



Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Bachelorarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts

Das Kernvokabular der polnischen Sprache:

Eine empirische Untersuchung für den Einsatz in der Unterstützten
Kommunikation

Lehramt für sonderpädagogische Förderung
Sonderpädagogische Fachrichtung Förderschwerpunkt Körperliche
und motorische Entwicklung

Erstgutachter*in: Dr.*in Lena Lingk

vorgelegt von:

Paulina Julia Juroszek

Abstract

Die vorliegende Arbeit erhebt das Kernvokabular der polnischen Sprache als Grundlage für die Gestaltung mehrsprachiger Kommunikationshilfen im Einsatzgebiet der Unterstützten Kommunikation (UK). Dafür wird folgende Forschungsfrage untersucht: Welche Wörter treten im natürlichen mündlichen Sprachgebrauch polnischsprachiger Kinder häufig auf und bilden das Kernvokabular? Die Erhebung basiert auf der Analyse des mündlichen Sprachgebrauchs von drei Kindern im Alter von 8-12 Jahren. Dieser wurde in Spielsituationen und freien Gesprächen aufgezeichnet. Die erhobenen Daten wurden transkribiert und einer Häufigkeitsanalyse unterzogen. Insgesamt konnten 188 Wörter als Kernvokabular identifiziert werden, wobei Funktionswörter den Sprachgebrauch dominierten. Insbesondere Pronomen, Partikel und Konjunktionen traten dabei als häufigste Wortarten hervor. Der hohe Anteil an Funktionswörtern stimmt mit vorherigen Befunden zur Kernvokabularforschung überein und ermöglicht durch deren flexiblen und situationsübergreifenden Einsatz eine gelingende Alltagskommunikation. Die erfasste Kernvokabularliste bietet eine erste Grundlage für die Gestaltung mehrsprachiger Kommunikationshilfen mit der polnischen Sprache. Weiterführende Forschungen in Bezug auf die Stichprobe und den Erhebungskontext sowie die Übertragung des Kernvokabulars auf Kommunikationshilfen sind erforderlich.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1 Theoretische Grundlagen.....	3
1.1 Grundlagen und Ziele der Unterstützten Kommunikation.....	3
1.2 Mehrsprachigkeit in der Unterstützten Kommunikation	6
1.2.1 Spannungsfeld von Annahmen, Forschung und Praxis.....	6
1.2.2 Sprachideologien und ihre Bedeutung für die Unterstützte Kommunikation	8
1.2.3 Mehrsprachige kommunikative Kompetenz.....	10
1.3 Vokabularauswahl für Kommunikationshilfen	12
1.4 Kernvokabular	13
1.4.1 Begriffsbestimmung und Operationalisierung	13
1.4.2 Aktueller Forschungsstand.....	15
1.5 Kernvokabular im Polnischen.....	18
1.5.1 Anknüpfende Ansätze in der polnischen Forschung	19
1.5.2 Sprachspezifische Besonderheiten des Polnischen	20
2 Methodik	21
2.1 Zielsetzung und Forschungsdesign	21
2.2 Stichprobenbeschreibung	22
2.3 Datenerhebung.....	22
2.4 Datenaufbereitung	22
2.5 Datenauswertung	23
3 Ergebnisse.....	24
4 Diskussion	29
4.1 Einordnung der Ergebnisse	29
4.2 Reflexion des methodischen Vorgehens	33
4.3 Implikationen für Forschung und Praxis	34
5 Fazit.....	36
Literaturverzeichnis	37
Anhang	I

Einleitung

Aktuelle Daten des Statistischen Bundesamts (2026a) zeigen, dass im Jahr 2024 der Anteil der Schülerinnen und Schüler (SuS) allgemeinbildender Schulen, die eine Einwanderungsgeschichte haben, bei 29% lag. Damit einhergehend gewinnt Mehrsprachigkeit zunehmend an Bedeutung, die sich auch auf den Bereich der Förderschulen sowie Unterstützter Kommunikation auswirkt. Bereits eine frühere Untersuchung hat gezeigt, dass rund ein Drittel unterstützt kommunizierender Kinder und Jugendlicher mehrsprachig aufwächst, wobei fast die Hälfte davon über kein mehrsprachiges Kommunikationssystem verfügt (Vock, 2012, zitiert nach Vock & Lüke, 2013, S. 01.026.062). In einer 2017 durchgeführten Erhebung an Förderschulen mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung (kmE) hatten 28,3% der SuS einen Migrationshintergrund. Davon hatten 34,2% einen Bedarf an Unterstützter Kommunikation (UK) (Lingk, 2020b, S. 17). Eine aktuellere Untersuchung berichtete für Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt kmE sogar einen Migrationsanteil von 37,7% (Lorbach, Boenisch & Lingk, 2025, S. 331). Obwohl die Zahlen verdeutlichen, dass Mehrsprachigkeit in der UK eine zunehmend wichtige Rolle spielt, weist die Literatur auf eine unzureichende Versorgung von mehrsprachigen Kommunikationshilfen hin. Demnach fehlen mehrsprachige Kommunikationshilfen in verschiedenen Sprachen, was unterstützt kommunizierenden Personen die Teilhabe an bestimmten Lebenskontexten erschweren bzw. sie sogar kommunikativ ausschließen kann (Lingk, 2020b, S. 19 f.; Vock & Lüke, 2013, S. 01.026.066). Dieser Mangel wird unter anderem auf fehlende Vokabulare in verschiedenen Sprachen zurückgeführt (Vock, 2012, zitiert nach Vock & Lüke, 2013, S. 01.026.062). Entsprechend ergibt sich der Bedarf an sprachspezifischen Vokabularen für die Entwicklung mehrsprachiger Kommunikationshilfen. Für die Auswahl eines geeigneten Vokabulars wird in der Forschung dabei oftmals auf das Konzept des Kernvokabulars zurückgegriffen (Boenisch, 2014, S. 165 f.). Dabei liegen bereits zahlreiche Kernvokabularlisten für verschiedene Sprachen vor, die unterschiedliche Altersgruppen, Kontexte und Zielgruppen (z.B. Erst- und Zweitsprachenerwerb, mit und ohne Behinderung) berücksichtigen (z.B. Boenisch, 2014; Boenisch & Soto, 2015; Dark & Balandin, 2007; Shin & Hill, 2016).

Polnisch stellt eine dieser Sprachen dar, für die soweit ersichtlich bislang keine etablierte empirisch fundierte Kernvokabularliste für den Einsatz in der UK hervorgeht. Dabei zählt Polnisch laut Statistischem Bundesamt (2026b) zu den am stärksten vertretenen ausländischen Staatsangehörigkeiten in Deutschland und konnte auch an kmE-Förderschulen als eine der häufigsten Familiensprachen identifiziert werden (Lorbach et al., 2025, S. 331).

Daraus abgeleitet verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel ein Kernvokabular für die polnische Sprache zu entwickeln, das perspektivisch in der UK als Grundlage mehrsprachiger

Kommunikationshilfen eingesetzt werden kann. Dabei soll im Rahmen dieser Arbeit folgende Fragestellung beantwortet werden:

Welche Wörter treten im natürlichen mündlichen Sprachgebrauch polnischsprachiger Kinder häufig auf und bilden das Kernvokabular?

Zur Beantwortung der Fragestellung wird der natürliche mündliche Sprachgebrauch polnischsprachiger Kinder erhoben und einer Häufigkeitsanalyse unterzogen. Daraus soll das Kernvokabular abgeleitet werden, das im weiteren Verlauf in Hinblick auf die Zusammensetzung der Wortarten näher betrachtet und mit dem gesamten Sprachgebrauch verglichen werden soll.

Die Arbeit gliedert sich dabei wie folgt. Zunächst werden theoretische Grundlagen zur UK, sowie ihrer Ziele, insbesondere der kommunikativen Kompetenz, beleuchtet. Anknüpfend widmet sich ein theoretischer Abschnitt der Mehrsprachigkeit und wie diese in der UK, auch unter dem Einfluss von Sprachideologien, anerkannt und berücksichtigt wird. Anschließend werden Möglichkeiten zur Vokabularauswahl für Kommunikationshilfen betrachtet, wobei der Fokus auf dem Konzept des Kernvokabulars liegt. Dabei wird Kernvokabular auch vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands aufgeführt, bevor sich der letzte theoretische Block mit polnischer Forschung und Besonderheiten dieser Sprache auseinandersetzt. Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen dieser Untersuchung vorgestellt. Die Ergebnisse werden präsentiert und im Rahmen der Diskussion eingeordnet. Die Arbeit schließt nach einer methodenkritischen Reflexion und weiterführenden Implikationen für Theorie und Anwendung mit einer zusammenfassenden Beantwortung der Leitfrage ab.

1 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die für die vorliegende Arbeit relevanten theoretischen Grundlagen dargestellt. Zunächst werden die Grundlagen und Ziele der UK erläutert, um ein grundlegendes Verständnis für das übergeordnete Einsatzgebiet und die Zielsetzung dieser Arbeit zu schaffen.

1.1 Grundlagen und Ziele der Unterstützten Kommunikation

Der Begriff der UK fungiert im Deutschen als „Sammelbegriff für alle Maßnahmen, die bei Menschen mit unzureichenden oder fehlenden lautsprachlichen Fähigkeiten dazu beitragen, Kommunikation und Mitbestimmung zu verbessern“ (Braun, 2020, S. 20). Im internationalen Diskurs wird dafür der Begriff Augmentative and Alternative Communication (AAC) verwendet, der sowohl die ergänzende (augmentative) als auch die ersetzende (alternative) Funktion von Maßnahmen in Bezug auf Kommunikation umfasst (Braun, 2020, S. 20). Die Zielgruppen von UK lassen sich nach Weid-Goldschmidt (2021, S. 11 f.) in vier Gruppen unterteilen: (1)

Menschen, die über nicht-intentionale Vorläuferfähigkeiten kommunikativ-sprachlicher Kompetenzen verfügen, (2) Menschen, die intentional, aber weitestgehend auf prä-symbolischen Niveau kommunizieren, (3) Menschen, die symbolisch, aber nicht altersgemäß kommunizieren und (4) Menschen, die mit geeigneten Hilfen altersgemäß kommunizieren können. Insgesamt richtet sich UK somit an ein weites Spektrum von Menschen, nämlich „von Personen mit zunächst gar nicht oder kaum wahrnehmbaren Fähigkeiten [...] bis hin zu jenen Menschen, bei denen „nur“ die unzureichende oder fehlende Sprechfähigkeit zu kompensieren ist“ (Weid-Goldschmidt, 2021, S. 11). Um eine gelingende Kommunikation zwischen diesen Menschen und ihrem Umfeld zu schaffen, rückt der Einsatz alternativer Kommunikationsformen in den alltags- und bildungsrelevanten Sprachen in den Vordergrund (Lingk, 2025, S. 22 f.). Diese umfassen körpereigene Kommunikationsformen, wie z.B. Mimik, Gestik, Blickbewegungen und Gebärden, sowie hilfsmittelgestützte Kommunikationsformen. Letztere lassen sich unterteilen in nichtelektronische Kommunikationshilfen (z.B. Thementafeln und Kommunikationsordner) und elektronische Kommunikationshilfen (z.B. Taster und Tablets) (Braun, 2020, S. 24 ff.). Während körpereigene Kommunikationsformen zwar jederzeit verfügbar und ortsunabhängig eingesetzt werden können, beschränkt sich diese Form der Kommunikation zumeist auf Personen, die darin eingeweiht sind (Braun, 2020, S. 25). Hilfsmittelgestützte Formen ermöglichen hingegen vielmehr eine Kommunikation mit unvertrauten Personen (Braun, 2020, S. 25).

Mit dem Einsatz von UK gehen Ziele hervor, die im Rahmen von UK-Interventionen, also dem „geplanten und systematischen Unterstützen einer nicht lautsprachlich kommunizierenden Person“ (Sachse & Bernasconi, 2020, S. 204), verfolgt werden. Diese werden im UK-Kontinuum nach Sachse und Bernasconi (2020, S. 205) dargestellt: Übergreifendes Ziel ist die Entwicklung aus einer kommunikativen Abhängigkeit der unterstützten kommunizierenden Personen von ihren Gesprächspartnern und -partnerinnen hin zu einer zunehmenden kommunikativen Unabhängigkeit. UK-Interventionen stellen das Mittel zum Ziel dar und umfassen die oben genannten Kommunikationsformen, geeignetes Vokabular, sowie Aktivitäten, bedeutende Interaktionen und Möglichkeiten, um UK sinnvoll einzusetzen. Darüber hinaus zielt der Einsatz von UK auf eine gelingende Alltagskommunikation, die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz sowie von Partizipationsmöglichkeiten ab. Partizipation bzw. soziale Teilhabe werden dabei von Boenisch und Sachse (2020b, S. 13) als langfristige Zielperspektive aller UK-Maßnahmen beschrieben, während Wilken (2020, S. 9) auch den Aspekt der Selbstbestimmung benennt.

Die kommunikative Kompetenz als ein zentrales Ziel beim Einsatz von UK „umfasst die Fähigkeit, zielsprachlich angemessen kommunikativ handeln zu können und die jeweiligen eigenen Kommunikationsbedürfe erfüllen zu können“ (Horstmann, Settineri & Freitag, 2020,

S. 57). Kommunikative Kompetenz gliedert sich dabei in vier Teilbereiche, die linguistischen, operationalen, sozialen und strategischen Fähigkeiten (Light, 1989, S. 139). Diese stehen wechselseitig in Beziehung und müssen miteinander integriert werden, um sich adäquat in Alltagskommunikation einzubringen und kommunikative Kompetenz zu erreichen (Light, 1989, S. 139). Im Folgenden werden diese in Anlehnung an Light (1989, S. 139 ff.) beschrieben.

Die linguistischen Fähigkeiten umfassen das Beherrschen der Lautsprache, die im Umfeld gesprochen wird, sowie die Anwendung des linguistischen Codes des jeweiligen Kommunikationssystems. Light (1989, S. 139) macht deutlich, dass Herausforderungen in der Alltagskommunikation durch sprachlich begrenzte Kommunikationssysteme entstehen können. Daraus ergibt sich die Relevanz eines differenzierten sprachlichen Angebots innerhalb der Kommunikationshilfe, insbesondere in Bezug auf ein angemessenes Vokabular. Die Anforderungen verschärfen sich zudem, wenn ein Individuum in einer mehrsprachigen Lebenswelt aufwächst, da Kenntnisse in mehr als einer Lautsprache erforderlich sind, die wiederum mit der Kommunikationshilfe in Einklang stehen müssen (Light, 1989, S. 139; Light & McNaughton, 2014, S. 8). Bei den operationalen Fähigkeiten geht es um die Beherrschung der technischen Bedienung des Kommunikationssystems, etwa die Eingabe von Symbolen/Wörtern, die Nutzung der Sprachausgabe und grundlegender Geräteeinstellungen. Diese Fähigkeit setzt grundlegende motorische, sensorische und kognitive Fähigkeiten voraus (Light, 1989, S. 140). Für die Beteiligung an Gesprächen werden darüber hinaus soziale Fähigkeiten benötigt. Genauer handelt es sich um pragmatische Fähigkeiten, die das konkrete sprachliche Handeln beschreiben und den Ausdruck bestimmter Kommunikationsfunktionen (z.B. Ausdruck von Bedürfnissen), die Gestaltung des Gesprächs (z.B. Gespräche initiieren) oder die Vornahme des Sprecherwechsels (z.B. Turn Taking) umfassen (Light, 1989, S. 140; Lingk, Nonn & Sachse, 2020, S. 148). Auch beziehungsorientierte Fähigkeiten wie das Zeigen von Interesse am Gegenüber bzw. am Gespräch spielen mit rein (Light, 1989, S. 140). Hieraus lässt sich ableiten, dass für den Erwerb dieser Fähigkeiten passende sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten auf der Kommunikationshilfe vorhanden sein müssen. Auf die Auswahl und Gestaltung des hierfür relevanten Vokabulars wird im Kapitel zum Kernvokabular näher eingegangen. Zuletzt beschreibt Light (1989, S. 141) die strategischen Fähigkeiten. Diese umfassen die Entwicklung kompensatorischer Strategien, die situativ oder übergangsweise bei linguistischen, operationalen oder sozialen Einschränkungen eingesetzt werden können, um erfolgreich zu kommunizieren.

Angesichts neuer demografischer, gesellschaftlicher und technischer Entwicklungen im Bereich der UK nehmen Light und McNaughton (2014, S. 7 f.) den Begriff der kommunikativen Kompetenz erneut in den Blick und prüfen, inwiefern sich das Verständnis unter anderem durch eine zunehmende sprachliche und kulturelle Vielfalt verändert hat. Im Folgenden Kapitel

zu Mehrsprachigkeit werden die damit einhergehenden Anforderungen im Rahmen einer mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz unter anderem genauer beleuchtet.

1.2 Mehrsprachigkeit in der Unterstützten Kommunikation

Der demografische Wandel und steigende Zuwanderungszahlen durch Flucht- und Migrationsbewegungen in den vergangenen Jahrzehnten haben zu einer zunehmenden sprachlichen und kulturellen Diversität in der Gesellschaft geführt, die sich auch innerhalb der Zielgruppen von UK zeigt (Soto & Yu, 2014, S. 83; Light & McNaughton, 2014, S. 7 f.; Massumi et al., 2015, S. 5). Etwa ein Drittel der unterstützt kommunizierenden Kinder und Jugendlichen konnte demnach in einer umfassenden Untersuchung als mehrsprachig eingestuft werden (Vock, 2012, zitiert nach Vock & Lüke, 2013, S. 01.026.062). Vor diesem Hintergrund wird betrachtet, inwieweit Mehrsprachigkeit auch im Einsatz von UK anerkannt ist, welche Herausforderungen und Befürchtungen bestehen und welche Konsequenzen zur Gestaltung von mehrsprachigen Kommunikationshilfen eine Rolle spielen, wenn das Ziel der mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz verfolgt wird.

1.2.1 Spannungsfeld von Annahmen, Forschung und Praxis

Im Kontext der unterstützten Kommunikation formuliert Lingk (2020a) ein Begriffsverständnis von Mehrsprachigkeit, nach dem unterstützt kommunizierende Menschen als mehrsprachig gelten, „die in ihrem Alltag mit mehr als einer Sprache leben“ (S. 134). Die Berücksichtigung aller Sprachen ist erforderlich, um der Lebenswirklichkeit gerecht zu werden, in der mehrere Sprachen für die Person und ihr Umfeld bedeutsam sind (Wilken, 2022, S. 7). In dieser Weise führt Lingk (2020a) weiter, dass ein „mehrsprachiges Kommunikationssystem und ein UK-affines Umfeld in den verschiedenen Sprachen“ (S. 134) für eine gelingende Teilhabe im Alltag notwendig sind.

