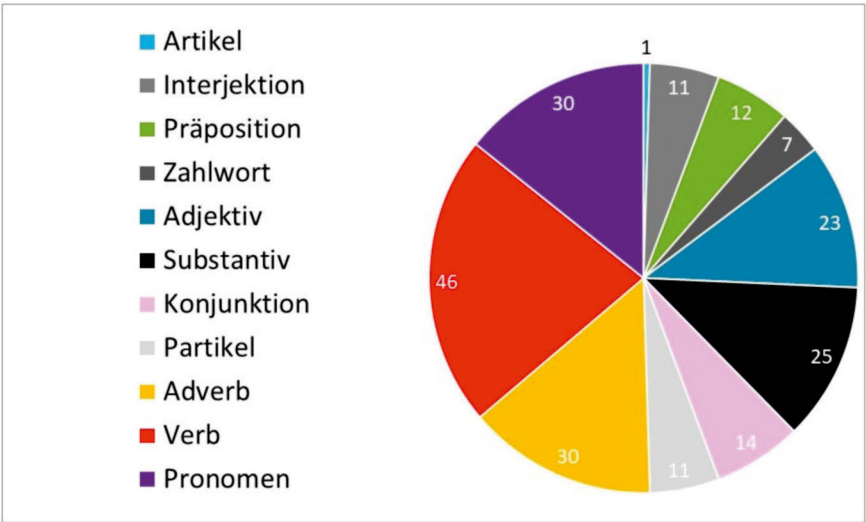


Abb. 37: Anzahl Lemma-Types 80 %-Marke pro Wortart im Referenzkorpus ($N = 28$, $\Sigma = 39\,164$)

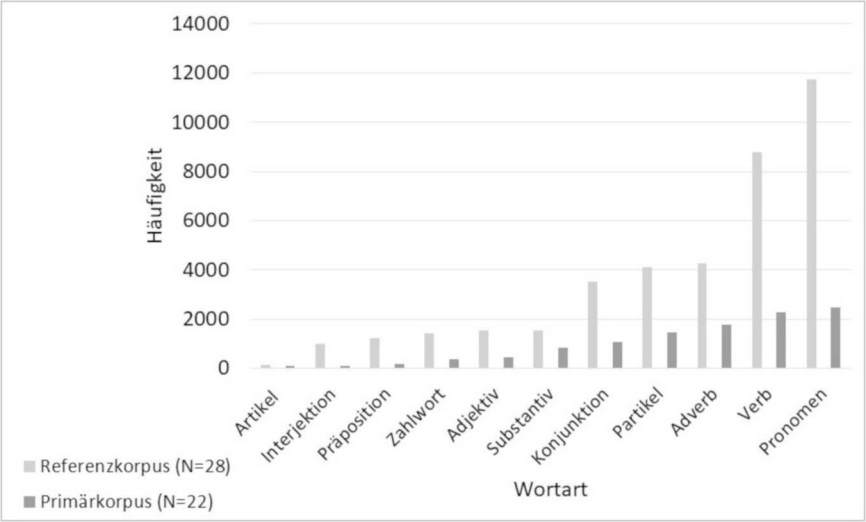


Abb. 38: Vergleichsanalyse Wortartenverteilung im Kernvokabular (80 %-Marke)

Gemeinsamkeiten und Unterschiede (in Tabelle **fett** markiert) in der Wortartenverteilung ließen sich mithilfe der Berechnung der prozentualen Anteile noch deutlicher herausarbeiten (Tab. 46).

Tab. 46: Vergleichsanalyse über den relativen Anteil der Wortarten innerhalb des Kernvokabulars (80 %-Marke, Unterschiede in **fett** markiert)

	Primärkorpus (N = 22)	Referenzkorpus (N = 28)	Differenz
Pronomen	22.43 %	29.98 %	-7.55 %
Verb	20.55 %	22.42 %	-1.87 %
Adverb	16.09 %	10.87 %	5.22 %
Partikel	9.68 %	10.44 %	-0.76 %
Konjunktion	1.70 %	8.99 %	-7.29 %
Substantiv	7.43 %	3.89 %	3.54 %
Adjektiv	3.95 %	3.87 %	0.08 %
Zahlwort	0.71 %	3.62 %	-2.91 %
Präposition	0.96 %	3.12 %	-2.16 %
Interjektion	3.20 %	2.52 %	0.68 %
Artikel	13.30 %	0.29 %	13.01 %

Ein ähnlicher Anteil im Gebrauch der Wortarten ließ sich für folgende Wortarten nachweisen: Verben (Hilfs- und Modalverben, Vollverben), Partikel, Substantive, Adjektive, Zahlwörter, Präpositionen, Interjektionen.

Deutlichere Unterschiede ließen sich im relativen Anteil bei den Pronomen, Adverbien, Konjunktionen und den Artikeln erkennen, welche methodisch zu begründen sind. Zum Beispiel wurden *wie* und *wo* aufgrund der Verwendungsweise im Primärkorpus als Adverb kodiert, wohingegen im Referenzkorpus das Lemma-Type als Konjunktion annotiert wurde. Das Wort *gleich* wurde im Primärkorpus als Adjektiv gezählt und im Referenzkorpus als Präposition. Die Wörter *der*, *die*, *das* wurden im Primärdatensatz als Artikel annotiert und im Referenzkorpus als Pronomen.

Insgesamt wurden im Kernvokabular des Referenzkorpus 26 764 *Funktionswörter* und 12 401 *Inhaltswörter* verwendet. Der relative Anteil der Funktionswörter am Kernvokabular lag bei 67.17 %. Die Inhaltswörter hatten einen Anteil von 32.83 %. Der relative Anteil von Funktions- und Inhaltswörtern lag demnach ähnlich hoch, wie im Primärdatensatz (60.56 % Funktionswörter, 39.44 % Inhaltswörter). Der prozentuale Anteil der verwendeten Hilfs- und Modalverben innerhalb des Kernvokabulars betrug 13.06 % (*sein* H = 1 888, *haben* H = 1 641, *werden* H = 182, *können* H = 463, *müssen* H = 324, *wollen* H = 178, *sollen* H = 144, *dürfen* H = 209, *möchten*² H = 66) und lag etwas höher als im Primärkorpus (+11.56 %). Alle Hilfs- und Modalverben zählten zum Kernvokabular. Der Anteil der Hilfs- und Modalverben am Gesamtwortschatz betrug 10.41 %.

In einer abschließenden Analyse wurden die Listen der TOP 20, TOP 50 und TOP 100 Wörter aus dem Primär- und Referenzkorpus gegenübergestellt, qualitativ verglichen sowie die prozentuale Übereinstimmung auf der Ebene der Lemma-Types berechnet. In der Liste der TOP 20 bestand eine Übereinstimmung von 15 Lemma-Types (75 %). Die Übereinstimmung in der Liste TOP 50 betrug 36 Lemma-Types (72 %). In der Liste TOP 100 konnten 60 Lemma-Types (57.69 %) übereinstimmend nachgewiesen werden (Tab. 47).

Tab. 47: Vergleichsanalyse TOP 20, TOP 50, TOP 100: Übereinstimmungen und Differenzen in den Lemma-Types im Primärkorpus und Referenzkorpus

	Übereinstimmungen Lemma-Types		Differenz Lemma-Types	
	prozentual	absolut	prozentual	absolut
TOP 20	75 %	15	25 %	4
TOP 50	72 %	36	28 %	14
TOP 100	59.02 %	61	40.98 %	40

Anmerkungen: Differenz Lemma-Types/Spalte absolut: Anzahl Lemma-Types, die nur im Referenzkorpus (N = 28) zu finden waren. TOP 100: Die TOP 100 der Kernvokabularliste (N = 22) entsprach R = 98. Insgesamt konnten zusammen mit der Referenzliste 206 Lemma-Types in der Vergleichsanalyse TOP 100 berücksichtigt werden.

2 als Form von *mögen* ausgewertet

Von der TOP 20-Liste aus dem Primärkorpus konnten die vier fehlenden Lemma-Types (*auch, da, mal, und*) unter den TOP 50 wiedergefunden werden.

Von den 14 abweichenden Lemma-Types in der TOP 50-Liste konnten 10 Lemma-Types in der TOP 100-Liste identifiziert werden (*dann, dürfen, es, in, jetzt, kein, mir, mit, müssen, schon*; fehlend: *den, man, oh, werden*).

Die prozentuale Übereinstimmung zwischen den TOP 100-Listen betrug 59.02 % (61 Lemma-Types). Im Primärkorpus fehlten insgesamt 40 Lemma-Types auf der TOP 100-Liste im Vergleich zum Referenzkorpus. Von diesen tauchten wiederum 35 Lemma-Types in der Gesamtliste auf (fehlend: *ah, aufnehmen, boah, ey, oh*) (Tab. 48).

Tab. 48: Vergleichsanalyse TOP 100: fehlende Lemma-Types im Primärkorpus und Position in der Gesamtliste (H = Häufigkeit; R = Rang)

Lemma-Types	H	R	Lemma-Types	H	R
ach	1	562	ihr	16	115
Affe	9	185	immer	16	115
also	2	429	lang	2	429
brauchen	9	185	man	6	243
dass	2	429	mehr	9	185
dem	12	152	Minute	13	140
den	11	161	ne	7	223
denn	3	355	sehen	4	316
dich	11	161	sollen	13	140
dies	17	108	Stunde	2	429
Ding	2	429	uns	9	185
dir	15	123	viel	11	161
drei	15	123	voll	2	429
ganz	6	243	weil	3	355
gar	7	223	wenn	15	123
gerade	1	562	werden	4	316
gleich	7	223	wieder	9	185
hören	11	161			

12.2 Feste Wortkombinationen

Insgesamt konnten 2 998 *Dreiwortkombinationen* (Token) im Primärkorpus identifiziert werden. Von diesen wurden 1976 *unterschiedliche Dreiwortkombinationen* (Types-Kombinationen) verwendet. Am häufigsten wurde die Dreiwortkombination *Was ist das* (H = 72) verwendet. Der höchste Rang lag bei $R_{\max} = 384$. Von den 1 976 unterschiedlichen Dreiwortkombinationen waren 383 Dreiwortkombinationen mit einem Anteil

von 19.38 % wiederkehrend ($H = >1$). 80.62 % der Dreiwortkombinationen (1 593 Types-Kombinationen) wurden nur einmal ($H = 1$) verwendet.

In Anlehnung an den Verlauf des Liniendiagramms (Abflachen der Kurve) wurden von den insgesamt genutzten Dreiwortkombinationen 30.95 % (928 Token) hochfrequent genutzt (Abb. 39). Die Wortkombination *ruhig mit weiter* wurde nur noch dreimal ($H = 3$) genutzt ($R = 95$). Zu den TOP 95 zählten 149 Types-Kombinationen.

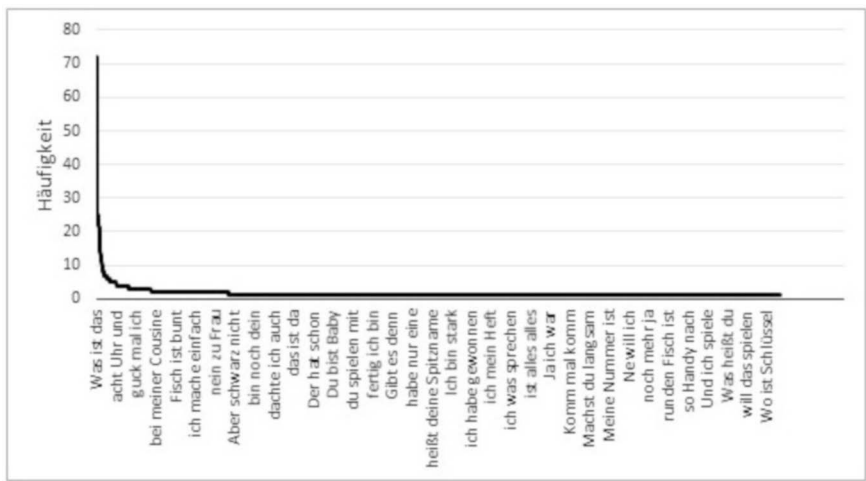


Abb. 39: Absolute Häufigkeiten Dreiwortkombinationen im Primärkorpus ($N = 22$, $\Sigma = 2\,998$ Token)

Anmerkungen: Ränge (R): Was ist das $R = 1$; acht Uhr und $R = 58$; guck mal ich $R = 95$; bei meiner Cousine $R = 159$; Fisch ist bunt $R = 159$; ich mache einfach $R = 159$; nein zu Frau $R = 159$; Aber schwarz nicht $R = 384$; bin noch dein $R = 384$

Ein feineres Bild über den Gebrauch der Dreiwortkombinationen ergab die Untersuchung der TOP 10-, TOP 20-, TOP 30- und TOP 50-Listen. Zu den TOP 10 der Dreiwortkombinationen zählten 292 Token und 10 Types-Kombinationen ($H_{max} = 72$; $H_{min} = 16$). Unter den TOP 20 konnten 416 Token und 22 Types-Kombinationen identifiziert werden ($H_{max} = 72$; $H_{min} = 8$). Zu den TOP 30 zählten 520 Token und 38 Types-Kombinationen ($H_{max} = 72$; $H_{min} = 6$). Innerhalb der TOP 50 wurden 763 Token und 94 Types-Kombinationen erhoben ($H_{max} = 72$; $H_{min} = 4$) (Tab. 49).

Tab. 49: Deskriptive Analyse Dreiwortkombinationen im Primärkorpus: TOP 10, TOP 20 und TOP 50

	TOP 10	TOP 20	TOP 30	TOP 50
R_{max}	9	20	31	58
Token	292	416	520	763

	TOP 10	TOP 20	TOP 30	TOP 50
Types-Kombinationen	10	22	38	94
$H_{\max}$	72	72	72	72
$H_{\min}$	16	8	6	4
Dreiwortkombination	Ich bin fertig	ich will nicht	nein das ist	wo ist meiner

Anmerkung: Dreiwortkombination: Gemeint ist die letzte Dreiwortkombination innerhalb der betrachteten Rangfolge.)

Anhand der Verteilung der Ränge wurde deutlich, dass der Abstand zwischen den Rängen ab Rang 39 (zwischen TOP 30 und TOP 50) mit dem Anstieg der Types-Kombinationen und der Abnahme der Häufigkeit ($H = 5$) sprunghaft zunahm ($M = 86$ Ränge, Tab. 50).

