



## Hyperonyme im fortgesetzten Spracherwerb<sup>1\*</sup>

### Superordinates in continued language development

Britta Juska-Bacher und Ursula Ritzau

#### Zusammenfassung

**Hintergrund:** Die Kenntnis von Hyperonymen oder Oberbegriffen wird als Indikator für die semantische Entwicklung des Kindes gesehen. Entsprechend machen Hyperonyme einen Teil verschiedener Sprachentwicklungstests für Kinder aus. Das Wissen über den Erwerb dieser paradigmatischen Relationen ist bisher allerdings begrenzt. In der deutschen Spracherwerbsliteratur ist für 7-Jährige etwa relativ offen formuliert, dass sie „alltägliche Oberbegriffe“ bereits in ihrem produktiven Wortschatz haben (Komor & Reich 2008).

**Ziel:** Der folgende Artikel konkretisiert diese Angaben, indem er erstens aufzeigt, welche (der vorgegebenen) Hyperonyme Kinder in der zweiten Klasse bereits produktiv beherrschen, und zweitens, über welche Strategien der Hyperonymbildung sie verfügen, um eine Kategorie bei unbekanntem Zielwort zu beschreiben.

**Methode:** Die Stichprobe besteht aus 127 monolingual deutschsprachigen Schweizer Kindern am Anfang der 2. Klasse, die in Einzelgesprächen zur Nennung von Hyperonymen aufgefordert wurden.

**Ergebnisse und Diskussion:** Die Ergebnisse belegen, dass der Bekanntheitsgrad der Hyperonyme mit der Häufigkeit ihres Vorkommens korreliert, d. h. die Kinder können besonders gut diejenigen Oberbegriffe benennen, denen sie häufig begegnen. Sind Hyperonyme noch nicht bekannt, verfügen sie bereits über eine Reihe von Strategien, um die gesuchte Kategorie dennoch benennen zu können.

#### Schlüsselwörter

Hyperonyme, Spracherwerb, Wortschatzerwerb, Strategien der Hyperonymbildung

#### Abstract

**Background:** The knowledge of superordinates is seen as an indicator for the semantic development of the child and is thus often included in various language tests. However, the literature on the acquisition of paradigmatic relations between words is scarce. In the German literature on language acquisition, it is stated that 7-year-old children already possess “everyday superordinates” (Komor & Reich 2008) in their productive vocabulary.

**Aim:** In this paper, we start out from this claim and ask first which (of the selected) superordinates children are able to produce and second what strategies they use to create superordinates when they do not know the target word.

**Methods:** Our sample consists of 127 monolingual German-speaking Swiss children at the beginning of the second school year, who were encouraged to name superordinates in one-on-one interviews.

**Results and Discussion:** Results demonstrate that the children’s degree of knowledge correlates with the frequency of the superordinates, i.e. the children are better able to produce superordinates that they are more frequently exposed to. In cases where the target superordinates are not familiar to the children, they use a set of different strategies to describe the superordinates.

#### Keywords

Superordinates, language acquisition, vocabulary acquisition, strategies for creating superordinates

1 Unter „fortgesetzter Spracherwerb“ fassen wir das Erwerbsalter, das über das typischerweise in der Spracherwerbsforschung untersuchte Alter von der Geburt bis ca. 4 Jahre hinausgeht.

\* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

## 1 Hyperonyme und ihre Erforschung im Spracherwerb

Bei Schulbeginn umfasst der aktive Wortschatz deutschsprachiger Kinder zwischen 3.000 und 5.500 Wörtern (Augst 1984, Butzkamm & Butzkamm 1999, Rothweiler & Meibauer 1999). Diese Wörter sind in Form von semantischen (Bedeutung) und formalen Netzwerken (Phonologie, Grammatik, Orthographie) im mentalen Lexikon miteinander verbunden (vgl. Dittmann 2002, Glück 2010, Juska-Bacher & Jakob 2014). Zu unterscheiden ist dabei zwischen einer syntagmatischen und einer paradigmatischen Ebene. Syntagmatische Beziehungen bestehen zwischen Wörtern, die auf der Satzebene miteinander kombiniert werden, sie sind also thematisch begründet, situations- oder kontextgebunden (z. B. *Hund* und *Leine*). Paradigmatische Beziehungen hingegen bestehen kontextunabhängig zwischen Wörtern meist der gleichen Wortart, die gegeneinander ausgetauscht werden können. Zu ihnen zählen u. a. die in diesem Artikel fokussierten Hyperonyme (Oberbegriffe), Hyponyme (Unterbegriffe) und Kohyperonyme (Begriffe auf dem gleichen taxonomischen Niveau, vgl. Abb. 1). Sie sind in der Regel lexikalisiert, d. h. im Wörterbuch ist ein entsprechender Eintrag zu finden (z. B. *Tier* als Oberbegriff für *Pinguine*, *Hunde*, *Eidechsen* etc.).

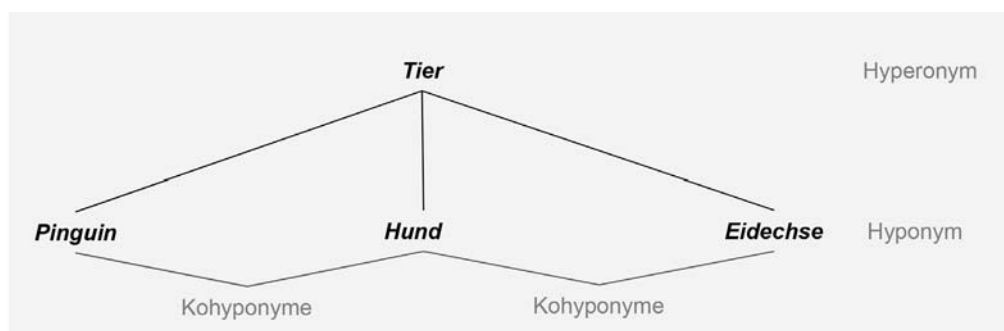


Abb. 1: Paradigmatische Beziehungen zwischen Hyperonym und (Ko-)Hyponymen

Im genannten Beispiel (Abb. 1) handelt es sich um eine taxonomische Relation, d. h. *Pinguin*, *Hund* und *Eidechse* sind eine Art von *Tier*. Die Lexikalisierung taxonomischer Begriffe ist in zahlreichen Sprachen üblich und spiegelt die Tendenz wider, dass Sprecher einzelne Wörter als Hyperonyme für Gruppen von Objekten verstehen (Waxman & Gelman 1986).

