



Dagmar Fretter



Lena Lingk

## Auf dem Weg zur Bildungssprache

### Förderliche Rahmenbedingungen für die anfängliche Sprachförderung bei Deutsch als Zweitsprache am Beispiel des KvDaZ-Konzepts

#### Zusammenfassung

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache auf ihrem Weg zur Bildungssprache bestmöglich zu unterstützen ist ein wichtiges Anliegen im Rahmen inklusiv gestalteter schulischer Sprachförderung. Allerdings existieren bisher keine wissenschaftlich fundierten Konzepte, die den Fokus auf die anfängliche Sprachförderung in heterogenen Gruppen richten, um den Übergang zur Bildungssprache zu erleichtern. Vor diesem Hintergrund werden auf Grundlage der alltags- und bildungssprachlichen Anforderungen im Schulalltag förderliche Rahmenbedingungen für einen inklusiv ausgerichteten Deutsch als Zweitsprache-Anfangsunterricht am Beispiel des KvDaZ-Konzepts herausgearbeitet (Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache).

Alle Kinder stehen mit Schuleintritt vor der Herausforderung, schnellstmöglich einen neuen Sprachgebrauch des Deutschen zu erwerben, um an Bildungsangeboten teilhaben zu können (Fürstenau, 2011, S. 25; Jeuk, 2021, S. 21 f.). Mit diesem neuen und erweiterten Sprachgebrauch wird die sogenannte Bildungssprache assoziiert, deren Erwerb und Gebrauch als Maßstab für den Bildungserfolg gilt (Gogolin & Lange, 2011, S. 110; Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 11; Roth, 2018, S. 199). Für den Erwerb der Bildungssprache greifen Kinder auf alltagssprachliche Fähigkeiten zurück (Roth, 2018, S. 199). Die Alltagssprache bildet demnach eine wichtige Basis für den Aufbau der Bildungssprache (Gibbons, 2002, S. 14; Jeuk, 2021, S. 55; Michalak, Grimm & Lotter, 2020, S. 317; Oomen-Welke, 2020, S. 402).

Lernen Kinder zusätzlich Deutsch als Zweitsprache, sind ihre alltagssprachlichen Fähigkeiten im Deutschen nicht immer ausreichend entwickelt, um bildungssprachliche Anforderungen von Anfang an zu meistern (Jeuk, 2021, S. 19). Dieser Umstand wird verstärkt, wenn Kinder erst im schulpflichtigen Alter nach Deutschland kommen. Es fehlen die alltagssprachlichen Kompetenzen, um darauf aufbauend die Bildungssprache erwerben zu können. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind demnach häufig von Bildungsbenachteiligung bedroht (Fürstenau & Gomolla, 2011, S. 16; Gogolin & Lange, 2011, S. 108; Jeuk, 2021, S. 11; Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 17) – insbesondere dann, wenn „zu früh sehr hohe sprachliche Kompetenzen erwartet werden“ (Jeuk, 2021, S. 35).

Daher ist zu Beginn der Deutsch als Zweitsprache-Sprachförderung nicht nur die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten von Bedeutung, sondern ganz besonders müssen auch die alltagssprachlichen Fähigkeiten in den Fokus der Förderung rücken (Jeuk, 2021, S. 119; Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 31; Michalak et al., 2020, S. 317). Die anfängliche Deutsch als Zweitsprache-Förderung zeichnet sich meist durch heterogene Gruppenkonstellationen unter anderem in Bezug auf Alter, Bildungs- und Sprachbiographien sowie möglichen weiteren Beeinträchtigungen der Sprachlernenden aus. Dies macht eine differenzierte und schülerorientierte Unterrichtspraxis in der anfänglichen Deutsch als Zweitsprache-Förderung erforderlich, um alle

Kinder auf einen altersentsprechenden Fachunterricht vorzubereiten (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 20; Budde & Michalak, 2021, S. 43; Jeuk, 2021, S. 42, 120). Für die Gestaltung dieser Unterrichtspraxis können für die Anfangsphase bei Deutsch als Zweitsprache interdisziplinäre Perspektiven, insbesondere aus der Sonderpädagogik, hilfreich sein, um weitere Erkenntnisse zur Gestaltung der anfänglichen Deutsch als Zweitsprache-Förderung mit Fokus auf alltags-sprachliche Fähigkeiten einzubeziehen.

Das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation, als ein sonderpädagogisches Aufgabenfeld, liefert wissenschaftliche Erkenntnisse zum Gebrauch der Alltagssprache sowie Methoden zur Unterstützung des Spracherwerbs von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit (teilweise vorübergehenden) eingeschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten. Übergreifendes Ziel sämtlicher Maßnahmen im Kontext der Unterstützten Kommunikation ist die soziale Teilhabe einer jeden Person zu ermöglichen (Boenisch & Sachse, 2020b, S. 14). Gerade weil die Unterstützte Kommunikation sich verstärkt mit dem Spracherwerb unter heterogenen Bedingungen auseinandersetzt, wird dem interdisziplinären Austausch von Deutsch als Zweitsprache und Unterstützter Kommunikation ein großes Potenzial für den anfänglichen Deutsch als Zweitsprache-Erwerb zugeschrieben.

