Kernvokabular trifft DaZ
Neukonzeption eines inklusiven didaktischen Sprachförderkonzeptes auf Kernvokabularbasis für Flüchtlingskinder mit Deutsch als Zweitsprache

Zwischenbericht (August 2018)
Projektnummer:
Stiftung Wohlfahrtspflege: SW-620-6676Z, Marga und Walter Boll Stiftung: 210-09-17

Gefördert durch:
Projektteam

Leitung: Prof. Dr. Jens Boenisch  
Stell. Leitung: Lena Lingk  
Wiss. Mitarbeiter: Dr. Larissa Heitmann, Dagmar Fretter

Verwaltung/Finanzen: Monika Apweiler

Studentische Hilfskräfte/ehemaligestudentische Hilfskräfte: Aaron Riederer, Nico Janßen, Christine Goebbels, Katrin Bemmelen, Anna Hernando, Victoria Bertz, David Brautmeier

Externe Berater und Mitarbeiter: Angelika Mühlenbrock, Lena Klinnert, Abdelghafour Saidi, Nele Lange, Lina Schmitt, Clara Marx, Dr. Huda Zein
Inhalt

1 Einleitung und Ziele des Projektes ................................................................. 5
THEORETISCHER TEIL .................................................................................................. 7
2 Der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache ......................................................... 7
  2.1 Erwerbshypothesen ....................................................................................... 7
  2.1.1 Kontrastivhypothese .............................................................................. 7
  2.1.2 Identitätshypothese .............................................................................. 7
  2.1.3 Interlanguagehypothese ...................................................................... 7
  2.2 Wortschatzerwerb ...................................................................................... 8
  2.3 Grammatikerwerb ...................................................................................... 10
  2.4 Weitere Erwerbsfaktoren ......................................................................... 13
3 Vermittlung/Didaktik von Deutsch als Zweitsprache ........................................ 15
  3.1 Strukturelle Rahmenbedingungen in den vorschulischen, schulischen und außerschulischen Einrichtungen ................................................................. 16
  3.2 Der kommunikative Ansatz und implizites Lernen ......................................... 17
  3.3 Sprachstrukturelle Ansätze und explizites Lernen ......................................... 18
  3.4 Ausgewählte Medien in der Zweitsprachvermittlung .................................... 19
  3.5 Wortschatzauswahl .................................................................................... 21
4 Kern- und Randvokabular .................................................................................... 22
  4.1 Begriffsdefinition ....................................................................................... 22
  4.2 Aktuelle Forschungsergebnisse zur Wortschatzuntersuchung im Deutschen .................................................................................................................. 23
  4.3 Kernvokabular und Bildungssprache ............................................................. 26
  4.4 Übertragung auf Kommunikationsmaterialien .............................................. 27
  4.5 Vermittlung von Kernvokabular .................................................................. 28
5 Zusammenführung .................................................................................................. 31
EMPIRISCHER TEIL .................................................................................................... 34
6 KvDaZ-Konzept – Aufbau, Inhalte und Vermittlungsstrategien .......................... 34
  6.1 Das Starterpaket .......................................................................................... 34
  6.2 Einordnung in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) ................................................................. 38
  6.3 Die kernvokabularbasierte Sprachumgebung .............................................. 40
  6.4 KvDaZ-Fortbildungen .................................................................................. 42
7 Methode ..................................................................................................................... 42
  7.1 Fragestellungen und Hypothesen ................................................................ 42
  7.2 Projektverlauf (Ablauf, Entwicklung, Materialien) ......................................... 43
  7.3 Studiendesign ............................................................................................... 48
  7.4 Stichprobenbeschreibung ............................................................................ 49
7.4.1 Gesamtstichprobe der Vorstudie / Prozessevaluation ................................................................. 49
7.4.2 Gesamtstichprobe der Hauptstudie .................................................................................................. 49
7.4.3 Teilstichprobe zur Darstellung erster Ergebnisse ......................................................................... 51
7.5 Datenerhebung ...................................................................................................................................... 53
7.5.1 Freie Sprachproben .......................................................................................................................... 53
7.5.2 Fragebögen ....................................................................................................................................... 55
7.5.3 Hospitationen und Videografien ...................................................................................................... 57
7.5.4 Zusammenfassung ............................................................................................................................ 58
7.6 Datenaufbereitung der freien Sprachproben .................................................................................... 58
7.7 Datenauswertung ............................................................................................................................... 59
7.7.1 Wortschatzanalyse .......................................................................................................................... 59
7.7.2 Profilanalyse ..................................................................................................................................... 63
7.7.3 Auswertung der Fragebögen ......................................................................................................... 65
8 Ergebnisse ............................................................................................................................................. 65
8.1 Vorstudie / Prozess-Evaluation ........................................................................................................... 65
8.2 Hauptstudie ......................................................................................................................................... 66
8.2.1 Ergebnisse der Wortschatzanalyse (Teilstichprobe) ...................................................................... 66
8.2.2 Ergebnisse der Profilanalyse (Teilstichprobe) ............................................................................... 70
8.2.3 Ergebnisse der Hospitationen und Videographien ......................................................................... 71
8.2.4 Ergebnisse der Feedbackbögen Interventionsgruppe (Teilstichprobe) ....................................... 72
8.3 Weitere Ergebnisse .............................................................................................................................. 74
9 Diskussion der Ergebnisse .................................................................................................................... 75
9.1 Bewertung des KvDaZ-Konzepts und Implikation für die anfängliche DaZ-Sprachförderung (Ergebnisdiskussion) .............................................................................................................................. 75
9.2 Bewertung der Evaluationsstudie (Methodendiskussion) ................................................................ 77
10 Personelle Bedingungen ....................................................................................................................... 78
11 Zusammenfassung ............................................................................................................................... 78
12 Multiplikatorenphase ............................................................................................................................ 78
13 Literaturverzeichnis............................................................................................................................... 81
Einleitung und Ziele des Projektes


Als Einwanderungsland musste Deutschland sich in den letzten Jahren großen Herausforderungen stellen. Seit dem Jahr 2015 kamen bis August 2018 ca. 1,5 Mio Asylsuchende nach Deutschland. Die größte Gruppe der asylsuchenden Menschen im Berichtsjahr 2018 kommt aus Syrien mit der Vereinigten Arabischen Republik mit 24,5 %. An zweiter und dritter Stelle stehen Bürger aus dem Irak (10,1 %) sowie aus der Türkei (9,2 %) (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018).


Dieser Forschungsbeitrag bewegt sich im Überschneidungsbereich zwischen (frühe) Zweitsprachendidaktik, Erziehungswissenschaft und Heilpädagogik, um die Sprachvermittlung und den Spracherwerb in heterogenen Gruppen bestmöglich zu unterstützen (Michalak und Rybarczyk 2015; Becker-Mrotzek und Roth 2017).
In diesem Forschungsbericht werden a) relevante theoretische Grundlagen als Ausgangspunkt für die Einordnung der späteren Forschungsergebnisse beschrieben, b) der Projektverlauf und notwendige Anpassungen skizziert, c) die Entwicklung des inklusiven kernvokabularbasierten Sprachförderkonzeptes (KvDaZ-Konzept) dokumentiert sowie d) die Evaluation des KvDaZ-Konzeptes in den verschiedenen Bildungseinrichtungen (Schule/OGS und Kindertageseinrichtungen) herausgearbeitet.

### Exkurs 1: Zur Begrifflichkeit von Sprachbildung und Sprachförderung

Frühe sprachliche Bildung und Sprachförderung wird eine große Bedeutung im Rahmen der präventiven Maßnahmen, um Bildungsmisserfolge vorzubeugen, zugesprochen (vgl. Titz und Hasselhorn 2017). Werden beide Begriffe in Alltag und Wissenschaft häufig uneinheitlich verwendet, verweisen jüngste Veröffentlichungen auf die Notwendigkeit einer Vereinheitlichung der genutzten Terminologien (Beckerle 2017, Schneider et al. 2012). Zusammenfassend lässt sich aus der Literatur folgende begriffliche Unterscheidung ableiten:

**Sprachliche Bildung** bzw. **Sprachbildung** wird als Oberbegriff für die alltagsintegrierte pädagogische Unterstützung aller Kinder in den verschiedenen Bildungseinrichtungen beschrieben (Becker-Mrotzek und Roth 2017, S. 17). Die Unterstützung in der Sprachaneignung der Kinder gelingt durch die „Schauffung einer sprachenregenden Atmosphäre“ (Lengyel 2017, S. 274) sowie das Integrieren der Sprache in die Bildungsziele der Einrichtung.


Dennoch ist der Einsatz als additive Sprachfördermaßnahme, z.B. in gesonderten Gruppen bei Kindern mit Deutsch als ZweitSprache, mit Sprachentwicklungsverzögerungen/-störungen bzw. spezifischen Störungsbildern oder als Sprachbildungsmaßnahme nicht auszuschließen.

---

Seite 6 von 89
THEORETISCHER TEIL

2 Der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache


2.1 Erwerbshypothesen


2.1.1 Kontrastivhypothese


2.1.2 Identitätshypothese


2.1.3 Interlanguagehypothese


Vor diesem Hintergrund lassen sich drei relevante Größen ableiten, die ein Bedingungsgefüge für den Zweitspracherwerb bilden. Den (1) Ausgangspunkt bilden die Sprachen, also die Ausgangssprache L1 und die Zielsprache L2. Diese werden mit den (2) mentalen Ressourcen im Kopf des Lerners abgeglichen und an die (3) kommunikativen Bedingungen und Bedürfnisse des Lerners angepasst (vgl. Grießhaber 2013).

2.2 Wortschatzerwerb


<table>
<thead>
<tr>
<th>Phase des Einhörens</th>
<th>Lernende müssen sich in die neue Sprache einhören. Sie lernen, welche Lautkombinationen möglich sind, um mögliche Wortgrenzen zu erkennen. In dieser Phase werden nur wenig neue Wörter gelernt.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Phase der Wortbedeutungszuordnung</td>
<td>Lernende orientieren sich überwiegend an Bedeutungen der Erstsprache. Bedeutungszuordnung ist noch unvollständig und teilweise falsch.</td>
</tr>
<tr>
<td>Artikulationsphase</td>
<td>Bedeutungen oder Hypothesen über Bedeutungen werden überprüft und memoriert, indem ein neu gelerntes Wort gebraucht wird.</td>
</tr>
<tr>
<td>Phase der Vernetzung</td>
<td>Es werden syntagmatische (UND_Beziehungen, Verbinden zu vorausgehenden oder nachfolgenden Wörtern im Satz) und paradigmatische Relationen (ODER-Beziehung, Austausch syntaktisch oder sinnverwandter Wörter) erarbeitet. Es wird mehr grammatisches Wissen erarbeitet.</td>
</tr>
<tr>
<td>Phase der Automatisierung</td>
<td>Schnelle Automatisierung von Wortbedeutungen, um einer zeitlichen Verzögerung beim Abruf entgegenzuwirken.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Die Phase des Einhörens ist von einem sehr kleinen Wortschatzumfang geprägt und gilt als Grundlage für den Erwerb von Wörtern. Lernende nehmen zunächst eine passive Rolle ein, denn sie nehmen Wörter war und hören zu. In der zweiten Phase werden erste Wörter produziert, sodass diese Phase


In Apeltauer (2008) sind Hinweise zu quantitativen Aspekten des Wortschatzerwerbs in der Erstsprache veröffentlicht, die in (Tab. 2) überblicksartig zusammengefasst sind:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Alter</th>
<th>aktiver Wortschatz</th>
<th>passiver Wortschatz</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3-4 Jahre (Schuleintritt)</td>
<td>1.000 bis 2.000</td>
<td>3.000 bis 4.500</td>
</tr>
<tr>
<td>6 Jahre</td>
<td>5.000 bis 9.000</td>
<td>10.000 bis 14.000</td>
</tr>
</tbody>
</table>


"[...] We can see that there is a plausible explanation both for the rather fast initial acquisition of a second language and the painstaking lack of progress that often seems to stifle and frustrate language learners and teachers from the postelementary level: the lower frequency but still essential lexis is simply not occurring with the frequency that is enabling learners to absorb it with the facility that they acquired the very high frequency vocabulary" (Eldridge et al. 2010, 89).


2.3 Grammatikerwerb

stehen oft vor der Herausforderung zu entscheiden, welche Präposition sie überhaupt auswählen sollen und welche Beziehung zwischen den Bezugsgrößen hergestellt werden soll. Dies stellt den Lernbereich als besonders herausfordernd dar.


Tab. 3: Profilstufen nach (Grießhaber und Heilmann) (2012, 13-14), mit eigenen Beispielen ergänzt

<table>
<thead>
<tr>
<th>Profilstufe</th>
<th>Meilenstein</th>
<th>Beispiel</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0</td>
<td>Bruchstückhafte Äußerungen</td>
<td>„mehr“, „nicht“, „Ich auch“</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>Finites Verb in einfachen Äußerungen</td>
<td>„Ich komm.“, „Papa singt.“</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Trennung von finitem und infinitem Verbeite</td>
<td>„Und ich habe dann gelacht.“, Wir können Fußball spielen.“, „Wer kann Flöte spielen?“</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Subjekt nach finitem Verb (Inversion)</td>
<td>„Dann kommt die.“, „Was soll ich machen?“, „Und jetzt will ich.“, „Komm her.“, „Geh weg.“, „Lass mich in Ruhe.“</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Nebensatz mit finitem Verb in Endstellung</td>
<td>„... weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren ist.“, „... dass ich fertig bin.“</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Eingefügter Nebensatz</td>
<td>„Ahmed hat das Buch, das ihm so gut gefiel, gelesen.“</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Erweitertes Partizipattribut in einer Nominalkonstruktion</td>
<td>„Ahmed hat das von Ali empfohlene Buch gelesen.“</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zu Beginn des Spracherwerbs werden noch keine finiten Verben genutzt (Stufe 0). Der Gebrauch von finiten Verben zusammen mit einem Subjekt findet in der nächsten Erwerbsstufe statt und umfasst


<table>
<thead>
<tr>
<th>Förderhorizont</th>
<th>Schwerpunkte der Förderung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Förderhorizont 1</td>
<td>Wortschatzaufbau, Sprachrituale, handlungsbegleitendes Sprechen</td>
</tr>
<tr>
<td>Profilstufe 0 → Profilstufe 1</td>
<td>Verben, erstes Vorlesen (interaktiv)</td>
</tr>
<tr>
<td>Förderhorizont 2</td>
<td>Erzählförderung, Verkettung von Äußerungen</td>
</tr>
<tr>
<td>Profilstufe 1 → Profilstufe 2</td>
<td>Nebensätze, Geschichtenmuster</td>
</tr>
<tr>
<td>Förderhorizont 3</td>
<td>Nebensätze, Geschichtenmuster</td>
</tr>
<tr>
<td>Profilstufe 2 → Profilstufe 3</td>
<td>Nebensätze, Geschichtenmuster</td>
</tr>
<tr>
<td>Förderhorizont 4</td>
<td>Nebensätze, Geschichtenmuster</td>
</tr>
<tr>
<td>Profilstufe 3 → Profilstufe 4</td>
<td>Nebensätze, Geschichtenmuster</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tab. 4: Förderhorizonte und Schwerpunkte der Förderung (Grießhaber und Heilmann 2012, 51)

2.4 Weitere Erwerbsfaktoren


\[1\] Zur ausführlichen Lektüre wird auf Kniffka und Siebert-Ott 2012 verwiesen.
Erwerbsfaktoren nochmals zusammenfassend dargestellt:

Abb. 1: weitere Einflussfaktoren im DaZ-Erwerb


Abb. 2: Faktoren des Zweitspracherwerbs (Jeuk 2015)

Im Rahmen des Forschungsprojekts stehen die Faktoren Alter, Familienmilieu und Herkunfts- bzw. Aufnahmekontext besonders im Fokus.


