

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Unterstützte Kommunikation und **Deutsch als Zweitsprache**



eingereicht von: Gudrun Graf

Begleitung: Professorin Melanie Willke

Datum der Abgabe: 21.06.2022

Abstract

Es ist eine Herausforderung für Lehrpersonen, heterogene Klassen mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen (Alter, Geschlecht, Sprachstand, Mehrsprachigkeit und integrierte Sonderschüler*innen) zu unterrichten. Die Methoden der Unterstützten Kommunikation sind an Regelschulen wenig bekannt. In dieser Entwicklungsarbeit wurde ein Flyer zur Thematik entwickelt, produziert und abgegeben.

Für 120 Fachpersonen wurde das Wissen zum Kernvokabular, welches alters- und bildungsunabhängig den Einstieg in die deutschsprachige Kommunikation unterstützt, bereitgestellt.

Mittels Lime Survey wurde der Frage nachgegangen:

Inwiefern weckt Informationsmaterial in Form eines Flyers über die zentrale Bedeutung von Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache das Interesse für die Anwendung?

Die quantitative Auswertung gibt einen vertieften Einblick über den aktuellen Wissenstand und die Bedürfnisse der 36 teilnehmenden Regelschullehrpersonen, Schulischen Heilpädagogen*innen und Kindergärtner*innen.

INHALTSVERZEICHNIS

1	AUSGANGSLAGE	6
1.1.	PERSÖNLICHER THEMENBEZUG DER AUTORIN	6
1.2.	BEGRÜNDUNG DER THEMENWAHL AUS HEILPÄDAGOGISCHER SICHT	7
1.3.	ZIEL UND GEGENSTAND DER ARBEIT	8
1.4.	AUFBAU DER ARBEIT	9
2	THEORETISCHE HINTERGRÜNDE.....	10
2.1.	UNTERSTÜTZTE KOMMUNIKATION (UK)	10
2.1.1.	<i>Historischer Rückblick UK im deutschsprachigen Raum.....</i>	<i>11</i>
2.1.2.	<i>Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation.....</i>	<i>12</i>
2.1.3.	<i>Bezugspersonen der UK-Nutzer.....</i>	<i>15</i>
2.1.4.	<i>Unterstützende Kommunikationsformen.....</i>	<i>16</i>
2.1.5.	<i>Zusammenfassung über die Fachdisziplin Unterstützte Kommunikation.....</i>	<i>19</i>
2.2.	KERNVOKABULAR	19
2.2.1.	<i>Randvokabular</i>	<i>21</i>
2.2.2.	<i>Fokuswörter</i>	<i>22</i>
2.2.3.	<i>Zielvokabular.....</i>	<i>23</i>
2.2.4.	<i>Funktionswörter</i>	<i>23</i>
2.2.5.	<i>Kleine Wörter - grosse Wirkung</i>	<i>24</i>
2.3.	DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE (DAZ)	26
2.3.1.	<i>DaZ in der Schweiz</i>	<i>29</i>
2.3.2.	<i>DaZ und Lehrplan 21</i>	<i>31</i>
2.3.3.	<i>Sprachentwicklung und Zweitspracherwerb</i>	<i>32</i>
2.3.4.	<i>Didaktische Hintergründe von DaZ.....</i>	<i>34</i>
2.3.5.	METHODISCHE HINWEISE UND IDEEN FÜR DEN DAZ UNTERRICHT	35
2.3.6.	<i>Deutsch als Zweitsprache aktuell.....</i>	<i>39</i>
2.3.7.	<i>Kurzzusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse.....</i>	<i>40</i>
2.4.	KvDAZ-KONZEPT	40
2.4.1.	<i>Ziel des KvDaZ-Konzeptes.....</i>	<i>41</i>
2.4.2.	<i>Didaktische Komponenten des KvDaZ-Konzeptes</i>	<i>42</i>
2.4.3.	<i>Erste Ergebnisse zum KvDaZ-Konzept</i>	<i>44</i>
2.4.4.	<i>Zusammenfassung</i>	<i>45</i>
2.5.	ZUSAMMENFASSUNG DER ERKENNTNISSE ZU UK UND DAZ.....	46
2.6.	ZUSAMMENFASSUNG DER ERKENNTNISSE ZU KERNVOKABULAR UND DAZ	46
3	ENTWICKLUNG DES INFORMATIONSMATERIALS	48

3.1. KONZEPT UND AUFBAU DES INFORMATIONSFLYERS	48
3.1.1. Was soll das Produkt leisten?.....	48
3.1.2. Wer soll einen Nutzen von dem Produkt haben?	49
3.2. HERSTELLUNG UND DARSTELLUNG DES PRODUKTES.....	50
3.2.1. Der Pretest des Flyers.....	51
3.2.2. Ansicht des Flyers.....	53
4 DURCHFÜHRUNG UND EVALUATION DES PRODUKTES.....	54
4.1. UNTERSUCHUNGSFELD/UNTERSUCHUNGSGRUPPE	54
4.2. METHODOLOGIE.....	54
4.2.1. Beschreibung und Begründung der ausgewählten Forschungsrichtung	54
4.2.2. Beschreibung und Begründung des ausgewählten Verfahrens.....	55
4.2.3. Übersicht der Fragen des Online-Fragebogens	55
4.2.4. Überblick über Ziel und Zweck der Fragen des Online-Fragebogens.....	56
4.3. ERHEBUNGS- UND AUFBEREITUNGSMETHODEN	57
4.3.1. Zusammenfassende Beschreibung und Begründung des konkret verwendeten Verfahrens.....	58
4.3.2. Beschreibung der Durchführung des Verfahrens.....	58
4.3.3. Beschreibung der ausgewählten Aufbereitung der Daten	59
4.3.4. Auswertungsmethoden	59
5 ERGEBNISSE.....	59
5.1. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	59
5.2. ANALYSE UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	66
6 DISKUSSION.....	69
6.1. ÜBERGEORDNETE REFLEXION DES PRODUKTES.....	69
6.2. AUSBLICK UND FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN	70
6.3. BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE	70
6.4. KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT DEN ERGEBNISSEN UND ERKENNTNISSEN	71
6.5. AUSBLICK	72
6.6. PERSÖNLICHES SCHLUSSWORT UND DANK	73
7 LITERATURVERZEICHNIS.....	74
8 ABKÜRZUNGS-, ABBILDUNGS- TABELLENVERZEICHNIS	78
8.1. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	78
8.2. ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	79
8.3. TABELLENVERZEICHNIS	80
9 ANHANG.....	81
9.1. KERNVOKABULAR 100 WICHTIGSTE WÖRTER VON JENS BOENISCH	81

9.2. VAN TATENHOVE 300+ WORTTAFEL	82
9.3. VOKABULARAUSWAHL	84
9.4. FOKUSWÖRTERLISTE.....	85
9.5 ENTWICKLUNG DES INFORMATIONSFLYERS.....	86
9.6. ANSCHREIBEN LEHRPERSONEN ZUR ONLINEUMFRAGE	88
9.7. ONLINE-FRAGEBOGEN ERSTELLT MIT LIME SURVEY.....	89

1 AUSGANGSLAGE

1.1. Persönlicher Themenbezug der Autorin

Sprache und Kommunikation sind Themen, die die Autorin schon viele Jahre in der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen beschäftigen. Die Unterstützte Kommunikation (UK) spielt hierbei eine grosse Rolle, da sie die Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Partizipation jedes Menschen durch individuelle Kommunikationsformen sicherstellt.

Die Unterstützte Kommunikation (UK) richtet sich an Menschen, die sich lautsprachlich nicht oder nur schwer verständlich mitteilen können. Kommunikation ist ein Menschenrecht und das aufgeführte Zitat bringt es meiner Ansicht nach auf den Punkt:

„Not only is communication a human right, it is the essence of what makes us human“
(Mulclair et al., 2018, 38 zitiert nach Boenisch & Sachse, 2020, S.35)

Es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch den Wunsch nach Kommunikation in sich trägt.

Seit 1,5 Jahren arbeite ich an einer Schule der Agglomeration Schaffhausen. Die Primarschule hat aktuell 12 Klassen mit einer Einführungsklasse für Fremdsprachige (EfF) und einer Einführungsklasse. 80- 90% der Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SuS) wachsen zuhause mehrsprachig auf. Dies bedeutet, zuhause werden 1-2 andere Sprachen als Deutsch gesprochen. In der Integration bei der Arbeit mit SuS mit einem Migrationshintergrund begegneten der Autorin auf andere Weise „sprachlose“ SuS, da manche Kinder noch keine oder nur geringe Deutschkenntnisse hatten. In der Regelschule sind die Methoden der Unterstützten Kommunikation (im Folgenden: UK) kaum bekannt und werden daher selten angewendet. Können SuS mit Migrationshintergrund genau von diesen Methoden profitieren? Auch sie benötigen die wichtigsten Wörter der deutschen Sprache. Ziel ist es Interaktion und Kommunikation zu ermöglichen und darüber hinaus einen gelingenden Einstieg in Deutsch als Zweitsprache (im Folgenden: DaZ) zu erreichen. Die Realität der Lehrpersonen sind stark heterogene Klassen. Unter Heterogenität ist die Vielfalt der Einzelnen in einer Gruppe zu verstehen. Die SuS bringen unterschiedlichstes Vorwissen mit; sei es sprachlich, sei es, das Weltwissen betreffend. Die Wahrnehmungsverarbeitung, Lern- und Handlungsmöglichkeiten variieren stark. Diese Tatsache stellt die Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung.

An der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) habe ich, um die SuS optimal begleiten zu können, das DaZ Modul besucht. Für mich stellte sich schnell die Frage:

„Wie muss Unterricht sein, damit die Teilhabe aller SuS gelingt?“

Sprache ist einer der zentralen Gelingungsfaktoren. Welche Wörter sind beim Einstieg in Deutsch als Zweitsprache von zentraler Bedeutung? Diesen Fragen geht diese Masterarbeit im Bereich der UK und DaZ nach. Ich bin wie Neugebauer und Nodari (2012) der Ansicht,

dass Deutsch als Zweitsprache immer fächerübergreifend gefördert werden muss, um zum Erfolg zu führen.

1.2. Begründung der Themenwahl aus heilpädagogischer Sicht

Die Legitimation für UK ist die Behindertenrechtskonvention (im Folgenden: BRK). Sie verfolgt das Ziel, dass alle Menschen in den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten kommen und dabei alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und dies für sie zu gewährleisten.

Explizit wird der Schwerpunkt auf Kommunikation in Art. 2 der BRK (UNO 2006, Art. 2, S. 1122) gesetzt. Kommunikation ermöglicht Mit- und Selbstbestimmung und gilt als Grundvoraussetzung der Inklusion und Teilhabe. In Deutschland wurde die BRK 2009 ratifiziert, in der Schweiz 2014. Hiermit wurden gesetzliche Grundlagen zur Beantragung von Kommunikationshilfen gelegt. Viele Institutionen und Sonderschulen arbeiten seither mit einem Konzept der Unterstützten Kommunikation, aber noch immer ist diese Möglichkeit der Kommunikation für jeden Menschen nicht flächendeckend vorhanden. In ihrem Artikel „Rahmenbedingungen für die Unterstützte Kommunikation – die neuen Herausforderungen“ weist auch Lage (2014, S. 25) darauf hin, dass Teilhabe und Kommunikation miteinander verwoben sind. Weitere Grundlagen für UK an der Regelschule finden sich im Modell der ICF Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (Hollenweger & Kraus de Carmago, 2020) und dem Partizipationsmodell (Beukelman & Mirenda, 1985) bei den Aktivitäten.

Die Heilpädagogik macht es sich zur Aufgabe alle Menschen zu befähigen, ein gutes Leben führen zu können. Grundrechte auf Bildung und Kommunikation spielen dabei eine zentrale Rolle. Der Auftrag der Heilpädagogik ist es, mit Diagnostik das aktuelle Aneignungsniveau, den Sprachstand zu erfassen und über eine individuelle Förderplanung die „Zone der nächsten Entwicklung“ wie Vygotskij (2002) sie beschreibt, anzubieten.

Auch im Lehrplan 21 findet sich folgende Textstelle beim Lern- und Unterrichtsverständnis zum Umgang mit Heterogenität, welche die Themenwahl begründet:

Heterogenität wird hier als Beschreibung der Verschiedenheit und Vielfalt innerhalb schulischer Lerngruppen insbesondere anhand von Alter, Geschlecht, Leistung, Sprache und Herkunft verstanden. Sie als Faktum einer integrativen Volksschule zu akzeptieren heisst, durch differenzierende Unterrichtsangebote individuelle Lernwege zu ermöglichen und zielgerichtet zu begleiten. Es bedarf vielfältiger Angebote und Differenzierungsmassnahmen, um den Unterschieden in heterogenen Lerngruppen so gut wie möglich Rechnung zu tragen (Lehrplan 21 Kanton Schaffhausen, 2018, S.28).¹

¹ <https://sh.lehrplan.ch>

Fazit:

Alle Menschen, seien es Menschen mit Beeinträchtigungen oder Menschen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen, haben das Recht auf Interaktion und Teilhabe. Hierzu zählen auch die Bildungschancen. Dieses Grundrecht findet seine Umsetzung im Lehrplan 21, dem ICF-Modell und dem Partizipationsmodell (Beukelman & Mirenda, 1985).

1.3. Ziel und Gegenstand der Arbeit

In dieser Masterarbeit geht es darum, die Bedeutung des Kernvokabulars für die Arbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) darzulegen und mit Studien (Boenisch, 2014, 2019) zu belegen. Bis heute sind Erkenntnisse aus dem Bereich der Sonderpädagogik, hier insbesondere der Bereich der Unterstützten Kommunikation im Regelschulbereich wenig verbreitet. Die Arbeit setzt sich mit der Fragestellung auseinander, warum es Sinn macht, die Erkenntnisse der Forschung von Unterstützter Kommunikation in dem Bereich DaZ zu verwenden?

Seit einigen Jahren sind als vierte Zielgruppe der UK (siehe Kapitel 2.1.1.) Kinder und Jugendliche ohne oder mit geringen deutsch Kenntnissen hinzugekommen. Erst in den Jahren 2016- 2019 wurde das Kernvokabular (KV) – DaZ-Konzept entwickelt und erforscht (Boenisch, Fretter, Lingk, 2019). Die Ergebnisse und Erkenntnisse sollen im Rahmen dieser Arbeit einer grösseren Zahl von Schulischen Heilpädagogen*innen (SHP) und Lehrpersonen (LP) an Regelschulen bekannt gemacht werden. Die Methoden der UK sind bisher vor allem im Sonderschulbereich bekannt.

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich einen Informationsflyer zu Kernvokabular und DaZ entwickeln, produzieren und an SHP und Lehrpersonen versenden. Mit einem Online - Fragebogen wird die Entwicklungsarbeit evaluiert.

Die Forschungsfrage lautet:

Inwiefern kann ein Informationsmaterial in Form eines Flyers über die zentrale Bedeutung von Kernvokabular (KV) im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) informieren und das Interesse für die Anwendung wecken?

Um die Forschungsfrage zu beantworten, werden quantitative Forschungsmethoden eingesetzt. Mit dem auf Lime Survey erstellten Onlinefragebogen werden folgende Hypothesen überprüft:

- Lehrpersonen des Regelschulbereichs kennen den Begriff Kernvokabular noch nicht.
- Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache profitieren vom Lerngegenstand Kernvokabular.

- Lehrpersonen und SHP im Bereich DaZ suchen nach neuen Ansätzen, um ihre Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern.

Wenn SHP und LP um die Bedeutung von Kernvokabular im DaZ wissen und diese Wörter zur Verfügung stellen und üben, könnten die Ziele von DaZ (die SuS zu befähigen am Unterricht so schnell wie möglich zu partizipieren) voraussichtlich schneller erreicht werden. Die im Kernvokabular enthaltenen „kleinen Wörter“ (wie z.B. Funktionswörter, Bindewörter, Präpositionen etc.) ermöglichen eine themenunspezifische und flexible Gesprächsführung. Diese Grundlagen können die Bildungs- und Inklusionschancen der SuS ausbauen. Erste Zwischenergebnisse der nach dem KvDaZ-Konzept geförderten Kinder bestätigen dies. Die Kinder weisen einen ca. 43 % schnelleren Zuwachs im Bereich Wortschatz auf, gegenüber den bis anhin verwendeten DaZ- Konzepten.²

1.4. Aufbau der Arbeit

Für die Beantwortung der Fragestellung ist es nötig, die theoretischen Hintergründe aus den zwei Fachbereichen der Unterstützten Kommunikation (UK) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu klären. Aufgrund des Umfangs der Arbeit kann an dieser Stelle nicht ausführlich auf alle Aspekte eingegangen werden. In der UK wird der Schwerpunkt auf das Kernvokabular gesetzt. Im DaZ wird die Situation in der Schweiz geschildert und der Fokus auf die Didaktik gelegt.

Die gemeinsamen Ziele von DaZ und UK werden im Kapitel 2 dargestellt. Im dritten Kapitel geht es um die Entwicklung und Herstellung des Informationsflyers. Die Erkenntnisse aus den theoretischen Grundlagen von UK und DaZ fließen hierbei mit ein. Das vierte Kapitel widmet sich dem empirischen Teil der Arbeit, hier werden die Forschungsmethoden dargestellt.

Mit einer Onlinebefragung soll überprüft werden, ob ein Informationsflyer Interesse wecken kann für die Nutzung des Kernvokabulars im DaZ. Die Fragebogenerhebung richtet sich an Lehrpersonen und SHP im Regelschulbereich. Die quantitative Forschungsmethode wird ausgewertet, die Ergebnisse werden im fünften Kapitel präsentiert und diskutiert. Im sechsten Kapitel wird das Produkt reflektiert und die Forschungsfrage beantwortet. Den Abschluss der Arbeit bildet das aus den Ergebnissen abgeleitete Fazit und der Ausblick. Im Rahmen dieser Arbeit wird Wert auf die Gleichstellung und Chancengleichheit gelegt. Frauen und Männer sollen sich gleichermassen angesprochen fühlen.

Die Zitationen erfolgen nach den „Richtlinien zur Manuskriptgestaltung“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (2016).

² www.fbz-uk.uni-koeln.de

2 THEORETISCHE HINTERGRÜNDE

Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Hintergründe der Unterstützten Kommunikation (UK) sowie das Kernvokabular insbesondere und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vorgestellt. Es werden Definitionen, Zielgruppen und die Bedeutung der Bezugspersonen, Kommunikationsformen und das Partizipationsmodell vorgestellt. Wesentliche gewonnene Erkenntnisse werden jeweils in einem kurzen Fazit zusammengefasst.

2.1. Unterstützte Kommunikation (UK)

International ist das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation schon etwa 40 Jahre unter dem Begriff AAC (Augmentative and Alternative Communication) bekannt. Daher ist diese Thematik weltweit wissenschaftlich fundiert. In Deutschland wurden die Begriffe „augmentative“ mit „ergänzend“ und „alternative“ mit „ersetzen“ übersetzt. Aus AAC wurde „Unterstützte Kommunikation“ (Braun, 2020, S.20f.).

Laut Braun (2020) beinhaltet der Terminus „Unterstützte Kommunikation“(UK) alle Massnahmen, die bei Menschen mit unzureichenden oder fehlenden lautsprachlichen Fähigkeiten dazu beitragen, Kommunikation und Mitbestimmung zu verbessern. Seit wenigen Jahren schliesst dies auch den Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ein. Sowohl Lage & Knobel (2013) als auch Antener (2014) betonen den Anteil des Gegenübers der UK-Nutzer*innen. Die Bezugsperson ist der entscheidende Faktor, ob Kommunikation zustande kommt. Ohne sie kann UK nicht umgesetzt werden. UK beginnt beim Gegenüber, die UK-Nutzer*innen sind voraussetzungslos. Die dahinterstehende Grundhaltung ist: „Jeder Mensch möchte kommunizieren.“

Die Unterstützte Kommunikation bewegt sich in den Feldern Entwicklung, Erziehung, Medizin, Bildung und Sozialisation. Sie ermöglicht es Bildungs- und Erziehungsprozesse zu initiieren und zu unterstützen dies stellt Bernasconi (2020a) ausführlich im Kompendium Unterstützte Kommunikation dar (Boenisch & Sachse, 2020, S.51f.). Die Aufgabenfelder im Bereich UK betreffen die Diagnostik, Beratung, Förderung und Therapie. Aber auch die konzeptionelle Arbeit an Weiterbildungen, Antragsstellung, Finanzierung und Forschung sind weitere Tätigkeitsfelder. Das Recht auf Bildung ist ein unteilbares Menschenrecht und als solches in den Behindertenrechtskonventionen (UN-BRK Art.24) verankert. UK ermöglicht es Menschen mit Beeinträchtigung sowie Menschen mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen Bildungsangebote wahrnehmen zu können.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist, dass die Sprachentwicklung eng mit der kognitiven Entwicklung verknüpft ist. Daher impliziert eine Kommunikationsverbesserung immer auch eine Kognitionsförderung (Boenisch, 2014, S.164).

2.1.1. Historischer Rückblick UK im deutschsprachigen Raum

Eine deutschsprachige Sektion der International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC) wurde 1990 von Betroffenen, Angehörigen und Professionellen in Essen gegründet. Schnell etablierten sich Regionalgruppen und Fortbildungsveranstaltungen wurden angeboten. 1990 erschien die erste Fachzeitschrift „ISAAC`s Zeitung - Unterstützte Kommunikation“. Viele Gründungsmitglieder waren Förderschulpädagogen und kamen aus der Praxis. Dadurch verbreitete sich UK schnell an Förderschulen. Wissenschaftliche Untersuchungen wurden ab 1992 veröffentlicht (Braun, 2020, S.19f.).

Kritisch zu sehen ist laut Braun (2020, S.20), die oftmals noch fehlende Verknüpfung der Theorie mit der Praxis. Es scheint, dass im Jahr 2018 noch immer überwiegend anwendungsorientiert gehandelt wird. Zunehmend rückt die sprachentwicklungsorientierte Perspektive in den Fokus. Dies ist vor allem auf Boenisch und seine Forschungen zurückzuführen.

Die Ausbreitung der UK ist ausdrücklich erwünscht. Die Weiterentwicklung der theoretischen Fundierung findet aktuell statt. Das Buch „Kompendium Unterstützte Kommunikation“, welches Boenisch und Sachse 2020 veröffentlicht haben, zeigt dies. So erweitert sich der Radius und das Potential von UK ist nicht mehr nur dem sonderpädagogischen Bereich vorbehalten. UK findet auch im Gesundheitswesen und dem linguistischen Bereich Verbreitung.

Das bio-psycho-soziale Modell ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Hollenweger & Kraus de Camargo, 2020) setzt ebenso wie die UK einen Schwerpunkt auf die soziale Teilhabe. ICF bietet die Chance für eine gemeinsame Sprache bei interdisziplinärer Zusammenarbeit. In der heilpädagogischen Arbeit ist ICF ein wichtiges Arbeitsinstrument und bezieht immer das Umfeld mit ein. Wechselseitige Wirkungsprozesse müssen beachtet werden. Was und in welchen Situationen ist eine Person behindert diesen Fragen geht Bernasconi (2020b, S.365f.) nach. Behinderung wird als Folge des Zusammenspiels verschiedener Faktoren (körperlicher, psychologischer und sozial-gesellschaftlicher Art) betrachtet. Diese Faktoren sind bei UK ebenso relevant. UK ist mehr als eine Methode und darf nicht nur auf Ansteuerungsmöglichkeiten und die anwendungsorientierten Blickwinkel reduziert werden. Es ist vielmehr eine Haltung, die Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Kommunikation und Interaktion ermöglichen will. UK kann daher neben dem ICF-Modell auch dem Partizipationsmodell von Beukelman und Mirenda (1985) unter dem Aspekt der Teilhabechancen zugeordnet werden.

Im nächsten Unterpunkt werden die vier verschiedenen Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation präsentiert.

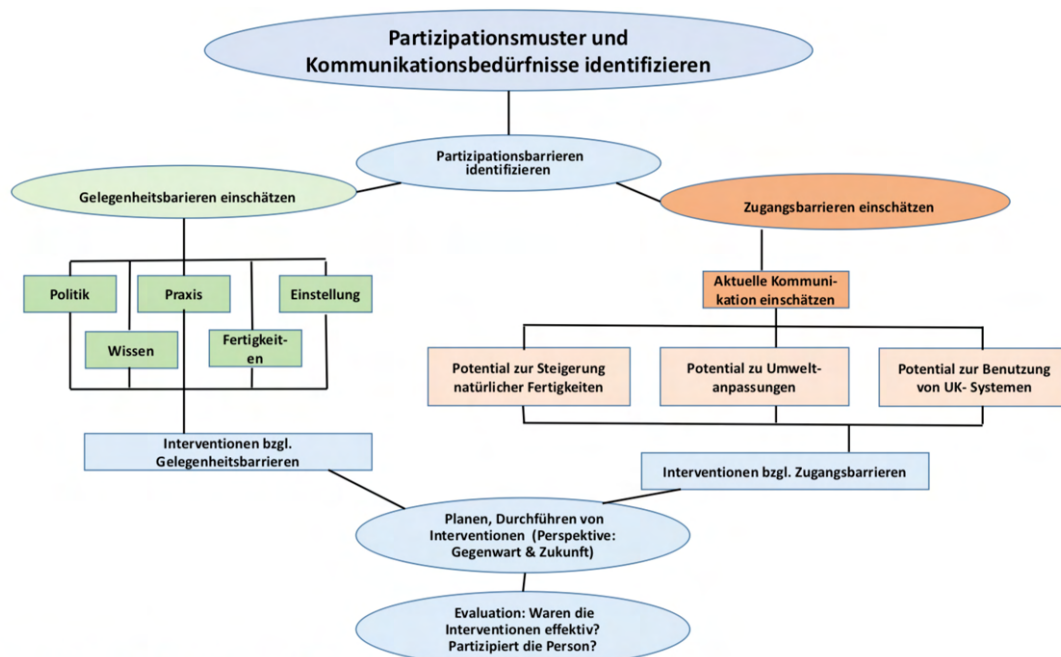
2.1.2. Zielgruppen der Unterstützten Kommunikation

Es existieren keine Mindestvoraussetzungen, um UK-Nutzer werden zu können (Mirenda, 1993). Das Axiom „Alle Menschen können und wollen kommunizieren“ prägt die Grundhaltung der UK. Die Aufgabe des Umfeldes ist es, die benötigten Voraussetzungen zu schaffen und anzubieten, damit gelingende Kommunikation möglich wird.

Dies war nicht immer so. In den Anfängen war UK nur für kognitiv starke Personen vorgesehen. Erst 1985 beschreiben Beukelman und Mirenda „das Communication Needs Model“ (Partizipationsmodell). Nun ging man davon aus, dass jeder Mensch das Bedürfnis nach Kommunikation hat und somit ein Recht auf UK. Der Personenkreis von UK erweiterte sich hiermit. Partizipation ist ein vielschichtiger Begriff und soll nach dem Verständnis von Bernasconi und Terfloth (2020) definiert werden.

„Teilhabe sowie Partizipation basieren auf einem wechselseitigen Verhaltensbezug zwischen Individuen – also auf Interaktion. In Interaktion zu sein, sich für andere relevant zu fühlen und an Entscheidungen im privaten, sozialen und öffentlichen Raum beteiligt zu sein ist damit der zentrale Aspekt von Teilhabe und Partizipation“ (Bernasconi & Terfloth, 2020, zitiert nach Boenisch & Sachse, 2020, S.33).

Das Partizipationsmodell von Beukelman und Mirenda (2005) wird nun näher vorgestellt.



Partizipationsmodell nach Beukelman und Mirenda

Abbildung 1 Partizipationsmodell von Beukelman & Mirenda (2005) dargestellt von Knobel und Lage (2013)

Im Zentrum des Partizipationsmodell von Beukelman & Mirenda (1985) steht das Individuum. Ins Deutsche adaptiert wurde es vor allem von Lage und Knobel³ (2013) und Antener (2014). Dem Menschen mit seinen unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen soll die

³ Knobel und Lage, Heilpädagogik Kongress 2013: „Unterstützte Kommunikation und Teilhabe“

Teilnahme an Aktivitäten und Tätigkeiten des alltäglichen Lebens ermöglicht werden. Die Einschätzung der Fähigkeiten ist kein einmaliger, sondern ein sich wiederholender Prozess. Kommunikation wird von Natur aus als multimodal (Gebärden, Piktogramme und /oder elektronische Hilfsmittel) eingeschätzt. Daher müssen auch die UK-Interventionen multimodal sein. Die Partizipationsmuster und Kommunikationsbedürfnisse der betroffenen Person werden in einem ersten Schritt erfasst. Die Aktivitätenbereiche der Funktionalen Gesundheit (ICF-CY, 2020, S.62f.) sind für den schulischen Bereich in Schaffhausen im Schulischen Standort Gespräch (SSG)⁴ Formular erfasst:

(hervorgehoben sind von der Autorin die Bereiche, die die Kommunikation betreffen):

- Allgemeines Lernen und Erkennen
- **Spracherwerb und Begriffsbildung**
- Lesen und Schreiben
- Mathematisches Lernen
- Umgang mit Anforderungen
- **Kommunikation**
- Bewegung und Mobilität
- Für sich selbst sorgen
- **Umgang mit Menschen**
- **Freizeit, Erholung und Gemeinschaft**

Anschließend werden diese mit den Mustern und Bedürfnissen gleichaltriger, nicht beeinträchtigter Peers verglichen. Zeigt sich hierbei eine Diskrepanz, besteht Interventionsbedarf.

In einem nächsten Schritt werden die Ursachen erforscht. Ist die Teilnahme an Aktivitäten und Tätigkeiten ungenügend, erklärt dies das Modell durch zwei Arten von Barrieren, entscheidend ist dabei wer die Barrieren verursacht.

Gelegenheitsbarrieren

Die Gelegenheitsbarrieren beim Partizipationsmodell sind Hindernisse, welche ausserhalb des Individuums und seines direkten Umfelds anzutreffen sind. Sie liegen in der allgemeinen Umwelt, der Gesellschaft und werden im ICF-Modell als „Umweltfaktoren“ erfasst (ICF-CY, 2020, S.42f.).

Tabelle 1 Partizipationsbarrieren des Partizipationsmodells Beukelman und Mirenda

Partizipationsbarriere	Wo?	Wie?
Politik	Gesetze, Bildungswesen, Regelungen der Institutionen	Invalidenversicherung, Krankenkasse, Finanzierung von Hilfsmitteln

⁴ Vorlage für Protokoll Schulisches Standortgespräch (SSG) der Bildungsdirektion Zürich www.zh.ch

Praxis	Abläufe, Regelungen in Institutionen	UK Konzepte, Richtlinien, Leitbilder,
Wissen	Wissenslücken, Kenntnisse,	ICF Kenntnisse gemeinsame Sprache
Einstellung	Haltung der Mitarbeiter, Therapeuten, Bezugspersonen	Zugang, Bereitstellung von UK-Hilfsmitteln, Technologien
Fertigkeiten	Technische Kenntnisse der Mitarbeiter	Geduld, Faktor Zeit, Bereitstellung von UK- Hilfsmitteln, Technologien

Zugangsbarrieren

Die Zugangsbarrieren des Partizipationsmodells beziehen sich auf die aktuellen Fähigkeiten und Einstellungen des möglichen UK-Nutzers und seiner Bezugspersonen. Im ICF Modell werden diese als Personenbezogene Faktoren bezeichnet (ICF-CY, 2020, S.42f.).

Tabelle 2 Zugangsbarrieren des Partizipationsmodells von Beukelman & Mirenda

Zugangsbarriere	Womit?	Wie?
Potential zur Steigerung natürlicher Fähigkeiten	Abklärung, Ressourcenorientierung,	Das zu den Fähigkeiten (Motorik, Kognition...) des UK-nutzenden passende UK-System muss gefunden werden.
Potential zur Benutzung Von UK-Systemen Einschränkungsprofil	Bedenken des UK-nutzenden oder der Angehörigen	Fähigkeiten der Bezugspersonen Finanzierbarkeit
Potential zu Umwelthanpassungen	Wohnraum, Umbaugelder,	Ermöglichen von Unabhängigkeit und Selbständigkeit

Fazit:

Das Partizipationsmodell (Beukelman & Mirenda, 1985) ermöglicht eine systematische Vorgehensweise bei der Erfassung, Planung, Durchführung und Evaluation von Interventionen. Auch das ICF-CY-Modell (Hollenweger & Kraus de Carmago, 2020) ist für die professionelle und ressourcenorientierte Begleitung ein geeignetes Instrument. Es ermöglicht eine gemeinsame Sprache für interdisziplinär arbeitende Teams.

Der Informationsflyer zu Kernvokabular im DaZ setzt genau bei diesen im Partizipationsmodell erwähnten Gelegenheitsbarrieren an. Es soll erforscht werden, ob damit Wissenslücken gefüllt und Interesse geweckt werden kann. Langfristig sind Veränderungen in der Praxis und Politik anzustreben. Aktuell läuft seit dem 04.04.2022 in der Schweiz eine Petition zu UK, mit dem Ziel UK allen, die sie brauchen zur Verfügung zu stellen. Hierfür muss UK in den Ausbildungen der Lehrpersonen, Kindergärtner*innen, SHP, Fachpersonen Betreuung, Kinder, Alter, Physio, Ergotherapeut*innen etc. vermittelt werden. So könnten Zugangsbarrieren bei den Bezugspersonen abgebaut werden.

