Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2016)

Heft: 103: Auf dem Weg zum Text : sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung = Savoir linguistique et acquisition de la littératie = Metalinguistic knowledge and literacy acquisition

Artikel: Lernerlexikon in schriftlichen Nacherzählungen von GrundschülerInnen : eine vergleichende Analyse bei Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache

Autor: Greber, Larissa

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978659

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Lernerlexikon in schriftlichen Nacherzählungen von GrundschülerInnen. Eine vergleichende Analyse bei Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache

Larissa GREBER
Pädagogische Hochschule Luzern
Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern, Schweiz
larissa.greber@phlu.ch

Les compétences lexicales des élèves allophones sont considérées généralement comme moins développées et différenciées que celles des élèves monolingues. Des études comparatives à grande échelle concernant l'allemand comme la langue cible confirment un grand décalage de compétences jusqu'à la fin de l'école obligatoire. Un vocabulaire lacunaire affecte non seulement la compréhension, mais rend également difficile la production de textes. Cet article aborde donc la compétence lexicale en production des élèves de l'école primaire. Les analyses se basent sur des narrations de 84 élèves âgés de 8 à 10 ans avec pour objectif de décrire le développement des compétences lexicales des élèves de la deuxième classe à la quatrième classe du primaire et d'aborder les différences de compétences lexicales entre les élèves allophones et monolingues. L'article se fonde sur une analyse quantitative de la richesse lexicale ainsi que sur une analyse qualitative du lexique nominal et verbal.

Mots-clés:
compétences lexicales, élèves allophones, production textuelle, acquisition d'une L2, développement de compétences, allemand comme langue cible.

1. Einleitung

Für Schüler und Schülerinnen (SuS) mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ergeben sich im Zusammenhang mit dem späteren Erwerbsbeginn beträchtliche Herausforderungen, damit sie zu vergleichbaren Kompetenzen wie SuS mit Deutsch als Erstsprache (DaE) gelangen. Während sich zwischen DaE- und jungen DaZ-Lernenden (im Alter von zwei und vier Jahren) kaum Unterschiede im Erwerbsverlauf und der Erwerbsgeschwindigkeit bei regelgeleiteten morphosyntaktischen Sprachlernbereichen manifestieren (Thoma & Tracy 2006; Jeuk 2003; Rothweiler 2006), lassen sich beim Wortschatz über lange Zeit noch erstsprachbedingte Unterschiede feststellen. Nach Apeltauer (2006, 2008) gelingt es DaZ-Lernenden nicht, den Wortschatz-"Rückstand" aufzuholen, da während der ganzen Schulzeit immer neue Begriffe erlernt werden müssen und den Lernenden die Basis fehlt, um neue Einheiten mit bekannten zu verbinden.

Allem Anschein nach manifestieren sich Lücken im Wortschatz noch bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit. Relativ grosse Kompetenzunterschiede zwischen Lernenden mit DaE und DaZ wurden in der DESI-Studie auch bei SuS der neunten Jahrgangsstufe noch nachgewiesen (Willenberg 2008).

© 2016 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Dabei sind v. a. Fachtermini, spezifische und bildungssprachliche Lexeme für grosse Differenzen verantwortlich.

Lexikalische Kompetenzen bilden eine wichtige Basis für jegliche Sprachhandlungen im Deutschunterricht. Bei schriftlichen Textproduktionen in der Fremdsprache führt Krings (1992) nahezu 50% der Produktionsprobleme beim Verfassen von Texten auf Wortschatzlücken zurück. Auch in Bezug auf die Bewertung von Textproduktionen erweist sich die lexikalische Reichhaltigkeit als wesentlicher Faktor für die Gesamtbeurteilung (Engber 1995; Linnarud 1986). Darüber hinaus ist ein differenzierter Wortschatz fürs Lernen in allen Fächern unabdingbar und ist somit eine wesentliche Komponente schulsprachlicher Kompetenz.

Zum Wortschatzerwerb in der Zweitsprache liegen unterschiedliche Untersuchungen vor. So befassen sich etwa Jeuk (2003) und Apeltauer (2006) mit der Aneignung der Lexik bei Kindern im Vorschulalter. Ott (1997) beschäftigt sich mit den ersten Phasen des DaZ-Erwerbs bei Jugendlichen. Für Lernende im Grundschulalter wurden Fallstudien u. a. von Karasu (1995) und Kostyuk (2005) vorgelegt. Studien zu fortgeschrittenen DaZ-Lernenden unterschiedlicher Altersstufen liegen weder als Quer- noch als Langzeituntersuchungen vor.

Dieser Beitrag befasst sich mit lexikalischen Kompetenzen von GrundschülerInnen in schriftlichen Textproduktionen. Anhand einer Querschnittsanalyse von Erzähltexten sollen produktive Wortschatzkompetenzen bei Lernenden mit DaE und DaZ untersucht werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob und welche alters- und erstsprachbedingten Unterschiede sich in den Texten der Lernenden zeigen.

2. Forschungsfragen und Hypothesen

Forschungsfrage 1: Wie verändert sich der produktive Wortschatz von der 2. zur 4. Primarschulstufe in schriftlichen Nacherzählungen?
Hypothese zur Forschungsfrage 1: Es wird angenommen, dass sich die lexikalische Reichhaltigkeit mit zunehmendem Alter erhöht. Dies zeigt sich einerseits in der Anzahl verschiedener verwendeter Wörter (Diversität) sowie in der Wahl spezifischer situationsangepasster Formen im Sinne einer qualitativen Ausprägung.

Forschungsfrage 2: Lassen sich quantitative und qualitative Unterschiede zwischen DaZ- und DaE-Lernenden feststellen?
Hypothese zur Forschungsfrage 2: Es wird angenommen, dass sich quantitative wie qualitative Unterschiede zwischen den DaE- und DaZ-SuS in den Textproduktionen manifestieren. Die Nacherzählungen der DaZ-Lernenden dürften im Durchschnitt eine geringere Diversität aufweisen und es ist davon auszugehen, dass DaZ-Lernende mit einer höheren Ausprägung

Passepartout-Wörter verwenden, d. h. unspezifische, morphologisch einfache Wortformen, die sich in unterschiedliche Kontexte einpassen können.

3. Methodik

Die lexikalische Diversität gilt in linguistischen Untersuchungen als wichtiges Mass zur Darstellung des aktiven Wortschatzes in mündlichen und schriftlichen Lernerproduktionen. Für gewöhnlich wird sie als ein Verhältnis von produzierten Wörtern (Tokens) und der Anzahl verschiedener Wörter (Types) beschrieben. Seit geraumer Zeit wird die Reliabilität der Type-Token-Ratio (TTR) jedoch in Frage gestellt (Richards 1987), da die TTR massgeblich durch die Textlänge beeinflusst wird und die Werte mit zunehmenden Tokens sinken. Diesem Umstand wird entgegengewirkt, indem beispielsweise ausschliesslich die ersten hundert Wörter eines Textes für eine lexikalische Auswertung berücksichtigt werden oder die lexikalische Varianz durch alternative Messverfahren wie D-Measure (Malvern et al. 2004), Yule's K (Yule 2014) oder den Guiraud-Index (Guiraud 1954) bestimmt wird (eine vergleichende Gegenüberstellung der unterschiedlichen Masse bei Mellor 2011).