Zugleich bestehen in der UK-Praxis Befürchtungen darüber, dass der gleichzeitige Umgang mit mehreren Sprachen unterstützt kommunizierende Personen überfordern könnte: Yu (2013) untersuchte in Interviews Wahrnehmungen chinesisch-englischsprachiger Eltern von Kindern mit Autismus gegenüber Mehrsprachigkeit. Eltern äußerten Ängste, dass Mehrsprachigkeit bei ihren Kindern Verwirrung auslösen und den Spracherwerb beeinträchtigen könnte (Yu, 2013, S. 17). Ein bilingualer Erziehungskontext wurde von keiner Mutter als ideal eingeschätzt, vielmehr lag die Priorität auf der Förderung der Umgebungssprache, was zum Teil von Fachpersonen bekräftigt wurde (Yu, 2013, S. 15 ff.). Andererseits weist eine Studie daraufhin, dass viele Therapeuten Eltern empfehlen im häuslichen Kontext ausschließlich die Familiensprache zu fördern (Jordaan, 2008, S. 102). Dies erscheint zunächst unterstützend, steht allerdings ebenfalls im Zusammenhang mit der Annahme, dass eine gleichzeitige mehrsprachige Förderung das Kind beeinträchtigen würde und folglich nicht beide Sprachen parallel gefördert werden sollten (Jordaan, 2008, S. 103). Eine Studie, die Überzeugungen von

Lehrkräften über Mehrsprachigkeit an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt kmE erfasst, zeigt widersprüchliche Sichtweisen hinsichtlich Mehrsprachigkeit. Obwohl 97,9% der befragten Lehrkräfte angeben, dass die Würdigung der Familiensprache die Zweitsprachenentwicklung positiv beeinflussen würde, geben fast drei Viertel der Lehrkräfte an, dass es den Erwerb der deutschen Sprache erschweren würde, wenn zuhause kein Deutsch, sondern nur in der Familiensprache gesprochen werden würde (Lorbach et al., 2025, S. 333).

Bei Betrachtung der wissenschaftliche Forschungslage, lassen sich allerdings keine Hinweise auf nachteilige Effekte von Mehrsprachigkeit auf Sprachentwicklung, Wortschatz, Morphologie und grammatikalische Performanz finden, wenn man monolinguale und bilinguale Kinder mit verschiedenen Entwicklungs- und Kommunikationsbeeinträchtigungen miteinander vergleicht (Gutiérrez-Ciellen, Simon-Cereijido & Wagner, 2008, S. 16; Hambly & Fombonne, 2012, S. 1348; Kay-Raining Bird et al., 2005, S. 196; Petersen, Marinova-Todd & Mirenda, 2012, S. 1499). Exemplarisch zeigt eine Studie mit monolingualen und bilingualen Kindern mit Down-Syndrom, dass keine signifikanten Unterschiede in der sprachlichen Leistung der untersuchten Sprache (Englisch) bestehen, wenngleich die Ausprägungen der Kompetenzen in der Zweitsprache bei den bilingualen Kindern stark variierten (Kay-Raining Bird et al., 2005, S. 196). Aus den Ergebnissen heben Kay-Raining Bird et al. (2005, S. 197) die Bedeutung einer mehrsprachigen Förderung hervor. Dabei argumentieren sie gegen die Einschränkung auf eine Sprache, da diese zum Ausschluss der Kinder von zentralen familiären und sozialen Kommunikationssituationen führen könne (Kay-Raining Bird et al., 2005, S. 197). Auch Interaktionsbeeinträchtigungen zwischen Eltern und Kind, wenn Eltern sich entscheiden, in einer Sprache zu kommunizieren in der sie sich nicht wohlfühlen, könnten entstehen (Kay-Raining Bird et al., 2005, S. 197). Wird die Familiensprache zunehmend aufgegeben, kann dies dazu führen, dass Kinder mit manchen Familienmitgliedern nicht kommunizieren können, alltägliche Interaktionen abnehmen und sich Spannungen innerhalb der Familie verstärken, die sich negativ auf die Beziehungen ausüben (Fillmore, 2000, S. 205). Insgesamt zeigen die bisherigen Befunde, dass die Annahmen, Mehrsprachigkeit könne in dem Kontext zu Verwirrung oder Sprachentwicklungsverzögerungen führen (Yu, 2013, S. 17), empirisch nicht bestätigt werden. Ganz im Gegenteil weist eine Untersuchung von Restrepo, Morgan und Thompson (2013, S. 759), in der Kinder mit Sprachbeeinträchtigungen untersucht wurden, sogar darauf hin, dass mehrsprachige Interventionen die Wortschatzentwicklung sowohl in Erst- und Zweitsprache begünstigen.

Trotz dieser Befunde ist der tatsächliche Zugang zu mehrsprachigen Kommunikationshilfen und Interventionen in der Praxis häufig eingeschränkt (Jordaan, 2008, S. 102; Tönsing, van Niekerk, Schlünz & Wilken, 2019, S. 7 ff.). Unterstützt kommunizierende Erwachsene aus

Südafrika geben in einem Fragebogen den Wunsch nach einem verbesserten Zugang zu mehrsprachigen Kommunikationshilfen an (Tönsing et al., 2019, S. 7). Obwohl die Befragten im Alltag mehreren Sprachen ausgesetzt sind und diese auch verstehen, verfügt über die Hälfte keinen Zugang zur eigenen Familiensprache innerhalb der Kommunikationshilfe und vielen bietet sich nicht die Möglichkeit sich auf mehr als nur einer Sprache auszudrücken (Tönsing et al., 2019, S. 6 ff.). Als Gründe für den Wunsch nach einem erweiterten sprachlichen Zugang zu mehreren Sprachen kam am häufigsten auf „It will help more people to understand me“ und „I will feel 'part of the group“ (Tönsing et al., 2019, S. 8). Dies verdeutlicht die Wünsche nach sozialer Teilhabe, Inklusion und der Eröffnung von neuen Kommunikationsmöglichkeiten, die auch Tönsing und Soto (2020, S. 190) in diesem Zusammenhang beschreiben. Auch der Grund „It is part of who I am“ (Tönsing et al., 2019, S. 8) wurde sehr häufig genannt und verdeutlicht Sprache als Teil der eigenen Lebenswelt.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Forschungslage gehen zunehmend Forderungen nach einer mehrsprachigen Ausrichtung von UK einher, insbesondere um soziale Teilhabe zu stärken und den Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen innerhalb von Interaktionen zu ermöglichen (Tönsing et al., 2019, S. 10; Tönsing & Soto, 2020, S. 190). Gleichzeitig stellt sich die Frage, warum diese Ansätze in der Praxis bislang nur begrenzt umgesetzt werden. Tönsing und Soto (2020, S. 190 f.) führen dieses Spannungsfeld von Forschungslage und Praxis auf Sprachideologien zurück, die die Wahrnehmungen auf Mehrsprachigkeit prägen und einen Einfluss auf die UK-Praxis haben.

1.2.2 Sprachideologien und ihre Bedeutung für die Unterstützte Kommunikation

Folglich werden in diesem Kapitel zentrale Sprachideologien aufgegriffen und ihr Einfluss auf die Gestaltung von UK beschrieben. Unter Sprachideologien werden sozial und kulturell geprägte Überzeugungen und Vorstellungen von Sprache verstanden, die häufig politische, gesellschaftliche und ökonomische Interessen widerspiegeln (Kroskrity, 2010, S. 192). Zugleich prägen sie wie Mehrsprachigkeit bewertet und in der Praxis aufgegriffen wird (Tönsing & Soto, 2020, S. 191). Im UK-Kontext ist es erforderlich sich mit diesen auseinanderzusetzen, da sie laut Tönsing und Soto (2020, S. 191) die Gestaltung von UK-Interventionen, die darin verfolgten Ziele, sowie die Entscheidung beeinflussen, ob Mehrsprachigkeit gefördert wird. Darüber hinaus wirken sie sich auf rechtliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen, die Professionalisierung von Fachkräften, aber auch auf sprachliche Entscheidungen im familiären Kontext aus (Tönsing & Soto, 2020, S. 191).

Zunächst lassen sich innerhalb der Sprachideologien zwei gegensätzliche Annahmen unterscheiden, nach denen Sprache entweder als System oder als Handlung verstanden wird: Sprache als System bedeutet, Sprache wird als ein „objective phenomenon that exists outside of its users“ (Tönsing & Soto, 2020, S. 191) konzeptualisiert. Das Ziel liegt dabei darin Sprache

in ihrer standardisierten Form mit ihren grammatikalischen Strukturen zu durchdringen und korrekt anzuwenden (Tönsing & Soto, 2020, S. 192). Wenn Sprache als Handlung verstanden wird, geht es hingegen vielmehr darum, Sprache in verschiedenen sozialen Situationen anwenden zu können und kommunikative Kompetenz zu erwerben (Lingk, 2022, S. 127). Weiter wird Sprache als eine wichtige Ressource gesehen, um sich und seine Ziele ausdrücken zu können (Tönsing & Soto, 2020, S. 193). Aus diesen Grundannahmen lassen sich nun konkrete ideologische Positionen zu Mehrsprachigkeit, sowie daraus resultierende Ableitungen für die UK-Praxis benennen. Die Darstellung der Sprachideologien erfolgt auf Grundlage von Tönsing und Soto (2020, S. 192 ff.), orientiert sich allerdings auch an der Darstellung und den dazu aufgeführten deutschsprachigen Begrifflichkeiten von Lingk (2022, S. 127 f.).

Das *Einsprachige Ideal* liegt der Annahme Sprache als System zugrunde und befürwortet den Erwerb rein einer Sprache, der Umgebungssprache (Tönsing & Soto, 2020, S. 192). In diesem Verständnis wird angenommen, dass der Erwerb einer weiteren Sprache die bereits vorhandene Sprache beeinträchtigen kann. Demzufolge wird Mehrsprachigkeit in der UK-Praxis auch als verwirrend und überfordernd eingeschätzt (Yu, 2013, S. 17), sodass Kommunikationssysteme häufig einsprachig gestaltet werden (Tönsing & Soto, 2020, S. 192).

Ein weitere Sprachideologie die Sprache als System betrachtet, ist die *Ausbalancierte Zwei- und Mehrsprachigkeit*. Hierbei wird Mehrsprachigkeit anerkannt, allerdings werden die verschiedenen Sprachen voneinander getrennt und existieren nebeneinander. Das Wechseln zwischen den Sprachen bzw. das Vermischen von Sprachen wird in dieser Sichtweise als unerwünscht bewertet. Für die UK-Praxis ergibt sich zwar eine mehrsprachige Gestaltung von Kommunikationshilfen, die Nutzung der verschiedenen Sprachen sollte allerdings nach Kontext getrennt werden, sodass ein schneller Wechsel zwischen den Sprachen nicht erforderlich ist (Tönsing & Soto, 2020, S. 192 f.).

Im Gegensatz dazu wird ein schneller Wechsel zwischen den verschiedenen Sprachen in einem Gespräch, also das „Code-switching“ (Grosjean, 2013, S. 18) bei der Sprachideologie *Integrierte Mehrsprachigkeit* akzeptiert und gilt als fester Bestandteil mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz (Lingk, 2022, S. 128). Die Integrierte Mehrsprachigkeit umfasst den Übergang von einem systemorientierten zu einem handlungsorientierten Sprachverständnis: Code-Switching bleibt an grammatikalische, syntaktische und lexikalische Strukturen der jeweiligen Sprache gebunden (Baynham & Lee, 2019, S. 26), jedoch werden die mehrsprachlichen Ressourcen miteinander integriert und situativ eingesetzt (Tönsing & Soto, 2020, S. 193). In der Hinsicht sollten auch Kommunikationssysteme mehrere Sprachen miteinander integrieren und aufbereitet werden, sodass ein schneller Wechsel zwischen den Sprachen möglich ist (Tönsing & Soto, 2020, S. 194).

Translanguaging unterliegt der Grundannahme Sprache als Handlung. Gantefort (2020, S. 202) beschreibt Translanguaging als ein Kontinuum, in dem Sprachen nicht klar voneinander abgegrenzt werden. Dementsprechend „verfügen mehrsprachige Individuen über *ein* sprachliches Gesamtrepertoire, welches sie in Abhängigkeit vom sozialen Kontext strategisch, flexibel und integriert einsetzen“ (Gantefort, 2020, S. 202). Translanguaging umfasst zudem das gesamte Spektrum mehrsprachiger sprachlicher Handlungen, die über den Wechsel der Sprachsysteme hinaus auch Identität und Beziehungen ausdrücken. Dabei wird der Gebrauch von unterschiedlichen Modalitäten (sprechen, schreiben, gebärden etc.) miteingeschlossen (Wei, 2011, S. 1223). Um sich auch in der UK-Praxis flexibel ausdrücken zu können, wird ein multimodales Kommunikationssystem benötigt, das alle verfügbaren sprachlichen Ressourcen einbezieht (Tönsing & Soto, 2020, S. 194).

Mit dem Wissen, dass Sprachideologien einen handlungsleitenden Einfluss auf Denkweisen, professionelle Entscheidungen und praktische Vorgehensweisen im UK-Kontext haben, ist eine kritische Auseinandersetzung mit diesen erforderlich (Tönsing & Soto, 2020, S. 194 f.). Vor allem in Hinblick auf die Ziele von UK, die auf die ganzheitliche Ausschöpfung des kommunikativen Potenzials unterstützt kommunizierender Personen (Tönsing & Soto, 2020, S. 194) sowie auf soziale Teilhabe (Boenisch & Sachse, 2020b, S. 13) abzielen, müssen etablierte Überlegungen zu Mehrsprachigkeit hinterfragt werden. Das Einsprachige Ideal sowie die Ausbalancierte Zwei- und Mehrsprachigkeit erweisen sich demnach nur begrenzt vereinbar mit den Zielen der UK, da sie unterstützt kommunizierende Personen, die in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen, in ihrer Teilhabe an Alltagsaktivitäten einschränken können (Lingk, 2022, S. 129). Demgegenüber eröffnen die Sprachideologien Integrierte Mehrsprachigkeit und Translanguaging umfassende Teilhabemöglichkeiten, da sie den flexiblen Rückgriff auf mehrsprachige Ressourcen im Alltag erlauben und eine mehrsprachig orientierte UK-Praxis anstreben (Lingk, 2022, S. 129).

1.2.3 Mehrsprachige kommunikative Kompetenz

Aufbauend auf dem zuvor dargestellten Verständnis kommunikativer Kompetenz und den vorgestellten Sprachideologien soll im Folgenden das Ziel der mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz betrachtet werden. Dabei werden die vier Teilfähigkeiten linguistische, operationale, soziale und strategische Fähigkeiten um mehrsprachige Anforderungen erweitert. Grundlage hierfür sind die Ansätze der integrierten Mehrsprachigkeit und Translanguaging, die eine mehrsprachige kommunikative Kompetenz in der UK-Praxis anerkennen (Lingk, 2022, S. 130).

Zunächst erweitert sich die linguistische Fähigkeit bei mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz um Kenntnisse der im sozialen Umfeld gesprochenen und geschriebenen Sprachen, sowie um Kenntnisse darüber, wie diese Sprachen symbolbasiert in der

Kommunikationshilfe repräsentiert sind (Light & McNaughton, 2014, S. 8). Hinzu kommt die Fähigkeit verschiedene Sprachen auf der Kommunikationshilfe miteinander zu kombinieren, um Inhalte differenziert auszudrücken (Ling, 2022, S. 131). Das Finden der Wörter in den verschiedenen Sprachen sowie das schnelle Wechseln zwischen den verschiedenen Sprachen auf der Kommunikationshilfe (Ling, 2022, S. 131; Ling & Boenisch, 2020, S. 151) stellen Erweiterungen der operationalen Fähigkeiten dar. Zu den sozialen Fähigkeiten kommt hinzu, zu wissen welche Sprache in Abhängigkeit vom sozialen Kontext genutzt wird, wann zwischen Sprachen gewechselt wird und, dass Code-Mixing (Sprachmischung) und Code-Switching (Sprachwechsel) genutzt werden können, um Interaktionen aufrechtzuerhalten (Chilla, Rothweiler & Babur, 2022, S. 68; Light & McNaughton, 2014, S. 8; Ling & Boenisch, 2020, S. 151). In Bezug auf die strategischen Fähigkeiten ermöglicht der Rückgriff auf mehrere Sprachen neue kompensatorische Strategien: Beispielsweise können fehlende Wörter in einer Sprache zusätzlich durch die Nutzung einer anderen Sprache umschrieben werden (Ling, 2022, S. 133).

Um diese Fähigkeiten bei unterstützten kommunizierenden Personen zu fördern, sodass diese eine mehrsprachige kommunikative Kompetenz entwickeln, stellt die Gestaltung mehrsprachiger Kommunikationshilfen eine zentrale Aufgabe für UK-Fachkräfte dar. Der Einbezug von UK-Nutzenden, die in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen, kann dabei helfen die Gestaltung an den Bedürfnissen auszurichten (Tönsing & Soto, 2020, S. 198). Mehrsprachige Kommunikationshilfen erfordern ein geeignetes Vokabular, das gelingende Kommunikation im Alltag ermöglicht und eine gezielte Anordnung des Vokabulars, die grammatikalische Aspekte der verschiedenen Sprachen berücksichtigt und die schnelle Kombination von Wörtern ermöglicht (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 108; Ling, 2022, S. 134 ff.). Auch Fragen zur Symbolauswahl spielen eine wichtige Rolle. Dabei stellt sich die Frage, ob bestehende Symbolsammlungen bei der Erweiterung um eine oder mehrere Sprachen lediglich ergänzt werden können oder ob die Entwicklung neuer, sprachspezifischer Symbole erforderlich ist (Tönsing & Soto, 2020, S. 198). Hierbei müssen kulturelle Bedeutungen bestimmter Darstellungsformen mitbedacht werden, da Symbole kulturelle Assoziationen hervorrufen können, die nicht zwangsläufig mit der Intention der bildlichen Darstellung übereinstimmen (Baker & Chang, 2006, S. 234 f.). Um außerdem den Erwerb der pragmatischen Fähigkeiten Code-Switching und Code-Mixing zu unterstützen, muss die Kommunikationshilfe in einer Weise gestaltet werden, dass ein schneller Wechsel zwischen den Sprachen möglich ist: Beispielsweise können Kommunikationstafeln beidseitig bedruckt werden, sodass jede Seite einer Sprache zugeordnet ist (Ling, 2022, S. 135 f.).

Neben den genannten Gestaltungsfragen mehrsprachiger UK-Angebote wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit der Fokus gezielt auf die Vokabularauswahl und damit auf einen zentralen Aspekt für den Erwerb der linguistischen Fähigkeit gelegt.

1.3 Vokabularauswahl für Kommunikationshilfen

Schon in frühen Arbeiten zur UK wird die Auswahl geeigneten Vokabulars als eine anspruchsvolle, aber wichtige Aufgabe angesehen. Beukelman, McGinnis und Morrow (1991) betonen in diesem Zusammenhang „that the selection and retention of vocabulary [...] is a critical element of each AAC intervention and cannot be ignored because it is difficult or frustrating“ (S. 171). Die Komplexität ergibt sich daraus, dass das Vokabular aufgrund physischer, lernbezogener und technischer Einschränkungen begrenzt sein muss, jedoch dazu dienen soll vielfältige kommunikative Ziele in unterschiedlichen Interaktionskontexten zu verfolgen (Beukelman et al., 1991, S. 171). Es gibt verschiedene Orientierungsrahmen, die für die Vokabularauswahl in Betracht gezogen werden können und von Lingk (2025, S. 73 ff.) in Anlehnung an Beukelman et al. (1991) beschrieben werden. Die *Orientierung an DaZ-spezifischen Rahmenvorgaben* (Lingk, 2025, S. 75) wird in der folgenden Darstellung nicht weiter aufgegriffen, da diese spezifisch auf den Erwerb des Deutschen als Zielsprache ausgerichtet ist und damit nicht im Fokus dieser Arbeit steht.