Braun (2020, S.21) bezieht sich bei den Zielgruppen der UK auf Tetzchner und Martinsen (2000, 79f.). In der nachfolgend dargestellten Tabelle sind die drei Gruppen anhand der Funktion der Unterstützten Kommunikation eingeteilt.

Eine vierte Zielgruppe ist in den letzten Jahren hinzugekommen. Diese sind Kinder und Jugendliche ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen. Unterstützte Kommunikation im

Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Hier hat UK die Funktion, den Zugang zur Alltags- und Bildungssprache zu ermöglichen. Diese Masterarbeit befasst sich vor allem mit der vierten Zielgruppe.

Tabelle 3 Zielgruppe der UK Nutzer nach Tetzchner und Martinsen (2000)

Gruppen	Potentielle UK-Nutzer	Funktion der UK-Massnahme
1	Personen mit gutem Sprachverständnis, lautsprachlich eingeschränkt (z.B. Cerebralpareesen, motorische Beeinträchtigungen, Schlaganfall etc.)	UK als Ausdrucksmittel statt der Lautsprache, meist eine lebenslange Perspektive.
2	Lautspracherwerb wird erhofft (z.B. bei verzögerter Sprachentwicklung)	UK Hilfe zum Lautspracherwerb Unterstützung vorhandener Lautsprachreste Meist eine vorübergehende Massnahme
3	Person hat die Lautsprache weder aktiv noch passiv zur Verfügung (z.B. Menschen mit einem hohen Förderbedarf in der geistigen Entwicklung)	UK als Ersatzsprache (z.B. Gebärden)
	Erweitert um die 4. Zielgruppe ca. 2015	
4	Kinder und Jugendliche ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen	UK als Zugang zur Alltags- und dadurch auch Bildungssprache ermöglichen

Diese Einteilung hilft den Bezugspersonen bei der Ermittlung der passenden Kommunikationsangebote. Wichtig ist die Evaluation der Interventionen hinsichtlich der Effektivität. Konnte der Partizipationsgrad des UK-Nutzenden erhöht werden?

Da sich Fähigkeiten und Bedürfnisse des UK-Nutzenden verändern ist der Prozess mit dem Partizipationsmodell nicht ein einmaliger, sondern kann immer wieder durchlaufen werden.

Fazit:

Jeder Mensch kann UK-Nutzer werden, es bedarf keiner Mindestqualifikationen. Die Haltung und Qualifikationen der Bezugspersonen sollten es jeder Person ermöglichen.

2.1.3. Bezugspersonen der UK-Nutzer

Die Interventionen dürfen sich nie einzig und allein auf den UK-Nutzer beziehen. Immer muss auch das Umfeld, die Bezugspersonen wie Eltern, Lehrpersonen und Therapeut*innen berücksichtigt werden.

Dies verdeutlichen bereits die interaktionsbezogenen Spracherwerbstheorien von Bruner im Jahr 1977 und 1987, sowie das nachfolgende Spracherwerbsmodell von Tomasello (2009). Laut Bruner (1987) bilden den sprachförderlichen Rahmen die zentralen Bezugspersonen. In der Regel ist ihre Sprache intuitiv kindorientiert und meist in gemeinsamen Handlungen eingebettet (Jeuk, 2021, S.29). Der Anfang der Sprachentwicklung hat einen starken Gegenwartsbezug. Die Dimensionen der Vergangenheit und Zukunft folgen erst später. Verläuft die Sprachentwicklung abweichend, dies kann bedeuten, dass Interaktionen nicht wie erwartet ablaufen, können sich bei allen Beteiligten Verunsicherungen zeigen. Wenn es zum Einsatz von Kommunikationshilfen kommt, müssen die Bezugspersonen (Eltern und Professionelle) UK wie eine „Fremdsprache“ lernen. Es reicht nicht aus, wenn UK nur der/die

UK-Nutzer*innen lernt, die Person braucht kompetente Interaktionspartner*innen und Sprachvorbilder. Der zentrale Begriff ist hier das „Modelling“ (Castañeda, Fröhlich und Waigand, 2017). Die Bezugspersonen nutzen hierbei neben der Lautsprache auch die Kommunikationshilfe zum Sprechen, um so als Modell und Vorbild die UK-Nutzer*innen zum Sprechen mit ihren Hilfsmitteln zu animieren. Geduld und der Faktor Zeit sind nicht zu unterschätzen, es kann Monate und Jahre dauern bis Entwicklungen sichtbar werden. Das „Vorschussvertrauen“ (die zutruende Grundhaltung) fließt in die Vokabularauswahl und die Art der Angebote mit ein.

Fazit:

Sprachentwicklung ist immer ein dialogisches Geschehen, daher sind die Interaktionsangebote und die Haltung relevant für den Erfolg. Die Bezugspersonen sind entscheidende Faktoren.

2.1.4. Unterstützende Kommunikationsformen

Damit eine systematische Interventionsplanung gelingen kann, müssen die Interessen und Fähigkeiten der betreffenden Person in den Fokus gerückt werden. Welche Aktivitäten sind für die Person bedeutsam? Und wieder spielen bei diesem Prozess die Kenntnisse und Haltung der Bezugspersonen eine entscheidende Rolle. Denn die Heterogenität der Zielgruppe benötigt unterschiedliche Kommunikationsformen. Nicht nur die UK-Nutzer*innen müssen diese beherrschen lernen, ihr Umfeld muss es auch. Kommunikation bezieht sich auf drei grosse Themenbereiche.

- den Inhalt: Was?
- die Form: Wie?
- die Funktion: Wozu?

Diese drei Unterstützenden Kommunikationsformen und wozu sie dienen, zeigt das von Castañeda (2017) erstellte Schaubild nach Bloom und Laheys (1978) auf. Diese Grafik nutzt METACOM Symbole ©. Dies ist ein professionell und speziell für Unterstützte Kommunikation von der Grafikerin Annette Kitzinger entwickeltes Symbolsystem mit aktuell ca. 10 000 Symbolen. Eine Besonderheit sind die 326 „kleinen Wörter“ des Kernvokabulars. Die Symbole sind gut erkennbar, in einer klaren Darstellung und leicht verständlich. Ziel ist es durch leicht erkennbare und gut merkbare Symbole die Kommunikation aller Altersgruppen zu unterstützen. Es gibt die Symbolsammlung mit einer Stichwortsuche und diversen Bearbeitungsfunktionen und Layoutvorlagen. So sind individuell gestaltete Kommunikationshilfen leicht umsetzbar.

METACOM Symbole © gibt es auch für elektronische Sprachausgabegeräte oder für iPads.

Im deutschsprachigen Raum ist diese Symbolsammlung weit verbreitet. Neben METACOM © ist in der Schweiz die aus Amerika stammende Symbolsammlung Boardmaker © noch anzutreffen.

Das Konzept der Multimodalität (über verschiedene Wahrnehmungskanäle) in der Unterstützten Kommunikation zeigt sich in der **Form** im „**Wie?**“

Kommunikation kann über **körpereigene Formen** wie Mimik, Gesten, Körpersprache, Gebärden funktionieren, der Vorteil dabei ist, der eigene Körper ist immer dabei. Der Nachteil; nicht jedes Gegenüber versteht die Äusserungen. Es kann aber auch über **externe Kommunikationsformen** wie Geräte, Taster, iPad, Sprachausgabegeräte, Talker kommuniziert werden.

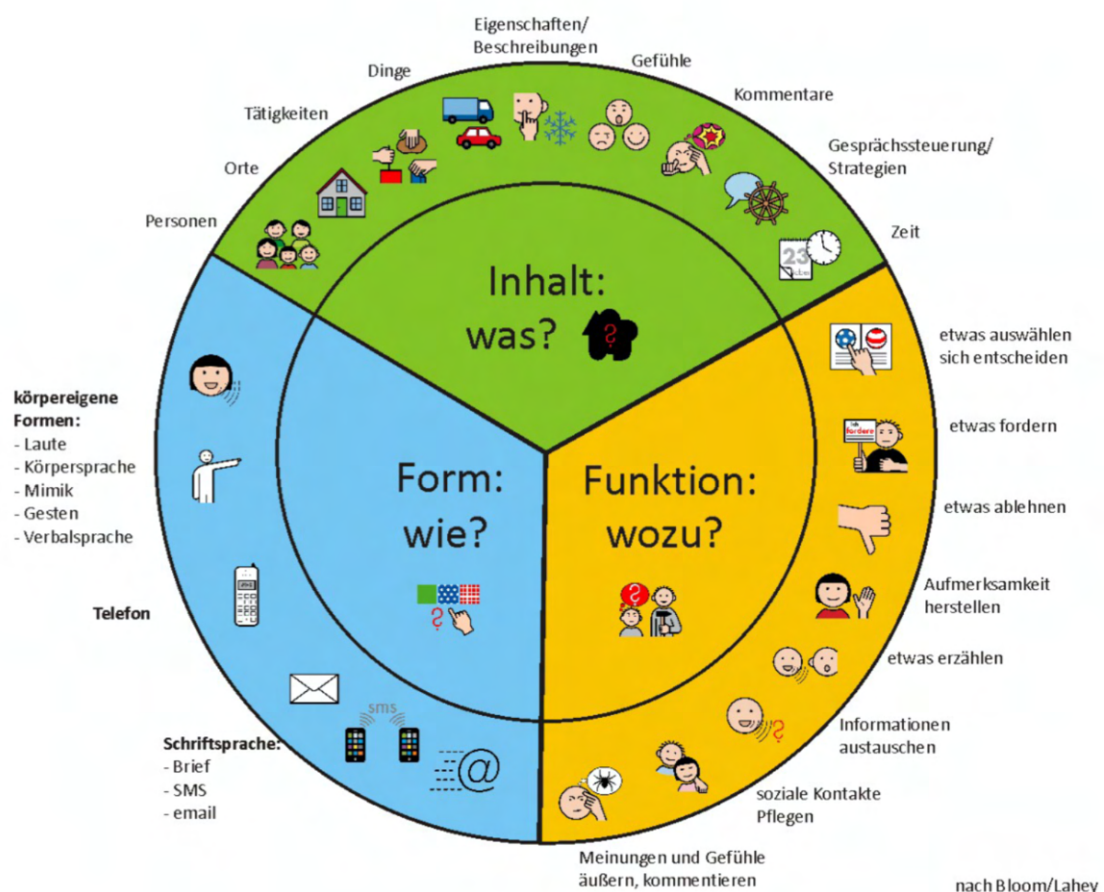


Abbildung 1 Kommunikationsformen nach Bloom und Lahey, übersetzt von C. Castañeda 2017

Der **Inhalt** beschreibt die Themen, zu denen etwas „gesagt“ werden möchte. Jede Kommunikation hat eine **Funktion**. Die Person möchte etwas erreichen. Alle drei Komponenten müssen sich vernetzen und bei der Umsetzung von Unterstützter Kommunikation berücksichtigt werden. Erst dann kann UK erfolgreich sein.

Das „Wozu“ wir kommunizieren wird detailliert und differenziert mit METACOM-Symbolen © veranschaulicht. Es zeigt, welche vielfältigen Funktionen Kommunikation erfüllt. Ebenfalls eine Übersetzung von Castañeda (2017, S.32,33) des Originals von Kate Ahern (2015).

Das „**Wozu**“ hat eine stark pragmatisch-kommunikative Komponente. Es eignet sich gut zu analysieren, wo die Motivation und Bedürfnisse des UK-Nutzers liegen. Entsprechend dem natürlichen Spracherwerb müssen aber auch die Bezugspersonen die Kommunikationshilfen nutzen und somit als Sprachvorbild dienen. Die Methode „Modelling“ (Castañeda et al., 2017) macht die kommunikativen Funktionen somit im Alltag erlebbar, z.B. um etwas bitten, etwas fragen, etwas erzählen oder zeigen können.

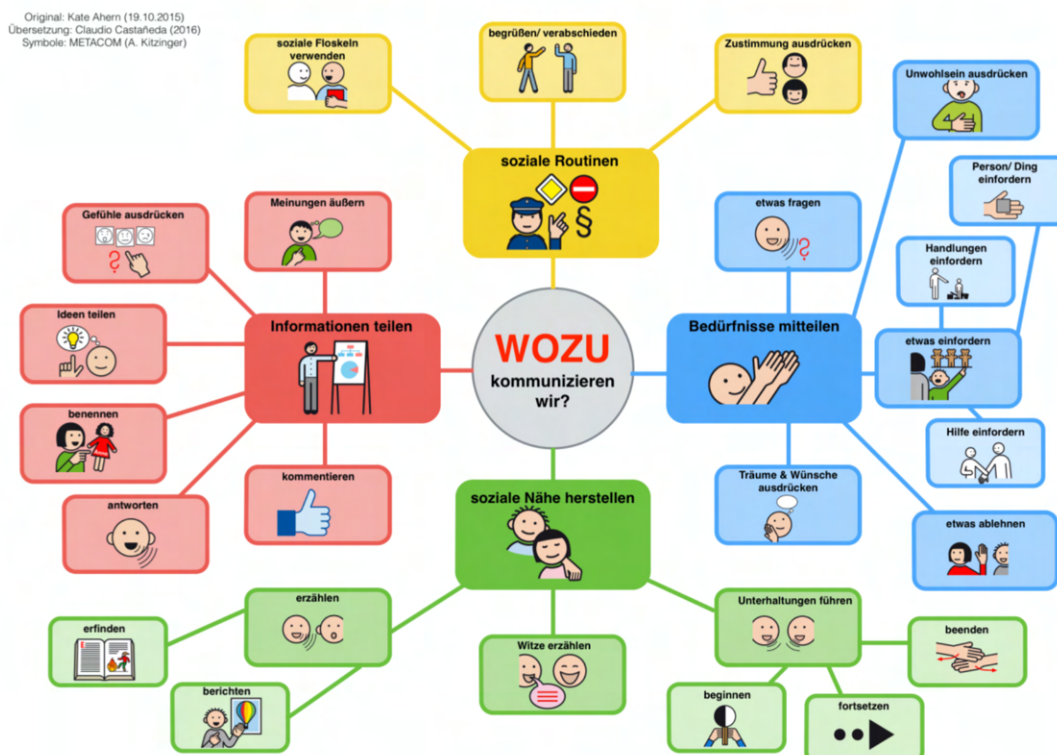


Abbildung 2 Wozu kommunizieren wir? Kate Ahern, 2015, übersetzt von C. Castañeda 2016 (Quelle: Modelling in der Unterstützten Kommunikation, Castañeda et al. 2017)

Werden diese Funktionen bei der Zusammenstellung wichtiger Einstiegswörter beigezogen, ermöglichen sie eine personalisierte Kommunikationshilfe für den Anfang. Nicht jeder einzelne Punkt ist für jede Person gleich wichtig. Die Darstellung vermittelt einen guten Überblick über die vielfältigen Bedürfnisse und sozialen Routinen. Was würde die Person gerne einfordern? Welche Wörter müssen ihr dafür zur Verfügung stehen? Hier kann das Umfeld gezielt auf Spezialinteressen und persönliche Vorlieben eingehen. Im Anhang (Anhang 9.3.) befindet sich ein Beispiel einer solchen Vokabularliste. Diese Checkliste ist hilfreich für alle beteiligten Kommunikationspartner und sorgt für Sicherheit und Routine (Castañeda, 2017).

2.1.5. Zusammenfassung über die Fachdisziplin Unterstützte Kommunikation

In den letzten 30 Jahren hat sich die Fachdisziplin der Unterstützten Kommunikation (UK) im deutschsprachigen Raum vor allem im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik entwickelt. Es ist ein multidisziplinäres Fachgebiet. Der Personenkreis hat sich wie geschildert ausgeweitet und ist heterogener geworden. Die technischen Möglichkeiten haben sich gesteigert, sodass die (päd)agogischen und therapeutischen Unterstützungsmöglichkeiten individuell angepasst werden können. Die Kommunikationspartner der UK-Nutzenden benötigen technische sowie strategische Kompetenzen, um entsprechende Angebote machen zu können. Sie sind entscheidend für den Zugang und den Aufbau kommunikativer Kompetenzen. Durch die Möglichkeit der Integration und Inklusion wird UK auch für den Regelschulbereich relevant. Hier besteht noch grosser Entwicklungsbedarf, in diesem Zusammenhang ist diese Entwicklungsarbeit zu verstehen (Antener, 2014).

2.2. Kernvokabular

Für die Beantwortung der Fragestellung soll in diesem Kapitel das Kernvokabular thematisiert werden. Wissenschaftliche Studien zum Kernvokabular haben im deutschsprachigen Raum vor allem Boenisch und Sachse veröffentlicht. Boenisch (2014) kann durch seine Studien belegen, dass es grosse Übereinstimmungen bei den 100 am häufigsten verwendeten Wörtern (Kernvokabular) beim Spracherwerb gibt, diese Tabelle befindet sich im (Anhang 9.1.). Er hat hierfür 58 Kinder (2.-8.Klasse) ohne Beeinträchtigung und 44 Kinder (2.-10.Klasse) mit Beeinträchtigungen untersucht.

Die Forschungsfrage lautete:

„Welchen Wortschatz nutzen Kinder in ihrer gesunden Sprachentwicklung?“

Zentrale Ziele der Studie waren es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Gebrauch der häufigsten Wörter bei Kindern mit und ohne Behinderungen zu analysieren. Die Wortschatzerfassung fand mithilfe von mobilen Audioaufnahmegeräten statt. Es wurde nur die Sprache des ausgewählten Kindes erfasst, ausgewertet und transkribiert. Das Ergebnis zeigt, dass die 100 häufigsten gesprochenen Wörter in beiden Gruppen 70 Prozent des insgesamt erfassten Wortschatzes ausmachen (Boenisch 2014, S. 170). Pronomen machen etwa 25 % der Wörter aus, hinzu kommen 9 Hilfsverben. Nomen sind mit 10 Prozent vertreten. Hier einige Beispiele für Kernvokabular:

wollen, machen, mögen, können, müssen, dürfen, haben auch, mal, nicht, was, der, ein, und, da, hier, auch, jetzt, gucken, dann, noch, aber, doch, es, mein, mit, wie...

In der Sprachförderung werden Nomen und Verben schwerpunktmässig angeboten. Dies ist nach den Ergebnissen der Studie kritisch zu betrachten und unterstützt eher den Paradigmenwechsel den Fokus in der Anfangsphase auf die „kleinen Wörter“ (z.B. Funktionswörter wie Pronomen, Konjunktionen, Adverbien, Präpositionen) zu richten. Die

kleinen Wörter werden im anfänglichen Spracherwerb genutzt für den Einstieg und die Teilhabe an Gesprächen. Sie ermöglichen es, Gegenstände und Situationen zu umschreiben. Das überwiegend themen- und situationsunspezifische Kernvokabular ermöglicht eine vielfältige und flexible Nutzung in unterschiedlichsten Gesprächssituationen.

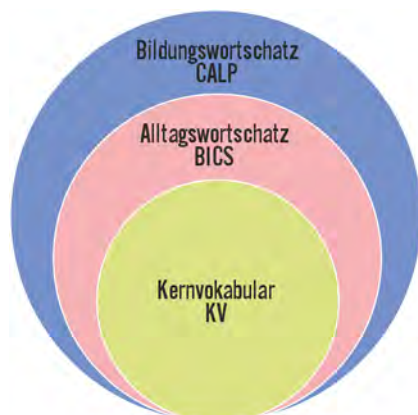
Eine Liste der 100 häufigsten Wörter (Kernvokabular) konnte anhand der Studie von Boenisch (2008 und 2013) erstellt werden (siehe Anhang 9.1.). Boenisch stellt fest, dass 80% des Alltagsvokabulars alters- und bildungsunabhängig sind (2014). Das Kernvokabular ist entscheidend für die Alltagssprache, diese ist eher mündlich orientiert, kontextgebunden und kann mit Gesten und Mimik unterstützt werden (Jeuk, 2021, S. 53).

Diese Ergebnisse bestätigen amerikanische Studien von Soto (2015) und die langjährigen Erfahrungen von van Tatenhove (2013). Ihre Veröffentlichungen und Weiterbildungen haben die Bedeutung des „Core-vocabulary“ (Kernvokabular) auf der ganzen Welt bekannt gemacht (siehe Anhang 9.2., 300+ Tafel von van Tatenhove, 2005). Sie ist neben Boenisch mitverantwortlich für den Paradigmenwechsel in der Unterstützten Kommunikation. Das Kernvokabular und die Funktionswörter gewannen durch ihre Forschungsarbeiten an Relevanz.

Der Paradigmawechsel bezieht sich vor allem auf die vom pädagogisch-therapeutischen Personal bereitgestellten Kommunikationshilfen. Die symbol- oder schriftbasierten Kommunikationshilfen oder Kommunikationsgeräte, wurden meist individuell erstellt (Boenisch, 2014, S.164). Piktogramme, Wörter oder Gebärden werden von den Kommunikationspartnern nach bestem Wissen und Gewissen ausgewählt und zur Verfügung gestellt.

Es wurde festgestellt, dass beim Sprachaufbau bei unterstützten kommunizierenden, wie auch beim DaZ-Unterricht zu Beginn überwiegend Nomen und Verben angeboten werden.

Wie die Studie Boenischs zeigt, sind Nomen und Verben im Kernvokabular weniger repräsentiert, es handelt sich hierbei um Randvokabular (siehe Kapitel 2.2.1.). Es ergänzt das Kernvokabular und ermöglicht differenziertere Mitteilungsmöglichkeiten.



Der Kernwortschatz bildet den Einstieg in den Alltagswortschatz und ermöglicht die Grundlage des Bildungswortschatzes.

Abbildung 3 Eigenes Schaubild Verknüpfung von Kern-, Alltags- und Bildungswortschatz, Graf, 2021

Es ist zu vermuten, dass das Kernvokabular bisher weniger angeboten und vermittelt wird, da die Wörter nicht „abbildbar“ sind. Nomen sind in der Regel über ein Foto oder Piktogramm repräsentierbar. Über die Methode Modelling (Castañeda et al, 2017) ist es möglich, einen Schwerpunkt auf die Vermittlung des Kernwortschatzes zu setzen. Die folgenden Punkte haben sich dabei bewährt:

- Wähle Kernwörter, die auf den Kommunikationsfunktionen basieren
- Wähle Kernwörter, die einen Bezug zu den aktuellen Aktivitäten haben
- Arbeite mit Kernwörtern der Woche
- Verwende beschreibende, anschauliche Unterrichtsmethoden

Fazit:

80 % des Alltagswortschatzes besteht aus Kernvokabular, er ermöglicht Interaktion und Teilhabe. Kernvokabular ermöglicht Mehrwortäusserungen und damit beschreiben, begründen, Fragen stellen und in der Bildungssprache Kompetenzen erlangen zu können. Modelling hat sich als Vermittlungsmethode für Kernvokabular bewährt. Kernvokabular sollte allen Schülerinnen und Schülern von Anfang an zur Verfügung stehen.

2.2.1.Randvokabular

Randvokabular ist themenspezifisch und ergänzt das situationsunspezifische Kernvokabular. Bei Kommunikationsmaterialien wird das Kernvokabular in einem festen äusseren Rahmen angeboten und im inneren Feld das spezifische und auf individuelle Interessen eingehende Randvokabular. Diese Anwendung erfolgt bei analogen UK-Hilfen wie der Kölner Kommunikationshilfe (Boenisch et al 2007) aber auch bei elektronischen Geräten wie dem Mycore. Diese Anordnung ermöglicht Kern- und Randvokabular flexibel zu kombinieren. Damit können verschiedene Kommunikationsfunktionen wie z.B. begründen, verhandeln und bestätigen angewendet werden (Boenisch & Sachse, 2020, S. 111).



Abbildung 4 Kölner Kommunikationstafel (Quelle: <https://shop.fbz-koeln.de>)

Diese Abbildung zeigt die Kölner Kommunikationstafel mit dem Kernvokabular.

Die Farbkodierung der Wortarten orientiert sich an den Materialien von Maria Montessori.

Nomen sind schwarz, Verben rot, Adjektive blau, Adverbien gelb, Konjunktionen rosa, Präpositionen grün, Pronomen lila, Artikel hellblau. Floskeln sind grau. In die weissen Felder kann das Randvokabular individuell eingefügt werden. Für den Aufbau der Kommunikation können am Anfang auch Felder des Kernvokabulars leer bleiben. Diese werden im Laufe der Zeit ergänzt. Es werden immer individuelle Lösungen gesucht. Im Fokus steht der UK-Nutzer an ihm orientiert sich das Angebot.

2.2.2. Fokuswörter

Bei diesem Konzept handelt es sich um einen systematischen Wortschatzaufbau. Die amerikanische Sprachtherapeutin van Tatenhove (2008) hat dies initiiert. Für jede Person wird ein individuelles Zielvokabular bestimmt. Es setzt sich aus 70 Wörtern des Kernvokabulars und 30 Wörtern des Randvokabulars zusammen. Das Randvokabular orientiert sich an den Interessen und Bedürfnissen der Person. Aus diesem Zielvokabular werden 5-6 Fokuswörter ausgewählt und konsequent von den Bezugspersonen genutzt, unabhängig davon, ob das Kind diese Wörter sprechen oder anwenden kann. Die Evaluation findet erst nach einem festgelegten Zeitraum statt. Anschliessend wird entschieden, ob die Fokuswörter weiter eingesetzt werden oder neue Wörter an ihre Stelle treten. Sachse und Willke (2020, S.224f.) haben das Fokuswörterkonzept im deutschsprachigen

Raum bekannt gemacht. Eine Liste mit Fokuswörtern und möglichen Interventionen befindet sich unter 9.4. im Anhang.

Fröhlich (2011) hat zur Unterstützung bei der Vokabularauswahl für den professionellen Einstieg in die UK eine „100 erste Wörter- und 300 wichtige Wörter-Liste“ zusammengestellt.⁵ Die Vokabularauswahl steht unter dem Axiom „ThinkBig“, hinter diesem Begriff verbirgt sich die Ermutigung gross zu denken. Die Wortangebote sollten immer den nächsten oder übernächsten Entwicklungsschritt ermöglichen (Vygotskij, 2002).

Das Fokuswörterkonzept kann auch SuS mit Migrationshintergrund (DaZ) bei der Implementierung des Kernwortschatzes helfen. Denn gerade die „kleinen Wörter“ haben einen hohen Gebrauchswert um etwas erzählen, vollständige Sätze bilden, Anforderungen und Aufgaben verstehen zu können. Idealerweise sollte daher der Kernwortschatz mit dem **aktuellen** Unterrichtsstoff fächerübergreifend verknüpft werden.

Fazit:

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Kernwortschatz allen SuS eine grosse Flexibilität und Themenvielfalt ermöglicht. Er ist grundlegend für die Alltags- und Bildungssprache und sollte in allen Fächern im Fokus stehen.

2.2.3. Zielvokabular

Das Zielvokabular wird immer personenzentriert und individuell zusammengestellt. Es setzt sich, wie in Kapitel 2.2.2. Fokuswörter beschrieben, aus Kernvokabular (70 Wörter) und Randvokabular (30 Wörter) die für die Person bedeutsam sind, zusammen.

2.2.4. Funktionswörter

Die Funktionswörter sind Teil des Kernvokabulars und gehören zu den „kleinen Wörtern“. Für sich allein tragen sie keinen Inhalt und werden daher oft vorschnell als unbedeutend eingeschätzt. Sie haben eine grammatische Funktion. Mit ihnen werden Zusammenhänge und Verbindungen zwischen Inhaltswörtern vermittelt. Sie **vertreten** oder **begleiten** Substantive (Artikel, Pronomen, Zahlwort), **verbinden** Satzteile und Sätze (Konjunktionen), **beschreiben** Verhältnisse (Präpositionen) und Umstände (Adverb) (Schlatter et al. 2016, S.120). Funktionswörter finden sich in Aufgabenstellungen und Arbeitsanweisungen. Nur wenn sie korrekt verstanden werden, können die SuS ihr Wissen zeigen und Arbeitsanweisungen umsetzen. Insbesondere Präpositionen zählen zu den „Stolpersteinen“. In bildungssprachlichen Äusserungen werden sie oft verwendet. Sie beschreiben die Beziehung. Hierbei kann es sich um die Lage-, Raum-, Zeit-, Modal- und Kausalbeziehung handeln (z.B. in Matheaufgaben grösser als, kleiner als, zwischen...).

⁵ Liste der 100 ersten Wörter und 300 wichtige Wörter von Nina Fröhlich www.die-uk-kiste.de

Funktionswörter, wie am Beispiel der Präpositionen gezeigt, bilden die Grundlage für das Verständnis von Bildungssprache. Sie sind nicht bedeutungslos, sondern bedeutungsvoll, sollten im rezeptiven Verstehenswortschatz abgespeichert und im produktiven Wortschatz angewendet werden können.

Auch Nonn (2020) betont die entwicklungsauslösende Funktion dieser Wortart im Bereich der Satzbildung, da diese relationalen Wörter die Zweiwortäusserungen zu Mehrwortäusserungen erweitern können (UK-Kompendium, 2020, S. 97).

Die Vermittlung der Funktionswörter ist eine Herausforderung, da sie nicht genau bildhaft dargestellt werden können. Bei Nomen und Verben ist dies einfacher, vielleicht liegt darin die Ursache, warum diese Wortgruppen schwerpunktmässig angeboten werden in den Anfängen von UK und DaZ.

In den letzten Jahren kam es zu kritischen Diskussionen im Deutschsprachigen Raum der UK-Bewegung. Die Fragen der Vermittlung des Kernwortschatzes wurden aufgegriffen und so rückten die Methoden Modelling und Scaffolding in den Fokus (Boenisch & Sachse 2007 und Castañeda et al., 2017). Inzwischen gibt es Bücher, Videos und Praxisbeispiele und Spiele (siehe 2.2.5.), die die Vermittlung von Kernvokabular unterstützen.

Fazit:

Kontinuierliches Modelling ist die wichtigste Lehrstrategie für den Spracherwerb (Nonn, 2020). O'Neill et al. (2018) belegt mit Einzelfallstudien die hohe Wirksamkeit von Modelling für die Entwicklung von Sprachverständnis und Sprachproduktion.

2.2.5. Kleine Wörter - grosse Wirkung

Holenstein-Wyrsh arbeitet seit vielen Jahren als Logopädin an einer Heilpädagogischen Schule in Bern. Sie hat Spiele entwickelt, die es ermöglichen, die kleinen Wörter des Kernwortschatzes (siehe Kapitel 2.2. wie „ich, du, auch, und, weg, mehr, fertig) in Interaktion mit dem Gegenüber zu entdecken und spielerisch zu „üben“.

Holenstein-Wyrsh bringt es in ihrer Spielesammlung „kleine Wörter - grosse Wirkung“ (2016) auf den Punkt, sie hält diese kleinen unscheinbaren Wörter aus mehreren Gründen für unverzichtbar:

- diese Wörter sind universell, situations- und personenunabhängig einsetzbar (unabhängig von Alter, Situation, kognitiven Fähigkeiten und Bildung)
- mit einer geringen Anzahl dieser Wörter lassen sich viele Gesprächssituationen meistern
- sie ermuntern zwei, drei und mehrere Wörter aneinander zu reihen

Die „Spielesammlung 1 – der Elefant“ wurde durch die „Spielesammlung 2- das Krokodil“, ergänzt (2013), die Visualisierungen sind aus der Symbolsammlung METACOM © und legt

den Fokus auf das Kernvokabular und die „kleinen Wörter.“

Bei diesen Spielen gibt es drei Kategorien von Begriffen:

- ⇒ 1. Wörter aus dem Kernwortschatz. Diese sind in der Spielbeschreibung **fett** markiert. Ziel des Spiels ist es, diese im Spielverlauf zu entdecken und zu erfahren.
- ⇒ 2. Kernwortschatzbegriffe, die beiläufig eine Nebenrolle spielen.
- ⇒ 3. Zielwortschatzwörter, die individuell auf die leeren Karten eingefügt werden können.

Geeignet sind die Spiele für 2 - 4 Schülerinnen und Schülern (unterstützt kommunizierend und sprechend), sowie SuS mit Förderbedarf in DaZ, um den Sprach- und Grammatikerwerb zu unterstützen (Holenstein-Wyrsch, 2013).

Fazit:

Spielerische Wortschatzerweiterung im Bereich Kernvokabular sollte auch Lehrpersonen im Bereich DaZ bekannt sein, daher wird auf dem Informationsflyer darauf hingewiesen.

2.3. Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

In diesem Kapitel wird die zweite Fachdisziplin dieser Arbeit vorgestellt. Definitionen werden erläutert und das Themengebiet eingegrenzt. Wichtige Grundlagen aus der Sprachforschung und didaktische Grundlagen werden thematisiert. Jeuk (2021, S. 36) ist wie viele andere auch der Ansicht, dass es derzeit keinen Ansatz gibt, der den Zweitspracherwerbsprozess allein erklären kann. Es gibt verschiedene Hypothesen, die den linguistischen oder psychologischen Fachkreisen entspringen. Da es in der vorliegenden Masterarbeit vor allem um didaktische Konzepte und die Optimierung des Unterrichts geht, wird dieser Bereich nicht vertieft.