Für die Auswertung des Textkorpus der GrundschülerInnen bedarf es einer Methode, die sowohl relativ zuverlässige Diversitätswerte für sehr kurze als auch für Texte von mehreren hundert Wörtern berechnet. Malvern et al. (2004) haben festgestellt, dass der Guiraud (Types/Wurzel Tokens) zwar mit der Textlänge korreliert, für die Vergleichbarkeit von Texten mit maximal 300 Wörtern darf das Mass jedoch als stabil gelten (Jarvis 2002; Daller et al. 2003). Zum Vergleich der zu Grunde liegenden Daten, die einen Textumfang von 18 bis 300 Wörtern aufweisen, wird deshalb der Guiraud-Index zur Berechnung der Varianz des Wortschatzes beigezogen.

Die lexikalische Diversität gibt einen Hinweis darauf, wie variantenreich der Wortschatz innerhalb eines Textes ist. Die drei nachfolgenden Beispiele weisen dasselbe Verhältnis zwischen Types und Tokens auf. Es wird aber auf den ersten Blick deutlich, dass sich die drei Sätze in qualitativer Hinsicht unterscheiden.

a) Die Frau sieht einen Mann.
b) Der Fahrgast erkennt den Chauffeur.
c) Die Handelsreisende erblickt den Schiffskapitän.

Während der erste Satz sehr allgemeinsprachlich formuliert ist, darf die Wahl der Verben und Substantive der beiden darauffolgenden Sätze als "differenzierter" gelten. Insbesondere der dritte Satz besteht aus "spezifischen"[1] Wörtern, die alltagssprachlich im Vergleich zu den anderen beiden Beispielen seltener Verwendung finden.

---

[1] Spezifische Wörter werden hier in Abgrenzung zu Wortformen, die alltagssprachlich hochfrequent sind und in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden können, definiert.

Die lexikalische Variation ist demzufolge eine wichtige, aber nicht ausreichende Komponente, um etwaige Unterschiede in Lernerlexika zu beschreiben. Laufer (1994: 22) greift deshalb für die Erstellung von lexikalischen Lernerprofilen auf eine ausdifferenzierte Darstellung von "basic" und "advanced words" zurück. Die Abgrenzung der beiden Lexemkategorien basiert dabei auf Wortlisten, die die Verwendungsfrequenzen einzelner Wortformen angeben. Für den deutschsprachigen Raum wurden solche Frequenzen auf dem Wortschatzportal der Uni Leipzig[2] zusammengestellt. Wie an Satz c) aufgezeigt wurde, erweisen sich Wörter hoher Frequenzklassen als "spezifisch" und kontextabhängig. Eine solche Unterscheidung hebt qualitative Unterschiede hervor und erlaubt somit lexikalische Lernerprofile nicht nur auf der Grundlage von Variation zu beschreiben.

Die Verbindung von solchen quantitativen und qualitativen Aspekten des Lernerlexikons wird nachfolgend als lexikalische Reichhaltigkeit bezeichnet. Zur Beschreibung der lexikalischen Reichhaltigkeit wird einerseits die Diversität aller verwendeten Wortformen in den Texten gemessen sowie die Substantiv- und Verbverwendung gesondert untersucht. Wie variantenreich der Verbal- und Nominalwortschatz der jeweiligen Lernerguppen ist, wird durch die Types der Verben (V-Types) und der Nomen (S-Types) sowie durch den Guiraud-Index der beiden Wortarten bestimmt. Zur qualitativen Beschreibung des verwendeten Wortschatzes wird darüber hinaus die Komposition der verwendeten Types untersucht, indem sie nach Häufigkeitsklassen und ihrer morphologischen Komplexität kategorisiert werden. Für die Beschreibung von etwaigen quantitativen Unterschieden zwischen den Klassenstufen werden die Variablen mit einer einfaktoriellen Varianzanalyse ausgewertet. Für die Unterscheidung von DaE und DaZ wird mit T-Tests verfahren.

4. Untersuchung

Die Datenerhebung fand im Schuljahr 2012/2013 im Rahmen des Dissertationsprojektes "Schriftliche Formulierungskompetenzen bei DaZ-SuS im Grundschulalter" statt. SuS haben auf der Grundlage eines kurzen Stummfilms Nacherzählungen verfasst. Im Film "Bonhomme" (2010) wird dargestellt, wie eine verloren gegangene Puppe ihren Weg zurück zu ihrer Besitzerin findet.

---

[2] Unter http://wortschatz.uni-leipzig.de wird die alltagssprachliche Verwendungsfrequenz von Wörtern mittels Häufigkeitsklassen (HK) angegeben. Sehr geläufige Wörter entsprechen tiefen Klassen, dementsprechend sinkt mit jeder Klassenstufe die Verwendungsfrequenz. Dies bedeutet: Je seltener ein Wort alltagssprachlich gebraucht wird, umso höher ist die Häufigkeitsklasse. Die oben aufgeführten Beispiele entsprechen folgenden Häufigkeitsklassen: *Frau* (HK: 6), Mann (HK: 6), *Fahrgast* (HK: 13), *Chauffeur* (HK: 13), *Handelsreisende* (HK: 20), *Schiffskapitän* (HK: 18), *sehen* (HK: 6), *erkennen* (HK: 9), *erblicken* (HK: 15).

4.1 Zusammenfassung der Handlung

Bonhomme, auf Deutsch der gute Kerl, trifft im Wald auf ein Mädchen. Die beiden verstehen sich auf Anhieb sehr gut und verbringen den Nachmittag spielend im Wald. Gegen Abend muss das Mädchen nach Hause. Sie lässt ihre Puppe im Wald liegen. Bonhomme entdeckt die Puppe des Mädchens und möchte sie der Besitzerin zurückbringen. Er weiss aber nicht, wo das Mädchen wohnt. Also macht er sich auf den Weg in die Stadt und fragt verschiedene Personen, ob ihnen das Mädchen bekannt sei. Es kann ihm jedoch niemand weiterhelfen. Als sich der Tag dem Ende neigt, wird Bonhomme des Suchens müde. Er läuft ans Meer und wirft die Puppe ins Wasser. Kurze Zeit später besinnt er sich eines Besseren. Er fischt die Puppe aus dem Wasser, kehrt in die Stadt zurück und nimmt die Suche abermals auf. Schliesslich trifft er auf einen Feuerspucker, der ihm den Weg zum Haus des Mädchens weist. Im Kinderzimmer findet er das schlafende Kind vor. Er legt die Puppe neben dem Mädchen ins Bett und geht wieder von dannen.