Hyperonyme bieten im Sprachgebrauch verschiedene Vorteile, sie erlauben uns:

1. **Inferenzen** zu bilden, d. h. Schlussfolgerungen zu ziehen: z. B. *Pinguine, Hunde und Eidechsen sind Tiere. Alle Tiere können sich bewegen.*<sup>2</sup> Daher gilt: *Auch Pinguine, Hunde und Eidechsen können sich bewegen.*
2. **ökonomisch zu kommunizieren:** z. B. die Verwendung von *Tiere* statt *Hunde, Pinguine und Eidechsen*
3. **abstrakte Gedanken**, z. B. in (bildungssprachlichen) Definitionen auszudrücken: *Der Hund ist ein vierbeiniges Tier, das bellt.*
4. **Spezifische Informationen**, die nicht für alle Hyponyme eines Hyperonyms gelten, **auszublenden:** z. B. *Vor kleinen Tieren haben Sie doch keine Angst?*, wenn ein giftiger Skorpion gemeint ist (Bsp. aus Wisniewski & Murphy 1989).

Zum Erwerb von Hyperonymen gibt es in der deutschsprachigen wie der internationalen Spracherwerbsforschung nur eine bescheidene Zahl empirischer Studien, deren Ergebnisse sich kurz zusammenfassen lassen. Die Untersuchungen zum Deutschen stammen in erster Linie aus der klinischen Linguistik, die auch Diagnoseinstrumente (z. B. Glück 2011, Petermann et al. 2010a) zur Hyperonymkenntnis zur Verfügung stellt und empirische Daten von Normierungsstichproben liefert, die erste Eckdaten aus dem deutschsprachigen Raum darstellen. Gängige Einführungen beschränken sich auf relativ grobe, aus der klinischen Linguistik und Ergebnissen internationaler Forschung abgeleitete Alterssetzungen. So heißt es etwa bei Komor und Reich (2008, 56; vgl. auch Menyuk 2000):

<sup>2</sup> Zoologen mögen uns diese Vereinfachung verzeihen. Uns ist bewusst, dass es streng genommen auch (wirbellose) Tiere (z. B. Korallen und Schwämme) gibt, die sich nicht bewegen können.

„Bei Dreijährigen haben erste mentale Prozesse zur hierarchischen Strukturierung und Kategorisierung, also zum Aufbau von Begriffsordnungen mit Ober- und Unterbegriffen, bereits eingesetzt. [...] Im Alter von etwa sieben Jahren sind alltägliche Oberbegriffe wie *Anziehsachen*, *Besteck*, *Essen*, *Spielsachen*, *Süßes*, *Obst*, *Gemüse*, *Farbe(n)*, *Gerät(e)*, *Flüssigkeit(en)* etc. auch im aktiven Wortschatz der Kinder zu finden.“

Studien aus dem englischsprachigen Raum konnten eine Verwendung von Hyperonymen bereits für 2- und 3-Jährige nachweisen (Blewitt 1994; Liu et al. 2001; Waxman & Hatch 1992). Sie belegen auch, dass Wörter, die zur Lebenswelt des Kindes gehören, wie z. B. *Kleider* und *Nahrungsmittel*, dabei zuerst erworben werden. Blewitt (1994) belegt schon für 2-Jährige die Fähigkeit der Kategorienbildung. Sie können ein Objekt mehreren Ebenen zugleich zuordnen; z. B. ist ein Schimpanse sowohl ein Affe als auch ein Tier und gehört somit in mehrere Kategorien, die unterschiedlich stark spezifisch sind (für 3- und 4-Jährige vgl. Waxman & Hatch 1992). Liu et al. (2001) konnten zeigen, dass schon 3-Jährige lernen können, Pseudowörter als Hyperonyme zu verwenden.

Die klassische Erstspracherwerbsforschung, die Kinder im Alter bis zu etwa vier Jahren in den Fokus nimmt, hat also deutlich gezeigt, dass Kinder bereits im Kindergartenalter in der Lage sind, Hyperonyme zu lernen und anzuwenden.

Im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projektes *Wortschatz und Wortlesen. Aneignung im frühen Schulalter*<sup>3</sup> (kurz: WuW) wurden – neben Lese- und weiteren Wortschatzkompetenzen – die Hyperonymkenntnisse von monolingual deutschsprachigen Kindern im fortgesetzten Spracherwerb untersucht. Dafür wurde mit Kindern in einem Alter gearbeitet, in dem sie Hyperonyme aus ihrer Lebenswelt bereits kennen und produktiv verwenden (siehe o.g. Zitat von Komor & Reich 2008). Die hier präsentierten Ergebnisse stammen von Kindern am Anfang der zweiten Klasse. Die Daten geben Antwort auf die folgenden zwei Fragestellungen:

1. Welche der vorgegebenen Hyperonyme benennen Kinder dieses Alters wie zuverlässig?
2. Welche Strategien wenden sie an, wenn sie keinen Zugriff auf die Zielwörter haben? Bilden sie z. B. neue Hyperonyme, geben sie Umschreibungen oder keine Antwort?

Der vorliegende Artikel gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der Theorieteil beginnt mit einer Unterscheidung verschiedener Hyperonymarten (Kapitel 2). Im Anschluss werden die fünf im Deutschen möglichen Hyperonymbildungen vor- und die damit zusammenhängenden kognitiven Leistungen der Sprechenden dargestellt (Kapitel 3). Zum Abschluss des Theorieteils wird die Frage angesprochen, ob der Erwerb von Hyperonymen in erster Linie mit der kognitiven Reifung der Kinder oder mit dem bildungsinstitutionellen Einfluss zusammenhängt (Kapitel 4). Der Empirieteil enthält je ein Kapitel zum Design des Projektes WuW (Kapitel 5) und zu den Ergebnissen zur Hyperonymkenntnis und -bildung von Zweitklässlern (Kapitel 6). Im letzten Kapitel werden die Projektergebnisse und ihre Bedeutung diskutiert (Kapitel 7).