Ein Kind, das eine zweite Sprache lernt, bringt immer Vorkenntnisse aus seiner Erstsprache mit. Der Zweitspracherwerb verläuft ähnlich wie der Erstspracherwerb über Interaktion, Beziehung, Motivation und gemeinsamer Sinnkonstruktion. Auch unter optimalen Bedingungen ist der Zweitspracherwerb ein Prozess über 5-8 Jahre (Jeuk, 2021). Seit Bruner (1987) geht man davon aus, dass das soziale Umfeld der entscheidende Spracherwerbsfaktor ist. Wo und wie das Kind aufwächst, bestimmen die Sprachlernbedingungen. Muss das Kind eine zweite Sprache lernen, die die Grundlage für sein schulisches Lernen sein wird, hängt das Gelingen von verschiedenen Faktoren ab. Einige sollen hier aufgeführt werden:

- soziale – und lebensweltliche Faktoren (wie kam es zur Migration?)
- wie ist die Familie gesellschaftlich integriert?
- emotionale Faktoren (Lernmotivation, Haltung zum neuen Land und zur Sprache)
- schulische Lernbedingungen

Diese Faktoren legen ein didaktisches, ganzheitliches Konzept mit einer guten Elternarbeit nahe, um so für optimale Startbedingungen zu sorgen.

DaZ ist ein Sammelbegriff und bezieht sich im schulischen Kontext auf organisatorische Unterrichtsangebote. Im Kanton Schaffhausen heisst es in den Richtlinien Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Deutsch als Zweitprache (DaZ) ist ein Zusatzunterricht im Regelschulbereich, der Schüler nichtdeutscher Erstsprache darin unterstützt, dem Klassenunterricht sprachlich folgen und im Unterricht erfolgreich lernen zu können....Eine wirksame Förderung bedingt einen qualitativ guten DaZ-Unterricht, angemessene Rahmenbedingungen, die Akzeptanz der Mehrsprachigkeit, sowie die Zusammenarbeit der Lehrpersonen (Erziehungsrat Schaffhausen, Richtlinien Deutsch als Zweitsprache (DaZ), 2018, S.3).

Im Themenbereich Zweitspracherwerb wird zwischen der Erstsprache (L1), der Zweitsprache (L2) sowie dem Erwerb einer Fremdsprache unterschieden.

Was bedeutet „Zweitsprache“?

Es bedarf präziser und aussagekräftiger Begrifflichkeiten, um ein Phänomen oder Problem zu benennen. Es gibt die Muttersprache. Diese erwirbt das Kind als erstes. Sie wird in der Regel von der Mutter bzw. den Eltern zuhause gesprochen. Sie steht dem Kind emotional am nächsten. In der neueren Literatur wird vermehrt der Begriff Familiensprache verwendet. Mehrsprachigkeit bedeutet, wenn eine Person zwei Sprachen etwa auf gleichem Niveau spricht. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Landessprache bzw. die Umgebungssprache. Eine Fremdsprache wird im Unterricht erlernt, sie muss weder Familiensprache noch Umgebungssprache sein.

Die Erst- bzw. Zweitsprache bezeichnet die Reihenfolge des Spracherwerbs. Für die wissenschaftliche Begriffsbestimmung ist der Erwerbskontext relevant. Deutsch als Zweitsprache bedeutet, dass die zu lernende Sprache gleichzeitig die Umgebungssprache ist und somit im Alltag von Bedeutung. Die Sprachkompetenz ist entscheidend für die Schullaufbahn, den Schulerfolg, die Berufswahl und damit von grosser Bedeutung für das ganze weitere Leben.

Jeuk (2021, S. 53) weist darauf hin, dass eine gut ausgebildete Alltagssprache für den Schulerfolg nicht ausreicht. Cummins (2000) prägte den Begriff BICS (basic interpersonal communicative skills = grundlegende kommunikative Fähigkeiten), dazu gehören mündliche Kompetenzen, meist kontextgebunden und überwiegend in Alltagssituationen verwendet. Demgegenüber steht CALP (cognitive academic language proficiency = kognitiv-akademische Sprachkompetenz). Diese ist durch Schriftlichkeit geprägt, nutzt wissenschaftliche Begriffe, beispielsweise Sprache der Mathematik und ist oft kontextunabhängig. Für CALP führten Gogolin et al. (2003) den Begriff Bildungssprache ein. Komplexere sprachliche Kompetenzen sind dafür notwendig. In bildungsfernen Elternhäusern fehlt oft zuhause der Kontakt zur Bildungssprache. Daher muss die Bildungssprache in der Schule zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, um die Bildungschancen aller SuS zu ermöglichen. Diese Thematik findet sich im Flyer wieder. Bildung ist ein Grundrecht, im Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) und im Artikel 22 der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) ist dies dokumentiert.

Der Erfolg des Zweitspracherwerbs hängt im Wesentlichen von folgenden Faktoren ab:

- die Herkunftssprache und ihre Sprachstruktur wirkt sich auf den Erwerb der deutschen Sprachstruktur aus
 - das Alter des Kindes beim Erstkontakt mit der deutschen Sprache
- Die Kontaktdauer mit der Zweitsprache (hier Deutsch) wird in Monaten erfasst. Oft erst mit Eintritt des Kindes in den Kindergarten oder die Schule, wenn zuhause eine andere Familiensprache gesprochen wird.

Der frühe Zweitspracherwerb titulierte den Erwerb der zweiten Sprache im Alter zwischen zwei und vier Jahren. Vom späten kindlichen Zweitspracherwerb spricht

man ab einem Alter von sechs Jahren oder später (Voet Cornelli et al., 2020, S. 21, 22).

- die Qualität des Sprachkontakts, insbesondere die Bildungsnähe- oder ferne der Umgebung
- die Unterstützung und Begleitung in die deutschen Sprachstrukturen und in die Bildungssprache
- die sprachliche Begabung jedes Einzelnen (Landesinstitut für Schulentwicklung, Viele Sprachen eine Schule, 2016, S.1,2)

Verben wird im Spracherwerb eine Schlüsselfunktion zugesprochen. Der Stand der Forschung beruft sich hierbei auf folgende Erwerbsphasen. Laut Grieshaber (2012, S. 13) erwerben die Lerner der deutschen Sprache diese Satzstrukturen mit der Verbstellung, in einer ganz bestimmten Reihenfolge. Daraus wurden 7 Profilstufen abgeleitet, anhand dieser Grieshaber seine Profilanalyse zur Sprachdiagnose durchführt. Im Zentrum steht dabei die Stellung des Verbs. Durch die Sprachstandserfassung kann eine gezielte Fördermassnahme, entsprechend Vygotskijs (2002) „Zone der nächsten Entwicklung“ geplant werden. Grieshaber nennt dies Förderhorizont und bezeichnet damit den sprachlichen Bereich, der im Unterricht besonders unterstützt werden soll (2012, S. 49). Der Förderbereich bildet die Brücke zur nächsten Profilstufe. In der folgenden Tabelle werden die sieben Profilstufen dargestellt (siehe Heilmann & Grieshaber, 2012, S.13, 14).

Die 7 Profilstufen nach Grieshaber:

Tabelle 3 Stufenmodell beim Erstsprach- und Zweitspracherwerb nach Grieshaber, 2012

Profilstufe	Essenz	Möglichkeiten
Stufe 0	Bruchstückhafte Äusserungen	Finite (konjugierte) Verbformen in formelhaften Wendungen und Wiederholungen
Stufe 1	Finites Verb in einfachen Äusserungen Verbzweitstellung z.B. „Ich lese Buch.“	Einfache Äusserungen mit finiten Verben mit einem Subjekt
Stufe 2	Trennung von finitem und infinitem Verbteil z.B. „Ich <u>esse</u> den Apfel <u>auf</u> .“	Differenzierung der Ausdrucksmöglichkeit. Sprachliche Abgrenzung ist möglich: möchte, muss oder kann
Stufe 3	Finites Verb rückt vor Subjekt (Inversion -Verb tauscht den Platz) z.B. „Dann rennt die.“	Meilenstein ! Zeitlicher Ablauf wird möglich (danach, und dann) Verknüpfungen von Ereignissen

Stufe 4	Nebensatz mit finitem Verb in Endstellung z.B. „Weil ich in Handarbeit will“.	Nebensatzstrukturen
Stufe 5	Eingefügter Nebensatz	Meist nach 4. Klasse Komplexere Strukturen Analyse von Fachtexten
Stufe 6	Erweitertes Partizipialattribut in einer Nominalkonstruktion	

Die vier Komponenten von Sprachkompetenz

Jede Sprachkompetenz lässt sich in zwei Dimensionen beschreiben (Rösch, 2003, S.54f.).

Mündlich sind dies das **Hören** und **Sprechen** und schriftlich das **Lesen** und **Schreiben**.

Diese vier Bereiche finden sich auch im Lehrplan 21. In der Kommunikation wird zwischen der rezeptiven und der produktiven Sprachkompetenz unterschieden. Mit rezeptiver Sprachkompetenz ist die Fähigkeit gemeint, sprachliche Äusserungen verstehen zu können (d.h. Hör- oder Leseverstehen).

Die produktive Sprachkompetenz beinhaltet die Fähigkeit, sprachliche Äusserungen erzeugen zu können (d.h. Sprechen oder Schreiben). Die passiven Fähigkeiten sind früher vorhanden als die aktiven. Auch Schlatter et al. (2016, S.116) weisen darauf hin, dass der rezeptive Wortschatz den aktiven mit einschliesst und somit immer grösser ist. SuS verstehen immer mehr, als sie sagen können.

Der rezeptive und aktive Wortschatz spielt eine oder die entscheidende Rolle über den Schulerfolg. In diesem Bereich weisen die SuS mit Deutsch als Zweitsprache gegenüber den deutschsprachigen Mitschüler*innen die grössten Lernrückstände auf (ebd.).

Hier stellt sich die Frage, wie können diese Lernrückstände geschlossen werden? Und wie können mehrsprachige SuS und heterogene Klassen optimal unterrichtet werden, damit alle SuS ihre Bildungschancen erhalten?

2.3.1. DaZ in der Schweiz

Die Schweiz ist per se ein vielsprachiges Land. Es gibt vier Landessprachen und viele Kantone, die zweisprachig sind (Deutsch/Französisch, Deutsch/Italienisch, Deutsch/Romanisch). Auf kleinstem Raum begegnen sich Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt. Hinzu kommen zugewanderte Menschen aus der ganzen Welt. In der Schweiz wachsen sehr viele Kinder mehrsprachig auf. Die EDK Empfehlungen 1991 führten zu einer stärkeren schulischen Unterstützung der DaZ-Kinder in nahezu allen Kantonen (Bacher & Nodari, 2015, S.27). 1999 startete das Pilotprojekt QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen). Die Schulen, die sich an diesem Projekt beteiligen, haben einen überdurchschnittlichen Anteil an SuS aus sozial benachteiligten und eingewanderten Familien (über 40%). Wichtig ist diesem Programm, die Förderung von allen SuS

ungeachtet ihrer Herkunft und Lernvoraussetzungen. Für alle SuS sollen gute Bildungschancen ermöglicht werden. Im Kanton Zürich gab es 2020/21 143 QUIMS Schulen.⁶

Laut den Angaben des Bundesamts für Statistik (BFS) lag der Anteil mehrsprachiger SuS 2019 gesamtschweizerisch bei ca. 37,8 %. In den Bildungsplänen und dem Lehrplan 21 wird darauf hingewiesen, mit den Kompetenzen der mehrsprachigen SuS wertschätzend umzugehen. In der Praxis führt dies zu heterogenen Klassen mit unterschiedlichem Spracherwerb in der Unterrichtssprache Deutsch. Die Deutsch-Lehrmittel sind auf monolingual aufgewachsene SuS ausgerichtet (Jeuk, 2020, S.141). Juska-Bacher & Nodari (2015, S. 29) fordern die Lehrmittelverlage auf, ihre Lehrmittel zu überarbeiten, um einen integrativen Unterricht der DaZ-Kinder zu ermöglichen. In Klassen mit einem hohen Anteil von SuS mit geringen Kenntnissen im Deutsch reichen die zusätzlichen DaZ-Lektionen allein nicht aus, um den Anschluss zu finden. Deutschlehrmittel sollten den heterogenen und mehrsprachigen Klassen gerecht werden. Jeuk (2011) hat dies mit dem Lehrmittel „der, die, das“ im Cornelsen Verlag umgesetzt.

Nahezu jeder Kanton der Schweiz veröffentlicht Handreichungen für LP für den DaZ Unterricht.

In Kleinbasel wurde 2000 ein Grundwortschatz mit einer Liste mit Redemitteln, Chunks (elementare Redemittel) und Wörterlisten nach Domänen für die 1. und 2. Klasse zusammengestellt. Durch Weiterbildungsveranstaltungen wurde diese Broschüre an einigen Schulhäusern eingeführt. Da auch Bedarf für die 3. und 4. Klasse bestand, sollte ein neues Projekt die bestehenden Wortlisten überarbeiten und ergänzen. Ziel und Ergebnis ist eine CD-ROM⁷, die den Grundwortschatz der 1.-4. Klasse bereitstellt. Dadurch sind regionale und Lebensraum spezifische Anpassungen möglich. An vielen Deutschschweizer Schulen gibt es noch keinen verbindlichen Wortschatz (Dingsda, Bai et.al., 2017, S.4). Hier besteht seitens der Schulleitungen und Erziehungsdepartements Handlungsbedarf.

Der Fokus der DaZ-Förderung lag bisher vor allem auf der Vermittlung von Inhaltswörtern, Nomen, Alltagssprache und Bildungssprache, aber auch hier zeichnet sich ein Paradigmenwechsel ab. Die Funktionswörter rücken auch im Bereich DaZ in den Fokus der absoluten Sprachanfänger (Schlatter et al. 2016, S.31).

An unserer Schule steigen neuzugezogene SuS in der Einführungsklasse für Fremdsprachige (EfF) in Deutsch als Zweitsprache ein. Nach kurzer Eingewöhnungszeit (1-2 Monate) besuchen sie einige Lektionen den Unterricht der Regelklasse. Der DaZ-Unterricht

⁶ QUIMS Schulen aufgerufen am 25.03.2022 https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/unterrichtsentwicklung/quims/quims_schulen_schuljahr_2020_21.pdf

⁷ Dingsda, Grundwortschatz, Deutsch als Zweitsprache für das 1.- 4. Schuljahr, Bai, G., Chiquet-Kägi, M., Nodari, C. 2005, Schulverlag plus AG

wird nach und nach abgebaut, der Regelklassenunterricht wird erhöht. So sind die SuS mit gleichaltrigen Klassenkamerad*innen im Sportunterricht und anderen Fächern vereint.

Aus der Spracherwerbsforschung ist bekannt, dass der Erwerb alltagssprachlicher Kompetenzen ca. 6 Monate bis 2 Jahre benötigt (Jeuk, 2021, S.27).

Der Zweitspracherwerb der bildungssprachlichen Kompetenzen dauert in der Regel ca. 6-8 Jahre (Jeuk, 2021). Daher macht es Sinn, das DaZ-Angebot langfristig in der Schule zu verankern.

Die unterrichtsbegleitende Sprachförderung sollte über einen Mindestzeitraum von 4-6 Jahren angeboten werden. In den meisten Kantonen wird im 1. Zyklus mit den Förderangeboten begonnen.

Kritiker wünschen sich eine durchgängige Sprachbildung, dafür plädieren u.a. Neugebauer & Nodari (2012) und Jeuk (2021, S.12). In der Praxis bedeutet dies, dass Sprachbildung nicht nur im DaZ- und Deutschunterricht stattfindet, sondern fächerübergreifend im sprachsensiblen Unterricht. Viele LP müssen in allen Fächern einen sprachförderlichen Unterricht anbieten und mit didaktischen Elementen, die im nächsten Abschnitt genauer dargestellt werden, arbeiten.

Fazit:

Von anschaulichem, handlungsorientiertem und visualisiertem Unterricht profitieren nicht nur die mehrsprachigen SuS, sondern auch die SuS mit einem spracharmen Elternhaus. Mit fächerübergreifender Umsetzung erhöhen sich die Bildungschancen aller.

2.3.2. DaZ und Lehrplan 21

Deutsch als Zweitsprache wird im LP21 nicht speziell dargestellt. Es sollen die in Deutsch formulierten Grundansprüche erreicht werden. DaZ ist Bestandteil des Sprachenlernens in allen drei Zyklen (LP21, Schaffhausen, Einleitende Kapitel, Sprachen). Die **Förderung der Sprachkompetenzen ist Aufgabe aller Fachbereiche**. Die Lehrpersonen in allen Fachbereichen unterstützen dabei gezielt durch:

Schlüsselwörter, Dokumente zum Nachhören, Wörterlisten, Vorentlastung oder eine niveauangepasste Anleitung.

Im LP 21 finden sich Aussagen zu Heterogenität und sprachlichen Voraussetzungen. Da diese für die Arbeit von Bedeutung sind, werden sie hier aufgeführt:

Die Förderung der Sprachkompetenz in allen Fachbereichen ist ein entscheidender Schlüssel zum Schulerfolg. Sprache ist ein grundlegendes Instrument der Kultur- und Wissensaneignung, des Austauschs und der Reflexion. Vorstellungen und Begriffe von Gegenständen und Situationen entwickeln sich mit und in der Sprache. Deshalb muss Fachunterricht immer ein Stück weit auch Sprachunterricht sein...Weil Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Herkunftssprache, ihres sprachlichen Umfelds oder ihrer unterschiedlichen Interessen heterogene sprachliche Voraussetzungen

mitbringen, ist eine gezielte Förderung und Erweiterung des Wortschatzes und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit über die Zyklen und Fachbereiche hinweg notwendig (Lehrplan 21, Kanton Schaffhausen, 2018, S.28).

Der LP 21 bietet mit diesem Zitat auch eine Legitimation für das Thema dieser Masterarbeit. Es sollen allen Lernenden Lernfortschritte ermöglicht werden und die Förderung der Sprachkompetenz über alle Zyklen und Fachbereiche hinweg gilt als zielführend.

2.3.3. Sprachentwicklung und Zweitspracherwerb

Spracherwerb und Sprachentwicklung sind schon seit ca. 100 Jahren Forschungsgegenstand. In der Psychologie wird die Sprache der kindlichen Entwicklung zugeordnet und als Sprachentwicklung tituliert. Im Bereich der Sprachwissenschaften wird mehrheitlich vom Spracherwerb gesprochen. Das Kind erwirbt die Sprache, die ihm seine Umwelt anbietet. Das Kind als aktive Person, in Anlehnung an Vygotskij (2002, zitiert nach Jeuk, 2021, S.27), der den Begriff Sprachaneignung prägte. Die interaktionistischen Theorien von Bruner (1987, ebd. 2021) und Tomasello (2003) stellen die Interaktion, das wechselseitige Aufeinander-Einwirken von Kind und Umwelt ins Zentrum. Bruner (1987) vertritt die Ansicht, dass das Kind in der Lage ist, sich kommunikativ zu verständigen, bevor es sprechen kann. Im Gegensatz zu Chomsky (1957, zitiert nach Jeuk, 2021, S.28), der die Triebfeder des Spracherwerbs in den angeborenen Strukturen, als einen Reifeprozess sah (Jeuk, 2020, S. 26 f.).

Sprache kann als komplexes und vielschichtiges System beschrieben werden. Voet Cornelli et al. (2020, S.18) veranschaulichen dies in ihrem Modell der Sprachtonne.

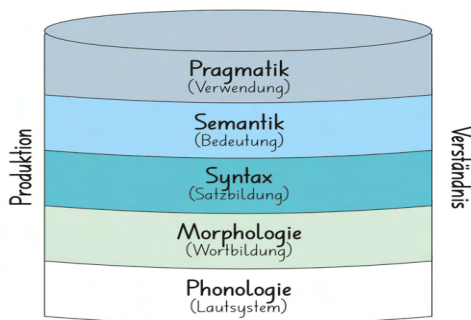


Abbildung 5 Modell Sprachtonne (Quelle: Voet Cornelli et al. 2020, S.18)

Die Ebene der **Phonologie** beschreibt welche Lautkombinationen im Deutschen zulässig sind.

Anfangs-, Mittel- und Endlaut werden unterschieden. Die **Morphologie** befasst sich mit dem Aufbau und der Bildung von Worten. Diesem Bereich wird auch das Konjugieren der Verben zugeordnet wie z.B. reden, er redet. Die 3. Ebene

der **Syntax** bildet die möglichen Satzstrukturen ab (z.B. Fragesätze, Haupt- und Nebensätze). Die **Semantik** befasst sich mit den Wort- und Satzbedeutungen. Wörter können zwei Bedeutungen haben wie Mutter, die ein Kind geboren hat und Mutter im Bereich Werkzeug. Der Kontext spielt eine entscheidende Rolle. Die **Pragmatik** befasst sich mit den Gebrauchsbedingungen. Wann sind welche Äusserungen angemessen?

Soziale Bedingungen und der Kontext beeinflussen diesen Bereich der konkreten Sprachhandlungen.

Alle Begriffe werden im mentalen Lexikon abgespeichert. Zu jedem Wort speichert das Kind Informationen der 5 verschiedenen Ebenen. Dieser Prozess geschieht nach und nach, so lassen sich Aussprachefehler und Unsicherheiten erklären (Voet Cornelli, 2020, S.18,19,47). Erstaunlich ist eher, wie schnell die meisten Kinder sich die sie umgebenden Sprachen erwerben. Neben den linguistischen Fähigkeiten erwerben sie auch soziale, operationale und strategische Fähigkeiten, um kompetente Kommunikationspartner sein zu können.

Ein weiterer entscheidender Aspekt der Sprachentwicklung ist die Kompetenz des Erzählens. Um in das Erzählen zu kommen, braucht das Kind einen altersgemässen Wortschatz, Geschichten und Bücher. In bildungsnahem Elternhaus kann es Erfahrungen sammeln und Kompetenzen im Hören von Geschichten erwerben. In bildungsfernen Elternhäusern fehlen diese Angebote meist. Die Auswirkungen zeigen sich in Kindergarten und Schule (Juska-Bacher & Nodari, 2015). Einige SuS müssen diese Kompetenz erst erwerben. Zuhören kann nicht von allen SuS vorausgesetzt werden. Viele LP der ersten Klasse berichten von SuS, denen es schwer fällt einer vorgelesenen Geschichte zu lauschen. Auch wenn diese Aktivität von der LP mit Visualisierungshilfen in Form von Bildern, METACOM-Symbolen © und Wortschatz-Vorentlastung unterstützt wird. Erfahrungen mit kontextungebundenen Inhalten wie beim Hören von Geschichten oder auch dem Austausch über Sachverhalte, wie z.B. etwas funktioniert sind sprachliche Voraussetzungen für den Schulerfolg (Neugebauer & Nodari, 2012, S.12). Diese Vorerfahrungen fehlen meist SuS aus sozioökonomisch unterprivilegierten Elternhäusern (ebd. 2012, S.8). Auch der Faktor Zeit für Gespräche und der Bildungshintergrund der Eltern zählen zu den sozioökonomischen Hintergründen und beeinflussen die Bildungschancen massgeblich wie die PISA Studien aufzeigen (ebd. 2015, S.23-25).

Im „Warum-Alter“ erweitert das Kind sein Weltwissen und lernt, Erklärungen zu folgen. Die Antworten und Gespräche ermöglichen es den Kindern, Zusammenhänge (wenn-dann) abzuspeichern. Im Zweitspracherwerb ist es wichtig, Textbausteine mit Fragemöglichkeiten von Anfang an anzubieten (ebd. Juska-Bacher & Nodari, 2015). So haben alle SuS die Möglichkeit, ihr mentales Lexikon (kognitiver Speicher über alle verstandenen und verwendbaren Wörter) auszubauen. Der interaktionistische Ansatz unterstützt diesen Ansatz. Es geht darum, Verknüpfungen herzustellen, neues Wissen an Vorwissen anzubinden. Auch Jeuk (2021, S.76) ist der Ansicht, dass Wörter vor allem, wenn sie vernetzt und gebraucht werden, den Eingang ins Langzeitgedächtnis finden.

Fazit:

Der Zweitspracherwerb scheint in einem bildungsnahen Elternhaus mit Interaktionsangeboten und Vorlesekultur gut zu gelingen. Schwierigkeiten scheinen mit bildungsfernen und sozioökonomischen Faktoren gekoppelt zu sein.

2.3.4. Didaktische Hintergründe von DaZ

Grundlegend für den Spracherwerb sind Kompetenzen in den fünf Sprachebenen, die in dem Modell Sprachtonne detailliert aufgeführt wurden (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik). Bei der Phonologie ist das „präzise“ Hören notwendig, um alle einzelnen Laute erkennen und zuordnen zu können. Die phonologische Bewusstheit ist wichtig für die Aussprache, das Lesen, den Schriftspracherwerb und spätere grammatische Kompetenzen. Die SuS lernen Unterschiede von L1 und L2 kennen, je nach Sprache kann dies zu Interferenzen führen, darunter werden die negativen Ergebnisse bei der Übertragung sprachlichen Wissens von einer Sprache in die andere verstanden (Jeuk, 2020, S.43). Die Identifikation von Lauten ist in allen Sprachen möglich. In diesem Bereich können auch die Eltern spielerische Aktivitäten in der Erstsprache des Kindes durchführen (Schmidt, 2014, S.72, 84).

Im Mittelpunkt der semantischen Förderung steht der Auf- und Ausbau des Wortschatzes. Neue Wörter werden gelernt und mit dem bestehenden Wissen verknüpft. Es erfolgt eine Bedeutungszuordnung, hierfür sind viele Begegnungssituationen nötig (Schlatter et al. 2016, S. 123). Sprachverarbeitung im Gehirn ist immer ein Prozess, in dem verschiedene Hirnareale involviert sind.

Damit Gedanken zu Sätzen und Texten verknüpft werden können, werden „kleine Wörter“ wie „weil“ und „aber“ benötigt. Die Funktionen der „kleinen Wörter“ werden noch zu selten im Unterricht thematisiert, sie sind kaum Lerngegenstand. Es braucht die „Verknüpfungsmittel“, um einen „Formulierungsschatz“ aufbauen zu können. Mit Formulierungshilfen können sie geübt werden. Indem sie z.B. auf ein Plakat geschrieben werden und im Klassenzimmer zur Verfügung stehen. Der Wortschatz wird bedeutend erweitert und ausgebaut durch die Bedeutungsvariationen (Neugebauer & Nodari, 2012, S. 106,107).

Methodisch bieten sich neben Wörterlisten auch Formulierungslisten an.

Neugebauer und Nodari (2012) plädieren dafür, dass nicht einzelne Wörter sondern Formulierungen gelernt werden. Dabei sollte der Fokus auf Wörter und Formulierungen mit hohem Gebrauchswert gelegt werden. Als Beispiel führen sie das Wort „nehmen“ mit 6 unterschiedlichen Bedeutungen, je nach Formulierung an (Neugebauer & Nodari, 2012, S. 91).

- Sie nimmt einen Bleistift.
- Sie nimmt es ernst.
- Sie nimmt ein Bad.
- Sie nimmt ab.
- Sie nimmt Fisch.

Die grammatische Förderung ermöglicht zunehmend komplexere Sätze verstehen und produzieren zu können. Diese Fähigkeiten sind wichtig, um das Sprach- und Textverständnis

auf- und auszubauen. Sie spielen eine entscheidende Rolle beim Aufbau der Bildungssprache.

2.3.5. Methodische Hinweise und Ideen für den DaZ Unterricht

Einige didaktische Grundlagen für das erfolgreiche Unterrichten sollen hier vorgestellt werden. Es ist eine Zusammenstellung aus der aktuellen Literatur vor allem von Jeuk (2021), Schlatter et al. (2016), Neugebauer und Nodari (2012). Zahlreiche methodische Ideen, konkrete Spielideen und Hinweise für den DaZ Unterricht finden sich z.B. in Rösch (2003) und den Handreichungen für Lehrpersonen zu DaZ der Kantone und Bundesländer. Dabei mischen sich verschiedene Modelle der Situations-, Kommunikations- und Handlungsorientierung (Jeuk, 2021, S.127). Alles, was zu einer Stärkung der Sprachaneignung beiträgt, ist erwünscht. Die Herkunftssprachen sollen wertgeschätzt und ein systematischer Grammatikunterricht angeboten werden.

Input vor Output

Als wichtigster Faktor neben der Motivation des Kindes, gilt der qualitativ und quantitativ hochwertige Input. Schmidt (2014) charakterisiert diesen Input durch die vier Adjektive „kurz“, „kontrastiv“, „betont“ und „einfach“.

Die Lehrperson verwendet in hoher Quantität die in der Sprachstandsanalyse ermittelten Zielwörter. Die Aussagen der SuS werden modifiziert, wiederholt, erweitert und allenfalls korrigiert (korrekatives Feedback). Arbeitsanweisungen werden häufig wiederholt und haben somit einen „rituellen Charakter“, der Wiedererkennungswert ist grösser und gleichbleibende Anweisungen bieten Sicherheit. Das Verständnis ist Grundlage für die gleichberechtigte Teilnahmemöglichkeit, die Chancen der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erhöhen sich dadurch. Diese Ansicht vertritt auch Heilmann (2012, S. 62).

Chunks

Unter „Chunks“ werden Wortgruppen, Routineformeln, alltägliche Phrasen wie z.B. „Wie geht das?“, „Bitte nochmal!“, „Holt eure Euis heraus!“, „Bitte gib mir...“ oder „Können Sie mir bitte helfen?“, „Jetzt bist du dran“ subsumiert. Wenn Chunks Teil des Alltags und Unterrichts sind, prägen sich diese den Kindern gut ein. Lernerfolg durch Wiederholung stellt sich ein und eine frühe Beteiligung am Unterricht wird möglich (Schlatter et al., 2016, S.44). Das exakte Verstehen der Details, wie der einzelnen Elemente, kann sich über einen längeren Zeitraum hinziehen. In diesem Bereich sind auch die Formulierungshilfen im Bereich Vorentlastung angesiedelt.

Lernen in bedeutsamen Zusammenhängen

Den Erwerb einer Zweitsprache unterstützt es sehr, wenn die Themen für die SuS von Bedeutung sind, wenn die SuS sich emotional oder auch sozial angesprochen fühlen (Jeuk, 2021, S. 128, 136). Daher nehmen im DaZ-Unterricht die Lebenswelt, Alltagserfahrungen und Erlebnisse der Kinder einen grossen Stellenwert ein.

Handlungsbegleitendes Sprechen und lautes Denken

Da die Lehrperson sprachliches Vorbild ist, sollte sie zur Festigung der sprachlichen Strukturen, aber auch zur Erweiterung des Wortschatzes diese Punkte bewusst umsetzen. So werden Handlung und Planung laut ausgesprochen und bieten den Schülern so Anregungen für eigene Sprachhandlungen. Es hilft den SuS die Handlung im Kontext zu verstehen und Vorwissen mit der aktuellen Situation zu verknüpfen. Dies kann eine Brücke zum neuen Wortschatz bauen.

Korrektives Feedback

Der Begriff Korrektives Feedback bezeichnet alle Rückmeldungen auf eine nicht zielsprachliche Äusserung des Kindes. Die Lehrperson greift die Äusserung auf und wiederholt sie in korrigierter Form (Voet Cornelli et al., 2020, S. 100). Hier ein Beispiel: „Ich Sonntag Oma gehen.“ Die Lehrperson antwortet: „Ja, genau, am Sonntag gehst du zur Oma.“ Hierbei geht es um den Inhalt, nicht um die Form. Das Kind fühlt sich verstanden und die Unterhaltung bleibt im Fluss.

Von zentraler Bedeutung ist, dass die SuS in einem wohlwollenden, angstfreien Umfeld lernen können, hierzu gehört ein wertschätzendes korrektives Feedback.

Vorbereiten – statt Nachbereiten

Die Sprachförderung ist eine gemeinsame Aufgabe der DaZ-Lehrperson, der Klassenlehrperson, im Idealfall der gesamten Schule, mit den Fachlehrpersonen und der Schulleitung. Wird es den SuS ermöglicht, gut vorbereitet am Klassenunterricht teilzunehmen, werden sie zur aktiven Teilnahme befähigt und ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen gestärkt (Schlatter et al., 2016, S.129). Der Prozess der Vorentlastung ist eine wichtige Methode in heterogenen Klassen und unterstützt alle SuS, auch jene mit spracharmen Elternhäusern. Schlatter (2016) empfiehlt, die Funktionswörter als wichtige Verbindungswörter in den Aufmerksamkeitsfokus des DaZ Unterrichts zu stellen. Die facettenreichen Bedeutungen in unterschiedlichen Kontexten immer wieder zu klären (ebd., 2016, S. 37). Auch Nodari und Neugebauer (2012) geben hierzu konkrete Empfehlungen. Bei der Vorentlastung geht es darum, komplexe grammatische Strukturen durch einfachere zu ersetzen. Im Fokus stehen dabei: Präteritum durch Präsens, Passiv- durch Aktivsätze und

Nomen zu wiederholen, statt sie durch Pronomen zu ersetzen (Neugebauer & Nodari, 2012, S.43).

Mehrsprachigkeit als positiven Wert anerkennen

Kompetenzen in mehreren Sprachen werden als Ressource gesehen, positiv geschätzt und in den Unterricht miteinbezogen. Beispielsweise können sich SuS mit derselben Erstsprache gegenseitig helfen, wenn sie ein Wort oder einen Satz nicht verstehen (Jeuk, 2021, S.48).

Auch im LP21 wird die Wertschätzung der Erstsprache explizit erwähnt (LP 21 SH, Fachbereichslehrplan, Sprachen, S. 6).