4.2 Durchführung

Nach zweimaligem Betrachten des Films im Plenum wurden die SuS angehalten, die zuvor gesehene Geschichte in schriftlicher Form nachzuerzählen. Die Textproduktionen wurden innerhalb von 50 Minuten einschliesslich individuellem Korrekturlesen abgeschlossen. Bei diesem Schreibauftrag handelt es sich um eine reproduktive Narration (Becker 2005). Durch den vorgegebenen Plot können die Textproduktionen untereinander gut verglichen werden. Handlungen wie Handlungsträger sind vorgegeben, es fehlt aber ein verbaler Input. Die SuS müssen dementsprechend die einzelnen Erzählstränge mit den ihnen zur Verfügung stehenden lexikalischen Mitteln wiedergeben. Derselbe Schreibauftrag wurde zweimal durchgeführt.
Das erste Mal ungefähr im dritten Monat nach Schulbeginn. Die zweite Datenerhebung fand ca. sechs Monate später statt. In diesem Beitrag werden lediglich die Daten der ersten Erhebung besprochen.

4.3 Probanden

Der Auftrag wurde von SuS der 2., 3. und 4. Klasse mit DaE und DaZ realisiert. Die SuS besuchen die Primarschule in sechs verschiedenen Klassen unterschiedlicher Gemeinden des Kantons Freiburg. Die DaZ-Lernenden wurden alle in der Schweiz eingeschult und sprechen unterschiedliche Erstsprachen. In der Querschnittsuntersuchung wurden Nacherzählungen von 84 SuS ausgewertet. Für die einzelnen Klassen liegen unterschiedliche SuS-Zahlen vor. Bei der Auswertung wurden für jede Klasse gleich viele DaE- und DaZ-Texte berücksichtigt.

Klasse	Anzahl SuS
2. Klasse	N= 22
3. Klasse	N= 34
4. Klasse	N= 28

Tabelle 1: Verteilung der Probanden nach Klassenstufen

4.4 Lexikalische Diversität

Die lexikalische Diversität wird, wie oben bereits beschrieben, in einem ersten Schritt mit dem Guiraud-Index erfasst. Dabei werden die Types im Verhältnis zur Wurzel der Tokens dargestellt. In der unten stehenden Tabelle ist das arithmetische Mittel der Guiraud-Werte (MW) wie die Standardabweichung (SD) für die einzelnen Lernergruppen[3] abgebildet.

Klasse	Erstsprache	MW	SD
2. Klasse	DaE	5,22	0,83
	DaZ	5,05	0,68
3. Klasse	DaE	6,19	1,08
	DaZ	5,77	1,00
4. Klasse	DaE	7,27	1,08
	DaZ	6,49	0,79

Tabelle 2: Durchschnittliche Guiraud-Werte und Standardabweichung

Aus der Übersicht wird ein altersbedingter Anstieg der durchschnittlichen lexikalischen Diversität unabhängig von der Erstsprache ersichtlich ($F=20,496$; $p < 0.001$). Die Texte der DaZ-SuS weisen in allen Altersstufen eine geringere lexikalische Diversität auf. Die Differenzen der Mittelwerte zwischen DaE- und DaZ-Lernenden nehmen mit jeder Altersstufe zu. Sie sind jedoch lediglich für die 4. Klasse signifikant ($T=2,187$; $p=0,038$).

4.5 Diversität nach verschiedenen Wortarten

Bei der Produktion von Erzählungen sind für die Darstellung von Orten, Personen und Gegenständen Substantive und für die Wiedergabe von Handlungen Verben zentrale Wortarten. Die Nacherzählungen der 2.- bis 4.-Klässler bestehen zu rund 50% aus Verben und Nomen. Um mögliche Differenzen in der Verwendung der beiden Wortarten beschreiben zu können, werden Nomen und Verben gesondert betrachtet.

---

3 Die Bezeichnung "Lerngruppe" verweist auf die Unterscheidung der Lernenden nach Altersstufe (2., 3. oder 4. Klasse) und Erstsprache.

4.5.1 Diversität der Nomen

Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl der Nomen-Tokens (mit jeder Klassenstufe im Durchschnitt steigend) werden sowohl die durchschnittlichen Substantiv-Types (S-Types) der einzelnen Subkorpora als auch die Guiraud-Werte für die Nomen der Lernergruppen ausgewiesen (vgl. Tab. 3).

In den Texten werden durchschnittlich zwischen sechs und achtzehn verschiedene Substantive verwendet. Wie nicht anders zu erwarten, zeigt sich der Anstieg der lexikalischen Diversität mit zunehmendem Alter auch in der Verwendung der Nomen. Die altersbezogenen Unterschiede sind für alle Klassenstufen signifikant ($F=19,297$; $p < 0.001$).
In Bezug auf die Erstsprache sind die Unterschiede bei den 2.- und 4.-Klässlern hervorzuheben. Während die Diversität der Substantive der DaZ-SuS im 2. Schuljahr jene der Vergleichsgruppe überragt, stehen die Vorzeichen für die 4. Klasse gerade umgekehrt. Sowohl die 2.- wie 4.-Klässler mit DaZ unterscheiden sich in signifikanter Weise von den DaE-SuS[4].

Klasse	Erstsprache	S-Types (MW)	SD	S-Guiraud (MW)	SD
2. Klasse	DaE	5,91	2,26	1,85	0,37
	DaZ	9,18	4,21	2,08	0,55
3. Klasse	DaE	12,00	4,97	2,52	0,59
	DaZ	10,35	3,59	2,31	0,54
4. Klasse	DaE	18,29	4,76	3,05	0,53
	DaZ	12,50	3,67	2,42	0,38

Tabelle 3: Diversität der Substantive der einzelnen Lernergruppen

Die Anzahl verschiedener S-Types in einem Text wird neben der Textlänge auch durch die individuelle Wortwahl der einzelnen SuS geprägt. Insgesamt verwenden die SuS der 2. bis 4. Klasse 196 verschiedene Nomen. Die am häufigsten verwendeten Substantive sind in allen Lernergruppen, durch den vorgegebenen Plot bedingt, nahezu identisch. Es handelt sich dabei um Wörter wie *Puppe*, *Mädchen*, *Haus*, *Mann* oder *Wald*. 85 Types werden nur von einzelnen SuS verwendet. Bei diesen Einzelnachweisen handelt es sich beispielsweise um Nomen, die als Synonyme für die durch den Plot vorgegeben Orte, Personen und Gegenstände figurieren. Es finden sich darunter aber auch Neologismen wie *Papiermann* oder unübliche Bezeichnungen, z. B. *Zünder* (anstelle von Feuerzeug).

---

4 2. Klasse: $T=-2,270$; $p=0,038$; 4. Klasse: $T=3,599$; $p=0,001$.

