

Lehrbuch der Logopädie 2

Anja Blechschmidt und Ute Schröpfer (Hrsg.)

Mündliche und schriftliche Texte in Sprachtherapie und Unterricht

SCHWABE VERLAG BASEL

- Philipp, Maik (2015): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. 2., korr. und erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schunk, Dale / Zimmerman, Barry (1997): Social Origins of Self-Regulatory Competence. In: *Educational Psychologist* 32/4. S. 195–208.
- Schunk, Dale / Zimmerman, Barry (2007): Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing through Modeling. In: *Reading & Writing Quarterly* 23/1. S. 7–25.
- Zimmerman, Barry / Risemberg, Rafael (1997): Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. In: *Contemporary Educational Psychology* 22/1. S. 73–101.

Die Messung von Wortschatztiefe oder: Was wissen Erstklässler über Wortbedeutungen?

Britta Juska-Bacher

In der Wortschatzforschung haben sich international zwei Beschreibungsebenen etabliert, nämlich einerseits die Wortschatzbreite (*vocabulary breadth*) und andererseits die Wortschatztiefe (*vocabulary depth*). Die Spracherwerbsforschung des deutschsprachigen Raums, die sich auf das Vorschulalter konzentriert, interessiert sich insbesondere für quantitative Aspekte, d.h. die Wortschatzbreite (Wie viele Wörter kennt ein Kind?). Das Konzept der Wortschatztiefe (Wie gut kennt ein Kind einzelne Wörter?) findet hingegen bisher wenig Beachtung (anders in der Sprachdidaktik, vgl. z.B. Ulrich 2010). Auf den folgenden Seiten werden exemplarisch Ergebnisse einer Befragung von Erstklässlern zur Bedeutung der Wörter «Biene» und «Mut» vorgestellt, die im Rahmen des SNF-Projektes «Wortschatz und Wortlesen. Aneignung im frühen Schulalter» (kurz WuW) erhoben wurden.¹ Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Erhebungsmethode zur angemessenen Ermittlung von Wortschatztiefe bei Kindern dieses Alters gelegt (Wie messen wir Wortschatztiefe?).

1. Wortschatztiefe und ihre Messung

Obwohl man sich mit dem Konzept der Wortschatztiefe im angloamerikanischen Raum deutlich intensiver als im deutschsprachigen beschäftigt hat, wird auch hier die immer noch unscharfe Verwendung kritisiert (vgl. Read 2004). Für den vorliegenden Artikel sei Wortschatztiefe definiert als *Gesamtheit semantischen Wissens der kindlichen Proband/innen zu bestimmten Lexemen* (zu verschiedenen Bereichen des Wortwissens vgl. Juska-Bacher/Jakob 2014: 60–62). In der Literatur wird sie auch als «extent of semantic representation» (Ouellette 2006: 554f.), «precision of meaning» (Read 2004: 211) oder als «richness of knowledge» (Tannenbaum et al. 2006: 383) bezeichnet. Das semantische Wissen kann sich von einer ersten vagen Idee zur Wortbedeutung bis hin zu elaboriertem Wortwissen erstrecken (Read 2004). Im

¹ <http://www.fhnw.ch/ppt/content/prj/T999-0232>. Dem Schweizerischen Nationalfonds sei herzlich für die grosszügige finanzielle Förderung gedankt. Den Teamkolleginnen Sabrina Jakob und Dr. Christine Beckert danke ich für die sehr gute Zusammenarbeit und die Durchführung der diesem Artikel zugrundeliegenden Datenerhebung.

Erwerbsverlauf wird es zunehmend ausdifferenziert, bis es sich schliesslich an den zellsprachlichen Gebrauch Erwachsener annähert (Komor/Reich 2008: 56).