Ein erster Ansatzpunkt für die Vokabularauswahl umfasst die *Orientierung an der Sprachentwicklung*, wobei typische Sprachverläufe von Kindern als Referenz für die Vokabularauswahl herangezogen werden (Beukelman et al., 1991, S. 178). Dieser Ansatz zielt darauf ab, die Sprachentwicklung von UK-Nutzenden zu unterstützen, indem Vokabular ausgewählt wird, das am sprachlichen Entwicklungsstand anknüpft und dann gezielt erweitert wird (Beukelman & Light, 2020, S. 174). In der Perspektive zur *Orientierung an subjektiv-bedeutsamen Wörtern* steht hingegen der Alltag des Kindes, seine Interessen und sein soziales Umfeld im Mittelpunkt der Vokabularauswahl (Beukelman et al., 1991, S. 179 f.; Lingk, 2025, S. 74). Hierbei wird das Kind in verschiedenen Alltagsaktivitäten und Settings beobachtet und dokumentiert, woraus eine individuelle Vokabularliste abgeleitet wird, die die Kommunikation im Alltag unterstützen soll (Beukelman et al., 1991, S. 180). Auch die unterstützten kommunizierenden Personen selbst sowie ihre Bezugspersonen (z.B. Eltern, Familienmitglieder, Lehrkräfte) werden aktiv in die Auswahl miteinbezogen (Beukelman & Light, 2020, S. 177).

Eine Vokabularauswahl, die sich primär an subjektiv bedeutsamen Wörtern, etwa an individuellen Interessen und Aktivitäten, orientiert, führt häufig zu einer Dominanz von Inhaltswörtern bzw. Randvokabular (Nomen, Verben und Adjektive) (Dark & Balandin, 2007, S. 191). Problematisch ist, dass ein Großteil dieser Wörter in realen Kommunikationssituationen jedoch nicht genutzt wird (Dark & Balandin, 2007, S. 293 f.). Dies

geht damit einher, dass ein Vokabular mit Fokus auf Inhaltswörter eine flexible und situationsübergreifende Kommunikation erschwert und Kommunikationsfunktionen (z.B. verhandeln, begründen) einschränkt (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 111). Infolgedessen greift Link (2025, S. 76) einen weiteren Ansatz zur Vokabularauswahl auf, der sich *am natürlichen Sprachgebrauch orientiert*. Beukelman et al. (1991) sprechen in dem Zusammenhang von „statistically derived core lists“ (S. 176), womit Wortfrequenzlisten gemeint sind, die aus dem natürlichen Sprachgebrauch gewonnen werden. Dieser Ansatz unterliegt einer wissenschaftlichen Vorgehensweise, bei der Wörter erfasst werden, die situationsübergreifend häufig vorkommen (Ling, 2025, S. 76). Daran knüpft das Verständnis von Kernvokabular an, dass sich auf die am häufigsten verwendeten Wörter einer Sprache bezieht (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 109).

1.4 Kernvokabular

In Abgrenzung zur Vokabularauswahl, die sich an der Sprachentwicklung oder an subjektiv-bedeutsamen Wörter orientiert, fungiert das Kernvokabular als „Schlüssel zur gelingenden Alltagskommunikation“ (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 111), da es eine situationsübergreifende Kommunikation ermöglicht. Das folgende Kapitel widmet sich dem Konzept des Kernvokabulars und bildet den zentralen Bezugsrahmen für die vorliegende Erhebung und Einordnung des hier untersuchten polnischen Kernvokabulars. Es umfasst die Bestimmung und Operationalisierung des Begriffs sowie eine Darstellung der aktuellen Forschungslage.

1.4.1 Begriffsbestimmung und Operationalisierung

Der Begriff Kernvokabular entspricht dem in der englischsprachigen Literatur verwendeten Begriff *core vocabulary* und meint in einem ersten Verständnis Wörter, die über verschiedene Situationen hinweg häufig genutzt werden (Beukelman & Light, 2020, S. 172). Aufbauend auf diesem Verständnis existiert in der Literatur eine Vielzahl an empirischen Untersuchungen, die das Kernvokabular näher bestimmen und auf unterschiedliche Weise operationalisieren. Die empirischen Untersuchungen variieren dabei hinsichtlich der betrachteten Zielgruppen und Kontexte. Somit liegen Kernvokabularanalysen von verschiedenen Altersgruppen, vom Kleinkindalter bis ins Erwachsenenalter vor, beziehen Personen mit und ohne Behinderung, sowie Sprecher und Sprecherinnen mit Erst- und Zweitsprache ein (z.B. Balandin & Iacono, 1999; Banajee, Dicarolo & Buras Stricklin 2003; Beukelman, Jones & Rowan, 1989; Boenisch 2014; Boenisch & Soto, 2015; Trembath, Balandin & Togher, 2007). Die angeführten Studien haben gemeinsam, dass sie sich auf mündliche Sprachproben beziehen, währenddessen gibt es allerdings auch Studien, die das Kernvokabular auf Grundlage schriftsprachlicher Proben erfassen (Clendon & Erickson, 2008; McGinnis & Beukelman, 1989). Auffällig ist, dass die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen hinsichtlich der Anzahl der identifizierten Wörter,

die das Kernvokabular ausmachen, variieren. Während beispielsweise Trembath et al. (2007, S. 294) in ihrer Untersuchung mit sechs Vorschulkindern ein Kernvokabular bestehend aus 263 Wörtern erfassen, mit dem nahezu 80% des mündlichen Sprachgebrauchs abdeckt werden, identifizieren Beukelman et al. (1989, S. 245) ein Kernvokabular aus 250 Wörtern, die 85% des Gesprochenen ausmachen. Eine noch größere Spannweite ergibt sich im Vergleich weiterer Studien, die beispielsweise ein Kernvokabular von 347 Wörtern (78% des Gesprochenen) ausmachen (Balandin & Iacono, 1999, S. 103), oder im schriftlichen Sprachgebrauch auch 141 Wörter (70% Abdeckung) (McGinnis & Beukelman, 1989, S. 186) identifizieren. In der Forschung hat sich die Auffassung etabliert, dass Kernvokabular die 200 bis 300 am häufigsten genutzten Wörter einer Sprache umfasst (Boenisch, 2014, S. 165; Lingk, 2025, S. 83). Trotz dessen zeigen die beiden zuletzt aufgeführten Studien, dass die Anzahl der als Kernvokabular identifizierten Wörter über diesen Bereich hinausgehen oder darunter liegen können. Diese Befunde verdeutlichen, dass Kernvokabular in der Forschung nicht einheitlich festgelegt ist. Dies geht mit unterschiedlichen Operationalisierungen des Begriffs einher. In vielen Studien wird Kernvokabular durch ein Häufigkeitskriterium operationalisiert. Dabei werden Wörter ins Kernvokabular aufgenommen, wenn sie mit einer Häufigkeit von mindestens 0,5 Vorkommen pro 1000 Wörter auftreten (Balandin & Iacono, 1999, S. 103; Beukelman et al., 1989, S. 245; Dark & Balandin, 2007, S. 290; Stuart, Vanderhoof & Beukelman, 1993, S. 101). McGinnis & Beukelman (1989, S. 186) greifen ebenfalls auf das Häufigkeitskriterium zurück, legen allerdings ein strengeres Kriterium an, sodass Wörter erst bei mindestens einem Vorkommen pro 1000 Wörter als Kernvokabular identifiziert werden. Trembath et al. (2007, S. 294) führen zusätzlich zum Häufigkeitskriterium noch ein Streuungskriterium ein, sodass ein Wort bei mindestens der Hälfte der Teilnehmenden auftreten muss. Nachfolgende Studien übernehmen dieses Kriterium (Hattingh & Tönsing, 2020, S. 3; Robillard, Mayer-Crittenden, Minor-Corriveau & Bélanger, 2014, S. 272). Im deutschsprachigen Raum wird Kernvokabular zur Operationalisierung häufig über die 80%-Marke bestimmt, bei der die häufigsten Wörter bis zur 80-Prozent-Marke als Kernvokabular aufgefasst werden (Boenisch, 2014, S. 169; Lingk, 2025, S. 142). Dieses Vorgehen geht auf die Forschung von Boenisch zurück, der Kernvokabular als prozentualen Anteil des Gesamtwortschatzes beschreibt und auf Grundlage internationaler Studien eine Referenzmarke von 80 Prozent zur Operationalisierung heranzieht (Boenisch, 2014, S. 166 f.). In diesem Zusammenhang formuliert Boenisch (2014) eine Definition von Kernvokabular in einem engeren und einem weiteren Sinne, die im Folgenden als begrifflicher Referenzrahmen dient:

Kernvokabular [im engeren Sinne] bezeichnet die am häufigsten verwendeten Wörter einer Sprache. Das Kernvokabular macht 80 Prozent des Gesprochenen aus und wird unabhängig von der individuellen Lebenssituation und vom Thema flexibel eingesetzt. Es sind vor allem situation~~un~~spezifische Funktionswörter (Pronomen, Hilfsverben,

Adverbien, Präpositionen, Artikel, Konjunktionen), die durch einzelne Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive) ergänzt werden. (S. 166)

Wird die 80-Prozent-Marke bereits mit weniger als 200 Wörtern erreicht, etwa in Abhängigkeit von Korpusgröße oder Alter der untersuchten Stichprobe, wird Kernvokabular im weiteren Sinne, unabhängig von den 80 Prozent, als die 200 am häufigsten Wörter definiert (Boenisch, 2014, S. 166). Insgesamt macht das Kernvokabular einen kleinen Teil des Gesamtwortschatzes einer Person aus, dabei spielt es für den Sprachgebrauch eine wichtige Rolle (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 110). Dies liegt daran, dass wie aus der ersten Definition hervor geht, Kernvokabular vorwiegend aus Funktionswörtern besteht, die es ermöglichen, sich flexibel an verschiedenen Gesprächen zu beteiligen. Zum Kernvokabular gehören beispielsweise Wörter wie „das“, „ich“, „nicht“, „auch“ und „noch mal“ (Boenisch, 2014, S. 166). Auf syntaktischer Ebene helfen solche Funktionswörter Sätze angemessen zu strukturieren, was wiederum die Sprachentwicklung fördert (Beukelman & Light, 2020, S. 171).

Im Gegensatz dazu existiert das Randvokabular, das einen großen Anteil des Gesamtwortschatzes ausmacht, aber nur einen kleinen Anteil des Sprachgebrauchs (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 110). Bei Randvokabular, im Englischen als *fringe vocabulary* bezeichnet, handelt es sich um ein themenspezifisches Vokabular (Boenisch, 2014, S. 166). Boenisch (2014) definiert darunter „alle Wörter, die jenseits der 80-Prozent-Marke liegen“ (S. 166), wobei diese „vor allem Inhaltswörter, also überwiegend Nomen, Verben und Adjektive“ (S. 166) umfassen. Beukelman & Light (2020, S. 171) differenzieren dabei nochmal, dass sich das themenspezifische Vokabular zum einen aus Inhaltswörtern zusammensetzt, die in verschiedenen Kontexten und von vielen Personen genutzt werden, und zum anderen aus Inhaltswörtern, die sehr stark individualisiert sind und mit den eigenen Interessen und persönlichen Lebensumständen zusammenhängen (bspw. Lieblingsaktivitäten, Familiennamen). Unabhängig davon ermöglicht Randvokabular das Benennen und Aufgreifen konkreter Inhalte und Themen sowie das Setzen neuer inhaltlicher Schwerpunkte in einem Gespräch (Vock & Lüke, 2019, S. 21). Hieraus erschließt sich, dass die Bereitstellung von Randvokabular auf der Kommunikationshilfe ebenfalls von Relevanz ist, allerdings allein nicht ausreicht. Insgesamt erfüllen Kern- und Randvokabular unterschiedliche Funktionen in der Alltagskommunikation, sodass eine Kommunikationshilfe beide kombinieren sollte (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 111).

1.4.2 Aktueller Forschungsstand

In diesem Kapitel soll ein Überblick darüber verschafft werden, für welche Sprachen bereits Kernvokabularlisten vorliegen. Demzufolge wird der aktuelle Forschungsstand zu Kernvokabular nach den einzelnen Sprachen gegliedert dargestellt, wobei zentrale Ergebnisse betrachtet und miteinander verglichen werden.

Erhebungen zum Kernvokabular im deutschsprachigen Raum liegen von Boenisch, Musketa und Sachse (2007) und Boenisch (2014) vor. Bei beiden Arbeiten handelt es sich um Vergleichsstudien: Während Boenisch et al. (2007) den Sprachgebrauch von Kindergartenkindern mit und ohne Körperbehinderungen in Spielsituationen untersuchen, vergleicht Boenisch (2014) den Sprachgebrauch von SuS mit geistiger Behinderung mit dem von SuS der allgemeinen Schule. Beide Untersuchungen kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass sich das Kernvokabular von Kindern mit und ohne Behinderungen im hohen Maße überschneidet (Boenisch, 2014, S. 170; Boenisch et al., 2007, S. 363). In der Studie von Boenisch (2014, S. 170 ff.) wird zudem die Wortartenverteilung differenziert analysiert. Die Anteile der einzelnen Wortarten in ihrer Nutzungshäufigkeit zwischen den beiden Gruppen unterscheiden sich kaum, da die Differenz je nach Wortart maximal ein Prozent beträgt. Dabei kamen Pronomen mit einem Auftreten von fast 25% in beiden Gruppen am häufigsten im Sprachgebrauch vor. Den Hilfsverben wurde ein bedeutsamer Stellenwert zugeschrieben, da sie trotz ihrer geringen Anzahl von insgesamt neun unterschiedlichen Formen etwa 10% des Sprachgebrauchs ausmachten und damit ähnlich häufig verwendet wurden wie Nomen und Verben, die eine deutlich größere Vielfalt aufwiesen. Insgesamt zeigten Pronomen und Hilfsverben damit ein besonders hohes Vorkommen im Kernvokabular. Die Ergebnisse zur Wortartenverteilung spiegeln sich auch in der Untersuchung von Lingk (2025) wider. Hierbei handelt es sich auch um eine deutschsprachige Untersuchung, allerdings steht das Kernvokabular von Kindern im Fokus, die sich in der Anfangsphase des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) befinden. Im erfassten Kernvokabular zeigt sich auch hier eine Dominanz an Funktionswörtern, wobei ihr Anteil über die Gesamtwortliste betrachtet abnimmt (Lingk, 2025, S. 182). Des Weiteren fällt auf, dass die 80-Prozent-Marke in der Untersuchung mit DaZ-Kindern deutlich früher erreicht wurde und der Umfang des Kernvokabulars mit 112 Wörter entsprechend geringer ausfällt als im Referenzkorpus (210 Wörter) (Lingk, 2025, S. 208) sowie in anderen Studien (z.B. Boenisch, 2014, S. 169; Trembath et al., S. 294). Lingk (2025, S. 202) führt dies darauf zurück, dass in der Anfangsphase des Zweitsprachenerwerbs noch ein begrenzter Wortschatz zur Verfügung steht und daher wenige Wörter häufig verwendet werden, wodurch die 80-Prozent-Marke früher erreicht wird.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang weiter die englischsprachige Forschung zu Kernvokabular, zeigen sich im Vergleich von Erst- und Zweitsprachlern und -sprachlerinnen vergleichbare Befunde (Boenisch & Soto, 2015, S. 79): Das Kernvokabular der untersuchten Gruppe mit Englisch als Zweitsprache weist einen geringeren Umfang als das der Gruppe mit Englisch als Erstsprache auf und deckt sich damit mit dem Ergebnis von Lingk (2025, S. 208). Insgesamt liegen in der englischen Sprache eine Vielzahl an Kernvokabularlisten vor, die zum Teil in Australien und zum Teil in den USA erhoben wurden (z.B. Beukelman et al., 1989; Crestani, Clendon & Hemsley, 2010; Trembath et al., 2007). Viele dieser Studien setzen sich

mit dem Kernvokabular von Vorschulkindern überwiegend in schulischen Settings auseinander (z.B. Beukelman et al., 1989; Marvin, Beukelman & Bilyeu, 1994; Trembath et al., 2007) andere davon betrachten das Kernvokabular von Erwachsenen bis ins höhere Erwachsenenalter (Balandin & Iacono, 1999; Dark & Balandin, 2007; Stuart, Vanderhoof & Beukelman, 1993). Die Ergebnisse englischsprachiger Forschung zeigen, dass ein großer Anteil der Kommunikation durch eine kleine Menge hochfrequenter Wörter abgedeckt wird (Beukelman et al., 1989, S. 246; Boenisch & Soto, 2015, S. 81; Stuart et al., 1993, S. 102; Trembath et al., 2007, S. 291). In der Erhebung von Beukelman et al. (1989, S. 246) decken beispielsweise die 50 häufigsten Wörter bereits 60% der Kommunikation ab, während die 100 häufigsten Wörter 73% der Kommunikation abdecken. Bei Stuart et al. (1993, S. 102) fällt der Anteil etwas geringer aus, liegt jedoch bei der TOP-100 immer noch bei etwa 63% Abdeckung. Eine weitere zentrale Erkenntnis besteht darin, dass häufig genutzte Wörter über verschiedene Personen und Kontexte in ihrem Gebrauch weitgehend stabil sind. Dies zeigt sich innerhalb einzelner Studien, z.B. bei Beukelman et al. (1989, S. 245), bei denen die 25 häufigsten Wörter von allen sechs untersuchten Kindern verwendet wurden, während die Überschneidung zwischen den Kindern mit abnehmender Wortfrequenz zurückgeht. Bei Stuart et al. (1993, S. 102) zeigt sich ein vergleichbares Muster, wo sogar die 99 häufigsten Wörter von der gesamten Stichprobe, unabhängig vom Alter, genutzt wurden. Diese Stabilität zeigt sich auch studienübergreifend. Beispielsweise berichten Crestani et al. (2010, S. 276) im Vergleich mit Marvin et al. (1994), trotz unterschiedlicher Kontexte, eine 94%ige Übereinstimmung der Funktionswörter innerhalb der TOP-50 Liste. Im Vergleich der TOP-50 Liste mit Trembath et al. (2007) liegt eine 62%ige Überschneidung vor (Crestani et al., 2010, S. 276). Im Gegensatz dazu zeigen Dark und Balandin (2007, S. 296), dass sich das erfasste Kernvokabular in Abhängigkeit von spezifischen Aktivitäten unterscheiden kann. Dark und Balandin (2007, S. 297) weisen darauf hin, dass kontextspezifische Wörter situativ sehr häufig auftreten können und dadurch unter das Kernvokabular fallen können. Anzumerken ist hierbei, dass in dieser Studie keine situationsübergreifende Kernvokabularliste erstellt wurde, was erklären könnte, dass aktivitätsbezogene Inhaltswörter stärker in den Vordergrund rücken.