Über die Hälfte der individuellen Substantive stammen aus den Texten der 4. Klasse. Ca. 1/3 der Einzelnachweise werden den Texten der 3.-Klässler zugeordnet und ungefähr zehn Prozent der einmalig im Gesamtkorpus vorkommenden Nomen finden in den Texten der 2. Klasse Verwendung. An den Einzelnachweisen zeigt sich, dass die Lernenden mit zunehmendem Alter bei der Darstellung eines identischen Plots individuelle Ausdrücke gebrauchen. Die Wortverwendung wird u.a. auch dadurch geprägt, dass nicht ausschliesslich die im Film dargestellten Szenen verbalisiert, sondern darüber hinaus auch Gedanken und Empfindungen der Protagonisten sowie genauere Beschreibungen der Handlungsorte dargestellt werden.
Ein Vergleich nach Erstsprache zeigt unterschiedliche Ausprägungen bei den SuS der 2. und 4. Klasse. Die 2.-Klässler mit DaZ verwenden über fünfmal mehr individuelle Ausdrücke als die DaE-SuS. Es handelt sich dabei z. B. um Bezeichnungen für die Protagonisten (*Bubenmann, Zirkusmann, Vogelkopf*) oder Begriffe (*Zünder, Geheimwort*), die als Eigenkreationen gelten dürfen oder nicht der Bildvorlage des Filmes entsprechen.

Die Einzelnachweise der 4.-Klässler mit DaE dürfen im Vergleich dazu als Spezifizierungen der Personen und Gegenstände gelten. So werden die im Film vorkommenden Künstler etwa als *Akrobat*, *Velokünstler* oder *Magier* bezeichnet, auch die Benennung von Begriffen wie *Klingelschild, Fackel* oder *Wolkenkratzer* fallen in die Kategorie spezifischer Substantive.

Anhand der oben aufgeführten Beispiele werden qualitative Unterschiede im Nominallexikon deutlich. So unterscheiden sich beispielsweise die Nomen *Zirkusmann* und *Mann* aufgrund ihrer morphologischen Komplexität sowie bezüglich ihrer alltagssprachlichen Verwendungsfrequenz. Deshalb wird nachfolgend die Zusammensetzung des Nominallexikons der einzelnen Lernergruppen hinsichtlich dieser beiden Aspekte genauer betrachtet. Hierfür werden die S-Types der einzelnen Probanden proportional verschiedenen Kategorien zugeordnet. Für die unterschiedlichen Lernergruppen wird der durchschnittliche prozentuale Anteil in Bezug auf die untersuchten Kategorien dargestellt[5].

Neben einfachen Nomen (z. B. Tür) verwenden die SuS auch substantivische Komposita (z. B. Feuerspucker), einige wenige substantivisch verwendete Verben und Adjektive (z. B. am Schlafen) sowie vereinzelte Diminutive (Dörfchen). Qualitativ unterscheiden sich diese Formen hinsichtlich ihrer

---

5 Das Verfahren wird an folgendem Beispiel erläutert: Ein Proband verwendet 40 verschiedene Nomen (S-Types). Die Types werden nach dem Merkmal "morphologische Komplexität" a) einfachen Substantiven, b) Komposita und c) Substantivierungen zugeordnet. Von den 40 Nomen entsprechen 10 der Kat. a), 5 der Kat. b) und 25 der Kat. c). Proportional entsprechen demzufolge 25% der Types einfachen Substantiven, 12,5% der Types sind Komposita und 62,5% der Types werden der Kat. Substantivierungen zugeordnet. Da die einzelnen Probanden unterschiedlich viele Types produzieren, muss die Kategorienzuordnung proportional erfolgen. Auf dieser Grundlage werden schliesslich für die verschiedenen Lernergruppen durchschnittliche Werte errechnet.

morphologischen Komplexität. Wie die beschriebenen Kategorien sich auf die V-Types der einzelnen Klassen verteilen, wird auf Tabelle 4 ersichtlich.

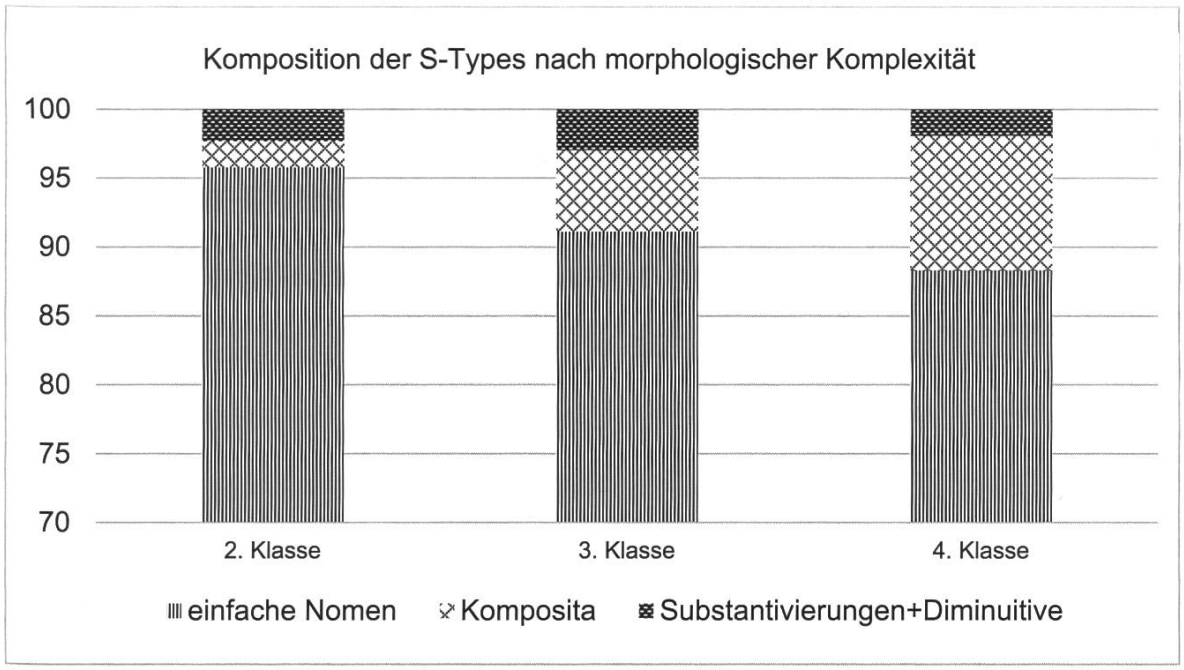

Tabelle 4: Durchschnittliche prozentuale Verteilung der S-Types pro Klasse

In allen Altersstufen bestehen die S-Types mehrheitlich aus morphologisch einfachen Substantiven. Ab der 3. Klasse ist der Anteil dieser Kategorie rückläufig, während sich der Kompositaanteil vergrössert. Substantivierungen und Diminutive entsprechen in allen Altersstufen ca. 2% der Types. Es zeigt sich, dass sich zwischen der 2. und 4. Klasse qualitative Unterschiede in der Komposition der S-Types manifestieren. In der 4. Klasse ist der Anteil einfacher Substantive viel geringer und der Anteil an Komposita viel grösser[6]. Zwischen den DaE- und DaZ-SuS können in Bezug auf die Komposition der S-Types keine massgeblichen Unterschiede festgestellt werden. Mit leichter Tendenz verwenden SuS mit DaE mehr Komposita als DaZ-Lernende.