Im Rahmen eines Forschungsprojekts am Forschungs- und Beratungszentrum für Unterstützte Kommunikation der Universität zu Köln (‘Kernvokabular trifft Deutsch als Zweitsprache’ [KvDaZ-Projekt], 2016–2020) wurden die Erkenntnisse beider Fachgebiete (Unterstützte Kommunikation und Deutsch als Zweitsprache) in einem Sprachförderkonzept (KvDaZ-Konzept) für den Deutsch als Zweitsprache-Anfangsunterricht vereint. Dieses Konzept wurde für die Sprachförderung bei Deutsch als Zweitsprache entwickelt und nicht explizit für die Erreichung der allgemeinen Lernziele in den Bildungsplänen (siehe auch Begriffsverständnis von Sprachförderung der Kultusministerkonferenz [KMK], 2019, S. 6). Ein wesentlicher Bestandteil des KvDaZ-Konzepts ist die Einbeziehung der Alltagssprache in die Sprachförderung, sodass eine inklusiv ausgerichtete Sprachförderung von Anfang an sichergestellt werden kann. Zentral ist dabei die Orientierung an bedeutsamen Kommunikationssituationen, sodass vielfältige Spracherfahrungen für die Kinder und Jugendlichen ermöglicht werden. Übergreifendes Anliegen der Sprachförderung mit KvDaZ ist es, die Kinder und Jugendlichen auf ihrem individuellen Weg zur Bildungssprache bestmöglich zu unterstützen.

In diesem Beitrag werden zunächst die Alltagssprache und die Bildungssprache in Bezug auf den schulischen Sprachgebrauch reflektiert, um schließlich den theoretischen Begründungszusammenhang für das KvDaZ-Konzept sicherzustellen. Im Anschluss daran werden förderliche Rahmenbedingungen für den Deutsch als Zweitsprache-Anfangsunterricht unter heterogenen Bedingungen am Beispiel des KvDaZ-Konzepts vorgestellt. Dafür werden folgende Leitfragen diskutiert:

- Welcher Wortschatz eignet sich für den anfänglichen Deutsch als Zweitsprache-Erwerb, um den Aufbau der alltagsprachlichen Fähigkeiten zu unterstützen?
- Wie kann ein flexibler Sprachgebrauch unterstützt werden?
- Welche Möglichkeiten bietet der kommunikative Ansatz als didaktisches Modell für die Deutsch als Zweitsprache-Anfangsphase?

Innerhalb des Systems Schule ist der Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler vielfältig. Dieser Sprachgebrauch ist gekennzeichnet durch alltags- und bildungssprachliche Anteile. Die Alltagssprache zeichnet sich nach Gogolin und Lange (2011) durch einen gemeinsamen Kontext aus. Die Kommunikation ist auf das ‚Hier und Jetzt‘ beschränkt. Daher ist es während des Gesprächs nicht erforderlich, den Kontext über einen reichhaltigen Wortschatz und komplexe grammatikalische Sätze zu versprachlichen (S. 112). Im Gegensatz zur Alltagssprache wird die Bildungssprache mit kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten in Verbindung gebracht. In bildungssprachlichen Situationen, einem eher formellen Kontext, wird der gemeinsame Kontext über sprachliche Mittel realisiert (z. B. Nutzung von Fachwörtern, umfangreiche Satzkonstruktionen) (Gogolin & Lange, 2011, S. 112).

## Der Sprachgebrauch in der Schule

Welche Sprachgebrauchsweise vordergründig genutzt wird, hängt von der kommunikativen Situation, der kommunikativen Absicht sowie der Beziehung der Gesprächspartnerinnen und -partner zueinander ab (Oomen-Welke, 2020, S. 405; Webersik, 2015, S. 12ff.). Webersik (2015) macht dies für das Mündliche an folgendem Beispiel deutlich: Der unterrichtliche Sprachgebrauch im Plenumsgespräch ist geleitet durch bildungssprachliche Aspekte, wohingegen die Pausenkommunikation oder der Austausch der Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeitsphasen durch Alltagssprache geprägt sind (S. 12). Gleichzeitig sind alltagssprachliche Fähigkeiten beispielsweise beim Verfassen von Chat-Nachrichten gefordert, wenngleich die schriftliche Zusammenfassung eines durchgeführten Experiments vor allem durch bildungssprachliche Anteile gekennzeichnet ist. Die Schülerinnen und Schüler stehen demnach vor der Aufgabe, einen situationsangemessenen Sprachgebrauch im Schriftlichen sowie im Mündlichen zu nutzen, um an den verschiedenen sozialen Situationen und Bildungsangeboten in der Schule aktiv teilhaben zu können.

In der Bildungs- und Zweitsprachenerwerbsforschung entsteht der Eindruck, dass Alltags- und Bildungssprache vorwiegend als zwei unterschiedliche und getrennt voneinander zu betrachtende sprachliche Anforderungsbereiche reflektiert werden (Michalak et al., 2020, S. 321). Der Alltagssprache wird in diesem Zusammenhang eine untergeordnete Rolle für den Bildungserfolg beigemessen, wenngleich die Bildungssprache als normativ bewertet wird (Becker-Mrotzek, 2018, S. 34; Budde & Michalak, 2021, S. 31; Gogolin & Lange, 2011, S. 111). Die grundsätzliche Unterscheidung ist auf sprachtheoretischer Ebene nachvollziehbar. Eine zu enge und dichotome Betrachtung von Alltags- und Bildungssprache birgt jedoch für die Sprachförderung, insbesondere in der Anfangsphase unter heterogenen Bedingungen, gewisse Risiken, weil die Alltagssprache als essentielle Basis für den Erwerb der Bildungssprache nicht ausreichend anerkannt wird. Michalak et al. (2020) entkräften eine derartige Dichotomie, indem sie ausgehend von einem Kontinuum verschiedene Lernaufgaben für den Erwerb der Alltagssprache und für den Erwerb der Bildungssprache skizzieren (S. 321ff.). Dennoch werden die „Aufgabentypen als zwei Pole voneinander unterschieden“ (Michalak et al., 2020, S. 321). Für den Deutsch als Zweitsprache-Anfangsunterricht und schließlich für den Übergang in den Fachunterricht stellt sich die Frage, ob die Polarisierung von Alltags- und Bildungssprache zielführend ist oder ob nicht vielmehr ein dynamisches Sprachlernkontinuum angestrebt werden sollte (Abb. 1).