## 2 Arten von Hyperonymen

### 2.1 Taxonomische Hyperonyme (Inklusion)

Taxonomische Hierarchien sind in der Regel nicht wie im oben angeführten Beispiel *Tier – Hund* auf zwei Ebenen beschränkt. Insbesondere Nomen weisen zahlreiche Hyperonymrelationen auf. Unser Beispiel lässt sich problemlos um weitere Hierarchieebenen erweitern, z. B. *Lebewesen – Tier – Wirbeltier – Säugetier – Hund – Pudel – Riesenpudel*. Bei Verben und Adjektiven ist es deutlich schwieriger, weitere Ebenen auszumachen (z. B. *sich bewegen – gehen – marschieren* oder *farbig – rot – dunkelrot*; vgl. M.L. Murphy 2010, 117; Kauschke & Stan 2004). Wir beschränken uns im Folgenden mit Rücksicht auf die Zielgruppe auf die Wortart Nomen.

Die Beispiele zeigen, dass ein Wort nicht fest an eine hierarchische Ebene gebunden ist (*Lebewesen* bspw. ist Hyperonym zu *Tier*, *Tier* wiederum Hyperonym zu *Wirbeltier* usw.<sup>4</sup>), sondern dass es

<sup>3</sup> Projektbeschreibung siehe <http://p3.snf.ch/Project-143522> und Juska-Bacher et al. (2015 und 2016).

<sup>4</sup> Wenn Hyperonyme und Hyponyme nicht zur selben Wortklasse gehören, z. B. *übel – krank – Gesundheitszustand*, besteht bisher keine Einigkeit darüber, ob die Relation wirklich als taxonomisch oder eher als paradigmatisch anzusehen ist (M.L. Murphy 2010).

sich immer um eine relationale Zuordnung handelt, was beim Wortschatzerwerb berücksichtigt werden muss.

Die taxonomische Relation wird auch als Mengeninklusion (*set inclusion*) bezeichnet, d. h. das Hyperonym *Tier* umfasst jedes Element der Teilmenge, also jedes Hyponym, in unserem Beispiel *Pinguin*, *Hund* und *Eidechse*. Man spricht bei dieser Hyperonym-Hyponym-Relation auch von einer Eine-Art-von-Beziehung (*is-a relation*). Diese Relation ist asymmetrisch: Alle Hunde sind Tiere, aber nicht alle Tiere sind Hunde. Sie ist damit auch transitiv, in dem Sinne, dass die Eigenschaften des Hyperonyms vom Hyponym übernommen werden (*property inheritance*). Wenn sich das Tier fortpflanzen kann, kann sich auch der Hund fortpflanzen (G.L. Murphy 2002; Sloman 1998). Diese Transitivität zeigt sich auch in logischen Folgen, z. B.: *Wenn X eine Art Y ist und Y eine Art Z ist, dann ist auch X eine Art Z*. Dies aber nur, wenn die Relation echte Inklusion (*proper inclusion*) beschreibt. Ein Beispiel dafür wäre:

- a. Ein Pudel [X] ist ein Hund [Y].
- b. Ein Hund [Y] ist ein Tier [Z].
- c. Ein Pudel [X] ist ein Tier [Z].

M.L. Murphy (2010, 114, unsere Übersetzung) nennt das folgende Beispiel für eine funktionelle Hyponomie, die eben keine echte Inklusion bezeichnet:

- a. Ein Urinbecher ist eine Art Becher.
- b. Ein Becher ist eine Art Trinkgefäß.
- c. \*Ein Urinbecher ist eine Art Trinkgefäß.

Der Fehler entsteht hier, weil die Beschreibung des Bechers als *eine Art Trinkgefäß* nicht echte Inklusion bezeichnet, sondern lediglich eine Funktion. Eine passende Beschreibung des Wortes *Becher* wäre gemäß M.L. Murphy (2010, ebd., unsere Übersetzung) „ein Behälter mit einer weiten, runden Öffnung [...], der Flüssigkeiten fassen kann“.

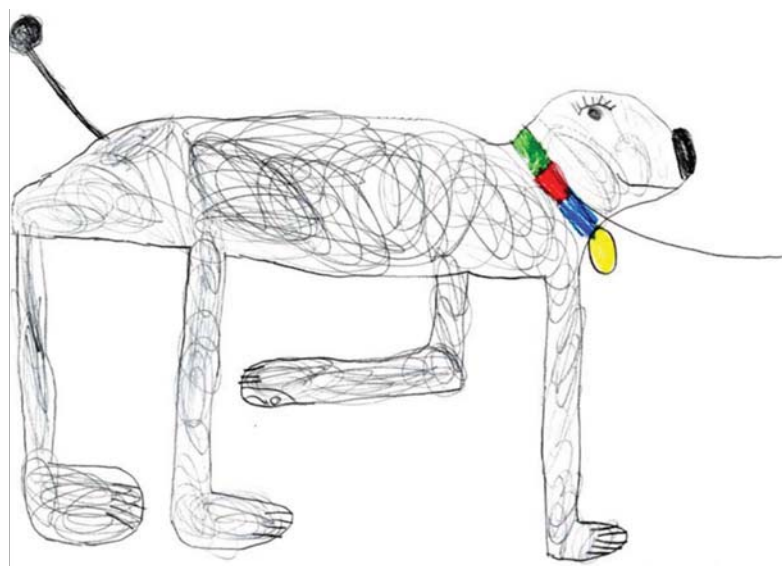


Abb. 2: Kinderzeichnung von Nora, 6 Jahre

Um das in Abbildung 2 dargestellte Objekt zu benennen, verwendet man in der Regel das Wort *Hund*, nicht *Säugetier* oder *Riesenpudel*, bspw. als Erwachsener gegenüber einem Kind, das fragend auf die Zeichnung weist. Das Wort *Hund* gehört zur sogenannten Basisebene, der unmarkierten Kategorie der taxonomischen Hierarchie (Rosch 1978). Arbeiten von Waxman et al. (1991) sowie Mervis und Crisafi (1982) belegen, dass Kinder entsprechend in der Regel Wörter der Basisebene (*Hund*) zuerst erwerben. Erst später folgen Hyperonyme (*Tier*) und zuletzt schließlich Hyponyme (*Pudel*). Gemäß Kauschke et al. (2010) wird die Dominanz der Wörter auf der Basisebene erst in der Schulzeit langsam abgebaut und weitere Kategorien der lexikalischen Hierarchie kommen hinzu. Eine Bevorzugung der Basisebene heißt jedoch nicht, dass die Kinder auf diese Ebene beschränkt wären.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Einige Autoren konnten ein Überwiegen der Basisebene bis ins Erwachsenenalter feststellen (G.L. Murphy 2002; Waxman & Hatch 1992).