Weiter oben wurde bereits vermerkt, dass Wörter nach ihrer alltagssprachlichen Frequenz im Leipziger Wortschatzprotal unterschiedlichen Häufigkeitsklassen (HK) zugeordnet werden können. Die von den GrundschülerInnen verwendeten Nomentypes wurden diesen Klassen entsprechend in drei Kategorien unterteilt.

6 Wesentliche Unterschiede hinsichtlich der durchschnittlichen prozentualen Verteilung der S-Types lassen sich zwischen der 2. und 4. Klasse bei den einfachen Nomen (F=5,550; p=0,006) und den Komposita (F=7,556; p=0,001) feststellen.

Sehr frequente Nomen gehören der ersten Gruppe (HK bis 10) an, Nomen mit niederer Verwendungsfrequenz entsprechen der Kategorie HK 16 – 22. Die HK 11 – 15 bezeichnet dementsprechend die mittlere Gruppe[7].
Über die Altersstufen hinweg besteht der grösste Anteil der S-Types aus hochfrequenten Nomen (mindestens 60%). Ca. 30% entsprechen der Kategorie HK 11 – 15. Ab der 3. Klasse nimmt der Anteil an spezifischen Substantiven (HK 16-22) zu. Massgebliche Unterschiede in der Zusammensetzung der S-Types manifestieren sich in den verschiedenen Altersstufen ausschliesslich in dieser Kategorie. Des Weiteren zeigt sich, dass die Types der DaZ-SuS der 3. und 4. Klasse zu einem geringeren Anteil dieser höchsten Kategorie entsprechen[8]. In den gleichen Altersstufen kann ein grösserer Anteil der HK bis 10 bei den DaZ-Lernenden festgestellt werden.

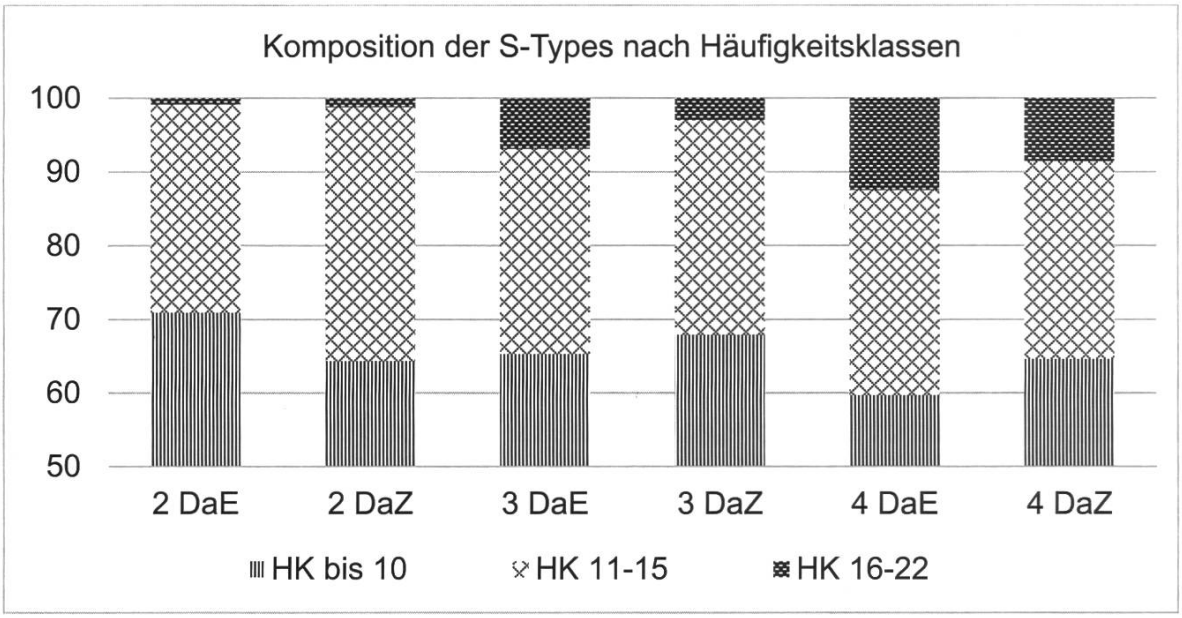

Tabelle 5: Durchschnittliche prozentuale Verteilung der S-Types pro Lernergruppe

4.5.2 Diversität der Verben

Für die Auswertungen der Verben wird analog zur Auswertung der Substantive verfahren. Nach einer ersten Darstellung der Diversität, ermittelt durch Mittelwerte für die Verbentypes (V-Types) und den Guiraud-Index der Verben

---

7 An den Bezeichnungen für die Figuren können die Zuordnungen zu den Häufigkeitsklassen veranschaulicht werden. Hochfrequente Wörter der ersten Gruppe (HK bis 10) sind etwa: *Mädchen, Mensch, Typ, Kind*. Der zweiten Gruppe (HK 11–15) entsprechen die Bezeichnungen: *Gestalt, Kreatur, Wesen, Männlein* und der Kategorie niederfrequenter Nomen (HK 16–22) werden beispielsweise *Riesenpuppe, Velokünstler, Zirkusleute* und *Akrobat* zugeordnet.

8 Während die unterschiedliche prozentuale Verteilung der HK 16–22 für alle Klassenstufen signifikant ist ($F=15{,}460$; $p < 0.001$), können für die erstsprachbedingten Differenzen zwischen den 3.- und 4.-Klässlern keine Signifikanzen ausgewiesen werden.

(vgl. Tabelle 6), wird die Komposition der verwendeten Verben in den Lernergruppen aufgrund qualitativer Merkmale ausdifferenziert dargestellt. Die GrundschülerInnen verwenden in ihren Texten durchschnittlich zwischen 8 und 17 verschiedene Verben. Die Auswertungen der Verben (vgl. Tabelle 6) entsprechen weitgehend jener der Substantive. Vom 2. zum 4. Schuljahr steigen sowohl die durchschnittlichen V-Types als auch die Guiraud-Werte für die Verben an. Grosse Unterschiede können zwischen der 3. und 4. Klasse wie der 2. und 4. Klasse verzeichnet werden ($F= 15,477$; $p < 0.001$). Die DaZ-SuS verwenden in der 3. und 4. Klasse im Durchschnitt weniger verschiedene Verben als ihre Vergleichsgruppe. In der 2. Klasse weisen die DaE-SuS geringere Werte auf. Die Unterschiede in Bezug auf die Erstsprache sind für alle Klassenstufen nicht signifikant.