Neben deutschen und englischen Kernvokabularlisten liegen auch einzelne englischsprachig publizierte Studien zu Kernvokabularlisten in folgenden Sprachen vor: Französisch (Robillard et al., 2014), Koreanisch (Shin & Hill, 2016), Niederländisch (Deckers, van Zaal, van Balkom & Verhoeven, 2017) und zu drei südafrikanischen Sprachen: Afrikaans (Hattingh & Tönsing, 2020), Zulu (Mngomezulu, Tönsing, Dada & Bokaba, 2019) und Sapedi (Mothapo, Tönsing & Morwane, 2021). Sprachspezifische Besonderheiten zeigen sich in der koreanischen Kernvokabularliste. Das von Shin und Hill (2016, S. 422) identifizierte Kernvokabular deckt mit etwa 60% einen deutlich geringeren Anteil des Gesprochenen ab als die häufig genannte 80-Prozent-Marke. Dieser Unterschied wird auf die methodische Vorgehensweise zurückgeführt

(Shin & Hill, 2016, S. 422). Da im Koreanischen eine große Vielfalt flektierter Verbformen existiert, wurden diese in der Häufigkeitsanalyse bewusst nicht zusammengefasst, um diese Vielfalt auch in der UK möglichst alltagsnah abzubilden (Shin & Hill, 2016, S. 417 f.). In den deutschsprachigen Studien und vielen anderen Studien wurden Wortformen dahingegen auf ihre Grundform zusammengefasst (z.B. Boenisch, 2014, S. 168; Deckers et al., 2017; S. 80; Lingk, 2025, S. 159 ff.; Robillard et al. 2014, S. 272). In englischen Kernvokabularlisten finden sich beide Vorgehensweisen wieder (z.B. Boenisch & Soto, 2015, S. 79; Beukelman et al., 1989, S. 246 f.), allerdings ist dabei anzuführen, dass die englische Sprache eine weniger große Vielfalt unterschiedlicher Wortformen aufweist (Shin & Hill, 2016, S. 422). Auch in Bezug auf die Wortartenverteilung im Kernvokabular ergeben sich in der koreanischen Sprache Unterschiede. Partikel und spezifische Nomen, sogenannte *bound nouns*, die nicht allein, sondern in Verbindung mit einem Ausdruck stehen, kommen im Sprachgebrauch am häufigsten vor (Shin & Hill, 2016, S. 422 ff.). Dahingegen weisen Pronomen, die wiederum Boenisch (2014, S. 171) als häufigste und Lingk (2025, S. 177) als zweithäufigste Wortart identifizieren, ein vergleichsweise niedriges Vorkommen auf, was darauf zurückgeht, dass im Koreanischen Pronomen oftmals durch Substantive oder Titelbezeichnungen ersetzt werden (Shin & Hill, 2016, S. 424 f.). In den drei südafrikanischen Sprachen Afrikaans, Zulu und Sapedi zeigen sich zunächst Parallelen in der Wortartenverteilung zu anderen Kernvokabularstudien (z.B. Boenisch, 2014; Boenisch & Soto, 2015). Verben und Pronomen weisen in allen drei Sprachen eine hohe Häufigkeit im Kernvokabular auf, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung (Hattingh & Tönsing, 2020, S. 4; Mngomezulu et al., 2019, S. 279; Mothapo et al., 2021, S. 28). In den beiden Sprachen Sapedi und Zulu zeigen sich allerdings ebenfalls sprachspezifische Besonderheiten im Kernvokabular durch die Berücksichtigung sogenannter *conCORDs*, eine für diese Sprachfamilie typische grammatikalische Einheit, die im Sprachgebrauch hochfrequent auftaucht (Mngomezulu et al., 2019, S. 279; Mothapo et al., 2021, S. 28).

Die Befunde zu Sapedi, Zulu und Koreanisch verdeutlichen, dass Kernvokabularlisten sprachspezifisch erhoben werden müssen und nicht unmittelbar in verschiedene Sprachen übersetzt werden können, da sonst strukturelle Eigenschaften der Sprache nicht beachtet werden würden. Das Fehlen direkter englischer Übersetzungen verstärkt diese Einschätzung (Mngomezulu et al., 2019, S. 279; Mothapo et al., 2021, S. 15; Shin & Hill, 2016, S. 424).

1.5 Kernvokabular im Polnischen

In einer landesweiten Erhebung an Förderschulen mit Förderschwerpunkt kmE in NRW, in der 42 verschiedene Familiensprachen identifiziert wurden sind, fällt die polnische Sprache unter die häufigsten Sprachen und teilt sich mit Englisch den 6. Rang mit einem Auftreten von 3,5% (Lorbach et al., 2025, S. 331). Da sich diese Arbeit mit der Erhebung eines polnischen

Kernvokabulars beschäftigt, soll in den folgenden Unterkapiteln untersucht werden, welche Vorgehensweisen in der polnischen Forschung bei der Wortschatzauswahl verfolgt werden bzw. ob vergleichbare Ansätze zum Kernvokabular existieren. Darüber hinaus werden sprachspezifischen Besonderheiten der Sprache betrachtet, die bei der Erhebung beachtet werden müssen.

1.5.1 Anknüpfende Ansätze in der polnischen Forschung

Hinsichtlich der Vokabularauswahl für UK wird in der polnischsprachigen Literatur in einem ersten Ansatzpunkt auf eine interessenbezogene Wortschatzauswahl verwiesen, die im Rahmen des weiteren Wortschatzerwerbs um einen Grundwortschatz ergänzt wird (Gałczyńska, 2022, S. 138). Mehrere Publikationen verweisen in dem Zusammenhang auf die polnische Version des Makaton-Sprachprogramms, die einen solchen Grundwortschatz für UK mit eigenen Wortlisten bereitstellt (Franieczek-Madalińska & Wojciechowska, 2020, S. 95; Gałczyńska, 2022, S. 138; Tarnowska, 2022, S. 49 f.). Der Wortschatz gliedert sich in einen Grundwortschatz, bestehend aus 450 Wörtern, und in einen thematisch strukturierten Zusatzwortschatz, der ca. 10.000 Wörter umfasst und verschiedene Interessen abdeckt (Makaton Program Rozwoju Komunikacji, n. d. a). Der Grundwortschatz ist in acht aufeinander aufbauenden Stufen und einer Zusatzstufe gegliedert und umfasst alltagsrelevante Wörter (Makaton Program Rozwoju Komunikacji, n. d. a). Betrachtet man die Grundwortschatzliste zeigt sich übergeordnet eine Dominanz an Inhaltswörtern darunter Substantiven, Verben und Adjektiven. In der ersten Stufe finden sich auch einige Funktionswörter, z.B. die Personalpronomen *ja, ty, my, wy, oni* (ich, du, wir, ihr, sie), die Fragepronomen *gdzie* (wo) und *co* (was) oder die Partikel *tak* (ja) und *nie* (nein). In den weiteren Stufen finden sich hingegen nur vereinzelt Funktionswörter wieder (Makaton Program Rozwoju Komunikacji, n. d. b). Der Grundwortschatz wurde im Zuge eines mehrjährigen Forschungsprojekt entwickelt (Makaton Program Rozwoju Komunikacji, n. d. a). Dabei geht nicht hervor, ob die Vokabularauswahl auf Erhebungen zum aktiven Sprachgebrauch basiert. Vielmehr wird sie damit begründet, dass es sich um Wörter handelt, die Kinder im frühen Spracherwerb zuerst verwenden (Makaton Program Rozwoju Komunikacji, n. d. a). Bislang lassen sich keine Ansätze erkennen, die in Zielsetzung und methodischer Vorgehensweise dem Konzept des Kernvokabulars entsprechen. Parallelen in einzelnen methodischen Aspekten finden sich lediglich in linguistischen Arbeiten, etwa in einer Studie, die den aktiven Wortschatz von Kindern erhebt, allerdings ausschließlich Substantive erfasst und sich auf den Sprachwandel fokussiert (Boniecka, 2013, S. 7). Eine andere Untersuchung basiert zwar auf Frequenzanalysen, verfolgt allerdings eine Wortschatzauswahl für den Fremdsprachenerwerb und fokussiert dabei ebenfalls Inhaltswörter (Zgółkowa, 1992, S. 51 ff.). Da in beiden Arbeiten inhaltstragende Wörter thematisch gruppiert werden, lassen sich die Ergebnisse höchstens für die Bestimmung von Randvokabular heranziehen.

1.5.2 Sprachspezifische Besonderheiten des Polnischen

Für die Entwicklung eines polnischen Kernvokabulars müssen sprachstrukturelle Aspekte der Sprache berücksichtigt werden. Im Folgenden werden zentrale Besonderheiten des Polnischen dargestellt, die für den Umgang mit lexikalischen Einheiten im Rahmen der Kernvokabularerhebung relevant sind. Eine zentrale Besonderheit umfasst den Aspekt der Flexion. Neben den vier Kasusfällen des Deutschen (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) kommen im Polnischen noch drei weitere Fälle (Instrumental, Lokativ, Vokativ) hinzu, wodurch eine Vielzahl unterschiedlicher Kasusendungen entsteht. In der Folge kann ein Lexem in vielen verschiedenen Formen auftreten. Zugleich trägt diese Formenvielfalt dazu bei, dass der Kasusfall direkt am Nomen abgelesen werden kann, insbesondere vor dem Hintergrund, dass es im Polnischen, anders als im Deutschen, keine Artikel gibt, die diese Information sonst tragen würden (Błaszczak, 2014, S. 77 f.). Eine vergleichbare Formenvielfalt zeigt sich auch in der Verbflexion (Błaszczak, 2014, S. 79).

Des Weiteren sind Verben im Polnischen einem Aspekt zugeordnet, für den es im Deutschen keine grammatische Entsprechung gibt. Während der imperfektive Aspekt den Verlauf oder die Wiederholung einer Handlung beschreibt, kennzeichnet der perfektive Aspekt deren einmalige und abgeschlossene Vollendung. Darüber hinaus existieren Aspektpaare, bei denen zwei Verben grundlegend dieselbe Bedeutung aufweisen, sich allerdings in ihrem Aspekt unterscheiden: z.B. *kupować* (imperfektiv, d.h. wiederholt etw. kaufen) - *kupić* (perfektiv, d.h. kaufen als abgeschlossene einmalige Handlung). In diesem Zusammenhang spielen Präfixe eine wichtige Rolle, da sie zur Bildung perfektiwer Verbformen beitragen, allerdings häufig eine Bedeutungs differenzierung mit sich bringen. Beispielsweise existiert zum imperfektiven Verb *pisać* (schreiben) kein bedeutungsgleiches perfektives Verb, während durch Präfigierung perfektive Verbformen wie *podpisać* (einmalig unterschreiben) oder *odpisać* (einmalig abschreiben) entstehen, die jeweils eine spezifizierte Bedeutung aufweisen. Diese haben wiederum einen eigenen imperfektiven bedeutungsgleichen Aspektpartner wie *podpisywać* (wiederholt unterschreiben) und *odpisywać* (wiederholt abschreiben) (Skibicki, 2016, S. 284 ff.).

Błaszczak (2014, S. 76) hebt außerdem die Diminution, also die Bildung von Verkleinerungsformen hervor, die als „Mittel zur Verniedlichung, Intimisierung, aber auch zur Ironisierung“ (S. 77) verwendet wird. Der Gebrauch von Diminutiven ist im Polnischen sehr beliebt und erlaubt eine große Vielfalt an Formen, sodass mehrstufige Verniedlichungen üblich sind (z.B. *wóz* – *wózek* – *wózeczek*, also Wagen – kleiner Wagen – Wägelchen) (Błaszczak, 2014, S. 76 f.). Die Verwendung von Diminutiven konnte auch in der Erhebung von Boniecka (2013, S. 22) zum aktiven Sprachgebrauch von Kindergartenkindern nachgewiesen werden.

Darüber hinaus lassen sich Besonderheiten in der Wortstellung benennen, die weniger für die Erhebung des Kernvokabular relevant sind als vielmehr für die spätere Anordnung des Vokabulars auf Kommunikationshilfen und daher nur kurz aufgegriffen werden. Grundsätzlich macht Błaszczak (2014, S. 81) deutlich, dass die Satzstellung im Polnischen mehr Freiheiten lässt als im Deutschen. Beispielsweise können Adjektive einem Nomen sowohl voran- als auch nachgestellt werden, wobei beide Positionen grammatikalisch korrekt sind, die Stellung allerdings in manchen Fällen Einfluss auf die Bedeutung haben kann (Błaszczak, 2014, S. 81). Weniger Freiheit zeigt sich bei der Verneinung, da der Verneinungspartikel *nie* (nicht) grundsätzlich direkt vor dem Verb steht. In einem Satz mit Modalverb und Infinitiv kann der Verneinungspartikel vor einem der beiden Verben stehen, wobei sich dies auch wieder auf die Bedeutung auswirkt (Błaszczak, 2014, S. 84 f.).

Insgesamt wird deutlich, dass sprachspezifische Besonderheiten, sowohl bei der Erhebung als auch bei der Anordnung des Kernvokabulars, berücksichtigt werden müssen. Insbesondere für die Erhebung eines polnischen Kernvokabulars zeigt sich, dass bereits vor der Häufigkeitsanalyse methodische Entscheidungen, hinsichtlich der Zusammenfassung von Flexionsformen, Aspektpaaren und Diminutiven, erforderlich sind.

2 Methodik

Der folgende Teil dieser Arbeit widmet sich der empirischen Erfassung des Kernvokabulars polnischsprachiger Kinder, wobei zunächst das zugrundeliegende methodische Vorgehen dargestellt wird.

2.1 Zielsetzung und Forschungsdesign

Die dargestellten theoretischen Ausführungen verdeutlichen die zentrale Bedeutung der Bereitstellung von Kernvokabularlisten in unterschiedlichen Sprachen für die UK in Hinblick auf die Förderung einer mehrsprachigen kommunikativen Kompetenz. Während für einige Sprachen bereits Kernvokabularlisten vorliegen, fehlt ein entsprechender Ansatz für das Polnische. Daher verfolgt die Arbeit das Ziel eine empirisch fundierte Kernvokabularliste für die polnische Sprache zu entwickeln. Dafür soll folgende Fragestellung untersucht werden: *Welche Wörter treten im natürlichen mündlichen Sprachgebrauch polnischsprachiger Kinder häufig auf und bilden das Kernvokabular?* Als weiteres Teilziel wird die Zusammensetzung des Kernvokabulars hinsichtlich der Wortartenverteilung, einschließlich der Anteile von Inhalts- und Funktionswörtern, im Vergleich zum gesamten Sprachgebrauch betrachtet.

Zur Beantwortung der Fragestellung wird der Sprachgebrauch numerisch erfasst, indem Worthäufigkeiten und Wortartenverteilungen berechnet und anschließend deskriptiv dargestellt werden. Da weder kausale Zusammenhänge geprüft noch experimentelle Manipulationen vorgenommen werden, folgt die Untersuchung einem quantitativ deskriptiven

nicht-experimentellen Forschungsdesign (Döring & Bortz, 2016, S. 205; Hug & Poscheschnik, 2020, S. 107 f.)

2.2 Stichprobenbeschreibung

Für die Stichprobenauswahl wurden gezielt polnischsprachige Kinder einbezogen, sodass es sich entsprechend um eine nicht-probabilistische Gelegenheitsstichprobe handelte (Döring & Bortz, 2016, S. 294 ff.). Die Stichprobe setzte sich zusammen aus drei Kindern im Alter von 8, 10 und 12 Jahren, die die zweite, fünfte und sechste Klasse besuchten. Zwei der Kinder waren weiblich und ein Kind männlich. Hinsichtlich des sprachlichen Hintergrunds lebten zwei der Kinder in Polen und sind rein mit der polnischen Sprache aufgewachsen. Dagegen ist das dritte Kind zwar ebenfalls in Polen geboren, allerdings im Alter von 4 Jahren nach Deutschland gezogen. Neben dem Polnischen als Erstsprache wurde dann Deutsch als Zweitsprache erworben, wobei im häuslichen Kontext überwiegend polnisch gesprochen wurde. Weitere personenbezogene Hintergrunddaten wurden nicht erhoben.

2.3 Datenerhebung

Im Rahmen der Erhebung wurde der natürliche mündliche Sprachgebrauch der Kinder mithilfe von Audioaufnahmen erhoben. Dafür wurden zwei Geräte, ein Smartphone und ein Tablet eingesetzt, die in der Nähe des Kindes, aber an unterschiedlichen Stellen, positioniert wurden. Dies hatte den Zweck unverständliche Äußerungen mit dem jeweils anderen Gerät zu überprüfen. Zu Beginn der Datenerhebung wurden die Kinder darüber aufgeklärt, dass ihre Äußerungen aufgenommen werden und gaben ihr Einverständnis. Zugleich wurden schriftliche Einverständniserklärungen der Eltern eingeholt. Die Datenerhebungen selbst fanden zuhause bei den Kindern in ihren eigenen Kinderzimmern statt. Somit wurden zwei Erhebungen in Polen und eine in Deutschland durchgeführt. Der natürliche Sprachgebrauch wurde in offenen Interaktionssituationen erhoben, die sich nach den Interessen der Kinder richteten und sowohl Spielsituationen als auch freie Gespräche einschlossen. Die Datenerhebung erfolgte dabei grundlegend in einer 1-zu-1-Situation, wobei kurze Unterbrechungen durch Elternteile vorgekommen sind. Insgesamt betrug die Gesamtdauer der Audioaufnahmen 3 Stunden und 54 Minuten, die einzelnen Aufnahmen dauerten dabei im Durchschnitt 1 Stunde und 18 Minuten.

2.4 Datenaufbereitung

Im Anschluss an die Datenerhebung wurden die Audioaufnahmen transkribiert, wobei für jedes Kind ein einzelnes Transkript angefertigt wurde. Neben den Sprechanteilen der Kinder wurden auch die der Gesprächsleiterin sowie die vereinzelt auftretenden Äußerungen der Eltern erfasst. In einem ersten Schritt wurde dafür die Transkriptionsapp *Transkriptor* auf dem Betriebssystem iOS verwendet. In einem zweiten Schritt wurden die vorläufigen Transkripte manuell überarbeitet. Zum einen wurden Fehler korrigiert, beispielsweise falsch zugeordnete

Sprecherpassagen sowie ausgelassene und unvollständig transkribierte Sprechanteile, die ergänzt und korrekt zugeordnet wurden. Zum anderen wurden die Transkripte formal überarbeitet und anonymisiert. In Anlehnung an die Transkriptionsregeln, die Trembath et al. (2007, S. 298) und Robillard et al. (2014, S. 278) in ihren Studien genutzt haben, wurden unverständliche Äußerungen durch die Notation (...) kenntlich gemacht, Zahlen wurden als Worte geschrieben und Füllwörter (mmh, ah, oh...) wurden grundsätzlich einheitlich transkribiert, allerdings bei deutlichen lautlichen Ausdehnungen erweitert. Bei der Wortzählung wurden diese Füllwörter jedoch nicht berücksichtigt. Des Weiteren wurden sowohl Personennamen als auch Ortsbezeichnungen, die Rückschlüsse auf die Identität des Kindes zulassen könnten, anonymisiert. Personennamen wurden mit [O] (osoba = Person) und Ortsnamen mit [L] (lokalizacja = Ort) gekennzeichnet. Zusätzlich wurden Unterbrechungen mit einem Bindestrich markiert, während abgebrochene bzw. nicht fortgeführte Äußerungen mit Auslassungspunkten gekennzeichnet wurden.