Zur Messung semantischen Wortwissens bei Kindern im Schuleingangsalter werden sehr häufig Definitionsaufgaben verwendet, in denen nach der Bedeutung von Lexemen gefragt wird (z.B. Kurland/Snow 1997, Vermeer 2001). Prinzipiell sind drei Definitionstypen denkbar (mit abnehmendem Abstraktionsgrad):

1. Eine Definition im Sinne der mittelalterlichen Scholastik: «*definitio fiat per genus proximum et differentiam specificam*» (die Definition erfolgt durch die Angabe der nächst höheren Gattung und durch den spezifischen Unterschied).² Realisiert wird dieser Typus durch die Aktivierung relationalen Wortwissens (vgl. Juska-Bacher/Jakob 2014: 62). Bevorzugt wird zum Definiendum ein Hyperonym (d.h. ein Oberbegriff) genannt, oder es wird von Kohyponymen (d.h. verwandten Unterbegriffen desselben Oberbegriffs) abgegrenzt; möglich ist aber auch die Nennung von Synonymen (Wörtern mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung) und Antonymen (Wörtern mit gegensätzlicher Bedeutung). Im Folgenden wird dieser Typus als *relationale Definition* bezeichnet («*formal definition*», Kurland/Snow 1997: 604). Eine relationale Definition zu «Biene» wäre beispielsweise: «Eine Biene ist ein Insekt.»

2. Eine Definition durch die Beschreibung von typischen Eigenschaften des Definiendums (Bowers et al. 2004: 48, Angabe von Weltwissen,³ im Folgenden *deskriptive Definition*). Eine deskriptive Definition zu «Biene» wäre: «Eine Biene ist bräunlich und behaart und produziert Honig.»

3. Eine Definition durch Kontextbeschreibung, in der das Definiendum durch In-Beziehung-Setzen zu eigenen Erlebnissen oder denjenigen anderer erklärt wird (= *kontextualisierte Definition*). Denkbar zu unserem Beispielwort wäre etwa: «Im letzten Sommer hat mich eine Biene gestochen.»

Eine Reihe von Studien hat gezeigt, dass Kinder im Schuleingangsalter in erster Linie kontextualisierte Definitionen geben, die ihre persönlichen Erfahrungen widerspiegeln, oder dass sie vielfach mit Beschreibungen (z.B. durch Bewegungen), hingegen eher selten mit Hyperonymen oder Kohyponymen arbeiten. Erst im Laufe der Schulzeit entwickelt sich das Vermögen, dekontextualisierte Definitionen zu geben. Wenn Hyperonyme verwendet werden, sind diese zunächst sehr allgemein und werden erst langsam spezifischer (Anglin 1993: 9, Anglin 2005: 1795, Kurland/

² Vgl. Eintrag «Definition» im UTB-Online-Wörterbuch Philosophie: Das Philosophielexikon im Internet, online zugänglich unter: <http://www.philosophie-woerterbuch.de/>. Vgl. auch Benelli et al. (1988) und Kurland et al. (1997).

³ Zum Verhältnis von konzeptuellem Wissen und semantischem Wortbedeutungswissen vgl. Juska-Bacher/Jakob (2014: 58).

Snow 1997: 603, Vermeer 2001: 221). Eine «Wörterbuchdefinition», die häufig die zwei erstgenannten Definitionstypen kombiniert,⁴ ist somit von Schulanfänger/innen nicht zu erwarten.