Klasse	Erstsprache	V-Types (MW)	SD	V-Guiraud (MW)	SD
2. Klasse	DaE	8,27	4,47	2,55	0,50
	DaZ	11,91	6,69	2,76	0,77
3. Klasse	DaE	14,94	6,30	3,12	0,72
	DaZ	12,71	6,05	2,92	0,70
4. Klasse	DaE	22,50	6,06	3,99	0,69
	DaZ	17,43	7,20	3,42	0,64

Tabelle 6: Diversität der Verben der einzelnen Lernergruppen

Neben *haben* und *sein* sind die zehn häufigsten Verben der Filmnacherzählungen der 2.- bis 4.-Klässler *gehen, spielen, sehen, fragen, finden, suchen, geben, sagen, kommen* und *machen*. Es handelt sich hierbei um einfache, sehr geläufige Verben. Sie werden im Leipziger Wortschatzportal den Häufigkeitsklassen 6 bis 8 zugeordnet. Von den insgesamt 205 verschiedenen V-Types werden 97 von nur jeweils einem/er einzigen Schüler/in verwendet. Die Einzelnachweise verteilen sich wie folgt auf die verschiedenen Lernergruppen.

	2. Klasse		3. Klasse		4. Klasse	
	DaE	DaZ	DaE	DaZ	DaE	DaZ
Einzelnachweise	11	7	14	11	40	14

Tabelle 7: Einzelnachweise für Verben

Wie bereits bei den Nomen zeigt sich, dass der individualisierte Verbengebrauch mit jeder Klassenstufe steigt, am ausgeprägtesten ist er bei den DaE-SuS der 4. Klasse. Die Verwendung der Verben weist auf keine

spezifischen Ausprägungen aufgrund der Erstsprache hin. Vielmehr zeigt sich, dass mit zunehmendem Alter DaE- wie DaZ-SuS mehr Verben zur Verfügung stehen, um die Filmhandlungen zu versprachlichen.
Nachdem die quantitativen Unterschiede anhand von Mittelwerten dargestellt wurden, werden die V-Types in analoger Weise zu den Nomen in einem nächsten Schritt aufgrund qualitativer Merkmale beschrieben.
In Produktionen von DaZ-Lernenden wird vermehrt die Verwendung von sogenannten Passepartout-Wörtern hervorgehoben, d. h. der Gebrauch von unspezifischen Wörtern, die in unterschiedlichen Handlungskontexten erfolgreich eingesetzt werden können. Als typische Verben werden in diesem Zusammenhang etwa *machen* und *tun* genannt. Solche basale Verbformen entsprechen der Klasse HK bis 10. In der folgenden Tabelle werden die V-Types den bereits bei den Nomen beschriebenen Häufigkeitsklassen zugeordnet.

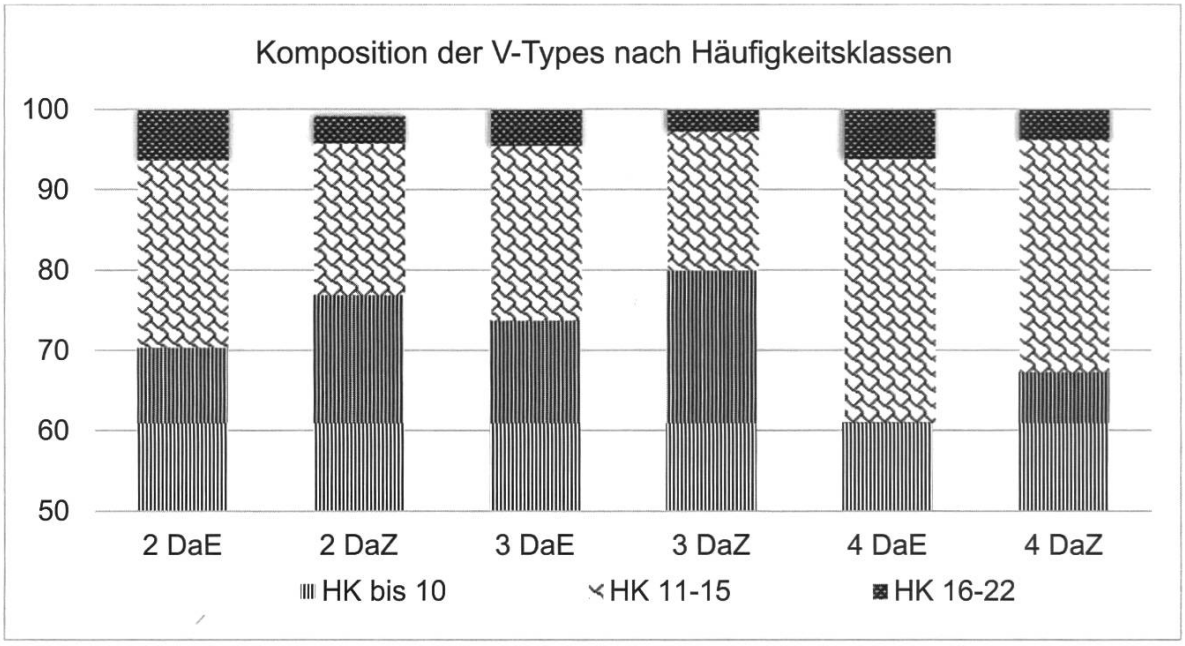

Tabelle 8: Durchschnittliche prozentuale Verteilung der V-Types pro Lernergruppe

Anhand der Zusammensetzung der V-Types wird deutlich, dass die Types der DaZ-Lernenden in allen Alterskategorien zu einem grösseren Anteil aus diesen einfachen Verbformen bestehen. Es handelt sich lediglich um minimale nicht signifikante Unterschiede. Gleichermassen verhält es sich auch mit zwischen DaE und DaZ beobachtbaren Differenzen in Bezug auf HK 11 – 15. Es zeigt sich ein klarer altersbedingter Rückgang der Kategorie HK bis 10 ($F=7{,}019$; $p=0{,}002$) zu Gunsten der Kategorie HK 11 – 15 ($F=6{,}517$; $p=0{,}002$). Qualitative Differenzen im Verballexikon zeigen sich dementsprechend darin, dass mit zunehmendem Alter Lernenden nicht nur einfache Verbformen zur

Verfügung stehen und sich der Wortschatz durch weniger frequente Verben erweitert.