Tab. 50: Rangverteilung innerhalb der Dreiwortkombinationen im Primärkorpus ($R = \text{Rang}$, $H = \text{Häufigkeit}$)

R	H	Types-Kombinationen	R	H	Types-Kombinationen
1	72	1	16	10	1
2	50	1	17	9	3
3	25	2	20	8	3
5	23	1	23	7	8
6	22	2	31	6	8
8	21	8	39	5	19
9	16	2	58	4	37
11	14	1	95	3	64
12	13	2	159	2	224
14	12	1	384	1	1593
15	11	1			

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtung und der Analyse des Liniendiagramms (Abb. 39) zur Bestimmung von festen Wortkombinationen ließ sich die Annahme ableiten, dass die Dreiwortkombinationen innerhalb der TOP 31 überwiegend ganzheitlich gebildet wurden. Der cut-off point für den Übergang zu flexibel verwendeten Dreiwortkombinationen wurde nach den TOP 31 identifiziert. Insgesamt wurden 38 *Types-Kombinationen als feste Dreiwortkombinationen* bewertet, die einen Anteil von 17.34 % des untersuchten Korpus ausmachten (Tab. 51).

Tab. 51: Feste Wortkombinationen im Primärkorpus (H = Häufigkeit; S = Streuung; R = Rang)

feste Wortkombinationen	H	S	R
Was ist das	72	14	1
Wie heißt du	50	10	2
Das ist meine	25	5	3
Ich weiß nicht	25	6	3
alt bist du	23	6	5
Das ist nicht	22	7	6
Wie alt bist	22	5	6
ich kann nicht	21	6	8
Das ist ein	16	7	9
Ich bin fertig	16	6	9
Ich hab Nummer	14	3	11
alles gut alles	13	1	12
gut alles gut	13	1	12
Das ist und	12	1	14
Ich bin nicht	11	4	15
Was machst du	10	5	16
bist ein Monster	9	1	17
du bist ein	9	1	17
Ich bin das	9	2	17

feste Wortkombinationen	H	S	R
ein riesiges Schloss	8	1	20
Ich kann das	8	2	20
ich will nicht	8	5	20
Das ist mein	7	4	23
das ist zu	7	1	23
der Drache hatte	7	1	23
Ich bin meine	7	1	23
Ich kann auch	7	2	23
Was hast du	7	4	23
Was ist los	7	4	23
Was kannst du	7	2	23
Fünf Jahre alt	6	2	31
Ich bin da	6	3	31
Ich bin Polizei	6	2	31
Ich habe kein	6	2	31
Ich habe schon	6	3	31
ich will spielen	6	3	31
ist nicht gut	6	3	31
nein das ist	6	3	31

Unter Anwendung des Streuungskriteriums wurde deutlich, dass nur die Wortkombination *Was ist das* von mindestens 50 % der Untersuchungsgruppe verwendet wurde ($n = 14$).

Der Gebrauch des Verbs *sein* und dessen konjugierte Verwendung fiel besonders auf (*bin* $n = 6$, *bist* $n = 3$, *ist* $n = 10$). Demzufolge wurde in 50 % der verwendeten Dreiwortkombinationen eine Wortform von *sein* genutzt. Das Funktionswort *das* wurde in ca. einem Viertel ($n = 10$) der festen Dreiwortkombinationen verwendet. Insgesamt wurde deutlich, dass nur drei Dreiwortkombinationen nicht ausschließlich aus dem Kernvokabular entsprechend der 80 %-Marke (Tab. 40) bestanden (*bist ein **Monster***, *ein **riesiges Schloss***, ***Fünf** Jahre alt*, in **fett** Wörter aus dem Randvokabular).

Vergleichsanalyse

Referenzkorpus: Identifizierung der festen Wortkombinationen

Im Referenzkorpus konnten insgesamt 25 130 Dreiwortkombinationen (Token) identifiziert werden sowie 2 058 Types-Kombinationen. Gemessen an den Token war der Referenzkorpus ca. acht Mal größer als der Primärkorpus. Am häufigsten wurde die Dreiwortkom-

bination *Guck mal hier* ($H = 43$) verwendet. Der höchste Rangplatz lag bei $R = 2\,610$. Von den insgesamt genutzten Dreiwortkombinationen wurden auf Grundlage der Analyse des Liniendiagramms (Abflachen der Kurve) 8,78 % (3 306 Token) hochfrequent genutzt (Abb. 40). Die Wortkombination *ein bisschen schneller* wurde nur noch $H = 3$ genutzt (Rang 454). Zu den TOP 454 zählten 591 Types-Kombinationen.

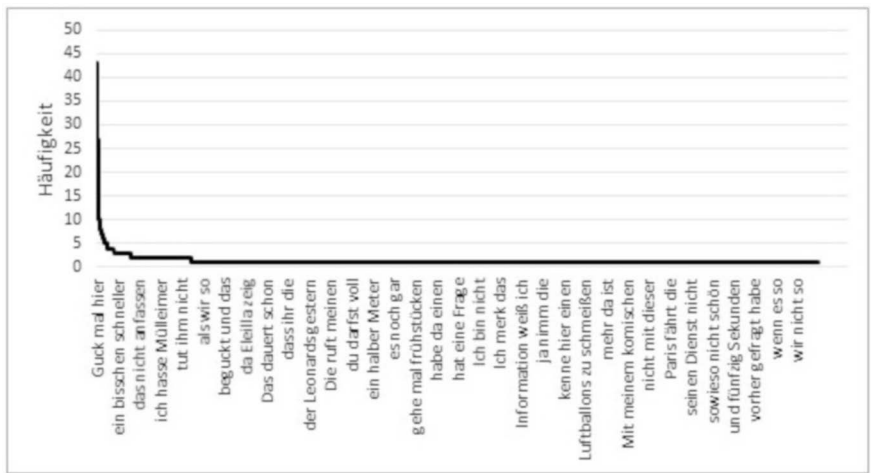


Abb. 40: Absolute Häufigkeiten: Dreiwortkombinationen Referenzkorpus ($N = 28$, $\Sigma = 25\,130$ Token)

Anmerkungen: Ränge (R): *Guck mal hier* $R = 1$; *ein bisschen schneller* $R = 454$; *das nicht anfassen* $R = 931$; *ich hasse Mülleimer* $R = 931$; *tut ihm nicht* $R = 931$; *als wir so* $R = 2\,610$

Zu den TOP 10 der Dreiwortkombinationen zählten 267 Token und 10 Types-Kombinationen ($H_{\max} = 43$; $H_{\min} = 21$). Unter den TOP 20 konnten 513 Token und 26 Types-Kombinationen identifiziert werden ($H_{\max} = 43$; $H_{\min} = 14$). Zu den TOP 30 zählten 599 Token und 33 Types-Kombinationen ($H_{\max} = 43$; $H_{\min} = 12$). Innerhalb der TOP 50 wurden 987 Token und 73 Types-Kombinationen erhoben ($H_{\max} = 43$; $H_{\min} = 9$) (Tab. 52).

Tab. 52: Deskriptive Analyse der Dreiwortkombinationen im Referenzkorpus: TOP 10, TOP 20 und TOP 50

	TOP 10	TOP 20	TOP 30	TOP 50
R	10	20	29	55
Token	267	513	599	987
Types-Kombinationen	10	26	33	73
$H_{\max}$	43	43	43	43
$H_{\min}$	21	14	12	9

	TOP 10	TOP 20	TOP 30	TOP 50
Dreiwortkombination	Ich habe auch	Wo ist der	zehn Jahre alt	Weiß ich nicht

Anmerkung: Dreiwortkombination: Gemeint ist die letzte Dreiwortkombination innerhalb der betrachteten Rangfolge.)

Die Rangfolge nahm nach Rang 34 sprunghaft zu, da immer mehr Types-Kombinationen mit einer geringeren Häufigkeit genutzt wurden ($M = 259$ Ränge, Tab. 53). Dieser Bereich wurde unter Verwendung des Häufigkeitskriteriums als mutmaßlicher cut-off point für den Übergang zu flexibel gebildeten Äußerungen gewertet.

Tab. 53: Rangverteilung innerhalb der Dreiwortkombinationen im Referenzkorpus (R = Rang, H = Häufigkeit)

R	H	Types-Kombinationen
1	43	1
2	31	1
3	27	2
5	26	1
6	24	2
8	22	2
10	21	1
11	19	2
13	17	1
14	16	3
17	15	3
20	14	7
27	13	2

R	H	Types-Kombinationen
29	12	5
34	11	7
41	10	14
55	9	19
74	8	21
95	7	33
128	6	42
170	5	118
288	4	166
454	3	477
931	2	1 679
2 610	1	17 449

Insgesamt wurden 40 Types-Kombinationen als feste Dreiwortkombinationen gezählt (Token-Anteil = 2.69 %).

Die Gegenüberstellung von Primärkorpus und Referenzkorpus ergab hinsichtlich des cut-off points trotz der unterschiedlichen Tokenzahlen (+22 132 Token im Referenzkorpus) einen ähnlichen Trend. Ca. 40 Types-Kombinationen wurden jeweils als feste Wortkombinationen eingestuft.

Qualitative Analyse

In einer qualitativen Analyse wurden die Übereinstimmungen in den TOP 10, TOP 20, TOP 30 und TOP 50 herausgearbeitet (Tab. 54).

Tab. 54: Übereinstimmungen in den festen Dreiwortkombinationen TOP 10 bis TOP 50 (**fett**: neue Dreiwortkombination) zwischen Primärkorpus und Referenzkorpus

	Top 10	Top 20	Top 30	Top 50
Absoluter Anteil	1	2	4	13
Dreiwortkombination	Was ist das	Was ist das Was machst du	Das ist mein/e ich kann nicht Was ist das Was machst du	Das ist meine/e Das ist nicht, Das ist so Ich bin ein Ich/ich habe das Ich/ich habe kein/e Ich habe schon ich kann nicht ich mache das Was hast du Was ist das Was machst du Wo ist meine/r

Anhand der Auswertung ließ sich erkennen, dass die Übereinstimmung an Dreiwortkombinationen mit Anstieg der Ranghöhe zunahm (TOP 10: 1; TOP 20: 2; TOP 30: 4; TOP 50: 13).

Wurde zusätzlich die Gegenüberstellung *auf Sequenzen mit offenem Feld (Slot) reduziert*, ließ sich eine höhere Übereinstimmung im Gebrauch der festen Wortkombinationen bei den TOP 10 (+2), TOP 20 (+3) und den TOP 30 (+2) nachweisen (Tab. 55). Innerhalb der TOP 50 konnte keine höhere Übereinstimmung ermittelt werden, wenngleich weitere und damit differenziertere Gebrauchsweisen erhoben werden konnten (*hast du* __; *kann ich* __; *Wie heißt* __; *Wir haben* __).

Mithilfe der Gegenüberstellung ließ sich eine auffällige Tendenz innerhalb der Dreiwortkombinationen, sowohl mit als auch ohne offenem Feld erkennen: Die Dreiwortkombinationen mit offenem Feld *Ich bin* __ und *Das ist* __ waren bereits unter den TOP 10 zu finden. Als Dreiwortkombinationen ohne offenem Feld konnten die beiden Formulierungen erst unter den TOP 50 identifiziert werden. Auch die Äußerung *Ich hab(e)* __ wurde mit offenem Feld bereits unter den TOP 20 gefunden, wenngleich die Wortkombination ohne offenem Feld erst unter den TOP 50 zu finden war.

Tab. 55: Übereinstimmungen in den festen Dreiwortkombinationen mit offenem Feld TOP 10 bis TOP 50 (**fett**: neue Dreiwortkombination mit offenem Feld)

	Top 10	Top 20	Top 30	Top 50
Absoluter Anteil	3	5	6	13
Dreiwortkombination mit Slot	Das ist __ Ich bin __ Was ist __	Das ist __ Ich bin __ Ich hab/e __ Was ist __ Was machst __	Das ist __ Ich bin __ Ich hab/e __ Ich kann __ Was ist __ Was machst __	Das ist __ hast du __ Ich bin __ Ich hab(e) __ Ich kann __ Ich mache __ kann ich __ Was hast __ Was ist __ Was machst __ Wie heißt __ Wir haben __ Wo ist __

13 Diskussion

In der deutschsprachigen und internationalen UK-Fachdiskussion wird immer wieder auf die Berücksichtigung des natürlichen mündlichen Sprachgebrauchs von Kindern ohne Beeinträchtigungen verwiesen, um Entscheidungen für die Vokabularauswahl auf Kommunikationshilfen und die Planung von UK-Interventionen treffen zu können (u. a. Ball et al., 1999; Boenisch & Sachse, 2020; Tönsing & Soto, 2020). Die Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch von Kindern, die eine Zweitsprache erwerben, wurde im Feld der Unterstützten Kommunikation erst vereinzelt geführt (Boenisch & Soto, 2015; Robillard et al., 2014).

Mit der vorliegenden Studie wird das Ziel verfolgt, den natürlichen Sprachgebrauch von sprechenden Kindern in der Anfangsphase mit Deutsch als Zweitsprache zu untersuchen, um *Konsequenzen für UK-Interventionen bei Deutsch als Zweitsprache* ableiten zu können. Dafür wurde der Sprachgebrauch im Hinblick auf zwei unterschiedliche Bereiche näher untersucht: Einerseits wurde analysiert, welche Wörter am häufigsten im frühen DaZ-Erwerb genutzt wurden. Diese Wörter wurden als das *Kernvokabular* nach Boenisch (2014b) klassifiziert. Andererseits wurde der Sprachgebrauch in Bezug auf die verwendeten Wortkombinationen, am Beispiel von Dreiwortkombinationen, ausgewertet. Unter Verwendung eines heuristisch ermittelten Häufigkeitskriteriums wurden die Dreiwortkombinationen herausgefiltert, die als ganzheitlich gebildet angenommen wurden (*feste Wortkombinationen*). Die Analysen wurden jeweils in einem zweiten Schritt mit einem Referenzkorpus verglichen, um spezifische Sprachgebrauchsmuster im Untersuchungskorpus abbilden zu können. Insgesamt können mit den Ergebnissen die linguistischen Fähigkeiten als Teilbereich kommunikativer Kompetenz von Kindern in der DaZ-Anfangsphase näher beschrieben sowie erste Hinweise auf deren sozial-pragmatische Fähigkeiten gefunden werden. Auf dieser Grundlage besteht die Möglichkeit, Implikationen für die Unterstützte Kommunikation im Kontext von Mehrsprachigkeit und die anfängliche Förderung bei Deutsch als Zweitsprache abzuleiten.