3 Vermittlung/Didaktik von Deutsch als Zweitsprache

3.1 Strukturelle Rahmenbedingungen in den vorschulischen, schulischen und außerschulischen Einrichtungen


Zwei grundlegende didaktische Ansätze sind in der gegenwärtigen DaZ-Forschung handlungsleitend:

a) der kommunikative Ansatz
b) der sprachstruktuelle Ansatz

Beide Ansätze beschreiben, wie Kinder Sprache bzw. Wörter lernen können.

3.2 Der kommunikative Ansatz und implizites Lernen


Innerhalb des kommunikationsorientierten Ansatzes wird das dialogische Lesen bzw. die dialogische Bilderbuchbetrachtung als eine Methode genutzt, um Gespräche anzubahnen (vgl. Schätz 2016, 185).

Kniffka & Siebert-Ott (2012, 94) beschreiben sechs Hauptmerkmale des kommunikativen Ansatzes, die hier leicht modifiziert wiedergegeben werden:

1. **Sprachliches Handeln**
   Die Sprache wird in kommunikativen Aktivitäten eingesetzt, um Kommunikationsstrategien zu erarbeiten. Kommunikationssituationen werden durch Sprach- und Rollenspiele oder durch Gruppen- und Partnerarbeit geschaffen.

2. **Authentizität**

3. **Entdeckendes Lernen**
   Grammatische Strukturen werden zum Beispiel von den Lernenden selbst erschlossen. Auch die Entwicklung von Lernstrategien spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle.

4. **Rolle der Bezugspersonen**

5. **Rolle der Grammatik**
   Die Grammatik wird über den Inhalt vermittelt, indem sie hilft Sprechintentionen/ Kommunikationsfunktionen zu vermitteln.

6. **Rolle der Herkunftssprache**


3.3 **Sprachstrukturelle Ansätze und explizites Lernen**


Der Focus-on-Form-Ansatz ist letztendlich ein Kompromiss zwischen einer rein impliziten und einer rein expliziten Sprachvermittlungsmethode. Er geht davon aus, dass eine vorübergehende Fokussierung auf sprachliche Strukturen, insbesondere der Formenvielfalt (Deklinationssystem) notwendig ist, damit langfristig grammatischer Fehler vermieden werden. Dennoch sollte die Sprachvermittlung überwiegend inhaltsorientiert verlaufen (vgl. Niebuhr-Siebert und Baake 2014).

Zusammenfassung


3.4 Ausgewählte Medien in der Zweitsprachvermittlung

Lehrwerke und Arbeitsblätter


Bildkarten, Lernspiele und Sprachlernsoftware


- „gruppen dynamische Spiele/Spiele zur Verbesserung des Gruppen- und Unterrichtsklimas, also z.B. Spiele zum Kennenlernen, zur Begrüßung und zum Abschied; Spiele zur Entspannung, Konzentration und Auflockerung,
- Spiele zur Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation,
- Spiele zur Einübung bestimmter sprachlicher Strukturen.

Dem würden formal etwa folgende Spieltypen entsprechen:
• Partnerinterviews, gemeinsames Malen, Kim-Spiele (Wahrnehmungsspiele) u.a.,
• Rollenspiele und Pantomime, Sprech- und Schreibspiele,
• Lege- und Kartenspiele, Würfel- und Brettspiele.


3.5 Wortschatzauswahl


4 Kern- und Randvokabular


4.1 Begriffsdefinition


Kernvokabular im weiteren Sinne bezieht sich unabhängig der 80% Marke auf die 200–300 am häufigsten gesprochenen Wörter einer Personengruppe (Vorschulkinder, Schulkinder, Kinder mit körperlicher/geistiger Beeinträchtigung, Kinder im Zweitspracherwerb, Erwachsene etc.) Für die Zuordnung von Wörtern als Kernvokabular ist die 80%-Marke eine relativ leicht zu identifizierende Größe in der Analyse von Wortschätzten und kann alters- und sprachenüber- greifend angewandt werden. Damit lässt sich mit Hilfe von Häufigkeitswortlisten gesprochener Sprache schnell und zuverlässig das Kernvokabular der Bezugsguppe identifizieren (z.B. Kleinkinder, Vorschulkinder, Grundschulkinder, Erwachsene). Aufgrund der Forschungslage zur Rolle von Kernvokabular...

Die Alltagssprache besteht zu ca. 80% aus Kernvokabular. Bei einem aktiven Wortschatz eines Jugendlichen oder jungen Erwachsenen von ca. 20.000 Wörtern werden somit die 200–300 am häufigsten gesprochenen Wörter ständig gesprochen und wiederholt, 19.700–19.800 Wörter hingegen werden nur hin und wieder genutzt (Randvokabular/Themvokabular). Besonders häufig werden Wörter wie ich, du, wir, sein (ist/bin/sind/war…), haben, möchten, wollen, können, machen, das, der, die, und, ja, nicht, noch, mal, auch, mehr, was, wie, mir, mein, dein, doch, aber, mit, auf… gesagt. Dies gilt situations- und altersübergreifend. Banajee et al. (2003) fassen hierzu zusammen: „Core vocabularies are small in size and do not change across environments or between individuals” (68).


4.2 Aktuelle Forschungsergebnisse zur Wortschatzuntersuchung im Deutschen


Die Transkripte wurden linguistisch analysiert. Im Anschluss erfolgte die Erstellung von Häufigkeitslisten (Ranking) der gesprochenen Wörter der geistig behinderten Kinder im Vergleich zu den nichtbehinderten Kindern (vertiefende Ausführungen zum methodischen Design der Studie und den Auswertungsmethoden siehe Boenisch 2014).

In dieser Kernvokabularstudie mit Sprachaufnahmen von 102 Schüler*innen wurden insgesamt ca. 260.000 Wörter erfasst und analysiert. Die Wortschatzanalysen der 56 nicht beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen aus den Allgemeinen Schulen basieren auf 133.453 Wörtern, die Sprachanalysen der 44 Schüler*innen mit geistiger Behinderung auf 125.454 Wörtern.
Bezogen auf das Kernvokabular kann festgehalten werden, dass es zwischen den Schülern*innen mit und ohne geistige Behinderung kaum Unterschiede gibt. Dies gilt sowohl für die am häufigsten gesprochenen Wörter (Wortschatz) als auch für die absoluten Häufigkeiten der einzelnen Wörter in der Liste der 200 am häufigsten gesprochenen Wörter (Top 200). Abb. 3 verdeutlicht die Übereinstimmung im Verlauf der Häufigkeiten der TOP 500 Wörter zwischen den beiden Vergleichsgruppen (der Korpus der nicht behinderten Kinder wurde hierzu um einige Sprachaufnahmen reduziert, um auf eine vergleichbare Wortschatzgröße von ca. 125.000 Wörtern zurückgreifen zu können).

Abb. 3: Absolute Häufigkeiten der TOP 500 Wörter der Schüler*innen aus der Förderschule Geistige Entwicklung (Schulbesuchszeit: 2–10, n=125.454 Wörter; schwarze Kurve) und der nicht behinderten Schüler*innen aus Klasse 2–8 (n=125.607 Wörter, hellgraue; aus Boenisch (2014))


Abbildung 4 veranschaulicht, wie marginal die Unterschiede im Kernvokabular zwischen geistig behinderten und nicht behinderten Kindern sind. Das Kernvokabular der Kinder aus Klasse 2 (hier als

Abb. 4: Prozentualer Anteil der gemeinsamen Wörter in den Häufigkeitslisten der Schüler*innen mit geistiger Behinderung (GB gesamt; n=125.454 Wörter) im Vergleich zu den Schüler*innen der Klasse 2 (GS Kl. 2; n=31.189 Wörter; Quelle: Boenisch 2014).

In der Top 20 Liste der Klasse 2 fehlt im Vergleich zur GB-Liste bis auf das Wort auch kein weiteres Wort. Auch findet sich allerdings bereits auf Platz 21 der Kernvokabularliste der geistig behinderten Kinder wieder. In der Top 50 Liste fehlen die drei Begriffe zu, denn und hallo, die wiederum in der Top 100 Liste der Klasse 2 auftauchen. Die 13 fehlenden Begriffe in der Top 100 Liste tauchen in der Top 300 Liste der Klasse 2 auf. Größere Abweichungen in den Wortlisten sind erst nach den 200 am häufigsten genutzten Wörtern erkennbar.

Ergänzend hierzu zeigt auch der Vergleich der Wortarten, dass es keine bedeutungsvollen Unterschiede zwischen den am häufigsten gesprochenen Wörtern der Alltagssprache der Kinder ohne Behinderung und der Kinder mit geistiger Behinderung gibt. D.h. auch Kinder mit geistiger Behinderung nutzen in ihrer Verbalsprache alle Wortarten und setzen diese genauso häufig ein wie nichtbehinderte Kinder (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Prozentualer Anteil der Wortarten gesprochener Sprache von Schüler*innen der Klassen 2, 4, 6 und 8 (Grundschule, Hauptschule, Gymnasium; n=133.453 Wörter) im Vergleich zur Gruppe der Schüler*innen mit geistiger Behinderung (2-10. Schulbesuchsjahr, n=12; Quelle Boenisch (2014)
Ein Vergleich der Ergebnisse dieser Studie mit der ersten Kernvokabularstudie bei 2–7jährigen Kindern mit und ohne Körperbehinderung (N=72, ca. 55.000 Wörter; vgl. Boenisch und Sachse 2007) be- stätigt, dass das weitgehend gleiche Kernvokabular unabhängig von Alter und Bildungsstand einge- setzt wird und eine lebens-, situations- und behinderungsübergreifende Funktion in der Alltagsspra- che einnimmt. (Hinweis: weitere Infos zu Wortlisten siehe www.fbz.uk.uni-koeln.de.)

4.3 Kernvokabular und Bildungssprache

Im Forschungsfeld von Deutsch als Zweitsprache wird die Alltagssprache von der Bildungssprache ab- gegrenzt.


Die Forschungsergebnisse zum Kernvokabular belegen, dass die Alltagssprache vor allem durch 200 Wörter bestimmt wird. Da dieses überwiegend aus Funktionswörtern besteht, trägt es auch maßgeb- lich zur Satzbildung bei und bildet damit ein wertvolles Fundament, um die Bildungssprache zu ge- brauchen (Ich sehe das anders., Aber vielleicht sollte man noch ..., Sie denken, dass ..., Ich finde es gibt auch noch mehr ..., Was wollen Sie denn ..., Noch keiner hat ..., ... , weil ich das nicht weiß. usw.). Funktionswörter können syntaktisch unterschiedlich verwendet werden und sind damit verschiede- nen Wortarten zu zuordnen (vgl. Blühdorn et al. 2017). Dieser Umstand ermöglicht einen flexiblen Einsatz des Kernvokabulars in der mündlichen und in der schriftlichen Sprache. Weitere Anhalts- punkte, die diese These unterstützen, bietet die Diskursmarkerforschung (ausführlich in Blühdorn et

Beispiel 2: Ahmed nutzt aus dem Kernvokabular das Adverb „noch“, um deutlich zu machen, dass ein Zustand noch weiter anhält (Ich muss noch schreiben.). Im Matheunterricht kann er das Wort in Verbindung mit Mengenangaben einsetzen (Ich habe noch fünf Steine.). Im Morgenkreis kann er sich verstärkend danach erkundigen, wer mit ihm zum Hausmeister geht (Wer kommt noch mit?).

Zusammenfassung

4.4 Übertragung auf Kommunikationsmaterialien
Mit dem Kölner Vokabular (© Boenisch/Sachse) wird die auf wissenschaftlichen Studien zum Gebrauchswortschatz basierende Vokabularauswahl und –anordnung auf den Kölner Kommunikations- tafeln (40 Wörter oder 140 Wörter), auf dem Kölner Kommunikationsordner (ca. 450 Wörter) und auf der elektronischen Kommunikationshilfe MyCore (ca. 800 oder ca. 2000 Wörter) bezeichnet (vgl. Sachse et al. 2013). Wie unter Kap. 4.1 beschrieben, wird das bedeutsame und häufig verwendbare Kernvokabular außen, im sog. Rahmen, angeboten und ist dadurch für die Kinder mit geringen Deutschkenntnissen sowie für die Lehrkräfte, pädagogischen Fachkräfte und Erzieher*innen schnell erreichbar. Das themenspezifische Randvokabular, das nahezu unendlich erweiterbar ist, wird in der Mitte angeboten. Mit dieser Anordnung wird die Kombination von Kern- und Randvokabular erleichtert (Ich will Eis haben., Hast du auch keine Lust mehr?, Lass uns in die Stadt gehen.).

Die Wörter sind nach Wortarten alphabetisch so angeordnet, dass einfache Aussagesätze in Leserichtung von links nach rechts gebildet werden können (Wir wollen Fußball spielen).

Artikel entsprechend der DemeK-Farbkodierung ergänzt werden (blauer Punkt für „der“ und männli-
che Wörter, grüner Punkt für „das“ und sächliche Wörter, roter Punkt für „die“ und weibliche Wör-
ter). Die Wörter auf den Kommunikationsmaterialien werden alle als Symbol und zusätzlichem
Schriftbild abgebildet. Trotz des unterschiedlichen Wortschatzumfangs ähneln sich die Materialien in
ihrer Anordnung der Wörter. Damit wird das Lernen von motorischen Automatisierungsprozessen

Beispiel 3: Wenn Ahmed beispielsweise gelernt hat, dass sich auf dem Kommunikationsordner das
Wort „auch“ unten rechts befindet, so kann er dieses Wort auf einer ähnlichen Position in
MyCore wiedergeben. Die Möglichkeit „auch“ zu einer Zwei- oder Mehrwortäußerung zu er-
weitern (Ich auch., Kann ich auch.), kann durch die feste Position einfacher gelingen. Für die
Entwicklung dieser Fähigkeit muss Ahmed weder schreiben noch lesen können.

Mit dem Aufbau des Kölner Vokabulars wird nicht nur ein Vorschlag zur Übertragung von Kern- und
Randvokabular auf verschiedenen komplexen Kommunikationsmaterialien vorgenommen, sondern die
integrierten didaktischen Hilfestellungen, wie z.B. die Wortartenanordnung und die farbliche Markie-
rung der Wortarten, ermöglichen sowohl für die DaZ-Lernenden als auch für deren Bezugspersonen
eine schnelle und intuitive Nutzung dieser (vgl. Sachse et al. 2013).