## 2.2 Kollektiva (Sammelbegriffe)

Neben taxonomischen Hyperonymen gibt es auch Hyperonyme, die Kollektiva darstellen. Das Hyperonym *Familie* bspw. umfasst verschiedene Personen, darunter eventuell auch eine Tochter. Die Tochter ist aber nicht eine Art von Familie, sondern Teil der Familie. Taxonomische Hyperonyme zum Hyperonym *Familie* wären etwa *Kernfamilie* oder *Regenbogenfamilie* (beide sind eine Art von Familie).

Cruse (1986, 175f) teilt Kollektiva in folgende drei Kategorien auf:

1. Gruppenrelationen (*group member*): Die Mitglieder einer Kategorie sind Teil dieser Kategorie und nicht austauschbar. Beispiel: Eine bestimmte Tochter ist Teil einer bestimmten Familie, aber zu einer Familie muss nicht unbedingt eine Tochter gehören.
2. Klassenrelationen (*class member*): Die Mitglieder der Kategorie sind Teil der Kategorie und austauschbar. Beispiel: Jeder Bischof ist Teil des Klerus und der Klerus umfasst jeden Bischof.
3. Sammelrelationen (*collection member*): Die Mitglieder der Kategorie sind Teil der Kategorie, wenn sie sich in unmittelbarer physischer Nähe befinden, und sie sind austauschbar. Beispiel: Jeder Stein kann Teil eines Haufens sein, aber nur wenn sich der Stein in unmittelbarer Nähe des Haufens befindet. Der Haufen umfasst nur Steine, die sich in unmittelbarer Nähe befinden und/oder sich sogar berühren.

Drei klassische Studien deuten darauf hin, dass Hyperonyme in Form von Kollektiva eher die Regel als die Ausnahme sind (Markman et al. 1980; Markman 1985; Wisniewski & Murphy 1989). Markman et al. (1980) konnten zeigen, dass Kinder neue Hyperonyme eher als Kollektiva denn als taxonomische Kategorien verstehen. In zwei Experimenten wurden den Stichprobenkindern (N=96) neue Kategorien in Form von Fantasiertieren aus Papier präsentiert. Die drei jüngeren Kindergruppen (ca. 6, 11 und 14 Jahre alt) verstanden die neuen Hyperonyme als Kollektiva, nur die vierte und älteste Gruppe (ca. 17 Jahre alt) als taxonomische Kategorie. Bei der Aufforderung „Zeige mir ein X.“ haben die Kinder bis 14 Jahre nicht auf ein Objekt X gezeigt, sondern auf mehrere Objekte. Das heißt, dass X als Kollektivum verstanden wurde (vgl. „Zeige mir einen Wald.“, wobei auf mehrere Bäume zu zeigen ist, gegenüber „Zeige mir einen Baum.“, wobei nur auf einen Baum zu zeigen wäre). Einige Teilnehmende haben im Interview entsprechend geäußert, dass das ganze Ding zusammen X bilde.

Markman (1985) stellte fest, dass Kinder neue Hyperonyme besser lernen konnten, wenn diese als Kollektiva verwendet wurden. Wisniewski und Murphy (1989) konnten in ihrer auf einem schriftlichen Korpus basierenden Studie belegen, dass Wörter auf der Basisebene eher auf einzelne Objekte verweisen (70%), während sich Wörter auf übergeordneter Ebene eher auf Kollektiva beziehen (77%). Diese Studien weisen darauf hin, dass die Struktur der Inklusion (taxonomische Hyperonyme) komplizierter und weniger intuitiv ist als die Teil-Ganzes-Beziehungen der Kollektiva. Erwachsene denken bei Hyperonymen in der Regel eher an eine Reihe konkreter Objekte und nicht an ein abstraktes Konzept (Mihatsch 2006).

## 2.3 Übersicht

Die zwei beschriebenen Hyperonymarten sind in Abbildung 3 dargestellt.

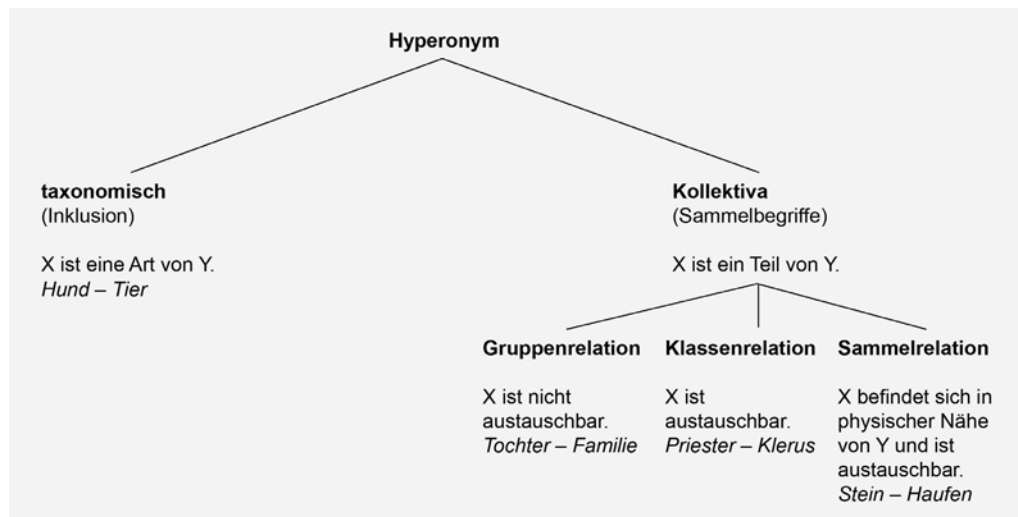


Abb. 3: Arten von Hyperonymen

### 3 Hyperonymbildung und kognitive Leistung der Sprechenden

In Kapitel 1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass taxonomische Hyperonyme in der Regel lexikalisiert sind, d.h. wir verwenden das Hyperonym *Tier* statt einer Aufzählung (*Pferde, Kühe, Schildkröten, Elefanten, ...*) oder Umschreibungen (*Lebewesen, die keine Menschen oder Pflanzen sind*). Wenn in einer Sprache Hyperonyme fehlen, sie also (noch) nicht lexikalisiert sind, gibt es verschiedene Möglichkeiten, diese lexikalische Lücke zu besetzen. In Tabelle 1 sind die für unsere Studie relevanten Möglichkeiten der Hyperonymbildung im Deutschen zusammengefasst. Im Anschluss an die Tabelle werden die einzelnen Möglichkeiten kurz erklärt und die erforderlichen kognitiven Leistungen der Sprechenden bei der Verwendung der verschiedenen Möglichkeiten angesprochen. Prinzipiell besteht die kognitive Leistung bei der Verbalisierung von Hyperonymen aus zwei Schritten: erstens der *Kategorisierung*, d.h. dem Finden der angemessenen Kategorie und zweitens dem *Wortabruf*, d.h. dem Zugriff auf das treffende Wort oder ggf. – wenn das Hyperonym im mentalen Lexikon nicht vorhanden ist – auf mehrere Komponenten, die ersatzweise verwendet werden.