2. Material und Methode

Im Rahmen des genannten Projektes WuW (Projektbeschreibung vgl. Juska-Bacher et al., im Druck) wurde im Januar 2014 mit einer Teilstichprobe von 24 deutschmuttersprachlichen Kindern (aus neun ersten Klassen der Nordwestschweiz, Durchschnittsalter 7;4 Jahre) eine qualitative Erhebung zu verschiedenen Wortschatzkompetenzen durchgeführt. Eine der Aufgaben, deren Ergebnisse hier vorgestellt werden, war konzipiert, um semantisches Wortwissen zu erheben. Dafür wurde in halbstrukturierten Interviews nach der Bedeutung von acht Substantiven gefragt (vier Konkreta: «Rauch», «See», «Biene», «Wind» und vier Abstrakta: «Minute», «Mut», «Freundschaft», «Traum»).⁵ Da Kinder dieses Alters häufig noch keine «Wörterbuchdefinitionen» geben (vgl. Abschnitt 1), hielten wir eine reine Definitionsaufgabe (wie z.B. in Bowers et al. 2004: 33, Subtest E für Sechs- bis Elfjährige) für nicht angemessen (vgl. auch Szagun 1983: 268f. und Anglin et al. 1993: 9). In WuW diente daher die Frage «Was bedeutet/meint X?» jeweils nur als Einstieg (vgl. Tabelle 1, I.1 und II.1 am Beispiel von «Biene» und «Mut»). Daran anschliessend wurden von der Interviewerin verschiedene weiterführende Fragen gestellt (vgl. Tabelle 1; ähnlich Vermeer 2001: 223, mit Vier- bis Siebenjährigen; Szagun 1983: 267–274, mit Fünf- bis Zwölfjährigen), um das semantische Wortwissen zu diesen Wörtern möglichst umfassend zu erheben.

Bei den häufig als sinnlich wahrnehmbar definierten *Konkreta* (vgl. Kauschke et al. 2012: 3) wurden nach der einleitenden Frage äussere Merkmale für eine Beschrei-

⁴ So definiert Duden Online die im Folgenden relevanten Wörter «Biene» als «[stark behaartes] bräunliches fliegendes Insekt, dessen Weibchen einen Giftstachel hat; besonders Honigbiene [...]» (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Biene>), und «Mut» als «Fähigkeit, in einer gefährlichen, riskanten Situation seine Angst zu überwinden; Furchtlosigkeit angesichts einer Situation, in der man Angst haben könnte [...]» (<http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Mut>).

⁵ Die Wahl fiel auf Substantive, weil diese für Kinder im betreffenden Alter leichter zu definieren sind als andere Wortarten (Anglin 2005: 1790f.). Auswahlkriterien für die Substantive waren: (1) Sie sollten zur Lebenswelt von Erstklässlern gehören, (2) sie sollten alle eine ähnliche Morphemzahl haben (vgl. Kauschke et al. 2012: 6), und (3) Konkreta und Abstrakta sollten – um eine Kontrastierung zu erlauben – einen ähnlichen Bekanntheitsgrad aufweisen (Hinweise gaben der Deutsche Wortschatz der Universität Leipzig, unter <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de>, und die Datenbank ChildLex des MPI Leipzig, unter <https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/max-planck-forschungsgruppe/mpfg-read/projekte/childlex>).

bung angesprochen (I.2 visuelle, I.3 haptische Wahrnehmung), und es wurde mehr über das Weltwissen des Kindes in Bezug auf die funktionalen Charakteristika (I.4) sowie sein relationales Wortwissen (I.5 Kohyponymie, I.6 Hyperonym) erfragt.

Bei *Abstrakta*, die als sinnlich nicht wahrnehmbar gelten (vgl. ebd.), musste nach der allgemeinen Einstiegsfrage naturgegeben anders vorgegangen werden. Um mehr über das semantische Wissen zu erfahren, sollten die Kinder das Wort direkt auf einen zuvor gesehenen Film (II.2) und eigene Erfahrungen (II.3) beziehen, bevor eine detailliertere Frage zur Bedeutung gestellt wurde (II.4). Dann wurde auch hier relationales Wortwissen (II.5 Synonym, II.6 Antonym) abgefragt. Die im Leitfaden vorgegebenen Fragen erlaubten eine Anpassung an die Antworten des jeweiligen Kindes (auch in Hinblick auf die Reihenfolge).