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«-Wörter¹ 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

feste Wortkombination	Beispielhafte pragmatische Fähigkeiten
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).

feste Wortkombination	Beispielhafte pragmatische Fähigkeiten	Soziale Funktion
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

im Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation (u.a. Ball et al., 1999; Beukelman et al., 1989; Boenisch & Soto, 2015; Hattingh & Tönsing, 2020; Robillard et al., 2014; Stuart et al., 1997) sowie an die natürlichen Erwerbsbedingungen von Deutsch als Zweitsprache im schulischen Kontext (u.a. Jeuk, 2021). Vor dem Hintergrund des gewählten Designs können jedoch keine Aussagen über die an die Zielsprache angepasste grammatische und pragmatische Verwendungsweise der Wörter und festen Wortkombinationen getroffen werden. Dafür hätte ein experimentelles Setting mit einem konkreten kommunikativen Stimulus und zusätzlichen Elizitierungen gewählt werden müssen (Mezger et al., 2016). Ebenso können anhand des nicht-experimentellen Forschungsdesigns kaum Einflussfaktoren auf den Sprachgebrauch kontrolliert werden (Crossley & Salsbury, 2011, S. 21). Die Identifizierung von schüler:innenbezogenen, schulischen und außerschulischen Variablen wäre in zukünftigen Forschungen denkbar (Kuks, 2020, S. 531). Insgesamt zeigen die skizzierten Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb sowie die dynamischen Bedingungen des Sprachgebrauchs, dass die dargestellten Forschungserkenntnisse, auch aufgrund des Untersuchungsgegenstands, der Methode und der Stichprobengröße, kaum generalisierbar sind und nur erste Tendenzen erkennen lassen.

Im Hinblick auf die gewählte *Stichprobe* und deren Altersstruktur zeigt sich, dass bisher nur in vereinzelten Studien das Kernvokabular von Kindern sowohl im Schulalter als auch unter den Bedingungen des Zweitspracherwerbs untersucht wurde (Boenisch, 2014b; Boenisch & Soto, 2015; Robillard et al., 2014). Daher lässt sich die externe Validität der Studie nur in begrenztem Maße überprüfen. In der Stichprobe werden unterschiedliche Familiensprachen und Altersstrukturen berücksichtigt. Im Rahmen zukünftiger kontrastiver Einzelfallsanalysen könnte der spezifische Einfluss beider Variablen auf den Sprachgebrauch abgebildet werden. Zum Beispiel könnten die unterschiedlichen Wortartenverteilungen in den jeweiligen Familiensprachen (Mngomezulu 2019; Shin & Hill, 2016) einen Einfluss auf die Zusammensetzung in der Zweitsprache haben.

Die *Datenerhebung* war nur auf einen Messzeitpunkt begrenzt. »[E]ine einmalige Erhebung von sprachlichen Daten [vernachlässigt] die Tatsache, dass Spracherwerb erstens ein höchst dynamischer und individueller Prozess ist und zweitens insbesondere Sprachprodukte in einer L2 von weiteren Faktoren, wie z.B. Unwohlsein, Müdigkeit oder Eile stark beeinflusst werden können« (Schramm & Marx, 2017, S. 216). Sprache und Sprachgebrauch sind als ein dynamisches Konstrukt anzusehen und können über eine einmalige Erhebung nicht als solches abgebildet werden. Dennoch spiegelt die Art der Datenerhebung ein authentisches Sprachmaterial wider, welches vor dem Hintergrund des geltenden sprachtheoretischen Rahmens (pragmatischer Ansatz) angemessen erscheint. Die Aufnahmedauer war aufgrund des gewählten Feldzugangs nicht einheitlich. Ebenso ist anzunehmen, dass die Dauer der gesteuerten und ungesteuerten Aktivitäten je nach Erhebungsort und -zeitpunkt unterschiedlich lang war (Robillard et al., 2014).

Bei der *Datenaufbereitung* wurde ein reduziertes Transkriptionssystem angelehnt an bisherige Untersuchungen zum Kernvokabular gewählt (z.B. Boenisch, 2014b; Robillard et al., 2014; Trembath et al., 2007). Die Transkription von Intonationskurven, Sprechpausen, Verzögerungslauten hätten als weitere Hinweise für die Identifikation von festen Wortkombinationen herangezogen werden können (Shadrova, 2013, S. 22). Teilweise

war die Transkription durch die Geräuschkulisse erschwert, was bei der Art und Weise der Datenerhebung nicht unüblich ist (Robillard et al., 2014).

Das Zählen von Einheiten (Types, Token) sind Grundlage quantitativer korpusanalytischer Methoden (Meißner et al., 2016). In der vorliegenden Studie werden die einzelnen Wörter in der Grundform als Lemma-Types in der *Datenauswertung* spezifiziert. Eine kombinierte Auswertung von Lemma-Types und Wortformen würde noch deutlichere gebrauchsspezifische Merkmale der Lernalterssprache im Hinblick auf das Kernvokabular ermöglichen (Meißner et al., 2016, S. 309; Soto & Cooper, 2021, S. 6).

Schlussendlich geht aus den Forschungen zum Kernvokabular und zu den festen Wortkombinationen hervor, dass beide Untersuchungsgegenstände nicht einheitlich operationalisiert sind. Daher bleibt offen, ob möglicherweise spezifischere Operationalisierungskriterien je nach Spracherwerbsform, Stadium der Sprachentwicklung und Größe des Korpus festgelegt werden müssten. Die 80 %-Marke nach Boenisch (2014b) bietet zwar in Bezug auf Einzellisten eine schnelle Möglichkeit der Identifizierung des Kernvokabulars, jedoch sollten gerade in Bezug auf den beanspruchten universalen Charakter des Kernvokabulars auch Streuungskriterien sowie eine Mindeststichprobengröße in Betracht gezogen werden. Inwieweit mit dem heuristisch angelegten Häufigkeitskriterium sowie mit dem Untersuchungskonstrukt *lexical bundles* die tatsächlich festen Wortkombinationen erfasst wurden, muss in zukünftigen Studien abgesichert werden. Dennoch sind heuristische Zugangsweisen im Forschungsfeld über feste Wortkombinationen bekannt und mit der schwierigen Identifikation des Gegenstandes zu erklären (z.B. Crossely & Salsbury, 2011, S. 10).

Mit der *Vergleichsanalyse* war es möglich, die erhobene Lernalterssprache im Kontext der Zielsprache einzuordnen. Für die vorliegende Studie wurde ein aufbereiteter Datensatz (Wortliste in Excel) sowie alle Sekundärdaten (Transkripte) in einem Dokument zusammengefasst zur Verfügung gestellt. Die Altersstruktur der Vergleichsstichprobe kann als nicht deckungsgleich angenommen werden (2. und 4. Klasse). Auf Grundlage der zur Verfügung gestellten Daten bleibt unklar, ob es sich bei den untersuchten Kindern ausschließlich um den Sprachgebrauch mit Deutsch als Erstsprache handelt. Der Referenzkorpus ist im Hinblick auf die Token sowie im Hinblick auf die Stichprobengröße deutlich größer. Die willkürliche Manipulation des Datensatzes (z.B. Reduktion der Tokenzahl) wird forschungsethisch und -methodisch als nicht vertretbar bewertet. In einer Anschlussforschung könnte über eine neue Rekrutierung die Bildung einer strukturähnlichen Vergleichsgruppe (Stichprobengröße, Altersstruktur, Geschlechterverteilung, Aufenthaltsdauer, Deutsch als Erstsprache) angestrebt werden. Denkbar wäre zusätzlich die Transkription der Token auf eine bestimmte Zahl zu begrenzen (u.a. Banajee et al., 2003; Deckers et al., 2017; Trembath et al., 2007) sowie die Wortartenannotation zu vereinheitlichen.

Fazit

Die Auseinandersetzungen zum Thema Mehrsprachigkeit haben zwar in den letzten Jahren in der Unterstützten Kommunikation zugenommen, jedoch ist aufgrund der begrenzten Forschungslage der interdisziplinäre Austausch u.a. mit dem Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache dringend erforderlich. Über den Dialog der Disziplinen konnten erste theoretische Fundierungen und Ansätze für den Zweitspracherwerb bei unterstützten kommunizierenden Kindern erarbeitet werden. Weiterführende wissenschaftliche Auseinandersetzungen und Evidenznachweise sind notwendig. In der vorliegenden Arbeit wird der *natürliche mündliche Sprachgebrauch* sprechender Kinder als Orientierungshilfe für Entscheidungen über die Vokabularauswahl auf Kommunikationshilfen und das in der Unterstützten Kommunikation zu vermittelnde Vokabular herangezogen. Die Orientierung am natürlichen mündlichen Sprachgebrauch bildet für den Zweitspracherwerb eine wichtige Basis. Der Pragmatische Ansatz bringt diesen Überschneidungsbereich – Spracherwerb durch Sprachgebrauch – ganz besonders zum Ausdruck.

In diesem Zusammenhang werden nicht nur – wie bisher vorrangig in der UK-Fachdiskussion erfolgt – die Nutzung von Gebrauchshäufigkeiten von Einzelwörtern untersucht (*Kernvokabular*), sondern auch *feste Wortkombinationen*. Sowohl im *natürlichen mündlichen Sprachgebrauch* als auch im *Spracherwerb* (Erst- und Zweitspracherwerb) werden flexible Kombinationen aus Einzelwörtern sowie feststehende Wortkombinationen verwendet. Die flexiblen Wortkombinationen sind wichtig, um den Sprachgebrauch spontan und kreativ an den kommunikativen Kontext anzupassen. Mit dem Gebrauch fester Wortkombinationen können zum einen schnelle Gesprächsbeiträge geleistet werden (kommunikative Teilhabe) und zum anderen verschiedene pragmatische Funktionen ausgedrückt werden. Beide Bereiche sind für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz von Bedeutung.

Vor diesem Hintergrund wurde untersucht, welches Kernvokabular und welche festen Wortkombinationen von sprechenden Kindern im anfänglichen DaZ-Erwerb verwendet werden. Die Ergebnisse wurden zusätzlich einem Vergleichsdatensatz gegenübergestellt.

Leistung und Ausblick

Das Wissen über das verwendete Kernvokabular von Kindern im anfänglichen DaZ-Erwerb liefert Informationen über die Vokabularauswahl auf den Kommunikationshilfen und den zu vermittelnden Wortschatz. Das Wissen über die verwendeten Wortkombinationen der Kinder liefert Hinweise darüber, *welche* (feste und flexibel gebildete) Wortkombinationen angeboten werden sollten und *wie* Erwerb und Fortschritte unterstützt werden können – zum Beispiel indem bereits sicher verwendete feste Wortkombinationen aufgebrochen und anders kombiniert werden. Auf der Grundlage von dezidierten Analysen können Hinweise vorgelegt werden, welche festen Wortkombinationen und welche Wörter fokussiert werden sollten, um in Pilotprojekten überprüfen zu können, ob dieser Ansatz für den Personenkreis der unterstützt kommunizierenden Kinder und Jugendlichen zu einem *vermehrten Gebrauch* und zu *schnelleren Fortschritten im (Zweit-)Spracherwerb* führt. Mit der Studie wurde nur ein Ausschnitt fester Wortkombinationen am Beispiel von Dreiwortkombinationen (lexical bundles) untersucht. Diese wurden allerdings als die sinnvollste und forschungsmethodisch angezeigte Alternative bewertet, um sich dem Untersuchungsgegenstand anzunähern.

Mit der vorliegenden Arbeit werden auch potentielle Weichen für *Anschlussforschungen* gestellt. Beispielsweise wäre der Nachweis über die Veränderungen im Sprachgebrauch nach Zunahme der Kontaktdauer zum Deutschen eine interessante Perspektive, um gezieltere Informationen zum systematischen Wortschatzaufbau vorlegen zu können. Eine vergleichbare Forschung ließe sich im Anschluss an die Befunde aus dem Kv-DaZ-Projekt generieren. Eine datenbankbasierte Aufbereitung von Korpusdaten mit Fokus auf das Kernvokabular und pragmatisch-annotierten festen und flexiblen Wortkombinationen in den verschiedenen Sprachen wäre eine langfristige und nachhaltige Perspektive, um weitere Forschungsfragen sowie Impulse für die Praxis anzuschließen.