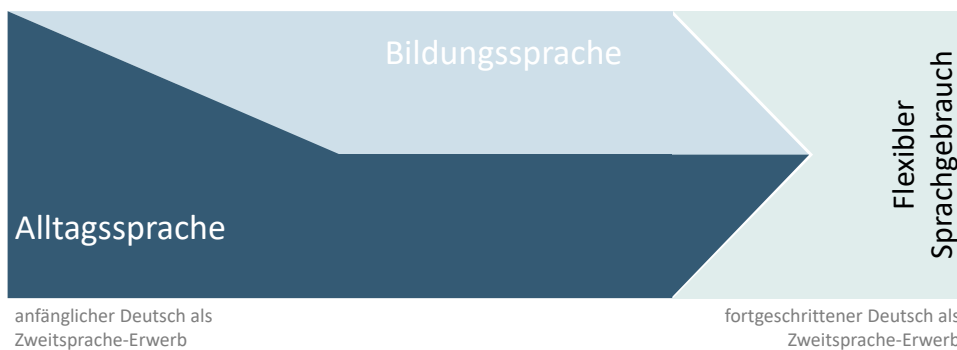


Abb. 1:  
Dynamisches Sprachlernkontinuum  
unter Berücksichtigung der  
Alltags- und Bildungssprache

Mit dem dynamischen Sprachlernkontinuum ergeben sich zentrale Konsequenzen für die anfängliche Deutsch als Zweitsprache-Förderung: Der Erwerb der alltagssprachlichen Fähigkeiten, als Fundament für den Erwerb der bildungssprachlichen Fähigkeiten, rückt besonders in den Fokus der Sprachförderung. Gleichzeitig wird die Unterstützung eines flexiblen Sprachgebrauchs angestrebt, weil die Alltags- und die Bildungssprache gleichermaßen als sozial bedeutsame Sprachgebrauchsweisen anerkannt werden. Insgesamt werden mit dem dynamischen Sprachlernkontinuum folgende Vorteile verbunden:

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

## Förderliche Rahmenbedingungen für den Deutsch als Zweitsprache-Anfangsunterricht nach dem KvDaZ-Konzept

Die mit dem dynamischen Sprachlernkontinuum verbundenen Einsichten eröffnen weitere Perspektiven für die traditionell auf Bildungssprache ausgerichtete schulische Sprachförderung (Diehm & Panagiotopoulou, 2021, S. 15; Roth, 2018, S. 205), um die heterogenen Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler von Anfang an effektiv einzubinden. Vor diesem Hintergrund wird die Formulierung förderlicher Rahmenbedingungen als notwendig und grundlegend erachtet, damit der Fokus auf die Alltagssprache in der anfänglichen Deutsch als Zweitsprache-Sprachförderung gelingen kann.

Ungeachtet der zu erlernenden Sprachgebrauchsweisen ist die Basis des sprachlichen Lernens für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache der Wortschatz- und Bedeutungserwerb sowie dessen Gebrauch („Muster und Konstruktionen“ Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 34). Der Wortschatzerwerb ist als eine der wichtigsten Lernaufgaben von Deutsch als Zweitsprache-Lernenden anzusehen (Jeuk, 2021, S. 81; Michalak, 2009, S. 34). Die Lehrkräfte stehen damit vor der Herausforderung, einen adäquaten Wortschatz anzubieten. Oftmals orientieren sie sich dabei an Deutsch als Zweitsprache-Anfangslehrwerken oder Rahmenrichtlinien. In Deutsch als Zweitsprache-Anfangslehrwerken oder Rahmenrichtlinien zur Wortschatzauswahl werden vordergründig themenspezifische Wörter, sog. Inhaltswörter (Verben, Adjektive, Nomen) priorisiert (Makhmaltschi, 2018; Vilbusch, 2018). Der Inhaltswortschatz hat in den verschiedenen Kommunikationssituationen eine wichtige Bedeutung, um beispielsweise thematische Schwerpunkte zu setzen, Sachverhalte näher zu erläutern und damit den gemeinsamen Kontext sicherzustellen. Daher hat der themenspezifische Wortschatz vor allem auch im bildungssprachlichen Sprachgebrauch eine wichtige Funktion. Da themenspezifische Wörter, wie malen, blau und Stift vergleichsweise selten im Alltag gebraucht werden, haben die Wörter zu Beginn des Zweitspracherwerbs zunächst eine geringe Relevanz für die Teilhabe an sozialen Situationen und Bildungsangeboten. Es stellt sich demnach die Frage, welcher Wortschatz geeignet ist, wenn der Fokus zunächst auf dem Erwerb alltagssprachlicher Fähigkeiten liegt?

Mit dem KvDaZ-Konzept werden Empfehlungen für einen Wortschatz gegeben, der häufig im Alltag gebraucht wird – das sog. Kernvokabular. Darüber hinaus sind sowohl die Unterstützung eines flexiblen Sprachgebrauchs (pragmatische Fähigkeiten) als auch die Orientierung an einer kommunikationsorientierten Sprachförderung (kommunikativer Ansatz) zentrale Komponenten von KvDaZ. Diese drei Komponenten ‚Kernvokabular‘, ‚Pragmatische Fähigkeiten‘ und ‚Kommunikativer Ansatz‘ (K-P-K) werden als förderliche Rahmenbedingungen für die Unterrichtsplanung (didaktisches Gerüst) verstanden und im Folgenden näher erläutert.