Wortschatz im Zweitspracherwerb

Beim Erwerb des Wortschatzes fangen SuS bei einer Zweitsprache keinesfalls bei Null an, denn sie bringen schon Wortschatzerwerbserfahrungen aus ihrer Erstsprache mit.

Beim Zweit- wie beim Erstwortschatzerwerb ist der Verstehenswortschatz immer grösser als der Produktionswortschatz. Fällt den SuS ein Wort nicht ein, greifen sie auf Ersatzstrategien, wie Mimik und Gestik zurück, fragen nach, umschreiben oder sie weichen auf die Erstsprache aus.

Einfach ist der Zweitspracherwerb trotz aller Vorkenntnisse nicht. Es bleibt eine komplexe Angelegenheit, denn mit einfachem „Vokabellernen“ ist es nicht getan. Die verschiedenen Sprachebenen, wie in der „Sprachtonne“ dargestellt, sind alle involviert.

Es ist daher nachvollziehbar, dass der deutsche Wortschatz eines DaZ-Kindes nicht gleich gross sein kann wie der eines Deutsch als Muttersprache-Kindes (DaM), denn es muss den Wortschatzerwerb in zwei Sprachen meistern. Die Erwerbszeit auf zwei Sprachen verteilt, hat nicht selten eine Verzögerung in der sprachlichen Entwicklung der einzelnen Sprachen zur Folge (Becker-Mrotzek und Woerfel, 2020, S.98-104).

Ein Kind muss ein neues Wort ca. **50** mal gehört und verarbeitet haben, bevor es dieses selbständig nutzen kann (Schlatter et al, 2016, S. 129). Daraus folgt, dass neue Wörter in vielfältigen und hochwertigen Situationen erprobt werden sollten (Jeuk, 2015, siehe KV-DaZ Auswertung, S. 12).

Dies unterstreicht die Absprachen zwischen DaZ-Lehrperson und Klassenlehrperson sowie die Bedeutung von Wiederholungen und Training.

Scaffolding

Das Modell „Scaffolding“ findet sich seit einigen Jahren in der Unterstützten Kommunikation (Willke, 2020, S.220f.), aber auch im Zweitspracherwerb werden Textbausteine zur Sprachförderung eingesetzt (Juska-Bacher & Nodari, 2015, S. 29). Scaffolding kann als

allgemeine Unterstützungsstrategie zur Sprachförderung und Sprachbildung betrachtet werden (Skerra, 2018, S.1-11).

Die Lehrperson bietet ein Sprach-Lern-Gerüst (engl.: scaffold = Gerüst) an. Den Ausdruck „Scaffolding“ prägte Gibbons (2002), aber bereits Bruner (1987) beschrieb damit die sprachliche Interaktion zwischen Mutter und Kind. Die Bezugsperson ermöglicht dem Kind sprachliche Äusserungen, die es ohne das unterstützende „Gerüst“ noch nicht bewältigen könnte. Die sprachlichen Fähigkeiten werden erweitert. Die SuS können Erfahrungen in der „Zone der nächsten Entwicklung“, Vygotskji (2002) sammeln und erleben Selbstwirksamkeit. Die kognitive sowie die sprachliche Entwicklung werden durch die soziale Interaktion befeuert. Sprache wird auf- und ausgebaut. Diese Unterstützung ist temporär, sobald die SuS die Anforderung selbständig bewältigen können, wird dieses Gerüst nicht mehr angeboten. Die LP überprüft, welches „Scaffolding“ hilfreich ist, um neue Anforderungen meistern zu können.

Es gibt drei zentrale Aspekte des Scaffoldings nach Gibbons (2002, zitiert nach Skerra, 2018, S.3):

- *Scaffolding* ist immer zukunftsorientiert.
- *Scaffolding* ist vorübergehendes Unterstützungssystem, um den Aufbau neuer sprachlicher Mittel und Konzepte zu unterstützen.
- *Scaffolding* befähigt Lernende neues Wissen aufzubauen.

Hier einige Beispiele für Scaffolding:

Um vom Wochenende erzählen zu können, werden Satzgerüste angeboten. „Ich habe am Wochenende mit..... gespielt.“ Ich war im Garten, ...auf dem Spielplatz. Ich mag gerne..., weil ich.....

In der Unterstützten Kommunikation wird Scaffolding bereits im Bereich Alltagssprache bei der mündlichen Sprachentwicklung eingesetzt und weitergeführt in die Bildungssprache. Im Schulischen Kontext im sprachsensiblen Unterricht und DaZ vor allem im Bereich der Bildungssprache und deren Teilbereich der Fachsprache. In der Schule kommt das Schriftliche, der Wortschatz und Satzbau dazu. Die mündliche Sprache der Schule unterscheidet sich von der Alltagssprache, es kommen neue Begrifflichkeiten und kontextreduzierte Sprache hinzu. In den unterschiedlichen Fächern wird eine „Fachsprache“ wie Sprache der Mathematik, Textil, Musik verwendet und eingeführt. Cummins (1979) hat die verschiedenen sprachlichen Anforderungen differenziert. Die sprachlichen Fähigkeiten der Alltagskommunikation BICS-Fähigkeiten (Basic Interpersonal Communicative Skills) werden im deutschen Sprachraum als Alltagssprache bezeichnet. Die sprachlichen Fähigkeiten der Bildungssprache CALP-Fähigkeiten (Cognitive Academic Language Proficiency) als Bildungssprache übersetzt (Gogolin & Lange, 2011, S.110). Scaffolding soll die SuS unterstützen, herausfordernde und fachliche Inhalte der

Bildungssprache zu verstehen und selbst formulieren zu können (anfangs mit Satzbausteinen oder Satzanfängen).

Spielerische Sprachförderung

Bei der spielerischen Sprachförderung werden verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen. Es sind Emotionen im Spiel, es gibt etwas zu tun, etwas zu besprechen, auszuhandeln, Interaktion findet statt. SuS werden in diesem Lernsetting meist mutiger und sprechfreudiger. „Sprechängste“ können abgebaut werden. Denn auch Rösch (2003, S. 58) ist der Ansicht, „dass der Sprachzuwachs, der sich in spielerischen, spontanen und zufälligen Zusammenhängen ungesteuert vollzieht, sicherlich ebenso entscheidend für den Erfolg beim Spracherwerb ist“. Auch Schlatter et al. (2016, S.75) plädieren dafür, Spiele für die Sprachförderung einzusetzen, da Lerninhalte mit Spass und Wetteifer wiederholt werden können und sich gute Lerneffekte zeigen.

Fazit:

DaZ Unterricht ist immer ressourcenorientiert (Sprachstandserfassung). Mehrsprachigkeit wird wertgeschätzt. Unterschiedliche Methoden ermöglichen den SuS situations-, kommunikations- und handlungsorientierte Zweitsprachentwicklung.

Mit dem Sprachlernergerüst ermöglicht Scaffolding aktive Teilhabe und Mitsprache. Familiär wird diese Methode eingesetzt, in der UK und im DaZ ermöglicht es Erfahrungen in der nächsten Sprachentwicklungsstufe (im Flyer vorgestellt, da sehr bedeutsam). Es ist eine interdisziplinäre und in ihrer Wirksamkeit evaluierte Fördermethode (Skerra, 2018, S.9).

2.3.6. Deutsch als Zweitsprache aktuell

Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung sind auch für den Zweitspracherwerb hilfreich. Unbestritten ist, dass der Spracherwerb nicht linear verläuft. So ist eine Sprachstandserhebung immer nur eine punktuelle Aufnahme, aber unerlässlich um die Sprachbildung und Förderung beim jeweiligen Sprachstand zu starten. Die Auswahl ist gross. Die Sprachstandsverfahren zur Sprach- und Lesediagnostik sollten sich aus wissenschaftlicher Sicht bewährt haben. Einen guten Überblick kann sich jeder in der Tool-Datenbank des Projekts „Bildung durch Schrift und Sprache“(BiSS)⁸ verschaffen.

Derzeit werden in der Schweiz „Lise-DaZ“ (Linguistische Sprachstandserhebung-Deutsch als Zweitsprache) und „Sprachgewandt“ zur Sprachstandserhebung empfohlen. Häufig ergänzt durch die Profilanalyse von Griesshaber.

In der Schweiz werden überwiegend die aufgelisteten Lehrmittel für den Zweitspracherwerb Deutsch verwendet:

⁸ Datenbank des Projekts Bildung durch Sprache, www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=27

- Hoppla 1,2,3,4:** für den 1. Zyklus vom Autorenteam Bai, Neugebauer, Nodari, Peter mit Liedern von Gerda Bächli, 5. Unveränderte Auflage 2020, Lehrmittelverlag Zürich
- Pipapo 1,2 und 3:** (3.-6. Klasse), Autoren: C. Neugebauer, C. Nodari, 2002, Lehrmittelverlag Zürich
- Suchbuch:** für die 1.-2. Klasse, 20 thematische Wimmelbilder, Autoren: Aggeler, Häubi, Potztl, 2011, Lehrmittelverlag, St.Gallen
- Dingsda:** Grundwortschatz, 1.-4. Klasse, Autoren: Bai, Chiquet, Nodari, 4. Auflage 2013, Schulverlag plus, Lehrmittel der interkantonalen Lehrmittelzentrale

In Ergänzung zu den bisher im Theoretischen Teil vorgestellten Bereichen der Unterstützte Kommunikation (UK) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) folgt im anschliessenden Kapitel das Zusammentreffen und Zusammenwirken im KvDaZ-Konzept.

2.3.7. Kurzzusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse

Der Begriff Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist ein Sammelbegriff. Es gibt kaum Studien, die den Einstieg in die Sprache untersuchen. Es geht darum, Kinder, die bisher noch nicht oder kaum Deutsch erworben haben, sprachlich zu fördern. So sind sie in der Lage, Bildungseinrichtungen mit Kindern zu besuchen, die mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind.

Im LP 21 wird DaZ nicht explizit aufgeführt, sondern ist dem Deutsch zugeordnet. In den letzten Jahren steigt der Wunsch nach einer fächerübergreifenden Lösung, in Richtung sprachsensiblen Unterricht (Schlatter et al, 2016, Neugebauer & Nodari, 2012 und Jeuk, 2021). Die veranschlagten DaZ-Lektionen reichen nicht aus, um den Sprachrückstand aufholen zu können und gerechte Bildungschancen zu ermöglichen (Juska-Bacher & Nodari, 2015).

Ziel des DaZ-Unterrichts ist es, die SuS zu befähigen, die Sprache verstehen und gebrauchen zu können. Kommunikative Kompetenzen sollen erworben werden können. Der Einstieg in die Alltags- und Bildungssprache wird ermöglicht.

2.4. KvDaZ-Konzept

Dieser Abschnitt widmet sich dem KvDaZ-Konzept. Bisher wurde dem Anfang der Sprachvermittlung und dem Spracherwerb unter erschwerten Bedingungen in der Forschung und Praxis kaum Beachtung geschenkt (Zwischenbericht, KV-DaZ, 2018). Zu den Gruppierungen mit erschwerten Bedingungen zählen Asylsuchende, Flüchtlinge sowie Menschen mit Beeinträchtigung. Allein im Bundesland Nordrhein-Westfalen führte dies

2017 zur Beschulung von ca. 40 000 SuS mit geringen bis keinen Deutschkenntnissen. Welches Konzept sich für diese Herausforderung eignet, war bisweilen ungeklärt. Denn es sollte einen voraussetzungslosen Erwerb der deutschen Sprache von Anfang an ermöglichen. Gleichzeitig sollten die unterschiedlichen Lernerfahrungen sowie psychosoziale und kognitive Voraussetzungen berücksichtigt werden. Die Ausrichtung des Konzepts war von Anfang an inklusiv (Heitmann et al. 2019, S.22). Diesem Desiderat nahm sich das Forschungsprojekt „Kernvokabular trifft DaZ“ im Jahr 2016 an.

Das **KvDaZ**-Konzept führt erstmals Erkenntnisse und Methoden aus den zwei Fachbereichen Unterstützte Kommunikation (**UK**) und Deutsch als Zweitsprache (**DaZ**) zusammen. Das Konzept wurde von einem interdisziplinären Team von Wissenschaftlern aus Sonderpädagogik, DaZ, Erziehungswissenschaft und Linguistik entwickelt. Professor Boenisch ist der Leiter des Forschungs- und Beratungszentrum (FBZ) für Unterstützte Kommunikation der Universität zu Köln. Unter seiner Schirmherrschaft entwickelten Lingk und Fretter das KvDaZ-Konzept (2016).

Die Grundlage bildete dabei das „Kernvokabular“ (Boenisch 2014). **Etwa 80 Prozent der gesprochenen Sprache kann mit den ca. 200 Wörtern des Kernvokabulars gebildet werden.** Die zwei zentralen Fragen die sich Pädagog*innen der Willkommens- und Einführungsklassen stellten, sollte das KvDaZ-Konzept beantworten. Wie bringe ich Deutsch bei? Und womit fange ich an?

Darauf gibt die Liste der 100 häufigsten Wörter der Alltagssprache (Kernvokabular) von Boenisch eine Antwort (siehe Kapitel 2.1. Kernvokabular).

Im Kernvokabular finden sich hauptsächlich Funktionswörter, Adverbien und Hilfs- und Modalverben. Der Fokus des neuen Konzepts richtet sich dabei eindeutig auf die „kleinen“ Wörter. Damit soll den Kindern von Anfang ermöglicht werden, in unterschiedlichsten Situationen möglichst flexibel und bedeutungsvoll zu kommunizieren.

Das Sprachförderkonzept für den anfänglichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) basiert auf handlungsorientierten, alltagsintegrierten und inklusiven Ansätzen. Es eignet sich gut für heterogene Gruppen.

2.4.1. Ziel des KvDaZ-Konzeptes

Das Ziel des KvDaZ-Konzeptes wurde der Broschüre des FBZ Köln entnommen:

„Kindern und Jugendlichen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen einen Zugang zur Alltags- und damit zur Bildungssprache zu ermöglichen – auch wenn beispielsweise eine (komplexe) Kommunikationsbeeinträchtigung vorliegt“ (2018).

Das Konzept wendet sich an die Sprachanfänger der Deutsch lernenden SuS. Unterstützte Kommunikation möchte allen Menschen ermöglichen, Teilhabe und Selbstbestimmung zu

leben. Sie geht davon aus, dass jeder Mensch ein Bedürfnis nach Kontakt und Kommunikation hat. Es werden individuelle Lösungen und Hilfsmittel gesucht, mit denen der Mensch sich mitteilen kann. Kommunikationshilfen wie z.B. Talker, Gebärden, Kommunikationstafeln, Ich-Bücher, Pläne, Computer und Tablets etc. werden angeboten. Grundsätzlich geht es dabei um Menschen, die aus welchen Gründen auch immer, nicht oder eingeschränkt in der Lage sind lautsprachlich zu kommunizieren. Sei es, weil sie so geboren wurden oder durch einen Unfall oder Krankheit nicht mehr sprechen können. Manche Menschen können nur mit einem gewissen vertrauten Personenkreis sprechen, nur in einem bestimmten Kontext oder gar nicht, dies nennt man Mutismus. Seit einigen Jahren rücken Menschen, die ohne Deutschkenntnisse mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), sozusagen „sprachlos“ ein neues Leben beginnen in den Fokus von UK. In diesem Zusammenhang kamen folgende Fragen auf. Wie kann der Zweitspracherwerb so schnell wie möglich gelingen? Was braucht es für den Einstieg in die Zweitsprache? Wie kann der elementare Start gelingen, auch wenn noch keine Lese- und oder Schriftsprachkenntnisse vorliegen? Welche kommunikativen Erfahrungen kann das Kind sammeln? Welchen Wortschatz brauchen die Kinder hierfür? An fast allen Schulen stellen Lehrpersonen einen Wortschatz nach eigenem Ermessen zur Verfügung. Dieses Angebot wird immer subjektiv geprägt sein. Natürlich spielen Überlegungen eine Rolle wie z.B.: Wozu sollen die Wörter eingesetzt werden? Welche Alltagsthemen sind für die Kinder, SuS, Personen bedeutungsvoll? – Was aber fehlte, waren wissenschaftliche Hintergründe. Die Forschungsgruppe um Professor Boenisch griff auf Ergebnisse aus den Forschungen der UK zurück. Ziel des Projektes war es eine kernvokabularbasierte Sprachförderung anzubieten, wissenschaftlich zu begleiten, zu evaluieren und die Effektivität dieser Methode belegen zu können. Zeigt die Verwendung des Kernvokabulars Einfluss auf die Entwicklung des Wortschatzes und der Grammatik, könnten Konsequenzen auf den DaZ-Anfangsunterricht abgeleitet werden.

2.4.2. Didaktische Komponenten des KvDaZ-Konzeptes

Um die Didaktischen Komponenten umsetzen zu können, sollten die Mitarbeiter*innen, die mit dem KvDaZ-Konzept arbeiten, durch ein Weiterbildungsmodul geschult sein. Dies bietet das FBZ-UK (Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation in Köln) an.

Die didaktische Basis bilden die drei aufgeführten Komponenten:

- **Kommunikationsthema bzw. Gesprächsanlass (Bedeutsamkeit)**
- **Pragmatische Fähigkeiten (Sprachfunktionen)**

- **Kernvokabular (Zielwortschatz)**

Der didaktische Dreischritt (**K-P-K**) stellt laut Lingk und Fretter (2020) das Kernvokabular beim Erwerb des Deutsch als Zweitsprache in den Fokus.

Auf mindestens zwei pragmatische Fähigkeiten, dazu gehören alle konkreten sprachlichen Handlungen (wie z.B. zustimmen, ablehnen, sich beschweren, grüssen), sollte der Schwerpunkt gesetzt werden. Für alle drei Säulen braucht es Vorbilder, die mit Modelling (Castañeda et al, 2017) in echten Alltagssituationen ausdauernd über einen langen Zeitraum (Monate!!!) mit Lautsprache und, wenn vorhanden, den Kommunikationshilfen kommunizieren. Neben der Vorbildfunktion wird auch als Dolmetscher agiert. Die Bezugsperson macht dabei vor, was der UK-Nutzer sagen könnte.

12 Strategien zur Umsetzung des KvDaZ-Konzepts



In Anlehnung an Sachse/Boenisch (2009), Pivitt/Hüning-Meier (2011), Sachse/Wilke (2011), Heim/Jonker & Vein (2012)

Förderliche Rahmenbedingungen	Sprachförderliche Verhaltensweisen
Zielvokabular bewusst wahrnehmen 1 Das Zielvokabular ist das Kernvokabular nach Boenisch (2014) und steht auf dem A0-Wandposter zur Verfügung. Eine Auswahl individuell wichtiger themenspezifischer Wörter (Randvokabular) ergänzt das Zielvokabular.	Modelling (implizite Methode) 7 Die päd. Fachkraft nutzt die Kommunikationsmaterialien parallel zur Lautsprache mit. Damit wird den Kindern gezeigt, a) wo sich die einzelnen Symbole/Wörter auf den Kommunikationsmaterialien befinden und b) wie diese kommunikativ eingesetzt werden können. Wenn das Modell am Anfang noch schwer fällt, sollten zumindest die Fokuswörter mitgenutzt werden.
Kommunikationsthema festlegen und Kommunikationsanlass schaffen 2 Der Inhalt des Gesprächs und die damit verbundene Aktivität sollten die kernvokabularbasierte Sprachförderung bestimmen und nicht der Einsatz des Materials. Es geht um das Erleben des Kommunikationsinhalts sowie um die Ermöglichung kommunikativer Interaktionen.	Aussagen unterstützen (Modellierungsstrategien) 8 ...durch: Modellerte Antwortvorschläge, Auslassen des letzten Wortes, Erweiterung der Aussage, Fokussierung auf das letzte Wort, Beschreibung statt Benennung.
Unterschiedliche pragmatische Fähigkeiten auswählen 3 Ausgehend von einem Kommunikationsanlass sollten min. 2 pragmatische Fähigkeiten benannt werden.	Belohnen der Kommunikationsversuche 9 Alle Interaktionsversuche sollten ernst genommen werden und mit einer Reaktion des Kommunikationspartners verbunden sein.
Auswahl aus dem Zielvokabular treffen und einführen (Fokuswörter) 4 Aus dem Zielvokabular werden, passend zu den pragmatischen Fähigkeiten, min. 5-6 Fokuswörter ausgewählt und hochfrequent angeboten.	Tempo der Interaktion regulieren 10 Während der Interaktion sollte darauf geachtet werden, den Kindern ausreichend Zeit zum Reagieren und zum Ausreden zu gewährleisten. Tipp: Innerlich bis 10 zählen.
Routinen nutzen 5 Wiederkehrende Situationen helfen Kommunikationserfolge zu sichern. Die in den Situationen zu machenden Aussagen sollten sich vorrangig aus dem Zielvokabular zusammensetzen.	Visualisieren (explizite Methode) 11 Beim Visualisieren werden, durch Kletten von Symbolen in die Mitte der Tafel, Sprachstrukturen verdeutlicht.
Strukturieren der Umgebung 6 Die Materialien, insbesondere die Kommunikationsmaterialien, sollten für die Kinder immer erreichbar sein. Fokuswörter sichtbar machen (z.B. farbiger Klebepunkt) und zusätzliche Materialien für Gesprächsanlass bereitstellen.	Strukturierungshilfen laut denken (in ruhigen Situationen zu empfehlen) 12 Die Strukturierungshilfen und Ordnungsmuster laut zu denken, können helfen die gesuchten Wörter schnell zu finden.

Herausgeber:
Prof. Dr. Jens Boenisch, Lena Lingk, Dr. Larissa Heitmann, Dagmar Fretter



Abbildung 6 Die 12 Strategien zur Umsetzung des KvDaZ-Konzeptes 2019, Boenisch, Lingk, Heitmann, Fretter

Der Didaktische Aufbau wird durch 12 Anwendungsstrategien konkretisiert, dies sind die Eckpfeiler des KvDaZ-Konzepts. Einerseits gibt es sechs förderliche Rahmenbedingungen mit sichtbarem Kernvokabular, Zielvokabular, Routinen, Visualisierungen und Strukturierung der Umgebung und Materialien. Andererseits die sprachförderlichen Verhaltensweisen der pädagogischen Fachkräfte.

Als Lehrmittel kann der KvDaZ-Karteikasten verwendet werden. Dieser wurde während der Projektphase entwickelt, evaluiert und Anfang 2021 in den Verkauf gebracht.

Der ritualisierte Ablauf startet mit der Begrüßung und dem Eintragen in die Anwesenheitsliste. Als zweiter Punkt folgt die 30 minütige Lesezeit. Der dritte Punkt, der Kommunikationsanlass passt zum Thema. Gefolgt von der Aktivität, ebenfalls abgestimmt auf das jeweilige Thema. Den Schluss bildet die Verabschiedung. „Literacy“ ist integriert, Schrift wird von Anfang an mit angeboten. Denn „Literacy“, dies ist ein Sammelbegriff für alle kindlichen Erfahrungen und Kompetenzen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur (Ulich, 2008,87 zitiert nach Willke & Sachse 2020, S.331), ist ein wichtiger Bestandteil des KvDaZ-Konzepts. Das KvDaZ-Konzept erwartet keine Voraussetzungen bei den Teilnehmenden. Die Teilnehmer/innen müssen weder lesen noch schreiben können, trotzdem sind Literacy-Erfahrungen möglich. Es ist ein inklusives Angebot. Der KvDaZ-Karteikasten stellt ein umfassendes didaktisches Material zur Verfügung. Er enthält:

- 12 Kommunikationsthemen (mit Unterthemen 60) dazu passende pragmatische Fähigkeiten und Fokuswörter
- 40 Aktivitäten (handlungsorientiert)
- 12 Rituale
- Zielvokabular (300 Wörter)

Mit ihm wird ein strukturiertes, kernvokabularbasiertes, systematisches Programm für Deutsch als Zweitsprache über mehrere Wochen angeboten.

2.4.3. Erste Ergebnisse zum KvDaZ-Konzept

Das Projekt Kernvokabular trifft DaZ (Neukonzeption eines inklusiven didaktischen Sprachförderkonzeptes auf Kernvokabular-Basis für Flüchtlingskinder mit Deutsch als Zweitsprache) wurde im Zeitraum 10/2016 bis 09/2019 durchgeführt.

In einem quasi dreistufigen, experimentellen Kontrollgruppendesign wurde eine Vorstudie mit n= 50 Kinder an sechs Grundschulen, einer Hauptstudie mit N= 38 Kindertagesstätten-Kinder und N=121 Grundschüler mit Interventions- und Kontrollgruppen durchgeführt. 70 weitere Institutionen aus Nordrhein-Westfalen erhalten in der Multiplikatorenphase ab September 2018 die Materialien und zweitägige Weiterbildung für die Mitarbeiter*innen (Boenisch et al., Kurzbericht KvDaZ-Konzept, 2018).

Erste Ergebnisse liegen seit 2018 in einem Kurzbericht vor. Diese sind angelehnt an den Bericht zusammengefasst (Boenisch et al. 2018), die Hervorhebungen sind von der Autorin:

- ⇒ Interventions- und Kontrollgruppe lernen in 4 Monaten einen Grossteil des Kernvokabulars.
- ⇒ Die Kinder beider Gruppen sind sehr heterogen und lassen sich in schnell, mittel und langsam Lernende einteilen.

- ⇒ KvDaZ-Kinder haben in 4 Monaten ihren aktiven Alltagswortschatz um ca. **43 %** erweitert.
- ⇒ KvDaZ-Kinder nutzten nach 4 Monaten **18%** mehr unterschiedliche Wörter hochfrequenter als die Kontrollgruppe.
KvDaZ-Kinder haben dadurch **deutlich mehr Variabilität in ihren Aussagen**
- ⇒ KvDaZ-Kinder nutzten Worte wie: bei, dem, den, dir, drei, er, heute, kein, mögen, schon, viel und konnten damit Aussagen machen, die der Kontrollgruppe noch nicht möglich waren.
- ⇒ Wenn sich die Ergebnisse in der Gesamtauswertung bestätigen, so ist anzunehmen, dass der **Erwerb der deutschen Sprache beschleunigt erfolgt**.
Eine **deutlich breitere Basis für die Entwicklung der Bildungssprache** wird geschaffen.
- ⇒ Feedback der Pädagogen*innen: Die neuen Sprachfördermaterialien helfen
 - die Struktur der deutschen Sprache besser zu veranschaulichen.
 - die Motivation der Kinder zu steigern.
 - den Wortschatz zu erweitern.
 - das Selbstbewusstsein der Kinder zu steigern.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das KvDaZ-Konzept die bestehende Lücke im anfänglichen DaZ-Erwerb schliessen kann. Der Bedarf ist gross. Die Multiplikatorenphase stiess auf grosses Interesse und konnte mit 70 Einrichtungen durchgeführt werden.

2.4.4. Zusammenfassung

Das KvDaZ-Konzept kann als alltagsintegrierte Sprachfördermassnahme verstanden werden. Die Durchführung ist durchgängig in allen pädagogischen Institutionen möglich, wie Kindergarten, Schule und Tagesstruktur (Zwischenbericht KV trifft DaZ, 2018, S.8).

Die Mitarbeiter*innen werden durch ein mehrtägiges Seminar in das KvDaZ-Konzept eingeführt. Es gibt begleitendes didaktisches Material in Form des KvDaZ-Karteikastens.

Das KvDaZ-Konzept wird derzeit in 70 Institutionen erprobt.

Die dreitägige Weiterbildung für Mitarbeiter*innen ist sehr praxisorientiert, sensibilisiert für den Faktor Zeit und bietet Raum zur Reflexion. Die Macht und die Haltung der Bezugspersonen werden ebenso thematisiert. Die Möglichkeiten und die Notwendigkeit von Kernvokabular sind allen Teilnehmer*innen im Anschluss klar.

2.5. Zusammenfassung der Erkenntnisse zu UK und DaZ

Durch die Auseinandersetzung mit den Fachgebieten der Unterstützten Kommunikation und Deutsch als Zweitsprache wurden folgende Erkenntnisse gewonnen. Die beiden Disziplinen verbinden gemeinsame Ziele:

- Kommunikation und damit Partizipation am alltäglichen Leben ermöglichen.
- Den Wortschatz mit den häufigsten verwendeten Wörtern von Anfang an zur Verfügung stellen (Kernvokabular). Als Einstieg in die Alltagssprache (BICS) und darüber hinaus in die Bildungssprache (CALP).
- Frühe Förderung, da sprachliche Möglichkeiten eine entscheidende Rolle bei der kognitiven Entwicklung spielen.
- Kommunikation ist eng verknüpft mit Bildung. Kommunikation ist Grundlage für Wissensvermittlung und Aufbau von Weltwissen.
- SuS auf die hohen sprachlichen Anforderungen im Unterricht vorbereiten, denn dort treffen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache aufeinander.

In dem folgenden Schaubild wird versucht, die Schnittmenge der beiden Fachgebiete darzustellen. Es gibt viele gemeinsame Faktoren, Modelle und didaktische Methoden, die in der Masterarbeit genau erläutert wurden. Die UK hat das DaZ als Zielgruppe aufgenommen. Das DaZ hat die Möglichkeiten und Erkenntnisse aus der UK noch nicht entdeckt.

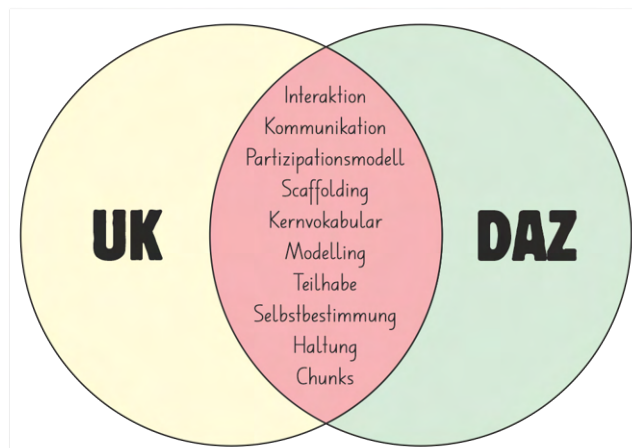


Abbildung 7: Schnittpunkte von UK und DaZ, eigene Darstellung: Graf, 2022

Dabei suchen beide Disziplinen nach den optimalen didaktischen Angeboten, aber auch den alltagsintegrierten Möglichkeiten den Wortschatz auf- und auszubauen. Bei beiden Ansatzpunkten sind die Qualifikationen und Haltungen der Bezugspersonen entscheidende Gelingungsbedingungen (Willke in Boenisch & Sachse, 2020, S.217, Jeuk 2021). Beim ICF-Modell (Hollenweger & Kraus de Carmago, 2020) als

Umweltfaktoren tituliert und beim Partizipationsmodell (Beukelman & Mirenda, 1985) als Zugangsbarrieren.

2.6. Zusammenfassung der Erkenntnisse zu Kernvokabular und DaZ

Das Kernvokabular mit seinen 100-200 Wörtern bildet das Fundament der Sprache. Mit diesen Wörtern kann 80 % der Alltagskommunikation bestritten werden (Boenisch, 2014). Das Kernvokabular ermöglicht altersunabhängig (jung und alt), Themen unspezifische

Kommunikation. Dies bedeutet, dass jeder Mensch sich zu den unterschiedlichsten Themen äussern kann (seien dies Hobbys, das Wetter, der Tagesablauf).

Deutsche Forschung (Boenisch, Sachse 2020) und internationale Forschung (Van Tatenhove 2008 und Soto, 2015) konnten diese Aussage bestätigen. Das Kernvokabular wird unabhängig von Alter, Thema, Sprache, ob Mensch mit oder ohne Behinderung verwendet (Boenisch& Sachse, 2020, S.111). Wird Kernvokabular von Anfang an zur Verfügung gestellt, ist die Mitsprache bei allen Themen möglich. Kernvokabular wird gebraucht, um Fragen stellen zu können. Kernvokabular unterstützt die pragmatischen Fähigkeiten wie: begründen, beschreiben, erklären, Meinung äussern können). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Kernvokabular auch für alle Menschen im Zweitspracherwerb eine zentrale Rolle spielt.

Der Paradigmenwechsel in der Unterstützten Kommunikation von den Inhaltswörtern dem Randvokabular zum Kernvokabular sollte auch im DaZ-Unterricht vollzogen werden.

Die ersten Ergebnisse der Studie zum KvDaZ-Projekt (2016-2018) sind vielversprechend.

Der Wortschatz der KvDaZ-Kindergruppe hat sich signifikant schneller ausgebreitet als der der Kontrollgruppe (Zwischenbericht 2018).

Dies bestätigt den entwicklungsförderlichen Aspekt des Kernvokabulars auf die Satzbildung, den auch Nonn (2020, S.97) beschreibt.

Auf dem Hintergrund der aktuellen Forschungen sollte im DaZ-Unterricht das Kernvokabular zum Lerngegenstand werden. Ein alltagssprachliches Fundament kann durch die angemessene Auswahl und hochfrequente Nutzung, den Übergang in die Bildungssprache ermöglichen (Boenisch et al., 2018, S.34).

Im folgenden selbsterstellten Schaubild werden die Wirkungsbereiche des Kernvokabulars visualisiert. Es zeigt deutlich mit wie vielen Bereichen das Kernvokabular verknüpft ist.

Diese Erkenntnisse fliessen in den Informationsflyer mit ein.