Literaturverzeichnis

- Ädel, A. & Erman, B. (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes*, 31 (2), 81–92.
- Adli, A. (2014). Das Persische und das Kurdische. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy et al. (Hg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 175–195). Berlin: Springer VS.
- Aguado, K. (2002). *Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdsprachenerwerbs*, Universität Bielefeld. Bielefeld. Zugriff am 04.01.2022. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/335057919_Imitation_als_Erwerbsstrategie_Interaktive_und_kognitive_Dimensionen_des_Fremdsprachenerwerbs_Habilitationsschrift_Universitat_Bielefeld
- Aguado, K. (2013). Sind L2-Chunks lebenslang erlernbar oder gibt es eine sensible Phase für ihren erfolgreichen Erwerb? In A. Berndt (Hg.), *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens. Unter Mitarbeit von Claudia-Elfriede Oechel-Metzner* (Fremdsprachen lebenslang lernen, S. 129–142). Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Aguado, K. (2016). Chunks als Schnittstelle zwischen Lexikon und Grammatik. Skizze eines handlungsorientierten Ansatzes zum Erwerb sprachlichen Wissens. In M. Clalüna & B. Tschärner (Hg.), *Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ. Akten der sechsten Gesamtschweizerischen Tagung für DeutschlehrerInnen* (S. 53–64). Stalikon: Käser Druck. Zugriff am 23.02.2022. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/335057460_Aguado_Karin_2016_Chunks_als_Schnittstelle_zwischen_Lexikon_und_Grammatik_Skizze_eines_handlungsorientierten_Ansatzes_zum_Erwerb_sprachlichen_Wissens_In_Claluna_Monika_Tschärner_Barbara_Hrsg_Bausteine
- Ahrenholz, B. (2014). Lernaltersanalysen. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 167–181). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ahrenholz, B. (2020a). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 3–20). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Ahrenholz, B. (2020b). Zweitspracherwerbsforschung. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 102–120). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ambridge, B., Pine, J. M. & Lieven, E. V. M. (2014). Child language acquisition: Why universal grammar doesn't help. *Language*, 90 (3), 53–90.
- Angelino, L. & Ciliberti, A. (2018). The Italian translation of Exner's FQ tables. Need for a critical edition and for a shared standard. *Rorschachiana*, 39 (1), 50–75.
- Apeltauer, E. (2020). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 306–326). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Appelbaum, B. (2018). Sprachförderung und Sprachtherapie. Versuch einer begrifflichen und inhaltlichen Klärung im Kontext von Unterstützter Kommunikation (UK). *Unterstützte Kommunikation* (4), 37–40.
- Arnon, I. & Christiansen, M. H. (2017). The Role of Multiword Building Blocks in Explaining L1-L2 Differences. *Topics in Cognitive Science*, 9 (3), 621–636.
- Aschenbrenner, K.-H., Bauer, W., Gehring, S., Hazzouri, N., Holdrof, K., Jeuk, S., Junk-Deppenmeier, A., Maier, H., Mietzschke, G., Papesch, E., Stein, N. & Zillig, A. (2016). *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule* (2. Aufl.) (Landesinstitut für Schulentwicklung, Hg.), Stuttgart. Zugriff am 21.07.2021. Verfügbar unter https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.pdf
- Baark, C., Hüttis-Graff, P., Lüdke, U., Stitzinger, U. & Teichmann, T. (2019). *Hinweise und Materialien für einen systematischen Rechtschreibunterricht in der Primarstufe in NRW – Handreichung* (2. Aufl.) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hg.), Düsseldorf. Zugriff am 20.07.2021. Verfügbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/grundwortschatz/Hinweise-und-Materialien-fuer-einen-systematischen-Rechtschreibunterricht-in-der-Primarstufe-in-NRW-Handreichung.pdf>
- Backus, A. (1999). Evidence for lexical chunks in insertional codeswitching. In B. Brendemoen, E. Lanza & E. Ryen (Hg.), *Language encounters across time and space. Studies in language contact* (S. 93–109). Oslo: Novus Press.
- Baker, B., Hill, K. & Devylder, R. (2000). *Core Vocabulary is the same across environments*. Zugriff am 08.06.18. Verfügbar unter <https://www.csun.edu/cod/index.php>
- Balandin, S. & Iacono, T. (1999). Crews, Wusses, and Whoppas: core and fringe vocabularies of Australian meal-break conversations in the workplace. *Augmentative and Alternative Communication*, 15 (2), 95–109.
- Ball, L., Marvin, C., Beukelman, D., Lasker, J. & Rupp, D. (1999). Generic talk use by preschool children. *Augmentative and Alternative Communication*, 15 (3), 145–155.
- Banajee, M., Dicarolo, C. & Buras Stricklin, S. (2003). Core Vocabulary Determination for Toddlers. *Augmentative and Alternative Communication*, 19 (2), 67–73.
- Baynham, M. & Lee, T.-K. (2019). *Translation and Translanguaging* (New perspectives in translation and interpreting studies). London: Routledge.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung. Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hg.), *Sprachliche Bildung. Grund-*

- lagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 1, S. 11–36). Münster: Waxmann Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. (2018). Was sind eigentlich Sprache und Schrift? Erwerbsgegenstand gesprochene und geschriebene Sprache. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. M. Weber & M. Hasselhorn (Hg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (Bildung durch Sprache und Schrift, Bd. 1, 1. Aufl., Bd. 1, S. 34–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Behrens, H. (1999). Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb? In J. Meibauer & M. Rothweiler (Hg.), *Das Lexikon im Spracherwerb* (S. 32–50). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Bergeest, H. & Boenisch, J. (2019). *Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion* (6. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Bergeest, H. (1999). Körperbehindertenpädagogik als ökologisch-systemische Wissenschaft. In H. Bergeest & G. Hansen (Hg.), *Theorien der Körperbehindertenpädagogik* (S. 153–164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bergeest, H. (2002). Die Balance von Stabilität und Instabilität – Didaktische Grundlagen des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. In J. Boenisch & V. Daut (Hg.), *Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern* (S. 3–19). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, T. & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, T. & Terfloth, K. (2020). Partizipation im Kontext von Unterstützter Kommunikation. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 33–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, T. (2020a). Bildung und UK. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 51–57). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, T. (2020b). ICF und UK: Chancen einer aktivitätsbezogenen Perspektive. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 365–371). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, T. (2023). *Diagnostik und Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation. Methoden und Einsatz in der Praxis*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bernasconi, T., Boenisch, J., Giel, B. & Sachse, S. K. (2020). Qualitätssicherung und Standards in der UK-Versorgung. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 386–394).
- Beukelman, D. R. & Light, J. (2020). *Augmentative & alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs* (5. ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Beukelman, D., Jones, R. & Rowan, M. (1989). Frequency of word usage by nondisabled peers in integrated preschool classrooms. *Augmentative and Alternative Communication*, 5 (4), 243–248.
- Beukelman, D., McGinnis, J. & Morrow, D. (1991). Vocabulary selection in augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 7 (3), 171–185.
- Biber, D. & Barbieri, F. (2007). Lexical bundles in university spoken and written registers. *English for Specific Purposes*, 26 (3), 263–286.

- Biebighäuser, K. (2021). Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzettl & A. Heine (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 233–252). Berlin: J.B. Metzler Verlag.
- Binger, C. & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23 (1), 30–43.
- Binger, C. & Light, J. (2008). The morphology and syntax of individuals who use AAC: research review and implications for effective practice. *Augmentative and alternative communication*, 24 (2), 123–138.
- Blockberger, S. & Sutton, A. (2003). Toward Linguistic Competence. Language Experiences and Knowledge of Children with Extremely Limited Speech. In J. Light, D. R. Beukelman & J. Reichle (Eds.), *Communicative competence for individuals who use AAC. From research to effective practice* (pp. 63–106). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Boenisch, J. & Engel, M. (2001). Die Förderung des Spracherwerbs bei körperbehinderten Kindern ohne Lautsprache unter besonderer Berücksichtigung elektronischer Kommunikationshilfen. In J. Boenisch & Bünk Christof (Hg.), *Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation* (S. 48–58). Karlsruhe: von Loeper.
- Boenisch, J. & Nonn, K. (2020). UK-Förderung oder UK-Therapie. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 40–50). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boenisch, J. & Otto, K. (2001). Besonderheiten in der Sprachentwicklung bei kaum- und nichtsprechenden Kindern mit Cerebralparese. *Unterstützte Kommunikation* (3), 23–27.
- Boenisch, J. & Sachse, S. (2007a). *Diagnostik und Beratung in der Unterstützten Kommunikation. Theorie, Forschung und Praxis*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Boenisch, J. & Sachse, S. (2007b). Sprachförderung von Anfang an: Zum Einsatz von Kern- und Randvokabular in der frühen Förderung. *Unterstützte Kommunikation* (3), 12–20.
- Boenisch, J. & Sachse, S. K. (2016). Alltagskommunikation ermöglichen und Sprachentwicklung fördern am Beispiel der elektronischen Kommunikationshilfe MyCore. In von Loeper/ISAAC (Hg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 04.062.002-04.062.009). Karlsruhe: von Loeper.
- Boenisch, J. & Sachse, S. K. (2020a). Kernvokabular – Bedeutung für den Sprachgebrauch. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 108–116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boenisch, J. & Sachse, S. K. (2020c). Vorwort der Herausgeber. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 13–15). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boenisch, J. & Sachse, S. K. (Hg.). (2020b). *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. 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.
- Boenisch, J. (2009). *Kinder ohne Lautsprache. Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper.

- Boenisch, J. (2013). Neue Ergebnisse aus der Kernvokabularforschung – Bedeutung und Relevanz für Förderung und Therapie in der UK-Praxis. In A. Hallbauer, T. Hallbauer & M. Hüning-Meier (Hg.), *UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation* (S. 17–34). Karlsruhe: von Loeper.
- Boenisch, J. (2014a). Die Bedeutung von Kernvokabular für unterstützt kommunizierende Kinder und Jugendliche. *Logos*, 22 (3), 164–178.
- Boenisch, J. (2014b). 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 (1), 4–23.
- Boenisch, J., Lingk, L. & Fretter, D. (2021). *Kernvokabular trifft DaZ. Neukonzeption eines alltagsintegrierten und inklusiven Sprachförderkonzepts auf Kernvokabularbasis für Kinder mit Fluchterfahrung und Deutsch als Zweitsprache*. unveröffentlichter Abschlussbericht zum Forschungsprojekt.
- Boenisch, J., Musketa, B. & Sachse, S. (2007). Die Bedeutung des Vokabulars für den Spracherwerb und Konsequenzen für die Gestaltung von Kommunikationsoberflächen. In S. Sachse, C. Birngruber & S. Arendes (Hg.), *Lernen und Lehren in der unterstützten Kommunikation* (S. 355–371). Karlsruhe: von Loeper.
- Boenisch, J., Willke, M. & Sachse, S. K. (2020). Elektronische Kommunikationshilfen in der UK. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 250–258). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollmeyer, H. (2011). Kommunikationsmappen und -tafeln im Kontext eines individuellen Kommunikationssystems. *Unterstützte Kommunikation* (1), 6–14.
- Bordag, D. & Opitz, A. (2021). Zweitspracherwerbsforschung. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 192–214). Berlin: J.B. Metzler Verlag.
- Braun, U. (1994). *Unterstützte Kommunikation bei körperbehinderten Menschen mit einer schweren Dysarthrie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Braun, U. (2010). Was ist Unterstützte Kommunikation? In von Loeper/ISAAC (Hg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 01.003.001–01.005.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Braun, U. (2020). Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland – eine systematische Einführung. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 19–32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Breindl, E. (2021). Forschungsansätze der Linguistik des Deutschen. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 105–123). Berlin: J.B. Metzler Verlag.
- Brent, M. R. & Siskind, J. M. (2001). The role of exposure to isolated words in early vocabulary development. *Cognition*, 81 (2), 33–44.
- Budde, M. A. & Michalak, M. (2021). Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache. In M. Michalak & M. Döll (Hg.), *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung* (Deutsch als Zweitsprache – Positionen, Perspektiven, Potenziale, Bd. 2, S. 31–55). Münster: Waxmann.
- Bundesverband für Logopädie e.V. *Aphasie*. Zugriff am 24.02.2023. Verfügbar unter <http://www.dbl-ev.de/erwachsene/aphasie>

- Bünk Christof & Baunach, M. (2002). Unterstützte Kommunikation mit körperbehinderten Schülern. In J. Boenisch & V. Daut (Hg.), *Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern* (S. 92–105). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bybee, J. L. & Napoleão de Souza (2021). Predictability and prefab status: The case of adjective + noun sequences in English. In A. Trklja & Ł. Grabowski (Hg.), *Formulaic language: Theories and methods* (S. 3–30). Language Science Press.
- Bybee, J. L. (2006). From Usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition. *Language*, 82 (4), 711–733.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47.
- Castañeda, C. & Fröhlich, N. (2020). Unterstützte Kommunikation für Menschen aus dem Autismus-Spektrum. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 269–279). Stuttgart: Kohlhammer.
- Chen, M.-C., Chen, Y.-Z. & Chen, C.-C. (2013). *Do they need specific language training content? Results of core vocabulary investigation from children with/without intellectual disabilities in Taiwan*. Zugriff am 10.01.2022. Verfügbar unter <https://dl.acm.org/doi/10.5555/2567429.2567505>
- Chen, M.-C., Ko, C.-C., Hsu, S.-C., Lin, Y.-L., Chi, P.-H. & Huang, Q.-Y. (2011). *Do they narrate in same vocabulary? The result of core vocabulary investigation from children with/without asperger syndrome in Taiwan*. Zugriff am 10.01.2022. Verfügbar unter <https://dl.acm.org/doi/abs/10.5555/2500753.2500755>
- Chilla, S. (2022). Mehrsprachiger Erwerb. In E. Wilken (Hg.), *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen* (S. 10–26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Chlosta, C. & Ostermann, T. (2020). Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 21–40). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Christiansen, M. H. & Arnon, I. (2017). More Than Words: The Role of Multiword Sequences in Language Learning and Use. *Topics in Cognitive Science*, 9 (3), 542–551.
- Clendon, S. & Erickson, K. (2008). The Vocabulary of Beginning Writers. Implication for Children with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 24 (4), 281–293.
- Clendon, S. A., Sturm, J. M. & Cali, K. S. (2013). Vocabulary Use Across Genres: Implications for Students With Complex Communication Needs. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44 (1), 61–72.
- Conklin, K. & Schmitt, N. (2012). The Processing of Formulaic Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 45–61.
- Crestani, C.-A. M., Clendon, S. A. & Hemsley, B. (2010). Words needed for sharing a story: implications for vocabulary selection in augmentative and alternative communication. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35 (4), 268–278.
- Crossley, S. & Salsbury, T. L. (2011). The development of lexical bundle accuracy and production in English second language speakers. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49 (1), 1–26.
- Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese. Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In J. Swift (Hg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 34–43). Würzburg: Königshausen + Neumann.

- Dangschat, H. & Ender, K. (2017). Gebärden im Fokus. In D. Lage & K. Ling (Hg.), *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe* (S. 21–36). Karlsruhe: von Loeper.
- Dark, L. & Balandin, S. (2007). Prediction and selection of vocabulary for two leisure activities. *Augmentative and Alternative Communication*, 23 (4), 288–299.
- Deckers, S. R. J. M., van Zaalen, Y., van Balkom, H. & Verhoeven, L. (2017). Core vocabulary of young children with Down syndrome. *Augmentative and Alternative Communication*, 33 (2), 77–86.
- Dewitz, N. von, Massumi, M. & Griesbach, J. (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, Hg.). (2016). *Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015*. Verfügbar unter https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Neu_zugewanderte_Kinder_Jugendliche_jungeErwachsene_final_screen.pdf
- Die Fachzeit der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (2016). *UK und Mehrsprachigkeit*, 21 (3).
- Die Fachzeit der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (2020). *Mehrsprachig unterstützt kommunizieren*, 25 (1).
- DIMDI (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information) (2005). *ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Zugriff am 25.01.2019. Verfügbar unter <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/>
- Dirim, I. & Krehut, A. K. (2020). Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 535–547). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dohmen, A., Dewart, H. & Summers, S. (2009). *Das Pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern* (1. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Döll, M. & Reich, H. H. (2013). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Landesamt für Schule und Bildung Sachsen.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dowden, P. & Cook, A. M. (2012). Improving Communicative Competence Through Alternative Selection Methods. In S. S. Johnston, J. Reichle, K. M. Feeley & E. A. Jones (Hg.), *AAC Strategies for Individuals With Moderate to Severe Disabilities* (S. 81–117). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag Marburg. Zugriff am 28.02.2022. Verfügbar unter <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>
- Duden (Hg.). (2009). *Duden. Die Grammatik* (Bd. 4, 8. Aufl.). Mannheim, Zürich: Dudenverlag
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974). You can't learn without goofing. In J. C. Richards (Ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 95–123). London: Longman.