I. «Biene»	II. «Mut»
1. Was bedeutet/meint «Biene»?	1. Was bedeutet/meint «Mut»?
2. Wie sieht eine Biene aus?	2. Wenn du an die Geschichte von Lars denkst, was war mutig von ihm?
3. Wie fühlt es sich an, wenn du eine Biene berührst?	3. Warst du selber schon mal mutig? Erzähle/nenne ein Beispiel.
4. Erzähle mir mehr über die Biene: Wo lebt die Biene? Was macht die Biene (z.B. wenn du an die Geschichte von Lars denkst)?	4. Kann man mutig sein und auch Angst haben? Wenn man Angst vor etwas hat und es trotzdem tut, ist das auch mutig? Warum?
5. Kennst du Beispiele von anderen Insekten?	5. Kennst du ein anderes Wort für Mut / mutig sein? Welches Wort bedeutet am ehesten das Gleiche wie Mut? Können, Tapferkeit oder gefährlich?
6. Welches dieser Tiere ist ein Insekt? Regenwurm, Adler oder Libelle?	6. Was ist das Gegenteil von Mut / mutig sein?

Tabelle 1: Fragen zu den Wörtern «Biene» und «Mut» aus dem Leitfaden für die Interviewerin

3. Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst eine Übersicht darüber gegeben, welchen Definitionstyp die 24 Kinder der Stichprobe spontan, d.h. als Antwort auf die Fragen I.1 bzw. II.1 ohne weitere Unterstützung der Interviewerin, zu einem Konkretum («Biene») und zu einem Abstraktum («Mut») verwendeten (Abschnitt 3.1). Des Weiteren wird exemplarisch das mit Hilfe der in Tabelle 1 genannten Fragen erhobene Wortwissen eines Kindes der Stichprobe, nämlich Basils, vorgestellt (Abschnitt 3.2).

3.1 Spontane Definitionen der Stichprobenkinder

Die Antworten auf die Eingangsfrage «Was bedeutet/meint Biene/Mut?» (I.1 und I.2) fielen im Allgemeinen kurz aus. Beim Konkretum «Biene» zeigte sich in den Gesprächen, dass dieses Insekt zur Lebenswelt der Kinder gehört und jedes von ihnen auf Nachfrage eine Beschreibung des Tieres geben kann. Die spontanen Definitionen der Kinder wurden in erster Linie deskriptiv realisiert. Nur fünf Kinder gaben allgemeine Hyperonyme «Tier(chen)» oder «(so eine) Fliege»⁶ an, kein Kind verwendete an dieser Stelle das spezifische Hyperonym «Insekt». Im weiteren Verlauf der Gespräche zeigte sich aber, dass mindestens zwei Kinder dieses Lexem in ihrem produktiven Wortschatz haben (sie verwendeten es vor der Interviewerin) und es bis auf eine Ausnahme bei allen Kindern zum rezeptiven Wortschatz gehört (sie konnten Frage I.5 beantworten). Fast drei Viertel der Kinder beschrieben in der spontanen Definition die äusseren Merkmale und funktionalen Charakteristika von Bienen. Ein Kind kontextualisierte die Wirkung von Honig als Heilmittel. Sechs Kinder waren mit der Definitionsaufgabe überfordert (vgl. Tabelle 2 und Grafik 1).

Hinsichtlich der Verteilung auf die drei oben genannten Definitionstypen sah es beim Abstraktum «Mut» anders aus. In den Gesprächen zeigte sich, dass die Kinder prinzipiell auch die Bedeutung dieses Lexems kannten, denn in der Regel konnten sie auf Nachfrage der Interviewerin ein Beispiel aus der eigenen Erfahrung oder aus dem zuvor betrachteten Trickfilm geben (Fragen II.2 und II.3). Zwei Drittel der Kinder konnten aus einer Dreierauswahl das Synonym («Tapferkeit») korrekt bestimmen (Frage II.5). Bei einer spontanen Definition verwendete keines der Kinder ein Hyperonym (wie «Charaktereigenschaft», «Fähigkeit» o.ä.), acht von ihnen antworteten mit einer Umschreibung von Mut («wenn man...»)⁷. Sieben Kinder kontextualisierten «Mut», indem sie ein Beispiel aus dem gesehenen Film oder aus der eigenen Erfahrung anführten. Fast die Hälfte der Kinder konnte ohne Hilfestellung keine Definition geben (vgl. Tabelle 2 und Grafik 1).