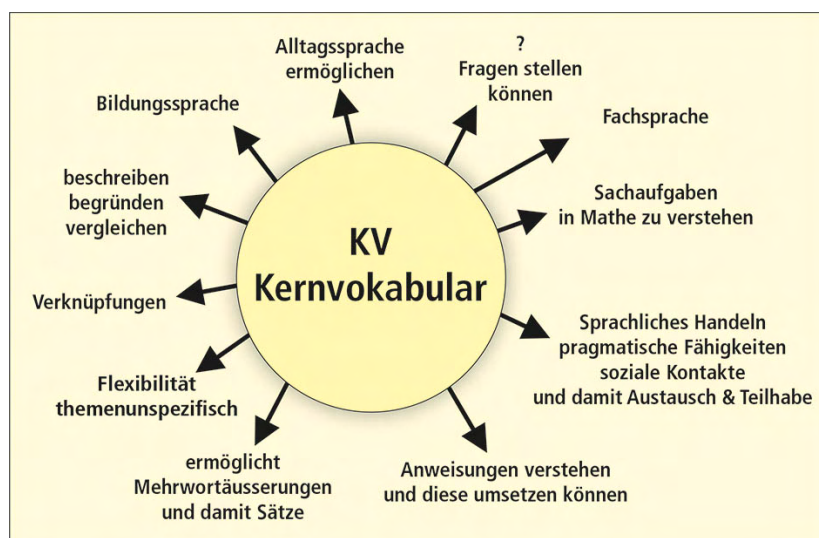


Abbildung 8 Wirkungsbereiche des Kernvokabulars, eigene Darstellung: Graf, 2022

Nach der Auseinandersetzung mit den zwei Fachbereichen Unterstützte Kommunikation und Deutsch als Zweitsprache wird im anschließenden dritten Kapitel die Entwicklung des Informationsmaterials für den Regelschulbereich dargestellt.

3 ENTWICKLUNG DES INFORMATIONSMATERIALS

Im dritten Kapitel wird der Entwicklungsprozess des Informationsmaterials in Form des Flyers präsentiert. Es geht dabei um das Konzept und den Aufbau, aber auch den angestrebten Nutzen des Produkts. Die gewählte Darstellung und die Herstellung des Flyers werden geschildert. Unterstützt hat diesen Prozess das Buch „Flyer optimal texten, gestalten, produzieren“ von Annja Weinberger (2016).

3.1. Konzept und Aufbau des Informationsflyers

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wird ein qualifizierter Informationsflyer benötigt, der über das Kernvokabular und seine Möglichkeiten im DaZ informiert.

3.1.1. Was soll das Produkt leisten?

Der entwickelte Flyer soll aufklären über den Nutzen und die Bedeutung von Kernvokabular im DaZ. Es lohnt sich am Anfang des Zweitspracherwerbs den Fokus auf das Kernvokabular zu setzen, denn dies unterstützt die Kinder beim Spracherwerb positiv, wie erste Ergebnisse des KvDa-Projekts erwiesen haben. Nach 4 Monaten hatten die Kinder ihren aktiven Alltagswortschatz um etwa 43 % erweitert. Sie nutzten 18 % mehr unterschiedliche Wörter als ihre Kontrollgruppe und hatten dadurch eine höhere Variabilität (Boenisch et al., 2018 Zwischenbericht).

Die Möglichkeit der flexiblen Nutzung des Kernvokabulars legt die Basis für den kompetenten Sprachgebrauch, der Einstieg in die Alltagssprache gelingt schneller. Es wird eine breite Basis für den Bildungswortschatz gelegt. Die „silent Period“ (Phase des Einhörens) wird verkürzt, die Kinder beginnen früher zu sprechen (Boenisch et al., Zwischenbericht, 2018). Diese Grundlagen sind hochrelevant für die Aneignung der Bildungssprache. Das Kernvokabular wird benötigt:

- um Begründungen formulieren zu können z.B. mit „weil“
- um Zusammenhänge herzustellen z.B. „Das ist ja auch...“
- um etwas vergleichen zu können z.B. „Das ist ja wie bei...“
- um verschiedene Perspektiven gegenüberstellen zu können z.B. „Hier ist es so und dort ist es so.“ (Boenisch & Sachse, 2020, S. 115)

Das Kernvokabular spielt eine entscheidende Rolle bei der Wissensaneignung, der Entwicklung von Weltwissen und ist somit entscheidend für den Schulerfolg.

Nodari (2012, S. 41) empfiehlt bei der Unterrichtsvorbereitung, Wörter und Formulierungen festzulegen und mit der Klasse gemeinsam zu bearbeiten. So werden die SuS an Schlüsselstellen, Hörverstehen und Textkompetenzen herangeführt.

Studien der letzten Jahre zeigen, dass Mehrsprachigkeit auch unter kognitiver, sprachlicher und kommunikativer Beeinträchtigung möglich ist (Hakansson et al. 2003, zitiert in Boenisch & Sachse, 2020, S. 136). Laut Lücke und Vock (2019) und anderen wirkt sich der sukzessive oder simultane Erwerb einer weiteren Sprache nicht negativ auf bestehende sprachliche Fähigkeiten aus. Heute wird Mehrsprachigkeit als wertvolle kognitive Ressource erachtet und im Zuge der Globalisierung als Kompetenz geschätzt (Jeuk, 2020, S. 112).

3.1.2. Wer soll einen Nutzen von dem Produkt haben?

Das Zielpublikum dieser Entwicklungsarbeit sind Regelschullehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen und SHP welche mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund arbeiten. Schlussendlich sollen aber auch die SuS mit Migrationshintergrund einen Nutzen von dem Flyer haben, wenn die Zielgruppe der LP und SHP den Fokus auf das Kernvokabular setzt. Die SuS mit DaZ hätten die Chance einen leichteren Einstieg in die deutsche Sprache zu erfahren und dadurch früher die Möglichkeit zu Partizipation im Unterricht zu erleben.

- *Welche Ziele verfolgen die Personen?*

Die LP und SHP verfolgen die Ziele, den passiven und aktiven Wortschatz der SuS zu erweitern und so schnell wie möglich Interaktion und Teilhabe zu ermöglichen und so den Anschluss zu den einsprachigen Kindern anzubahnen (Jeuk, 2021, S.13).

Die Schüler*innen sollen Kompetenzen in BICS und CALP erreichen und Bildungschancen aktiv nutzen können.

Die starke Heterogenität der Klassen stellt die LP vor grosse Herausforderungen. Mit dem Fokus auf Kernvokabular werden die Bildungschancen aller erhöht. Ein sprachsensibler, inklusiver Unterricht wird ermöglicht.

- *Welche Frustrationen erleben die Adressaten, weil sie ihre Ziele nicht erreichen?*

Der Bildungsspracherwerb ist ein langjähriger Prozess, Jeuk (2021) spricht von bis zu 6 Jahren. Die Bildungssprache zeichnet sich durch beschreiben, argumentieren, vergleichen und in Beziehung setzen aus. Um diese Kompetenzen zeigen zu können, benötigen die Schüler*innen die Funktionswörter, das Kernvokabular. Sehr oft zeigen Schüler*innen Verständnis- und Formulierungsschwierigkeiten - auch nach 4 – 6 Jahren Schulbesuch in der Schweiz. Besonders beim Erklären und Begründen weisen laut Landua et al. (2010, zitiert nach Jeuk, 2021, S.59) auch noch Schüler*innen der 9. Klasse mit nicht-deutscher Erstsprache deutliche Defizite auf. Die Autorin konnte dies auch bei Schüler*innen der 6.

Klasse beobachten. Die korrekte und dem Kontext entsprechende Verwendung der Funktionswörter stellte die Mehrheit der Kinder vor eine grosse Herausforderung in allen Fächern (z.B. Verständnis von Textaufgaben in Mathematik).

- *Welche Aufgaben müssen die Personen im Alltag erledigen?*

Die starke Heterogenität der Klassen stellt die LP vor grosse Herausforderungen. Trotz unterschiedlichster Sprach- und Textkompetenz soll Bildung vermittelt werden. Der LP 21 mit seinen Kompetenzen und Bildungschancen für alle muss umgesetzt werden.

Auch Jeuk (2021, S.42) weist auf die Schwierigkeit der LP in der Unterrichtskommunikation hin, allen Schüler*innen gerecht zu werden, welche höchst unterschiedliche sprachliche Kompetenzen haben.

3.2. Herstellung und Darstellung des Produktes

Bei der Herstellung des Flyers stand nach der Auseinandersetzung mit den theoretischen Hintergründen mit den zwei Themenbereichen Unterstützte Kommunikation (UK) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) die Reduktion auf das Wesentliche im Vordergrund. In einem nächsten Schritt wurde geklärt: Welche Informationen müssen in den Informationsflyer, um die Forschungsfrage dieser Entwicklungsarbeit beantworten zu können?

Die aufgelisteten Themen und Fragen sollte der Informationsflyer beantworten können:

- Definitionen zu Kernvokabular, da vermutlich den meisten Leser*innen unbekannt. (Flyerseite 2)
- Beispiele für Kernvokabular (Flyerseite 4)
- Funktionen von Kernvokabular (Flyerseite 2 und 3)
- Warum muss im Unterricht Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache in den Fokus rücken? (Flyerseite 3)
- Kernvokabularforschung (Flyerseite 4):
Studienergebnisse von Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache (KV trifft DaZ)
- Anwendungsmöglichkeiten von Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (Flyerseite 2 und 3)
- Hinweise auf Materialien und Webseiten für weiterführende Anregungen und Informationen (Flyerseite 6)
- Ein QR Code, der zur Online-Umfrage führt (Flyerseite 5)

Welches Format wird genutzt?

Um den Flyer ansprechend gestalten zu können und trotzdem Platz für Informationen zu haben, fiel die Entscheidung auf Din A4 und Dreifachfaltung im Querformat. Diese Art der Faltung führt für die Leser*innen zu sechs Flyerseiten.

Wie wird der Flyer aufgebaut?

Der Layout-Prozess war anspruchsvoll. Es sollte für den Leser ein ansprechendes und informatives Produkt sein. Was heisst leserfreundlich?

So wenig Text wie möglich und so viel wie nötig, um Interesse an einem neuen Thema zu wecken, war das Ziel. Im Anhang befinden sich der erste Entwurf des Flyers, dieser war noch zu textlastig und die Inhalte nicht optimal verteilt (siehe Anhang 9.5.). Die Platzierung der Inhalte und die Auswahl der Piktogramme zeigt der zweite Entwurf des Flyers, welcher ebenfalls im Anhang 9.5. zu finden ist.

Die Verwendung von Fotos ist eine zentrale Komponente und nicht zu unterschätzen. Denn über Fotos werden Emotionen geweckt und visuelle Lerntypen besonders angesprochen. So ging es um die Auswahl der Bilder. Die Frontseite sorgt für den ersten Eindruck beim Leser. Das Foto mit dem Jungen mit der Rakete symbolisierte das „Durchstarten“. In der gezeichneten Rakete wurden die Abkürzungen KV, DaZ und UK eingefügt, mit diesem Treibstoff gelangt der abgebildete Junge ans Ziel.

3.2.1. Der Pretest des Flyers

Der Entwurf des Flyers wurde von 5 Testpersonen geprüft. Allen wurden die gleichen drei Fragen gestellt:

- Wie lest ihr einen Flyer?
- Wie schlägt ihr ihn auf?
- Wo sollte der wichtigste Inhalt stehen?

Alle lesen zuerst das Deckblatt und falten anschliessend den Flyer komplett auf. Sodass die drei innenliegenden Seiten als zweites gelesen werden. Diese Rückmeldungen kamen übereinstimmend von allen Leser*innen.

Die Leserichtung wurde wie folgt geschildert: beginnend mit links, dann die mittlere Seite, und die rechte Seite. Seite 4 wird eingeklappt und Seite 5 gelesen und zum Schluss die Rückseite. Die wichtigste Information wurde im Zentrum, der Mitte erwartet.

Das „Warum muss Kernvokabular(KV) in den Fokus von DaZ rücken?“ wurde aufgrund dieser Auswertung in die Mitte platziert. Meist wird ein Flyer gefaltet aufbewahrt, daher macht es Sinn die Informationen mit den Webseiten, auf die Rückseite zu drucken. Die weiterführenden Webseiten sind somit schnell zugänglich.

Zuviel Text schreckt den Leser ab, wurde ebenfalls rückgemeldet. Daher wurde der Fliesstext gekürzt. Es ist anspruchsvoll, auf so kleinem Raum, die wichtigsten Informationen und Argumente einzubauen.

Wie erfolgt die Fotoauswahl?

Oft transportiert ein Foto oder Schaubild mehr Informationen als ein langer Text. Daher wurden sie bewusst in den Flyer integriert. Die Frontseite mit dem Jungen und seiner Rakete, erzeugt bei vielen ein Lächeln und macht neugierig.

Das selbsterstellte Schaubild verdeutlicht, wie das Kernvokabular den Alltagswortschatz (BICS) und den Bildungswortschatz (CALP) durchdringt. Die Erkenntnisse der Theorien werden visualisiert.

Ein Foto zeigt eine LP mit heterogener Lerngruppe und damit den Alltag der Leser*innen. Eine Abbildung mit Materialien macht die Leserschaft neugierig, was bereits auf dem Markt angeboten wird.

Bei der Erstellung von Druckerzeugnissen ist die Wahrung der Urheberrechte unerlässlich. So habe ich die Fotos selbst erstellt oder käuflich erworben und bei Annette Kitzinger die Erlaubnis zur Verwendung der METACOM Symbole © eingeholt.

Welche konkreten Versprechen macht der Flyer?

Der Flyer informiert über die Bedeutung von Kernvokabular im DaZ und warum es sich lohnt, den Fokus auf Kernvokabular zu legen.

Die erhebliche Erweiterung des Wortschatzes ist möglich.

Wie kann man beweisen, dass das Produkt diese Versprechen erfüllt?

Durch den mit Lime Survey erstellten Online-Fragebogen soll überprüft werden, welche Informationen bei den Teilnehmer*innen bereits vorhanden sind und welche neu hinzugekommen sind. Wenn die Auswertung ein Interesse an Materialien und Weiterbildungen zum Thema Kernvokabular und DaZ ergibt, sind dies Indizien dafür, dass das Produkt seine Versprechen erfüllt.

Kann mit dem Flyer Interesse für Kernvokabular geweckt werden?

Der Flyer enthält weiterführende Informationen zu Webseiten und Materialien. Der Online-Fragebogen soll mit seinen Fragen herausfinden, ob das Interesse geweckt werden konnte. Somit ist eine Beantwortung der Forschungsfrage möglich. Dies gelingt nur, wenn der Informationsflyer verständlich und überzeugend formuliert wurde und der Online-Fragebogen gut zugänglich ist. Die Fragen verständlich formuliert sind und ein hoher Rücklauf des Fragebogens erfolgt. Dadurch ist eine wissenschaftliche Auswertung möglich.

3.2.2. Ansicht des Flyers

Dies ist die Druckvorlage des entwickelten Informationsflyers. Die erste Abbildung zeigt die Aussenseite, die zweite Abbildung die Innenseite.

Wozu Deutsch als Zweitsprache (DaZ)?

Das Angebot im Bereich DaZ soll die Bildungschancen aller mehrsprachigen Schüler und Schülerinnen erhöhen, weil sie durch dieses Angebot die Landessprache schneller erlernen können.

Einen Formulierungsschatz mit wichtigen, kleinen Wörtern wie: bald, nur, aber aufzubauen, empfiehlt auch Neugebauer/Nodeari (2012).

Ziel:
Alle Schülerinnen und Schüler sollen sich als sprachlich kompetent erleben.

Das ermöglicht ihnen so schnell wie möglich aktiv am Unterricht in allen Fächern teilnehmen zu können.



Über diesen QR-Code gelangen Sie zur online-Befragung meiner Master-Arbeit zu diesem Thema



Wie kann das Kernvokabular (KV) im DaZ angewendet werden?

Orientierung an der **Fokuswörtertafel** von Sachse/Willke (2020)

Verwendung von **Metacom-Symbolen** (© A. Kitzinger) (10.000 Symbole, davon 326 kleine Wörter)



Kletten von Symbolkarten

Modelling
Als Sprachvorbild vorleben, wie man mit Gebärden, Symbolen begleitend zur Lautsprache in echten Kommunikationssituationen kommuniziert.

Scaffolding
ist eine allgemeine Unterstützungsstrategie zur Sprachförderung und -bildung (scaffold = engl. Gerüst). Es ermöglicht Sätze und Teilhabe im Unterricht auf der nächsten Entwicklungsstufe. (Wygotskij)

Materialien und Webseiten:

KV-DaZ Kartenkasten
(12 Kommunikationsthemen, handlungsorientierte Aktivitäten, Rituale) systematische Begleitung beim anfänglichen DaZ Erwerb.
KV-DaZ-Heft: Bücher Kommunikationsanlässe schaffen, zu beziehen auf www.shop.fbz-koeln.de

KV-Wörterwand www.fbz-uk.uni-koeln.de

Kleine Wörter – Große Wirkung
spielerisches Einüben von KV. www.kleinoerter.ch

UK Material: Spiele, Bücher www.metacom-symbole.de

Downloads zum Thema, Bücherlisten, Symbolbücher www.uk-couch.de

www.uk-momente.ch

Impressum: www.gudrungraf.com

Mit Kernvokabular in Deutsch als Zweitsprache durchstarten



!

Allen Kindern und Jugendlichen mit geringen Deutschkenntnissen eine schnelle Teilhabe an Bildung und Gesellschaft ermöglichen.

Abbildung 9 Druckansicht des Flyers Aussenseite, Graf, 2022

Was ist Kernvokabular (KV)?

Unsere Alltagskommunikation besteht laut Studien zu 80% aus Kernvokabular. (Boenisch, 2014)

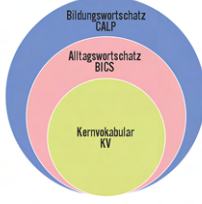
Die Thematik rund um das Kernvokabular stammt aus der Sonderpädagogik. Mit der neusten Forschung im Bereich der Unterstützten Kommunikation gewinnt der Einsatz von Kernvokabular auch im Bereich der Regelschulen zunehmend an Bedeutung.


Unter **Kernvokabular** sind die **100- 300** am häufigsten verwendeten **Wörter** in unserer Alltagskommunikation zu verstehen. Sie orientieren sich an der Erwerbsreihenfolge der kindlichen Sprachentwicklung.

Unsere Alltagskommunikation lebt durch die häufige Verwendung von Kernvokabular in Form von Personalpronomen, Präpositionen und Konjunktionen wie beispielsweise „ich, du, wir, sein, auf“ und Flexionsformen wie „haben, möchten, wollen, können“.

z.B.: wenn es so ist, dann..

Kernvokabular ermöglicht Alltagskommunikation und darüber hinaus Bildungssprache.





Warum muss Kernvokabular (KV) in den Fokus von DaZ rücken?

80% des Alltagswortschatzes besteht aus Kernvokabular!
Daher sollten Kinder im anfänglichen DaZ - Unterricht diesen möglichst schnell lernen.

Kernvokabular ermöglicht mit wenigen Worten **Interaktion und Teilhabe** (hohe Flexibilität und Kontextunabhängigkeit).

- ! Weil „kleine Wörter – grosse Wirkung“ haben.
- ! Weil Funktionswörter erst Mehrwortäußerungen, Sätze und Nebensätze ermöglichen – sie haben eine entwicklungsauslösende Funktion.
- ! Weil Kernvokabular pragmatische Fähigkeiten unterstützt wie: begründen, beschreiben, erklären, Fragen und Meinung äußern.
- ! Weil zum Verständnis von Aufgaben Kernvokabular notwendig ist in **allen** Fächern (auch in Mathe, NMG!!)
- ! Weil Visualisierung und Handlungsorientierung Teilhabe von SuS auch ohne schriftsprachliche Fähigkeiten ermöglicht.

Bildung findet immer durch Interaktion mit anderen Menschen oder Dingen statt!

Kernvokabular-Forschung

Professor Dr. Boenisch startete mit seinen Mitarbeitern in den Jahren 2016 - 2019 eine Untersuchung mit dem Programm „KV trifft DaZ“ (Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache) diese fand in 70 Schulen und Kindertagesstätten im deutschen Nordrhein-Westfalen statt.

„KV trifft DaZ“ ist ein alltagsintegrierendes, inklusives, kernvokabular-basierendes Sprachförderkonzept.

Ergebnisse der dreijährigen Studie zu „KV trifft DaZ“ zeigen:

Erweiterung des aktuellen Wortschatzes nach 4 Monaten um circa 43%

Die Kinder nutzten unterschiedliche Wörter 18 % häufiger als Kinder aus der Kontrollgruppe.

Die „Phase des Einhörens“ (silent period) von 3 - 6 Monaten wird verkürzt. Schüler und Schülerinnen können früher und schneller partizipieren!

Beispielsweise:
Eine Schlüsselfunktion hat das Wort „auch“.
Es dient als Steigbügel zum Erwerb der deutschen Satzstruktur

AUCH

Handlungen
Wünsche,
Aufforderungen
ankündigen
(z.B.: **auch** spielen)

Nichkonstruktionen
sind möglich
(z.B.: **auch** nicht)

Aussagen über das Vorhandensein
(z.B.: **auch** haben)

Abbildung 10 Druckansicht des Flyers, Innenseite, Graf, 2022

4 DURCHFÜHRUNG UND EVALUATION DES PRODUKTES

Der Flyer „Mit Kernvokabular in Deutsch als Zweitsprache durchstarten“ wurde im Februar 2022 an 120 Regelschullehrpersonen abgegeben. Mittels Lime Survey wurde ein Fragebogen erstellt und der Flyer evaluiert. Die quantitative Auswertung erfolgt in Kapitel 5.

4.1. Untersuchungsfeld/Untersuchungsgruppe

Der Informationsflyer wird an Kindergärtner*innen, SHP, Lehrpersonen und DaZ-Lehrpersonen an Regelschulen und Regelkindergärten im Raum Schaffhausen abgegeben. Die Schülerzahl mit Migrationshintergrund beträgt in allen drei Schulhäusern der abgegebenen Gemeinde ca. 60 - 80 %. In nahezu allen Klassen werden SuS mit ISS-Status und individuellen Lernzielen beschult, daher ist die Heterogenität sehr gross. Die Untersuchungsgruppe scheint repräsentativ.

Es wurden 120 Informationsflyer abgegeben an:

- ⇒ 3 Primarschulteams mit ca. 75 angestellten Lehrpersonen
- ⇒ 1 Realschulteam mit 30 Lehrpersonen
- ⇒ 5 Kindergärten mit 28 Lehrpersonen

4.2. Methodologie

4.2.1. Beschreibung und Begründung der ausgewählten Forschungsrichtung

Anhand eines Online-Fragebogens, der mit Lime Survey erstellt wurde, werden LP und SHP zur Thematik des Flyers zu Kernvokabular (KV) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) befragt. Die quantitative Forschungsmethode mit offenen und geschlossenen Fragen ermöglicht eine „relativ schnelle und ökonomische Befragung vieler Personen“ (Tarnutzer, 2019, S. 12).

Auf dem Informationsflyer ist ein QR-Code platziert, der die Teilnehmer*innen direkt zur Online-Befragung führt. Diese Art der Durchführung gewährleistet, dass jeder, der den Flyer liest, sehr leicht an der Umfrage teilnehmen kann. Die Einstiegshürde ist gering. Dadurch erhöht sich vielleicht die Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung. Eine grosse Teilnehmerzahl führt zu aussagekräftigeren Ergebnissen der quantitativen Forschungsmethode. Dies wird hier angestrebt.

Mit dieser Form der Datenerhebung und Auswertung kann die Meinung vieler Angehöriger der Berufsgruppen eingeholt werden. Die Verarbeitung der Daten über die Software Lime Survey und Statistical Package for Social Sciences (SPSS) gewährleistet eine professionelle Präsentation der Ergebnisse in Tabellen und Schaubildern.

Die digitale Übertragung der Daten ist weniger fehleranfällig, als die persönliche Dateneingabe, dies ist ein weiteres Argument für die Nutzung der SPSS Software.

4.2.2. Beschreibung und Begründung des ausgewählten Verfahrens

Die Autorin hat sich für den Onlinefragebogen entschieden, da mit dieser Form der Datenerhebung und Auswertung die Meinung vieler Angehöriger der Berufsgruppen eingeholt werden kann. Eine grosse Stichprobe mit einer standardisierten Erhebung ist möglich. Die erhobenen Daten sind bereits digitalisiert, somit sind weniger Übertragungsfehler der Daten gewährleistet. Da es während der Bearbeitung der Fragen keine Hilfestellungen gibt, müssen die Fragen präzise und selbsterklärend formuliert sein. Selbstverständlich besteht die Gefahr, dass die Befragten die Fragen nicht so verstehen, wie vorgesehen, oder dass der Fragebogen aus welchen Gründen auch immer, nur flüchtig ausgefüllt wurde. Dieses Risiko ist sich die Autorin bewusst.

4.2.3. Übersicht der Fragen des Online-Fragebogens

Die nachfolgende Tabelle zeigt im Überblick die verwendeten Fragen und ihre Antwortmöglichkeiten. Die Ziele der Fragen und ihr Zweck werden in einer anderen Tabelle dargestellt.

Bei der Formulierung der Fragen habe ich mich an den „10 Geboten der Frageformulierung“ von Porst (2000, zitiert nach Flick, 2009, S. 110-111) orientiert. Die Anordnung der Fragen erfolgte nach dem „Trichterprinzip“ (Flick, 2009, S. 110). Bei diesem Vorgehen werden am Anfang allgemeinere Fragen gestellt und geht danach zu konkreteren und spezifischeren Fragen über. Der Einstieg in die Befragung wird dadurch den Teilnehmenden erleichtert.

Dies sind die Fragen des Online - Fragebogens:

Tabelle 4 Fragen des Online-Fragebogens, Graf, 2022

	Fragen	
	Fragengruppe: Berufsgruppe und Berufserfahrung	
1	Welcher Berufsgruppe gehören Sie an?	Kiga LP, LP, DaZ LP, SHP, Anderes
2	Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie mit Schülerinnen und Schülern (SuS) die den DaZ-Unterricht besuchen?	1-2 Jahre, 2-5 Jahre, 5 Jahre und mehr
	Fragengruppe: Fragen zum Thema	
3	Kennen Sie den Begriff Unterstützte Kommunikation(UK) ?	Geschlossene Frage, ja-nein, keine Antwort
4	Verwenden Sie Methoden der Unterstützten Kommunikation(UK) im Unterricht?	Geschlossene Frage, ja- nein, keine Antwort
5	Kannten Sie den Begriff Kernvokabular vor der Lektüre des Flyers „Mit Kernvokabular in Deutsch als Zweitsprache durchstarten“ ?	Geschlossene Frage, ja – nein, keine Antwort
6	Konnten Sie sich durch Lesen des Flyers die Definition von Kernvokabular erschliessen?	Trifft gar nicht zu – trifft eher nicht zu- trifft eher zu- trifft voll zu – keine Antwort
7	Sind Sie zufrieden mit dem Tempo des Zweitspracherwerbs ihrer Schülerinnen und Schüler(SuS)?	Geschlossene Frage, ja – nein, keine Antwort
8	Suchen Sie nach Möglichkeiten den Zweitspracherwerb Ihrer Schülerinnen und Schüler (SuS) zu beschleunigen?	Trifft gar nicht zu – trifft eher nicht zu- trifft eher zu- trifft voll zu – keine Antwort
9	Setzen Sie einen Schwerpunkt im Unterricht auf die Vermittlung der „Kleinen Wörter“?	Trifft gar nicht zu – trifft eher nicht zu- trifft eher zu- trifft voll zu – keine Antwort

10	Ist für Sie ein Mehrwert mit Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vorstellbar?	Geschlossene Frage ja-nein, keine Antwort
Fragengruppe: Fragen zum Flyer		
11	Hat der Flyer Sie über das Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache Konzept (KvDaZ-Konzept) informiert?	Trifft gar nicht zu – trifft eher nicht zu- trifft eher zu- trifft voll zu – keine Antwort
12	Wie würden Sie den Informationsgehalt des Flyers auf einer Skala von 1-5 bewerten?	Skala von 1- 5
13	Wissen Sie nach dem Lesen des Flyers, wo Sie sich ausführlicher über das Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache Konzept (KvDaZ-Konzept) informieren können?	Trifft gar nicht zu – trifft eher nicht zu- trifft eher zu- trifft voll zu – keine Antwort
14	Haben Sie oder planen Sie nach dem Lesen des Flyers eine der aufgelisteten Webseiten zu besuchen?	Geschlossene Frage, ja-nein, keine Antwort
15	Sind die Forschungsergebnisse im Flyer für Sie wichtig?	Trifft gar nicht zu – trifft eher nicht zu- trifft eher zu- trifft voll zu – keine Antwort
16	Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für den Flyer?	Offene Frage
Fragengruppe: Wünsche zum Thema Kernvokabular und DaZ		
17	Haben Sie Interesse an Materialien für den Unterricht zum Thema Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Unterricht?	Geschlossene Frage, ja- nein, keine Antwort, Kommentar
18	Wünschen Sie sich Weiterbildungen zu dem Thema Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Unterricht?	Geschlossene Frage, ja- nein, keine Antwort, Kommentar

4.2.4. Überblick über Ziel und Zweck der Fragen des Online-Fragebogens

Für die spätere Auswertung des Online-Fragebogens war es wichtig, im Vorfeld die Ziele und den Zweck der Fragen zu definieren. Dieses Vorgehen hilft bei der Entscheidungsfindung, welche Fragen relevant und hilfreich sind. Die Tabelle wird die Auswertung unterstützen.

Tabelle 5 Ziel und Zweck der Fragen des Online-Fragebogens, Graf 2022

	Fragen	Ziel	Zweck
Fragengruppe: Berufsgruppe und Berufserfahrung			
1	Welcher Berufsgruppe gehören Sie an?	Die verschiedenen Berufsausbildungen sind erfasst.	Gibt es Unterschiede in den Vorerfahrungen und Bedürfnissen.
2	Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie mit Schülerinnen und Schülern (SuS) die den DaZ-Unterricht besuchen?	Die Jahre der Berufserfahrung sind in drei Zeiträumen erfasst.	Wie wirkt sich der Faktor Berufserfahrung auf Kenntnisse und Bedürfnisse der Probanden aus.
Fragengruppe: Fragen zum Thema			
3	Kennen Sie den Begriff Unterstützte Kommunikation(UK) ?	Vorwissen über Unterstützte Kommunikation im Regelschulbereich ist erfasst.	Auswertung der Hypothese, dass UK im Regelschulbereich noch nicht sehr bekannt ist.
4	Verwenden Sie Methoden der Unterstützten Kommunikation (UK) im Unterricht?	Anzahl der Probanden, die Methoden der UK bereits im Unterricht nutzen ist dokumentiert.	Herausfinden, ob Methoden der UK bereits im Regelschulbereich verwendet werden.
5	Kannten Sie den Begriff Kernvokabular vor der Lektüre des Flyers „Mit Kernvokabular in Deutsch als Zweitsprache durchstarten“ ?	Konkrete Anzahl der Probanden die Kernvokabular kannten oder nicht kannten kann angegeben werden.	Mit diesen Ergebnissen wird gezeigt, ob der Begriff KV im Bereich der Regelschule bekannt ist.
6	Konnten Sie sich durch Lesen des Flyers die Definition von Kernvokabular erschliessen?	Hat der Informationsflyer sein Ziel erreicht?	Mit diesen Angaben kann herausgefunden werden, ob der Flyer seine Aufgabe erfüllt und ausreichend erklärt, was KV bedeutet.
7	Sind Sie zufrieden mit dem Tempo des Zweitspracherwerbs ihrer Schülerinnen und Schüler (SuS)?	Die Zufriedenheit über das Tempo des Zweitspracherwerbs ist nachvollziehbar.	Aufgrund dieser Ergebnisse, kann bei Zufriedenheit kein Handlungsbedarf abgeleitet werden bzw. bei Unzufriedenheit ein Handlungsbedarf.