- Ebeling, S. O. & Hasselgård, H. (2015). Learners' and native speakers' use of recurrent word-combinations across disciplines. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 6, 87–106.
- Eisenberg, P. (1994). *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Ellis, N. C. & Larsen-Freeman, D. (2009). Constructing a Second Language: Analyses and Computational Simulations of the Emergence of Linguistic Constructions From Usage. *Language Learning*, 59, 90–125.
- Ellis, N. C. & Ogden, D. C. (2017). Thinking About Multiword Constructions: Usage-Based Approaches to Acquisition and Processing. *Topics in Cognitive Science*, 9 (3), 604–620.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2), 143–188. Zugriff am: 13.03.2022. Verfügbar unter <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/frequency-effects-in-language-processing/C4A2C08A0900E306078B9819D7ABF428>
- Elsner, D. (2020). Fremdsprachen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 39–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Engemann, H. (2018). Mehrsprachigkeit im (frühen) Kindesalter. In von Dewitz Nora, Terhart Henrike, Massumi Mona (Hg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 105–122). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Erman, B. & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 20 (1), 29–62.
- Esfandiari, R., Ahmadi, M. & Schaefer, E. (2021). A Corpus-based Study on the Use and Syntactic Functions of Lexical Bundles in Applied Linguistics Research Articles in Two Contexts of Publications. *Applied Research on English Language*, 10 (4), 139–166. Verfügbar unter https://are.ui.ac.ir/article_26140.html
- EU-DSGVO. (2016). *EU-Datenschutz-Grundverordnung*. Zugriff am 25.02.2023. Verfügbar unter <https://www.datenschutz-grundverordnung.eu/eu-datenschutz-grundverordnung/>
- Fabricius-Hansen, C. (2009). Das Verb. In Duden (Hg.), *Duden. Die Grammatik* (Bd. 4, 8. Aufl., S. 389–566). Mannheim, Zürich: Dudenverlag.
- Falkenstörfer, S. (2017). Umgang mit Vielfalt – Kultursensibles Handeln in schulischen Kontexten bei Menschen mit Migrationserfahrung (und Behinderung). In T. Bernasconi & U. Böing (Hg.), *Inklusive Schulen entwickeln. Impulse für die Praxis* (S. 137–151). Kempten: Klinkhardt.
- Fandrych, C., Meißner, C. & Wallner, F. (2018). Das Potenzial mündlicher Korpora für die Spachdidaktik. Das Beispiel GeWiss. *Deutsch als Fremdsprache* (1), 3–13.
- Feltmate, K. & Kay-Raining Bird, E. (2008). Language Learning in Four Bilingual Children with Down Syndrome. A Detailed Analysis of Vocabulary and Morphosyntax. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 32 (1), 6–20. Zugriff am 04.01.2022. Verfügbar unter file:///C:/Users/lenal/AppData/Local/Temp/Feltmate_Kay-Raining_Bird_CJSLPA_2008.pdf
- Fittje, C. (2019). ICF und Unterstützte Kommunikation. In K. Ling & I. Niediek (Hg.), *UK im Blick. Perspektiven auf Theorien und Praxisfelder in der Unterstützten Kommunikation* (S. 278–293). Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.

- Forsyth, R. (2021). Cascading collocations: Collocades as correlates of formulaic language. In A. Trklja & Ł. Grabowski (Hg.), *Formulaic language: Theories and methods* (S. 31–52). Language Science Press.
- 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*, 5, 229–239.
- Fretter, D., Lingk, L. & Heitmann, L. (2020). Unterstützte Kommunikation und Deutsch als Zweitsprache am Beispiel des KvDaZ-Konzepts. *Unterstützte Kommunikation*, 25 (1), 23–29.
- Fried-Oken, M. & More, L. (1992). An initial vocabulary for nonspeaking preschool children based on developmental and environmental language sources. *Augmentative and Alternative Communication*, 8, 41–56.
- Fu, D., Hadjioannou, X. & Zhou, X. (2019a). *Translanguaging for Emergent Bilinguals. Inclusive teaching in the linguistically diverse classroom*. New York: Teachers College Press.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen: Budrich
- Gallmann, P. (2009). Was ist ein Wort? In Duden (Hg.), *Duden. Die Grammatik* (Bd. 4, 8. Aufl., S. 129–138). Mannheim, Zürich: Dudenverlag.
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2020). *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Zugriff am 06.01.2022. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York, NY: palgrav macmillan.
- Gass, S. M., Mackey, A. & Pica, T. (1998). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 299–307.
- Geist, B. (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzettl & A. Heine (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 77–87). Berlin: J.B. Metzler Verlag.
- Gerber, S. & Kraat, A. (1992). Use of a developmental model of language acquisition: Applications to children using AAC systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 8 (1), 19–32.
- Ghalebi, R. & Sadighi, F. (2015). The Usage-based Theory of Language Acquisition: A review of Major Issues. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2 (6), 190–195. Zugriff am 04.01.2022. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/351436938_The_Usage-based_Theory_of_Language_Acquisition_A_review_of_Major_Issues
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profil deutsch*. Berlin: Langenscheidt KG.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (2014). Integration durch Bildung. Mehrsprachigkeit fördern. Erkenntnisse und einige Ideen für die Praxis. *Schule NRW*, 415–417.

- Grieffhaber, W. (2013). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Grünack, I., Mühlens, H. & Waldmann, E. (2011). *Grundwortschatz für die Grundschule in Brandenburg – Rechtschreiben* (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hg.), Ludwigsfelde-Struveshof. Zugriff am 20.07.2021. Verfügbar unter http://goethe-grundschule-potsdam.de/fileadmin/user_upload/grundwortschatz.pdf
- Häcki Buhofer, A., Dräger, M., Meier, S. & Roth, T. (2014). *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Francke Verlag.
- Hansen, F. (2020). Basale Förderung bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen in Kommunikation und Interaktion. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 259–268). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattingh, D. & Tönsing, K. M. (2020). The core vocabulary of South African Afrikaans-speaking Grade R learners without disabilities. *The South African journal of communication disorders*, 67 (1), 1–8.
- Haupt, U. (1996). *Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.
- Heidtmann, H. (1988). *Neue Wege der Sprachdiagnostik. Analyse freier Sprachproben*. Berlin: Marhold.
- Heim, M., Jonker, V. & Veen, M. (2012). COCP. Ein Interventionsprogramm für nicht-sprechende Personen und ihre Kommunikationspartner. In von Loeper/ISAAC (Hg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 01.026.007 – 01.026.015). Karlsruhe: von Loeper.
- Higginbotham, D. J. (2003). Formulating Research Questions. In R. W. Schlosser (Ed.), *The Efficacy of Augmentative and Alternative Communication. Toward Evidence-Based Practice* (p. 43–55). San Diego: Academic Press.
- Hinweis: Originaltext erschien in der Encyclopædia Universalis France mit dem Titel »Bilinguisme individuel« (www.universalis.fr/encyclopedie/bilinguisme-individuel/) und wurde von Katrin Hoffmann übersetzt.
- Hirschmann, H. (2019). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Hoag, L., Bedrosian, J., Johnson, D. & Molineux, B. (1994). Variables affecting perceptions of social aspects of the communicative competence of an adult AAC user. *Augmentative and Alternative Communication*, 10 (3), 129–137.
- Horstmann, S., Settinieri, J. & Freitag, D. (2020). *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Paderborn: Schöningh.
- Huer, M. B. (2000). Examining perceptions of graphic symbols across cultures: Preliminary study of the impact of culture/ethnicity. *Augmentative and Alternative Communication*, 16 (3), 180–185. <https://doi.org/10.1080/07434610012331279034>
- Huer, M. B., Parette, H. P. & Saenz, T. I. (2001). Conversations with Mexican Americans Regarding Children with Disabilities and Augmentative and Alternative Communication. *Communication Disorders Quarterly*, 22 (4), 197–206. <https://doi.org/10.1177/152574010102200405>

- International Labour Office (Hg.). (1990). *International Standard Classification of Occupations. ISCO-88*. Deutsche Übersetzung des Statistischen Bundesamtes, Geneve.
- Jeuk, S. & Aschenbrenner, K.-H. (2021). *Deutschunterricht und Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Unterrichtsideen und Planungsinstrumente* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Dissertation.
- Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jeuk, S. (ohne Jahr) Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder. In Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport & Kinderland Baden-Württemberg (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule* (S. 150–152).
- Kaul, S. (2003). Patterns of language use in Hindi speaking children with cerebral palsy: natural speakers and aided communicators. In S. von Tetzchner & Grove Nicola (Hg.), *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues* (S. 300–334). London, Philadelphia: Whurr Publishers.
- Kauschke, C. (2000). *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kelz, A. (2016). Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Unterstützte Kommunikation* (3), 18–22.
- Kent-Walsh, J., Murza, K. A., Malani, M. D. & Binger, C. (2015). Effects of Communication Partner Instruction on the Communication of Individuals using AAC: A Meta-Analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 31 (4), 271–284.
- Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (2006). *Zweisprachige Kindererziehung* (11. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Kilgariff, A., Charalabopoulou, F., Gavrilidou, M., Johannessen, J. B., Khalil, S., Johansson Kokkinakis, S. et al. (2014). Corpus-based vocabulary lists for language learners for nine languages. *Language Resources and Evaluation*, 48 (1), 121–163.
- King, J., Spoeneman, T., Stuart, S. & Beukelman, D. (1995). Small talk in adult conversations: Implications for AAC vocabulary selection. *Augmentative and Alternative Communication*, 11 (4), 260–264.
- Klassert, A. & Gagarina, N. (2010). Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5 (4), 413–425. Zugriff am 04.01.2022. Verfügbar unter <https://www.leibniz-zas.de/fileadmin/Archiv2019/mitarbeiter/gagarina/Klassert-Gagarina-2010.pdf>
- Knapp, W. (ohne Jahr) Diagnostische Leitfragen. In Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule* (S. 147–148).
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Kohnert, K. & Medina, A. (2009). Bilingual children and communication disorders: a 30-year research retrospective. *Seminars in Speech and Language*, 30 (4), 219–233.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of communication disorders*, 43 (6), 456–473.

- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (1. ed.). Oxford: Pergamon Press. Zugriff am 04.01.2022. Verfügbar unter https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Zugriff am 04.01.2022. Verfügbar unter https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krifka, M., Blaszcak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R. & Truckenbrodt, H. (Hg.). (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer VS.
- Kristen, U. (2005). *Praxis Unterstützte Kommunikation* (5. Aufl.). Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.
- Kuhs, K. (2020). Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 518–534). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lado, R. (1967). *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Max Hueber Verlag.
- Lage, D. & Knobel Furrer, C. (2017). Das Kooperative Partizipationsmodell. Ein notwendiger Relaunch. In D. Lage & K. Ling (Hg.), *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe* (S. 125–138). Karlsruhe: von Loeper.
- Lage, D. & Ling, K. (Hg.). (2017). *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe*. Karlsruhe: von Loeper.
- Lage, D. & Renner, G. (2001). Theoriegeleitete Reflexion in der Unterstützten Kommunikation – ein Modell. In J. Boenisch & Bünk Christof (Hg.), *Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation* (S. 188–202). Karlsruhe: von Loeper.
- Lage, D. (2006). *Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt. Eine kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption*. Kempten: Klinkhardt.
- Lange, I. (2020). Bildungssprache. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 53–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Lang-Groth, I. (2019). *Register*. Zugriff am 26.02.2023. Verfügbar unter https://epub.uni-muenchen.de/61748/1/Lang-Groth_Register.pdf
- Lanza, E. (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism*. Oxford: Oxford University Press.
- Laubscher, E. & Light, J. (2020). Core vocabulary lists for young children and considerations for early language development: a narrative review. *Augmentative and Alternative Communication*, 36 (1), 43–53.
- Leber, I. (2008). Wege der Vokabularauswahl in der Unterstützten Kommunikation. In von Loeper/ISAAC (Hg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 01.038.001–01.044.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Leber, I. (2009). Förderdiagnostik Unterstützte Kommunikation. In C. Birngruber & S. Arendes (Hg.), *Werkstatt Unterstützte Kommunikation* (S. 89–97). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Lee, D. Y. W. (2001). Defining core vocabulary and tracking its distribution across spoken and written genres. *Journal of English Linguistics*, 29 (3), 250–278.

- Licandro, U. (2021). Mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen. Fragen, Erkenntnisse und Implikationen für die Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 10 (2), 83–87.
- Lieven, E. V. M., Pine, J. M. & Barnes, H. D. (1992). Individual differences in early vocabulary development: redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 19 (2), 287–310.
- Lieven, E., Behrens, H., Speares, J. & Tomasello, M. (2003). Early syntactic creativity: a usage-based approach. *Journal of Child Language*, 30 (2), 333–370.
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30 (1), 1–18.
- 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.
- Light, J. (2003). Shattering the Silence. Development of Communicative Competence by Individuals Who Use AAC. In J. Light, D. R. Beukelman & J. Reichle (Eds.), *Communicative competence for individuals who use AAC. From research to effective practice* (pp. 3–38). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Light, J., Collier, B. & Parnes, P. (1985a). Communicative interaction between young non-speaking physically disabled children and their primary caregivers: Part I—discourse patterns. *Augmentative and Alternative Communication*, 1 (2), 74–83.
- Light, J., Collier, B. & Parnes, P. (1985b). Communicative interaction between young non-speaking physically disabled children and their primary caregivers: Part II—communicative function. *Augmentative and Alternative Communication*, 1 (3), 98–107.
- Lingk, L. (2020a). Mehrsprachigkeit und Unterstützte Kommunikation. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 133–140). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lingk, L. (2020b). Unterstützte Kommunikation und Mehrsprachigkeit. Bedarfe nach den Fluchtbewegungen. *Unterstützte Kommunikation. Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.*, 25 (1), 133–140.
- Lingk, L. (2022). Unterstützte Kommunikation bei Zwei- und Mehrsprachigkeit. In E. Wilken (Hg.), *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen* (S. 125–140). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Lingk, L., Fretter, D. & Heitmann, L. (2019). Kernvokabular im anfänglichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache. *Lernen konkret* (3), 18–21.
- Lingk, L., Frölich, D. & Boenisch, J. (2023). Das Konzept Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache. Entwicklung, Evaluation und Konsequenzen für die anfängliche Sprachförderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, in Druck.
- Lingk, L., Nonn, K. & Sachse, S. K. (2020). Pragmatische Fähigkeiten als Schlüssel zur kommunikativen Kompetenz unterstützt kommunizierender Personen. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 148–156). Stuttgart: Kohlhammer.