4.5 Vermittlung von Kernvokabular

In der Fachdiskussion zur Unterstützten Kommunikation wird das Anbieten und die Nutzung von
Kernvokabular als notwendiger Bestandteil zur Erlangung der kommunikativen Kompetenz bei Kin-
dern mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen erachtet (siehe ausführlich in Sachse und
Schmidt 2017). Die Universalität von Kernvokabular und dessen geringer Anteil an Inhalts- und/oder
Nomen, verlangt eine Vermittlung dessen in „echten Kommunikationssituationen“ (Sachse/Schmidt 2017)
sowie einen flexiblen Gebrauch (vgl. Sachse und Willke 2011). Im Fachgebiet
unterstützten Kommunikation werden Möglichkeiten zum systematischen Wortschatzaufbau mit
Kernvokabular aufgezeigt sowie Hinweise zum sprachförderlichen Verhalten geliefert. Diese werden
im Folgenden exemplarisch skizziert:

Konzept der Fokussierung und Kommunikationsfunktionen (pragmatische Fähigkeiten)

Sachse und Willke (2011) machen mit ihrem Konzept der Fokussierung einen Vorschlag, wie Kernvo-
kabular systematisch und verstärkt im Alltag eingesetzt werden und der Wortschatz sukzessive auf-
gebaut werden kann. Der Zielwortschatz besteht aus 70 Kernvokabularwörtern und 30 individuell
ausgewählten Randvokabularwörtern. Dieser ist wiederum in 16 Fokussierungsschritten unterteilt, die
jeweils 4-5 Fokussierung beinhalten. Die Fokussierung pro Reihe sind so ausgewählt, dass diese sich
untereinander kombinieren lassen. Die Autorinnen schlagen vor, dass eine Fokussierung 6 Wochen
verstärkt vom Umfeld angewendet wird. Dabei kann es hilfreich sein, die einzelnen Fokussierer zu
visualisieren (s.u. Modelling). Sobald die Fokussierung aktiv von den Lernenden verwendet werden,
rückt die nächste Fokussierung in den Mittelpunkt der Förderung. Hinsichtlich der Zeitangaben
sollte bedacht werden, dass das Konzept der Fokussierung ursprünglich für Menschen mit komplexen
Kommunikationsbeeinträchtigungen, mit zum Teil schweren motorischen und/oder kognitiven Beein-
trächtigungen entwickelt wurde. Die Adaption bzw. Übertragung des Konzepts auf andere Zielgrup-
pen sollte etwaige Zeitvorgaben auf die Bedürfnisse der Lernenden anpassen (siehe Kap. 6.1).

Zu jeder Fokussierungswelle wird eine Kommunikationsfunktion/ pragmatische Fähigkeit zugeordnet. In-
gesamt berücksichtigt das Konzept 9 Reihen verschiedener Kommunikationsfunktionen (u.a. umfeld
beeinflussen/ erstes Steuern von Aktivitäten, um einen Gegenstand/eine Handlung bitten, Auswahl-
en, Beschreiben/Kommentieren, Um Informationen bitten/nachfragen), die entsprechend der Er-
werbsreihenfolge in der kindlichen Sprachentwicklung angeordnet sind. Pro Reihe befinden sich teilweise mehrere Kommunikationsfunktionen (z.B. Über eine andere Person sprechen/ persönliche Eigenschaften/ Gefühle ausdrücken, Erzählen/Berichten).


<table>
<thead>
<tr>
<th>Kommunikationsfunktionen</th>
<th>Beispielformulierungen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Begrüßen, auf Gruß antworten</td>
<td>Hallo, Hi, Na, Herzlich Willkommen, Guten Tag, guten Morgen, guten Abend, guten Mittag, Hey, Huhu, Alles klar? Hey, wie geht’s?</td>
</tr>
<tr>
<td>Bitten/ auf Bitte antworten</td>
<td>Entschuldigung, Verzeichung, Entschuldigen Sie bitte, Sorry Ja bitte? Wie kann ich Ihnen/dir helfen? Was gibt’s?</td>
</tr>
<tr>
<td>Danken/ auf Dank antworten</td>
<td>Danke, Dankeschön, vielen Dank Gerne, gern geschehen, kein Problem, das habe ich gerne gemacht, nichts zu danken</td>
</tr>
<tr>
<td>Verabschieden/ auf Abschied antworten</td>
<td>Tschüss, bis bald, mach’s gut, auf Wiedersehen, Ciao, wir sehen uns!</td>
</tr>
<tr>
<td>Entschuldigen/ Entschuldigung annehmen</td>
<td>Tut mir leid, Entschuldigung, Verzeichung, verzieh mir, entschuldige bitte, das habe ich wirklich nicht mit Absicht gemacht. Ist schon ok, macht nichts, kein Problem, das kann doch jedem mal passieren, alles nicht so schlimm, schon gut, schon vergessen</td>
</tr>
<tr>
<td>Ablehnen/ auf Ablehnung reagieren</td>
<td>Nein, danke Vielen Dank, aber das möchte/ brauche ich nicht Danke, heute lieber nicht Ok Na gut, kein Problem! Hm, schade Wirklich nicht? Warum denn nicht? Das verstehe ich nicht Bist du dir sicher, dass du das nicht möchtest?</td>
</tr>
<tr>
<td>Anweisung geben/ umsetzen</td>
<td>Künsttest du mal bitte... Kannst du mal... Würdest du bitte... Klar, kein Problem Klar, das mache ich gerne Natürlich! Ja, das mache ich</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Modelling**


Visualisieren


5 Zusammenführung


Auf Grundlage der vorangegangenen Überlegungen soll im Rahmen des KvDaZ-Projekts die bisherige DaZ-Didaktik und die Erkenntnisse aus der Kernvokabularforschung zusammengeführt werden, um für die anfängliche DaZ-Vermittlung und Erwerb einen wissenschaftlich begründeten (Grund-)Wortschatz im Rahmen eines Konzeptes zur Verfügung zu stellen. Es wird angenommen, dass über die adäquate Auswahl des Wortschatzes, der hochfrequent im Alltag der Kinder vorkommt, a) die Umsetzung des kommunikativen Ansatzes systematischer und zielführender erfolgen kann und b) ein sprachliches Fundament für den Übergang in die Bildungssprache aufgebaut wird. In Abbildung 8 werden diese Grundüberlegungen zusammengefasst: Die Umsetzung des kommunikativen Ansatzes zu Beginn des Zweispracherwerbs erfolgt über eine verstärkte Vermittlung von Kernvokabular (in blau visualisiert). Die Kinder lernen die Sprache flexibel zu gebrauchen und nutzen dabei ganz unterschiedliche pragmatische Fähigkeiten/ Kommunikationsfunktionen. Mit zunehmender Sprachkompetenz erweitert sich der Wortschatz der Kinder, sodass die Kinder metasprachliche Strategien effektiv nutzen können.
Abb. 8: Sprach(en)lern-Kontinuum: „Elementare Sprachverwendung“ entspricht Niveau A und „Kompetente Sprachverwendung“ entspricht Niveau C aus dem GER
EMPIRISCHER TEIL

6 KvDaZ-Konzept – Aufbau, Inhalte und Vermittlungsstrategien


6.1 Das Starterpaket

Die Idee des Starterpakets ist es, den beteiligten Einrichtungen eine Grundausstattung mit Kommunikationsmaterialien und didaktischen Materialien zur Verfügung zu stellen, um den gesteuerten und ungesteuerten DaZ-Erwerb in einer kernvokabularbasierten Lern- und Sprachumgebung stattfinden zu lassen. Im Zentrum des Starterpakets steht das Kölner Vokabular.

Abb. 9: Die Starterpaket von Schule/OGS und Kita

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu den einzelnen Inhalten des Starterpakets:
### Tab. 6: Starterpaket des KvDaZ-Konzepts

<table>
<thead>
<tr>
<th>Material</th>
<th>Inhalt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kölner Kommunikationsordner (ca. 450 Wörter)</td>
<td>Im Kölner Kommunikationsordner befinden sich alle Kernvokabularwörter außen im Rahmen, sodass diese situationsübergreifend schnell genutzt werden können. Das Randvokabular befindet sich in der Mitte und ist beispielhaft auf verschiedenen Themenseiten angeordnet. Alle zur Verfügung stehenden Wörter werden als Symbole mit Schriftbild angeboten.</td>
</tr>
<tr>
<td>MyCore (ca. 2000 Wörter in der Vollversion)</td>
<td>Die elektronische Kommunikationshilfe/Lernsoftware MyCore ist eine Weiterentwicklung des Kölner Kommunikationsordners und verfügt über eine Sprachausgabe sowie die Möglichkeit, die deutsche Grammatik (Flexion und Wortbildung) in einem größeren Umfang zu erlernen.</td>
</tr>
<tr>
<td>Randvokabularordner</td>
<td>Der Randvokabularordner enthält einen Vorschlag für verschiedenes themenspezifisches Vokabular, das ergänzend zum Wandposter genutzt werden kann. So können beispielsweise Körperteile oder Gefühle mit Symbolkarten benannt werden.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Tischsets/Situationstafeln

Wiederkehrende Situationen im Alltag eignen sich besonders, um Kommunikationsanlässe zu schaffen. Am Beispiel der vorbereiteten Tischsets und Situationstafeln wird ein Vorschlag gemacht, welche Rolle Kernvokabular in diesen Situationen spielen kann und wie die Kinder darüber vielfältige Kommunikationserfahrungen sammeln können.

![Tischset Beispiel](image)

### Quatschsatzbuch (in Anlehnung an © Sabine Plachta)

Unter Verwendung von Kern- und Randvokabular können in den Quatschsatzbüchern einfache Aussagesätze (Subjekt-Verb-Objekt und Subjekt-Verb-Adjektivattribut-Objekt) variabel gebildet werden. Das didaktische Material kann über die Bildung merkwürdiger Inhalte einen Kommunikationsanlass bieten (z.B. *Die Oma isst schönen Matsch*).

![Quatschsatzbuch Beispiel](image)

### Erzählbücher (in Anlehnung an Claudio Castañeda und Monika Waigand)


![Erzählbuch Beispiel](image)

### Ich-Buch (in Anlehnung an Nina Fröhlich)


![Ich-Buch Beispiel](image)

### Bilderbücher in Leichter Sprache adaptiert

"Vom Maulwurf der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf

Leichte Sprache ist eine sprachliche Ausdrucksweise des Deutschen. Ziel ist hierbei, durch eine leichte Verständlichkeit Menschen mit Sprachverständnisproblemen, Lernschwierigkeiten, Leseschwierigkeiten oder Problemen im Sprechen der deut-


Ergänzend zu den Materialien werden in dem Starterpaket verschiedene Software-Programme integriert, mithilfe dieser die beteiligten Einrichtungen verschiedenen Angebote selbst ausdrucken oder für ihren Kontext anpassen können. Die Einweisung zur Nutzung der entsprechenden Software und Dateien erfolgt an einem separaten Termin nach Abschluss der zweitägigen Fortbildung und dauert 90 min. Dem Starterpaket liegt eine Handreichung bei, in der die grundlegenden Informationen zum Projekt sowie die Hinweise zum Aufbau und zum Einsatz der Materialien zusammengefasst sind (vgl. Boenisch et al. 2017 (unveröffentlicht)).

6.2 Einordnung in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)
Zur Einstufung der Sprachkenntnisse nutzt der GER, wie in Kap. 3.5 beschrieben, unterschiedliche Referenzniveaus. Als wichtige sprachliche Kategorien werden im GER die Bereiche Verstehen (Hören, Lesen), Sprechen (an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen) und Schreiben benannt und die einzelnen Fähigkeiten in Bezug auf die Niveauvstufen differenziert. Die folgende Tabelle beschreibt beispielhafte Materialangebote aus dem KvDaZ-Konzept in Bezug auf die unterschiedlichen sprachlichen Kategorien.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sprachliche Kategorien aus dem GER (2001)</th>
<th>Materialangebot im KvDaZ-Starterpaket</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Verstehen – Hören</td>
<td>Reime, Fingerspiele und Lieder mit wiederkehrenden Äußerungen</td>
</tr>
<tr>
<td>Verstehen – Lesen</td>
<td>Bücher-Lesekisten und weitere Textsorten mit Begleitmaterialien</td>
</tr>
<tr>
<td>Sprechen – An Gesprächen teilnehmen</td>
<td>Kölner Kommunikationsordner, A0-Wandtafel, MyCore, Tischsets, Erzählbücher, Ich-Buch</td>
</tr>
<tr>
<td>Sprechen – Zusammenhängendes Sprechen</td>
<td>Begleitmaterialien zu den Büchern aus der Lesekiste 1 und 2 mit verschiedenen Schreibanregungen</td>
</tr>
<tr>
<td>Schreiben</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


Beispiel 5: „Spielplatz“:

Im DaZ-Unterricht kann Kindern eine Chance gegeben werden, in einer ruhigen Atmosphäre das sonst sehr schnelle, emotionale und abwechslungsreiche Geschehen des Spielplatzes zu durchleben und geforderte sprachlichen Strukturen zu festigen: Können wir ...?, Wollen wir zusammen spielen?, Wir müssen..., Darf ich ...?, Wann bin ich?, Jetzt dul, Jetzt ich!, Nicht so machen!, Ich will ... Lass uns da gu-
cken.

Als Vorbereitung für die Situation „Spielplatz“ kann die Methode des bildhaften Erzählens eingesetzt werden. Hierfür kann eine „Erzählkiste“ vorbereitet werden, die im Kreis versammelten Kindern präsentiert wird. Nach und nach werden verschiedene kleine Gegenstände und Figuren aus der Kiste entnommen, benannt, aufgestellt und in eine Geschichte eingebunden. Die Gegen-
stände, mit denen die Kiste gefüllt wird, können ganz unterschiedlich sein und müssen nicht extra angeschafft werden. Ob kleine Püppchen, Stofftiere, Playmobilenfignen und Puppenhauseinrichtungen oder einfach ein paar Bauklötze, die zu einem Tisch, Stuhl oder Bett umgewandelt werden, der Phantasie und Kreativität von Kind und Erwachsenen ist hier viel Frei-

Beispiel 6: „Verabreden“:

Ahmed und Shirin treffen sich gerade auf dem Spielplatz. Sie haben sich lange nicht gesehen und wollen sich für nächste Woche verabreden. Nun müssen sie einen Tag und einen Treffpunkt festlegen. (Hinweis: Die jeweiligen Rollenbeschrifungen und Absichten werden auf Moderati-

Beispiel 7 „Kommentare“:

Avan, Jilan und Ivana bringen ihr Lieblingslied mit. Die DJ-Karte („Ich bin dran.“) entscheidet, wer zuerst sein Lieblingslied vorspielen darf. Der DJ stellt sein Lieblingslied vor. Danach wird das Publikum zum Kommentieren der Liedauswahl aufgefordert (Ich mag das. Das geht gar nicht. Wer ist das? Finde ich komisch.). Am Ende entwickelt die Gruppe eine gemeinsame Mu-

Beispiel 8 „Einkaufen“:

Kinder und Lehrer/Erzieher spielen Kaufmannsladen. In einer spielerischen Form werden den Kindern die sprachlichen Strukturen und Wörter vermittelt, die sie auf eine echte Situation beim Einkaufen vorbereiten. Z.B.: Kann ich bitte das haben?, Haben Sie ...? Ich brauche ..., Ich hätte gern ..., Was kostet das?, Das ist aber teuer!, So viel?.