8	Suchen Sie nach Möglichkeiten, den Zweitspracherwerb Ihrer Schülerinnen und Schüler (SuS) zu beschleunigen?	Der Bedarf nach neuen Möglichkeiten ist nachvollziehbar durch ein Schaubild.	Hypothese: Wer nach Möglichkeiten sucht, ist eher offen für ein neues Konzept, wie das KvDaZ-Konzept?
9	Setzen Sie einen Schwerpunkt im Unterricht auf die Vermittlung der „Kleinen Wörter“?	Die Anzahl der Probanden, die bereits einen Schwerpunkt auf die Vermittlung der „Kleinen Wörter“ setzt, liegt vor.	Herausfinden ob die „Kleinen Wörter“ bereits vermittelt werden.
10	Ist für Sie ein Mehrwert mit Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vorstellbar?	Anzahl der Probanden die sich einen Mehrwert von Kernvokabular im DaZ vorstellen können steht fest.	Einschätzen, bei wie vielen Befragten der Sinn vom Einsatz des KV's klar ist. Wer sich einen Mehrwert vorstellen kann, gibt dem Kernvokabular vielleicht eine Chance.
Fragengruppe: Fragen zum Flyer			
11	Hat der Flyer Sie über das Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache Konzept (KvDaZ-Konzept) informiert?	Genauere Angaben, wie viele Personen über das KvDaZ-Konzept informiert werden konnten, liegen vor.	Grundlage für die Auswertung der Forschungsfrage.
12	Wie würden Sie den Informationsgehalt des Flyers auf einer Skala von 1-5 bewerten?	Der Informationsgehalt des Flyers ist auf einer Skala von 1-5 ausgewertet.	Die Skala von 1-5 macht deutlich, inwieweit es dem Flyer gelungen ist, die Leser zu informieren.
13	Wissen Sie nach dem Lesen des Flyers, wo Sie sich ausführlicher über das Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache Konzept (KV-DaZ Konzept) informieren können?	Die Leser können sich über das KV-DaZ Konzept informieren.	Ein Flyer hat nur begrenzten Raum für Informationen zur Verfügung. Ziel des Flyers ist es, auf weitere Möglichkeiten hinzuweisen.
14	Haben Sie oder planen Sie nach dem Lesen des Flyers eine der aufgelisteten Webseiten zu besuchen?	Es ist erfasst, ob die Leserinnen und Leser die aufgelisteten Webseiten besucht haben, oder besuchen wollen.	Ein weiterführendes Interesse der Lesenden wird aus den entsprechenden Antworten deutlich.
15	Sind die Forschungsergebnisse im Flyer für Sie wichtig?	Die Bedeutung der Forschungsergebnisse für die Lesenden ist erfasst.	Es soll herausgefunden werden, wie bedeutsam Forschungsergebnisse in diesem Flyer sind.
16	Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für den Flyer?	Verbesserungsvorschläge der Lesenden sind möglich und werden dokumentiert.	Die Verbesserungsvorschläge könnten bei einer Neuauflage des Flyers miteingebaut werden und zur Verbesserung des Produktes beitragen.
Fragengruppe: Wünsche zum Thema Kernvokabular und DaZ			
17	Haben Sie Interesse an Materialien für den Unterricht zum Thema Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Unterricht?	Angaben über den Bedarf an Materialien sind dokumentiert.	Bedarfsermittlung: Werden Materialien benötigt zum Thema? Sollten diese erstellt und zur Verfügung gestellt werden? Materialentwicklung für zukünftige Projekte.
18	Wünschen Sie sich Weiterbildungen zu dem Thema Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Unterricht?	Der Bedarf an Weiterbildungswünschen ist ermittelt.	Herausfinden, ob es ein Bedürfnis ist, sich mit der Thematik näher auseinanderzusetzen.

4.3. Erhebungs- und Aufbereitungsmethoden

Im Rahmen dieses Abschnitts werden die Erhebungs- und Aufbereitungsmethoden dargestellt. Die Durchführung erklärt und die Aufbereitung der Daten beschrieben.

4.3.1. Zusammenfassende Beschreibung und Begründung des konkret verwendeten Verfahrens

Der Zugang zur Online-Befragung über den QR-Code wurde bewusst gewählt, um möglichst viele Teilnehmer*innen zeitnah, nach der Lektüre des Informationsflyers erreichen zu können. Ausserdem wird der Rücklauf des Fragebogens, der als zentrales Problem bekannt ist, vereinfacht. Die Teilnehmenden müssen weder eine E-Mail versenden noch zur Post gehen. Sie werden direkt zur Umfrage geführt und können diese nach der Bearbeitung abschliessen. Diese Art der Umfrage benötigt zur Beantwortung der 18 Fragen etwa 5-7 Minuten Zeit. Die Durchführung des Pretests mit drei Versuchspersonen ergab diese Zahl. Im Anschreiben wird die vermutete Bearbeitungszeit erwähnt, um so die Adressaten*innen zur Teilnahme zu motivieren.

4.3.2. Beschreibung der Durchführung des Verfahrens

Der erstellte Informationsflyer wurde von drei Personen auf Fehler getestet. R. Manser, ein Dozent der HfH, gab diese Empfehlung. Er meint, eine Person finde meist 80% der Fehler. Der Pretest des Online-Fragebogens auf Verständlichkeit, Zeit und Fehler wurde von einer Regelschullehrperson, einer UK-Fachperson und einem Laien durchgeführt. Die Rückmeldung ergab, dass Abkürzungen vermieden werden sollten. Daraufhin wurden die Abkürzungen für die Durchführung der Befragung ausgeschrieben. Eine Antwortmöglichkeit passte nicht zur Frage, daher wurde eine Skala von 1-5 eingerichtet.

Durchführung

Der Flyer wurde mit einem Informationsschreiben (siehe Anhang) durch die Schulleitungen und Kindergartenleitung an ihre Teams an den Teamsitzungen abgegeben. In einem Team erfolgte die Abgabe persönlich, mit einer kurzen Hinführung. Es gab keine Rückfragen. Der Online-Fragebogen sollte innerhalb von zwei Wochen ausgefüllt werden.

Nach einer Woche hatten 9 Teilnehmer*innen den Fragebogen ausgefüllt.

Daraufhin wurden alle 5 Schulleiter*innen nochmals angeschrieben mit der Bitte, bei der nächsten Teamsitzung ein weiteres Mal auf die Masterarbeit hinzuweisen. Wichtig war es in diesem Zusammenhang nochmals auf die Anonymität der Teilnehmer*innen hinzuweisen. Im Anschreiben wurde hervorgehoben, wie wichtig die Teilnahme aller Regelschullehrpersonen und SHP ist, keinesfalls nur die DaZ-Lehrpersonen sollten mitmachen.

Zu diesem Zeitpunkt stellten sich folgende Fragen:

- Wie viele TeilnehmerInnen werden für eine quantitative Umfrage benötigt?
- Muss der Zeitraum auf drei oder vier Wochen ausgedehnt werden?
- Inwiefern spielt Corona eine Rolle, da einige LP selbst erkrankt oder in Quarantäne waren?

Die Rücksprache mit meiner begleitenden Professorin beruhigte mich, da 30 Teilnehmer*innen ausreichen. Ein Zeitraum von drei Wochen muss ausreichen, da die Verlängerung nicht automatisch zu einer grösseren Teilnahme führt. Corona hat die Durchführung der Masterarbeit mit Sicherheit beeinflusst, da es ein zusätzlicher Stressfaktor der Teilnehmer*innen darstellt, aber nicht die Durchführung verhindert.

4.3.3. Beschreibung der ausgewählten Aufbereitung der Daten

Die Antworten der Teilnehmer*innen wurden mit der LimeSurvey Software erfasst. Die Ergebnisse digitalisiert, ausgewertet und an die SPSS Software gesendet. SPSS steht als Abkürzung für Statistical Package für Social Sciences. Es ist ein Analyse-Werkzeug für die Gestaltung von Umfragen und statistischen Auswertungen und wird von der HfH zur Verfügung gestellt.

Die Antworten der 36 Teilnehmer*innen wurden in SPSS zu 36 Fällen. Die 18 Fragen des Online-Fragebogens als 18 Variablen angelegt. In SPSS wurden die Variablen mit passenden Kürzeln versehen, um so eine eindeutige Zuordnung zu gewährleisten. Nicht alle Teilnehmer*innen hatten alle 18 Fragen beantwortet. Die fehlenden Werte mussten mit „nichts“ definiert werden, damit trotzdem ein statistisches Verfahren möglich ist. Dadurch können nicht gültige Werte ausgewiesen werden (Brosius, 2008, S.94).

Sind alle Daten erfasst, kann die statistische Auswertung beginnen.

4.3.4. Auswertungsmethoden

Die Antworten zu den 18 Fragen wurden als Datendatei angelegt. Diese Datensätze wurden in einem nächsten Schritt in Form von deskriptiven Statistiken ausgewertet.

Aus dem Schaubild der deskriptiven Statistik konnten die gültigen Daten über die konkrete Teilnehmer*innenzahl und die Prozentwerte abgelesen werden, sodass die Ergebnisse unter Punkt 5.1. dargestellt werden können.

Auch der Mittelwert, wurde ermittelt. Die Angabe des Mittelwerts ist nur für einzelne Fragen sinnvoll, passend zu den einzelnen Fragen wurden Balken oder Kreisdiagramme erstellt.

5 ERGEBNISSE

In diesem Kapitel wird die quantitative Auswertung der Online-Befragung detailliert dargestellt. Die Ergebnisse werden analysiert und interpretiert.

5.1. Darstellung der Ergebnisse

Die 18 Fragen des Online-Fragebogens zur Auswertung des KvDaZ-Flyers werden hier statistisch ausgewertet und dargestellt.

Frage 1 Welcher Berufsgruppe gehören Sie an?

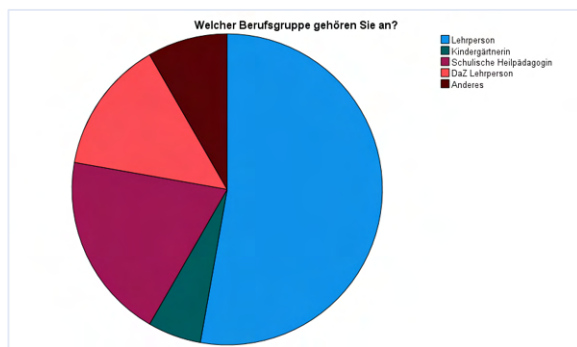


Abbildung 11 Kreisdiagramm, Frage 1 Berufsgruppen, Graf, 2022

Die Frage zur Berufsgruppenzugehörigkeit wurde wie folgt beantwortet: Von den 36 Teilnehmer*innen sind:

- 19 Lehrpersonen (53 %)
- 2 Kindergärtner*innen (6 %)
- 7 SHP (19 %)
- 5 DaZ-Lehrpersonen (14 %)
- 3 anderes ((8 %) dies sind 2

Handarbeitslehrerinnen und eine LP der musikalischen Frühförderung.

Frage 2: Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie mit Schülerinnen und Schülern (SuS) die den DaZ-Unterricht besuchen?

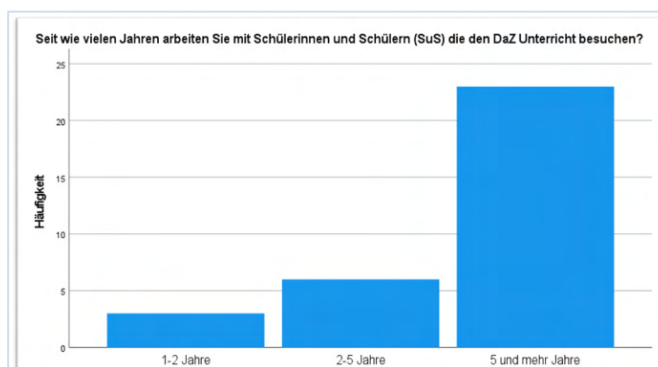


Abbildung 12 Balkendiagramm, Frage 2, Berufserfahrung, Graf, 2022

Von den 36 Teilnehmer*innen haben 32 Personen die Frage beantwortet. 100 % sind bei dieser Frage $n = 32$. Das Balkendiagramm zeigt deutlich, dass 23 Teilnehmer*innen 5 und mehr Jahre mit SuS arbeiten, die den DaZ-Unterricht besuchen. Dies macht 72 % aus. Sechs Teilnehmer*innen arbeiten 2-5 Jahre, dies bedeutet 19 %. Über 1-2 Jahre Berufserfahrung verfügen 3 Teilnehmer*innen, dies sind 9 %.

Frage 3: Kennen Sie den Begriff Unterstützte Kommunikation?

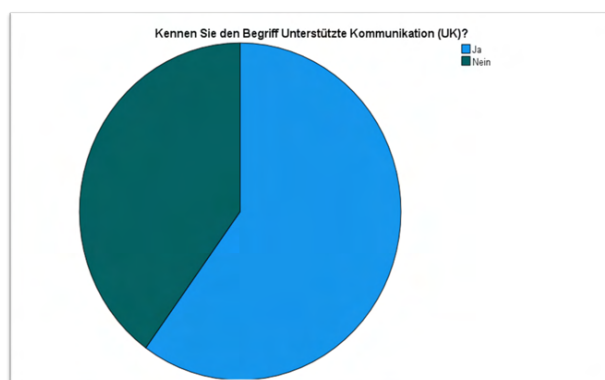


Abbildung 13 Kreisdiagramm, Frage 3, UK bekannt, Graf, 2022

Auf die Frage, ob die Teilnehmer*innen den Begriff Unterstützte Kommunikation kennen, antworteten 21 mit „JA“ und erreichten bei $n = 35$ den Wert von 60 %. 14 Teilnehmer*innen antworteten mit „Nein“, dies macht 40% aus.

Frage 4: Verwenden Sie Methoden der Unterstützten Kommunikation im Unterricht?

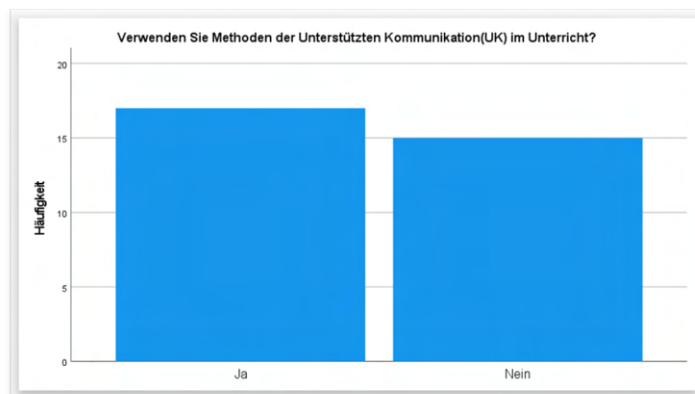


Abbildung 14 Balkendiagramm, Frage 4, UK-Methoden, Graf, 2022

32 Teilnehmer*innen haben diese Frage beantwortet, 4 Antworten fehlen ($n=32$). 53%, das sind 17 Personen, verwenden Methoden der Unterstützten Kommunikation. 47 % verwenden keine Methoden in ihrem Unterricht, dies sind 15 Personen.

Frage 5: Kannten Sie den Begriff Kernvokabular vor der Lektüre des Flyers?

Den Begriff Kernvokabular kannten 47 %, dies sind 15 Personen, der 36 Teilnehmer*innen vor der Lektüre des Flyers und 53 % (19 Personen) kannten ihn nicht.

Frage 6: Konnten Sie sich durch Lesen des Flyers die Definition von Kernvokabular erschliessen?

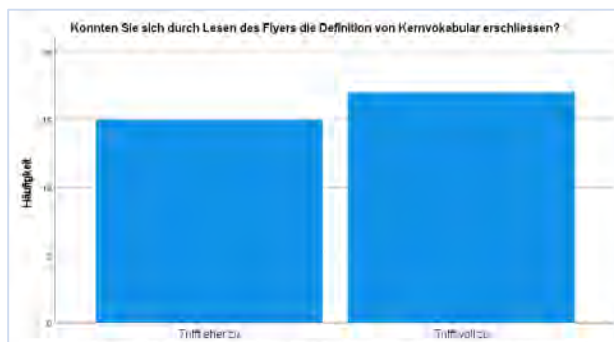


Abbildung 15 Balkendiagramm, Frage 6, Begriff KV erschliessen, Graf, 2022

Die Grafik macht deutlich, dass 32 Teilnehmer*innen die Frage beantwortet haben ($n=32$). 47% (15 Personen) wählten die Antwort „trifft eher zu“. 53% (17 Personen) wählten die Antwort „trifft voll zu“. Die andere Antwortmöglichkeit „trifft nicht zu“ wurde nicht ausgewählt und wird daher im Balkendiagramm nicht aufgeführt.

Frage 7: Sind Sie zufrieden mit dem Tempo des Zweitspracherwerbs ihrer Schülerinnen und Schüler?



Abbildung 16 Balkendiagramm, Frage 7, Tempo des Zweitspracherwerbs, Graf, 2022

Diese Frage beantworteten 27 Teilnehmer*innen ($n=27$). Die Antwort „Ja“ gaben 13 Teilnehmer*innen und mit „Nein“ antworteten 14 Personen. So sind 48% zufrieden und 52 % unzufrieden mit dem Tempo des Zweitspracherwerbs. 9 Personen haben die Frage nicht beantwortet.

Frage 8: Suchen Sie nach Möglichkeiten den Zweitspracherwerb Ihrer Schülerinnen und Schüler zu beschleunigen?

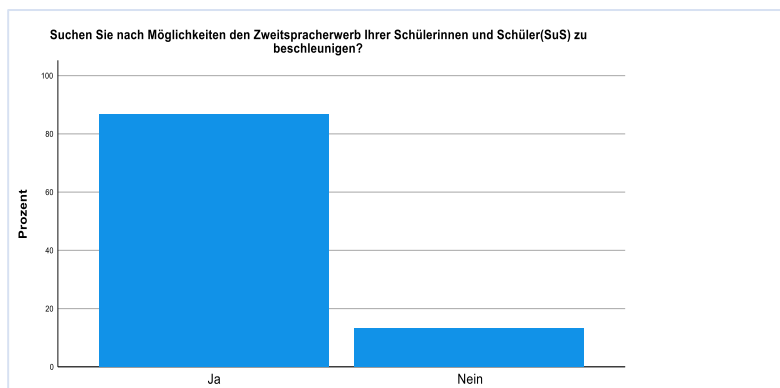


Abbildung 17 Balkendiagramm, Frage 8 Beschleunigung des DaZerwerbs, Graf, 2022

Die Suche nach Möglichkeiten den Zweitspracherwerb zu beschleunigen beantworteten 30 Teilnehmer*innen (n=30). 87 % das sind 26 Personen bejahten die Frage und 4 Personen (13%) verneinten sie. 6 Personen gaben keine Antwort.

Frage 9: Setzen Sie einen Schwerpunkt im Unterricht auf die Vermittlung der „kleinen Wörter“?



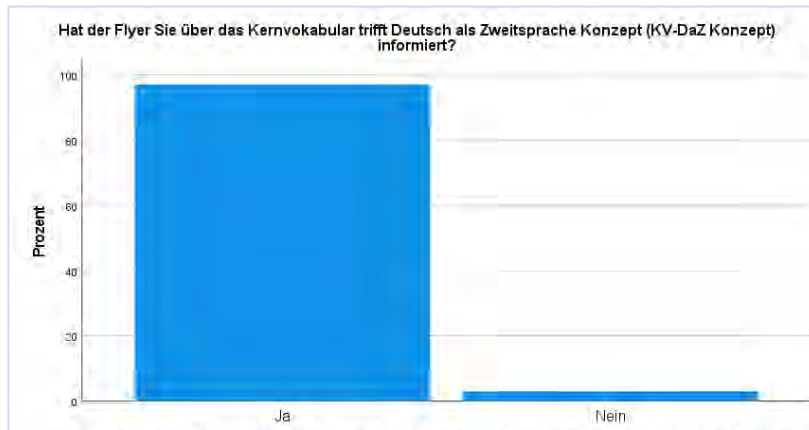
Abbildung 18 Balkendiagramm, Frage 9, "kleine Wörter", Graf, 2022

34 Teilnehmer*innen beantworteten diese Frage (n=34). 2 Personen (6%) setzen keinen Schwerpunkt auf die Vermittlung der „kleinen Wörter“. 17 Teilnehmer innen und damit 50 % gaben an „trifft eher nicht zu“. 12 Teilnehmer*innen (35%) wählten die Antwort „trifft eher zu“. 3 Personen „trifft voll zu“ und damit 9 %.

Frage 10: „Ist für Sie ein Mehrwert mit Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vorstellbar?“

Diese Frage beantworteten 35 Teilnehmer*innen. Eine Antwort fehlt, damit ist (n=35) und 100% bejahten diese Antwort.

Frage 11: Hat der Flyer Sie über das Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache Konzept (KV-DaZ-Konzept) informiert?



33 von 36 Teilnehmer*innen beantworteten die Frage (n=33). 32 Personen fühlten sich über das KvDaZ-Konzept informiert dies entspricht (97%). Eine Person (3%) war nach der Lektüre nicht informiert.

Abbildung 19 Balkendiagramm, Frage 11, KvDaZ-Konzept, Graf, 2022

Frage 12: Wie würden Sie den Informationsgehalt des Flyers auf einer Skala von 1-5 bewerten?

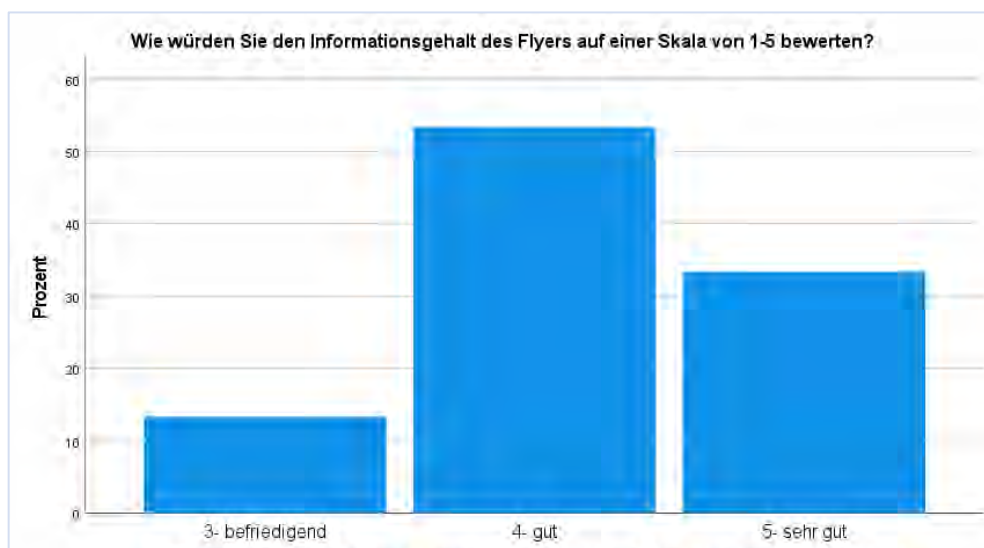


Abbildung 20 Balkendiagramm, Frage 12, Informationsgehalt, Graf, 2022

Die Frage nach dem Informationsgehalt des Flyers beantworteten 30 Teilnehmer*innen (n=30). 4 Personen wählten die Skala 3 und fanden den Flyer befriedigend (13,3%). 16 Teilnehmer*innen befanden ihn für gut, dies entspricht (53,3%). 10 Personen fanden den Flyer sehr gut (33,3%). Dies führt zu einem Mittelwert von 4,2. Die Skalen 1-2 wurden nicht gewählt und 6 Personen haben die Frage nicht beantwortet.

Frage 13: Wissen Sie nach dem Lesen des Flyers, wo Sie sich ausführlicher über das „Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache Konzept (KvDaZ-Konzept)“ informieren können?

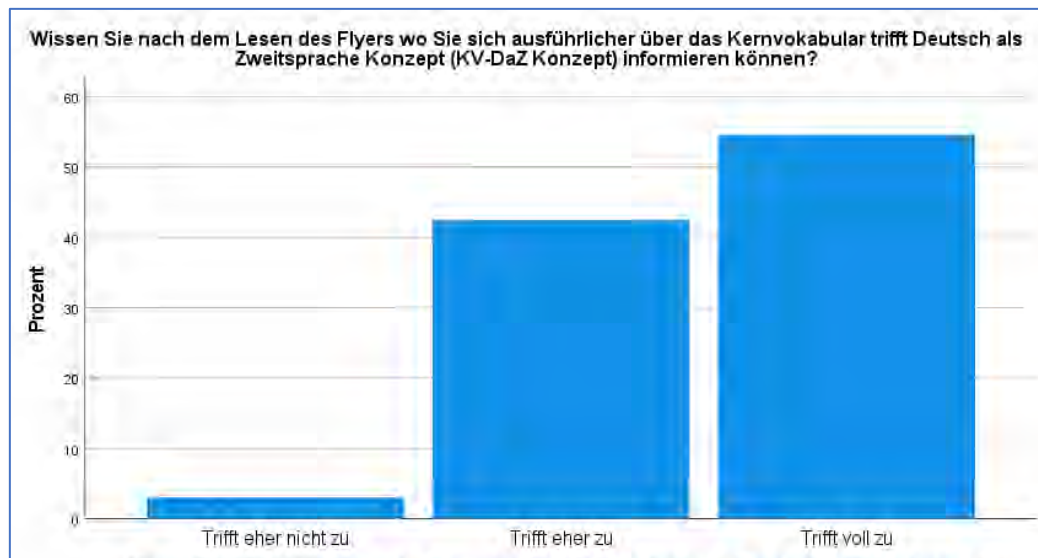


Abbildung 21 Balkendiagramm, Frage 13, weitere Informationen, Graf, 2022

Die Frage 13 beantworteten 33 Teilnehmer*innen ($n=33$). Eine Person wählte die Antwort „trifft nicht zu“ (3%). 14 TN (42,5%) waren der Ansicht es „trifft eher zu“, dass der Flyer über das KvDaZ-Konzept informierte. „Voll zutreffend“ bezüglich wo die Leser sich noch ausführlich informieren können, wählten 18 Teilnehmer*innen (54,5%). Die Berechnung des Mittelwerts bei den Antworten ergab den Wert von 3,52.

Frage 14: Haben Sie oder Planen Sie nach dem Lesen des Flyers eine der Webseiten zu besuchen?

Diese Frage beantworteten 31 Teilnehmer*innen ($n=31$). 30 Personen (97%) bejahten die Frage und wollten eine der Webseiten besuchen. Eine Person (3%) verneinte die Frage.

Frage 15: Sind die Forschungsergebnisse im Flyer wichtig für Sie?

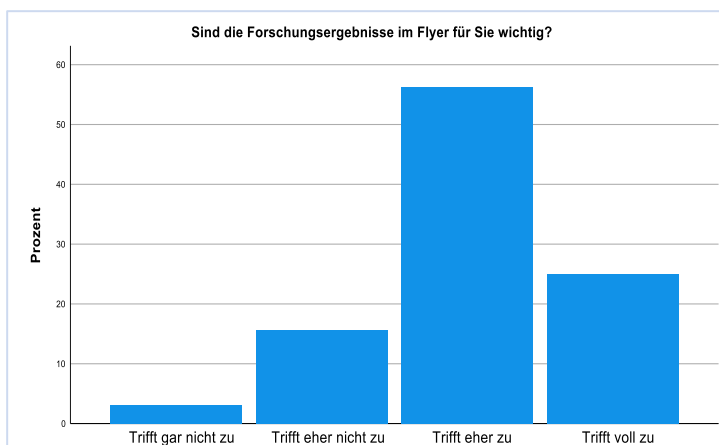


Abbildung 22 Balkendiagramm, Bedeutung der Forschungsergebnisse, Graf, 2022

Die Frage zur Wichtigkeit der Forschungsergebnisse im Flyer beantworteten 32 der 36 Teilnehmer*innen ($n=32$). „Trifft gar nicht zu“ wählte eine Person (3%). „Trifft eher nicht zu“ für 5 weitere Personen und damit (16 %). Wichtigkeit „trifft eher zu“ für 18 (56%) und „voll zutreffend“ für 8 Personen (25%).

Frage 16: Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für den Flyer?

Bei der Frage nach Verbesserungsvorschlägen für den Flyer gab es fünf Rückmeldungen:

- Zwei antworteten, sie hätten keine, da alles gut gelungen sei.
- Zwei Personen fanden die Darstellung gut und übersichtlich.
- Eine Person wünscht sich weniger Fliesstext.

Frage 17: Haben Sie Interesse an Materialien für den Unterricht zum Thema Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (DaZ)?

Die Frage nach dem Wunsch nach Materialien beantworteten 32 Teilnehmer*innen (n=32). 31 Personen und damit 97% äussern den Wunsch nach Material. Eine Person (3%) hat kein Interesse.

Bei den Kommentaren wünschte sich eine Person Material, welches schnell auf den Unterricht transformierbar sei in Form von Unterlagen und Listen.

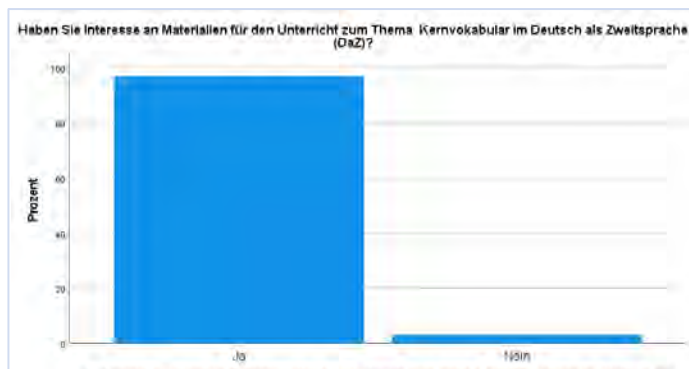


Abbildung 23 Balkendiagramm, Frage 17, Wunsch nach Materialien, Graf, 2022

Sie vermutete, dies würde die Bekanntheit von Kernvokabular unter den LP beschleunigen. Eine andere Person möchte gerne die sprachliche Entwicklung besser beobachten und fördern können. Eine SHP berichtet in ihrer DaZ-Fördergruppe wären die kleinen Wörter schon bekannt.

Frage 18: Wünschen Sie sich Weiterbildungen zu dem Thema Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Unterricht?



Abbildung 24 Balkendiagramm, Frage 18, Weiterbildungswünsche, Graf, 2022

Die letzte Frage beantworteten 28 Teilnehmer*innen. Die Antworten von 8 Personen fehlen (n=28). 71 % wünschen sich Weiterbildungen, dies sind 20 Personen und 8 Teilnehmer*innen (29 %) haben keinen Bedarf.

5.2. Analyse und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Punkt werden die Umfrageergebnisse analysiert und interpretiert. Bei den teilnehmenden Berufsgruppen fällt auf, dass nur zwei Kindergärtner*innen den Fragebogen beantwortet haben von 28 möglichen Teilnehmer*innen. Es kann vermutet werden, dass sich diese Berufsgruppe zu wenig angesprochen gefühlt hat von dem Flyer.

Die grösste Gruppe mit 19 Teilnehmer*innen stellten die Lehrpersonen. Dies war zu erwarten, sie sind anzahlmässig die stärkste Zielgruppe. DaZ-Lehrpersonen beteiligten sich fünf. Bei den schulischen Heilpädagogen*innen füllten 7 den Fragebogen aus.

Hinzuzufügen ist, dass nahezu alle Klassenlehrpersonen über die Zusatzqualifikation DaZ verfügen, ebenso die SHP. Es wurde immer nur eine Berufsgruppenzugehörigkeit angekreuzt.

Bei der Berufserfahrung zeigt das Balkendiagramm deutlich, dass 72%, dies sind 23 Teilnehmer*innen über 5 und mehr Jahre Berufserfahrung verfügen. 3 sind im Bereich Berufsanfänger 1-2 Jahre und 6 Personen liegen dazwischen.

Den Begriff der Unterstützten Kommunikation kannten 60 % der Teilnehmer*innen, diese Zahl bestätigt die Hypothese, dass UK im Regelschulbereich noch nicht flächendeckend bekannt ist. Im Curriculum der Pädagogischen Hochschule kommt UK noch nicht vor. Dies soll sich mit der im April 2022 von der Gruppe „Geballte Power für UK Schweiz“ gestarteten Petition „Eine Stimme für Menschen ohne Lautsprache“⁹ ändern.

Die Methoden der Unterstützten Kommunikation verwenden 17 Teilnehmer*innen. 15 Personen gaben an, damit nicht zu arbeiten. Da 40 Prozent den Begriff nicht kennen, ist es nicht verwunderlich, dass sie die Methoden nicht anwenden können.

Knapp die Hälfte (47%) der Teilnehmer*innen gaben an, den Begriff Kernvokabular zu kennen. Bei den Kommentaren wurde Kernvokabular mit Grundwortschatz verglichen, dies ist nicht gleichzusetzen und zeigt, wie wichtig Definitionen sind. 53 % kannten den Begriff Kernvokabular nicht. Auch diese Zahl bestätigt die Hypothese, dass UK in der Regelschule noch nicht allen LP bekannt ist.

Nach der Lektüre des Flyers gaben alle 32 Personen an, die diese Frage beantwortet haben, sich die Definition von Kernvokabular erschlossen zu haben.

Das Ziel des Informationsflyers über Kernvokabular zu informieren, wurde damit erfüllt.

Die Frage nach der Zufriedenheit mit Tempo im Zweitspracherwerb sollte Aufschluss darüber geben, ob die Lehrpersonen Handlungsbedarf in diesem Bereich sehen.

27 Personen beantworteten diese Frage. Interessanterweise ist nahezu die Hälfte mit 13 zufrieden und 14 unzufrieden. Daraus lässt sich vermuten, dass gut die Hälfte Handlungsbedarf hat, um das Tempo zu steigern.

⁹ <https://uk-schweiz.ch/petition>

Eine mündliche Rückmeldung soll nicht unerwähnt bleiben. Eine Lehrperson stellte sich die Frage: Darf ich überhaupt unzufrieden sein mit dem Tempo im Zweitspracherwerb? Vielleicht haben sich dies noch weitere LP gefragt, denn von 9 Personen wurde die Frage nicht beantwortet.

Die nächste darauf aufbauende Frage, ob sie nach Möglichkeiten suchen, den Zweitspracherwerb zu beschleunigen, bejahten 26 Personen (87%) und nur 4 Personen verneinten (13%). Bei diesen Fragen wird eine Diskrepanz deutlich, denn die Anzahl ist signifikant höher und nur nachvollziehbar, wenn auch mit dem Tempo „zufriedene“ Lehrpersonen nach Möglichkeiten zur Beschleunigung des Zweitspracherwerbs suchen. 3 Personen von insgesamt 34 Teilnehmer*innen gaben an, bereits jetzt einen Schwerpunkt auf die Förderung der „kleinen Wörter“ zu setzen. 12 Personen wählten die Antwort „trifft eher zu“. Daraus lässt sich schliessen, dass sie es gelegentlich tun. Die Hälfte (17 Personen) tut dies eher nicht und zwei Personen gar nicht. Daraus lässt sich ableiten, dass die „kleinen Wörter“ bisher kaum als Lerngegenstand im Unterricht vorkommen.