Tab. 1: Möglichkeiten der Hyperonymbildung im Deutschen

| Hyperonymbildung                   | Beispiel                              |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| Lexikalisierung                    | <i>Besteck</i>                        |
| Umschreibung                       | <i>Hilfsmittel zum Essen</i>          |
| Koordination von Basislexemen      | <i>Messer und Gabel</i>               |
| Pseudohyperonyme                   | <i>Esszeug</i>                        |
| General Extenders, Heckenausdrücke | <i>Löffel und so, eine Art Löffel</i> |

Die **Lexikalisierung** ist die unmarkierte Hyperonymbildung, bei der ein einzelnes Wort die Kategorie bezeichnet, so steht beispielsweise das Wort *Besteck* als taxonomisches Hyperonym für die Kategorie Besteck im Sinne der zum Essen verwendeten Gerätschaften. Wenn das gesuchte Hyperonym lexikalisiert ist, besteht die kognitive Leistung der Sprechenden, wie oben beschrieben, aus der Kategorisierung und dem Wortabruf. Die im Folgenden beschriebenen Möglichkeiten werden den im Kapitel 1 genannten vier Vorteilen von Hyperonymen (u. a. Sprachökonomie, Grundlage für Definitionen) nicht mehr gerecht.

Anstelle eines lexikalisierten Hyperonyms können **Umschreibungen** eingesetzt werden. In Tabelle 1 haben wir die im Deutschen eher unübliche Umschreibung *Hilfsmittel zum Essen* aufgeführt. Wenn Sprechende bei fehlendem Eintrag im mentalen Lexikon oder fehlender Zugriffsmöglichkeit auf eine Umschreibung ausweichen, gilt es, nach der Kategorisierung im mentalen Lexikon nach Einträgen für eine möglichst treffende Umschreibung der Kategorie zu suchen.

Hyperonyme können auch durch die **Koordination von Basiswörtern** gebildet werden. Tabelle 1 zeigt die Koordination von *Messer und Gabel* für *Besteck*. Fehlt das Hyperonym im mentalen Lexikon, so können also auch verschiedene Kohyponyme aneinandergereiht werden. Wird diese Möglichkeit gewählt, ist nicht immer zu entscheiden, ob vorgängig wirklich eine Kategorisierung stattgefunden hat.

Eine vierte Möglichkeit der Hyperonymbildung stellen Komposita mit wenig spezifischen nominalen Komponenten dar (*-sachen, -zeug, -teile* usw.). Sie werden in der englischsprachigen Literatur als Dummy-Hyperonyme (*dummy superordinates*) bezeichnet (Kurland & Snow 1997). Wir verwenden hier im Deutschen die Bezeichnung **Pseudohyperonyme**. Einige von ihnen wurden im Laufe der diachronen Entwicklung lexikalisiert (z. B. *Werkzeug* und *Fahrzeug*) und sind folglich in die Klasse der „ordentlichen“, d. h. der lexikalisierten Hyperonyme gewechselt. Die Sprechenden müssen bei der Verwendung von Pseudohyperonymen neben der Fähigkeit zur Kategorisierung das gängige Wortbildungsmuster der Komposition kennen und Zugriff auf die entsprechenden wenig spezifischen nominalen Komponenten haben.

Als letzte Möglichkeit der Hyperonymbildung sei die Verwendung von sogenannten **General Extenders**<sup>6</sup> (*... und so*) oder **Heckenausdrücken** (*eine Art von ...*) angeführt. Diese Art der Hyperonyme ist wie die Pseudohyperonyme eher unspezifisch. Ein Ausdruck wie *Autos und so* könnte je nach Kontext und Situation für verschiedene Kategorien verwendet werden, z. B. für Autos und kleine Lastwagen oder für Fahrzeuge im Allgemeinen. Die Verwendung von General Extenders verlangt also nicht notwendigerweise eine Kategorisierung, sondern erlaubt es, das Hyponym durch einen Zusatz zu erweitern.

Nachdem in diesem Kapitel die verschiedenen Arten der Hyperonymbildung vorgestellt wurden, widmet sich das folgende Kapitel dem Erwerb von Hyperonymen.

#### 4 Hyperonymerwerb – gefördert durch kognitive Reifung oder schulische Bildung?

In Kapitel 2.1 haben wir auf Kauschke et al. (2010) verwiesen, die zeigen konnten, dass nach dem Vorherrschen von Basiswörtern in den ersten Lebensjahren deren Anteil erst in der Schulzeit langsam zurückgeht und weitere Kategorien der semantischen Hierarchie hinzukommen. Im deutschsprachigen Raum wie in den anderen westeuropäischen Ländern ist es praktisch unmöglich, empirisch zu untersuchen, ob die zunehmende Verwendung von Hyperonymen auf das Alter und die damit einhergehende kognitive Reifung per se oder auf den bildungsinstitutionellen Einfluss zurückzuführen ist, da alle Kinder ab einem gewissen Alter die Schule besuchen. Es gibt Hinweise darauf, dass sprachliche Entwicklungen wie der Erwerb von Hyperonymen eng mit der Schulbildung verknüpft sind. Dazu Mihatsch (2004, 47; siehe auch Mihatsch 2006):

„Es ist sehr wahrscheinlich, dass die an Schulen und Universitäten vermittelten logischen Denkstrukturen auf die Entstehung von Hyperonymen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss ausüben, denn es ist nachgewiesen, dass der Einsatz logischer Denkopoperationen, wie sie auch für Taxonomien wichtig sind, stark vom Bildungsgrad einer Person abhängen [...].“

So konnte etwa gezeigt werden (Juska-Bacher 2015, Kurland & Snow 1997, Vermeer 2001), dass Kinder am Schulanfang in Definitionen vorwiegend beschreibend oder kontextualisierend vorgehen (z. B. als Definition für Biene: *Eine Biene macht Honig und der ist gesund, wenn man mal krank ist*) und erst im Laufe der Schulzeit paradigmatische Antworten im Sinne einer formalen Definition unter Verwendung eines Hyperonyms (*eine Biene ist ein Tier/Insekt, das ...*) geben.