Um den Kindern die Möglichkeit zu geben, die gelernten Sprachausdrücke auszuprobieren und zu verfestigen, wird den Lehrern/Erwachsenen empfohlen, sich nach einiger Zeit aus dem Spiel zurückzuziehen bzw. die eigene Rolle einem Kind zu überlassen und als stiller Beobachter das Spiel aus einer gewissen Entfernung weiterzuverfolgen. Auf diese Weise kann festgestellt

Abb. 10: Selbst erstellte Erzählkiste zur Veranschaulichung
werden, welche sprachlichen Strukturen von den Kindern sicher und aktiv gebraucht werden und welche noch gewisse Schwierigkeiten bereiten.

6.3 Die kernvokabularbasierte Sprachumgebung


Tab. 8: Die kernvokabularbasierte Sprachumgebung - Double Sixpack

<table>
<thead>
<tr>
<th>Förderliche Rahmenbedingungen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Zielvokabular festlegen</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Fokuswörter aus dem Zielvokabular auswählen und einführen</td>
</tr>
<tr>
<td>Die Auswahl für die aktuell einzuführenden Wörter orientiert sich an:</td>
</tr>
<tr>
<td>- aktuellen Unterrichtsthemen</td>
</tr>
<tr>
<td>- wiederkehrenden Ritualen und Situationen (Morgenkreis, Hausaufgabensituation, Pausensituation, Essenssituation, Bilderbuchbetrachtung, Ankommen, usw.)</td>
</tr>
<tr>
<td>- Fokuswörtertabelle von Sachse und Willke (2011)</td>
</tr>
<tr>
<td>Die ausgewählten Fokuswörter sollten sich untereinander kombinieren lassen. Es wird empfohlen, mindestens sechs Fokuswörter einzuführen. Diese sollten so lange hochfrequent angeboten werden, bis die DaZ-Lernenden die Wörter aktiv gebrauchen.</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Strukturieren der Umgebung</td>
</tr>
<tr>
<td>In Abhängigkeit zur ausgewählten Aktivität sollte das Zielvokabular lautsprachlich oder mittels der Kölner Kommunikationsmaterialien und/oder kernvokabularbasierten Materialien zur Verfügung gestellt werden. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Materialien, insbesondere die Kommunikationsmaterialien, für die Kinder immer erreichbar sind.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Sprachförderliches Verhalten</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>7. Modeling (implizite Methode)</td>
</tr>
<tr>
<td>8. Visualisieren (explizite Methode)</td>
</tr>
<tr>
<td>Beim Visualisieren werden, durch Klettern von Symbolen auf einen Satzstreifen oder in die Mitte der Tafel, Sprachstrukturen verdeutlicht. Grammatische Regeln, wie z.B. die Inversion von Verben, die Bildung der Partizipform bei schwachen Verben, Frage-Antwort-Muster können so explizit/metasprachlich vermittelt werden.</td>
</tr>
<tr>
<td>9. Strukturierungshilfen laut denken (in ruhigen Situationen zu empfehlen)</td>
</tr>
<tr>
<td>Die Strukturierungshilfen und Ordnungsmuster laut zu denken, helfen den DaZ-Lernenden dabei unterstützen, die gesuchten Wörter schnell zu finden. So kann der Kommunikationspartner beim Modeling laut über die Strukturierung nachdenken und diese laut aussprechen</td>
</tr>
</tbody>
</table>
4. Vokabular für unterschiedliche Kommunikationsfunktionen auswählen
- Protestieren oder Abweisen
- Begrüßen und Verabschieden
- Um Hilfe bitten
- Witze erzählen, Späße machen
- Entschuldigen/Entschuldigung annehmen
- Fragen/Fragen beantworten
- Begründen
- Missverständnisse klären
- Thema wechseln
- Interaktion aufrechterhalten
- (…)
Es wird empfohlen, ausgehend von einem kommunikativen Thema (z.B. Einkaufen, Kochen, Musik) mindestens zwei Kommunikationsfunktionen auszuwählen, die in dieser Situation realisiert werden sollen. Passend zu den Kommunikationsfunktionen werden die einzelnen Fokuswörter ausgewählt und verstärkt genutzt.

5. Echte Kommunikationssituationen gestalten
Der Inhalt des Gesprächs und die damit verbundene Aktivität sollten die kernvokabulargebasierte Sprachförderung bestimmen und nicht der Einsatz des Materials. Es geht um das Erleben des Kommunikationsinhalts sowie kommunikative Interaktionen zu ermöglichen.

6. Routinen nutzen
Wiederkehrende Situationen helfen Kommunikationserfolge zu sichern. Die in den wiederkehrenden Situationen zu machenden Aussagen sollten sich vorrangig aus dem Zielvokabular zusammensetzen.

Beispiel:
Der Kommunikationspartner denkt laut: „Was will ich sagen? Geht es um ein Zeitadverb? Also hier oben rechts bei den gelben Wörtern. Das j ist im Alphabet weiter hinten. Also hier jetzt. Und dann will ich eine Person ansprechen. Da muss ich zurück zu den lila Personalpronomen du.“

10. Aussagen unterstützen
Um die Kinder darin zu unterstützen, das erlernte Vokabular in unterschiedlichen Situationen passend anzuwenden, bieten sich u.a. folgende Vorgehensweisen an:
- Modellierte Antwortvorschläge anbieten: z.B. als Gegensatzpaar („Wie soll das Fenster sein? Auf oder zu?
- Auslassen des letzten Wortes: „Samira ist [da, nicht da].“
- Aussagen erweitern: „Buch“ wird erweitert zu „Ich will das Buch haben“.
  „Welcher Tag ist heute?“ = geschlossene Frage
  „Was machen wir heute?“ = offene Frage

11. Tempo der Interaktion regulieren
Während der Interaktion sollte darauf geachtet werden, den Kindern ausreichend Zeit zum Reagieren und zum Ausreden zu gewähren. So kann es hilfreich sein, innerlich bis 10 zu zählen, ehe die Steuerung der Interaktion wieder übernommen wird.

Diese zwölf Strategien werden den Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und Erzieher*innen in einem Analyserraster zur Verfügung gestellt, sodass die Selbsteinleitung bei der praktischen Umsetzung unterstützt wird. Praktisch eingeführt wurde das „Double Sixpack“ anhand von videogestützten Fallbeispielen während der Fortbildung (siehe Kap. 6.4)
6.4 KvDaZ-Fortbildungen


7 Methode

7.1 Fragestellungen und Hypothesen

Das Forschungsinteresse im Rahmen des Projektes besteht darin 1.) ein tragfähiges, alltagsintegriertes Sprachförderkonzept für den Beginn des DaZ-Erwerbs zu entwickeln und 2.) die Wirksamkeit dieses Konzeptes auf den Spracherwerb zu untersuchen. Für das zweite Forschungsinteresse ergibt sich folgende Fragestellung:

*Welche Auswirkungen hat der systematische Einsatz des KvDaZ-Konzepts auf die frühe Entwicklung von Wortschatz und Grammatik bei Kindern mit Fluchterfahrung und geringen Deutschkenntnissen im Alter von vier bis zehn Jahren?*

Im Projektantrag wurden dafür vier Hypothesen formuliert:

**H1:** Kinder, die erstmalig mit Deutsch als Zweitsprache konfrontiert werden und frühzeitig mit dem neuen, auf Kernvokabular basierten Sprachförderkonzept gefördert werden, erlernen die häufigsten Wörter der deutschen Sprache und erste grammatikalische Strukturen deutlich schneller als die Kinder aus der Kontrollgruppe unter den Bedingungen bisheriger Sprachförderung in Kindergarten und Schule.

**H2:** Das neue, auf Kernvokabular basierende Sprachförderkonzept beschleunigt das Lernen der deutschen Sprache unabhängig vom Alter der Kinder.

**H3:** Die systematische Anwendung des Kernvokabulars führt zu einer deutlich höheren kommunikativen Kompetenz der Kinder als bei den Gleichaltrigen, die zu Beginn ihrer DaZ-Sprachförderung nach bisherigen Sprachförderkonzepten unterrichtet werden.
H4: Das neue, auf Kernvokabular basierte und mit Symbolen ergänzte Sprachförderkonzept ermöglicht auch Kindern mit deutlichen Lernerschwierigkeiten einen schnelleren Zugang zur deutschen Sprache als gleichaltrige Kinder mit vergleichbaren Lernerschwierigkeiten der Kontrollgruppe.


7.2 Projektverlauf (Ablauf, Entwicklung, Materialien)

Ursprünglich waren drei Phasen im Projektverlauf geplant: Vorstudie (Phase 1), Diagnostik, Intervention und Evaluation (Phase 2) und Multiplikation (Phase 3).


Damit liegen dem aktuellen und angepassten Projektverlauf fünf Phasen zugrunde (vgl. Abb. 1):

Bei der Entwicklung des deutsch-arabischen Kommunikationsordners mit seinen spezifischen Innenseiten traten weiterführende Fragen zur Anwendung im Alltag auf, die erst nach einer häufigen Nutzung (z.B. in der Multiplikatorenphase) beantwortet werden können. Eine erste Rekrutierung der Probanden fand in der geplanten Vorstudie I statt. Diese Rekrutierung diente im Sinne eines Pretests der Erprobung und Analyse der Erhebungsinstrumente (Sprachaufnahmen, Elternfragebögen). Dadurch wurde deutlich, dass die zunächst einsprachig entwickelten Elternfragebögen zur Erfassung der Sprach- und Bildungsbiografie der Kinder nicht ausreichten und diese in unterschiedliche Sprachen übersetzt werden mussten (siehe Kap. 7.5.2). Weiterhin wurden die ausgeteilten Elternfragebögen nur in unregelmäßigen Abständen beim Projektteam eingereicht, sodass keine gesicherte Einteilung der „Kurz-Profile“ erfolgen konnte. Die Einschlusskriterien der Stichprobe

Abb. 11: KvDaZ-Projektverlauf
wurde u.a. auf das Kriterium „Kinder mit DaZ, 4-10 Jahre, die noch nicht systematisch Deutsch gelernt haben“ (siehe ausführlich in Kap. 7.4) und in Anlehnung an den Projektantrag auf 7 Schüler*innen pro Lerngruppe festgelegt. In der Prozessevaluation und besonders in der Hauptstudie wurde deutlich, dass die Anmeldezahlen von Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen im Herbst 2016 im Vergleich zu 2015 (Antragsentwicklung) deutlich gesunken waren. Damit konnte die geplante Stichprobengröße nicht in allen Einrichtungen eingehalten werden. In der Prozessevaluation konnte ferner herausgearbeitet werden, dass für die ausgewählte Zielgruppe weiterhin noch keine sprachdiagnostischen Tests zur Verfügung stehen. Daher wurden Sprachaufnahmen zur Gewinnung des Datenmaterials angefertigt, um mit Hilfe dieser realen Aussagen der Kinder aus ihrem Alltag ein authentisches Datenmaterial zu generieren, dass die Basis bildet für die spätere Evaluation des neuen Sprachförderkonzeptes Fokus mit Schwerpunkt auf die Wortschatz- und Grammatikentwicklung der Kinder (siehe Kap. 7.5.1).


Aufgrund dieser vorab nicht absehbaren Einflussfaktoren musste der Projektablauf an einigen Stellen verändert bzw. angepasst werden, um das Projektziel weiterhin verfolgen zu können (vgl. Tab. 11):

Tab. 9: Angepasste Projektphasen und Inhalte

<table>
<thead>
<tr>
<th>Projektphasen</th>
<th>Inhalte</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Phase 1</strong></td>
<td>Forschungstreffen mit Sprachtherapeuten aus Katar (27.10.-29.10.2016)</td>
</tr>
<tr>
<td>Vorstudie I</td>
<td>Infoveranstaltungen zur Rekrutierung von Projekteinrichtungen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Erprobung der Erhebungsinstrumente „Sprachaufnahmen“ und „Elterfragebögen“</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Entwicklung der Starterpakete</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Phase 2</strong></td>
<td>Durchführung der Fortbildungen zum KvDaZ-Konzept</td>
</tr>
<tr>
<td>Vorstudie II mit Prozessevaluation</td>
<td>Erprobung des KvDaZ-Konzeptes und der Erhebungsinstrumente mit anschließender Evaluation</td>
</tr>
<tr>
<td>Feb. 2017 – Aug-2017</td>
<td>Entwicklung weiterer Erhebungsinstrumente zur Datengewinnung</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Rekrutierung der Kontrollgruppe und der Kindertagesstätten</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Entwicklung des deutsch-arabischen Kommunikationsordners, Ermittlung der Kommunikationsbedürfnisse</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Phase 3 | Hauptstudie  
Sept. 2017 – Mai 2018 |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Fragebogenerhebung an Förderschulen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung zur Erfassung des Anteils von Kindern mit Migrierungshintergrund und Behinderung in NRW</td>
</tr>
<tr>
<td>• Anpassung des Fortbildungsangebots und des Starterpakets</td>
</tr>
<tr>
<td>• Anpassung und Implementierung des KvDaZ-Konzeptes in Kindertagesstätten und einer weiteren Grundschule mit begleitender Datenerhebung</td>
</tr>
<tr>
<td>• Vorbereitung der Vergleichsanalyse (Anpassung des Forschungsdesigns, Auswertungsinstrumente festlegen, Transkription der Sprachaufnahmen, Datenmaske in SPSS anlegen)</td>
</tr>
<tr>
<td>• Vertiefende Grundlagenforschung zur Wortschatzauswahl in DaZ-Anfangslehrwerken</td>
</tr>
<tr>
<td>• Aufbau einer kontinuierlichen Kooperation zur Entwicklung deutsch-arabischer Kommunikationsmaterialien mit Frau Dr. Huda Zein (Orientalisches Institut der Universität zu Köln)</td>
</tr>
<tr>
<td>• Homepage- und Flyerentwicklung</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Phase 4 | Vergleichsanalyse  
(Teilstichprobe)  
Jun 2018 – Aug. 2018 |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Evaluation und Diskussion der erhobenen Daten (Sprachaufnahmen, Elternfragebögen, Informationen zum Setting, Feedbackbögen)</td>
</tr>
<tr>
<td>• Vorbereitung der Multiplikatorenphase (Rekrutierung von Standorten in NRW, Überarbeitung des Starterpakets, Anpassen des Fortbildungsangebots, Festlegen der Forschungsschwerpunkte)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Phase 5 | Multiplikatorenphase  
Sept. 2018 – Aug. 2019 |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• landesweite Ausweitung des KvDaZ-Konzeptes</td>
</tr>
<tr>
<td>• Weiterentwicklung der Materialien und des Fortbildungsangebots (Implementierung unterstützen)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Phase 6 | Gesamtauswertung & Abschluss  
Juni 2019 – Sept. 2019 |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Evaluation der vorliegenden Datensätze</td>
</tr>
<tr>
<td>• Abschlussbericht</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Tab. 10: Übersicht der Arbeitsschritte

<table>
<thead>
<tr>
<th>Legende:</th>
<th>abgeschlossen</th>
<th>im Prozess</th>
<th>in Planung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Schritt 1</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 2</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 3</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 4</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 5</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 6</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 7</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 8</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 9</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 10</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 11</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 12</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 13</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 14</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 15</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 16</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 17</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 18</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 19</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 20</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 21</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 22</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 23</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 24</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 25</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 26</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 27</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 28</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 29</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 30</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 31</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 32</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 33</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 34</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 35</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 36</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 37</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 38</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 39</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 40</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 41</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 42</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 43</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 44</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 45</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 46</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 47</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 48</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 49</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 50</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 51</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 52</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 53</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 54</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 55</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 56</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 57</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 58</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 59</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 60</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 61</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 62</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 63</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 64</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 65</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 66</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 67</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 68</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 69</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 70</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 71</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 72</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 73</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 74</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 75</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 76</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 77</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 78</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 79</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 80</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 81</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 82</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 83</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 84</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 85</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 86</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 87</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 88</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
<tr>
<td>Schritt 89</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
<td>Cathedral</td>
</tr>
</tbody>
</table>
7.3 Studiendesign

Das Studiendesign des Forschungsprojekts ist ein quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign. Es zeichnet sich durch eine Gesamtstichprobe aus, die sich in eine Interventionsgruppe und eine Kontrollgruppe unterteilt. Diese Gruppen unterscheiden sich dadurch, dass die Teilnehmenden der Interventionsgruppe das KvDaZ-Konzept umsetzen, wohingegen die Kontrollgruppe ihre bisherige Sprachförderung umsetzt. In beiden Gruppen werden zu zwei Zeitpunkten (t₁ und t₂) im Abstand von vier Monaten (abzüglich von Ferienzeiten) Datenerhebungen durchgeführt. Verglichen werden dann die jeweils errechneten Durchschnittswerte in Bezug auf den Wortschatzzuwachs und die Grammatikentwicklung, um eine mögliche Effektivität des Ansatzes (Rechengröße cohen’s d) nachweisen zu können vgl. Abb. 12).