⁶ «Fliege» wird hier als Hyperonym (ein kleines Tier, das fliegt), nicht als Kohyponym gewertet.

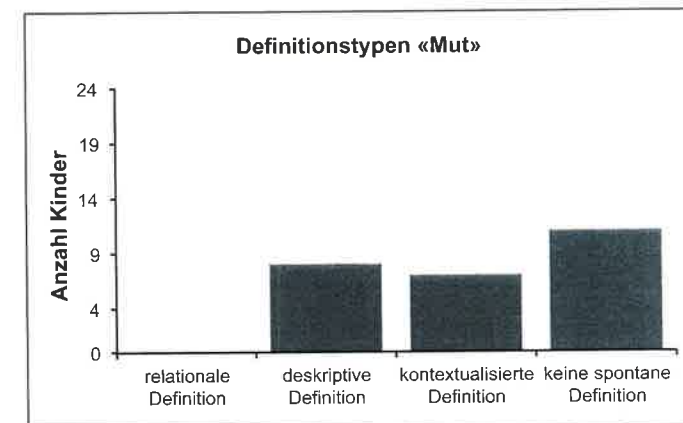
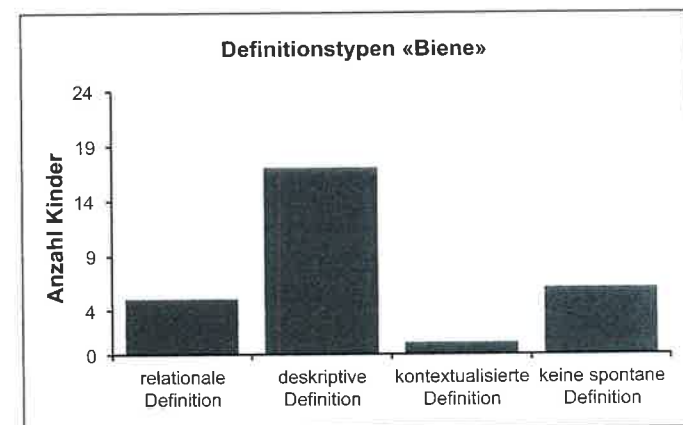
⁷ In der Umschreibung verwenden die Kinder teilweise «Angst» als Antonym zu «Mut» oder «sich trauen» als Synonym. Aufgrund des beschreibenden Charakters («wenn man Angst hat», «wenn man sich etwas getraut») werden diese Äusserungen hier als deskriptive, nicht als relationale Definition gewertet.

	Relationale Definition	Deskriptive Definition	Kontextualisierte Definition	Keine spontane Definition
«Biene»	5 Hyperonyme: «so eine Fliege» «ein Tier(chen)»	17 «(können) fliegen» «stechen» «machen Honig» «sind schwarz-gelb»	1 «Und das ist gesund für den Hals [Honig], [...] wenn man krank [...] ist und Husten hat.»	6
«Mut»	0	8 «wenn man sich etwas getraut» «wenn man keine Angst hat vor etwas» «dass man [...] Angst hat, dass man es einfach überwindet»	7 Bezug zum Film, den Kinder vorab gesehen haben «kämpfen gegen dich» [eine Erwachsene] Beispiel von Kind, das Angst hatte Beispiel Schwimmbad, Geisterhöhle	11

Tabelle 2: Spontane Antworten der Kinder zur Definition von «Biene» und «Mut» (Einige Kinder deckten zwei Bereiche ab: Zur «Biene» gaben die Kinder, die ein Hyperonym nannten, meist auch eine Beschreibung. Bei der Definition von «Mut» wurden häufig Beschreibung und ein Beispiel kombiniert. Aus diesem Grund ist die Summe der vier Spalten jeweils grösser als 24).