- Liu, C. & Sloane, Z. (2006). Developing a Core Vocabulary for a Mandarin Chinese AAC System Using Word Frequency Data. *International Journal of Computer Processing of Languages*, 19 (04), 285–300.
- Luchtenberg, S. (2020). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 150–162). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lücke, C. & Matthias, D. (2020). Mehrsprachigkeit und Unterstützte Kommunikation. *Unterstützte Kommunikation*, 25 (1), 8–13.
- Lücke, C. & Vock, S. (2019). *Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- MacWhinney, B. (2000). *Transcription format and programs* (The CHILDES project, Vol. 1, 3. ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, B. (2005). Extending the Competition Model. *International Journal of Bilingualism*, 9 (1), 69–84.
- Makhmaltschi, A. (2018). *Zur Bedeutung von Kernvokabular im Erlernen von Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Bachelorarbeit. unveröffentlicht: Universität zu Köln.
- Marvin, C., Beukelman, D. & Bilyeu, D. (1994). Vocabulary-use patterns in preschool children: Effects of context and time sampling. *Augmentative and Alternative Communication*, 10 (4), 224–236.
- Massumi, M., Dewitz, N. von & Terhart, H. (2018). Übergänge in das deutsche Bildungssystem im Kontext von Neuzuwanderung. Eine thematische Einordnung. In von Dewitz Nora, Terhart Henrike, Massumi Mona (Hg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 9–19). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Massumi, M., Dewitz, N. von, Griesbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., Altinay, L. (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache & Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, Hg.). (2015). *Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Zugriff am 06.06.18. Verfügbar unter https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf
- McCauley, S. M. & Christiansen, M. H. (2017). Computational Investigations of Multiword Chunks in Language Learning. *Topics in Cognitive Science*, 9 (3), 637–652.
- McCord, M. S. & Soto, G. (2004). Perceptions of AAC: An Ethnographic Investigation of Mexican-American Families. *Augmentative and Alternative Communication*, 20 (4), 209–227.
- McGinnis, J. & Beukelman, D. (1989). Vocabulary requirements for writing activities for the academically mainstreamed student with disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 5 (3), 183–191.
- Meisel, J. M. (2006). The Bilingual Child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (Blackwell handbooks in linguistics, vol. 15, pp. 90–113). Malden, Mass.: Blackwell.
- Meißner, C., Lange, D. & Fandrych, C. (2016). Korpusanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 306–319). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Mempel, C. & Mehlhorn, G. (2014). Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In J. Stettinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 147–167). Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Mezger, V., Schellhardt, C. & Şimşek, Y. (2016). Erheben und Erfassen von Lernaltersprache und Korpuserstellung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 182–193). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Michalak, M. (2009). Wörter als unser Tor zur Welt. Die Bedeutung des mentalen Lexikons für die Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen. *Deutsch als Zweitsprache* (4), 34–43.
- Michalak, M., Grimm, T. & Lotter, S. (2020). Aufgaben für die Förderung von Bildungssprache bei SeiteneinsteigerInnen. Empirische Zugänge. In E. Bonetto, Ennis, Michael Joseph & D. Unterkofler (Hg.), *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education. English, Deutsch, Italiano. International Symposium. Bozen-Bolzano* (S. 315–328). Bozen-Bolzano: bu.press.
- Mirenda, P. & Bopp, K. D. (2003). »Playing the Game«. Strategic Competence in AAC. In J. Light, D. R. Beukelman & J. Reichle (Eds.), *Communicative competence for individuals who use AAC. From research to effective practice* (pp. 401–437). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Mirenda, P. (1993). AAC: bonding the uncertain mosaic. *Augmentative and Alternative Communication*, 9 (1), 3–9.
- Mngomezulu, J., Tönsing, K. M., Dada, S. & Bokaba, N. B. (2019). Determining a Zulu core vocabulary for children who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 35 (4), 274–284.
- Mothapo, N. R. B., Tönsing, K. M. & Morwane, R. E. (2021). Determining the core vocabulary used by Sepedi-speaking children during regular preschool activities. *International journal of speech-language pathology*, 23 (3), 295–304.
- Nelson, N. W. (1992). Performance is the prize: Language competence and performance among AAC users. *Augmentative and Alternative Communication*, 8 (1), 3–18.
- Niederberger, A. (2003). Zweisprachigkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung – Eine Untersuchung mit Fallbeispielen. In A. Fröhlich, A. Niederberger & C. Jäckel (Hg.), *Zweisprachigkeit bei Kindern mit geistiger Behinderung* (S. 17–94). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Nonn, K. (2011). *Unterstützte Kommunikation in der Logopädie*. Stuttgart: Thieme.
- Nonn, K. (2014). Gesucht wird eine Lokomotive, die den Spracherwerb zieht: Das sozialpragmatische Spracherwerbsmodell von Michael Tomasello als theoretisches Bezugssystem für Unterstützte Kommunikation. *UK & Forschung*, 3 (3), 24–46.
- Nonn, K. (2020). Sprachentwicklung unterstützt kommunizierender Kinder. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 91–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Northbrook, J., Allen, D. & Conklin, K. (2021). »Did You See That?«—The Role of Repetition and Enhancement on Lexical Bundle Processing in English Learning Materials. *Applied Linguistics*. 453–472.

- O'Neill, D. K. (2014). Assessing pragmatic language functioning in young children: Its importance and challenges. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 363–386). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- O'Neill, T., Light, J. & Pope, L. (2018). Effects of Interventions That Include Aided Augmentative and Alternative Communication Input on the Communication of Individuals With Complex Communication Needs: A Meta-Analysis. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 61 (7), 1743–1765.
- Oomen-Welke, I. (2017). Zur Geschichte der DaZ-Forschung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 1, S. 55–76). Münster: Waxmann Verlag.
- Oomen-Welke, I. (2020a). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 69–84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. (2020b). Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 617–632). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. (2020c). Durchgängige Sprachbildung: Sprachregister, Schulsprache, Bildungs- und Fachsprachen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 398–414). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oskamp, U. (2002). Sprache und Kommunikation körperbehinderter Kinder. Besonderheiten und Notwendigkeiten für den Unterricht. In J. Boenisch & V. Daut (Hg.), *Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern* (S. 34–45). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ostad, J. (2008). *Zweisprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom*. Hamburg: Kovač.
- Ott, M. (2006). Wortschatzerwerb und Erwerb grammatischer Strukturen. Eine empirische Studie zum Zweitspracherwerb Deutsch. *Deutsch als Fremdsprache*, 43 (3), 163–171.
- Oxley, J. D. (2003). Memory and strategic demands of electronic speech-output. In S. von Tetzchner & Grove Nicola (Eds.), *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues* (pp. 38–67). London, Philadelphia: Whurr Publishers.
- Paul, R. & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy Through Adolescence. Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating* (4. ed.). St. Louis, Missouri: Elsevier Mosby.
- Paul, R. (1997). Facilitating transitions in language development for children using AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 13 (3), 141–148.
- Perkuhn, R., Keibel, H. & Kupietz, M. (2012). *Korpuslinguistik*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Pickl, G. (2011). Communication intervention in children with severe disabilities and multilingual backgrounds: perceptions of pedagogues and parents. *Augmentative and Alternative Communication*, 27 (4), 229–244.
- Pivit, C. (2010). Individuelle Kommunikationssysteme. In von Loeper/ISAAC (Hg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 01.006.001–01.017.001). Karlsruhe: von Loeper Verlag.
- Porsch, R. (2014). Test. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 87–102). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Quick, N., Erickson, K. & Mccright, J. (2019). The most frequently used words: Comparing child-directed speech and young children's speech to inform vocabulary selection for aided input. *Augmentative and Alternative Communication*, 35 (2), 120–131.
- Real, F. & Christiansen, M. H. (2007). Processing of relative clauses is made easier by frequency of occurrence. *Journal of Memory and Language*, 57 (1), 1–23.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F. & Herkenrath, A. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Hamburg: Universität Hamburg, Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit. Zugriff am: 25.02.2022. Verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2368/file/Schmidt_Handbuch%20f%c3%bcrc%20das%20computergest%c3%bctzte%20Transkribieren_2004.pdf
- Reich, H. H. (2008). Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen* (Bildungsforschung, 29/II, S. 163–170). Bonn, Berlin.
- Renner, G. (2003). The development of communication with alternative means from Vygotsky's cultural-historical perspective. In S. von Tetzchner & Grove Nicola (Hg.), *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues* (S. 67–82). London, Philadelphia: Whurr Publishers.
- Renner, G. (2004). *Theorie der Unterstützten Kommunikation*. Berlin: Edition Marhold.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. ed.) Stuttgart: Klett; Cambridge Univ. Press.
- Robillard, M., Mayer-Crittenden, C., Minor-Corriveau, M. & Bélanger, R. (2014). Monolingual and bilingual children with and without primary language impairment: core vocabulary comparison. *Augmentative and Alternative Communication*, 30 (3), 267–278.
- Roos, J. (2009). Formelhaftigkeit und Kreativität im frühen Fremdsprachenlernen, 20 (1), 37–61. Zugriff am 02.02.2022. Verfügbar unter <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2009-Roos.pdf>
- Roth, H.-J. & Terhart, H. (Hg.). (2015). *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster: Waxmann.
- Roth, H.-J. (2015). Einführung: Was ist eigentlich RUCKSACK? In H.-J. Roth & H. Terhart (Hg.), *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien* (S. 9–25). Münster: Waxmann.
- Roth, H.-J. (2018). Sprachliche Bildung und Neuzuwanderung – auf dem Weg zu einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. In von Dewitz Nora, Terhart Henrike, Massumi Mona (Hg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 196–213). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Rothmayr, A. (2008). *Pädagogik und Unterstützte Kommunikation. Eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung* (2. Aufl.). Karlsruhe: von Loeper.
- Rowland, C. (2015). *Die Kommunikationsmatrix. Ein Instrument zur Feststellung kommunikativer Kompetenzen*. Zugriff am 23.02.2023. Verfügbar unter https://communicationmatrix.org/Content/Translations/Communication_Matrix_German_FINAL.pdf

- Ruben, J. (2004). *Sei relevant! Unterstützte Kommunikation und Linguistik*. Die Bedeutung der linguistischen Theorien von Grice und Sperber & Wilson als Erklärungsansatz für Probleme der Unterstützten Kommunikation. Biel: Edition SZH/CSPS.
- Sachse, S. & Boenisch, J. (2009). Kern- und Randvokabular in der Unterstützten Kommunikation. Grundlagen und Anwendung. In von Loeper/ISAAC (Hg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 01.026.030-01.026.040). Karlsruhe: von Loeper.
- Sachse, S. & Schmidt, L. (2016). Kernvokabular im Englischunterricht. Die Kölner Kommunikationsmaterialien im Einsatz. *Unterstützte Kommunikation*, (3), 23–30.
- Sachse, S. & Schmidt, L. (2017). Kompetente UK-Nutzung durch Fokus auf sozial-pragmatische Fähigkeiten. In D. Lage & K. Ling (Hg.), *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe* (S. 303–319). Karlsruhe: von Loeper.
- Sachse, S. & Willke, M. (2011). Fokuswörter in der Unterstützten Kommunikation. Ein Konzept zum sukzessiven Wortschatzaufbau. In H. Bollmeyer, K. Egnel, A. Hallbauer & M. Hüning-Meier (Hg.), *UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation* (S. 375–394). Karlsruhe: von Loeper.
- Sachse, S. (2007). Zur Bedeutung von Kern- und Randvokabular in der Alltagskommunikation. *Unterstützte Kommunikation. Unterstützte Kommunikation*, (3), 6–10.
- Sachse, S. (2010). *Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation. Aufgaben im Kontext der Beratung*. Karlsruhe: von Loeper.
- Sachse, S. K. & Bernasconi, T. (2018). Gelingende Alltagskommunikation und Teilhabe durch systematische Förderung der kommunikativen Kompetenz. *Unterstützte Kommunikation*, 23 (3), 40–46.
- Sachse, S. K. & Bernasconi, T. (2020). Ziele formulieren und Maßnahmen beschreiben mit dem ABC-Modell. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 203–216). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachse, S. K. & Schmidt, L. (2017). Kompetente UK-Nutzung durch Fokus auf sozial-pragmatische Fähigkeiten. In D. Lage & K. Ling (Hg.), *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe* (S. 303–319).
- Sachse, S. K. & Willke, M. (2020). Fokuswörter in der Interventionsplanung und -umsetzung. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 224–232). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachse, S., Wagter, J. & Schmidt, L. (2013). Das Kölner Vokabular und die Übertragung auf eine elektronische Kommunikationshilfe. In A. Hallbauer, T. Hallbauer & M. Hüning-Meier (Hg.), *Uk Kreativ. Wege in der Unterstützten Kommunikation* (S. 35–53). Karlsruhe: von Loeper.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2018). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat (Hg.), *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen, beschreiben, erweitern* (S. 346–354). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Savignon, S. J. (2005). Communicative Language Teaching. Strategies and Goals. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 635–651). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Schäfer, H., Zentel, P. & Manser, R. (2022). *Förderdiagnostik mit Kindern und Jugendlichen mit schwerster Beeinträchtigung. Eine praktische Anleitung zur förderdiagnostischen, pädago-*

- gisch-therapeutischen Einschätzung und Bildungsplanung*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Schäfer, K. & Schellen, J. (2020). Wenn UK nicht gelingen will. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 322–327). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schellen, J., Schmidt, L. & Willke, M. (2015). Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen und Beeinträchtigungen der kommunikativen Entwicklung. In G. Hansen (Hg.), *Grundwissen Cerebrale Bewegungsstörungen im Kindes- und Jugendalter* (S. 140–172). Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.
- Schelten-Cornish, S., Wirts, C. & Hofbauer, C. (2012). *Beobachtungsbogen für pragmatische Fähigkeiten (BFP)*. Zugriff am 15.08.2018. Verfügbar unter https://www.sprachtherapie-sc.de/g_pragmatik.htm
- Schmidt, L. & Sachse, S. K. (2015). Englisch lernen und sprechen mit dem Kölner Vokabular. In G. Antener, A. Blechschmidt & K. Ling (Hg.), *UK wird erwachsen. Initiativen in der Unterstützten Kommunikation* (S. 322–337). Karlsruhe: von Loeper.
- Scholz, M. & Stegkemper, J. M. (2018). Die Gestaltung externer Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation. Eine forschungsorientierte Betrachtung anhand fünf grundlegender Fragen. *Unterstützte Kommunikation*, 23 (4), 25–35.
- Scholz, M. & Stegkemper, J. M. (2022). *Unterstützte Kommunikation. Grundfragen und Strategien*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schramm, K. & Marx, N. (2017). Forschungsmethoden im Bereich Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 211–220). Münster: Waxmann Verlag.
- SchulG NRW. *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.)*. Zugriff am 26.02.2023. Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524
- Schulz, P. & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In H. Drügh, S. Komfort-Hein, A. Kraß, C. Meier, G. Rohowski, R. Seidel et al. (Hg.), *Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen* (S. 155–172). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*, Göttingen: Hogrefe
- Seifart, F., Strunk, J., Danielsen, S., Hartmann, I., Pakendorf, B., Wichmann, S., Witzlack-Makarevich, A., de Jong, N. H. & Bickel, B. (2018). Nouns slow down speech across structurally and culturally diverse languages. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115 (22), 5720–5725.
- Selinker, L. (1974). Interlanguage. In J. C. Richards (Ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 31–54). London: Longman.
- Shadrova, A. (2013). *Mehr Chunks! Entwicklungsperspektiven für die Konstruktionsgrammatik unter Einbeziehung von Phraseologie, Psycholinguistik und L2-Erwerbsforschung*, Humboldt-Universität. Berlin. Zugriff am 24.02.2023. Verfügbar unter <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/14876>
- Shantz, K. (2017). Phrase frequency, proficiency and grammaticality interact in non-native processing: Implications for theories of SLA. *Second Language Research*, 33 (1), 91–118.