2.5 Datenauswertung

Die quantitative Datenauswertung beruht auf einer Häufigkeitsanalyse auf Grundlage der transkribierten Audioaufnahmen. Zur weiteren Datenverarbeitung wurde das Programm MAXQDA herangezogen. Die Transkripte wurden in das Programm importiert und mithilfe der Erweiterung MAXDictio ausgewertet. In diesem Schritt wurden nur die Sprechanteile der Kinder berücksichtigt, Sprechanteile der Gesprächsleiterin und der Eltern wurden extrahiert. Zunächst wurde mithilfe von MAXDictio eine Gesamtwortliste erstellt, in der die unterschiedlichen Wörter (Lemma-Types), die auf ihre Grundform zurückgeführt wurden sowohl mit ihrer Häufigkeit wie auch ihrer Verteilung über die einzelnen Dokumente erfasst wurden. Die Gesamtanzahl aller Wortvorkommen wird dabei im weiteren Verlauf als Token bezeichnet. Bevor die Daten in Hinblick auf Kernvokabularzuordnung und Wortartenverteilung weiterverarbeitet werden konnten, musste die erstellte Gesamtwortliste zunächst bereinigt werden. Zum einen wurden lexikalische Einheiten ausgeschlossen, die nicht Gegenstand der Analyse waren, beispielsweise anderssprachige Begriffe, Füllwörter, Lautwiederholungen und Namen fiktiver oder realer Personen. Zum anderen erwies sich die durch MAXDictio erfolgte Lemmatisierung teilweise als fehlerhaft und musste manuell überarbeitet werden, wofür die Wortliste in Excel transportiert wurde. Beispielsweise wurden die Adverbien *dobrze* (gut) und *niedobrze* (falsch) unter das Adjektiv *dobry* (gut) gefasst, sodass solche Zusammenfassungen korrigiert wurden. In Anhang A befindet sich eine differenzierte Übersicht über die Zusammenfassung bestimmter Wortformen auch hinsichtlich des Umgangs mit Diminutiven und Aspektpaaren. Für die Untersuchung wurden, angelehnt an Boenisch (2014, S. 168) und Lingk (2025, S. 159 ff.), die verschiedenen Wörter in ihren Grundformen erfasst. Die Lemmatisierung orientierte sich an dem polnischen Wörterbuch „Słownik języka polskiego“ (Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009). Insgesamt wurden Verben im Infinitiv erfasst, Nomen

auf den Singular zurückgeführt und Adjektive und Adverbien auf ihre Grundform gebracht, einschließlich der Zusammenfassung von Steigerungsformen. Pronomen wurden grundsätzlich auf das im Wörterbuch ausgewiesene Lemma (Nominativ, Singular) zurückgeführt, da sich durch die hohe Flexionsvielfalt des Polnischen zahlreiche Formen ohne Bedeutungsunterschied ergeben (Skibicki, 2016, S. 170 ff.). Eine Ausnahme bildeten Demonstrativ- und Personalpronomen, die im polnischen Wörterbuch nach Genusformen gesondert hervorgehoben werden. Da die unterschiedlichen Formen von MAXDictio zusammengefasst wurden, erfolgte in Excel eine Aufspaltung dieser Pronomen nach Genus und Numerus (Anhang A).

Die in Excel bereinigte Wortliste wurde im nächsten Schritt mit deutschen Übersetzungen und Wortartenzuordnungen ergänzt. Unter Orientierung an Boenisch (2014, S. 168) wurden Wörter, die sich mehreren Wortarten zuordnen lassen, grundsätzlich der im polnischen Wörterbuch erstgenannten Wortart zugeordnet. Bei eindeutig abweichender Verwendung, die über eine Kontextanalyse identifiziert werden konnte, erfolgte eine alternative Zuordnung, z.B. wurde *piec* (I. Substantiv – Herd, II. Verb – backen), das fast ausschließlich als Verb verwendet wurde, entsprechend dieser Wortart und deutschen Übersetzung zugeordnet. Bei wenigen Wörtern ohne eindeutige deutsche Entsprechung wurde eine annähernde bzw. funktionale Übersetzung gewählt (z.B. *no* ≈ nun, naja (zeigt Haltung)).

Für die anschließende quantitative Auswertung wurden die verschiedenen Wörter nach ihren Häufigkeiten, die durch MAXDictio berechnet wurden und während der Datenbereinigung fortlaufend angepasst wurden, absteigend sortiert. Eine zweite Sortierebene bildete die erfasste Verteilung der Wörter über die einzelnen Dokumente hinweg. Auf dieser Grundlage wurde den Wörtern eine Rangordnung zugeordnet, wobei Wörter mit gleicher Häufigkeit denselben Rang erhielten. Prozentuale Anteile wurden zur Analyse der Wortartenverteilung und zur Bestimmung des Kernvokabulars berechnet. Die Operationalisierung des Kernvokabulars richtet sich nach der im Theorieteil dargestellten Definition von Kernvokabular im engen Sinne (Boenisch, 2014, S. 166), wie sie auch in deutschsprachigen Studien verwendet wird (Boenisch, 2014, S. 169; Lingk, 2025, S. 142). Als Kernvokabular wurden demnach alle Wörter erfasst, die in der kumulativen Häufigkeitsverteilung zusammen 80% der gesamten Sprachdaten abdecken.

3 Ergebnisse

Aus der Gesamtwortliste ergeben sich insgesamt 20.600 Token, wobei 1.742 verschiedene Wörter über alle drei Kinder hinweg erfasst wurden. Tabelle 1 zeigt, dass die Token zwischen den Kindern deutlich variieren und zwischen 4.190 und 8.429 pro Kind liegen. Bevor das

Kernvokabular bestimmt werden konnte, mussten zwei weitere Kriterien herangezogen werden, da sich an der 80%-Marke 16 Wörter mit jeweils 13 Vorkommen den Rang 187 teilten. Angelehnt an das Vorgehen von Lingk (2025, S. 172) wurden daraus die zwei bis zur 80%-Marke fehlenden Wörter *naprawdę* (wirklich) und *dziewczyna* (Mädchen) ausgewählt, die erstens von allen drei Kindern

Tabelle 1
Token im Kernvokabular und in der Gesamtwortliste (gesamt und nach Kindern), sowie Gesamtzahl der Lemma-Types

	Kernvokabular	Gesamtwortliste
Token	16.492	20.600
K1	6.854	8.429
K2	3.329	4.190
K3	6.309	7.981
Lemma-Types	188	1.742

genutzt wurden und zweitens innerhalb dieser Auswahl potenziell gebrauchshäufiger eingeschätzt wurden. Letztendlich umfasst das Kernvokabular 188 Wörter, die somit zusammen 80% des gesamten Sprachmaterials und damit insgesamt 16.492 Token ausmachen. Da außerdem die 50 häufigsten Wörter (TOP-50) bereits 59% und damit mehr als die Hälfte des Gesprochenen, sowie die TOP-100 ca. 71% abdecken, zeigt sich, dass bereits eine kleine Anzahl an Wörtern einen großen Teil des Sprachgebrauchs abdeckt. Dies verdeutlicht auch die Häufigkeitsverteilung innerhalb der TOP-500, die in Abbildung 1 dargestellt ist. Dabei erfolgt die Darstellung exemplarisch in Abständen von jeweils 50 Wörtern, indem das 1., 50., 100., 150. usw. häufigste Wort abgebildet wird. Aus dem Kurvenverlauf wird deutlich, dass die ersten Wörter hochfrequent auftreten und die Häufigkeiten innerhalb der TOP-50 stark abnehmen. Das Hilfsverb *być* (sein) wird dabei mit 926 Vorkommen am häufigsten erfasst, während das Wort *lubić* (mögen), das die TOP-50 markiert, mit 74 Vorkommen bereits deutlich seltener verwendet wird. Im weiteren Verlauf flacht die Kurve zunehmend ab, sodass die Wörter zwischen der Top-300 und Top-500 nur noch geringe Häufigkeiten von etwa vier bis sieben Vorkommen aufweisen.

In Anhang B befindet sich eine Tabelle, die das Kernvokabular darstellt. Neben der deutschen Übersetzung und der Wortartenzuordnung lassen sich für jedes Wort auch ihr Rang, ihre Häufigkeit sowie die Streuung, die Werte von 1 bis 3 annehmen kann, ablesen. Die Streuung zeigt wie viele der drei Kinder das Wort genutzt haben. Zu den häufigsten verwendeten

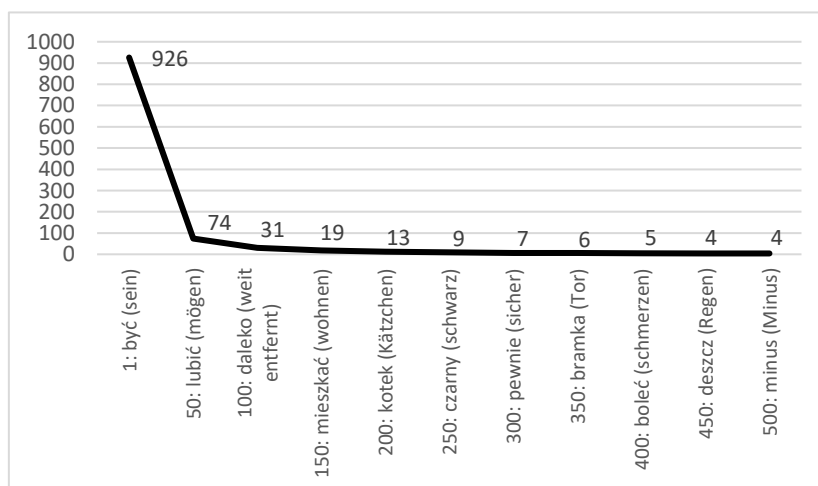


Abbildung 1. Häufigkeitsverteilung der TOP-500

Wörtern des Kernvokabulars zählen unter anderem *być* (sein, 926 Vorkommen), *to* (dieses, 816), *nie* (nicht/nein, 787), *i* (und, 713) und *tak* (ja, 513) die damit die Ränge 1 bis 5 belegen und jeweils von allen Kindern verwendet wurden. Mit abnehmender Häufigkeit innerhalb der Kernvokabularliste teilen sich mehrere Wörter denselben Rang, da die Wörter zunehmend dieselbe Häufigkeit aufweisen. Das erste Mal teilen sich beispielsweise die beiden Wörter *lubić* (mögen) und *rok* (Jahr) mit jeweils 74 Vorkommen den Rang 50, während sich gegen Ende 10 Wörter mit jeweils 14 Vorkommen den Rang 177 teilen. In Hinblick auf die Streuung weisen alle Wörter bis einschließlich Rang 65 (bzw. bis zum 66. Wort in der Liste) den Wert 3 auf, was bedeutet, dass diese Wörter von allen drei Kindern verwendet wurden. Über die gesamte Kernvokabularliste hinweg wurde für die Streuung ein Mittelwert von ungefähr 2,8 berechnet, der darauf hinweist, dass der Großteil der Kernwörter von allen Kindern genutzt wurde. Vergleicht man diesen mit dem Mittelwert der Gesamtwortliste, der etwa bei 1,5 liegt, zeigt sich, dass mit abnehmender Wortfrequenz auch die Verteilung über die Kinder hinweg abnimmt. Entsprechend treten seltener genutzte Wörter vermehrt nur noch bei einem oder zwei Kindern auf.

Im Folgenden wird die Zusammensetzung des Sprachgebrauchs hinsichtlich der Anteile von Inhalts- und Funktionswörter und differenziert anhand der Wortarten betrachtet. Die prozentuale Tokenhäufigkeit von Inhalts- und Funktionswörter wurde für das Kernvokabular und für die Gesamtwortliste berechnet. Zusätzlich wurden auch die Anteile in der TOP-50 betrachtet, um den hochfrequenten Bereich abzubilden. Dafür wurden die Wortarten nach Inhalts- und Funktionswörtern klassifiziert. Den Funktionswörtern wurden Pronomen, Hilfsverben, Präpositionen, Konjunktionen, Partikel und Interjektionen zugeordnet, während den Inhaltswörtern Substantive, Vollverben, Adjektive, Adverbien und Zahlwörter zugeteilt wurden (Boenisch & Soto, 2015, S. 80 f.; Lingk, 2025, S. 181). Abbildung 2 zeigt die prozentualen Anteile der Inhalts- und Funktionswörter an der Gesamtzahl der Token der jeweiligen Größe. Insgesamt werden die Funktionswörter im gesamten Sprachgebrauch mit einem Anteil von etwa 63% häufiger genutzt als Inhaltswörter, die 37% ausmachen. Über das

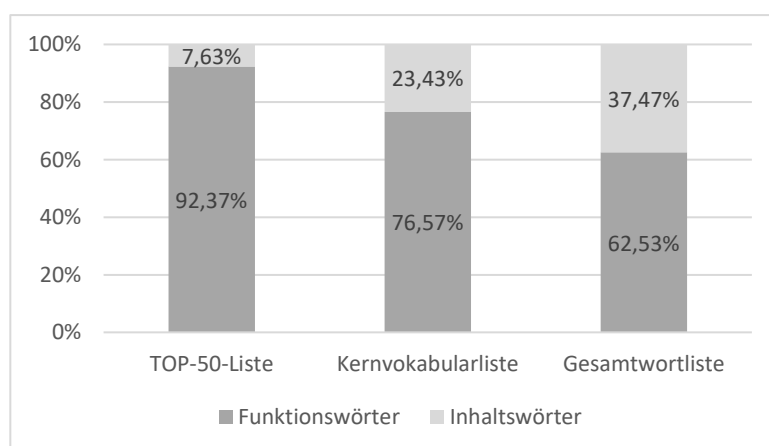


Abbildung 2. Prozentuale Verteilung von Inhalts- und Funktionswörtern (Token)

Kernvokabular hinweg bis hin zur TOP-50-Liste nimmt der Anteil an Funktionswörtern weiter zu, sodass beim Kernvokabular die Funktionswörter etwa 77% ausmachen und die TOP-50 mit 92% fast ausschließlich aus Funktionswörtern besteht.

Auf Ebene der Wortarten zeigt sich, wie sich diese Verteilung konkret zusammensetzt. Tabelle 2 zeigt die Wortartenzusammensetzung im Kernvokabular und in der Gesamtwortliste. Dabei wird zwischen Token und Lemma-Types unterschieden. Die Token beziehen sich auf die Gesamtzahl aller Wortvorkommen im jeweiligen Korpus (Kernvokabular/Gesamtwortliste) und die Lemma-Types beziehen sich auf die Gesamtzahl der verschiedenen Wörter im jeweiligen Korpus. Sowohl im Kernvokabular als auch in der Gesamtwortliste stellen Pronomen die am häufigsten genutzte Wortart dar. Im Kernvokabular machen sie dabei einen Anteil von 26,1% (4.311 Vorkommen) aus, während ihr Anteil in der Gesamtwortliste 21,3% (4.396 Vorkommen) beträgt. Das häufigste Pronomen, das im Sprachgebrauch erfasst wurde, stellt das Demonstrativpronomen *to* (dieses) mit 816 Vorkommen dar, darauf folgt das Personalpronomen *ja* (ich, 468), in dem auch die Kasusform *mi* inbegriffen ist. In der Gesamtwortliste zählen nach den Pronomen vor allem Substantive (13,9%), Partikel (13,5%) und Vollverben (11,3%) zu den nächsthäufigsten Wortarten. Im Kernvokabular sind es dahingegen Partikel (15,5%), Konjunktionen (13,1%) und Präpositionen (10,8%), während Substantive und Vollverben einen deutlich geringeren Anteil aufweisen. Aus Tabelle 2 geht ebenfalls hervor, dass neben den Substantiven und den Vollverben auch die anderen Inhaltswörter (Adverbien, Adjektive, Zahlwörter) im Kernvokabular seltener vorkommen als in der Gesamtwortliste. Dies spiegelt sich im Vergleich der absoluten Häufigkeiten wider. Während sich die Token bei Funktionswörtern zwischen Kernvokabular und Gesamtwortliste nur geringfügig erhöhen (z.B. Pronomen +85 Token, Hilfsverben +9 Token), weisen die Inhaltswörter deutlich größere Zuwächse auf. Dementsprechend ist bei den Substantiven ein Zuwachs von 1.872 Token festzustellen. Die Betrachtung der Lemma-Types erlaubt eine

Tabelle 2
Absolute und relative Wortartenverteilung im Kernvokabular und in der Gesamtwortliste (Token und Lemma-Types)

Wortart	Kernvokabular		Gesamtwortliste	
	Token	Lemma-Types	Token	Lemma-Types
Pronomen	4311 (26,1%)	34 (18,1%)	4396 (21,3%)	52 (3,0%)
Partikel	2720 (16,5%)	17 (9,0%)	2783 (13,5%)	29 (1,7%)
Konjunktion	2161 (13,1%)	10 (5,3%)	2195 (10,7%)	22 (1,3%)
Präposition	1779 (10,8%)	15 (8,0%)	1826 (8,9%)	29 (1,7%)
Hilfsverb	1657 (10,0%)	7 (3,7%)	1666 (8,1%)	9 (0,5%)
Vollverb	1181 (7,2%)	33 (17,6%)	2335 (11,3%)	504 (28,9%)
Substantiv	991 (6,0%)	31 (16,5%)	2863 (13,9%)	757 (43,5%)
Adverb	867 (5,3%)	20 (10,6%)	1143 (5,5%)	113 (6,5%)
Adjektiv	443 (2,7%)	12 (6,4%)	842 (4,1%)	171 (9,8%)
Zahlwort	382 (2,3%)	9 (4,8%)	535 (2,6%)	46 (2,6%)
Interjektion	0 (0,0%)	0 (0,0%)	16 (0,1%)	10 (0,6%)

Einordnung der Häufigkeiten im Hinblick auf die Wortvielfalt innerhalb der einzelnen Wortarten. Im gesamten Sprachgebrauch zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Anzahlen der unterschiedlichen Wörter zwischen den Wortarten. Während beispielsweise Pronomen (52 Lemma-Types), Partikel (29 Lemma-Types) und Konjunktionen (22 Lemma-Types) nur eine geringe Anzahl an unterschiedlichen Wörtern aufweisen, ist die Wortvielfalt bei Substantiven mit 757 Lemma-Typen und Vollverben mit 504 Lemma-Typen deutlich ausgeprägter. In Relation zu den Tokenhäufigkeiten zeigt sich hingegen, dass diejenigen Wortarten, die eine kleinere Anzahl unterschiedlicher Wörter aufweisen (z.B. Pronomen, Partikel) hochfrequent genutzt werden und die häufigsten Wortarten im Kernvokabular darstellen. Diese wenigen Wörter werden also immer wieder wiederholt genutzt. Wohingegen Substantive und Vollverben trotz hoher Wortvielfalt anteilig seltener gebraucht werden.

Insbesondere die Hilfsverben sind in diesem Kontext hervorzuheben. Insgesamt wurden im untersuchten Sprachgebrauch 9 unterschiedliche Hilfsverben verwendet, die zusammen 1.666-mal vorgekommen sind. Davon gehören 7 dieser Hilfsverben zum Kernvokabular und erreichen dort bereits 1.657 Vorkommen. Im Sprachgebrauch machen Hilfsverben einen Anteil von 8,1% (Token) aus und erreichen damit einen ähnlichen prozentualen Anteil wie die Vollverben (11,3%), die eine deutlich größere Anzahl unterschiedlicher Wörter umfassen. Damit entfallen hohe Anteile des Sprachgebrauchs auf eine sehr geringe Anzahl unterschiedlicher Hilfsverben. Zu diesen gehören die Wörter *być* (sein), *mieć* (haben), *móc* (können), *chcieć* (wollen), *musieć* (müssen), *umieć*¹ (können), *potrafić* (können), *zostać*² (werden) und *powinien* (sollte) (Skibicki, 2016, S. 298 f.). Abbildung 3 zeigt, wie sich der Anteil an Hilfsverben im Sprachgebrauch auf die einzelnen Hilfsverben verteilt. Deutlich wird, dass *być* (sein, 926) mit einem Anteil von 4,5% bereits mehr als die Hälfte aller Hilfsverben ausmacht. Etwa ein Viertel macht das zweithäufigste Hilfsverb *mieć* (haben, 413) aus. Die übrigen Hilfsverben weisen niedrigere Anteile auf. Besonders *zostać* (werden, 5) und *powinien* (sollte, 4) treten nur selten auf und gehören nicht zum Kernvokabular.