Die Frage, ob es vorstellbar ist, dass das Kernvokabular einen Mehrwert für den DaZ-Unterricht generiert, wurde von 35 Personen mit Ja beantwortet. Damit können sich 100% - also jede Person einen Mehrwert vorstellen. Dieses Ergebnis ist eindeutig und spricht für die Qualität des Flyers. Wenn diese Vorstellung bei den Leser*innen entstanden ist, könnte dies ein Beweis dafür sein, dass das Interesse für Kernvokabular geweckt werden konnte. Ein wichtiges Indiz für die Beantwortung der Forschungsfrage.

Der Flyer konnte 32 Leser*innen über das KvDaZ-Konzept informieren. Bei einer Leser*in gelang dies nicht und drei Antworten fehlten. Da der Flyer bei 97 % der Leser*innen das Ziel erreicht hat, ist dies als Erfolg zu werten.

Bei der Bewertung des Informationsgehalts des Flyers auf einer Skala von 1-5 wurde ein Mittelwert von 4,2 erreicht. Dieses Ergebnis kam durch die Bewertung von 30 Leser*innen zu Stande und gilt als valide. Das Ziel des Flyers, hilfreiche und verständliche Informationen zu liefern, wurde erreicht.

Ein Flyer hat nur begrenzten Raum für Informationen, deshalb wollte der Flyer als ein Ziel, den Lesern Hinweise auf weiterführende Webseiten bieten. Eine Person gab an, nicht zu wissen, wo sie sich informieren kann. Die anderen 32 Leser*innen gaben an, sie wüssten wo weitere Informationen zu finden sind. Bei nahezu allen Leser*innen (97%) konnte das Ziel erreicht werden.

Aufschlussreich ist auch die nächste Frage; wer plant, eine der Webseiten zu besuchen oder wer eine besucht hat. Die Antwort dieser Frage gibt eindeutige Hinweise auf das Interesse der Leser*innen. 97 % bejahten die Frage, das sind 32 Personen, eine Person verneinte die

Frage. Diese Antworten machen das grosse Interesse an dem Thema deutlich. Der Flyer hat seinen Zweck erfüllt.

Die Bedeutsamkeit von Forschungsergebnissen ergab gestreute Antworten. Für 8 der Leser*innen waren sie sehr wichtig. Insgesamt waren sie für 75 % der Teilnehmer*innen von Bedeutung. Nur einem Viertel (6 Personen) war es nicht so wichtig. Vier Teilnehmer*innen haben die Frage nicht beantwortet. Daraus kann geschlossen werden, dass Forschungsergebnisse eine Überzeugungsarbeit leisten bei einem neuen Themengebiet. Bei den Verbesserungsvorschlägen gab es fünf Rückmeldungen. Vier positive, die den Flyer als übersichtlich, klar und informativ lobten und eine mit dem Wunsch nach weniger Fliesstext. Der Fliesstext wurde bereits beim Pretest angesprochen, und führte zur Reduktion. Dies kann im Anhang unter 9... nachverfolgt werden, da befindet sich eine der Anfangsversionen. Je nach Vorwissen der Leser*innen könnte mancher Text als überflüssig bewertet werden. Da es nur einmal erwähnt wurde, kann vermutet werden, dass der Fliesstext für die anderen Leser*innen passend war.

Der Wunsch nach Material zum Kernvokabular im DaZ-Unterricht ist sehr gross, denn alle bis auf eine Person, äusserten den Wunsch danach (97%). Dies kann als ein Hinweis interpretiert werden, die Thematik Kernvokabular in den Unterricht zu integrieren. Dies könnte in Zukunft zu Materialentwicklung und Bereitstellung des Materials führen.

Der Wunsch nach Weiterbildungen ist ebenfalls eindeutig. 71% äussern den Wunsch und 29% haben keinen Bedarf. Diese Aussagen sind ein weiteres Indiz für das gewonnene Interesse der Leser*innen am Kernvokabular im DaZ.

Konnten die Hypothesen bekräftigt oder widerlegt werden?

Die Anfangs gestellten Hypothesen konnten durch diese Entwicklungsarbeit bekräftigt werden:

- Etwa die Hälfte der teilnehmenden Lehrpersonen des Regelschulbereichs kannten den Begriff Kernvokabular noch nicht. Alle bis auf eine Person kennen den Begriff nach der Lektüre des Flyers.
- Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache profitieren vom Lerngegenstand Kernvokabular. Alle 35 gegebenen Antworten können sich einen Mehrwert mit Kernvokabular im DaZ vorstellen. Die vorgebrachten Informationen und Argumente konnten die Leser*innen überzeugen.
- Lehrpersonen und SHP im Bereich DaZ suchen nach neuen Ansätzen, um ihre SuS bestmöglich zu fördern. Die Antworten des Fragebogens lieferten Hinweise auf diese Suche. Der Wunsch nach Materialien und Weiterbildungen zur Thematik ist bei fast jedem der Teilnehmer*innen da.

Diese Erkenntnisse bestätigen, dass die Forschungsergebnisse aus dem Bereich Unterstützte Kommunikation im Bereich Kernvokabular und DaZ (Boenisch et al., 2018) auch für den Regelschulbereich bedeutsam sind. Die Integration des Kernvokabulars in den DaZ Unterricht legt eine gute Basis für die Alltags- aber darüber hinaus auch für die Bildungssprache.

Vielleicht ist die Zeit für einen Paradigmenwechsel im DaZ-Unterricht gekommen. Die Forschungsergebnisse des KvDaZ-Projekts ermutigen, den Fokus auf das Kernvokabular zu richten und dieses als Lerngegenstand zu nutzen.

Die Stichprobe dieser Entwicklungsarbeit ist kleiner ausgefallen als erwartet. Die Multiplikatorenphase mit dem KvDaZ-Projekt läuft aktuell noch in über 70 Einrichtungen. Die Auswertung dieser Daten könnten aber diese Ergebnisse untermauern.

Ausserdem könnte der Informationsflyer nun, da das Interesse an der Pädagogischen Hochschule in Schaffhausen für diese Thematik geweckt werden konnte, an Absolventen des DaZ-Moduls abgegeben werden. Damit könnte das Partizipationsmodell (Beukelman & Mirenda, 1985) umgesetzt werden und das Kernvokabular über Ausbildung und Weiterbildung weiter bekannt und zugänglich gemacht werden.

6 DISKUSSION

Im sechsten Kapitel findet die Reflexion des entwickelten Produktes statt. Des weiteren werden mögliche Forschungsperspektiven aufgezeigt und es erfolgt ein Ausblick in die Zukunft. Weiter werden die Fragestellungen beantwortet und Schlussfolgerungen gezogen.

6.1. Übergeordnete Reflexion des Produktes

Ein Flyer ist ein Druckerzeugnis auf engstem Raum. Wie oft begegnen uns Flyer im Alltag? Auf Weiterbildungen? Wie viel Arbeit hinter so einem Produkt steckt ist mir jetzt klar nachdem ich für diese Entwicklungsarbeit selbst einen hergestellt habe.

Zuerst die Vorarbeit zur Auseinandersetzung mit einem oder mehreren Fachgebieten. Dann die Entscheidung: Wer soll der Adressat sein? Welche Zielgruppe liest das Produkt? Welchen Zweck verfolgt das Produkt? Und wie und mit welchen ausgewählten Inhalten werden die Ziele erreicht?

Die in der Vorbereitungsphase gesteckten Ziele konnte das Produkt erfüllen. Der Informationsflyer konnte Regelschullehrpersonen für das Thema Kernvokabular im DaZ gewinnen. Die gewählte Präsentation des Themas mit Text und Visualisierungen scheint die Zielgruppe erreicht zu haben.

Kritisch zu fragen ist, ob das Produkt nicht selbst eine Begrenzung, eine Zugangsbarriere im Sinne des Partizipationsmodell von Beukelman&Mirenda (1985) ist. Denn es spricht vor

allem den DaZ Unterricht an. Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Fachbereich DaZ überwiegen die Erkenntnisse, dass der DaZ-Unterricht allein nicht ausreicht. Um die Bildungschancen für alle Schüler*innen in Zukunft erhöhen zu können, braucht es den sprachsensiblen Unterricht über alle Fächer hinweg. Eine Weiterentwicklung des Flyers müsste diesem Aspekt bei einer Neuauflage gerecht werden.

6.2. Ausblick und Forschungsperspektiven

Heterogenität ist in nahezu allen Klassen die Realität und nicht die Ausnahme. Die Erfahrungen und die PISA-Studien zeigen, dass DaZ-Unterricht allein nicht die Lösung für gerechte Bildungschancen aller SuS sein kann. Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern wie er von Neugebauer & Nodari (2012), Schlatter et al (2016) und Jeuk (2021) gewünscht und gefordert wird, ist zukunftsweisend.

In diese Richtungen besteht Forschungsbedarf. Eine daraus abgeleitete Forschungsfrage könnte lauten:

Wenn Kernvokabular im sprachsensiblen Unterricht von Anfang an fächerübergreifend im Fokus steht, zeigen sich Veränderungen in der Sprachentwicklung in der Zweitsprache? Das KvDaZ-Konzept wird aktuell in einem Bundesland erprobt. Forschungsergebnisse dieses Projekts könnten in weiteren Bundesländern, aber auch anderen deutschsprachigen Ländern weiterverfolgt werden. Es ist ein vielversprechender Start.

6.3. Beantwortung der Forschungsfrage

Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt Anhand der Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Auswertung des Online-Fragebogens.

Inwiefern kann ein Informationsmaterial in Form eines Flyers über die zentrale Bedeutung von Kernvokabular (KV) im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) informieren und das Interesse für die Anwendung wecken?

Die Ergebnisse des Onlinefragebogens belegen eindeutig, dass es dem Informationsflyer gelungen ist, über das Kernvokabular zu informieren.

Das Interesse für die Anwendung konnte ebenfalls geweckt werden, da 97 % Teilnehmer*innen Interesse an Materialien geäußert haben und eine grosse Anzahl sich Weiterbildung zu Kernvokabular im DaZ wünschen.

6.4. Kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und Erkenntnissen

Erkenntnisse:

Durch die kritische Auseinandersetzung mit dem Themengebiet DaZ stellt sich die Frage, ob der Informationsflyer durch seine Formulierung und Schwerpunktsetzung bereits eine Begrenzung darstellt? Fühlen sich nur DaZ-Lehrpersonen als Adressaten?

Würden sich mit einem anderen Titel wie: „Kernvokabular im sprachsensiblen Unterricht“ mehr Lehrpersonen angesprochen fühlen?

Nach der intensiven Auseinandersetzung mit der Literatur zu UK und DaZ sehe ich die grössten Bildungschancen für alle SuS im fächerübergreifenden und sprachsensiblen Unterricht.

Der Zweitspracherwerb braucht Formulierungshilfen, Scaffolding, Modelling nicht nur in den DaZ-Lektionen. Diese Methoden sollten in allen Fächern umgesetzt werden, um allen SuS mehr Teilhabe im Unterricht zu ermöglichen. Denn in Textaufgaben, Aufgabenstellungen, Sachtexten spielt das Kernvokabular eine entscheidende Rolle beim Verständnis, aber auch bei den Rückmeldungen und Beiträgen der Schüler*innen.

Die intensive Auseinandersetzung mit den beiden Themengebieten machte mir deutlich, wie viele Gemeinsamkeiten sich bei UK und DaZ finden lassen. Dies habe ich versucht, in dem von mir erstellten Schaubild (Abbildung 7, Schnittpunkte von UK und DaZ) darzustellen.

Beide Bereiche verfolgen die gemeinsamen Ziele, Interaktion, Kommunikation und damit Teilhabe/Partizipation zu ermöglichen. Ihre Zielgruppen sollten dies multimodal, über alle Wahrnehmungskanäle so schnell wie möglich verwirklichen können.

Die Unterstützte Kommunikation hat Personen mit Deutsch als Zweitsprache als vierte Zielgruppe aufgenommen.

An Regelschulen wird UK meist der Sonderpädagogik zugeordnet, die Möglichkeiten und das Entwicklungspotential welches UK in den Regelschulbereich bringen kann, wird an den meisten Schulen und Institutionen noch nicht erkannt. UK verbinden LP, wenn sie es kennen mit etwas für Menschen mit Beeinträchtigung, aber dass UK auch sehr viel dem Personenkreis DaZ zu bieten hat, ist noch nicht angekommen.

In diesem Bereich besteht noch viel Informations- und Aufklärungsbedarf.

Ein multidisziplinärer Austausch, der Blick über den Tellerrand und die Möglichkeit mit dem ICF-Modell (Hollenweger & Kraus de Carmago, 2020) als gemeinsame Sprache sind Zukunftsvisionen.

6.5. Ausblick

Die Masterarbeit hat gezeigt, dass es Sinn macht, im Anfangsunterricht des DaZ-Unterrichts, aber darüber hinaus auch im sprachsensiblen Anfangsunterricht, den Fokus auf das Kernvokabular zu setzen.

Um die Erkenntnisse der UK-Forschung auch an die Regelschule bringen zu können, muss UK-Grundwissen in die Curricula verschiedenster Ausbildungen aufgenommen werden. Nur so kann die individuelle Versorgung und Unterstützung flächendeckend angeboten werden. Die derzeit in der Schweiz laufende Petition „eine Stimme für Menschen ohne Lautsprache“ macht sich dafür stark. UK soll nicht mehr wie bisher Glückssache sein. Denn aktuell hat ein Mensch, der auf UK angewiesen ist, Glück, wenn er auf kompetente und ausgebildete Fachpersonen trifft. UK soll jedem Menschen, der es benötigt, zur Verfügung stehen.

Um es mit den Worten von Antener (2014) zu sagen: „Kommunikation ist ein Werkzeug für eine gelingende Partizipation in allen Bereichen des (täglichen) Lebens (Lage, 2006, Light & McNaughton, 2014 zitiert nach Antener 2014, S.10).“

Die neue Flüchtlingswelle aus der Ukraine hat die Möglichkeiten und Erkenntnisse der Unterstützten Kommunikation auf viele Padlets von Erziehungsdepartements gerückt.

Die Heterogenität der Klassen ist Normalität und wird uns wohl auch in den nächsten Jahren begleiten. Es geht um eine Optimierung der Lernangebote für alle Schüler*innen.

Es ist mir gelungen, das Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen auf die Symbolsammlung METACOM © und seine Möglichkeiten aufmerksam zu machen. Die Argumente, dass METACOM die Arbeit von SHP und DaZ-Lehrpersonen unterstützt und zur Differenzierung des Unterrichtsstoffs beiträgt, zeigten Erfolg. Im Zuge der neuen Flüchtlingswelle aus der Ukraine wird METACOM © nun interessierten SHP, DaZ Lehrpersonen und Klassenlehrpersonen bei Bedarf vom Kanton zur Verfügung gestellt. Schulungen für METACOM © sind geplant.

An der Pädagogischen Hochschule in Schaffhausen wird es im Schuljahr 2022/23 Lehrerweiterbildungen zu Unterstützter Kommunikation und zu Kernvokabular im DaZ geben. Der in dieser Masterarbeit ermittelte Bedarf an Weiterbildungen zu UK und DaZ kann somit gedeckt werden.

Die Kompetenzen der Lehrpersonen im Bereich Unterstützte Kommunikation und Kernvokabular sollen ausgebaut werden und damit die Zugangsbarrieren im Sinne des Partizipationsmodells (Beukelman & Mirenda, 1985) abgebaut werden.

Es bewegt sich etwas in Richtung Inklusion, Teilhabe und Bildungschancen für alle. Gesellschaftlich gibt es noch einiges zu tun, bis in allen sozialen Systemen genügend (professionelle) Unterstützung beim Kommunizieren mit UK verfügbar ist. Gelingt dies, so

verbessern wir damit die Entwicklungs- und Lernchancen sowie die Sozialisationsmöglichkeiten für alle (Lage, 2020, S. 65).

Diese Masterarbeit leistet einen Beitrag zu einer Gesellschaft, in der Unterstützte Kommunikation nicht nur Glückssache, sondern immer mehr selbstverständlich wird.

6.6. Persönliches Schlusswort und Dank

Im Rahmen dieser Entwicklungsarbeit durfte ich selbst viel lernen und Entwicklung erfahren. Meine Art des Unterrichtens hat sich verändert, denn das Kernvokabular steht im Fokus und wird zur Verfügung gestellt. Die vorgestellten Methoden setze ich um, und merke wie die Schüler*innen davon profitieren.

Ich persönlich hoffe, der Informationsflyer erreicht noch viele Lehrpersonen im Regelschulbereich und macht die Bedeutung von Kernvokabular bekannt. Das Thema wird mich weiter begleiten, denn Materialien für Kernvokabular im Regelschulunterricht werden noch gebraucht. Es ist mir ein Anliegen zu dieser Thematik Weiterbildungen zu geben, damit sich das Potential der UK auch an Regelschulen entfalten kann.

Ich möchte mich bei Familie und Freunden bedanken, die mich in so vielfältiger Form unterstützt haben. Ebenso bei meiner Mentorin Prof. Dr. Melanie Willke für ihre Ermutigungen und die kompetente fachliche Betreuung.

7 LITERATURVERZEICHNIS

- Antener, G. (2014). Unterstützte Kommunikation – Entwicklung und Perspektiven eines Fachgebiets. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (11-12), 6-12.
- Bai, G., Chiquet-Kägi, M. & Nodari, C. (2005, unveränderter Nachdruck 2019). *DINGSDA: Grundwortschatz Deutsch als Zweitsprache für das 1.-4. Schuljahr*. Bern: Schulverlag plus.
- Becker-Mrotzek, M. & Woerfel, T. (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Craner, J. König, M., Rothland & S., Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S.98-104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernasconi, T. (2020a). Bildung und UK. In J., Boenisch & S.K., Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S.51-57). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, T. (2020b). ICF und UK: Chancen einer aktivitätsbezogenen Perspektive. In J., Boenisch & S.K., Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S.365-371). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, T. & Terfloth, K. (2020). Partizipation im Kontext von Unterstützter Kommunikation. In J., Boenisch & S.K., Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S.33-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.) (2017). *Lehrplan 21. Lern- und Unterrichtsverständnis*. Verfügbar unter <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e/200/2>
- Bloom, L. & Lahey, M. (o. J.). *Language development and language disorders*. Sommerset, New Jersey: Wiley and sons.
- Boenisch, J., (2014). Die Bedeutung von Kernvokabular für unterstützt kommunizierende Kinder und Jugendliche. *Logos*, 22(3), 164–178.
- Boenisch, J. & Soto, G. (2016). The oral core vocabulary of typically developing English-speaking school-aged children: Implications for AAC Practice. *Augmentative and Alternative Communication*, 31, 77–84.

- Boenisch, J. & Sachse, S. K. (Hrsg.) (2020). Kernvokabular – Bedeutung für den Sprachgebrauch. In J. Boenisch & S.K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S.108-116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boenisch,J., Lingk, L., Fretter, D. & Heitmann, L. (2018). *Kernvokabular trifft DaZ. Neukonzeption eines inklusiven didaktischen Sprachförderkonzeptes auf Kernvokabularbasis für Flüchtlingskinder mit Deutsch als Zweitsprache*. Zwischenbericht zum Projekt. https://shop.fbz-koeln.de/wp-content/uploads/2019/04/2018-Zwischenbericht_final.pdf
- Braun, U. (2020). Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland – eine systematische Einführung. In J., Boenisch & S.K., Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S.19-32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brosius, F. (2008). *SPSS 16 für Dummies. Statistische Analyse statt Datenchaos*. Weinheim: WILEY-VCH.
- Bruner, J. S. (1978). The role of Dialoge in language acquisition. In Sinclair et al.. *The child's Conception of Language* (S. 241-256). Berlin: Springer.
- Castañeda, C., Fröhlich, N. & Waigand, M. (2017). *Modelling in der UK. Ein Praxisbuch für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Interessierte*. Heiligenbrücken: Selbstverlag Monika Waigand.
- Erziehungsdepartement Kanton Schaffhausen (Hrsg.) (2018). *Lehrplan 21 Kanton Schaffhausen*. Verfügbar unter: <http://sh.lehrplan.ch>
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen; ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fröhlich, N. (2022) Homepage für Informationen zu Unterstützter Kommunikation und iPads, Anleitungen, Präsentationen, Materialien. Verfügbar unter <https://www.die-uk-kiste.de>
- Heilmann, B. &Grießhaber, W. (Hrsg.) (2012). *Diagnostik & Förderung - leicht gemacht. Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule* (1. Auflage.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Heitmann, L., Lingk, L., & Fretter, D. (2019, Dezember). Deutsch lernen mit Kernvokabular. *Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration zmi-magazin*, 22-23.
- Holenstein-Wyrsh, A. (2013). *Kleine Wörter-grosse Wirkung*. Einführung und Hintergrund Kernwortschatz im Spiel entdecken. Verfügbar unter https://kleinewoerter.ch/kleinewoerter/front_content.php?idcat=5&lang=1
- Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. (Hrsg.) (2020). *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Hogrefe.
- Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnose-Förderung*. (5. Überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Juska-Bacher, B. & Nodari, C. (2015). Sprachliche Voraussetzungen für den Schulerfolg. In *Babylonia*, 2015 (3), 23-31.
- Knobel, C. & Lage, D. (2013). Unterstützte Kommunikation und Teilhabe: nicht sprechen können als Exklusionsrisiko?. Unveröffentlichtes Skript: 8. Schweizerischer Heilpädagogischer Kongress 2013, Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Lage, D. & Knobel Furrer, C. (2014). Rahmenbedingungen für die Unterstützte Kommunikation - die neuen Herausforderungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20 (11-12), 20–26.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2016). Viele Sprachen- eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I. Verfügbar unter https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/netzwerke/integration-bildung/viele-sprachen_eine_schule.pdf
- Lingk, L., Fretter, D. Heitmann, L. (2019). KvDaZ-Konzept Fokus auf Kernvokabular bei Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter https://www.fbz-uk.uni-koeln.de/fileadmin/images/1-Daz/KvDaZ-Broschuere_V2.0.pdf
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2016). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern: Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis*

- Sekundarstufe I* (Impulse zur Unterrichtsentwicklung) (4., unveränderte Auflage.). Bern: Schulverlag plus AG.
- Nonn, K. (2020). Sprachentwicklung unterstützt kommunizierender Kinder. In Boenisch, J. & Sachse, S.K. (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S.91-100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) (2020). Verfügbar unter https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/unterrichtsentwicklung/quims/quims_schulen_schuljahr_2020_21.pdf
- Rösch, H. (Hrsg.). (2003). *Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen* (Unterrichtspraxis Grundschule Deutsch). Braunschweig: Schroedel.
- Sachse, S.K. & Willke, M. (2020). Fokuswörter in der Interventionsplanung und– umsetzung. In Boenisch, J. & Sachse, S.K. (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S.224-232). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlatter, K., Tucholski, Y. & Curschellas, F. (2016). *DaZ unterrichten: ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen* (Impulse zur Unterrichtsentwicklung) (1. Auflage.). Bern: Schulverlag plus.
- Schmidt, M. (2014). *Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern*. München: Ernst Reinhardt.
- Skerra, A. (2018). Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und fördern im inklusiven Unterricht. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, (6) ,1-11.
- Tarnutzer, R. (2019). *Dokumentation und Evaluation im Praxisprojekt Anwendung quantitativer Forschungsmethoden*. Unveröffentlichtes Skript, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Tatenhove van, G. (2005). 300+Tafel. Übertragung ins Deutsche Sachse, S. Verfügbar unter https://www.bild-boxen.de/files/gail_van_tatanhove_300-_woertertafel.pdf

- Voet Cornelli, B., Geyer, S., Müller, A., Lemmer, R. & Schulz, P. (2020). *Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. Linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Weid- Goldschmidt, Bärbel. (2013). *Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten einschätzen- Unterstützung gestalten*. Karlsruhe: Von Loeper.
- Weinberger, A. (2016). *Flyer optimal texten, gestalten, produzieren*. Grünwald: Stiebner.
- Willke, M. (2020). Partnerstrategien in der UK. In Boenisch, J. & Sachse, S.K. (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S.217-223). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willke, M. & Sachse, S.K. (2020). Früher Schriftspracherwerb (Emergent Literacy). Oder: Wie lernen Kinder lesen und schreiben?. In Boenisch, J. & Sachse, S.K. (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S.331-337). Stuttgart: Kohlhammer.

8 ABKÜRZUNGS-, ABBILDUNGS- TABELLENVERZEICHNIS

8.1. Abkürzungsverzeichnis

AAC	Augmentative and Alternative Communication
BFS	Bundesamt für Statistik
BRK	Behindertenrechtskonvention
DaM	Deutsch als Muttersprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
ICF	International Classification of Functioning
ISAAC	International Society for Augmentative and Alternative Communication
ISS	Integrativer Sonderschüler
KV	Kernvokabular
KvDaZ-Konzept	Kernvokabular-Deutsch als Zweitsprache Konzept
LP	Lehrperson
LP 21	Lehrplan 21
QUIMS	Qualität in multikulturellen Schulen (mind. 40 % der SuS mit Migrationshintergrund)
SHP	Schulische(r) Heilpädagogin(ge)
SPSS	Statistical Package for Social Sciences (Software)

SuS	Schülerinnen und Schüler
UK	Unterstützte Kommunikation
UNO	Organisation der Vereinten Nationen

8.2. Abbildungsverzeichnis

Der Abdruck der METACOM © Symbole erfolgt mit freundlicher Genehmigung von der Urheberin Annette Kitzinger.

Die Abbildung auf dem Deckblatt wurde aufbauend auf einem Pixabay Foto selbst erstellt.

Abbildung 1 Kommunikationsformen nach Bloom und Lahey, übersetzt von C. Castañeda 2017	17
Abbildung 2 Wozu kommunizieren wir? Kate Ahern, 2015, übersetzt von C. Castañeda 2016 (Quelle: Modelling in der Unterstützten Kommunikation, Castañeda et al.2017)	18
Abbildung 3 Eigenes Schaubild Verknüpfung von Kernwortschatz-Alltagswortschatz-Bildungswortschatz, Graf, 2021	20
Abbildung 4 Kölner Kommunikationstafel (Quelle: https://shop.fbz-koeln.de)	22
Abbildung 5 Modell Sprachtonne (Quelle: Voet Cornelli et al. 2020, S.18	32
Abbildung 6 Die 12 Strategien zur Umsetzung des KvDaZ-Konzeptes 2019, Boenisch, Lingk, Heitmann, Fretter	43
Abbildung 7: Schnittpunkte von UK und DaZ, eigene Darstellung: Graf, 2022	46
Abbildung 8 Wirkungsbereiche des Kernvokabulars, eigene Darstellung: Graf, 2022	47
Abbildung 9 Druckansicht des Flyers Aussenseite, Graf, 2022.....	53
Abbildung 10 Druckansicht des Flyers, Innenseite, Graf, 2022.....	53
Abbildung 11 Kreisdiagramm, Frage 1 Berufsgruppen, Graf, 2022.....	60
Abbildung 12 Balkendiagramm, Frage 2, Berufserfahrung, Graf, 2022.....	60
Abbildung 13 Kreisdiagramm, Frage 3, UK bekannt, Graf, 2022	60
Abbildung 14 Balkendiagramm, Frage 4, UK-Methoden, Graf, 2022	61
Abbildung 15 Balkendiagramm, Frage 6, Begriff KV erschliessen, Graf, 2022	61
Abbildung 16 Balkendiagramm, Frage 7, Tempo des Zweitspracherwerbs, Graf, 2022	61
Abbildung 17 Balkendiagramm, Frage 8 Beschleunigung des DaZerwerbs, Graf, 2022	62
Abbildung 18 Balkendiagramm, Frage 9, "kleine Wörter", Graf, 2022.....	62
Abbildung 19 Balkendiagramm, Frage 11, KvDaZ-Konzept, Graf, 2022	63
Abbildung 20 Balkendiagramm, Frage 12, Informationsgehalt, Graf, 2022.....	63
Abbildung 21 Balkendiagramm, Frage 13, weitere Informationen, Graf, 2022.....	64
Abbildung 22 Balkendiagramm, Bedeutung der Forschungsergebnisse, Graf, 2022.....	64
Abbildung 23 Balkendiagramm, Frage 17, Wunsch nach Materialien, Graf, 2022	65
Abbildung 24 Balkendiagramm, Frage 18, Weiterbildungswünsche, Graf, 2022	65

Abbildung 25 Kernvokabular, die 100 häufigsten Wörter von J. Boenisch, Artikel in Logos- Fachzeitschrift 3/2014.....	81
Abbildung 26 300+ Gail van Tatenhove, entnommen von der Webseite www.bildboxen.de	82
Abbildung 27 300+ van Tatenhove, entnommen der Webseite, www.bildboxen.de.....	83
Abbildung 28 Vokabularauswahl, Castaneda, Fröhlich und Waigand, 2017, S.54.....	84
Abbildung 29 Fokuswörterliste von Willke & Sachse, 2019, in: Boenisch, J/Sachse, S. (Hrsg.): Kompendium Unterstützte Kommunikation. Kohlhammer	85
Abbildung 30 Erster Entwurf des Informationsflyers von G.Graf, 2022	86
Abbildung 31 Zweiter Entwurf des Informationsflyers, Graf, 2022.....	87

8.3.Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Partizipationsbarrieren des Partizipationsmodells Beukelman und Mirenda	13
Tabelle 2 Zugangsbarrieren des Partizipationsmodells von Beukelman & Mirenda.....	14
Tabelle 3 Stufenmodell beim Erstsprach- und Zweitspracherwerb nach Grießhaber, 2012 .	28
Tabelle 4 Fragen des Online-Fragebogens, Graf, 2022	55
Tabelle 5 Ziel und Zweck der Fragen des Online-Fragebogens, Graf 2022.....	56

9 ANHANG

9.1. Kernvokabular 100 wichtigste Wörter von Jens Boenisch

Rang	Grundform	Häufigkeit
1	ich	6409
2	sein	4790
3	das	4345
4	ja	4062
5	haben	3419
6	die	2998
7	du	2937
8	mal	2250
9	nicht	2126
10	was	1916
11	der	1908
12	ein	1846
12	nein	1846
14	wir	1794
15	da	1741
16	und	1580
17	so	1491
18	hier	1487
19	auch	1432
20	können	1177
21	machen	1175
22	jetzt	1048
23	gucken	951
23	kommen	951
25	dann	925

26	müssen	909
27	sagen	876
28	noch	865
29	aber	820
30	gehen	814
31	doch	781
32	es	776
33	mein	705
34	hallo	687
35	oh	685
36	wollen	680
37	den	660
38	in	658
39	mit	651
40	mir	627
41	dürfen	625
42	wie	582
43	okay	552
44	kein	501
45	ey	488
46	zu	481
47	gut	479
48	Frau	478
49	denn	474
50	auf	470

51	ne	465
51	schon	465
53	bitte	461
54	wo	449
55	mich	439
56	alle	432
57	oder	408
58	man	407
59	wieder	406
60	wissen	396
61	dein	395
62	zwei	386
63	wenn	378
64	hören	377
65	dich	364
66	ach	352
67	warten	349
68	geben	348
69	ihr	345
70	dir	328
71	gleich	321
72	lassen	320
73	mögen	308
74	boah	302
74	nur	302

76	von	293
77	ganz	289
78	eins	278
79	immer	276
80	heute	273
80	sollen	273
82	mehr	270
83	bei	261
83	Mikrofon	261
85	sie	251
86	dass	241
87	für	236
88	ah	233
89	wer	232
90	drei	231
91	dem	226
92	essen	219
93	aufhören	213
94	warum	212
95	genau	206
96	uns	205
97	nicht	204
97	sehen	204
97	viel	204
100	dies	194

Tabelle 6 Liste der 100 am häufigsten gesprochenen Wörter von SchülerInnen aus Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
(44 SchülerInnen, Schulbesuchsjahr 2-10; n=125.454 Wörter)

Abbildung 25 Kernvokabular, die 100 häufigsten Wörter von J. Boenisch, Artikel in Logos-Fachzeitschrift 3/2014

9.2. van Tatenhove 300+ Worttafel

300+ Tafel © van Tatenhove 2005 (<http://www.vantatenhove.com/files/ColorWordBoard.pdf>); Übertragung ins Deutsche: Stefanie Sachse / Gails Farben

PRONOMEN, PERSONEN		VERBEN								ZEITEN & ADVERBIEN		
WER	es	WAS	+e	+st	+t	+d	ge+	be+	an+	WANN		allein
ich	mich	machen	abholen	erinnern	hören	nutzen	springen	weh tun	auf+	Montag	heute	anders
mir	mein	bin / bist	antworten	erzählen	kaufen	öffnen	stecken	werfen	aus+	Dienstag	morgen	auch
du	dein	ist / sind	anziehen	fahren	kippen	passen	stellen	wetten	bei+	Mittwoch	gestern	dann
er	sein	sein	arbeiten	fallen	klettern	putzen	stoppen	zahlen	mit+	Donnerstag		dort
sie	ihr	können	bauen	fangen	klingen	reden	suchen	zählen	um+	Freitag	Frühling	fast
wir	uns	könnte	beginnen	färben	kochen	rennen	tanzen	zeichnen	ver+	Samstag	Sommer	fertig
ihr	euer	gemacht	beißen	fassen	kommen	rufen	teilen	zeigen	vor+	Sonntag	Herbst	genug
Mutter	Vater	haben	bewegen	finden	küssen	sagen	tragen	zerbrechen	weg+		Winter	hier
Schwester	Bruder	habe / hat	bitten	fliegen	lachen	schlafen	treffen	ziehen	zu+	Tag		immer
Oma	Opa	sollen	bleiben	folgen	lassen	schließen	trinken	zufügen		Woche	Sekunde	jetzt
Mädchen	Junge	sollte	brauchen	fragen	leben	schneiden	tun			W.-ende	Minute	nie
Frau	Mann	war	bringen	fühlen	lernen	schreiben	vergessen			Monat	Stunde	noch
Familie	Freund	waren	denken	geben	lesen	schreien	vermissen			Jahr	Uhr	noch mal
Person	Leute	wollen	drehen	gehen	lieben	schwimmen	verstehen					nur
Kind	Baby	will / willst	drücken	gewinnen	machen	schütten	versuchen			früh		sehr
Lehrer	Zivi	würde	enden	gucken	malen	sehen	vorstellen			Mittag		so
Sprachth.	Assistent	dürfen	entspannen	halten	mögen	singen	warten			Nachmittag		weg
Physioth.	Ergoth.		essen	heben	nehmen	sitzen	waschen			Abend		wirklich
Taxifahrer	Nachbar	NICHT	erfahren	helfen	nennen	spielen	wechseln			Nacht		zusammen
QU	W	E	R	T	Z	U	I	O	P	Ü		
A	S	D	F	G	H	J	K	L	Ö	Ä		
	Y	X	C	V	B	N	M	,	.	?		