#### 5 Studiendesign und Durchführung des Projektes „Wortschatz und Wortlesen“

Im Rahmen des Projektes „Wortschatz und Wortlesen. Aneignung im frühen Schulalter“ wurde neben einer Reihe anderer Wortschatz- und Wortlesekompetenzen (detaillierter siehe Juska-Bacher et al. 2015 und 2016) die Benennung von Hyperonymen am Anfang der zweiten Klasse (3. bis 6. Schulwoche im August/September 2014) getestet. Die Stichprobe bestand aus 127 Kindern im Alter von 7;5 bis 9;3 Jahren (Mittelwert: 7;11 Jahre, Standardabweichung 126 Tage), die aus

6 General Extenders werden auf Deutsch auch Etcetera-Formeln (König & Stoltenburg 2013) oder Allgemeine Verlängerungssignale (Overstreet et al. 2006) genannt.

14 Klassen der Schweizer Kantone Aargau, Basel-Landschaft und Solothurn stammten. Alle 58 Mädchen und 69 Jungen wuchsen mit Deutsch als Erstsprache auf.

Um den Sprachstand der Kinder im Bereich der Hyperonyme zu testen, wurde der Subtest 2 „Kategorienbildung“ des „Sprachstandserhebungstest[s] für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren“ (SET 5-10) von Petermann et al. (2010a) verwendet. Den Kindern wird in diesem Test in individuellen Testsituationen jeweils eine Illustration mit vier Abbildungen präsentiert, zu denen sie ein Hyperonym bilden sollen. Nach einer vorangehenden Erläuterung der Aufgabenstellung wird das Vorgehen der Hyperonymbildung anhand eines Beispiels geübt, bevor die Kinder im Anschluss 15 Hyperonyme benennen sollen. Im Projekt WuW war diese Aufgabe Teil einer insgesamt ca. 45-minütigen Testbatterie, mit der Wortschatz und Wortlesen untersucht wurden. Im Gesamtverlauf wurde dieser Subtest (Dauer: ca. 5 Minuten) als zweiter Test nach einem Test zum Wortschatzumfang durchgeführt. Abgesehen von zwei Punkten folgten wir dabei den offiziellen Testvorgaben:

1. Um die insgesamt relativ lange Testzeit etwas abwechslungsreicher zu gestalten, wurden die 15 Hyperonyme abwechselnd mit 16 Antonymen präsentiert (vgl. Anregung von Glück 2011).
2. Die im Testmanual als korrekt angegebenen Zielwörter (Petermann et al. 2010b) wurden teilweise erweitert (siehe Tabelle 2, Spalte 3). Grund dafür war einerseits, dass es den SET 5-10 nicht in einer Schweizer Fassung gibt (in der Schweiz üblich ist bspw. der Helvetismus *Velo* statt *Fahrrad*, Tab. 2, Nr. 5) und andererseits, dass uns weitere Nennungen als gleichwertige Hyperonyme erschienen (z. B. *Leute* neben *Menschen/Familie*, siehe Tab. 2, Nr. 3). Da wir bei der Auswertung nicht auf Werte der Standardisierungsstichprobe zurückgreifen, sondern die Daten nur im Hinblick auf die Hyperonymbildung der Stichprobe und die Strategien bei unbekanntem Zielwort auswerten, halten wir diese Änderungen gegenüber der Originalfassung des Tests für angemessen und gerechtfertigt.

Die im Test vorgegebenen Zielwörter und die dazugehörigen Abbildungen sind in Tabelle 2 angeführt.

Tab. 2: Zielwörter, Erweiterungen im Projekt WuW und Abbildungen

| Nr. | Zielwort im SET 5-10            | Erweiterungen im Projekt WuW                                     | Abbildungen  |
|-----|---------------------------------|--|--|
| 1   | <i>Tiere</i>                    | <i>Lebewesen</i> <sup>1</sup>                                    | Katze, Kuh, Krokodil und Ameise                        |
| 2   | <i>Farben</i>                   |  | vier Farbflecken in lila, gelb, blau und braun         |
| 3   | <i>Menschen/Familie</i>         | <i>Leute</i> <sup>2</sup>  | Mann, Frau, Mädchen und Junge                          |
| 4   | <i>(Musik-)Instrument</i>       |  | Blockflöte, Trommel, Triangel und Klavier              |
| 5   | <i>Fahrradteile</i>             | <i>Veloteile</i> <sup>3</sup>                                    | Fahrradlenker, -klingel, Pedale und Rad                |
| 6   | <i>Besteck</i>                  |  | Messer, Esslöffel, Teelöffel und Gabel                 |
| 7   | <i>Körperteile</i>              |  | Hand, Nase, Ohr und Fuß                                |
| 8   | <i>Werkzeug</i>                 |  | Hammer, Säge, Bohrmaschine und Zollstock               |
| 9   | <i>Fahrzeuge/Verkehrsmittel</i> | <i>Gefährte, Transportmittel<br/>Motorfahrzeuge</i> <sup>4</sup> | Auto, Bus, Straßenbahn und Lokomotive                  |
| 10  | <i>Berufe/Jobs</i>              |  | Ärztin, Maler, Koch und Schaffnerin                    |
| 11  | <i>Pflanzen</i>                 |  | Blume, Baum, Busch und Kaktus                          |
| 12  | <i>Möbel</i>                    | <i>Möbelstücke</i> <sup>5</sup>                                  | Schrank, Bett, Tisch und Stuhl                         |
| 13  | <i>Himmelskörper</i>            |  | Stern, Sonne, Mond und Sternschnuppe                   |
| 14  | <i>Elektrogeräte</i>            |  | Haartrockner, Toaster, Kaffeemaschine und Wasserkocher |
| 15  | <i>Formen</i>                   |  | Dreieck, Quadrat, Rechteck und Kreis                   |

- 1 *Lebewesen* bezeichnet eine höhere Ebene als *Tiere*, umfasst aber alle vier Abbildungen und wird deshalb als Zielwort akzeptiert.
- 2 Das Wort *Leute* ist synonym zu *Menschen* und wird deshalb ebenfalls als korrekt angesehen.
- 3 Anpassung an die Schweizer Standardvarietät
- 4 *Gefährte, Transportmittel* und *Motorfahrzeuge* haben wir als gleichwertige Hyperonyme anerkannt, da sie die Hyponyme *Auto, Bus, Straßenbahn* und *Lokomotive* umfassen.
- 5 Das Wort *Möbelstücke* haben wir als gleichwertiges Hyperonym anerkannt. Dieses Wort ist interessant, da die zweite Komponente des Kompositums (-stück) üblicherweise verwendet wird, um das Hyperonym im Singular verwenden zu können. Der Plural (-stücke) ist hier überflüssig.