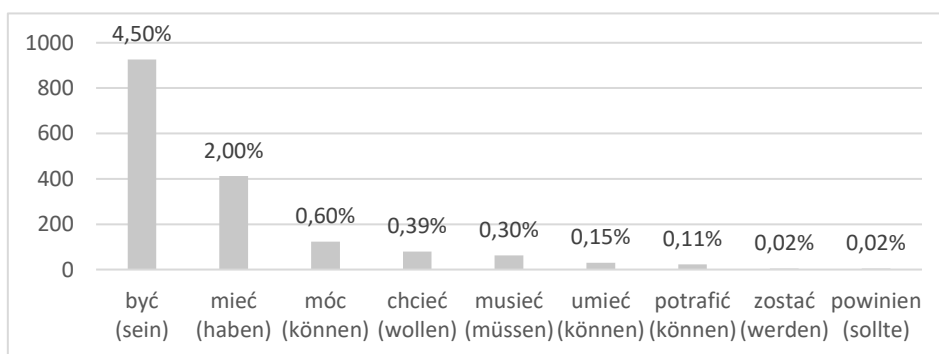


Abbildung 3. Häufigkeiten der Hilfsverben im gesamten Sprachgebrauch (Token)

¹ *Umieć* und *potrafić* drücken beide das Können einer erlernten Fähigkeit aus und unterscheiden sich semantisch von *móc*, das vielmehr Erlaubnis/Möglichkeit ausdrückt.

² *Zostać* kann im Polnischen auch als das Vollverb *bleiben* auftreten, wurde allerdings der Vollständigkeit halber den Hilfsverben zugeordnet.

4 Diskussion

Die Ergebnisse zum Kernvokabular werden in diesem Kapitel diskutiert. Dazu werden sie in den aktuellen Forschungsstand bisheriger Kernvokabularstudien eingeordnet und hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Sprachgebrauch analysiert. Darüber hinaus wird die methodische Vorgehensweise reflektiert und Implikationen für zukünftige Forschung und Praxis werden abgeleitet.

4.1 Einordnung der Ergebnisse

In den bisherigen internationalen Kernvokabularstudien liegt die Größe des Kernvokabulars überwiegend in einem Rahmen von 200 bis 300 Wörtern (Beukelman et al., 1989, S. 245; Mngomezulu et al., 2019, S. 278; Shin & Hill, 2016, S. 415; Stuart et al., 1993, S. 101; Trembath et al., 2007, S. 294). Das in der vorliegenden Untersuchung ermittelte Kernvokabular von 188 Wörtern liegt damit geringfügig unter diesem Bereich. Da hierbei zur Bestimmung des Kernvokabulars die 80%-Marke als Operationalisierung herangezogen und sich damit an dem Vorgehen von Boenisch (2014, S. 169) orientiert wurde, bietet sich ein Vergleich mit dessen Ergebnissen an. Boenisch (2014, S. 169) zeigt in seiner Untersuchung, dass die Größe des Kernvokabulars mit der Größe des untersuchten Korpus zusammenhängt. Entsprechend liegt die 80%-Marke in dem kleinsten erfassten Teilkorpus (7.726 Token) bei 158 Wörtern (6. Kl. Gymnasium) und damit niedriger als bei größeren Korpora. Mit zunehmender Korpusgröße nimmt auch die Größe des Kernvokabulars tendenziell zu, sodass in der Gesamterhebung für die Gruppe der Kinder ohne geistige Behinderung 211 Wörter als Kernvokabular identifiziert wurden. Das in dieser Untersuchung erfasste Kernvokabular von 188 Wörtern, basierend auf 20.600 Token, liegt damit zwischen dem beschriebenen kleineren Korpus mit geringerem Kernvokabular und dem umfangreicheren Korpus mit entsprechend größerem Kernvokabular und lässt sich damit in den von Boenisch (2014, S. 169) beschriebenen Zusammenhang einordnen. Insgesamt lässt sich die Größe des Kernvokabulars als anschlussfähig an den bestehenden Forschungsstand einordnen und steht im Verhältnis zur untersuchten Korpusgröße. Darüber hinaus lässt sich die Studie von Boenisch und Soto (2015) zum Vergleich heranziehen, wobei dafür weniger die Größe des Kernvokabulars als vielmehr die Abdeckung des Sprachgebrauchs im Fokus steht. Dafür eignet sich vor allem der Referenzkorpus der Kinder mit Englisch als Erstsprache, da auch in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich Kinder mit Polnisch als Erstsprache betrachtet wurden. Zunächst wurde für alle 27 untersuchten Kinder mit Englisch als Erstsprache mithilfe der 80%-Marke ein gemeinsames Kernvokabular von 200 Wörtern erfasst (Boenisch & Soto, 2015, S. 79). Trotz der größeren Datenbasis liegt dieses Ergebnis nur geringfügig über dem hier ermittelten Kernvokabular. Im weiteren Verlauf der Studie wurde der Umfang des Sprachmaterials für einen besseren Vergleich mit der Referenzgruppe reduziert, wobei der reduzierte Korpus in seinem Umfang, mit dem dieser Studie vergleichbar ist. Zwar wurde für den reduzierten Korpus

kein eigenständiges Kernvokabular ausgewiesen, jedoch zeigt sich, dass die 100 häufigsten Wörter etwa 73% und die 200 häufigsten Wörter etwa 82% des Gesprochenen abdecken (Boenisch & Soto, 2015, S. 79). In dieser Untersuchung decken die 50, 100 und 200 häufigsten Wörter 59%, 71% bzw. 81% des Sprachgebrauchs ab. Damit liegen die Ergebnisse in einer vergleichbaren Größenordnung wie die von Boenisch & Soto (2015, S. 73) und von Beukelman et al. (1989, S. 246), dessen TOP-50 60% und TOP-100 73% ausmachen. Insgesamt deuten die übereinstimmenden Ergebnisse zum Abdeckungsgrad darauf hin, dass sich im polnischen Sprachgebrauch eine vergleichbare Nutzung hochfrequenter Wörter erkennen lässt. Auch die erfasste Häufigkeitsverteilung entspricht in ihrem Verlauf bisherigen Studien. Der starke Abfall im hochfrequenten Bereich und einer anschließenden Abflachung der Kurve bei weniger häufigen Wörtern (Boenisch, 2014, S. 169; Boenisch & Soto, 2015, S. 80; Lingk, 2015, S. 175) spiegelt sich auch im polnischen Sprachgebrauch wider und verdeutlicht, dass wenige Wörter häufig und immer wieder genutzt werden. Damit bestätigt die vorliegende Untersuchung die in vielen Studien genannte Auffassung, dass eine kleine Anzahl hochfrequenter Wörter einen Großteil des Sprachgebrauchs abdeckt (Beukelman et al., 1989, S. 245; Hattingh & Tönsing, 2020, S. 4).

Die Analyse der Zusammensetzung von Inhalts- und Funktionswörter bzw. der Wortarten gibt Auskunft darüber, welche Wortarten für die Alltagskommunikation relevant sind. In der Untersuchung zeigte sich, dass Funktionswörter im Sprachgebrauch häufiger genutzt wurden als Inhaltswörter und ihr relativer Anteil von der Gesamtwortliste (63%) über das Kernvokabular (77%) bis hin zu der TOP-50 (92%) zunehmend höher ausfiel. Eine vergleichbare Tendenz zeigte sich auch in der Untersuchung von Lingk (2025, S. 182), wobei der relative Anteil der Funktionswörter in der vorliegenden Untersuchung im Gesamtsprachgebrauch und im Kernvokabular insgesamt höher ausfiel. In der Studie von Hattingh und Tönsing (2020, S. 3) zeigte sich hingegen im Kernvokabular eine marginal höhere Nutzungshäufigkeit von Inhaltswörtern, wobei die Funktionswörter im Durchschnitt trotzdem häufiger genutzt wurden. Betrachtet man die Wortartenzusammensetzung genauer lassen sich die Ergebnisse ebenfalls in den Forschungsstand einordnen. Pronomen konnten im polnischen Sprachgebrauch mit etwa 21% als häufigste Wortart identifiziert werden, die in anderen Studien ebenfalls die häufigste Wortart darstellen (Boenisch, 2014, S. 171; Hattingh & Tönsing, 2020, S. 4). Bei Boenisch (2014, S. 171) lag der Anteil der Pronomen sowohl bei den SuS mit als auch ohne geistige Behinderung ungefähr bei 24% und stellte in beiden Gruppen die häufigste Wortart dar. Auch bei Lingk (2025, S. 177) stellten Pronomen im Sprachgebrauch eine häufig auftretende Wortart dar. Lediglich die Verben tauchten im gesamten Sprachmaterial häufiger als Pronomen auf. Anzumerken ist, dass Lingk (2025, S. 177) in ihrer Wortartenübersicht die Vollverben und Hilfsverben als Verben zusammengefasst hat und diese hingegen in der vorliegenden Untersuchung getrennt betrachtet wurden. Würde

man die Vollverben und Hilfsverben zusammenfassen, dann läge der Anteil bei ca. 19% und damit immer noch hinter den Pronomen, allerdings würden sie dann die zweithäufigste Wortart darstellen. Während neben den Pronomen auch Inhaltswörter wie Substantive und Vollverben häufig in der Gesamtwortliste auftreten, zeigt sich im Kernvokabular ein differenziertes Bild. Substantive, Vollverben und andere Inhaltswörter treten gegenüber den Funktionswörtern viel seltener auf. Diese Verschiebung lässt sich dadurch erklären, dass Inhaltswörter eine hohe Anzahl unterschiedlicher Wörter aufweisen, die in ihrer Gesamtheit im Sprachgebrauch häufig erscheinen. Einzelnen werden diese jeweils seltener gebraucht und fallen damit nicht unter die 80%-Marke. Während hingegen Funktionswörter wie Partikel, Präpositionen und Hilfsverben eine kleinere Vielfalt aufweisen, dafür aber wiederholt verwendet werden und somit im Kernvokabular einen höheren Anteil erreichen. Damit lassen sich die großen Zuwächse von Substantiven, Vollverben und den anderen Inhaltswörtern nach Erreichen der 80%-Marke erklären. Die Wörter, die über die 80%-Marke hinausgehen, können angelehnt an Boenisch (2014, S. 166) als Randvokabular bezeichnet werden. Die großen Zuwächse der Inhaltswörter und die wiederum nur kleinen Zuwächse der Funktionswörter entsprechen der Definition von Randvokabular als themenspezifisches Vokabular. Dabei verdeutlicht die große Vielfalt an Inhaltswörtern, dass dieses Vokabular neben dem Kernvokabular ebenfalls eine wichtige Rolle spielt. Dieses geht mit einer anderen Funktion einher, nämlich dem Aufgreifen bestimmter Themen und dem Austausch über konkrete Inhalte. Insgesamt lassen sich die Ergebnisse zum Kern- und Randvokabular auch in Hinblick auf Sprachgebrauch und Wortschatz einordnen. Während das hochfrequente Kernvokabular, das überwiegend aus wiederholt genutzten Funktionswörtern besteht, somit einen großen Teil des Sprachgebrauchs ausmacht, trägt das Randvokabular mit überwiegend selten genutzten Inhaltswörtern damit vor allem zur Vielfalt des Wortschatzes bei. Dieses Verhältnis steht im Einklang mit der von Boenisch und Sachse (2020a, S. 110) dargestellten Einordnung von Kern- und Randvokabular.

Mit Blick auf das Ziel von UK, eine gelingende Alltagskommunikation zu ermöglichen (Sachse & Bernasconi, 2020, S. 204), zeigt die Analyse der Wortartenverteilung, dass Funktionswörter auch im natürlichen polnischen Sprachgebrauch eine wichtige Rolle spielen. Häufig vorkommende Wörter wie z.B. *to* (dieses), *nie* (nicht, nein), *ja* (ich) und *też* (auch) können in verschiedenen Situationen kontextübergreifend immer wieder verwendet werden, da sie auf unterschiedliche Weisen miteinander kombiniert werden können und damit flexible Satzbildung ermöglichen. Beispielweise ermöglichen die einzelnen Wörter folgende Kombinationen: „*to nie*“ (dieses nicht), „*nie, to*“ (Nein, dieses), „*ja też*“ (ich auch), „*ja też nie*“ (ich auch nicht). Aus diesen Beispielsätzen gehen auch schon einzelne pragmatische Kommunikationsfunktionen einher. Insofern kann der Ausdruck „*nie, to*“ (Nein, dieses) einerseits etwas einfordern bzw. eine Wunschäußerung initiieren, andererseits wird für etwas anderes Ablehnung ausgedrückt. Dies zeigt, dass mit Funktionswörtern pragmatische

Funktionen ausgedrückt werden können, ohne konkrete themenspezifische Inhaltswörter benennen zu müssen. In diesem Kontext nehmen die polnischen Hilfsverben eine zentrale Rolle ein. Skibicki (2016, S. 297 ff.) beschreibt, dass Hilfsverben im Polnischen ähnlich wie im Deutschen modale Funktionen ausdrücken, z.B. kann *chcieć* (wollen, mögen) einen Wunsch oder eine Bitte ausdrücken und *mieć* (haben), dass im Deutschen auch dem Verb „sollen“ nahesteht, kann als Hilfsverb eine Aufforderung oder eine Erwartung ausdrücken. Damit tragen sie in Interaktionen zur Umsetzung pragmatischer Funktionen bei. Ihre Relevanz für die Alltagskommunikation wird durch ihre hohe Nutzungshäufigkeit deutlich. Wie auch in den deutschsprachigen Studien, in denen Hilfsverben etwa 10% des Sprachgebrauchs ausmachten (Boenisch, 2014, S. 171; Lingk, 2025, S. 183), zeigte sich auch hier mit etwa 8% ein nur leicht geringerer Anteil. Gemessen an ihrer sehr geringen Vielfalt von nur 9 verschiedenen Wörtern, weist dieser Anteil trotzdem auf eine hohe Nutzungshäufigkeit der einzelnen Hilfsverben hin. Besonders häufig kommt dabei das Hilfsverb *być* (sein) vor, das die Hälfte des Anteils der Hilfsverben einnimmt und im erfassten Kernvokabular Rang 1 belegt. Demzufolge spielt dieses Hilfsverb mit seinen flektierten Formen eine wichtige Rolle in der Alltagskommunikation. Wie Skibicki (2016, S. 298) beschreibt, wird das Hilfsverb vorwiegend zur Bildung zusammengesetzter Tempusformen und Prädikate eingesetzt, sodass es zur zeitlichen Einordnung von Handlungen beiträgt. Die hohe Relevanz des Hilfsverbs *być* (sein) wurde bereits in Studien zu anderen Sprachen beschrieben. In den beiden deutschsprachigen Untersuchungen von Boenisch (2014, S. 173) und Lingk (2025, S. 183) ist *sein* von allen Hilfsverben ebenfalls am häufigsten vorgekommen, während in der englischsprachigen Studie von Boenisch und Soto (2015, S. 80) die englische Entsprechung *to be*, wie auch hier, in beiden untersuchten Gruppen den ersten Rang belegte. Auch das Hilfsverb *mieć* (haben) nahm in der Untersuchung im Sprachgebrauch eine zentrale Stellung unter den Hilfsverben ein. Es lässt sich ebenfalls mit den deutschsprachigen Studien vergleichen, in denen *haben*, analog zu dieser Untersuchung, jeweils das zweithäufigste Hilfsverb darstellte (Boenisch, 2014, S. 173; Lingk, 2025, S. 183). Die beiden Hilfsverben *umieć* (können) und *potrafić* (können) tauchen zwar beide noch im Kernvokabular auf, weisen allerdings trotzdem eine etwas niedrigere Nutzungshäufigkeit auf. Dies könnte daran liegen, dass sie weitgehend dieselbe Bedeutung tragen und damit austauschbar verwendet werden können. In Abgrenzung zum Hilfsverb *móc* (können), das auch eine Erlaubnis ausdrücken kann, beziehen sich die anderen beiden Formen vor allem auf das Anwenden erworbener Fähigkeiten (Skibicki, 2016, S. 302 ff.).

Insgesamt wird daraus deutlich, dass das polnische Kernvokabular in der UK eine wichtige Ressource für die Entwicklung sozial-pragmatischer Fähigkeiten, als Teilfähigkeit der kommunikativen Kompetenz, darstellt. Die häufig genutzten Funktionswörter können situationsübergreifend dafür genutzt werden, die von Light (1989, S. 140) beschriebenen

Kommunikationsfunktionen und Diskursstrategien, wie Gespräche initiieren und aufrechterhalten, Bedürfnisse ausdrücken oder Interesse am Gespräch zeigen etc., in der Alltagskommunikation umzusetzen und tragen damit zur Gestaltung sozialer Interaktionen bei. Darüber hinaus liefert das erfasste Kernvokabular eine Grundlage für die Entwicklung der linguistischen Kompetenz in der polnischen Sprache, da sie ein sprachliches Angebot zur Verfügung stellt, dass die Bildung flexibler Äußerungen ermöglicht und damit den Aufbau grundlegender sprachlicher Strukturen unterstützt. Über die Bedeutung für die kommunikative Kompetenz hinaus, leistet das polnische Kernvokabular einen Beitrag zur Partizipation von UK-Nutzenden aus mehrsprachigen Lebenswelten, in denen die polnische Sprache präsent ist. Damit eröffnet sich die Möglichkeit nicht nur polnischsprachige Kommunikationskontexte zu verstehen, sondern selbst in der Sprache mitzureden und sich aktiv zu beteiligen.

4.2 Reflexion des methodischen Vorgehens

Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund des methodischen Vorgehens zu betrachten, das im Folgenden reflektiert werden soll. Hinsichtlich der Datenaufbereitung lässt sich ein Grad an Subjektivität nicht ausschließen. Die Transkription der Audioaufnahmen erfolgte nicht durch zweite Personen, sodass auch keine Interrater-Reliabilität berechnet wurde, die Auskunft darüber gegeben hätte, inwieweit die erfolgten Transkriptionen unabhängig von der auswertenden Person sind. Um Verständnisfehler bzw. Hörfehler möglichst zu minimieren und damit die Genauigkeit der Transkriptionen zu erhöhen, wurden die Gespräche mit zwei Geräten aufgezeichnet.