## Wortschatzauswahl: Fokus auf Kernvokabular

Wie bereits oben geschildert, ist für den Deutsch als Zweitsprache-Anfangsunterricht vorerst der Ausbau der alltagssprachlichen Fähigkeiten notwendig, damit die Kinder bildungssprachliche Fähigkeiten erwerben können. Die damit aufkommende Frage nach einer adäquaten Wortschatzauswahl für den Aufbau der Alltagssprache kann aufgrund diverser internationaler und nationaler Forschungen aus dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation zum sogenannten Kernvokabular inzwischen gut beantwortet werden. Ausgehend von der Kernvokabularforschung wird belegt, dass in der Alltagssprache 200 Wörter aus dem Gesamtwortschatz hochfrequent und situationsübergreifend genutzt werden. Damit macht das Kernvokabular allein 80 % des Gesprochenen aus (Boenisch, 2014, S. 166; Boenisch & Sachse, 2020a, S. 109). Zu dem Kernvokabular zählen vor allem Funktionswörter (Pronomen, Hilfs- und Modalverben, Präpositionen, Artikel, Konjunktionen) und Adverbien, die durch einzelne Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive) ergänzt werden. 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 sowie auf gesprochen. Es zählen auch solche Wörter zum Kernvokabular, die als „Indikatoren für die Erzählkompetenz in der Zweitsprache Deutsch gelten“ (Jeuk, 2021, S. 143), wie beispielsweise aber, mal, nicht, selbst und auch (Jeuk, 2021, S. 143).

Sowohl die Forschungsergebnisse zum Sprachgebrauch von Kindern im Zweitspracherwerb (Boenisch & Soto, 2015; Robillard, Mayer-Crittenden, Minor-Corriveau & Bélanger, 2014) als



auch die Relevanz von Kernvokabular in der Schriftsprache (Clendon & Erickson, 2008) deuten darauf hin, dass das Kernvokabular auch für den anfänglichen Deutsch als Zweitsprache-Erwerb eine hohe Bedeutung hat. Denn das Kernvokabular, insbesondere durch den hohen Anteil an Funktionswörtern, verfügt über eine grammatische und eine kommunikative Funktion. Wörter aus dem Kernvokabular können syntaktisch unterschiedlich verwendet und dadurch flexibel miteinander kombiniert werden (in Bezug auf Funktionswörter siehe Blühdorn, Foolen & Loureda, 2017; Jeuk, 2021, S. 61). Diese grammatische Funktion trägt maßgeblich zur Satzbildung bei (z.B. Ich sehe das anders., Das sehe ich auch so., Aber vielleicht sollte man noch . . . , Sollte man nicht noch . . .?, Ich finde so geht das nicht., Was findest du denn . . . , Noch keiner hat . . . , . . . , weil ich das nicht weiß.). Durch die situationsübergreifende Verwendungsweise des Kernvokabulars, einschließlich der Möglichkeit, unterschiedliche kommunikative Absichten (siehe unten ‚pragmatische Fähigkeiten‘) auszudrücken, ist die kommunikative Funktion des Kernvokabulars zu erklären (Boenisch, 2014, S. 176). Eine Vielzahl komplexer Begriffe und Fachwörter lässt sich mit Kernvokabular umschreiben und damit leichter im mentalen Lexikon abspeichern (z. B. Rhythmus: Das kommt immer und immer wieder, Du kannst es hören., Mach mal so., zum Aufbau des mentalen Lexikons ausführlich bei Michalak, 2009). Die Ausführungen lassen die Schlussfolgerung zu, dass das Kernvokabular nicht nur in der Alltagssprache, sondern auch auf dem Weg zur Bildungssprache eine wichtige Funktion einnimmt.

Im KvDaZ-Konzept rückt das Kernvokabular in den Mittelpunkt der Sprachförderung und wird als wissenschaftlich nachgewiesener Basiswortschatz für die anfängliche Deutsch als Zweitsprache-Förderung bereitgestellt. Für den Aufbau des Basiswortschatzes wurde das in der Unterstützten Kommunikation etablierte Fokuswörterkonzept von Sachse und Willke (2011, 2020) adaptiert. Es wird empfohlen, fünf Wörter (vor allem) aus dem Kernvokabular auszuwählen und so lange hochfrequent im sprachlichen Input der Lehrkraft zu gebrauchen, bis die Wörter aktiv von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden. Danach rücken weitere fünf Fokuswörter aus dem Basiswortschatz in den Mittelpunkt der Sprachförderung.

Zur Visualisierung und damit als Unterstützung der Wortschatzarbeit können symbolbasierte Kommunikationsmaterialien, die sogenannten Kölner Kommunikationsmaterialien (© Boenisch & Sachse) genutzt werden (Abb. 2).



Abb. 2:  
Kölner Kommunikationsmaterialien  
(© Boenisch & Sachse) am Beispiel der  
A0-Wandtafel

Entgegengesetzt zu herkömmlichen Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Zweitsprache lassen sich die Kölner Kommunikationsmaterialien unabhängig von bestehenden Schriftsprachkenntnissen einsetzen und ermöglichen frühe Kommunikationserfahrungen trotz eines noch geringen aktiven Wortschatzes. Darüber hinaus werden alle Wörter aus dem Kernvokabular als Schriftbild und Symbol abgebildet. Damit steht eine Ergänzung herkömmlicher Deutsch als Zweitsprache-Materialien zur Verfügung, auf denen vor allem der Inhaltswortschatz visualisiert wird (Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 34). Darüber hinaus werden auf den Kölner Kommunikationsmaterialien strukturelle Merkmale des Deutschen abgebildet (Wortarten, Verbklammer, Leserichtung), sodass die Grammatik implizit und explizit vermittelt werden kann. Der parallele Einsatz der Kölner Kommunikationsmaterialien durch das Zeigen auf die Worte bzw. Symbole eignet sich

## **Sprachgebrauch: Fokus auf pragmatische Fähigkeiten**

auch, um Phasen des Zuhörens ohne Sprachproduktion seitens der Schülerinnen und Schüler (Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 74) zu überbrücken.