Abb. 12: quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign

Die Bezeichnung „quasi-experimentell“ beschreibt das Vorgehen bei der Auswahl der Einrichtungen für die jeweiligen Gruppen. Die Einrichtungen wurden gezielt für die Interventions- oder Kontrollgruppe gesucht. Es wurde keine zufällige Auswahl (Randomisierung) getroffen, da die Gesamtstichprobe (n=50) für ein derartiges Vorgehen als zu gering eingeschätzt wurde. Es wurde darauf geachtet, dass die Teilnehmer*innen aus der Interventionsgruppe und aus der Kontrollgruppe an unterschiedlichen Standorten betreut bzw. beschult wurden, sodass eine zufällige Beeinflussung der Kontrollgruppe durch die Anwendung des KvDaZ-Konzeptes ausgeschlossen werden konnte. Lediglich an einer Grundschule existierten eine Interventions- und eine Kontrollgruppe, die jedoch von unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet wurden.

7.4 Stichprobenbeschreibung

7.4.1 Gesamtstichprobe der Vorstudie / Prozessevaluation
Die Stichprobe umfasste zum Zeitpunkt der Vorstudie 50 Kinder der OGS bzw. GGS Leithe, Bochum (26), OGS bzw. GGS Opladen (19) und OGS bzw. GGS Hufelandschule, Bochum (5). Hier konnten 88 Sprachaufnahmen angefertigt werden. Die Differenz der teilnehmenden Schüler*innen zwischen $t_1$ und $t_2$ ergibt sich aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Krankheit, Schulwechsel). Die Beschränkung auf drei Standorte wurde vom Forschungsteam bewusst vorgenommen, um die Methode zur Feststellung des Sprachstands der Kinder zu erproben und daraufhin gegebenenfalls anzupassen. Eine in der Vorstudie gewonnene OGS hatte das Forschungsprojekt verlassen, da sie die Bedingungen der Teilnahme nicht erfüllen konnten.

7.4.2 Gesamtstichprobe der Hauptstudie

Tab. 11: Überblick Gesamtstichprobe

<table>
<thead>
<tr>
<th>Gesamtstichprobe</th>
<th>Schule</th>
<th>Kita</th>
<th>Gesamt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Gesamt</td>
<td>IG</td>
<td>KG</td>
</tr>
<tr>
<td>Standorte</td>
<td>13</td>
<td>5</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>n $t_1$</td>
<td>103</td>
<td>53</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td>Screening</td>
<td>63</td>
<td>38</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>n $t_2$</td>
<td>53</td>
<td>31</td>
<td>22</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Legende: IG = Interventionsgruppe; KG = Kontrollgruppe)

Beschreibung der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte

4Es ist zu beachten, dass die Kinder der Kontrollgruppe der Kindertageseinrichtungen in der Beschreibung der Stichprobe berücksichtigt werden können, da keine Erhebungsinstrumente von den Einrichtungen dem Projektteam zur Verfügung gestellt wurden.

Beschreibung der teilnehmenden Kinder


Auffällig war, dass einige Kinder bereits seit ihrer Geburt in Deutschland waren. Trotzdem fand die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache erst mit Beginn des aktuellen Schul- bzw. Kitajahres statt, sodass die Kinder zu der Zielgruppe des Projekts zählen konnten.

Sprachbiografie

Die drei häufigsten Herkunftssprachen der Kinder der Gesamtstichprobe waren: kurdisch (32,9%), arabisch (26,1%) und polnisch bzw. romani (4,5%). Insgesamt wurden 17 verschiedene Sprachen gesprochen.

88 Kinder sind monolingual und 9 Kinder sind bilingual aufgewachsen. Insgesamt waren hier 7 unterschiedliche Sprachkombinationen aus 10 verschiedenen Sprachen (farsi / russisch, rumänisch / französisch, kurdisch / arabisch, farsi / persisch, arabisch / türkisch, deutsch / türkisch, griechisch / albanisch) zu finden. Es zeigte sich eine sehr große sprachliche Heterogenität in den verschiedenen Gruppen.

Im häuslichen Umfeld sprachen die Eltern meist die Herkunftssprache mit ihrem Kind. Ebenso sprach das Kind mit seinen Eltern meistens die Herkunftssprache. Es ist eine Tendenz zu erkennen, dass unter den Geschwistern neben der Herkunftssprache auch Deutsch gesprochen wurde. Der aktive Sprachgebrauch der Kinder im häuslichen Umfeld unterschied sich nur marginal. Die meisten Kinder sprachen mit ihren Bezugspersonen im häuslichen Umfeld in der Herkunftssprache. Im Vergleich zu den Sprachen, in denen die Bezugspersonen sprechen, fällt auf, dass die Kinder häufiger die deutsche Sprache benutzten als die Personen im häuslichen Umfeld.

Lediglich 6 Kinder (4,9%) der Gesamtstichprobe lernten in ihrem Herkunftsland eine Fremdsprache. Die Kinder zeigten grundsätzlich Interesse an der Kommunikation in Deutsch (93,43%). 29 Kinder (23,96%) sprachen im gesamten Schul-, OGS- oder Kita-Alltag deutsch. Die meisten Kinder sprachen jedoch nur in gesteuerten Situationen die deutsche Sprache (33 Kinder; 27,27%). Wenn die Kinder ihre Herkunftssprache im Schul-, OGS- oder Kita-Alltag sprachen, war dies meistens in ungesteuerten Situationen. In einem Einzelfall wurde angegeben, dass das Kind ständig seine Herkunftssprache spricht, 20 Kinder (16,53%) der Gesamtstichprobe sprachen nie ihre Herkunftssprache.

Bildungsbiografie

Die meisten der Kinder besuchten im Herkunftsland weder eine Kindertageseinrichtung (60,45%) noch eine Schule (68,8%). Auch ein Kitabesuch in Deutschland (in Bezug auf die Interventions- und

---

5 Die Interventions- und Kontrollgruppe der Kita findet in der Anzahl der Kitabesuche im Herkunftsland Berücksichtigung.
Kontrollgruppe Schule) fand in der Regel nicht statt. 39,25% Prozent der Kinder gingen in ihrem Herkunftsland in eine Kita, 29,3% der Kinder aus der Interventions- und Kontrollgruppe Schule besuchten in Deutschland eine Kita und 31,2% der schulfähigen Kinder besuchten bereits in ihrem Herkunftsland eine Schule.

Eine zusammenfassende Darstellung der Gesamtstichprobe ist in der folgenden Tabelle enthalten:

Tab. 12: Partizipantentabelle Gesamtstichprobe

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Schule / OGS</th>
<th>Kita</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>durchschnittliches Alter</td>
<td>8 Jahre</td>
<td>5 Jahre</td>
</tr>
<tr>
<td>Ankunft in Deutschland</td>
<td>i.d.R. 2017</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kontakt zur dt. Sprache</td>
<td>i.d.R. 2017</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>systematische Vermittlung DaZ</td>
<td>Beginn Schuljahr 2017/2018</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>gesprochene Sprachen</td>
<td>kurdisch: 32,9%</td>
<td>arabisch: 26,1%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>polnisch / romani: 4,5%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Anzahl unterschiedlicher Sprachen</td>
<td>17</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sprachen im häuslichen Umfeld</td>
<td>Herkunftssprache mit Eltern</td>
<td>Herkunftssprache und teilweise Deutsch mit Geschwistern</td>
</tr>
<tr>
<td>Sprache in Institution</td>
<td>Deutsch in gesteuerten Situation</td>
<td>Herkunftssprache in ungesteuerten Situation</td>
</tr>
<tr>
<td>Kitabesuch in Herkunftsland</td>
<td>60,45% kein Kitabesuch</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Schulbesuch im Herkunftsland</td>
<td>68,8% kein Schulbesuch</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kitabesuch in Deutschland</td>
<td></td>
<td>71,7% kein Kitabesuch in Deutschland</td>
</tr>
</tbody>
</table>

7.4.3 Teilstichprobe zur Darstellung erster Ergebnisse

Bis zum Zeitpunkt dieses Zwischenberichtes konnte die Entwicklung im Bereich DaZ von insgesamt 32 Kindern ausgewertet werden. Die Stichprobe für die Präsentation dieser ersten Ergebnisse bestand aus 6 Einrichtungen, wovon 2 der Interventionsgruppe und 4 der Kontrollgruppe zuzuordnen waren. Die Auswahl der Kinder für die Darstellung erster Ergebnisse zielte darauf ab, die Heterogenität der Zielgruppe abzubilden. Zudem kann ein guter Bezug zum Feedback bezüglich des KvDaZ-Konzepts hergestellt werden. Auf Grund der fehlenden Erhebungsinstrumente der Kindertageseinrichtungen der Kontrollgruppe können diese nicht für die Darstellung erster Ergebnisse genutzt werden.

Von vier der acht Kinder lagen keine Erhebungsinstrumente vor und ein weiterer Fragebogen ist sehr lückenhaft ausgefüllt, sodass diese Beschreibung der Stichprobe unter Vorbehalt zu sehen ist.

Tab. 13: Überblick Teilstichprobe

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Schule</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Gesamt</td>
</tr>
<tr>
<td>n Standorte</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>n t1</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>n t2</td>
<td>16</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Beschreibung der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte


Beschreibung der teilnehmenden Kinder

Die weiter unten beschriebene Teilstichprobe ist in Relation zur Gesamtstichprobe des Projekts zu setzen. Die jeweiligen Eigenschaften sind ähnlich ausgeprägt, sodass diese Teilstichprobe die Gesamtstichprobe gut repräsentieren konnte und unter Umständen Rückschlüsse auf die Gesamtsichtprobe gezogen werden können.

Die Altersspanne umfasste die gesamte Grundschulzeit (6-10 Jahre), wobei die meisten Kinder 7 Jahre alt waren. Das durchschnittliche Alter betrug 8,11 Jahre. Die Kinder waren 2016 oder 2017 nach Deutschland gekommen und haben auch entsprechend seit ihrer Ankunft in Deutschland Kontakt zur deutschen Sprache. Die Kinder bekamen meist seit 2017 Deutsch als Zweitsprache vermittelt, obwohl die Mehrheit der Kinder bereits 2016 nach Deutschland gekommen ist.

Sprachbiografie


Bildungsbiografie

Die Mehrheit der Kinder hatte weder im Herkunftsland (ausgenommen ein Kind) noch in Deutschland eine Kindertageseinrichtung besucht. Mit Ausnahme eines Kindes hatten diese auch keine Schule im Herkunftsland besucht. Lediglich ein Kind hatte ein Jahr lang arabisch im Herkunftsland gelernt. Eine zusammenfassende Darstellung der Teilstichprobe ist in folgender Tabelle (Tab. 16) enthalten.
Tab. 14: Partizipantentabelle Teilstichprobe

<table>
<thead>
<tr>
<th>Schule / OGS</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>durchschnittliches Alter</td>
<td>8 Jahre</td>
</tr>
<tr>
<td>Ankunft in Deutschland</td>
<td>2016 und 2017</td>
</tr>
<tr>
<td>Kontakt zur dt. Sprache</td>
<td>2016 und 2017</td>
</tr>
<tr>
<td>systematische Vermittlung DaZ</td>
<td>Beginn Schuljahr 2017/2018</td>
</tr>
<tr>
<td>Meist gesprochenen Sprachen</td>
<td>arabisch kurdisch</td>
</tr>
<tr>
<td>Anzahl unterschiedlicher Sprachen</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Sprachen im häuslichen Umfeld</td>
<td>Herkunftssprache mit Eltern; Herkunftssprache und teilweise Deutsch mit Geschwistern</td>
</tr>
<tr>
<td>Sprache in Institution</td>
<td>Deutsch in gesteuerten Situation Herkunftssprache in ungesteuerten Situation</td>
</tr>
<tr>
<td>Kitabesuch in Herkunftsland</td>
<td>meist kein Kitabesuch</td>
</tr>
<tr>
<td>Schulbesuch im Herkunftsland</td>
<td>meist kein Schulbesuch</td>
</tr>
<tr>
<td>Kitabesuch in Deutschland</td>
<td>meist kein Kitabesuch in Deutschland</td>
</tr>
</tbody>
</table>

7.5 Datenerhebung


7.5.1 Freie Sprachproben


Zur Durchführung der Sprachaufnahmen wurden den Einrichtungen Einverständniserklärungen zur Verfügung gestellt, damit die Eltern der Kinder zu Ton- und Bildaufnahmen ihr Einverständnis oder ihre Ablehnung ausdrücken konnten. Um die Sprachbarriere zu überbrücken, wurden diese Dokumente in jeweils zehn verschiedene Sprachen übersetzt.


Die Dauer sowie die Situationen der Sprachaufnahmen wurden für beide Gruppen weitestgehend vereinheitlicht, um die Daten untereinander vergleichbar zu machen (vgl. Heidtmann 1988). Die Dauer der Sprachaufnahme betrug pro Kind zwischen zwei und drei Stunden, da in Anlehnung an Heidtmann (1988) umfangreiche Sprachproben für die spätere linguistische Analyse als notwendig erachtet wurden. Eine gewisse Streubreite hinsichtlich der Aufnahmedauer ergab sich durch strukturelle Bedingungen innerhalb der Einrichtungen, auf diese die studentischen Mitarbeiter*innen reagieren mussten. Folgende Situationen wurden in den unterschiedlichen Einrichtungen erfasst:

**Schule**
- DaZ-Unterricht
- Essenssituation (z.B. Frühstück, Mittagessen)
- Pausensituation
- Regelunterricht

**Kita**
- freie Situationen (z.B. freies Spiel)
- angeleitete Situationen (z.B. Morgenkreis, angeleitetes Spiel)
- Essenssituation

Kind-Kind-Interaktion) in Kontakt kamen, sodass der typische Sprachgebrauch abgebildet werden konnte. Darüber hinaus orientierte sich die Datenerhebung auch an für das Kind bedeutsamen Situationen, die außerhalb des Unterrichts stattfanden (vgl. Heidtmann 1988, Jeuk 2003). In diesem Zusammenhang wurde beachtet, dass die situativen Variablen den Sprachgebrauch beeinflussen können, was sich u.a. in der Analysemethode wiederspiegelt (siehe Kap. 7.7.1, vgl. Heidtmann 1988, Jeuk 2003).