Die Verteilung der Definitionen auf die verschiedenen Typen ist in Grafik 1 visualisiert. Man sieht hier deutlich die unterschiedliche Verteilung bei den beiden Begriffen: Beim Konkretum «Biene» gelang es drei Vierteln der Kinder, spontan eine Definition zu geben, nur ein Fünftel verwendete ein (allgemeines) Hyperonym, das überwiegend in Kombination mit einer Beschreibung angeführt wurde. Der deutlich grösste Teil der Kinder gab eine deskriptive Definition, und nur einmal wurde kontextualisiert.

Die Definition des – kognitiv anspruchsvolleren – Abstraktums «Mut» war für die Kinder deutlich schwieriger (vgl. auch Anglin 2005: 1795). Fast der Hälfte gelang es hier nicht, spontan etwas Verständliches zu formulieren. Kein Kind gab eine relationale Definition, stattdessen wurden etwa gleich häufig deskriptive und kontextualisierte Definitionen gegeben.



Grafik 1: Verteilung der Definitionstypen bei den Lexemen «Biene» und «Mut»

Gehen wir im Hinblick auf die kindliche Entwicklung im Primarschulalter von einem Übergang von kontextualisierter zu abstrakterer, relationaler Definition aus (vgl. Abschnitt 1), so zeigen die Daten, dass die an unserer Studie beteiligten Erstklässler/innen im Alter von etwa sieben Jahren:

1. mit einer reinen Definitionsaufgabe besonders bei den Abstrakta häufig noch überfordert sind;
2. insgesamt noch selten relationale Definitionen geben, und wenn dies geschieht, dann ausschliesslich für Konkreta und auf noch allgemeiner Ebene;
3. sowohl bei Konkreta als auch bei Abstrakta noch am häufigsten deskriptiv definieren; und dass
4. im Gegensatz zu Konkreta bei Abstrakta auch der kontextualisierende Definitionstyp noch häufig ist.

3.2 Auswertung des semantischen und relationalen Wissens von Basil

Um einen Einblick zu geben, welches Wortwissen sich offenbart, wenn man sich nicht auf eine bloße Definitionsaufgabe beschränkt, sondern wenn eine Interviewerin mit unterstützenden Fragen durch ein Gespräch über ein Lexem führt, seien im Folgenden exemplarisch die Angaben eines der befragten Kinder zusammengestellt. Wie in Tabelle 2 werden auch Basils (7;3 Jahre) Angaben zu «Biene» und «Mut» in relationales, deskriptives und kontextualisiertes Wissen unterteilt (vgl. Tabelle 3).

«Biene»		
Relationales Wissen	Deskriptives Wissen	Kontextualisiertes Wissen
Hyperonym: «eine Fliege so» «Insekt» (sic!)	«haben Härchen» «machen Honig» «haben Flügel» «haben Stachel», «können stechen»	[wenn man Bienen anfasst] «dann stechen sie dich in den Hintern»
Kohyponym: «Wespe» «Fliege» «Spinnen» «Nachtfalter» «Libelle»	«sind gelb-schwarz» «fühlen sich fein an» «leben in den Feldern, wo es Blumen gibt, feinen Duft und Wärme»	

Tabelle 3: Basils im Gespräch erarbeitetes relationales, deskriptives und kontextualisiertes Wissen zu «Biene»

Mit der Definitionsaufgabe «Was bedeutet/meint Biene?» kann Basil zunächst nicht viel anfangen (er zählt zu den in Tabelle 1 aufgeführten sechs Kindern, die spontan keine Definition geben können). Erst als er nach einer Beschreibung des Aussehens der Biene gefragt wird, beginnt er, sein Wissen zu verbalisieren. Vergleicht man die Ergebnisse aus Definitionsaufgabe und Gespräch, zeigt sich, dass Erstere Basils Wortwissen nicht gerecht wird, denn erst durch die Anschlussfragen gelingt es ihm, sein umfangreiches relationales Wissen (Hyperonyme,⁸ Kohyponyme) und seine Kenntnis der äusseren Merkmale und funktionalen Charakteristika von Bienen zu beschreiben und einen Bezug zur Interviewerin herzustellen.