- Shin, S. & Hill, K. (2016). Korean word frequency and commonality study for augmentative and alternative communication. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51 (4), 415–429.
- Siebert-Ott, G. (2017). Spracherwerb: ein- und mehrsprachig. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 159–174). Münster: Waxmann Verlag.
- Simpson-Vlach, R. & Ellis, N. C. (2010). An Academic Formulas List: New Methods in Phraseology Research. *Applied Linguistics*, 31 (4), 487–512.
- Smith, M. M. & Grove, N. C. (2003). Asymmetry in Input and Output for Individuals Who Use AAC. In J. Light, D. R. Beukelman & J. Reichle (Eds.), *Communicative competence for individuals who use AAC. From research to effective practice* (pp. 163–195). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Soto, G. & Cooper, B. (2021). An early Spanish vocabulary for children who use AAC: developmental and linguistic considerations. *Augmentative and Alternative Communication*, 37 (1), 64–74.
- Soto, G. & von Tetzchner (2003). Supporting the development of alternative communication through culturally significant activities in shared educational settings. In S. von Tetzchner & Grove Nicola (Hg.), *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues* (S. 287–299). London, Philadelphia: Whurr Publishers.
- Soto, G. & Yu, B. (2014). Considerations for the Provision of Services to Bilingual Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 30 (1), 83–92.
- Stuart, S., Beukelman, D. & King, J. (1997). Vocabulary use during extended conversations by two cohorts of older adults. *Augmentative and Alternative Communication*, 13 (1), 40–47.
- Stuart, S., Vanderhoof, D. & Beukelman, D. (1993). Topic and vocabulary use patterns of elderly women. *Augmentative and Alternative Communication*, 9 (2), 95–110.
- Stubbs, M. (1995). Collocations and cultural connotations of common words. *Linguistics and Education*, 7 (4), 379–390.
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–483). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Szgun, G. (2011). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Terhart, H. & Dewitz, N. von (2017). Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus sprachlicher Bildungsangebote. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 143–158). Münster: Waxmann Verlag.
- Tobii Dynavox & Clarke, V. (2016). *Goals Grid. Förderziele in der Unterstützten Kommunikation*. Zugriff am 08.01.2022. Verfügbar unter http://tdvox.web-downloads.s3.amazonaws.com/Materialkiste/Analyse_Status_Verlauf/TobiiDynavox-F%C3%B6rderziele_in_der_UK_GoalsGrid.pdf
- Todman, J. & Alm, N. (2003). Modelling conversational pragmatics in communication aids. *Journal of Pragmatics*, 35 (4), 523–538.
- Todman, J., Alm, N., Higginbotham, J. & File, P. (2008). Whole utterance approaches in AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 24 (3), 235–254.

- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11 (1–2), 61–82.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2017). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Tönsing, K. M. & Soto, G. (2020). Multilingualism and augmentative and alternative communication: examining language ideology and resulting practices. *Augmentative and Alternative Communication*, 36 (3), 190–201.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Trautmann, C. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen* (S. 31–50). Bonn, Berlin.
- 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.
- Ulrich, K. & Michalak, M. (2019). *Konzeptionelle Mündlichkeit – Konzeptionelle Schriftlichkeit*. Zugriff am 03.01.2022. Verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/61755/1/Ulrich_Michalak_Konzeptionelle_Muendlichkeit_konzeptionelle_Schriftlichkeit.pdf
- Van Tatenhove, G. (2013). *Chunking and Expressive Language Output*. Zugriff am 15.11.2022. Verfügbar unter <https://vantatenhove.com/files/papers/LangDevelopmentIntervention/ChunkingandExpressiveLanguageOutput.pdf>
- Van Tilborg, A. & Deckers, S. R. J. M. (2016). Vocabulary Selection in AAC: Application of Core Vocabulary in Atypical Populations. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 1 (12), 125–138.
- VERBI Software. (2017). *MAXQDA 12 Referenzhandbuch*. Zugriff am 12.07.2018. Verfügbar unter 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*. Bachelorarbeit. unveröffentlicht: Universität zu Köln.
- Vock, S. & Lüke, C. (2013). Unterstützte Kommunikation bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. In von Loeper/ISAAC (Hg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 01.026.060–01.026.069). Karlsruhe: von Loeper.
- Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Einführung in Unterstützte Kommunikation*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Von Tetzchner, S. (2018). Introduction to the special issue on aided language processes, development, and use: an international perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, 34 (1), 1–15.
- Wachsmuth, S. (2006). *Kommunikative Begegnungen. Aufbau und Erhalt sozialer Nähe durch Dialoge mit unterstützter Kommunikation*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Wachsmuth, S. (2020a). Besonderheiten im kommunikativen Verhalten. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 101–107). Stuttgart: Kohlhammer.

- Wachsmuth, S. (2020b). Geschichte der Unterstützten Kommunikation. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 74–80). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagter, J. & Schmidt, L. (2013). »Jetzt rede ich!« Förderung mit Kern- und Randvokabular bei Kindern mit komplexer Behinderung. In A. Hallbauer, T. Hallbauer & M. Hüning-Meier (Hg.), *UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation* (S. 54–71). Karlsruhe: von Loeper.
- Webb, E. J. D., Meads, D., Lynch, Y., Randall, N., Judge, S., Goldbart, J. et al. (2019). What's important in AAC decision making for children? Evidence from a best-worst scaling survey. *Augmentative and Alternative Communication*, 35 (2), 80–94.
- Weber, P. (2017). Förderung der Gesprächskompetenz in sprachlich heterogenen Klassen. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (4. Aufl., S. 95–128). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Weid-Goldschmidt, B. (2013). *Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten einschätzen – Unterstützung gestalten*. Karlsruhe: von Loeper.
- Weinert, R. (1995). The Role of Formulaic Language in Second Language Acquisition: A Review. *Applied Linguistics*, 16 (2), 180–205.
- Wendt, O. & Schlosser, R. W. (2020). Besonderheiten der Effektivitätsforschung in der UK. Grundlagen des evidenz-basierten Ansatzes. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 404–411). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wendt-Hilfebrandt, S., Hildebrandt, K. & Krebs, D. (1983). Zur interkulturellen Validität von Meßinstrumenten. *ZUMA Nachrichten*, 7 (13), 45–57. Zugriff am 01.02.2021. Verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/21048/ssoar-zuma-1983-13-wendt-hildebrandt_et_al-zur_interkulturellen_validitat_von_meinstrumenten.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-zuma-1983-13-wendt-hildebrandt_et_al-zur_interkulturellen_validitat_von_meinstrumenten.pdf
- Wilken, E. (2019). *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems* (13. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilken, E. (2020). Teilhabe und Mitbestimmen. Unterstützte Kommunikation hat viele Facetten. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 9–12). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilken, E. (Hg.). (2022). *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Willke, M. (2018). *Scaffolding in der Unterstützten Kommunikation. Evaluation eines Fortbildungsprogramms zum Unterstützungsverhalten von Bezugspersonen unterstützt kommunizierender Kinder und Jugendlicher im Kontext von Erzählsituationen*, Universität zu Köln. Köln. Zugriff am 01.11.2022. Verfügbar unter <https://kups.ub.uni-koeln.de/8084/1/DissWillkeScaffoldingUK.pdf>
- Willke, M. (2020). Partnerstrategien in der UK. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 217–223). Stuttgart: Kohlhammer.
- Woll, B. & Barnett, S. (1998). Toward a sociolinguistic perspective on augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 14 (4), 200–211.

- Wray, A. & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication*, 20 (1), 1–28.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: principle and practice. *Applied Linguistics*, 21 (4), 463–489.
- Wulff, N. (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 180–191). Berlin: J.B. Metzler Verlag.
- Yang, C., Crain, S., Berwick, R. C., Chomsky, N. & Bolhuis, J. J. (2017). The growth of language: Universal Grammar, experience, and principles of computation. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 81, 103–119.
- Yorkston, K., Dowden, P., Honsinger, M., Marriner, N. & Smith, K. (1988). A comparison of standard and user vocabulary lists. *Augmentative and Alternative Communication*, 4 (4), 189–210.
- Yu, B. (2013). Issues in Bilingualism and Heritage Language Maintenance: Perspectives of Minority-Language Mothers of Children With Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22 (1), 10–24.
- Zangari, C. & van Tatenhove, G. (2009). Supporting More Advanced Linguistic Communicators in the Classroom. In G. Soto & C. Zangari (Eds.), *Practically speaking. Language, literacy, and academic development for students with AAC needs* (pp. 173–194). Baltimore, Md.: Brookes.
- Ziem, A. & Lasch, A. (2013). *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin: De Gruyter.

Anhang

Anhang A: Überblick zur Kernvokabularforschung im Feld der Unterstützten Kommunikation

	Stichprobe	Datenerhebung	Kernvokabular
1	Studie	Beukelman, Jones & Rowan (1989)	Operationalisierung
	N	6	0.5/1 000 (0.05 %)
	Alter	3.8-4.9	TOP 25 = 45.1 %
	Profil	o.B.	TOP 50 = 60 % TOP 100 = 73 % TOP 250 = 85 % Englisch (USA)
2	Studie	Fried-Oken & More (1992)	Operationalisierung
	N	A: 30 ^a B: 30 C: 30 ^b	Top 10 % von 3 übergreifenden Wortlisten
	Alter	3.0-6.3	TOP 211 Wörter
	Profil	A: m.B. B, C: o.B.	Englisch (USA)

	Stichprobe	Datenerhebung	Kernvokabular
3	Studie	Stuart, Vanderhof & Beukelman (1993)	Operationalisierung Ergebnisse Sprache mind. 0.5/h 000 (0.05 %) A: Zuhause TOP 25 = 36.1 % TOP 50 = 49.2 % TOP 100 = 63 % TOP 250 = 77.8 % Englisch (USA)
	N	5	
	Alter	63–79	
	Profil	o.B.	
		Aufnahme- dauer Token Types 180 min 3 000 k.A.	
4	Studie	Marvin, Beukelman & Bilyeau (1994)	Operationalisierung Vorschule TOP 25 = 37.2 % TOP 100 = 62.5 % TOP 250 = 80.4 % 35 % der Wörter wurden über- greifend in Vorschule und Zu- hause genutzt

	Stichprobe	Datenerhebung	Kernvokabular
4	N A: 5 B: 5 Alter 4–5:2 Profil o.B.	Kontext Vorschule, Zuhause Aufnahme- dauer 2.0–2.5 Std. Token 2 000 Types 381–520	B: Zuhause TOP 25 = 37 % TOP 100 = 63 % TOP 250 = 83 % Ergebnisse Vorschule TOP 25 = 35 % TOP 100 = 65 % TOP 250 = 81 % 43 % der Wörter wurden über- greifend in Vorschule und Zu- hause genutzt Sprache Englisch (USA)
5	Studie N A: 10 B: 10	Methode SP Kontext Freizeitaktivitäten	Operationalisie- rung 0.5/1 000 (0.05 %) A: TOP 25 = 37 % TOP 250 = 78 % B: TOP 25 = 39 % TOP 250 = 78 %

	Stichprobe	Datenerhebung	Kernvokabular
5	Alter	A: 65–74 B: 75–85	Sprache Englisch (USA)
	Profil	o.B.	
6	Studie	Balandin & Iacono (1999)	Operationalisierung Ergebnisse Sprache 0,5/1 000 (0,05 %) TOP 347 = 78 % Englisch (Australien)
	N	34	
	Alter	17–57	
	Profil	o.B.	
7	Studie	Banajee, Dicarlo & Stricklin (2003)	Operationalisierung Ergebnisse Sprache Streuung: ≥4 von 6 (6 = Wort wird in 2 Aktivitäten und an allen 3 Tagen genutzt) TOP 23 Englisch (USA)
	N	50	
	Alter	2–3	
	Profil	o.B.	

	Stichprobe	Datenerhebung	Kernvokabular
10	Studie	Dark & Balandin (2007)	Operationalisierung
	N	A: 5 B: 5	Ergebnisse
	Alter	Erwachsene (keine Altersangabe)	Sprache
	Profil	A: o.B., B: m.B. (n = 3)	
			0.5/1000 (0.05 %) A: TOP 246 = 78 % B: TOP 304 = 92 % Englisch (Australien)
11	Studie	Crestani, Clendon & Hemsley (2010)	Operationalisierung
	N	A: 8 B: 10	Ergebnisse
	Alter	A: 5–5.8 B: 6–7.2	Sprache
	Profil	o.B.	
			k.A. A und B: TOP 173 = 80 % Englisch (Australien)

	Stichprobe	Datenerhebung	Kernvokabular
12	Studie	Robillard, Mayer-Crittenden, Minor-Corriveau & Bélanger (2014)	0.5/1 000 (0.05 %); Streuung ≥ 3. 11, 10 oder 5 (50 %)
	N	A: 6 B1: 22 B2: 19 C: 10	Analyse der Grundform A: TOP 216 = 80.15 % TOP 50 = 57.46 % TOP 40 = 53.50 % TOP 10 = 28.11 % B1: TOP 192 = 72.82 % TOP 50 = 55.54 % TOP 40 = 51.64 % TOP 10 = 26.83 % B2: TOP 182 = 68.45 % TOP 50 = 52.90 % TOP 40 = 49.00 % TOP 10 = 25.14 % C: TOP 190 = 77.85 % TOP 50 = 59.62 % TOP 40 = 55.35 % TOP 10 = 29.63 % A, B1, B2, C: TOP 200 = 73.03 % TOP 50 = 54.55 % TOP 40 = 50.95 % TOP 10 = 26.62 %
		Methode	SP
		Kontext	Vorschule, Grundschule ^e
	Alter	Aufnahme- dauer	4–5 Std.