Die hochfrequenten Verben *gehen* und *kommen* ermöglichen den SuS alle Bewegungen der Figuren im Raum zu beschreiben. Die oben erwähnte qualitative Erweiterung des Wortschatzes zeigt sich etwa in folgenden von den SuS verwendeten Synonymen: *spazieren* (HK: 12), *stapfen* (HK: 15), *schleichen* (HK: 14), *zurückgehen* (HK: 12), *weglaufen* (HK: 14) und *vorbeigehen* (HK: 15). An den aufgeführten Beispielen wird eine semantische Differenzierung deutlich, es zeigt sich aber auch, dass Verben, die alltagsprachlich weniger oft Verwendung finden (ab HK 11), morphologisch komplexer sind als beispielsweise *gehen*. In einem letzten Schritt werden deshalb die V-Types nach a) morphologisch einfachen, b) Partikelverben (weitergehen) und c) Präfixverben (bekommen) kategorisiert. Die prozentuale Verteilung der V-Types entsprechend dieser Kategorien wird in folgender Tabelle dargestellt.

Es zeigt sich, dass die prozentuale Verteilung der untersuchten Kategorien in jeder Klasse unterschiedlich ist und sich dementsprechend im Altersverlauf keine Entwicklungstendenzen beschreiben lassen. Lediglich der Anteil an Präfixverben ist über die Altersstufen hinweg rückläufig[9]. Hervorzuheben sind die Partikelverben in der 4. Klasse. Im Durchschnitt lassen sich rund 20% der V-Types dieser Kategorie zuordnen, während in der 2. und 3. Klasse der Anteil durchschnittlich bei ca. 10% liegt[10]. Die V-Types der DaZ-SuS bestehen tendenziell aus mehr einfachen Verbformen und weniger Partikelverben. Diese Differenzen erweisen sich jedoch für keine Klassenstufe als signifikant.

---

9 Es handelt sich hierbei um eine nicht signifikante Tendenz.

10 Die Unterschiede in Bezug auf die Partikelverben sind jedoch nur für die 3. und 4. Klasse signifikant (F=6,311; p=0,003).

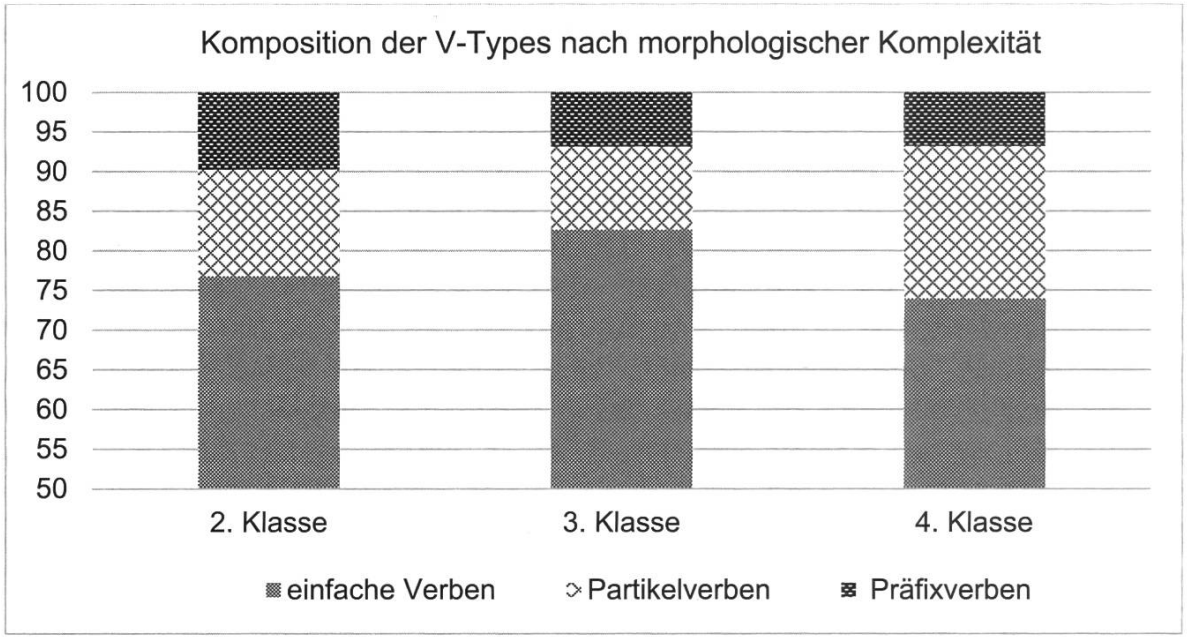

Tabelle 9: Durchschnittliche prozentuale Verteilung der V-Types pro Klasse

Die qualitativen Auswertungen zur Komposition der V-Types bestätigen tendenziell eine Entwicklung von strukturell und semantisch einfachen Verben hin zu komplexen und spezifischen Wortformen (Ott 1997). Auch wenn sich die Unterschiede zwischen DaE- und DaZ-SuS als nicht signifikant erwiesen haben, darf bezüglich der Verbenverwendung ein leichter (qualitativer) Entwicklungsvorsprung der DaE-Lernenden angenommen werden. Insbesondere die Partikelverben weisen auf einen differenzierteren Sprachgebrauch hin. Sie werden in jüngerer Zeit auch als Sprachstands-indikatoren diskutiert (Apeltauer 1998; Jeuk 2003).

5. Schlussfolgerungen

Die Auswertungen zum aktiven Wortschatz bei GrundschülerInnen haben gezeigt, dass sich Entwicklungstendenzen bereits auf der Grundlage von Diversitätsanalysen feststellen lassen. Sie geben erste Hinweise zum Repertoire der einzelnen Lernergruppen. Zur Beschreibung der lexikalischen Reichhaltigkeit ist darüber hinaus die Unterscheidung von einfachen und komplexeren Wortformen relevant, um Lernerlexika in qualitativer Hinsicht zu untersuchen.

5.1 Zur Forschungsfrage und Hypothese 1

Die lexikalische Reichhaltigkeit in den schriftlichen Nacherzählungen steigt mit jeder Klassenstufe an. Die lexikalischen Mittel werden dementsprechend vielfältiger. Die Post-hoc-Tests ergeben signifikante Unterschiede sowohl bezüglich der Diversität der Nomen als auch der Verben zwischen den SuS der 2. und 4. sowie der 3. und 4. Klasse. An Substantiven und Verben lässt

sich einerseits die Zunahme der Diversität feststellen, andererseits zeigt sich mit zunehmendem Alter eine qualitative Veränderung im Verbal- und Nominallexikon, nämlich von zunächst einfachen, alltagssprachlich hochfrequenten, nicht kontextgebundenen Wörtern, zu morphologisch wie semantisch komplexeren Formen, die situationsspezifisch eingesetzt werden. Qualitative Unterschiede manifestieren sich somit in den Häufigkeitsklassen sowie bei Substantiven beispielsweise in der Verwendung von Komposita. In Bezug auf die Verben wurden Unterschiede im Gebrauch der Partikelverben hervorgehoben.