7.5.2 Fragebögen
Zusätzlich zu den Sprachaufnahmen wurden Fragebögen eingesetzt, um den Sprachstand der Kinder genau analysieren zu können. Im „Elternfragebogen“ wurde die Sprachbiographie und die beschriebenen weiteren Einflussfaktoren (siehe Kap. 2.4) auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache erfasst.

Dieser Elternfragebogen wurde auf Grundlage der diagnostischen Leitfragen von Knapp (o. J.) entwickelt, welcher verschiedenste Fragen zu folgenden Kategorien beinhaltet:

- Sprachbiografie
- Erfahrungen, die den Erwerb der Schriftsprache erleichtern
- Sprachliches Verhalten im Unterricht (unterschieden nach Verstehen und Sprechen)
- Kommunikatives Verhalten gegenüber Mitschüler*innen
- Sprachliche Merkmale der Äußerungen
- Schriftspracherfahrung / metasprachliche Kompetenzen


Zu Beginn der praktischen Umsetzung der Befragung wurde deutlich, dass viele Eltern die Fragen des Bogens nicht verstanden haben und somit die geforderten Angaben nicht eintrugen oder eintragen ließen. Dies begründet sich auch in der Tatsache, dass an den Schulen, anders als im Vorfeld kommuniziert und vom Projektteam angenommen, meist keine Dolmetscher während des Anmeldegesprächs anwesend waren. Die Sprachbarriere wurde im weiteren Verlauf durch das Angebot der bilingualen Fragebogen überbrückt.

Weitere Informationen zum kommunikativen Verhalten des jeweiligen Kindes wurden im Bogen „Informationen zum Kind“ dokumentiert.

Dieser Fragebogen ersetzte den Beobachtungsbogen und gibt Auskunft über das kommunikative Verhalten des Kindes und enthält weitere bildungsbiografische Angaben zum Kind. Er wurde sowohl in

Der oben genannte Beobachtungsbogen zum Sprachstand der Kinder wurde in Anlehnung an die Niveaubeschreibung des sächsischen Bildungsinstitutes (Döll und Reich 2013) konstruiert. Der Einsatz des Beobachtungsbogens ermöglichte einen weiteren Zugang zum individuellen Sprachstand der Kinder. Es bestand dadurch die Chance, neben dem aktiven Wortschatz auch einen Einblick in den passiven Wortschatz des Kindes zu erhalten. Die Erprobung während der Prozessevaluation hatte gezeigt, dass dieser Fragebogen zu komplex ist und die Anwendung für die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte eine große Herausforderung darstellte. Der Einsatz des Beobachtungsbogens wurde aufgrund dessen verworfen und für die Phase der Hauptstudie durch Informationen zum Kind ersetzt.


Zusätzlich wurden die Einrichtungen im Fragebogen Setting darum gebeten, die Rahmenbedingungen unter denen das KvDaZ-Konzepts angewandt wurde, zu beschreiben. So konnten die (unterschiedlichen) Ergebnisse der Auswertung der Sprachaufnahmen besser nachvollzogen und interpretiert werden, da auch eine genaue Zuordnung der Kinder zur jeweiligen Gruppe möglich war. Leitfragen des Erhebungsinstruments waren: (1) Wie viele DaZ-Gruppen bestehen, (2) Wie groß die jeweilige Gruppe ist, (3) Wie oft diese Gruppe in der Woche unterrichtet wird und (4) Um welche Art der Gruppe (Vorbereitungsklasse, Willkommensklasse, etc.) es sich handelt? Darüber hinaus diente das konzipierte „Dokumentationsraster“ der Nachvollziehbarkeit des tatsächlichen Einsatzes der Materialien des KvDaZ-Konzepts. So konnten mögliche Effekte auch hierdurch erläutert werden. Es soll durch die jeweilige pädagogische Fachkraft festgehalten werden, welches (1) Kind wann gefehlt hat,
(2) welches Thema bzw. welche Kommunikationssituation (3) wie lange und (4) mit welchen Materialien gearbeitet wurde. Zusätzlich sollten der Betreuungsschlüssel und Besonderheiten dokumentiert werden?

Abbildung 13 zeigt eine Übersicht der verschiedenen Erhebungsinstrumente.

---

Abb. 13: Übersicht zu den Erhebungsinstrumenten (ohne Hospitation)

Die Basis für die Entwicklung von Fragebögen war unter anderem ein Grundlagenwerk zur empirischen Sozialforschung von Raab-Steiner und Benesch (2015).

Die Fragebögen wurden teilweise für die Prozessevaluation erstellt, andere sind als der Teil der Reflexion in der Phase der Prozessevaluation entstanden. Grundsätzlich ist zu sagen, dass die Fragebögen bis zum Zeitpunkt der Hauptstudie kontinuierlich weiterentwickelt worden sind.

7.5.3 Hospitationen und Videografien


### 7.5.4 Zusammenfassung


Abb. 14: Zusammenfassende Darstellung der Erhebungsinstrumente

### 7.6 Datenaufbereitung der freien Sprachproben


DaZ-Unterricht
- Anleitung der Lehrkraft, wie „Guten Morgen alle zusammen.“, „Jetzt wird gearbeitet.“, „Packt eure Sachen aus“
- Ankündigung des Raumwechsels, weil z.B. der DaZ-Unterricht außerhalb des Klassenverbands stattfand
- Behandlung DaZ-spezifischer Themen, wie z.B. Artikelsensibilisierung, sprachlich vorstrukturierte Interaktionen

Unterricht
- Behandlung von fachspezifischen Inhalten, wie z.B. Mathematik, Sachkunde

Essen
- verbale Ankündigungen, wie „Ihr könnt jetzt frühstücken“, „Was hast du zum Frühstück dabei?“

Pause
- Schulklingel als Orientierung
- laute Geräuschkulisse


7.7 Datenanalyse

7.7.1 Wortschatzanalyse

Abb. 15: Funktion „Worthäufigkeiten“ in MAXDictio am Beispiel des Editors

Abb. 16: Funktion „Liste der Fundstellen“ in MAXDictio am Beispiel des Lemmas "weit"


Zusammengesetzte Verben, die in einer Äußerung separiert auftraten (Mach die Tür auf.), konnten auch nur als zwei einzelne Wörter ausgewertet werden. Eine manuelle Auswertung war aufgrund des Datenumfangs und der begrenzten Ressourcen (noch) nicht möglich.

Die notwendigen begründeten Überarbeitungsschritte sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tab. 15: Arbeitsschritte zur manuellen Überarbeitung der Wortlisten aus MaxDictio

<table>
<thead>
<tr>
<th>Manuelle Überarbeitungsschritte der Wortlisten in Excel</th>
<th>Begründung</th>
</tr>
</thead>
</table>

Abweichungen vom Transkriptionssystem (z.B. gibt es → gibt es) und Rechtschreibfehler mussten manuell korrigiert werden.

c) Abweichungen vom Transkriptionssystem (z.B. gibt es → gibt es) und Rechtschreibfehler mussten manuell korrigiert werden.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Anpassung von Groß- und Kleinschreibung</td>
<td>Im Editor von MAXDictio zur Bestimmung der Worthäufigkeiten war es möglich, zwischen Groß- und Kleinschreibung zu unterscheiden. Darauf wurde zunächst verzichtet, um Wortdopplungen (z.B. Ich/ich, Spiel/spiel, Was/was) zu vermeiden. Die Großschreibung wurde nachträglich für die verwendeten Nomen angepasst.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Die manuelle Überarbeitung von computergestützten Wortschatzlisten ist nicht unüblich. So machen Fandrych et al. (2018) in einer aktuellen Veröffentlichung am Beispiel des Korpus „Gesprochene Wissenschatssprache kontrastiv“ (GeWiss) exemplarisch deutlich, dass „die aktuelle verfügbaren für schriftsprachliche Korpora entwickelten Verfahren zur automatischen Aufbereitung [...] für mündliche Korpora noch keine zufriedenstellenden Ergebnisse [liefern]“ (Fandrych et al. 2018, S. 8). In ihren Ausführungen beziehen sich die Autor*innen auf die orthographische Normalisierung, die Wortarten-annotation (POS-Tagging), die Lemmatisierung und die Annotierung pragmatischer Kategorien (vgl. Fandrych et al. 2018). Für die Analyse der Wortschatzzunahme wurden folgende formalsprachliche Aspekte herausgearbeitet:
Tab. 16: Formalsprachliche Aspekte zur Wortschatzanalyse

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bezeichnung</th>
<th>Beschreibung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tokens</td>
<td>Anzahl der verwendeten Wörter</td>
</tr>
<tr>
<td>Types</td>
<td>Anzahl der verschiedenen Wörter</td>
</tr>
<tr>
<td>Häufigkeit</td>
<td>Absolute Häufigkeit pro Wort</td>
</tr>
<tr>
<td>Rang</td>
<td>Die Rangordnung ermöglicht die verwendeten Wörter im Hinblick auf die Häufigkeit absteigend zu sortieren. Dem größten Wert wird Rang 1 zugeordnet.</td>
</tr>
<tr>
<td>Frequenz</td>
<td>Quotient aus absoluter Häufigkeit und Anzahl Tokens.</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Die Analyse zur Entwicklung der Anzahl der verwendeten Wörter (Tokens) sowie zur Anzahl der verschiedenen Wörter (Types) erfolgte pro Schüler*in und bezog sich vorerst auf die Situationen „ohne DaZU“. Diese Analyse ermöglichte einen Vergleich zwischen t₁ und t₂, jeweils für Interventionsgruppe und Kontrollgruppe.

7.7.2 Profilanalyse

Für die Feststellung der grammatischen Fähigkeiten der Kinder wurde die Profilanalyse nach (Grießhaber 2013) angewendet. Die Entscheidung für dieses Sprachstanderhebungsinstrument hatte folgende Gründe:

- Die Profilanalyse ist durch eine detaillierte Beschreibung und die zahlreichen Praxisbeispiele und Übungen ziemlich einfach in der Handhabung. Der gute Zugang zu dieser Methode sichert ihre richtige Anwendung.
- Die Profilanalyse benötigt keine Tests und keine Interviews. Dadurch brauchen sich Kinder keiner Stresssituation auszusetzen, insbesondere dann, wenn sie ganz neu in der Schule/ in Deutschland sind und zum Teil eine Fluchterfahrung verarbeiten müssen.
- Die Profilanalyse verlangt keine Interviews, wodurch eine höhere Objektivität der Sprachstanderhebung erreicht wird.
- Die Profilanalyse richtet sich nach einer Erzählsituation oder einem Gespräch mit dem Kind. Diese Voraussetzung überschneidet sich mit dem Projektziel, alltagsintegrierte Sprachförderung zu unterstützen. Für die Sprachaufnahmen wurde festgelegt, dass sie in unterschiedlichen Alltags situationen aus Schul- und Kindergartenalltag durchgeführt werden (siehe Kap. **Seite 63 von 89**
7.5.1). Auf diese Weise kann festgestellt werden, was das Kind tatsächlich kann, welche Wörter und sprachliche Strukturen sich verfestigt haben, die beim freien Sprechen benutzen werden.

Wie im Theorieteil (siehe Kapitel 2.3) dargestellt, richtet sich die Sprachanalyse von Grießhaber nach einem einzigartigen sprachlichen Bereich: der Stellung des Verbs im Satz. Da Deutschlernende stets in bestimmten Schritten und in nachgewiesener Reihenfolge die Verbstellung erlernen, lässt die Analyse der sprachlichen Äußerungen die einzelnen Profilstufen zuordnen (vgl. Grießhaber und Heilmann 2012).


Um die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten festzustellen, wurde die Profilanalyse zu jedem Kind zwei Mal, das erste Mal zu t₁ und das zweite Mal zu t₂ durchgeführt. Passend zur Empfehlung von Grießhaber, die erste Profilanalyse nach einer Eingewöhnungszeit zu Beginn des Schuljahres durchzuführen, wurde die erste Profilanalyse (t₁) innerhalb der ersten Schulwochen gemacht. Die zweite Profilanalyse (t₂) erfolgte vier Monate später.


Tab. 17: Beispiel zur Zuordnung der Profilstufen nach Grießhaber (2013)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Äußerungen</th>
<th>Profilstufe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Geh weg</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>ich sage es dir jetzt</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>geh weg</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Okay, warte!</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Willst du weh tun?</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich mach das weh tun.</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Lass mich los!</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Bist du dumm?</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Ich schlage dir jetzt!</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Im aufgeführten Beispiel werden die Profilstufen wie folgt verteilt:

- **Stufe 0**: 1
- **Stufe 1**: 4
- **Stufe 2**: 0
- **Stufe 3**: 6


7.7.3 Auswertung der Fragebögen

Für die Beschreibung der Stichprobe wurden die Elternfragebögen sowie die Informationen zum Kind ausgewertet. Die Feedbackbögen, Setting und Dokumentationsraster wurden zur Evaluation der praktischen Umsetzung des Konzepts herangezogen und ausgewertet. Die Datenaufbereitung und Analyse wurde mit Hilfe von SPSS und Excel durchgeführt. SPSS ist ein etabliertes „Programmsystem zur statistischen Analyse von Daten“ (Raab-Steiner und Benesch 2015, 70).

8 Ergebnisse

8.1 Vorstudie / Prozess-Evaluation

Im Rahmen der Vorstudie wurden die Beobachtungen aus 10 Hospitalationen, 7 Feedbackbögen (6 aus der Schule und 1 Bogen aus der OGS) und 12 Beobachtungsbögen (jeweils 2 zu einem Kind) ausgewertet. Die Ergebnisse der 10 Hospitalationen deckten sich mit den Ergebnissen der fünf ausgewerteten Feedbackbögen.


Schließlich scheine die Orientierung auf der Tafel den Kindern schwer zu fallen. Dementsprechend wurde der Wunsch geäußert, die Symbole eindeutiger und die Wandtafel handlicher zu gestalten (z.B. Magnete anstatt Klett).

Abb. 17: METACOM Symbol für das Adverb ‚nur‘ von © Annette Kitzinger
Abweichend von der kritischen Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte reagierten die Kinder insgesamt positiv auf die Materialien. Zum Zeitpunkt der Hospitationen betonten die Lehrkräfte, dass die Kinder keine Probleme beim Umgang mit den Materialien hätten. Zudem würden die kernvokabularbasierten Materialien die Unterrichtsgestaltung eher vereinfachen. Folgende Gründe wurden zusammenfassend genannt:

- gut vorbereitete Lesekisten
- leichtere Vermittlung von einzelnen Wörtern
- Verdeutlichen der Satzstrukturen
- Unterstützung des Lernens von Chunks

Die Unterrichtsstrukturen mussten nach eigenen Angaben für den Einsatz der Materialien eher nicht verändert werden.