Neben dem Wortschatzerwerb spielt der Bedeutungserwerb eine entscheidende Rolle beim Ausbau sprachlicher Kompetenz. Gerade im anfänglichen Deutsch als Zweitsprache-Erwerb ist die Bedeutung der Wörter in den verschiedenen Verwendungskontexten noch nicht vollständig erschlossen (Jeuk, 2021, S. 21). Insbesondere die Bedeutung von Funktionswörtern wie zu, der oder was kann nur „im Kontext ihrer spezifischen Gebrauchsbedingungen gelernt werden“ (Jeuk, 2021, S. 73). Demzufolge sollten verschiedene pragmatische Fähigkeiten (auch benannt als Sprachhandlungen, Kommunikationsfunktionen) verstärkt in die Deutsch als Zweitsprache-Förderung eingebaut werden. Zur Systematisierung der pragmatischen Fähigkeiten unterscheidet Bühler (1982, zitiert nach Becker-Mrotzek, 2018, S. 50) zwischen Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion. Beim Gebrauch der schulischen Bildungssprache überwiegt vordergründig die Darstellungsfunktion. Dazu zählen pragmatische Fähigkeiten, wie „beschreiben, berichten, erklären, explizieren, referieren, interpretieren, gliedern, vergleichen, analysieren, erörtern, verallgemeinern, abstrahieren, diskutieren, ableiten, schlussfolgern [Hervorhebung d. Verfasserinnen]“ (Oomen-Welke, 2020, S. 401). In der Alltagssprache werden vor allem pragmatische Fähigkeiten mit Ausdrucks- (z. B. über Gefühle sprechen, etwas kommentieren) und Appellfunktion (z. B. etwas bitten, jemanden auffordern) genutzt.

In dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation sind bereits verschiedene Ansätze, Programme und Konzepte bekannt, die einen Fokus auf den Aufbau der alltagssprachlichen pragmatischen Fähigkeiten bei Kindern mit komplexen Kommunikationsbeeinträchtigungen richten (Heim, Jonker & Veen, 2012; Lingk, Nonn & Sachse, 2020, S. 148f.; Sachse & Willke 2020). In der Deutsch als Zweitsprache-Didaktik werden dafür bisher keine systematischen Empfehlungen ausgesprochen, weil angenommen wird, dass die Kinder die alltagssprachlichen Fähigkeiten beiläufig erwerben (Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 12) oder aber mit Schuleintritt bereits erworben haben (Diehm & Panagiotopoulou, 2021, S. 16). Für den anfänglichen Deutsch als Zweitsprache-Erwerb lässt sich jedoch schlussfolgern, dass nicht nur die Darstellungsfunktionen sprachlicher Äußerungen (bildungssprachliche pragmatische Fähigkeiten), sondern vielmehr auch die Ausdrucks- und Appellfunktionen (alltagssprachliche pragmatische Fähigkeiten) in die Förderung eingebunden werden müssen. Diese Fähigkeiten sind besonders für die soziale Teilhabe von Bedeutung.

Als Orientierung für die Unterrichtsplanung können Lehrkräfte beispielsweise auf Beobachtungsbögen zur Einschätzung pragmatischer Fähigkeiten zurückgreifen (u. a. Schelten-Cornish, Hofbauer & Wirts, 2012), in denen pragmatische Fähigkeiten der Alltags- und Bildungssprache berücksichtigt werden. Die Beachtung alltagssprachlicher pragmatischer Fähigkeiten zu Beginn der Sprachförderung bietet eine Ausgangsbasis, um die Motivation der Lernenden für den Gebrauch des Deutschen zu wecken, zu erhalten oder zu steigern (Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 47).

## **Didaktisches Modell: Fokus auf den kommunikativen Ansatz**

Mit den bisher beschriebenen Ausgangsbedingungen wird verbunden, dass die Einsicht in die Funktion von Sprache in Bezug auf den Deutsch als Zweitsprache-Anfangsunterricht zentral ist, um den Weg zur Bildungssprache für Deutsch als Zweitsprache-Lernende zu gestalten. Es gilt der Grundgedanke, dass Kinder und Jugendliche die Sprache nicht erst lernen müssen, bevor sie diese benutzen (Gibbons, 2006, S. 289). Sie lernen die Sprache vielmehr durch das selbstständige und aktive Nutzen. Lehrkräfte stehen demnach vor der Aufgabe, neben der entsprechenden Wortschatzauswahl den Deutsch als Zweitsprache-Lernenden vielfältige Spracherfahrungen zu ermöglichen.

Dieser Umstand kann mit dem kommunikativen Ansatz als didaktisches Modell aufgegriffen und für die Sprachförderung genutzt werden (zum kommunikativen Ansatz ausführlich bei Kniffka & Siebert-Ott, 2012). Beim kommunikativen Ansatz liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung der

kommunikativen Kompetenz (u. a. flexibler Sprachgebrauch, Wortschatzkenntnisse), orientiert an für die Deutsch als Zweitsprache-Lernenden authentischen und bedeutsamen Kommunikationsanlässen und -situationen. Als sprachförderliche Situationen werden demnach potentiell alle Alltagssituationen in der Schule bewertet (Jeuk, 2021, S. 128; Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 32). Aber auch Unterrichtsthemen mit passenden Impulsen sind geeignet, um bedeutungsvolle Sprachlernsituationen zu gestalten (Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 47). Für die Unterrichtskommunikation werden bekannte Frage-Antwort-Schemata (Becker-Mrotzek & Weber, 2020, S. 8) zugunsten einer stärkeren Interaktion zwischen den Sprachlernenden (Peer-Interaktion) aufgebrochen (Jeuk, 2021, S. 128f.; Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 94). Es steht vor allem die Angemessenheit der sprachlichen Verwendung und weniger deren formale Korrektheit im Vordergrund (Jeuk, 2021, S. 129; Roth, 2018, S. 205).