Von diesen 15 Hyperonymen sind die meisten taxonomischer Art. Eine Ausnahme ist das Hyperonym *Familie*, das eine Gruppenrelation, also ein Kollektivum darstellt. Das Hyperonym *Möbel* kann abhängig von der nationalen Varietät als taxonomisches Hyperonym (ein Tisch ist ein Möbel, in der Schweiz) betrachtet werden oder auch als Kollektivum (Klassenrelation), das in der Regel nicht für ein einzelnes Objekt verwendet wird (\*ein Möbel, z. B. in Norddeutschland). Die Kategorie *10 Berufe/Jobs* stellt insofern eine weitere Ausnahme dar, als dass die abgebildeten Personen nicht Berufe sind, sondern Berufe ausüben. Wenn die vier Abbildungen als Personen angesehen werden, ist das Hyperonym nicht taxonomisch (\*ein Maler ist ein Beruf), aber wenn sie abstrakter (und grammatisch ohne Artikel) betrachtet werden, kann das Hyperonym durchaus als taxonomisch eingestuft werden (Maler ist ein Beruf).

Zu den Kategorien *5 Fahrradteile* und *7 Körperteile* ist anzumerken, dass sie trotz gleicher Wortbildung unterschiedlich eingestuft wurden. Da *Fahrradteil(e)* in *Duden Online* nicht aufgeführt ist, betrachten wir es als nicht lexikalisiert<sup>7</sup> und stufen das Kompositum als Pseudohyperonym mit dem Kopf *-teile* ein. *Körperteile* hingegen ist in *Duden Online* enthalten und wird in diesem Artikel entsprechend als lexikalisiertes Hyperonym betrachtet.

Die Auswahl der Zielwörter von Petermann et al. (2010a) entspricht den Themenfeldern, die für Kinder des anvisierten Alters relevant sind. Komor (2008, 56) nennt als solche „Ernährung, Bekleidung, Fahrzeuge, Familie/Verwandtschaft, Farben, Haus/Wohnen, Körper, Pflanzen, Spiel/Spielzeug, Tiere, Werkzeug“ sowie „Badgegenstände, Küchengeräte, Musikinstrumente“. Bei der klaren Mehrheit der abgefragten Hyperonyme handelt es sich um Konkreta.<sup>8</sup> Der Subtest ist so angelegt, dass er von den Kindern drei Bearbeitungsschritte verlangt, nämlich erstens eine Interpretation der Illustration (das Bild deuten und feststellen, was dargestellt ist = Bilderkennung), zweitens die Kategorisierung (Finden einer passenden Kategorie, die alle vier Abbildungen umfasst) und drittens den Wortabruf (Finden eines passenden Wortes zur Beschreibung der Kategorie). Abbildung 4 visualisiert diesen Prozess (vgl. auch kognitive Leistungen der Sprechenden bei Hyperonymbildungen, Kapitel 3).

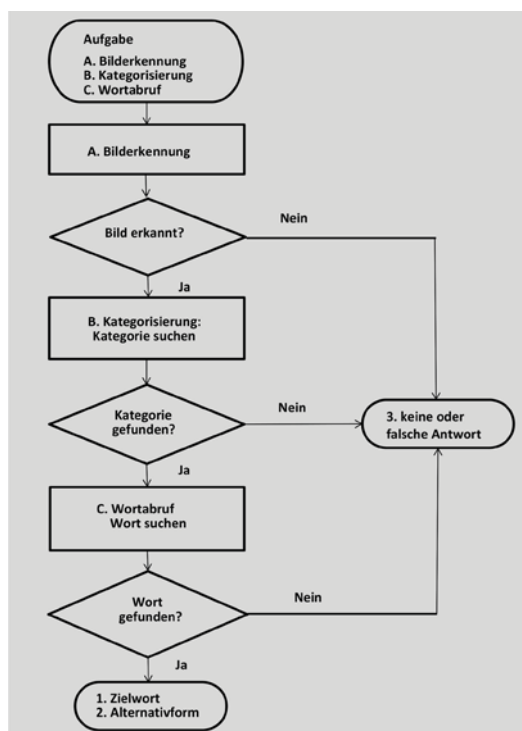


Abb. 4: Prozess von Bilderkennung, Kategorisierung und Wortabruf

<sup>7</sup> www.duden.de (abgerufen am 4.9.2015).

<sup>8</sup> Aus der Literatur ist bekannt, dass Kinder mit zunehmendem Alter immer mehr abstrakte Wörter rezipieren und produzieren können, darunter auch abstrakte Hyperonyme (für das Deutsche z. B. Kauschke et al. 2010 für 4- bis 7-Jährige, Kauschke et al. 2012 für 8- und 12-Jährige Kinder; für das Italienische z. B. Caramelli et al. 2004 für Kinder im Alter von 8, 10 und 12 Jahren). Der höhere Schwierigkeitsgrad für die Kinder und die schwierigere bildliche Darstellbarkeit erklären das deutliche Überwiegen der Konkreta in dem von uns verwendeten Subtest.

In einem ersten Schritt muss das Kind die bildliche Darstellung erkennen. Wenn das gelungen ist, muss es nach einer gemeinsamen Kategorie für die vier Abbildungen suchen. Nach oder während der Kategorisierung sucht es nach Wörtern, mit denen die Kategorie treffend beschrieben werden kann. Dies kann entweder das zielsprachliche Hyperonym oder eine Alternativform sein. Falls Bilderkennung, Kategorienfindung oder Wortabruf missglücken, kann es keine oder nur eine falsche Antwort geben. Für unsere Daten lässt sich nicht in jedem Fall einer vom Zielwort abweichenden Antwort feststellen, bei welchem der drei Schritte die abweichende Antwort ausgelöst wurde.