Auf Grundlage der Ergebnisse der Vorstudie bzw. der Prozess-Evaluation wurde den beteiligten Schulen zu Beginn der Hauptstudie eine dritte Fortbildung angeboten, um die Handlungskompetenzen der Lehrkräfte zu stärken (siehe Kap. 6.4).

8.2 Hauptstudie

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die im Kapitel 7.4.3 dargestellte Teilstichprobe. Die Fälle wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt: Es sollten von jedem Kind beide Sprachaufnahmen vorliegen sowie möglichst unterschiedliche Einrichtungen berücksichtigt werden. Von diesen Einrichtungen sollten auch die relevanten Erhebungsinstrumente (Feedbackbogen, Setting, Dokumentationsraster) vorliegen, sodass der Einsatz des KvDaZ-Konzepts an dieser Stelle evaluiert werden konnte.

8.2.1 Ergebnisse der Wortschatzanalyse (Teilstichprobe)

Die ersten Ergebnisse aus der Teilstichprobe lieferten Informationen zur Entwicklung des Wortschatzes von Kindern aus der Interventionsgruppe (IG) und aus der Kontrollgruppe (KG) im Hinblick auf die Anzahl der Tokens, der Types und des verwendeten Kernvokabulars. Die Analysen bezogen sich entweder auf die Sprachgebrauchskontexte außerhalb des DaZ-Unterrichts oder ausschließlich auf den Unterricht.
Sprachgebrauchskontexte außerhalb des DaZ-Unterrichts

Die Entwicklung des Gesamtwortschatzes zeigte über die Mittelwertberechnung, dass in beiden Untersuchungsgruppen die Anzahl der insgesamt genutzten Wörter zugenommen hat. Der durchschnittliche Zuwachs der Tokens betrug bei der Interventionsgruppe $\bar{x}_1 = 209,375$ Tokens und bei der Kontrollgruppe $\bar{x}_2 = 246,625$ Tokens (vgl. Abb. 17).

Abb. 18: Durchschnittlicher Alltagswortschatz (Tokens) der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe ohne DaZ-Unterricht

Der durchschnittliche Zuwachs der Tokens sagte jedoch noch nichts über die Variabilität des Wortschatzes aus. Dafür wurde der durchschnittliche Zuwachs an unterschiedlichen Wörtern (Types) in der Interventionsgruppe und in der Kontrollgruppe errechnet. Die Auswertung der Mittelwerte zeigte, dass die Anzahl der unterschiedlichen Wörter im Gebrauchswortschatz der Interventionsgruppe bei $t_1$ geringer war als bei der Kontrollgruppe. Die Kontrollgruppe nutzte $\bar{x}_1 = 11,875$ Types mehr als die Interventionsgruppe. Eine genauere Analyse des durchschnittlichen Types-Zuwachses zeigte jedoch, dass die Kinder aus der Interventionsgruppe innerhalb von vier Monaten ihren aktiven Wortschatz um 43% erweitert hatten, wohingegen der prozentuale Zuwachs der Kontrollgruppe nur 30% betrug. Damit ergab sich bei der $t_2$-Messung, dass die Kontrollgruppe lediglich $\bar{x}_2 = 3,5$ Types mehr nutzte als die Interventionsgruppe, wobei der größere Wortschatzzuwachs bei der Interventionsgruppe zu beobachten war (vgl. Abb. 18).

Abb. 19: Durchschnittliche Anzahl unterschiedlicher Wörter (Types) der Interventionsgruppe und Kontrollgruppe ohne DaZ-Unterricht

Die Einzelauswertung der untersuchten Schüler*innen aus Interventionsgruppe und Kontrollgruppe im Hinblick auf die Anzahl der genutzten Types ergab ein völlig heterogenes Bild (vgl. Tab. 18).
Tab. 18: Anzahl unterschiedlicher Wörter pro Schüler*in aus Interventionsgruppe und Kontrollgruppe

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>IG</th>
<th>IA</th>
<th>IB</th>
<th>IC</th>
<th>ID</th>
<th>IE</th>
<th>IF</th>
<th>IG</th>
<th>IH</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>MZ</td>
<td>t₁</td>
<td>t₂</td>
<td>t₁</td>
<td>t₂</td>
<td>t₁</td>
<td>t₂</td>
<td>t₁</td>
<td>t₂</td>
<td>t₁</td>
</tr>
<tr>
<td>Types</td>
<td>127</td>
<td>171</td>
<td>203</td>
<td>179</td>
<td>118</td>
<td>94</td>
<td>76</td>
<td>225</td>
<td>115</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>169</td>
<td>6</td>
<td>35</td>
<td>24</td>
<td>123</td>
<td>51</td>
<td>45</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>KG</td>
<td>t₁</td>
<td>t₂</td>
<td>t₁</td>
<td>t₂</td>
<td>t₁</td>
<td>t₂</td>
<td>t₁</td>
<td>t₂</td>
<td>t₁</td>
</tr>
<tr>
<td>Types</td>
<td>135</td>
<td>93</td>
<td>218</td>
<td>169</td>
<td>89</td>
<td>131</td>
<td>62</td>
<td>17</td>
<td>255</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>263</td>
<td>8</td>
<td>129</td>
<td>12</td>
<td>113</td>
<td>33</td>
<td>249</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

So wurde deutlich, dass je fünf Kinder aus der Interventionsgruppe und aus der Kontrollgruppe nach vier Monaten einen Wortschatzzuwachs (Anzahl der Types) hatten, wohingegen je drei Kinder aus den beiden Untersuchungsgruppen einen Wortschatzabfall bei der zweiten Messung zeigten (vgl. Abb. 19).

Auch im Hinblick auf den Wortschatzzuwachs (Anzahl der Types) wurde deutlich, dass die Lernausgangslage der Kinder als völlig heterogen einzustufen war. So ließ sich erkennen, dass innerhalb der beiden Untersuchungsgruppen der Wortschatzzuwachs als niedrig (IG: 29 Types, 35 Types/ KG: 8 Types, 42 Types), mittel (IG: 54 Types, 99 Types/ KG: 101 Types, 121 Types) und hoch (IG: 149 Types, KG: 216 Types) einzustufen war (vgl. Abb. 20).

Die unterschiedliche Lernausgangslage bzw. der Lernzuwachs ist damit für beide Gruppen identisch.
Sprachgebrauchskontexte im DaZ-Unterricht


Abb. 23: Übereinstimmung zum Kernvokabular von Grundschüler*innen (n=8 IG, n=8 KG)

Abb. 23: Übereinstimmung zum Kernvokabular von Grundschüler*innen aus der Studie von Boenisch (2014); IG: 99 Wörter stimmen mit den ca. 100 am häufigsten genutzten Wörter der GS-Daten überein, 9 Wörter fehlen KG: 97 Wörter stimmen mit den ca. 100 am häufigsten genutzten Wörter der GS-Daten überein, 11 Wörter fehlen

Seite 69 von 89
In Bezug auf die errechnete 70%-Marke bei der Interventionsgruppe (Rang 71) und bei der Kontrollgruppe (Rang 60) stimmten bei der Interventionsgruppe 86% der Wörter mit dem Kernvokabular (Rang 108) der GS-Daten von Boenisch (2014) überein. Bei der Kontrollgruppe betrug der Anteil 93%. Diese scheinbare Differenz in der Übereinstimmung zum Kernvokabular darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Interventionsgruppe bereits nach vier Monaten zu 18% mehr unterschiedliche Wörter hochfrequente nutzte im Vergleich zur Kontrollgruppe (vgl. Abb. 23).

Abb. 24: Prozentualer Zuwachs im Kernvokabular (70%-Marke) der DaZ-Schüler*innen nach 4 Monaten; IG: n=8, Types: 569, Tokens: 3.968, 70% Marke: Rang 71; KG: n= 8, Types: 566, Tokens: 3.823, 70%-Marke: Rang 60


- bei
- dem
- den
- dir
- drei
- er
- heute
- kein
- mögen
- schon
- viel
- zu

8.2.2 Ergebnisse der Profilanalyse (Teilstichprobe)

Anhand der Profilanalyse für die Interventionsgruppe (n=8) konnten folgende Ergebnisse herausgearbeitet werden (vgl. Abb. 24):

Abb. 25: Profilstufen der Interventionsgruppe zu $t_1$ und $t_2$ pro Schüler*in

![Diagramm der Profilstufen der Kontrollgruppe](image)

Abb. 26: Profilstufen der Kontrollgruppe zut₁ und t₂ pro Schüler*in

8.2.3 Ergebnisse der Hospitationen und Videographien

Die Hospitationen zeigten, dass das KvDaZ-Konzept aufgrund struktureller Rahmenbedingungen unterschiedlich angewendet wurde. Während einzelne Schulen eine fast individuelle Förderung in kleinen DaZ-Gruppen von 2-4 Kindern erhielten, fand an anderen Schulen die DaZ-Förderung in Gruppen von bis zu 15 Personen statt.


Im Allgemeinen haben die Hospitationen und die Videoaufnahmen der Einrichtungen aus der Interventionsgruppe gezeigt, dass die Einrichtungen die unterschiedlichen Materialien in ihrem Unterricht/Alltag einbinden konnten, wenngleich nicht alle Strategien aus dem Double Sixpack (siehe Kap. 6.3) zu beobachten waren. Vor allem Strategien des Modellings und die Umsetzung des kommunikativen Ansatzes fielen den beteiligten Einrichtungen noch schwer.

8.2.4 Ergebnisse der Feedbackbögen Interventionsgruppe (Teilstichprobe)

Grundsätzlich wurden die Kv-Materialien in jeder DaZ-Stunde genutzt. Dabei konnte keine bestimmte Unterrichtssituation definiert werden, sodass davon auszugehen ist, dass die Materialien in jeder Unterrichtssituation eingesetzt wurden.

In beiden Schulen wurden die Symbole der Klettafel vergrößert, um dieses Material auch für große Gruppen nutzen zu können. Von den im Starterpaket enthaltenen Materialien wurde die Wandtafel und der Kommunikationsordner am konsequentesten genutzt. Die pädagogischen Fachkräfte gaben an, dass MyCore, die Situationstafel „Essen“, die Quatschsatzbücher, die Lesekisten, die Hinweise zur dialogischen Bilderbuchbetrachtung, das „Heute-bin-ich“-Kartenset sowie die Spielesammlungen nicht häufig genutzt wurden. Die Gründe hierfür waren meist, dass der Einsatz nicht praktikabel genug sei, da MyCore beispielsweise nur für den Einsatz in einer kleinen Gruppe geeignet wäre.

Tab. 19: Einsatz der Materialien aus dem Starterpaket

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Schule 1</th>
<th>Schule 2</th>
<th>Schule 3</th>
<th>Schule 4</th>
<th>Schule 5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Metacom - Wandtafel</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td>Metacom - Kommunikationsordner</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td>MyCore</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Situationstafel &quot;Essen&quot;</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Situationstafel &quot;Hausaufgaben&quot;</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Quatschsatzbücher</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Erzählbücher</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bilderbücher in Leichter Sprache</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lesekisten</td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lesemappen zu Lesekisten</td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dialogische Bilderbuchbetrachtung</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Heute bin ich - Kartenset</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Spielesammlung</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Morgenkreis-Erzählbuch</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Adapionen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Die Schüler*innen reagierten positiv auf die KvDaZ-Materialien und zeigten auch im Umgang mit diesen eher keine Schwierigkeiten. Sie fragten jedoch nicht eigeninitiativ nach den KvDaZ-Materialien. Die Materialien standen nicht zur selbständigen Nutzung oder außerhalb des DaZ-Unterrichts zur Verfügung.

_Rahmenbedingungen_

_KvDaZ-Konzept_
Als Anreiz für die Teilnahme am Forschungsprojekt nannten die Lehrer*innen die Möglichkeit, neue Impulse für die DaZ-Vermittlung zu erhalten. Dabei wurde besonders die Symbolisierung häufig genutzter Wörter sowie die Forschungserkenntnisse zum Kernvokabular als positiv hervorgehoben. Nach Einschätzung der DaZ-Lehrer*innen eignete sich das Konzept für den anfänglichen DaZ-Erwerb. Ebenso wurde angemerkt, dass sich das KvDaZ-Konzept auch mit anderen Sprachbildungsansätzen wie Scaffolding, DemeK oder dialogisches Lernen kombinieren ließe. Generell bestand der Wunsch das KvDaZ-Konzept auch für fortgeschrittene DaZ-Lernende weiter zu entwickeln.

Folgende Äußerungen der Lehrkräfte aus den Feedbackbögen sollen die Ergebnisdarstellung zur Einschätzung des KvDaZ-Konzepts abschließen:

- „Es ist leichter, Satzstrukturen zu verdeutlichen. Einzelne Wörter lassen sich leichter vermitteln.“
- „...hoher Motivationsgrad für die Kinder (auf Materialien bezogen)“
- „Die Kinder haben mit Hilfe der ihnen zur Verfügung gestellten Materialien ihren Wortschatz der deutschen Sprache enorm erweitert. Dadurch wurde das Gruppengefühl bestärkt und das Selbstbewusstsein der Kinder gesteigert.“
- „Wir haben ein anderes Bewusstsein in Bezug auf Sprache und Umgang mit den Kindern entwickelt, haben durch das Material insgesamt neue Anregungen erhalten, die wir im Alltag gut umsetzen können. Wir reflektieren fortlaufend und anders als zuvor unsere Sprache.“
- „Das wiederholte Hören ermöglicht die Entwicklung eines Sprachgefühls (MyCore)“
8.3 Weitere Ergebnisse

In Zusammenarbeit mit Abdelghafoor Saidi (damals Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Orientalisches Institut der Universität zu Köln) wurde eine erste Beta-Version des deutsch-arabischen Kommunikationsordners entwickelt. Dabei wurden Merkmale des Kölner Vokabulars (siehe Kap. 4.4) ins Arabische übertragen. Konkret wurde die Sprachstruktur des Arabischen abgebildet, indem a) die Leserichtung von rechts nach links beibehalten wurde und b) grammatische Merkmale (z.B. Grammatikfelder, Unterscheidung der Pronomen nach Genus) integriert wurden.


Darüber hinaus lässt sich der bilinguale Kommunikationsordner auch zum kontrastiven Sprachvergleich als explizite Vermittlungsmethode einsetzen. Wesentliche Sprachstrukturen des Arabischen und des Deutschen werden dargestellt (siehe Kap. 3.3). Erste Randvokabularseiten mit themenspezifischem Vokabular zum Thema Krieg und Flucht sowie Religion wurden entwickelt. Es zeigte sich, dass zum Beispiel für die Randvokabularseite „Religion“ noch weitere kulturspezifische Symbole gezeichnet werden müssen.