5.2 Zur Forschungsfrage und Hypothese 2

In den nach Erstsprache differenzierten Auswertungen zeigen sich in Bezug auf die lexikalische Diversität der Gesamttexte sowie für die Diversität der Substantive und Verben tiefere Durchschnittswerte bei den DaZ-Lernenden. Als signifikant haben sich ausschliesslich die Unterschiede in Bezug auf die Nomendiversität bei den 4.-Klässlern erwiesen. Bezüglich der Hypothese 2 hat sich gezeigt, dass sowohl das Verbal- wie auch das Nominallexikon unabhängig von der Erstsprache zu einem grossen Anteil aus sehr einfachen Wörtern bestehen. Die zweite Hypothese kann somit nicht bestätigt werden, denn die Verwendung von basalen Wortformen ist nicht DaZ-spezifisch. Mit leichter Ausprägung können qualitative Unterschiede bei den verwendeten S- und V-Types festgestellt werden.

5.3 Diskussion

Es konnten wenig signifikante Unterschiede zwischen DaE und DaZ bei der Analyse der schriftlichen Lexik beschrieben werden. Dies mag einerseits daran liegen, dass sich die weitläufig beschriebenen Wortschatzlücken bei DaZ-Lernenden erst zu einem späteren Erwerbszeitpunkt manifestieren. Die sich ab der 4. Klasse abzeichnenden Unterschiede hinsichtlich der Komposition der Lexik dürfen mit Vorsicht in diese Richtung gedeutet werden.
Andererseits gilt zu bedenken, dass sich lexikalische qualitative Differenzen durch Diversitätsanalysen und Komplexitätsbeschreibungen anhand isolierter Wörter nur bedingt feststellen lassen. Denn bei solchen Verfahren wird ein relevanter Aspekt, nämlich inwiefern Formulierungen situationsbedingt "korrekt" oder adäquat verwendet werden, nicht berücksichtigt. So entspricht beispielsweise das Nomen "Feuermann" der Häufigkeitsklasse 19 und wird den Komposita zugeordnet. Beides sind bei den durchgeführten Analysen Indikatoren "höherer" Qualität. Zur Bezeichnung eines Feuerspuckers scheint die Formulierung "Ein Mann, der Feuer spuckt" jedoch adäquater. *Mann* ist im Vergleich zu "Feuermann" ein sehr geläufiges Substantiv und entspricht der Häufigkeitsklasse 6.

In gleicher Weise verhält es sich mit "machen". Bei einer isolierten Betrachtungsweise wird dem Verb keine besondere kommunikative Relevanz

zugesprochen. *Machen* ist jedoch Bestandteil von vielen Phraseologismen (z. B. "Erfahrung *machen*" "einen Ausflug *machen*" "sich auf den Weg *machen*" "grosse Augen *machen*") und in dieser Verwendung Ausdruck elaborierter und "nativlike" (Pawley & Syder 1983) Sprachkompetenz. Solche qualitativen Unterschiede treten bei isolierten Wortanalysen nicht zu Tage. Gleichzeitig dürften gerade diese kulturell geprägten und konventionalisierten Formulierungen für Lernende mit DaZ eine grosse Herausforderung im Wortschatzerwerb darstellen.

Grundsätzlich dürfen die geringen erstsprachbedingten Differenzen als positiver Befund interpretiert werden. Die Inhalte des für die Untersuchung verwendeten Kurzfilmes liegen sehr nahe an der Erfahrungswelt der SuS. Und es zeigt sich, dass DaZ-Lernende in einer solchen Situation auf ein vergleichbar breites Spektrum von Verben und Nomen zurückgreifen können wie SuS mit DaE. Es darf jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass sich die in diesem Beitrag beschriebenen produktiven lexikalischen Kompetenzen auf andere (schulische) Kommunikationssituationen übertragen lassen.

LITERATUR

Apeltauer, E. (1998). Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In E. Apeltauer, E. Glumpler & S. Luchtenberg (Hgg.), *Erziehung für Babylon* (S. 38-67). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Apeltauer, E. (2006). *Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Universität Flensburg.

Apeltauer, E. (2008). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 239-252). Baltmannsweiler: Schneider Hohengeheren.

Becker, T. (2005). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform.* 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Daller, H., van Hout, R. & Treffers-Daller, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics, 24,* 197-222.

Engber, C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second Language Writing, 4,* 139-155.

Guiraud, P. (1954). *Les caractères statistiques du vocabulaire*. Paris: Presses universitaires de France.

Jarvis, S. (2002). Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity. *Language Testing, 19,* 57-84.

Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg i. B.: Fillibach.

Karasu, I. (1995). *Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Kostyuk, N. (2005). *Der Zweitspracherwerb beim Kind: Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder*. Hamburg: Kovač.

Krings, H. P. (1992). Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen - Ein Forschungsüberblick. In W. Börner & K. Vogel (Hgg.), *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß*

und Text, Lehren und Lernen (S. 47-77). Bochum: AKS (Fremdsprache in Lehre und Forschung).

Laufer, B. (1994). The lexical profile of second language writing: Does it change over time? *RELC journal, 25,* 21-33.

Linnarud, M. (1986). *Lexis in composition: A performance analysis of Swedish learners' written English.* Malmö: CWK Gleerup.

Malvern, D. R., Chipere, N. & Duran, P. (2004). *Lexical diversity and language development. Quantification and assessment.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Mellor, A. (2011). Essay length, lexical diversity and automatic essay scoring. *Memoirs of the Osaka Institute of Technology, 55,* 1-14.

Ott, M. (1997). *Deutsch als Zweitsprache. Aspekte des Wortschatzerwerbs. Eine empirische Längsschnittuntersuchung zum Zweitspracherwerb.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Pawley, A. & Syder F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativlike selection and nativlike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Hgg.), *Language and communication* (S. 191-226). London, New York: Longman.

Richards, B. J. (1987). Type/Token Ratios: what do they really tell us? *Journal of Child Language, 14,* 201-209.

Rothweiler, M. (2006). The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In. L. Conxita (Hg.), *Interfaces in Multilingualism: Acquisition, Representation and Processing* (S. 91-113). Amsterdam: John Benjamins.

Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In. B. Ahrenholz (Hg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58-79). Freiburg i. B.: Fillibach.

Willenberg, H. (2008). Wortschatz Deutsch. In DESI-Konsortium (Hg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 72-80). Weinheim/Basel: Belz.

Yule, G. U. (2014). *The statistical study of literary vocabulary*. Cambridge: University Press.

Elektronische Ressourcen:

Bonhomme 2010. Regie: Olivier Guéritée; Elsa Fontenoy; Fanny Albanese. Drehbuch: Thomas Ozoux; Roger Maicoinot. Frankreich. http://bonhomme-lefilm.blogspot.ch/ (letzter Zugriff: 26.01.2016).

http://wortschatz.uni-leipzig.de/ (letzter Zugriff: 26.01.2016).