Auf dem Weg zur Bildungssprache bedeuten diese Annahmen, dass die Schülerinnen und Schüler bildungssprachliche Fähigkeiten durch die gemeinsamen Handlungen lernen und nicht durch isolierte Sprachenlernübungen (Fürstenau, 2011, S. 45). Damit verbunden ist eine Abkehr vom Frontalunterricht (Jeuk, 2021, S. 124), um genügend Raum für Differenzierungsmaßnahmen und Handlungsorientierung zu ermöglichen. Gleichzeitig können über die offenen Unterrichtsmethoden verstärkt kontextgebundene und bedeutsame Kommunikationssituationen in den Mittelpunkt der Sprachförderung rücken, die den Bedeutungserwerb von Wörtern erleichtern (Gibbons, 2006, S. 271; Jeuk, 2021, S. 128).

In der Deutsch als Zweitsprache-Praxis wird Sprache häufig noch mehr als (grammatisches und lexikalisches) System und weniger als Mittel zur Kommunikation in unterschiedlichen, lebensweltorientierten Kontexten gelehrt (Roth, 2018, S. 203). Ein Grund dafür wird in dem Primat der Bildungssprache gesehen. Es ist davon auszugehen, dass mit einer an der Alltagssprache orientierten Wortschatzauswahl, wie dem Kernvokabular, eine kommunikationsorientierte Sprachförderung leichter gelingen kann, weil verschiedene pragmatische Fähigkeiten ausgedrückt werden können. Mit der Berücksichtigung verschiedener pragmatischer Fähigkeiten können das Durchbrechen eines Frage-Antwort-Schemas für die Lehrenden erleichtert und somit mehr Möglichkeiten eines flexiblen Sprachgebrauchs der Kinder angeregt werden. Daher werden im Rahmen des KvDaZ-Konzepts die pragmatischen Fähigkeiten als ein didaktisches Bindeglied zwischen Wortschatzauswahl und kommunikativem Ansatz verstanden.

Die alltagssprachlichen Fähigkeiten bilden eine stabile und alle Kinder einbeziehende Ausgangsbasis für den Erwerb der Bildungssprache. In Anlehnung an die oben geschilderten förderlichen Rahmenbedingungen für den Deutsch als Zweitsprache-Anfangsunterricht ergeben sich ausgehend von dem KvDaZ-Konzept folgende Empfehlungen für die Gestaltung sprachförderlicher Angebote:

- Kommunikativer Ansatz: Authentische Kommunikationsthemen und -anlässe (Sprachhandlungssituationen) werden als wichtiger Ausgangspunkt verstanden, um Wortschatz- und Bedeutungserwerb zu erleichtern.
- Pragmatische Fähigkeiten: Unterschiedliche pragmatische Fähigkeiten (mind. zwei) rücken in den Fokus der Förderung (sogenannte Fokus-Fähigkeiten, Sachse & Schmidt 2017, S. 313f.), um einen flexiblen Sprachgebrauch zu unterstützen.
- Kernvokabular: Der Zielwortschatz setzt sich vordergründig aus Kernvokabular zusammen, um den Erwerb der Alltagssprache und damit den Übergang zur Bildungssprache zu unterstützen. Vereinzelt wird der Zielwortschatz durch themenspezifische Wörter ergänzt (Abb. 3).

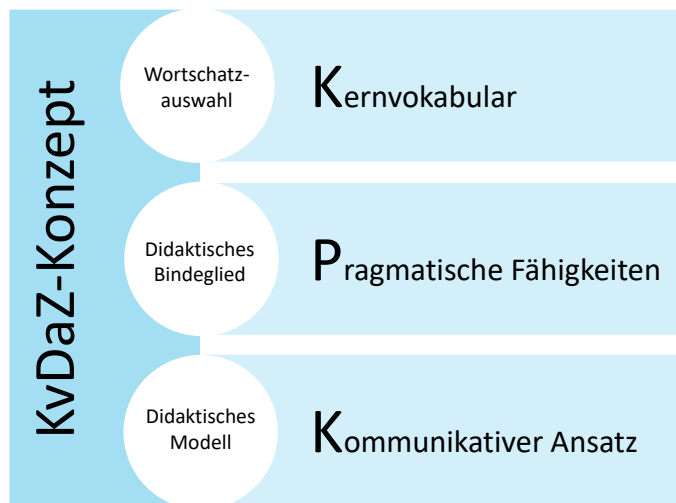
Dieses hier vorgestellte Gerüst der Unterrichtsgestaltung (K-P-K) wird anhand eines Umsetzungsbeispiels verdeutlicht.

### 1. Kommunikationsthema und -anlässe schaffen

Das Kommunikationsthema lautet ‚Meine Sprachen‘. Ziel ist es, gemeinsam ins Gespräch zu kommen, sich über die verschiedenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler auszutauschen

**Sprachförderliches  
Angebot nach dem  
K-P-K-Gerüst**

Abb. 3:  
K-P-K als didaktisches Grundgerüst  
des KvDaZ-Konzepts



und damit die Vielfalt im Klassenzimmer wahrzunehmen. Um die intrinsische Motivation am gemeinsamen Austausch in der Zweitsprache Deutsch zu stärken, wird ein an der Lebenswelt orientierter und damit für die Kinder bedeutsamer Kommunikationsanlass geschaffen. Die Lehrperson bringt beispielsweise Tierkarten mit und zeigt der Klasse, wie das jeweilige Tier-

geräusch auf Deutsch klingt. Die Kinder suchen sich verschiedene Tiere (beispielsweise ihr Lieblingstier oder ein für ihr Herkunftsland typisches Tier) aus und imitieren das Tiergeräusch in ihrer Sprache. Die Kinder entdecken Gemeinsamkeiten und Unterschiede und kommen darüber ins Gespräch. Ausgehend von dieser auf die Kompetenzen ‚Sprechen‘ und ‚Zuhören‘ ausgerichteten sprachförderlichen Situation kann gemeinsam oder in Partnerarbeit ein Poster bzw. eine Collage gestaltet werden. Hierbei setzen die Kinder nicht nur kommunikativ-mündliche Kompetenzen ein, sondern können in der Gestaltung der Poster oder Collagen auch ihre Fähigkeiten im ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ individuell einsetzen und weiterentwickeln.