Der Einfluss der Datenauswertung auf die Ergebnisse lässt sich in Bezug auf die gewählte Form der Lemmatisierung diskutieren. Angelehnt an viele andere Kernvokabularstudien, die die Wörter vor der Häufigkeitsanalyse auf ihre Grundform gebracht haben (z.B. Boenisch, 2014, S. 168; Boenisch & Soto, 2014, S. 79; Lingk, 2025, S. 159 ff.; Robillard et al., 2014, S. 272) wurden auch in dieser Untersuchung Wörter lemmatisiert. Da noch keine Studien zum polnischen Kernvokabular vorliegen, an denen sich das Vorgehen bei der Lemmatisierung hinsichtlich sprachspezifischer Besonderheiten hätte orientieren können, mussten diesbezüglich methodische Entscheidungen getroffen werden, die ebenfalls mit Subjektivität einhergingen. Dies betrifft beispielsweise den Umgang mit Aspektpaaren, d.h. ob Verben, die sich nur in ihrem Aspekt unterscheiden, zusammengefasst werden, den Umgang mit Diminutiven, ob Verniedlichungen aufgelöst werden, wie auch den Umgang mit Pronomen, die durch die vielen Kasusfälle im Polnischen eine hohe Vielfalt von Flexionsformen besitzen. Als Entscheidungsgrundlage wurde dafür grundsätzlich das polnische Wörterbuch „Słownik języka polskiego” (Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009) herangezogen, sodass sich daran orientiert wurde, inwieweit die verschiedenen Wortformen dort getrennt bzw. unter ein übergeordnetes Lexem aufgefasst wurden. Mit dieser Grundlage konnte eine gewisse Objektivität hergestellt

werden. Der Einfluss der Lemmatisierung auf die Größe des Kernvokabulars ist in diesem Zusammenhang ebenfalls zu reflektieren. Es ist davon auszugehen, dass eine feinere Differenzierung flektierter Formen zu einer größeren Anzahl unterschiedlicher Wörter geführt hätte, wodurch sich auch die Abgrenzung des Kernvokabulars verschoben hätte. Eine Einschränkung, welche die Datenauswertung betrifft, ist die Zuordnung von Wortarten und Bedeutungen, d.h. deutschen Übersetzungen. Dies erfolgte nach der jeweils zuerst angegebenen Wörterbuchangabe. Zwar wurden offensichtliche Abweichungen im Einzelfall über eine Kontextanalyse berücksichtigt, allerdings war es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich insbesondere bei den hochfrequenten Wörtern eine umfassende Kontextanalyse zu machen. Daher kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Zuordnungen von der kontextuellen Verwendung abweichen können.

Hinsichtlich der Operationalisierung von Kernvokabular wurde in dieser Erhebung kein zusätzliches Streuungskriterium angewendet, wie es oft in vorherigen Studien gemacht wurde, um nur Wörter ins Kernvokabular aufzunehmen, die von mindestens der Hälfte aller Teilnehmenden genutzt wurden sind (z.B. Deckers et al., 2017, S. 80; Robillard et al., 2014, S. 272; Trembath et al., 2007, S. 294). Dadurch konnten Wörter nicht ausgeschlossen werden, die vor allem individuell geprägt waren. Es ist allerdings anzuführen, dass die Stichprobe mit drei Kindern klein war und bei einem Streuungskriterium von mindestens 50% damit nur Wörter ausgeschlossen worden wären, die nur von einem Kind benutzt worden sind. Zudem lag der berechnete Mittelwert der Streuung über das Kernvokabular hinweg bei einem Wert von 2,8 und weist auf einen hohen Grad an gemeinsam genutzten Wörtern hin. Eine Betrachtung der Kernvokabularliste zeigt zudem, dass wenige Wörter von ausschließlich einem Kind verwendet wurden. Daher ist davon auszugehen, dass ein zusätzliches Streuungskriterium die Zusammensetzung des Kernvokabulars nicht groß beeinflusst hätte.

Anknüpfend an die kleine und damit nicht repräsentative Stichprobe von drei Kindern weisen die Ergebnisse des Weiteren eine eingeschränkte Generalisierbarkeit auf. Darüber hinaus unterscheiden sich die Korpusgrößen der einzelnen Kinder teilweise deutlich. Da die Audioaufnahmen ungefähr eine vergleichbare Dauer aufweisen, ist dies auf interindividuelle Unterschiede in der Gesprächsbeteiligung zurückzuführen. Letztendlich kann dies dazu führen, dass der Sprachgebrauch der Kinder im Gesamtkorpus unterschiedlich stark gewichtet ist. Da zudem die Erhebungen alle im Kinderzimmer der Kinder und im Rahmen von Spielsituationen und offenen Gesprächen durchgeführt worden sind, ist auch die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte eingeschränkt.

4.3 Implikationen für Forschung und Praxis

Die Untersuchung leistet einen ersten Beitrag zur Erhebung polnischen Kernvokabulars, das auf dem natürlichen mündlichen Sprachgebrauch polnischsprachiger Kinder basiert. Dieses

kann in der Praxis der UK eingesetzt werden, insbesondere als erste Grundlage zur mehrsprachigen Ausstattung von Kommunikationshilfen mit der polnischen Sprache. Zur weiteren empirischen Absicherung des Kernvokabulars in Hinblick auf Generalisierbarkeit sind weiterführende Studien notwendig. Dafür können größere Stichproben, weitere Altersgruppen wie auch unterschiedliche Kontexte für die Erhebung des Kernvokabulars herangezogen werden, die im Anschluss mit diesen Ergebnissen verglichen werden können. Dies ermöglicht die Untersuchung möglicher alters- und kontextabhängiger Unterschiede im polnischen Sprachgebrauch.

Der Fokus dieser Untersuchung lag auf der Erhebung und Zusammensetzung des Kernvokabulars. Für einen umfassenden Einsatz der Kommunikationshilfe spielt allerdings auch das Randvokabular eine wichtige Rolle, um sich themenspezifisch zu unterhalten (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 111). Da hierbei der gesamte Sprachgebrauch erhoben wurde, konnte zusätzlich auch ein Randvokabular festgemacht werden, dass allerdings nicht weiter analysiert worden ist. Dennoch könnte dieses einen Ansatzpunkt für zukünftige Forschung darstellen in Hinblick auf eine thematische Strukturierung, wenn es darum geht die Kommunikationshilfe mit polnischen Randvokabular auszustatten. Hervorzuheben ist, dass sich im Randvokabular einzelne kulturspezifische Elemente zeigten in Form polnischer Speisen und Süßigkeiten (Anhang C, z.B. Krówka, Kluska, Bigos), was die Relevanz eines sprachspezifischen Randvokabulars unterstreicht. Auch wenn die konkrete Auswahl des Randvokabulars sich stark an den Interessen der UK-Nutzenden orientieren sollte (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 111), könnten weiterführende Studien hier ansetzen, um zu untersuchen, welche Inhaltswörter in bestimmten Kontexten relevant werden und damit thematische Bereiche erfassen, die für die subjektive Auswahl herangezogen werden könnten.

Letztlich spielt für die Anwendung in der Praxis die Gestaltung, Symbolauswahl und Anordnung des Kernvokabulars auf der Kommunikationshilfe eine wichtige Rolle (Lingk, 2022, S. 134; Tönsing & Soto, 2020, S. 198). Im Kapitel zu den sprachspezifischen Besonderheiten des Polnischen wurden einzelne Aspekte hinsichtlich der Satzstellung bereits thematisiert. Weiterführend müsste sich mit solchen grammatikalischen Aspekten der Sprache tiefer auseinandergesetzt werden, um eine Anordnung zu gewährleisten, die neben der Alltagskommunikation auch die Sprachentwicklung des Polnischen unterstützt (Boenisch & Sachse, 2020a, S. 112).

Darüber hinaus verdeutlicht der aktuelle Forschungsstand zu Kernvokabular, der für viele Sprachen bereits empirische Daten liefert, dass ein Forschungsbedarf für weitere häufige Familiensprachen besteht, für die bislang noch keine vergleichbaren Kernvokabularlisten vorliegen. Diese Arbeit fokussiert exemplarisch das Polnische als eine dieser Sprachen. Zugleich unterstreicht sie die Notwendigkeit vor dem Hintergrund

mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze wie der integrierten Mehrsprachigkeit und Translanguaging, sowie einer zunehmenden Partizipation von UK-Personen in mehrsprachigen Lebenswelten, die Forschung zu Kernvokabular auf andere Sprachen auszuweiten.

5 Fazit

Um die Leitfrage „Welche Wörter treten im natürlichen mündlichen Sprachgebrauch polnischsprachiger Kinder häufig auf und bilden das Kernvokabular?“ abschließend zu beantworten, werden die wichtigsten theoretischen Aspekte und Ergebnisse nochmal zusammengefasst.

Die dargestellte Theorie hat gezeigt, dass im Einklang mit den Zielen von UK, d.h. kommunikativer Kompetenz, gelingender Alltagskommunikation und sozialer Teilhabe, unterstützt kommunizierenden Personen, die in mehrsprachigen Lebenswelten aufwachsen, der Zugriff auf mehrsprachige Kommunikationshilfen ermöglicht werden sollte. Aus Sicht der Sprachideologien integrierte Mehrsprachigkeit und Translanguaging rückt die Gestaltung multimodaler Kommunikationshilfen mit entsprechendem Vokabular in den Fokus. Das Kernvokabular, das sich in der internationalen Forschung in seiner Struktur als beständig erwiesen hat und durch ihren hohen Anteil an Funktionswörtern eine flexible und situationsbergreifende Kommunikation ermöglicht, kann in Kombination mit Randvokabular als Grundlage solcher Kommunikationshilfen herangezogen werden. Deutlich wurde, dass ein solches Kernvokabular nicht unmittelbar in andere Sprachen übersetzt werden kann, sondern durch sprachspezifische Besonderheiten beeinflusst wird. Daran anknüpfend wurde in einem quantitativ deskriptiven nicht-experimentellen Forschungsdesign ein polnisches Kernvokabular auf Grundlage des natürlichen mündlichen Sprachgebrauchs polnischsprachiger Kinder erhoben.

Zur abschließenden Beantwortung der Leitfrage bildeten insgesamt 188 Wörter das Kernvokabular, welches sich überwiegend aus Funktionswörtern, insbesondere Pronomen, zusammensetzte. Trotz der niedrigen Wortvielfalt von Hilfsverben, wiesen diese eine hohe Nutzungshäufigkeit auf. Der hohe Gebrauch konnte mit ihren pragmatischen Funktionen in Kommunikationskontexten begründet werden konnte.

Insgesamt liefert die vorliegende Arbeit ein polnisches Kernvokabular, das mit seinem Umfang und seiner Zusammensetzung anschlussfähig an den bisherigen Forschungsstand ist. Dieses könnte perspektivisch für den Einsatz in der UK genutzt werden. Weiterführende Forschung zu unterschiedlichen Altersgruppen und Situationskontexten, sowie weitere Überlegungen zur Anordnung des Kernvokabulars erscheinen sinnvoll, um eine zielgerichtete und alltagsnahe Umsetzung in der UK zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Baker, B. R. & Chang, S.-K. (2006). A Mandarin Language System in Augmentative and Alternative Communication (AAC). *International Journal of Computer Processing of Oriental Languages*, 19 (4), 225-237. <https://doi.org/10.1142/S0219427906001438>
- Balandin, S. & Iacono, T. (1999). Crews, Wusses, and Whoppas: core and fringe vocabularies of Australian meal-break conversations in the workplace. *Augmentative and Alternative Communication*, 15 (2), 95–109. <https://doi.org/10.1080/07434619912331278605>
- Banajee, M., Dicarlo, C. & Buras Stricklin, S. (2003). Core Vocabulary Determination for Toddlers. *Augmentative and Alternative Communication*, 19 (2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/0743461031000112034>
- Baynham, M. & Lee, T. K. (2019). *Translation and Translanguaging. New Perspectives in Translation and Interpreting Studies*. London: Routledge.
- Beukelman, D., Jones, R. & Rowan, M. (1989). Frequency of word usage by nondisabled peers in integrated preschool classrooms. *Augmentative and Alternative Communication*, 5 (4), 243–248. <https://doi.org/10.1080/07434618912331275296>
- Beukelman, D. R. & Light, J. C. (2020). *Augmentative and Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs* (5. Aufl.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Beukelman, D. R., McGinnis, J. & Morrow, D. (1991). Vocabulary Selection in Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 7 (3), 171-185. <https://doi.org/10.1080/07434619112331275883>
- Błaszczak, J. (2014). Das Polnische und das Tschechische. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt (Hrsg.). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 67-92). Berlin: Springer.
- Boenisch, J. (2014). Die Bedeutung von Kernvokabular für unterstützt kommunizierende Kinder und Jugendliche. *Logos. Die Fachzeitschrift für Logopädie und Sprachtherapie*, 22 (3), 164-178.
- Boenisch, J., Musketa, B. & Sachse, S. (2007). Die Bedeutung des Vokabulars für den Spracherwerb und Konsequenzen für die Gestaltung von Kommunikationsoberflächen. In S. Sachse, C. Birngruber & S. Arendes (Hrsg.), *Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation* (S. 355-371). Karlsruhe: von Loeper.

- Boenisch, J. & Sachse, S. K. (2020a). Kernvokabular – Bedeutung für den Sprachgebrauch. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 108-116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boenisch, J. & Sachse, S. K. (2020b). Vorwort der Herausgeber. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (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>
- Boniecka, B. (2013). Struktura słownictwa dzieci polskich w wieku przedszkolnym [Wortschatzstruktur polnischer Kinder im Vorschulalter]. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio FF – Philologia*, 31, 7-24. doi: 10.17951/ff.2013.31.0.7.
- Braun, U. (2020). Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland – eine systematische Einführung. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 19-32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2022). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Clendon, S. A. & Erickson, K. A. (2008). The Vocabulary of Beginning Writers: Implications for Children with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 24 (4), 281–293. <https://doi.org/10.1080/07434610802463999>
- Crestani, C.-A. M., Clendon, S. A. & Hemsley, B. (2010). Words needed for sharing a story: Implications for vocabulary selection in augmentative and alternative communication. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35 (4), 268–278. <https://doi.org/10.3109/13668250.2010.513966>
- Dark, L. & Balandin, S. (2007). Prediction and selection of vocabulary for two leisure activities. *Augmentative and Alternative Communication*, 23 (4), 288–299. <https://doi.org/10.1080/07434610601152140>
- Deckers, S. R. J. M., van Zaalen, Y., van Balkom, H. & Verhoeven, L. (2017). Core vocabulary of young children with Down syndrome. *Augmentative and Alternative Communication*, 33 (2), 77–86. <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1293730>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.

- Fillmore, L. W. (2000). Loss of Family Languages: Should Educators Be Concerned? *Theory Into Practice*, 39 (4), 203–210. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3904_3
- Franieczek-Madalińska, A. & Wojciechowska, N. (2020). Dzieci, które nie mówią, ale się komunikują. Komunikacja alternatywna w terapii logopedycznej [Kinder, die nicht sprechen, aber kommunizieren. Alternative Kommunikation in der logopädischen Therapie]. *EDUKACJA*, 2 (153), 89-101. doi: 10.24131/3724.200206.
- Gałczyńska, P. (2022). Komunikacja alternatywna i wspomagająca [Alternative und unterstützende Kommunikation]. In I. Bołtuć & M. Dworzańska (Hrsg.), *Spektrum autyzmu. Spojrzenia* (S. 129-148). Częstochowa: Fundacja Formy.
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201-206). Wiesbaden: Springer.
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Hrsg.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (S. 5-25). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Simon-Cerejido, G. & Wagner, C. (2008). Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 29 (1), 3-19. <https://doi.org/10.1017/S0142716408080016>
- Hambly, C. & Fombonne, E. (2012). The Impact of Bilingual Environments on Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1342-1352. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1365-z>
- Hattingh, D. & Tönsing, M. K. (2020). The core vocabulary of South African Afrikaans speaking Grade R learners without disabilities. *South African Journal of Communication Disorders*, 67 (1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v67i1.701>
- Horstmann, S., Settinieri, J. & Freitag, D. (2020). *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Paderborn: Schöningh.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2020). *Empirisch forschen* (3. Aufl.). München: UVK.
- Jordaan, H. (2008). Clinical Intervention for Bilingual Children: An International Survey. *Folia Phoniatri Logop*, 60 (2), 97-105. <https://doi.org/10.1159/000114652>
- Kay-Raining Bird, E., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E. Sutton, A. & Thorpe, A. (2005). The Language Abilities of Bilingual Children With Down Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14 (3), 187-199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/019))

- Kroskirty, P. V. (2010). Language ideologies – Evolving perspectives. In J. Jaspers, J. O. Östman & J. Verschueren (Hrsg.), *Society and Language Use* (S. 192-211). Amsterdam: John Benjamins.
- Light, J. (1989). Toward a Definition of Communicative Competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication Systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5 (2), 137-144. <https://doi.org/10.1080/07434618912331275126>
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30 (1), 1-18. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
- Ling, L. (2020a). Mehrsprachigkeit und Unterstützte Kommunikation. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 133-140). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ling, L. (2020b). Unterstützte Kommunikation und Mehrsprachigkeit. Bedarfe nach den Fluchtbewegungen. *Unterstützte Kommunikation. Die Fachzeitschrift der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.*, 16-22.
- Ling, L. (2022). Unterstützte Kommunikation bei Zwei- und Mehrsprachigkeit. In E. Wilken (Hrsg.), *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen* (S. 125-140). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ling, L. A. (2025). *Mehrsprachigkeit und Sprachgebrauch. Deutsch als Zweitsprache in der Unterstützten Kommunikation*. Bielefeld: transcript.
- Ling, L. & Boenisch, J. (2020). Kommunikative Kompetenz bei Mehrsprachigkeit und komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung ermöglichen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 44 (03), 150-155. doi: 10.1055/a-1161-1277.
- Ling, L., Nonn, K. & Sachse, S. K. (2020). Pragmatische Fähigkeiten als Schlüssel zur kommunikativen Kompetenz unterstützt kommunizierender Personen. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 148-154). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lorbach, J., Boenisch, J. & Ling, L. (2025). Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit der Mehrsprachigkeit an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 76 (8), 327-336.