Bemerkenswert ist, dass Basil – anders als etwa die Hälfte der interviewten Kinder (vgl. Grafik 1) – spontan eine Definition des Abstraktums «Mut» geben kann. Diese enthält sowohl einen Kontextbezug (zum Trickfilm) als auch deskriptives Wissen (vgl. Tabelle 4). Durch ihr Nachfragen gelingt es der Interviewerin, Basil dazu zu bringen, sowohl einen weiteren Kontextbezug zu Selbsterlebtem herzu-

⁸ Basil kennt offensichtlich auch die Bedeutung des spezifischen Hyperonyms «Insekt», kann an anderer Stelle sogar dessen konstitutives Merkmal – sechs Beine – nennen, die Form aber noch nicht korrekt wiedergeben.

stellen, als auch das Verhältnis von «Mut» und «Angst» näher zu beleuchten. Basil hat – zumindest während dieses Gesprächs – noch keinen Zugriff auf ein korrektes Antonym⁹ oder Synonym.

«Mut»		
Relationales Wissen	Deskriptives Wissen	Kontextualisiertes Wissen
Hyperonym: –	(spontan) «Mut ist jetzt so, wenn man Angst hat, aber man fühlt, wir wissen ja, dass der Gott bei uns ist und dann können wir es machen.»	(spontan) Bezug zum Trickfilm: Mut der Trickfilmfigur, die den Eltern helfen will
Antonym (auf Nachfrage): «unmutig»		(auf Nachfrage) eigenes Beispiel 1: Bachüberquerung; eigenes Beispiel 2: Rückkehr vom ersten Schultag
Synonym (auf Nachfrage bei Dreierauswahl): «Können»	(auf Nachfrage) [Man kann mutig sein und gleichzeitig Angst haben,] «weil du dann eigentlich Angst hast, aber du machst es trotzdem, weil du willst helfen.»	

Tabelle 4: Basils relationales, deskriptives und kontextualisiertes Wissen zu «Mut» (z.T. spontan, z.T. auf Nachfrage hin angewandt)

Das im weiteren Verlauf des Interviews sichtbar gemachte Wortwissen übersteigt bei beiden Lexemen deutlich die Antworten auf die eingangs gestellte Definitionsaufgabe und erlaubt damit einen deutlich besseren Blick auf das semantische und relationale Wortwissen des Kindes. Im Vergleich von Konkreta (Tabelle 3) zu Abstrakta (Tabelle 4) zeigt sich erstens, dass das relationale Wissen bei Konkreta deutlich umfangreicher ist, dass zweitens auch deskriptives Wissen hier leichter verbalisiert werden kann und drittens, dass kontextualisiertes Wissen bei Abstrakta noch eine grössere Rolle zu spielen scheint. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Basil zwei eigene Beispiele für «Mut» bringt. Das erste ist sehr dicht an den gesehenen Trickfilm angelehnt. Erst als die Interviewerin weiterfragt, gelingt es ihm, vom Film zu abstrahieren und wirkliche eigene Erlebnisse anzuführen.

⁹ Über Wortbildungskennnisse für die Negation von Adjektiven verfügt er aber bereits («unmutig»).