## 2. Pragmatische Fähigkeiten berücksichtigen und Fokus-Fähigkeiten festlegen

Unter Berücksichtigung der Alltagssprachlichen pragmatischen Fähigkeiten sollten verschiedene Fokus-Fähigkeiten ausgewählt werden. Zum Beispiel können etwas kommentieren (So nicht!, Komisch!, Witzig!, Nein, anders!) und Sprachwechsel/Code-Switching (So sag ich das., So wie du., Ich belle so...) als Fokus-Fähigkeiten formuliert werden. Gleichzeitig werden, neben diesen beiden Fokus-Fähigkeiten, weitere pragmatische Fähigkeiten genutzt. Die Kinder stellen beispielsweise Fragen (Was hört sich gleich an?, Was ist anders?, Warum machen nicht alle Kühe „Muh“?), fordern eine Handlung ein (Noch mal!, Jetzt du!) und machen auf sich aufmerksam (Guck mal!, Ich auch., Jetzt ich.).

## 3. Auswahl aus dem Kernvokabular treffen und einführen

Die Festlegung auf Fokus-Fähigkeiten erleichtert der Lehrkraft, eine Auswahl aus dem Kernvokabular für den Wortschatz- und Bedeutungserwerb zu treffen. Folgende Wörter können in der hier skizzierten Situation den Schülerinnen und Schülern als Fokuswörter hochfrequent angeboten werden: können, nicht, sagen, so, viel/e... Die fünf Kernvokabularwörter werden in beispielhaften Äußerungen immer wieder verwendet: Ich sag so., Wie sagst du“, So nicht., Ich kann viel sagen., Kannst du so viel sagen?, Du sagst das nicht so., So wie du!, So sage ich... .

Eine fokussierte Wortschatzarbeit kann durch die Visualisierung der Wörter, beispielsweise mithilfe der Kölner Kommunikationsmaterialien und der damit verbundenen doppelten Repräsentation der Wörter (Sprechen und Zeigen), unterstützt werden.

Das skizzierte sprachförderliche Angebot ist aus der ‚Kölner Box‘ entnommen (Abb. 4). Dieses didaktische Material kann zur systematischen Gestaltung sprachförderlicher Situationen entsprechend des didaktischen Gerüsts (K-P-K) nach dem KvDaZ-Konzept eingesetzt werden

## Schlüsselbegriffe

Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Unterstützte Kommunikation (UK), Kernvokabular, Inklusion, Sprachförderung

## Abstract

An important aim of inclusive teaching of German as a second language (GSL) is to support children in their development of educational language in the best possible way. Nevertheless, there are no evidence-based concepts that focus on initial language teaching in heterogeneous groups in order to support the development of educational language. In this context, the KvDaZ concept is used as an example to suggest a conductive framework for inclusive initial GSL teaching, based on the everyday and educational language requirements in regular school life.

## Keywords

German as a second language (GSL), Augmentative and Alternative Communication (AAC), core vocabulary, inclusion



Abb. 4:  
Kölner Box

und gewährleistet gleichzeitig, dass die skizzierten förderlichen Rahmenbedingungen für den Deutsch als Zweitsprache-Anfangsunterricht eingehalten werden können.

Der Erwerb der Bildungssprache wird bei Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache als ein wichtiger Meilenstein in der schulischen Sprachförderung erachtet, wenngleich der schulische Sprachgebrauch auch durch alltagssprachliche Anteile gekennzeichnet ist. Einerseits bildet die Alltagssprache die Ausgangsbasis für den Erwerb der Bildungssprache und andererseits ermöglicht der Gebrauch der Alltagssprache schnelle soziale Teilhabe. Konsequenterweise muss in der anfänglichen Deutsch als Zweitsprache-Vermittlung, vor allem in heterogenen Gruppen, der Aufbau der Alltagssprache als gemeinsame Basis im Vordergrund stehen. Am Beispiel des KvDaZ-Konzepts konnten in diesem Beitrag förderliche Rahmenbedingungen für den Deutsch als Zweitsprache-Anfangsunterricht skizziert werden. Erstmals wurde damit der Diskurs im Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache mit Erkenntnissen aus dem Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation erweitert, mit dem Ziel, eine inklusiv ausgerichtete Sprachförderung bei Deutsch als Zweitsprache von Anfang an zu garantieren.

## Zusammenfassung

- Becker-Mrotzek, M. (2018). Was sind eigentlich Sprache und Schrift? Erwerbsgegenstand gesprochene und geschriebene Sprache. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. M. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (Bildung durch Sprache und Schrift, Bd. 1, 1. Aufl., Bd. 1, S. 34–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung. Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 1, S. 11–36). Münster: Waxmann Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. & Weber, P. (2020). Unterrichtsgespräche – lernförderlich, anregend und partizipativ. *Grundschule*, (3), 7–10.
- Blühdorn, H., Foolen, A. & Loureda, Ó. (2017). Diskursmarker: Begriffsgeschichte - Theorie - Beschreibung. Ein bibliographischer Überblick. In H. Blühdorn, A. Deppermann, H. Helmer & T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexion und Analysen* (S. 7–48). Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Boenisch, J. (2014). Kernvokabular im Kindes- und Jugendalter: Vergleichsstudie zum Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern mit und ohne geistige Behinderung und Konsequenz für die UK. *uk & forschung*, (Sonderbeilage *Unterstützte Kommunikation* 1).
- Boenisch, J. & Sachse, K. S. (2020a). Kernvokabular – Bedeutung für den Sprachgebrauch. In J. Boenisch & K. S. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (1. Auflage, S. 108–116). Stuttgart: Kohlhammer.