Abbildung 26 300+ Gail van Tatenhove, entnommen von der Webseite www.bildboxen.de

ADJEKTIVE				PRÄPOSITIONEN		BEGLEITER & SUBSTANTIVE						INTERJEKT.
-er	am ...-sten	WIE	WARUM	WO	in	alle	Buch	Idee	Seite			JA
alt	hart	lustig	spät	an	mit	das	Ding	Insekten	Serviette			NEIN
andere/r	heiß	mehr	traurig	auf	nach	der	Haus	Jacke	Snack			vielleicht
ängstlich	hoch	müde	unterschl	aus	neben	die	Cent	Katze	Spaß			
besser	hübsch	nächste/r	verrückt	außen	oben	dies/e	Computer	Körper	Spiel			ok
beste/r	hungrig	nett	viel	bei	über	ein/e	Eis	Kreis	Spielzeug			Tschüss
böse	kalt	nervig	wahr	bis	um	einige	Essen	Küche	Straße			Hallo
dreckig	kaputt	neu	wichtig	da	unten	irgend-	Euro	Kunst	Stuhl			hi
echt	klein	richtig	wild	dort	unter	jede/r	Flugzeug	Medizin	Stunde			Lass uns...
erste/r	klug	ruhig	wirklich	durch	vor	kein	Form	Musik	Teil			bitte
falsch	kräftig	sauber	zeitig	für	vorn		Frage	Natur	Therapie			tut mir leid
freundlich	krank	schlecht		gegen	von		Frühstück	Nummer	Tisch			danke
gemein	lang	schlimm			zu		Geld	Ohr	Trubel			Entschuldig.
gleich	langweilig	schnell		hinter	zurück	Arbeit	Geschichte	Ort	TV			Überraschg.
glücklich	laut	schön		im	zwischen	Auge	Gesicht	Post	Urlaub			Willkommen
groß	leicht	schwach		KONJUNKTIONEN		Auto	Gruppe	Party	Weg			Zeit
großartig	letzte/r	schwer		aber	oder	Bad	Haare	Problem	Test			ähnlich wie..
gut	lieb	sicher		als	und	Bild	Hals	Radio	Zeitung			Gegenteil
schwarz	rot	gelb	orange	denn	weil	Bett	Hand	Raum	Zeug			klingt wie..
weiß	grün	lila	blau	ob	wenn	Brille	Hund	Schule				Teil von..
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	LINKS	Wort ergänz.	beginnt mit..
	Jan.	Febr.	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug.	Sept.	RECHTS	Ende	ergänzen..
Oktober	Nov.	Dez.									neu anfang.	..am Ende
											neue Idee	..am Anfang

Abbildung 27 300+ van Tatenhove, entnommen der Webseite, www.bildboxen.de

9.3. Vokabularauswahl

Ein Beispiel für eine Vokabularauswahl um möglichst viele verschiedene kommunikative Absichten ausdrücken zu können (Castaneda, Fröhlich und Waigand, 2017).

	kleine flexible Wörter	egal, ohne, mit, nochmal, fertig, auch, nicht, los
	Wörter zum Kommentieren	lustig, super, langweilig, gemein, doof, schade, Mist, lecker, eklig, verdammt, spannend, gut, schlecht
	Wörter zum Fragen	wo, was, wer, wann, und jetzt?
	Wörter zum Steuern von Aktivitäten	an, aus, auf, zu, etwas anderes, jetzt, später, weiter, stopp, guck mal, rein, raus, rauf, runter
	Wörter zum Wünsche äußern	machen, haben, spielen, essen, trinken, allein, zusammen, ich, du, warten
	Wörter zum Ausdrücken von Befindlichkeiten	glücklich, krank, müde, glücklich, sauer, aufgeregt
	Wörter wenn etwas nicht stimmt	kaputt, da fehlt was, laut, leise, Problem, Pause, anstrengend, leer, tut weh, weg, kaputt
	Wörter zum Erzählen	heiß, kalt, schnell, langsam, kommen, gehen, groß, klein, stehen, heute, morgen, Idee
	Wörter zum um Hilfe bitten	helfen, kommen, brauchen
	individuelle Wörter	Wörter, die für den jeweiligen UK-Nutzer von besonderer Wichtigkeit sind

Abbildung 28 Vokabularauswahl, Castaneda, Fröhlich und Waigand, 2017, S.54

9.4. Fokuswörterliste

Fokuswörter 2019

Sachse, S.K./Willke, M. (2019): *Fokuswörter in der Interventionsplanung und -umsetzung*. In: Boenisch, J./Sachse, S.K. (Hrsg.): *Kompodium Unterstützte Kommunikation*. Kohlhammer.


FWR	Fokuswörter	Mögliche indivd. Adaptionen	Kommunikationsfunktionen	Beispiele, Kombinationen usw. aus der jeweiligen Zeile und mit den vorangegangenen Fokuswörtern
1	noch mal, fertig, nicht, wollen (will)?, gucken	* auf EKI mit natürlicher Sprachausgabe kann WILL gespeichert werden	Umfeld beeinflussen, erstes Steuern von Aktivitäten, eine Handlung beenden	nicht noch mal, (nein), will nicht, guck guck, Fertig? Fertig!
2	ich*, auch, mehr, haben (hat), mal	* statt ICH den eigenen Namen nutzen	Um eine Handlung/ einen Gegenstand bitten, etwas kommentieren/ verbalisieren, etwas ablehnen, sich verteidigen, Gemeinsamkeit ausdrücken	Mal/ich auch, Ich will auch, Mama will auch mal, Mama auch? Guck mal! Mia will mehr haben, (das) will ich auch haben, ich nicht, .. hab ich nicht! Ich will nicht mehr.
3	du, machen, was, wir	+ 2 Lieblingsgegenstände/-aktivitäten (z.B. singen, teddy)	Etwas auswählen, etwas benennen/ feststellen, Fragen stellen, etwas ablehnen, Themenwechsel einleiten	Hast du (das)? Hast du (das) gesehen? Was hast du (da)? Hast du (teddy)? Was wollen wir machen? Was machst du (da)? Noch mal machen! Ich will auch was haben. Willst du (singen)? Nicht singen? Noch mal singen? Ich will das machen. Guck mal, was wir machen.
4	wer, möchten, andere/s, jetzt	+ 3 Lieblingsgegenstände/-aktivitäten (schaukeln, femsehen, Hund)	Etwas auswählen, etwas benennen/ feststellen, Fragen stellen, etwas ablehnen	Ich möchte auch was (haben), Ich möchte was anderes. Was anderes... Mochtest du nicht? Hast du auch was anderes? Jetzt nicht. Was machen wir jetzt? Wollen wir was anderes machen? Wer möchte mehr? Wer will singen?
5	mit, keine, mehr/e, kommen	+ 3 Wörter/Personen (Milch, Socken, Lily)	Beschreiben, kommentieren, verhandeln, sich verteidigen, ableiten/erklären	Das ist meine! Ich komme mit. Ich will keine Socken/Milch. Ich will meine Milch nicht. Hast du keine Milch? Ich hab keine Milch. Wer macht mit? Willst du mit-machen? Komm mit. Kommst du mit? Keine Milch. Wer macht mit? Willst du mit-machen? Komm mit. Kommst du mit?
6	das, sein (ist), da, weg	+ 3 Adjektive (groß, klein, lecker)	Beschreiben, kommentieren, verhandeln, sich verteidigen, ableiten/erklären	Ich nicht. Das ist lecker. Weg da! Keiner da. Nein, das will ich nicht. Bist du fertig? Mach das nicht noch mal! Da sind (ja) meine Socken.
7	Quatsch*, so, gehen, alle/s, aber	* bzw. eine ansprechende, altersentsprechende Alternative	Beschreiben, kommentieren, verhandeln, sich verteidigen, ableiten/erklären	Nicht so machen! Ich will meinen Teddy aber jetzt haben. Das geht nicht. Ist das so gut? Alles alle! Aber Lily macht das auch. Aber ich will auch! Alle machen das. Mach das so. Nicht so. So war das nicht.
8	war/en, zu, noch, dürfen, mir	+ 3 Wörter, auch Adjektive (spielen, laut, gerne)	Über eine andere Person sprechen, Eigenschaften/ Gefühle ausdrücken, jmd. überreden	Das ist zu laut. Ich will zu Mama. Darf ich noch zu Lily? Darf Lily mit zu mir kommen? Wir wollen noch spielen. Dürfen wir noch fernsehen? Aber Lily darf das auch. Das darfst du nicht! Ich habe noch keine Milch. Noch ein (Gummibärchen)? Wer war das? Wer war mit da (in der Turnhalle)? Du warst das (doch). Ich war (es) nicht. Das war Lily. Lily macht das (immer) so.
9	wann, schon, können, ein	+ 3 Kommentare	Widerspruch/Ausdruck von Eigenständigkeit, etwas nachdrücklich einfordern	Können wir was anderes machen? Wann kommt Mama? Wann können wir schaukeln? Jetzt schon? Hast du ein anderes Buch? Komm schon!
10	sollen, bitte, allein	+ 3 Aktivitäten	Widerspruch/Ausdruck von Eigenständigkeit, etwas nachdrücklich einfordern	Ich kann das alleine! Bitte, Mama! Aber Mama! Soll ich? Was soll ich machen? Du sollst das nicht so machen.
11	auf, warten, ganz, und, weiter, wieder		Eine Handlung steuern, etwas beschreiben	Wir warten auf Mama und Oma. Ich will nicht (mehr) warten. Das geht nicht auf. Das ist ganz groß. Und Mama kommt auch mit. Und Mama soll auch mit-kommen. Wir warten schon ganz lange.
12	heute, fahren, ge-, dann, hier	+ 3 Aktivitäten/Verben (z.B. nehmen, kriegen, finden)	Erzählen/ berichten anleiten, planen, fragen, Gespräch beenden	Hier ist ja mein Teddy/Buch. Das hier ist (besser). Das hier auch noch (einpacken). Heute fahren wir zu Oma. Und dann? Da können wir dann schaukeln. Ich will meinen Teddy mit-nehmen. Kriege ich das mal? Weiter-fahren! Weiter schaukeln! Wir sind zu Oma ge-fahren. Das hat Oma ge-macht. Hier ist kein Teddy. Dann komme ich nicht mit! Dann (eben/halt) nicht.
13	sagen, es, der, die		Nachfragen, erläutern und Hinweise geben	Die sind alle. Wer hat das ge-sagt? Wer sagt das? Das sag ich Mama. Nicht weiter-sagen.
14	oder, wo, wie, wissen	+ 2 Ortsangaben	Um Informationen bitten/ nachfragen, Alternativen anbieten/ etwas vorschlagen	Wo ist Mama? Weißt du das? Ich weiß nicht! Weiß nicht. Oder nicht? Wie geht das? Wo sind deine Socken? Oder morgen, oder Jenny macht das. Oder so. Ich weiß! Weißt du was?
15	warum, immer, müssen, den/e	+ 3 individuelle Ergänzungen (erst, nur, gleich)	Nachfragen, etwas austauschen, begründen, Absprachen treffen	Warum nicht? Warum immer ich? Warum muss ich das immer machen? ..wie immer, wie auch immer. Warum ist Mama weg-ge-fahren? Kann ich deine Gummibärchen haben/kriegen? Wissen wir schon fahren? Weil ich die zuerst hatte. Kann ich sie doch nicht alle. Kann ich mal deine Stifte haben/nehmen? Du hast mir die Stifte weg-ge-nommen. Ich will die doch nur (kurz) haben. Du kriegst die gleich wieder. Ich will die aber jetzt wieder-haben. Komm doch auch mit.
16	wenn, weil, doch, welche/r			

Hinweis: Da „Ja“ und „Nein“ nach Möglichkeit kontinuierlich mitverwendet werden, finden diese Wörter in der Tabelle keine Berücksichtigung. Individuelle Adaptionen sind erwünscht.

Abbildung 29 Fokuswörterliste von Willke & Sachse, 2019, in: Boenisch, J./Sachse, S. (Hrsg.): *Kompodium Unterstützte Kommunikation*. Kohlhammer

9.5 Entwicklung des Informationsflyers

Dies ist der erste Entwurf des Informationsflyers.



Warum muss Kernvokabular (KV) in den Fokus von DaZ rücken?

Wenn 80% des Alltagswortschatzes aus Kernvokabular besteht, sollten auch Kinder im anfänglichen DaZ - Unterricht diesen möglichst schnell lernen.

Weil es mit wenigen Worten Interaktion und Teilhabe ermöglicht (hohe Flexibilität und kontextunabhängig).

Weil „kleine Wörter – grosse Wirkung“ haben.

Weil Nomen und Verben allein nicht ausreichen.

Weil Funktionswörter erst Mehrwortausserungen, Sätze und Nebensätze ermöglichen – sie haben eine entwicklungsauflösende Funktion.

Weil jeder SuS etwas zu erzählen, berichten hat.

Weil Kernvokabular pragmatische Fähigkeiten unterstützt wie: begründen, beschreiben, erklären, Fragen und Meinung äussern.

Weil zum Verständnis von Aufgaben KV notwendig ist in allen Fächern, auch in Mathe....


Weil Neugebauer & Nodari und Jeuk auch bei 6.-9. Klasslern noch Defizite in der Bildungssprache beobachten.

Bildung findet immer durch Interaktion mit anderen Menschen oder Dingen statt!

Wie kann das Kernvokabular (KV) im DaZ angewendet werden?

Orientierung an der Fokuswörtertabelle von Sachse/Willke (2020)

Verwendung von Metacom-Symbolen (c. A. Kitzinger)



Kletten von Symbolkarten

Visualisierung und Handlungsorientierung (Teilhabe von SuS auch ohne schriftsprachlichen Fähigkeiten möglich) Z.B. Fokuswörter auf Plakaten


Modelling
Als Sprachvorbild vorleben, wie man mit Gebärden, Symbolen begleitend zur Lautsprache in echten Kommunikationssituationen kommuniziert.

Scaffolding ist eine allgemeine Unterstützungsstrategie zur Sprachförderung und -bildung (scaffold = engl. Gerüst) Bruner (1987) sieht dies bei den ersten Interaktionen zwischen Eltern und Kind. Scaffolding ermöglicht Sätze und Teilhabe im Unterricht auf der nächsten Entwicklungsstufe wie Vygotskij es beschreibt.

Welche Materialien und Webseiten können bei der Arbeit mit Kernvokabular unterstützen?

Fokuswörterliste
KV-DaZ Bericht
KV-DaZ Karteikasten (12 Kommunikationsthemen, handlungsorientierte Aktivitäten, Rituale) Systematische Begleitung beim anfänglichen DaZ Erwerb.
Zu beziehen auf www.shop.fbz-koeln.de
KV-DaZ-Heft: Bücher, Kommunikationsanlässe schaffen, KV-Wörterwand www.fbz-uk.uni-koeln.de
KV-DaZ Tischset
Kleine Wörter – Große Wirkung (spielerisches Einüben von KV. www.klenewoerter.ch)
UK Material: Spiele, Bücher www.metacom-symbole.de
www.uk-couch.de
downloads zum Thema, Bücherlisten, Symbolbücher

Mit Kernvokabular im DaZ durchstarten



Allen Kindern und Jugendlichen mit geringen Deutschkenntnissen eine schnelle Teilhabe an Bildung und Gesellschaft ermöglichen.

Was ist Kernvokabular (KV)?

Die Kernvokabularforschung entspringt dem Bereich der Sonderpädagogik.

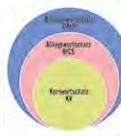
Die Unterstützte Kommunikation (UK) verfolgt das Ziel allen Menschen mit Beeinträchtigung, ASS oder seit einigen Jahren auch im Bereich DaZ Teilhabe und Bildung zu ermöglichen.

Alle Kinder ob mit oder ohne Beeinträchtigung benutzen das Kernvokabular beim Spracherwerb. (Boenisch, 2014)

Kernvokabular bedeutet die 100-300 am häufigsten verwendeten Wörter der Alltagskommunikation es enthält viele Personalpronomen, Präpositionen, Konjunktionen wie : Ich, du, wir, sein, und Flexionsformen wie haben, möchten, wollen, können.

80% des Alltagsvokabulars sind alters- und bildungsunabhängig. Es sind vor allem themen- und situationsunspezifische Funktionswörter, die im anfänglichen Spracherwerb genutzt werden. (Boenisch, 2017)

Kernvokabular ermöglicht Alltagskommunikation und darüberhinaus Bildungssprache.



Der Alltagswortschatz mit den sprachlichen Basisfähigkeiten wird auch als BICS bezeichnet (Basic Interpersonal Communication Skills) und gehen auf Cummins (1979) zurück.

Die Bildungssprache CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) wird in der Schule erworben und ist ein eigenes kontextreduziertes Register.

Welches Ziel verfolgt DaZ?

Das Angebot DaZ soll die Bildungschancen aller mehrsprachiger SuS erhöhen.

Mehrsprachigkeit kann als Bereicherung im Zuge der Globalisierung betrachtet werden.

Sie ist eine Chance und Ressource, wenn die sozioökonomischen Faktoren stimmen.

In unterprivilegierten Familien erreichen die Kinder statistisch nicht den gleichen Bildungserfolg.

Fast jede Lehrperson ist mit einem heterogenen Klassengefüge konfrontiert.
Der gesamtschweizerische Anteil an mehrsprachiger SuS lag 2019 bei 38 %. (BFS)

Ein sprachsensibler Unterricht ist eine Grundanforderung. Im LP 21 ist DaZ Bestandteil des Sprachenlernens und die in Deutsch formulierten Grundsätze sind anzustreben.

Grundsätzlich ist die Erstsprache der SuS wert zu schätzen. Aufgrund der Sprachstandserhebung erfolgt die Fördermaßnahme.

Ziel: Alle SuS sollen sich als kompetent erleben und so schnell wie möglich aktiv am Unterricht teilnehmen können.

Wer hat das Kernvokabular im DaZ bereits erprobt?

Die Uni Köln mit Prof. Boenisch hat mit 70 Kitas und Schulen in Nordrhein Westfalen KV trifft DaZ als alltagsintegriertes, inklusives, kernvokabular-basierendes Sprachförderkonzept von 2016-2019 für den anfänglichen Erwerb von DaZ erforscht.

Grundlage ist der Didaktische Dreischritt: **KPK** = Kommunikationsthemen sind kontextabhängige und für die Kinder bedeutsam

Pragmatische Fähigkeiten im sozialen Austausch, Wörter flexibel kombinierbar, verschiedene kommunikative Absichten können ausgedrückt werden (sich entschuldigen, Protest, Bedürfnis) Orientierung bietet die Fokuswörtertabelle von Sachse /Willke (2020)

Kernvokabular steht im Fokus

Erste Ergebnisse der dreijährigen Studie zu KV-DaZ zeigen, dass es sich lohnt, den Fokus am Anfang im DaZ auf KV zu setzen, denn die KV-DaZ Kinder konnten ihren aktuellen Wortschatz nach 4 Monaten um 43% erweitern.

Die Kinder nutzten unterschiedliche Wörter 18 % häufiger als die Kontrollgruppe.

Die „silent period“ von 3 - 6 Monaten wird verkürzt. SuS können früher und schneller partizipieren!




Abbildung 30 Erster Entwurf des Informationsflyers von G.Graf, 2022

Zweiter Entwurf des Informationsflyers, veranschaulicht die weiter Entwicklung.

Wer hat das Kernvokabular im DaZ bereits erprobt?

Professor Dr. Boenisch startete mit seinen Mitarbeitern in den Jahren 2016 - 2019 eine Untersuchung mit dem Programm „KV trifft DaZ“ (Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache) diese fand in 70 Schulen und Kindertagesstätten im deutschen Nordrhein-Westfalen statt.

„KV trifft DaZ“ ist ein alltagsintegrierendes, inklusives, kernvokabular-basierendes Sprachförderkonzept.

Ergebnisse der dreijährigen Studie zu „KV trifft DaZ“ zeigen:

KV-DaZ Kinder konnten ihren aktuellen Wortschatz nach 4 Monaten um 43% erweitern.

Die Kinder nutzten unterschiedliche Wörter 18 % hochfrequenter als die Kontrollgruppe.

Beispielsweise:
Eine Schlüsselrolle hat das Wort „auch“.
Es dient als Steigbügel zum Erwerb der deutschen Satzstruktur



AUCH

Handlungen, Wünsche, Aufforderungen ankündigen
(z.B.: **auch** spielen)

Nichkonstruktionen sind möglich
(z.B.: **auch** nicht)


Aussagen über das Vorhandensein
(z.B.: **auch** haben)

Die „silent period“ von 3 - 6 Monaten wird verkürzt. Schüler und Schülerinnen können früher und schneller partizipieren!

Wie kann das Kernvokabular (KV) im DaZ angewendet werden?

Orientierung an der **Fokuswörtertafel** von Sachse/Willke (2020)

Verwendung von **Metacom-Symbolen** (c. A. Kitzinger)






?

Kletten von Symbolkarten

Modelling
Als Sprachvorbild vorleben, wie man mit Gebärden, Symbolen begleitend zur Lautsprache in echten Kommunikationssituationen kommuniziert.

Scaffolding
ist eine allgemeine Unterstützungsstrategie zur Sprachförderung und -bildung (scaffold = engl. Gerüst). Es ermöglicht Sätze und Teilhabe im Unterricht auf der nächsten Entwicklungsstufe. (Vygotskij)

Welche Materialien und Webseiten können bei der Arbeit mit Kernvokabular unterstützen?

KV-DaZ Karteikasten
(12 Kommunikationsthemen, handlungsorientierte Aktivitäten, Rituale) Systematische Begleitung beim anfänglichen DaZ Erwerb.
KV-DaZ-Heft: Bücher Kommunikationsanlässe schaffen, zu beziehen auf www.shop.fbz-koeln.de

KV-Wörterwand www.fbz-uk.uni-koeln.de

Kleine Wörter – Große Wirkung
spielerisches Einüben von KV. www.klenewoerter.ch

UK Material: Spiele, Bücher www.metacom-symbole.de

Downloads zum Thema, Bücherlisten, Symbolbücher, www.uk-couch.de

Impressum: www.gudrungraf.com

Mit Kernvokabular im DaZ durchstarten



Allen Kindern und Jugendlichen mit geringen Deutschkenntnissen eine schnelle Teilhabe an Bildung und Gesellschaft ermöglichen.

Was ist Kernvokabular (KV)?

Unsere Alltagskommunikation besteht laut Studien zu 80% aus Kernvokabular. (Boenisch, 2014)

Die Thematik rund um das Kernvokabular stammt aus der Sonderpädagogik. Mit der neuesten Forschung im Bereich des Zweitspracherwerbs gewinnt der Einsatz von Kernvokabular auch im Bereich der Regelschulen zunehmend an Bedeutung.

Unter **Kernvokabular** sind die 100- 300 am häufigsten verwendeten **Wörter** in unserer Alltagskommunikation zu verstehen. Sie orientieren sich an der Erwerbsreihenfolge in der kindlichen Sprachentwicklung.

Unsere Alltagskommunikation lebt durch die häufige Verwendung von Kernvokabular in Form von Personalpronomen, Präpositionen und Konjunktionen wie beispielsweise „ich, du, wir, sein, auf“ und Flexionsformen wie „haben, möchten, wollen, können“.

Kernvokabular ermöglicht Alltagskommunikation und darüber hinaus Bildungssprache.



Wozu Deutsch als Zweitsprache (DaZ)?

DaZ wird in der Schweiz als fester Bestandteil des Unterrichts bei Kindern mit Mehrsprachigkeit eingesetzt.

Das Angebot im Bereich DaZ soll die Bildungschancen aller mehrsprachigen Schüler und Schülerinnen erhöhen, weil sie durch dieses Angebot die Landessprache schneller erlernen können.

Mehrere Studien haben gezeigt, dass Mehrsprachigkeit als Bereicherung im Zuge der Globalisierung betrachtet werden kann.

Wenn die Lebensumstände stimmen ist sie eine enorme Chance und Ressource unserer Schüler und Schülerinnen.

Ziel:
Alle Schülerinnen und Schüler sollen sich als sprachlich kompetent erleben.

Das ermöglicht ihnen so schnell wie möglich aktiv am Unterricht in allen Fächern teilnehmen zu können.



Warum muss Kernvokabular (KV) in den Fokus von DaZ rücken?

Laut Studien besteht 80% des Alltagswortschatzes aus Kernvokabular!
Daher sollten Kinder im anfänglichen DaZ - Unterricht diesen möglichst schnell lernen.

Kernvokabular ermöglicht
mit wenigen Worten **Interaktion und Teilhabe** (hohe Flexibilität und Kontextunabhängigkeit).

- ! Weil „kleine Wörter – grosse Wirkung“ haben.
- ! Weil Funktionswörter erst Mehrwortausserungen, Sätze und Nebensätze ermöglichen – sie haben eine entwicklungsauslösende Funktion.
- ! Weil Kernvokabular pragmatische Fähigkeiten unterstützt wie: begründen, beschreiben, erklären, Fragen und Meinung äussern.
- ! Weil zum Verständnis von Aufgaben KV notwendig ist in allen Fächern, auch in Mathe....
- ! Weil Visualisierung und Handlungsorientierung Teilhabe von SuS auch ohne schriftsprachliche Fähigkeiten ermöglicht.

Bildung findet immer durch Interaktion mit anderen Menschen oder Dingen statt!

Abbildung 31 Zweiter Entwurf des Informationsflyers, Graf, 2022

9.6. Anschreiben Lehrpersonen zur Onlineumfrage

Masterarbeit von Gudrun Graf SHP zu den Themengebieten
Unterstützte Kommunikation(UK) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

„ Mit Kernvokabular im DaZ durchstarten“

Ich möchte mich kurz vorstellen. Mein Name ist Gudrun Graf und ich arbeite im Schulhaus K. seit dem Schuljahr 2020/21 als SHP.

Zur Zeit schreibe ich meine Masterarbeit. Sie setzt sich mit den Themenbereichen Unterstützte Kommunikation (UK) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auseinander. Im Rahmen meiner Masterarbeit habe ich einen Flyer zu dieser Thematik entwickelt, den ich gerne an Kindergarten Lehrpersonen, Regelschullehrpersonen, Schulische Heilpädagog*innen und DaZ Lehrpersonen abgebe.

Ziel ist es

- Zu erfassen welche Informationen zu UK an Regelschulen vorhanden sind
- Zu informieren warum es Sinn macht den Fokus auf Kernvokabular zu richten
- Informationen zu diesem Recht neuen Thema der UK weiterzugeben

Sehr gerne möchte ich den Flyer an euch abgeben, mit der bitte ihn zu lesen und an der Online – Befragung über den QR-Code teilzunehmen.

Die Befragung mit 18 Fragen dauert ca. 5-7 Minuten.

Die Online-Umfrage schliesst am 28.02.2022

Ich möchte mich schon jetzt bei euch allen für die Unterstützung bei meinem Forschungsvorhaben und der Masterarbeit bedanken.

Nach Abschluss der Masterarbeit, präsentiere ich euch gerne die Ergebnisse und Erkenntnisse an einer Teamsitzung.

Herzliche Grüsse und einen guten Start nach den Sportferien wünscht euch

Gudrun Graf

P.S.: bei Fragen könnt ihr euch gerne an mich wenden

Gudrun Graf

gudrun.graf@schule-neuhausen.ch

0049-176-83819986

9.7. Online-Fragebogen erstellt mit Lime Survey



Liebe Teilnehmerin, Lieber Teilnehmer

Im Rahmen meiner Masterarbeit habe ich einen Informationsflyer zu der Thematik

"Mit Kernvokabular in Deutsch als Zweitsprache durchstarten" erstellt.

Diesen haben Sie gelesen und ich möchte Sie einladen den Online Fragebogen dazu auszufüllen. Nochmals herzlichen Dank für Ihr Engagement.

Teil A: Berufsgruppe

A1. Welcher Berufsgruppe gehören Sie an?

Lehrperson ☐

Kindergärtnerin ☐

Schulische Heilpädagogin ☐

DaZ Lehrperson ☐

Anderes ☐

Teil B: Berufserfahrung

B1. Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie mit Schülerinnen und Schülern (SuS) die den DaZ Unterricht besuchen?

1-2 Jahre ☐

2-5 Jahre ☐

5 und mehr Jahre ☐

Teil C: Fragen zum Thema

C1. Kennen Sie den Begriff Unterstützte Kommunikation (UK)?

Ja ☐

Nein ☐

C2. Verwenden Sie Methoden der Unterstützten Kommunikation(UK) im Unterricht?

J ☐

Nein ☐

C3. Kannten Sie den Begriff Kernvokabular vor der Lektüre des Flyers "Mit Kernvokabular in Deutsch als Zweitsprache durchstarten" ?

J ☐

Nein ☐

C4. Konnten Sie sich durch Lesen des Flyers die Definition von Kernvokabular erschliessen?

Trifft gar nicht zu ☐

Trifft eher nicht zu ☐

Trifft eher zu ☐

Trifft voll zu ☐

C5. Sind Sie zufrieden mit dem Tempo des Zweitspracherwerbs Ihrer Schülerinnen

und Schüler?

J ☐

Nein ☐

C6. Suchen Sie nach Möglichkeiten den Zweitspracherwerb Ihrer Schülerinnen und Schüler(SuS) zu beschleunigen?

J ☐

Nein ☐

C7. Setzen Sie einen Schwerpunkt im Unterricht auf die Vermittlung der "kleinen Wörter"?

Trifft gar nicht zu ☐

Trifft eher nicht zu ☐

Trifft eher zu ☐

Trifft voll zu ☐

C8. Ist für Sie ein Mehrwert mit Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vorstellbar?

J ☐

Nein ☐

Teil D: Fragen zum Flyer

D1. Hat der Flyer Sie über das Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache Konzept (KV-DaZ Konzept) informiert?

Ja ☐

Nein ☐

D2. Wie würden Sie den Informationsgehalt des Flyers auf einer Skala von 1-5 bewerten?

1- sehr schlecht	<input type="checkbox"/>
2- schlecht	<input type="checkbox"/>
3- befriedigend	<input type="checkbox"/>
4- gut	<input type="checkbox"/>
5- sehr gut	<input type="checkbox"/>

D3. Wissen Sie nach dem Lesen des Flyers wo Sie sich ausführlicher über das Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache Konzept (KV-DaZ Konzept) informieren können?

Trifft gar nicht zu	<input type="checkbox"/>
Trifft eher nicht zu	<input type="checkbox"/>
Trifft eher zu	<input type="checkbox"/>
Trifft voll zu	<input type="checkbox"/>

D4. Haben Sie oder planen Sie nach dem Lesen des Flyers eine der aufgelisteten Webseiten zu besuchen?

J	<input type="checkbox"/>
Nein	<input type="checkbox"/>

D5. Sind die Forschungsergebnisse im Flyer für Sie wichtig?

Trifft gar nicht zu	<input type="checkbox"/>
Trifft eher nicht zu	<input type="checkbox"/>
Trifft eher zu	<input type="checkbox"/>
Trifft voll zu	<input type="checkbox"/>

D6. Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für den Flyer?

Teil E Wünsche zum Thema Kernvokabular und DaZ

E1. Haben Sie Interesse an Materialien für den Unterricht zum Thema Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (DaZ)?

J

☐

Nein

☐

E2. Wünschen Sie sich Weiterbildungen zu dem Thema Kernvokabular im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Unterricht?

J

☐

Nein

☐

Sie haben den Informationsflyer zu Kernvokabular und Deutsch als Zweitsprache gelesen und sich die Zeit genommen, an der für mich wichtigen Umfrage teilzunehmen.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung.

Ich wünsche Ihnen allen Inspiration und Freude an der Arbeit mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und viele Erfolgserlebnisse und Glücksmomente.

Gudrun Graf