Stichprobe	Datenerhebung	Kernvokabular
12	Profil A: F.o.B., B1: FE.o.B., B2: EF.o.B., C: FE/EF m.B. Token A: 14 648 (M = 2 441) B1: 49 088 (M = 2 584) B2: 43 711 (M = 1 987) C: 19 022 (M = 1 902)	relative Übereinstimmung: A/B1: 79,72 % A/B2: 75,58 % A/C: 74,65 % B1/B2: 86,01 % B1/C: 72,54 % B2/C: 79,58 % absolute Übereinstimmung TOP 10 A/B1: 9 A/B2: 9 B1/B2: 10 C/A, B1, B2: 8 Ergebnisse
13	Types k.A. Methode SP Studie Boenisch (2014a, b)	Sprache Französisch absolute Übereinstimmung TOP 40 A/B1: 36 A/B2: 36 200–300 Wörter; 80 % des Gesprochenen Analyse der Grundform

	Stichprobe	Datenerhebung	Kernvokabular
13	A1: 13 A2: 15 A3: 11 A4: 10 A5: 9 B1: 16 B2: 28	Kontext A1-A2: Grundschule, A3-A4: Hauptschule, A5: Gymnasium, B1-B2: Förderschule Geistige Entwicklung	A1-A4: TOP 211 = 80 % VK: TOP 34 = 50 % VK: TOP 100 = 70 % VK: TOP 211 = 80 % A1: TOP 181 = 80 % A3-A4: TOP 195 = 80 % A5: TOP 158 = 80 % B: TOP 32 = 50 % TOP 100 = 70 % TOP 201 = 80 %
	Alter 7–16.9	Aufnahme- dauer k.A.	Übereinstimmung A1/B: TOP 20 = 95 % TOP 50 = 94 % TOP 100 = 87 % größere Abweichungen sind erst ab TOP 200 erkennbar
	Profil A1-A5: oB B1-B2: mB	Token A1-A4: 133 453 (M = 2 300) (VK: 125 607) A1-A4: 133 461 A1: 31 189 A3-A4: 76 774 A5: 7 726 B1-B2: 125 454 (M = 2 850) A1-A4: 4 935 (VK: 4 769) A1: 1 899 A3: 2 571 A5: 943 B1-B2: 4 110	Sprache Deutsch
		Types	

	Stichprobe	Datenerhebung	Kernvokabular
14	Studie Boenisch & Soto (2015) N A1: 11 A2: 6 A3: 5 B1: 2 B2: 1 B3: 5	Methode SP Kontext Grundschule, Sekundarstufe	200–300 Wörter; 75–80 % des Gesprochenen Analyse der Grundform A: TOP 100 = 71 % TOP 200 = 80 % TOP 300 = 85 % A (VK): TOP 100 = 73 % TOP 200 = 82 % TOP 300 = 88 % B: TOP 100 = 75 % TOP 141 = 80 % TOP 200 = 85 % TOP 300 = 89 % Übereinstimmung TOP 20: A/B = 85 % A (VK)/B = 85 % Übereinstimmung TOP 100: A/B = 76 %

	Stichprobe	Datenerhebung	Kernvokabular
14	Alter	7–14; 9	Sprache Englisch (USA)
	Profil	o.B., A1-A3: E1, B1-B3: E2	
15	Studie	Shin & Hill (2016) ^f	Operationalisie- rung Ergebnisse Sprache Frequenzspektrum; Streuung ≥ 6 (50 %) 0.2-0.4/1000 (Intervallklasse 0.2‰) TOP 627 = 75.83 % TOP 219 = 60.82 % Koreanisch
	N	12	
	Alter	27–39	
	Profil	o.B.	
16	Studie	Deckers, van Zaalen, van Balkom & Verhoeven (2017)	Operationalisie- rung Ergebnisse TOP 50 im Gesamtwortschatz (3 000 Wörter); Streuung ≥ 15 (50 %) Analyse der Grundform TOP 50 = 67.2 % (22 Wörter mit Gebärd- und Lautsprache TOP 100 = 80.3 %
	N	30	

	Stichprobe	Datenerhebung	Kernvokabular
16	Alter	2.3-7	Niederländisch
	Profil	m.B. ^g	
		15–20 min, 100 Wörter pro Kind 3 000, davon 407 Gebärden oder körpereigene Kommunikationsformen 420, davon 49 Gebärden oder körpereigene Kommunikationsformen (32 No-men)	
17	Studie	Mngomezulu, Tönsing, Dada & Bokaba (2019)	Operationalisie- rung Ergebnisse Sprache
	N	6	
	Alter	5.1-5.9	
	Profil	o.B.	
		SP Vorschule 2.0-6.30 Std. (M = 4.10 Std.), 1–3 Tage orthographisch: 9 000 (1 500) formativ ^h : 20137 orthographisch: 3 203 formativ: 1110	
			0.5/1 000 (0.05 %); Streuung ≥ 3 (50 %) orthographisch: TOP 238 = 51.9 % formativ: TOP 213 = 88 % Zulu

	Stichprobe	Datenerhebung		Kernvokabular
18	Studie	Quick, Erickson & McCright (2019)		Operationalisierung
	N	16 ⁱ	spi	
	Alter	k.A.	Kontext	Ergebnisse
	Profil	o.B.	Zuhause (Mutter-Kind-Interaktionen)	
			Aufnahmedauer	Sprache
19	Studie	Hattingh & Tönsing (2020)		Operationalisierung
	N	12	SP	
	Alter	5.2-6.10	Kontext	Ergebnisse
	Profil	o.B.	Aufnahmedauer	
			Token	Sprache
			Types	

	Stichprobe	Datenerhebung	Kernvokabular
20	Studie	Methode	Operationalisie- rung
		SP	0.5/1 000 (0.05 %); Streuung ≥3 (50 %)
	N	Kontext	Ergebnisse
	Alter	Aufnahme- dauer	Sprache
	Profil	Token Types	TOP 226 = 88.1 % Sepedi

Anmerkungen: ^a Es wurde jeweils ein Elternteil und ein:e Sprachtherapeut:in pro Kind mit komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung ($n = 15$) befragt, Altersspanne 3.0-5.11; ^b ein Elternteil pro Kind ohne Beeinträchtigung von Gruppe B ($n = 30$) wurde befragt; ^c insgesamt wurden je 3 Altersgruppen untersucht (3 Jahre, 4 Jahre, 5 Jahre); Token und Types beziehen sich jeweils auf eine Altersgruppe; ^d Ergebnisse zu den Wortkombinationen werden in der Tab. 18 abgebildet; ^e Englisch ist vorherrschende Umgebungssprache außerhalb der Kita/Schule; ^f weitere Studien zum Kernvokabular im Koreanischen wurden von Kim, Park & Min (2003) und Lee, Kim & Pak (2005) durchgeführt und wurden im Korean Journal of Communication Disorders veröffentlicht; ^g Trisomie 21 und geistige Beeinträchtigung; ^h Formative sind vergleichbar mit Morphemen und eine Besonderheit für Zulu (Mngomezulu et al. 2016, S. 276); ⁱ untersucht wurde der Gebrauchswortschatz von Müttern (mütterlicher Input) in Interaktion mit ihren Kindern zwischen 9 und 15 Monaten; ^j aus dem Brent Corpus (Brent & Siskind, 2001) der CHILDES Datenbank (MacWhinney, 2000) wurden die ersten 6 von 14 Sprachaufnahmen pro Mutter analysiert ($n = 96$)

k.A. = keine Angabe, o.B. = ohne Beeinträchtigung, m.B. = mit Beeinträchtigung, SP = Sprachprobe, B = Befragung, V = Videografie, Ei = Englisch als Erstsprache, F = Französisch monolingual, FE = Französisch-Englisch bilingual, FF = Französisch dominant, EF = Englisch-Französisch, Englisch dominant, VK = Vergleichskorpus 2.-8. Klasse, E2 = Englisch als Zweitsprache, SQ = Sekundärquelle

Anhang B: Forschungsüberblick zur Untersuchung von festen Wortkombinationen im natürlichen mündlichen Sprachgebrauch in der Unterstützten Kommunikation

	Stichprobe	Datenerhebung		Wortkombinationen	
1	Studie	King, Spooneman, Stuart & Beukelman (1995)		Methoden	Operationalisierung
	N	A: 10 B: 10 C: 10		Kontext	Ergebnisse
	Alter	20–30 65–74 75–84		Aufnahmedauer	Sprache
	Profil	o.B.		Anzahl WK	
2	Studie	Stuart, Beukelman & King (1997)		Methoden	Operationalisierung
	N	A: 10 B: 10		Kontext	Ergebnisse
	Alter	60–74 75–85		Aufnahmedauer	Sprache
	Profil	o.B.		Anzahl WK	

	Stichprobe	Datenerhebung	Wortkombinationen
3			Vorschule: 43 % Zustimmung/Ablehnung: 26 % Kommentare: 23 % Beeinflussung des Umfelds: 16 % Gesprächssteuerung: 18 % Hervorhebungen: 8 % Gespräche eröffnen/beenden: 5 % Informationen teilen: 4 % Höflichkeitsformeln: 1 % Andere: 0 % Englisch (USA)
	Alter	4–5 Aufnahme- dauer 2–2.5 Std.	Ergebnisse
	Profil	o.B. Anzahl WK 9 571	Sprache

Anmerkungen: k.A. = keine Angabe; o.B. = ohne Beeinträchtigung; SP = Sprachprobe; WK = Wortkombination

Anhang C: Transkriptionssystem

- *Modul 1: Sprachglättung (leichte bis vollständige Glättung)*
 - umgangssprachliche Ausdrucksweisen werden nicht beibehalten. Bsp.: lautsprachlich: »Ich mach das ma eben.« wird als »Ich mache das mal eben.« transkribiert (wörtliche Transkription)
 - fehlerhafte Ausdrücke werden berichtigt, wenn dies eindeutig zuzuordnen ist. Bsp.: Ein Kind sagt »auf« anstelle von »auch«. Es ist aber aus dem Kontext ersichtlich, dass die unterschiedlichen Bedeutungen bekannt sind, allerdings der »ch«-Laut nicht gebildet werden kann.
 - fehlerhafter Satzbau wird übernommen Bsp: »bin ich nach Kaufhaus gegangen« wird so übernommen
 - Silben werden nicht transkribiert – nur die Wortebene
- *Modul 2: Pause*
Transkription von kurzen Pausen im Sprachfluss nicht nötig.
- *Modul 3: Sprachklang*
Betonung und Lautstärke nicht relevant.
- *Modul 4: Lautäußerungen, Wortabbrüche und Verschleifungen*
Lautäußerungen, Wortabbrüche und Verschleifungen werden nicht transkribiert.
- *Modul 5: nicht-sprachliche Ereignisse*
Nicht-sprachliche Ereignisse werden nicht transkribiert
- *Modul 6: Interaktionen*
Die Umgebungssprache wird nicht transkribiert. Die Transkription von z.B. Überlappungen ist damit nicht notwendig.
- *Modul 7: Unsicherheit, Unterbrechung und Auslassung*
 - unverständliches Wort: (...?)
 - mehrere unverst. Wörter: (...?) Zeitangabe: #00:15:34#
 - mit vermutetem Wortlaut (mein?)/(mein?/dein?)
 - Auslassung: [...] nicht transkribierte Abschnitte zur Wahrung der Anonymität von Personen und Einrichtungen; z.B. Namen von Schüler*innen, Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften
- *Modul 8: Zeichensetzung.*
 - Normale Zeichensetzung
 - Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet. Dabei bleiben Sinneinheiten erhalten.
- *Modul 9: Abschnitte in Fremdsprache*
[F, #Zeitangabe – Zeitangabe#]

- *Modul 10: Wortwiederholungen bei Liedern Reimen und Spielen*¹
[W, #Zeitangabe – Zeitangabe#]
- *Modul 11: Zeilenwechsel mit Enter nach Sprecherwechsel und Themenwechsel einfügen*
bei MAXQDA werden Zeitmarker generiert
- *Modul 12: Situationen*
Um die unterschiedlichen Situationen im Transkript deutlich zu machen, werden folgende Kürzel verwendet:
 - Schule:
 - [DaZU]= DaZ-Unterricht (blau)
 - [U]= Unterricht (rot)
 - [P]= Pause (grün)
 - [E]= Essen (violett)
 - KiTa:
 - [E]= Essen (violett)
 - [AS]= angeleitete Situation (Bsp. Morgenkreis, angeleitetes Spiel etc.) (rot)
 - [FS]= freie Situation (Bsp. Freies Spielen) (grün)

Die Kürzel werden zu Beginn der Situation in einer extra Zeile angegeben:
 [P]
 Ich will nicht mehr. Du auch?
 Warum immer ich? Ich will jetzt.
 [U]
 Langweilig.
 Gleichzeitig werden die Kürzel mit dem dazugehörigen Text als extra farbige Codes (siehe oben) hervorgehoben.
- *Modul 13: Nachsprechen*
Wenn Wörter/Sätze vorgesprochen werden und die Kinder diese nachsprechen, dann wird ein Kürzel gesetzt: [n]
 - das Nachgebrochene wird nur einmal transkribiert
 - Bsp: [n] Das ist ein Bleistift.
- *Modul 14: Zahlen*
Zahlen werden als Zahlwörter (eins, zwei, drei usw.) transkribiert, wenn diese in einem Satzgefüge stehen. Aufzählungen ohne satzwertige Äußerung (z.B. 1,2,3,4,5,6 usw.) werden nicht transkribiert.

1 »Similarly, words that occurred during songs, rhymes, and routine games (e.g., ›Hide-and-seek‹), rather than during a conversation, were noted but omitted from the analysis, due to their repetitive nature and the likelihood that they would have skewed the conversational sample« (Trembath et al., 2007).