## Literatur

- Boenisch, J. & Sachse, K. S. (2020b). Vorwort der Herausgeber. In J. Boenisch & K. S. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (1. Auflage, S. 13–15). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boenisch, J. & Soto, G. (2015). The Oral Core Vocabulary of Typically Developing English-Speaking School-Aged Children: Implications for AAC Practice. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(1), 77–84. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.1001521>
- Budde, M. A. & Michalak, M. (2021). Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache. In M. Michalak & M. Döll (Hrsg.), *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung* (Deutsch als Zweitsprache - Positionen, Perspektiven, Potenziale, Bd. 2, S. 31–55). Münster: Waxmann.
- Clendon, S. & Erickson, K. (2008). The Vocabulary of Beginning Writers: Implication for Children with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication*, (24(4)), 281–293.
- Diehm, I. & Panagiotopoulou, J. A. (2021). Kindertagesstätte und Grundschule. Strukturdivergenz und Strukturwandel zweier Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Springer Nature 2021, S. 1–21). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011). Einführung. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 13–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecherli & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–290). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heim, M., Jonker, V. & Veen, M. (2012). COCP. Ein Interventionsprogramm für nichtsprechende Personen und ihre Kommunikationspartner. In von Loeper/ISAAC (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (01.026.007 – 01.026.015). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jeuk, S. & Aschenbrenner, K.-H. (2021). *Deutschunterricht und Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Unterrichtsideen und Planungsinstrumente* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Kultusministerkonferenz. (2019). *Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06\\_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf) [23.11.2021].
- Ling, L., Nonn, K. & Sachse, K. S. (2020). Pragmatische Fähigkeiten als Schlüssel zur kommunikativen Kompetenz unterstützt kommunizierender Personen. In J. Boenisch & K. S. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (1. Auflage, S. 148–156). Stuttgart: Kohlhammer.
- Makhmaltschi, A. (2018). *Zur Bedeutung von Kernvokabular im Erlernen von Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Bachelorarbeit, unveröffentlicht: Universität zu Köln.
- Michalak, M. (2009). Wörter als unser Tor zur Welt. Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen. *Deutsch als Zweitsprache*, (4), 34–43.

- Michalak, M., Grimm, T. & Lotter, S. (2020). Aufgaben für die Förderung von Bildungssprache bei SeiteneinsteigerInnen. Empirische Zugänge. In E. Bonetto, Ennis, Michael Joseph & D. Unterkofler (Hrsg.), *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education*. English, Deutsch, Italiano. International Symposium. Bizen-Bolzano. 29/06/2018 (S. 315–328). Bozen-Bolzano: bu.press.
- Oomen-Welke, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung: Sprachregister, Schulsprache, Bildungs- und Fachsprachen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., Bd. 9, S. 398–414).
- Robillard, M., Mayer-Crittenden, C., Minor-Corriveau, M. & Bélanger, R. (2014). Monolingual and Bilingual Children With and Without Primary Language Impairment: Core Vocabulary Comparison. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(3), 1–12. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.921240>
- Roth, H.-J. (2018). Sprachliche Bildung und Neuzuwanderung – auf dem Weg zu einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. In von Dewitz Nora, Terhart Henrike, Massumi Mona (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (1. Aufl., S. 196–213). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sachse, K. S. & Schmidt, L. (2017). Kompetente UK-Nutzung durch Fokus auf sozial-pragmatische Fähigkeiten. In D. Lage & K. Ling (Hrsg.), *UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe* (S. 303–319).
- Sachse, K. S. & Willke, M. (2020). Fokuswörter in der Interventionsplanung und -umsetzung. In J. Boenisch & K. S. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (1. Auflage, S. 224–232). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachse, S. & Willke, M. (2011). Fokuswörter in der Unterstützten Kommunikation. Ein Konzept zum sukzessiven Wortschatzaufbau. In H. Bollmeyer, K. Egnel, A. Hallbauer & M. Hüning-Meier (Hrsg.), *UK inklusive. Teilhabe durch Unterstützte Kommunikation* (S. 375–394). Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Schelten-Cornish, S., Hofbauer, C. & Wirts, C. (2012). *Beobachtungsbogen für pragmatische Fähigkeiten*. BFP Handanweisungen. Verfügbar unter: <http://schelt01.bn-paf.de/Sprachtherapie/BFPHandanweisung.pdf>
- Vilbusch, S. (2018). *Die Rolle von Kernvokabular im DaZ-Anfangsunterricht am Beispiel einer Analyse ausgewählter Lehrwerke*. Bachelorarbeit. Universität zu Köln.
- Webersik, J. (2015). *Gesprochene Schulsprache in der Primarstufe. Ein empirisches Verfahren zur Evaluation von Fördereffekten im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (DaZ-Forschung, Band 9). Berlin: De Gruyter.

Dagmar Fretter  
 Universität zu Köln  
 Humanwissenschaftliche Fakultät · Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
 Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen  
 Entwicklung  
 Habsburgerring 1 · 50674 Köln  
 dagmar.fretter@uni-koeln.de  
 Telefon 0221 4705502

Lena Lingk  
 Universität zu Köln  
 Humanwissenschaftliche Fakultät · Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
 Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen  
 Entwicklung  
 Habsburgerring 1 · 50674 Köln  
 lena.lingk@uni-koeln.de  
 Telefon 0221 4705502