4. Was wissen Schulanfänger über Wortbedeutungen?

Abgesehen davon, dass Definitionsaufgaben neben Wortwissen vor allem auch schulische (= Definitionen geben) und kognitive Kompetenzen (= abstrakte und dekontextualisierte Beschreibungen geben) messen (Vermeer 2001: 221), zeigen die in Abschnitt 3.1 und 3.2 vorgestellten Ergebnisse, dass Definitionsaufgaben dem Wortwissen von Schulanfänger/innen nicht gerecht werden und die Gefahr einer Unterschätzung des Wissens in sich tragen (vgl. auch Anglin 1993: 9). Insbesondere, wenn semantisches Wortwissen zwischen den Polen der vagen Idee und dem elaborierten Wortwissen quantifiziert werden soll (vgl. z.B. Beck et al. 1987: 148), scheint eine offener Form der Datenerhebung wie das Interview unumgänglich. Denn erst die Anregungen der Interviewerin haben Basils durchaus beachtliches Wortwissen zu «Biene» überhaupt erst einer Quantifizierung zugänglich gemacht (eine spontane Definition konnte er nicht geben). Und auch im Gespräch über «Mut» wurde Basil zum Nachdenken über die Wortbedeutung und zur Abgrenzung von anderen Lexemen angeregt. Die Frage nach dem Wissen von Kindern über Wortbedeutungen hängt also massgeblich damit zusammen, wie es den Forschenden gelingt, dieses Wissen sichtbar zu machen.

Literatur

- Anglin, Jeremy M. (2005): The acquisition of word meaning II: Later lexical and semantic development. In: Cruse, Alan D. / Hundsnißscher, Franz / Job, Michael / Lutzeier, Peter Rolf (Hrsg.): *Lexikologie*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter. S. 1789–1800.
- Anglin, Jeremy M. (1993): Vocabulary Development: A Morphological Analysis. In: *Mono-graphs of the society for research in child development*, 58 (10, Serial No. 238).
- Beck, Isabel L. / McKeown, Margaret G. / Omanson, Richard C. (1987): The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In: McKeown, Margaret G. / Curtis, Mary E. (Hrsg.): *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NY: Erlbaum. S. 147–164.
- Benelli, Beatrice / Arcuri, Luciano / Marchesini, Gianna (1988): Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions. In: *Journal of Child Language*, 15. S. 619–35.
- Bowers, Linda / Huisinigh, Rosemary / LoGiudice, Carolyn / Orman, Jane (2004): *The Word Test 2 Elementary*. East Moline: LinguiSystemes, Inc.
- Juska-Bacher, Britta / Jakob, Sabrina (2014): Wortschatzumfang und Wortschatzqualität und ihre Bedeutung im fortgesetzten Spracherwerb. In: *ZfAL (Zeitschrift für angewandte Linguistik)*, 61 (1). S. 51–77.

- Juska-Bacher, Britta / Beckert, Christine / Gyger, Mathilde / Jakob, Sabrina / Schneider, Hans-jakob (im Druck): Leserelevante Kompetenzen an der Schwelle vom Kindergarten zur Schule. In: *LiLi (Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik)*, 178.
- Kauschke, Christina / Nutsch, Cornelia / Schrauf, Judith (2012): Verarbeitung von konkreten und abstrakten Wörtern bei Kindern im Schulalter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (1). S. 2–11.
- Komor, Anna / Reich, Hans H. (2008): Semantische Basisqualifikationen. In: Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). S. 49–61.
- Kurland, Brenda F. / Snow, Catherine E. (1997): Longitudinal measurement of growth in definitional skill. In: *Journal of Child Language*, 24. S. 603–625.
- Ouellette, Gene P. (2006): What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. In: *Journal of Educational Psychology*, 98 (3). S. 554–566.
- Read, John (2004): Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In: Bogaards, Paul / Laufer, Batia (Hrsg.): *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company B.V. S. 208–226.
- Szagun, Gisela (1983): *Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken*. München et al.: Urban & Schwarzenberg.
- Tannenbaum, Kendra R. / Torgesen, Joseph K. / Wagner, Richard K. (2006): Relationships Between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third-Grade Children. In: *Scientific Studies of Reading*, 10 (4). S. 381–398.
- Ulrich, Winfried (2010): *Wörter, Wörter, Wörter*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Vermeer, Anne (2001): Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. In: *Applied Psycholinguistics*, 22. S. 217–234.