- Makaton Program Rozwoju Komunikacji. (n. d. a). Słownictwo Makatonu [Makaton Wortschatz]. Verfügbar unter: <https://www.makaton.pl/slownictwo-makatonu.html>
- Makaton Program Rozwoju Komunikacji. (n. d. b). Słownictwo Podstawowe Makaton [Makaton Grundwortschatz]. Verfügbar unter: <https://www.makaton.pl/files/slownictwopodstawowe.pdf>
- Marvin, C., Beukelman, D. & Bilyeu, D. (1994). Vocabulary-use patterns in preschool children: Effects of context and time sampling. *Augmentative and Alternative Communication*, 10 (4), 224–236. <https://doi.org/10.1080/07434619412331276930>
- Massumi, M., von Dewitz, N., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache & Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- McGinnis, J. & Beukelman, D. (1989). Vocabulary requirements for writing activities for the academically mainstreamed student with disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 5 (3), 183–191. <https://doi.org/10.1080/07434618912331275186>
- Mngomezulu, J., Tönsing, K. M., Dada, S. & Bokaba, N. B. (2019). Determining a Zulu core vocabulary for children who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 35 (4), 274–284. <https://doi.org/10.1080/07434618.2019.1692902>
- Mothapo, N. R. B., Tönsing, K. M. & Morwane, R. E. (2021). Determining the core vocabulary used by Sepedi-speaking Children During Regular Preschool Activities. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 23 (3), 295–304. Preprint-Version (S. 1-29) verfügbar unter: <https://repository.up.ac.za/server/api/core/bitstreams/2b55a84e-dcf2-4776-9814-7c8776676c96/content>
- Petersen, J. M., Marinova-Todd, S. H. & Mirenda, P. (2012). Brief Report: An Exploratory Study of Lexical Skills in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1499-1503. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1366-y>
- Restrepo, M. A., Morgan, G. P. & Thompson, M. S. (2013). The Efficacy of a Vocabulary Intervention for Dual-Language Learners With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56 (2), 748-765. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0173](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0173)

- Robillard, M., Mayer-Crittenden, C., Minor-Corriveau, M. & Bélanger, R. (2014). Monolingual and Bilingual Children With and Without Primary Language Impairment: Core Vocabulary Comparison. *Augmentative and Alternative Communication*, 30 (3), 267–278. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.921240>
- Sachse, S. K. & Bernasconi, T. (2020). Ziele formulieren und Maßnahmen beschreiben mit dem ABC-Modell. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 203-216). Stuttgart: Kohlhammer.
- Shin, S. & Hill, K. (2016). Korean word frequency and commonality study for augmentative and alternative communication. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51 (4), 415-429. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12218>
- Skibicki, M. (2016). *Polnische Grammatik* (2. Aufl.). Hamburg: Buske.
- Soto, G. & Yu, B. (2014). Considerations for the Provision of Services to Bilingual Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 30 (1), 83-92. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.878751>
- Statistisches Bundesamt. (2026a). *29 % der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen hatten 2024 eine Einwanderungsgeschichte. Zahl der Woche Nr. 04 vom 20. Januar 2026.* Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2026/PD26_04_p002.html
- Statistisches Bundesamt. (2026b). *Ausländische Bevölkerung nach den 10 häufigsten Staatsangehörigkeiten (Grafik).* Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#sprg229092
- Stuart, S., Vanderhoof, D. & Beukelman, D. R. (1993). Topic and vocabulary use patterns of elderly women. *Augmentative and Alternative Communication*, 9 (2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/07434619312331276481>
- Tarnowska, J. (2022). Wspieranie komunikacji osób ze spektrum autyzmu w szkolnej codzienności [Unterstützung der Kommunikation von Personen mit Autismus im schulischen Alltag]. In G. Brzezińska, B. Lewandowska & M. Biedrzycka-Gładka (Hrsg.), *Edu-wsparcie* (S. 49-54). Ciechanów: Biblioteka Pedagogiczna.
- Tönsing, K. M., van Niekerk, K., Schlünz, G., & Wilken, I. (2019). Multilingualism and augmentative and alternative communication in South Africa - Exploring the views of persons with complex communication needs. *African Journal of Disability*, 8 (0), 1-13. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.507>

- Tönsing, K. M. & Soto, G. (2020). Multilingualism and augmentative and alternative communication: examining language ideology and resulting practices. *Augmentative and Alternative Communication*, 36 (3), 190-201. <https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1811761>
- Trembath, D., Balandin, S. & Togher, L. (2007). Vocabulary selection for Australian children who use augmentative and alternative communication. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32 (4), 291–301. <https://doi.org/10.1080/13668250701689298>
- Vock, S. & Lüke, C. (2013). Unterstützte Kommunikation bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. In von Loeper/ISAAC (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (S. 01.026.060-01.026.069). Karlsruhe: von Loeper.
- Vock, S. & Lüke, C. (2019). Methoden der Unterstützten Kommunikation. In M. M. Thiel, M. Wanke & S. Weber (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen. Praxiswissen Logopädie* (S. 17-109). Berlin: Springer.
- Wei, L. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Weid-Goldschmidt, B. (2021). *Zielgruppen Unterstützter Kommunikation. Fähigkeiten einschätzen – Unterstützung gestalten* (2. Aufl.). Karlsruhe: von Loeper.
- Wilken, E. (2020). Teilhaben und Mitbestimmen. Unterstützte Kommunikation hat viele Facetten. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 9-12). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilken, E. (2022). Vorwort: Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen. In E. Wilken (Hrsg.), *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen* (S. 7-9). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wydawnictwo Naukowe PWN. (2009). *Słownik języka polskiego* [Wörterbuch der polnischen Sprache]. Warschau.
- Yu, B. (2013). Issues in Bilingualism and Heritage Language Maintenance: Perspectives of Minority-Language Mothers of Children With Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22 (1), 10-24. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/10-0078\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/10-0078))
- Zgólkowa, H. (1992). *Słownik podstawowy języka polskiego dla cudzoziemców. Charakterystyka leksykalna* [Grundwortschatz der polnischen Sprache für

Fremdsprachige. Lexikalische Charakterisierung]. Acta Universitatis Lodzensis.
Kształcenie polonistyczne cudzoziemców, 4, 51-62.

Anhang A

Datenaufbereitung: Lemmatisierung und Datenbereinigung

Aspekt	Erläuterung
Fehlerkorrekturen	<p>Von MAXDictio falsch zusammengefasste Wörter und Wortarten wurden korrigiert.</p> <p>Durch Bindestriche oder Auslassungspunkte wurden einzelne Wörter durch MAXDictio einzeln erfasst. Diese wurden manuell ihrer Grundform zugeordnet (z.B. <i>ty...</i> zu <i>ty</i> (du)).</p>
Lemmatisierung	<p>Die verschiedenen Wortformen wurden auf ihre jeweiligen Grundformen gebracht. Von MAXDictio falsch zugeordnete Wortformen wurden entsprechend korrigiert.</p> <p>Anmerkung zu Verben: Die grammatikalischen Marker <i>by</i>, <i>bym</i>, <i>byś</i> etc. wurden nicht mitgezählt, da sie keine eigene Bedeutung tragen. Diese stehen immer mit dem Verb zusammen und stellen die Konditionalform des Verbs dar.</p>
Demonstrativpronomen	<p>MAXDictio fasste die zahlreichen kasusbedingten Formen der Demonstrativpronomen zunächst unter dem Wort <i>ten</i> (dieser) zusammen. Die verschiedenen Formen wurden nach Genus und Numerus differenziert erfasst, eine weitere Aufspaltung nach Kasus erfolgte nicht, da die Bedeutung die Gleiche bleibt:</p> <p>ten (dieser) → <i>ten</i>, <i>tego</i>, <i>temu</i>, <i>tym</i></p> <p>ta (diese) → <i>ta</i>, <i>tej</i>, <i>tą</i></p> <p>to (dieses) → <i>to</i></p> <p>te (diese, Pl.) → <i>te</i>, <i>tych</i>, <i>tymi</i></p>
Personalpronomen	<p>Die Personalpronomen der ersten und zweiten Person wurden von MAXDictio bereits korrekt getrennt erfasst und nicht weiter modifiziert. Die Personalpronomen der dritten Person wurden von MAXDictio zunächst unter dem Lemma <i>on</i> (er) zusammengefasst. Die darunter gefassten Formen wurden nach Genus und Numerus manuell differenziert (<i>on</i>, <i>ona</i>, <i>ono</i>, <i>oni/one</i>). Kasusformen wurden, wie bei den Demonstrativpronomen, nicht weiter differenziert und dem entsprechenden Pronomen zugeordnet. Kasusformen, die mehreren Personalpronomen</p>

	<p>zugordnet werden könnten, wurden nicht weiter kontextuell differenziert und einer Grundform zugeordnet.</p> <p>on (er) → on, jego, go, niego, mu, nim</p> <p>ona (sie) → ona, jej, ją, nią, niej</p> <p>ono (es) → ono, je</p> <p>oni, one (sie Pl. männlich, sie Pl. weiblich) → oni, one, ich, nich</p>
Reflexivverben	<p>Formal identische Verbformen mit unterschiedlichen Bedeutungen wurden über eine Kontextanalyse dann unterschieden, wenn sie mit oder ohne Reflexivpronomen verwendet wurden und dadurch eine andere Bedeutung hatten. Z.B. <i>urodzić (się)</i> (geboren werden) und <i>urodzić</i> (gebären), <i>nauczyć (się)</i> (lernen) und <i>nauczyć</i> (lehren).</p> <p>Anmerkung: Das Reflexivpronomen <i>się</i> wurde absichtlich in Klammern geschrieben, da es als eigenständiges Wort gezählt wurde.</p>
Aspektpaare & präfigierte Verben	<p>Aspektpaare und präfigierte Verben wurden aufgrund ihrer semantischen Differenzierung nicht zusammengefasst, sondern jeweils eigenständig behalten. Z.B. <i>pisać</i> (schreiben), <i>napisać</i> (aufschreiben), <i>wpisać</i> (reinschreiben), <i>odpisać</i> (abschreiben), <i>wypisać</i> (ausschreiben).</p>
Diminutive	<p>Diminutive wurden von MAXDicitio als eigenständige Lemmata erfasst. Diese wurden im Wörterbuch überprüft. Sofern das Diminutiv dort als eigenständiges Lexem verzeichnet war, wurde dieses beibehalten (z.B. <i>kotek</i> – Kätzchen). Andernfalls erfolgte die Zuordnung zur Grundform (z.B. <i>kapelusik</i> → <i>kapelusz</i>, d.h. Hütchen → Hut). Doppelte Verniedlichungen wurden auf die erste Verniedlichung zurückgeführt (z.B. <i>gwiazdecka</i> → <i>gwiazdka</i> (→ <i>gwiazda</i>), d.h. „Sternchenchen“ → Sternchen).</p>
Substantivierungen	<p>Substantivierungen wurden durch MaxDictio unter dem entsprechenden Verb erfasst. Diese Zusammenfassung wurde in Excel aufgebrochen: Bspw. wurde <i>dawanie</i> (Geben) von <i>dawać</i> (geben) und <i>pływanie</i> (Schwimmen) von <i> pływać</i> (schwimmen) getrennt.</p>

Anhang B

Kernvokabular

R	Wort	Übersetzung	Wortart	H	S
1	być	sein	Hilfsverb	926	3
2	to	dieses	Pronomen	816	3
3	nie	nicht, nein	Partikel	787	3
4	i	und	Konjunktion	713	3
5	tak	ja	Partikel	513	3
6	ja	ich	Pronomen	468	3
7	taki	dieser, so ein	Pronomen	441	3
8	się/siebie	sich	Pronomen	439	3
9	na	auf, an, für	Präposition	428	3
10	mieć	haben	Hilfsverb	413	3
11	w	in, im	Präposition	408	3
12	no	≈ nun, naja (zeigt Haltung)	Partikel	401	3
13	a	und, aber	Konjunktion	314	3
14	bo	weil	Konjunktion	301	3
15	ale	aber	Konjunktion	293	3
16	z	aus, mit, von	Präposition	236	3
17	ten	dieser	Pronomen	218	3
18	jak	wie	Konjunktion	216	3
19	wiedzieć	wissen	Verb	209	3
20	że	dass	Konjunktion	202	3
21	też	auch	Partikel	194	3
22	ona	sie	Pronomen	185	3
23	bardzo	sehr	Adverb	170	3
24	tam	dort	Pronomen	168	3
25	już	schon, bereits	Partikel	147	3
26	przykład	Beispiel	Substantiv	137	3
27	jeszcze	noch	Partikel	136	3
28	albo	entweder, oder	Präposition	134	3
29	co	was	Pronomen	126	3
30	do	zu, in, für, nach, bis	Präposition	123	3
30	móc	können	Hilfsverb	123	3
32	te	diese (Plural)	Pronomen	122	3
33	tylko	nur, bloß	Partikel	115	3
34	my	wir	Pronomen	113	3
35	coś	etwas	Pronomen	111	3
35	o	über, an, um, von, bei	Präposition	111	3
37	on	er	Pronomen	106	3
38	mój	mein	Pronomen	98	3
39	jeden	ein, eins	Zahlwort	93	3
40	po	nach, auf, durch, über	Präposition	90	3
41	oni, one	sie (Pl.)	Pronomen	88	3

42	grać	spielen	Verb	87	3
43	właśnie	genau, eben (bestätigend)	Partikel	85	3
44	chyba	wahrscheinlich, vermutlich	Partikel	84	3
45	po prostu	schlichtweg, einfach	Adverb	82	3
46	wszystek	alle, alles, ganz	Pronomen	81	3
47	chcieć	wollen	Hilfsverb	80	3
48	dwa	zwei	Zahlwort	76	3
49	jakiś	irgendein, irgendwie	Pronomen	75	3
50	lubić	mögen	Verb	74	3
50	rok	Jahr	Substantiv	74	3
52	robić	machen, tun	Verb	73	3
53	dużo	viel	Adverb	72	3
54	trochę	ein bisschen	Adverb	71	3
55	dobry	gut, freundlich	Adjektiv	69	3
55	klasa	Klasse	Substantiv	69	3
57	polski	polnisch	Adjektiv	68	3
58	od	von, seit, ab	Präposition	65	3
59	zrobić	machen, erledigen (zielbezogen)	Verb	64	3
60	inny	anderer, anders	Pronomen	63	3
60	jakby	quasi, gleichsam, wenn	Partikel	63	3
60	ta	diese	Pronomen	63	3
63	musieć	müssen	Hilfsverb	62	3
64	raz	Mal	Substantiv	61	3
65	czy	leitet Ja-/Nein-Fragen ein, ob, oder	Partikel	60	3
65	ty	du	Pronomen	60	3
67	tutaj	hier	Pronomen	58	2
68	potem	dann, nachher	Adverb	56	1
69	który	welcher	Pronomen	55	3
70	czasami, czasem	manchmal	Adverb	54	3
70	szkoła	Schule	Substantiv	54	3
70	teraz	jetzt	Adverb	54	3
73	tu	hier	Pronomen	52	3
73	zawsze	immer	Adverb	52	3
75	fajny	toll	Adjektiv	51	3
75	żeby	um... zu, damit	Konjunktion	51	3
77	mówić	sprechen	Verb	50	3
78	niemiecki	deutsch	Adjektiv	49	3
79	za	hinter, für	Präposition	47	3
80	rzecz	Sache, Gegenstand	Substantiv	44	3
80	trzy	drei	Zahlwort	44	3
82	mały	klein	Adjektiv	43	3
82	sam	allein, selbst	Pronomen	43	3
84	cały	ganz	Adjektiv	40	3
84	piłka	Ball	Substantiv	40	3
84	uczyć (się)	erlernen (über längere Zeit)	Verb	40	3
87	pięć	fünf	Zahlwort	39	3
88	chodzić	gehen, spazieren	Verb	38	3

89	cztery	vier	Zahlwort	37	3
90	wtedy	damals, dann	Pronomen	35	3
90	zacząć	anfangen (einmalig)	Verb	35	2
92	pamiętać	in Erinnerung behalten	Verb	34	3
92	powiedzieć	sagen	Verb	34	3
92	prawie	fast	Partikel	34	3
92	przez	über, durch, von	Präposition	34	3
92	książka	Buch	Substantiv	34	2
97	tydzień	Woche	Substantiv	32	3
98	angielski	englisch	Adjektiv	31	3
98	czas	Zeit	Substantiv	31	3
98	daleko	weit entfernt	Adverb	31	3
98	dobrze	gut, okay, in Ordnung	Adverb	31	3
98	gdzie	wo	Pronomen	31	3
98	iść	gehen (mit bestimmtem Ziel)	Verb	31	3
98	pierwszy	erster	Zahlwort	31	3
105	bez	ohne	Präposition	30	3
105	umieć	können, dazu fähig sein	Hilfsverb	30	3
105	więc	also, daher	Konjunktion	30	3
108	mama	Mama	Substantiv	29	3
108	pani	Frau	Substantiv	29	3
108	tata	Papa	Substantiv	29	3
108	podobać (się)	gefallen	Verb	29	2
112	jechać	fahren	Verb	28	3
112	nasz	unser	Pronomen	28	3
112	nawet	sogar	Partikel	28	3
112	nic	nichts	Pronomen	28	3
116	czyli	also, nämlich	Konjunktion	27	3
116	gdzieś	irgendwo	Pronomen	27	3
116	późno	spät	Adverb	27	3
119	patrzeć/patrzeć	schauen, blicken	Verb	26	3
120	dać	geben (einmalig)	Verb	25	3
120	fajnie	toll	Adverb	25	3
120	u	bei	Präposition	25	3
120	koleżanka	Freundin	Substantiv	25	2
124	drugi	zweiter	Zahlwort	24	3
124	każdy	jeder	Pronomen	24	3
124	ono	es	Pronomen	24	3
127	nowy	neu	Adjektiv	23	3
127	środek	Mitte	Substantiv	23	3
127	WF	Sportunterricht	Substantiv	23	3
127	znać	kennen	Verb	23	3
127	potrafić	können	Hilfsverb	23	1
132	znaczyć	bedeuten	Verb	22	3
132	akurat	genau, ausgerechnet	Partikel	22	2
132	ciągle	fortdauernd, ununterbrochen	Adverb	22	2
132	przecież	doch	Partikel	22	2

136	duży	groß	Adjektiv	21	3
136	w ogóle	im Allgemeinen, überhaupt	Adverb	21	3
136	brat	Bruder	Substantiv	21	2
136	dzień	Tag	Substantiv	21	2
136	nauczyć (się)	lernen (zielbezogen)	Verb	21	2
136	parę	ein paar	Zahlwort	21	2
142	dostać	bekommen, erreichen (einmalig)	Verb	20	3
142	gra	Spiel	Substantiv	20	3
142	mało	wenig, wenige	Adverb	20	3
142	pisać	schreiben	Verb	20	3
146	przyjść	herkommen, erscheinen (einmalig)	Verb	19	3
146	lekcja	Unterricht	Substantiv	19	3
146	dawać	geben (wiederholt)	Verb	19	2
146	jako	als	Präposition	19	2
146	mieszkać	wohnen	Verb	19	2
151	myśleć	denken	Verb	18	3
151	siedzieć	sitzen	Verb	18	3
151	znowu	wieder, erneut	Adverb	18	3
151	dom	Haus	Substantiv	18	2
151	godzina	Stunde	Substantiv	18	2
151	niektóry	mancher	Pronomen	18	2
157	dziesięć	zehn	Zahlwort	17	3
157	jaki	welcher, was für	Pronomen	17	3
157	kiedyś	einst, eines Tages	Adverb	17	3
157	napisać	aufschreiben, fertig schreiben	Verb	17	3
157	zadanie	Aufgabe, Hausaufgabe	Substantiv	17	3
157	zły	böse, wütend	Adjektiv	17	3
157	nauczyciel	Lehrer	Substantiv	17	2
157	różny	unterschiedlich	Adjektiv	17	2
157	podstawówka	Grundschule	Substantiv	17	1
166	babcia	Oma	Substantiv	16	3
166	długo	lange	Adverb	16	3
166	jeść	essen	Verb	16	3
166	Polska	Polen	Substantiv	16	3
166	trzeba	man muss, man braucht	Partikel	16	3
166	jakoś	irgendwie	Pronomen	16	2
172	biegać	laufen, rennen	Verb	15	3
172	dla	für, zu, zur	Präposition	15	2
172	słowo	Wort	Substantiv	15	2
172	uwielbiać	verehren, etw lieben	Verb	15	2
172	pan	Herr	Substantiv	15	1
177	oglądać	anschauen, ansehen (längere Dauer)	Verb	14	3
177	pod	unter	Präposition	14	3
177	średnio	durchschnittlich	Adverb	14	3
177	stary	alt	Adjektiv	14	3
177	tyle	so viel, so viele	Pronomen	14	3
177	zjeść	aufessen, fertig essen	Verb	14	3

177	niż	als	Konjunktion	14	2
177	znaleźć	finden	Verb	14	2
177	wcześnie	früh	Adverb	14	2
177	osoba	Person	Substantiv	14	1
187	naprawdę	wirklich	Partikel	13	3
187	dziewczyna	Mädchen, Partnerin	Substantiv	13	3

Anmerkung: Darstellung des Kernvokabulars mit Rang (R), Häufigkeit (H) und Streuung (S).