Schüler*innen wiederum hatten 29,18% (n=532) einen Bedarf an Unterstützter Kommunikation (UK) aufgrund einer komplexen Kommunikationsbeeinträchtigung. Bei insgesamt 86,09% der Kinder mit UK-Bedarf und Migrationshintergrund wurde nicht Deutsch als häusliche Umgebungssprache gesprochen. Die drei häufigsten Sprachen im häuslichen Umfeld der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (mit und ohne Bedarf an UK) waren Arabisch, Türkisch und Deutsch. Zur aktuellen Versorgung mit einem mehrsprachigen Kommunikationssystem konnten folgende Werte erfasst werden: 35,1% der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und UK-Bedarf haben Zugriff auf ein mehrsprachiges Kommunikationssystem, wohingegen 64,9% der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und UK-Bedarf kein mehrsprachiges Kommunikationssystem zur Verfügung steht.

9 Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion der ersten Zwischenergebnisse aus dem KvDaZ-Konzept erfolgt im Hinblick auf die gewonnenen Ergebnisse (siehe Kap. 8) sowie im Hinblick auf die verwendeten Forschungsmethoden (siehe Kap. 7). Es erfolgt eine erste, vorsichtige Beantwortung der aufgestellten Hypothesen (siehe Kap. 7.1).

9.1 Bewertung des KvDaZ-Konzepts und Implikation für die anfängliche DaZ-Sprachförderung (Ergebnisdiskussion)


Der viermonatige Einsatz des KvDaZ-Konzepts wirkt sich positiv auf die Wortschatzentwicklung der geförderten Kinder in ungesteuerten Situationen aus. So belegen die ersten Ergebnisse, dass sich bei den geförderten Kindern der durchschnittliche Wortschatz nach vier Monaten um ca. 43% erweitert hat.


Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die mit dem KvDaZ-Konzept geförderten Kinder nach vier Monaten zu 18% mehr unterschiedliche Wörter hochfrequent nutzen. Damit scheinen die Kinder aus der Interventionsgruppe eine größere Variabilität in ihrem häufig genutzten aktiven Wortschatz zu haben.
Ein Vergleich der noch nicht vorhandenen Wörter aus dem Kernvokabular der GS-Daten von Boenisch (2014) bei der Kontrollgruppe zeigt, welche Äußerungen schließlich im Alltag noch nicht möglich sind:

| Ich mag das nicht, Heute viel zu tun, Er hat heute keine Lust, Bei dir oder bei mir?, Kann ich dem das geben?, Schon wieder bei dem?, Zu wem soll ich heute gehen?, Nicht zu dem! |

Auf der pragmatischen Ebene bedeuten diese Einsichten, dass die Kinder aus der Kontrollgruppe z.B. noch Schwierigkeiten haben etwas zu bewerten, einen Termin zu vereinbaren oder sich zu verabreden.

Wenn sich die Ergebnisse zur Wortschatzentwicklung in der Gesamtauswertung verstetigen sollten, so ist anzunehmen, dass den Kindern durch den Einsatz des KvDaZ-Konzepts eine deutlich breitere Basis für die Entwicklung der Bildungssprache zur Verfügung steht und sich damit insgesamt die Bildungschancen im Gesamtablauf der schulischen Bildung verbessern.

Die Analyse der grammatischen Entwicklung belegt, dass der Einsatz KvDaZ-Konzepts nicht die grammatischen Entwicklung hemmt. Warum sich manche Kinder aus der Interventionsgruppe und aus der Kontrollgruppe grammatisch nicht weiterentwickelt haben, lässt sich aktuell nur forschungsmethodisch oder durch interne Einflussfaktoren, wie z.B. fehlende Motivation zu sprechen (siehe Kap. 2.4) begründen. Grundsätzlich wird sich durch die Auswertung der Gesamtstichprobe (siehe Kap. 7.4.2) zeigen, inwieweit sich die Auswirkungen auf die Wortschatz- und Grammatikentwicklung bestätigen.

Die formulierten Hypothesen können vorderst wie folgt beantwortet werden:

**H1:** Kinder, die erstmalig mit Deutsch als Zweitsprache konfrontiert werden und frühzeitig mit dem neuen, auf Kernvokabular basierten Sprachförderkonzept gefördert werden, erlernen die häufigsten Wörter der deutschen Sprache und erste grammatische Strukturen deutlich schneller als die Kinder aus der Kontrollgruppe unter den Bedingungen bisheriger Sprachförderung in Kindergarten und Schule.


**H2:** Das neue, auf Kernvokabular basierende Sprachförderkonzept beschleunigt das Lernen der deutschen Sprache unabhängig vom Alter der Kinder.

Die positiven Auswirkungen auf die Wortschatzentwicklung wurden zunächst über die Mittelwertanalyse (ungesteuerte Situationen) und über die Gesamtwortliste (ungesteuerte Situationen) errechnet. Daher sind noch keine systematischen Rückschlüsse auf das Alter der Kinder möglich.

**H3:** Die systematische Anwendung des Kernvokabulars führt zu einer deutlich höheren kommunikativen Kompetenz der Kinder als bei den Gleichaltrigen, die zu Beginn ihrer DaZ-Sprachförderung nach bisherigen Sprachförderkonzepten unterrichtet werden.

Die Beantwortung der Hypothese wurde aufgrund des geänderten Studienverlaufs aus der Ergebnisdiskussion gestrichen (siehe Kap. 7.1).

**H4:** Das neue, auf Kernvokabular basierte und mit Symbolen ergänzte Sprachförderkonzept ermöglicht auch Kindern mit deutlichen Lernerschwächen einen schnelleren Zugang zur deutschen Sprache als gleichaltrige Kinder mit vergleichbaren Lernerschwierigkeiten der Kontrollgruppe.
Diese Hypothese lässt sich nur eingeschränkt beantworten. In der Mittelwertanalyse der Wortschatzentwicklung in ungesteuerten Situationen werden in der Interventionsgruppe als auch in der Kontrollgruppe gleichermaßen langsam, mittel und schnell lernende Kinder berücksichtigt. In Bezug auf die Interventionsgruppe zeigt sich, dass die Kinder am Anfang der Förderung einen durchschnittlich geringeren Wortschatzumfang haben als die Kinder aus der Kontrollgruppe. Dennoch vergrößert sich der Wortschatz der Kinder aus der Interventionsgruppe prozentual mehr als bei den Kindern aus der Kontrollgruppe. Damit scheinen auch die langsam lernenden Kinder, die mit dem KvDaZ-Konzept gefördert wurden, einen schnelleren Zugang zur deutschen Sprache zu haben.


9.2 Bewertung der Evaluationsstudie (Methodendiskussion)


Die internen Einflussfaktoren auf den Spracherwerb, insbesondere die affektiven Faktoren (siehe Kap. 2.4) konnten anhand der verwendeten Methoden nur bedingt kontrolliert werden. Die Verwendung der Elternfragebögen eignete sich vor allem, um die biologischen und soziokulturellen Faktoren zu erfassen.
10 Personelle Bedingungen


Das Team der studentischen Mitarbeiter*innen hat sich im Verlauf des Projekts verändert. Drei dieser Team-Mitglieder mussten das Team aus unterschiedlichsten Gründen verlassen, woraufhin eine neue studentische Hilfskraft angestellt wurde. Seit Juni 2018 wird das Team durch Frau Dr. Huda Zein vom Orientalischen Institut der Universität zu Köln unterstützt, die u.a. die Weiterentwicklung des deutsch-arabischen Kommunikationsordners mitträgt und die Arbeit von Herrn Saidi fortsetzt.

11 Zusammenfassung


Der Projektzeitplan kann trotz der inhaltlichen Erweiterung des Forschungsprozesses weitgehend eingehalten werden.

Obwohl, wie weiter oben skizziert, die Zuwanderung von Menschen mit Fluchterfahrungen nachgelassen hat, ist das Interesse weiterer Einrichtungen zur Teilnahme am Projekt enorm gestiegen. So konnten für die Multiplikatorenphase ca. 70 Standorte gewonnen werden.

12 Multiplikatorenphase

Als Vorbereitung auf die im September 2018 beginnende Multiplikatorenphase wurde bereits ein halbes Jahr im Voraus, also im März die Suche nach interessierten Einrichtungen gestartet. Da die Einbindung der kernvokabularbasierten Materialien eingebunden in ein neues Sprachförderkonzept, eine grundsätzliche pädagogische Frage darstellt, wurden die Schulen nicht direkt, sondern über Schulämter und kommunale Integrationszentren kontaktiert. Die Adressen und die zuständigen Ansprechpartner wurden in manchen Fällen durch die Internetrecherche ermittelt. Die Ansprechpartner von Städten und Kommunen bekamen einen Infobrief und - auf Wunsch - eine PowerPoint-Präsentation, damit das Projekt im Kollegium besprochen werden konnte. Im positiven Verlauf wurde eine Entscheidung für das Projekt getroffen und die Ämter bekamen vom Projektteam einen Brief an Schulleiter*innen der Grundschulen mit der Bitte um Weiterleitung. Zum Informationszweck wurde
ein Flyer entwickelt, der Ämtern und Schulen ebenfalls zur Verfügung gestellt wurde. Interessierte Schulen nahmen Kontakt zum Forschungsteam auf und konnten in telefonischen Sprechstunden oder per E-Mail alle inhaltlichen und formalen Fragen klären.
Der Kontakt zu Kindergärten wurde über das Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Köln hergestellt.

Als Reaktion auf ein sehr großes Interesse vom „Kommunalen Integrationszentrum Neuss“ wurde kurzfristig eine Infoveranstaltung vor Ort organisiert, zu der Grundschulleiter des Großraumes Neuss eingeladen wurden.

Alle interessierten Einrichtungen wurden gebeten, einen Bewerbungsbogen auszufüllen, der die Anzahl der DaZ-Kinder, Häufigkeit und den Rahmen der DaZ-Förderung und (an Schulen) die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit der OGS abfragte.

Nach der Auswertung der Daten bekamen die Einrichtungen eine verbindliche Teilnahmebestätigung und den Anmeldebogen für die Fortbildung. Vor Beginn der Schulferien wurden die Daten eingesammelt und so konnten die Vorbereitungen für die Fortbildungen begonnen werden.

Folgende Städte und Kommunen aus NRW haben sich für die Multiplikatorenpfortstufe des Projekts angemeldet: Köln, Krefeld, Kreis Neuss, Kreis Siegen-Wittgenstein, Oberbergischer Kreis, Kreis Kleve, Münster, Dortmund, Bielefeld und Paderborn. Insgesamt wurden 68 Standorte für das Projekt gefunden (Grundschulen, Kitas und OGS). Für die Fortbildungen haben sich 144 Personen angemeldet. Wegen der großen Nachfrage wurden die zweitägigen Fortbildungen an drei Standorten terminiert: Köln, Dortmund und Bielefeld.

Unter Berücksichtigung der Erfahrungen aus der Hauptstudie wurde mit der Aktualisierung des Fortbildungskonzepts und des Starterpakets begonnen. Das Starterpaket wird dahingehend modifiziert, dass Bestandteile, die in der Hauptstudie weniger genutzt wurden, nicht mehr angeboten werden.

Folgende Gegenstände enthalten:
- Wandtafel A0
- Kommunikationsordner
- Randvokabalaurordner mit Klettsymbolen (Hier sind entsprechend gängiger DaZ-Lehrwerke 28 thematische Kategorien enthalten mit entsprechenden kommunikativen Anlässen.)
- 140er Tafel (mit vorbereitetem Randvokabular)
- Tischset Essenssituation
- Bücherkisten
- Ringbuch „Kommunikationsanlässe“ zu zehn beispielhaften Büchern aus der Bücherkiste
- Ich-Buch-Vorlage
- Quatschsatzbücher S-V-O und S-V-A-O
- Spielesammlung
- METACOM-Symbolsammlung
- Handreichung zum KvDaZ-Projekt
- Dokumentenmappe mit u.a. überarbeiteten Fragebögen zum Sprachstand der Kinder (ehem. Elternfragebögen), CD-Rom mit Vorlagen zur Anpassung und Vervielfältigung der Materialien

können so auf gewohnte Computerprogramme zurückgreifen und die Materialien nach ihren Bedürfnissen weiterhin adaptieren.

Auch die Erhebungsinstrumente werden weiterentwickelt. Momentan ist ein Elternfragebogen, ein Fragebogen zu den kommunikativen Fähigkeiten der Kinder, ein Feedbackbogen bezüglich des KvDaZ-Konzepts und ein Feedbackbogen zum Fortbildungskonzept geplant bzw. werden überarbeitet.

Auf Grund der landesweiten Ausbreitung des KvDaZ-Konzepts wird auch die Homepage des Projekts weiter überarbeitet, sodass beispielsweise in einem passwordgeschützten Download-Bereich die Erhebungsinstrumente, die Handreichung oder der Flyer zu finden sind. Aktuell ist die KvDaZ-Homepage unter folgendem Link zu finden: https://www.hf.uni-koeln.de/39843 oder google: Kernvokabular trifft DaZ
13 Literaturverzeichnis


Baker, Bruce; Hill, Katya; Devylder, Richard (2000): Core Vocabulary is the same across environments. Online verfügbar unter https://www.csun.edu/cod/index.php, zuletzt geprüft am 08.06.18, 11:02.


Boenisch, Jens; Lingk, Lena; Heitmann, Larissa; Fretter, Dagmar (2017 (unveröffentlicht)): Handreichung zum Projekt Kernvokabular trifft DaZ (KvDaZ).


Frenzel, Beate; onas, Georgios; Günther, Katrin; Strobl, Jan; Trianti, Dimitra: Kommentierte Liste von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler. Online verfügbar unter https://www.uni-due.de/prodaz/literatur_nz_list.php.


Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helene; Wertenschlag, Lukas (2005): Profile deutsch. Berlin, München: Langenscheidt KG.


Goethe-Institut (Hg.) (2007): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. Bundesministerium des Inneren; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.


Kauschke, Christina; Rath, Janina (2017): Implizite und/oder explizite Methoden in Sprachförderung und Sprachtherapie - was ist effektiv?*. In: Forschung Sprache, E-Journal für Sprachheilpädagogik,


Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2015): Der Fragebogen. Von der Forschungsdeee zur SPSS-Auswertung. 4. Aufl.


Rösch, Heidi; Stanat, Petra (2011): Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfo-
kussierte Forderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Natalia Hahn und Thorsten Roelcke (Hg.): Gren
versitätsbibliothek; Univ.-Verl. Göttingen (Universitätsdrucke, 85), S. 149–162.


Sachse, K. Stefanie; Schmidt, Lena (2017): Kompetente UK-Nutzung durch Fokus auf sozial-pragmati

Sachse, K. Stefanie; Wagter, Jacqueline; Schmidt, Lena (2013): Das Kölner Vokabular und die Übertra
gung auf eine elektronische Kommunikationshilfe. In: Angela Hallbauer, Thomas Hallbauer und Monika Hüning-Meier (Hg.): Uc Kreativ. Wege in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loe
er Literaturverlag, S. 35–53.


Sachse, Stefanie; Boenisch, Jens (2009): Kern- und Randvokabular in der Unterstützten Kommunika
tion. Grundlagen und Anwendung. In: von Loeper/ISAAC (Hg.): Handbuch der Unterstützten Kommunika


Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie (2011): Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen.

Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402.


Stadt Köln, Amt für Kinder, Jugend und Familie (ohne Jahr): Handreichung zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen der Stadt Köln.