Die Antworten der Kinder wurden mit 0 bis 2 Punkten bewertet. Wenn ein Kind eines der Zielwörter (in der zweiten und dritten Spalte von Tabelle 2) genannt hat, wurden dafür 2 Punkte vergeben. Wenn ein anderes Hyperonym gebildet oder eine zutreffende Beschreibung zur gesuchten Kategorie gegeben wurde (z. B. *Esszeug* oder *damit kann man essen* statt *Besteck*), wurde 1 Punkt vergeben. Im SET 5-10 sind Beispiele für Antworten, die mit 1 Punkt bewertet wurden, vorgegeben. Für die Kategorie 10 *Berufe/Jobs* sind beispielsweise folgende Hyperonyme bzw. Beschreibungen genannt: *Menschen/Leute; Menschen, die arbeiten; Arbeiter; Frauen und Männer*. Wir haben diese Liste um gleichwertige Varianten, die von unseren Teilnehmenden genannt wurden, ergänzt. Im Hinblick auf Kategorie 10 *Berufe/Jobs* haben wir beispielsweise *Solche, die arbeiten; Handwerksmänner; Geschäftsleute; Erwachsene* hinzugefügt. Der Punktabzug ist teilweise auf Probleme beim Wortabruf (*solche, die arbeiten*) und teilweise auf Probleme bei der Kategorisierung (zu weit: *Erwachsene*) zurückzuführen. Unzutreffende oder fehlende Antworten bekamen keinen Punkt. Als Beispiel wiederum für Kategorie 10 *Berufe/Jobs* ist *Stopp* zu nennen. Die als unzutreffend eingestuft Antworten der Kinder haben allerdings immer einen Bezug zur Illustration mit den vier Abbildungen. Illustration 10 *Berufe/Jobs* beinhaltet die Abbildung einer Schaffnerin, die ein rotes Schild hält, das einem Stoppschild ähnelt und damit die Antwort des Kindes motiviert. Trotz des thematischen Bezugs erhielten diese Antworten keinen Punkt, da sie lediglich einen Teil der gesuchten Kategorie bezeichnen und nicht als Hyperonyme betrachtet werden können.

## 6 Projektergebnisse

In diesem Kapitel wird zuerst beschrieben, wie viele und welche der abgefragten Zielwörter die Kinder am Anfang der zweiten Klasse benennen konnten (vgl. 1. Kapitel, 1. Frage). Danach folgt eine Darstellung der eingesetzten Strategien zur Hyperonymbildung bei nicht verfügbarem Zielwort (vgl. 1. Kapitel, 2. Frage).

### 6.1 Benennung der Hyperonyme

Abbildung 5 zeigt, wie viele Kinder jeweils eine Illustration mit dem gesuchten Hyperonym bezeichneten. Die einzelnen abgefragten Hyperonyme konnten von 0 bis 98% der Kinder richtig benannt werden (vgl. Abb. 5).

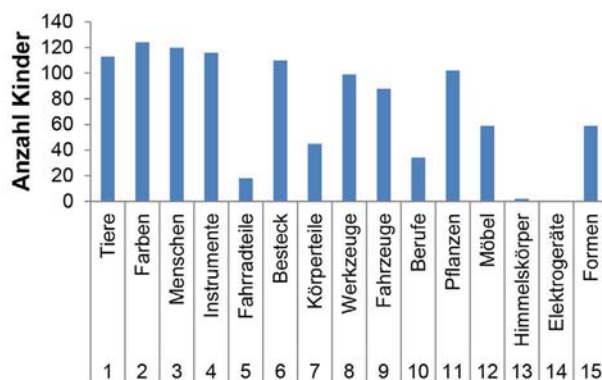


Abb. 5: Benennung der 15 gesuchten Hyperonyme (Anzahl der Kinder N=127)

In Kapitel 5 wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich im Einzelfall bei einer vom Zielwort abweichenden Antwort nicht immer vollständig nachvollziehen lässt, auf welcher der drei für die Lösung der Aufgabe genannten Schritte *Bildererkennung* – *Kategorisierung* – *Wortabruf* ein Fehler passiert ist. Wenn ein Kind das Zielwort genannt hat (2 Punkte), hat es alle drei Schritte korrekt bearbeitet. Wenn es eine Alternativform angab, kann es neben der falschen Bildererkennung auch an einer falschen Kategorisierung oder einem fehlerhaften Wortabruf liegen. Teilweise lässt sich das Problem aus der Antwort ablesen. Einige Kinder sagten beispielsweise *gehört zum Fahrrad* statt *Fahrradteile* und zeigen damit, dass sie zwar die Kategorie verstanden hatten, aber das Zielwort nicht benennen konnten (oder wollten). In anderen Fällen, zum Beispiel wenn das Adjektiv *gelb* statt des Zielworts *Himmelskörper* benannt wurde, ist es weniger deutlich, ob das Kind die Kategorie verstanden hat oder ob ihm evtl. das Zielwort unbekannt war.

Die einzelnen Hyperonyme haben einen sehr unterschiedlichen Bekanntheitsgrad. Das Hyperonym *Farben* wurde von fast allen Kindern (124) mit dem Zielwort benannt, das Hyperonym *Elektrogeräte* hingegen von keinem Kind. Die Vermutung liegt nahe, dass einige Zielwörter besser bekannt sind, weil sie in der Inputsprache häufiger vorkommen. Um den Zusammenhang zwischen Vorkommenshäufigkeit und Bekanntheitsgrad eines hyperonymischen Zielwortes zu untersuchen, wurden die 15 Wörter (inklusive der in Tabelle 2 genannten Varianten) im Wortschatzportal der Universität Leipzig abgefragt.<sup>9</sup> Bei den Kategorien der Hyperonyme, die mit mehreren Zielwörtern bezeichnet werden können, wurde jeweils die häufigste Bezeichnung gewählt.<sup>10</sup> Unsere 15 Zielwörter gehören zu den Häufigkeitsklassen (HK) 5 (relativ häufig) bis 19 (relativ selten), wobei die HK 12 den Mittelwert bildet. Eine Auflistung der Zielwörter und ihrer Häufigkeitsklassen findet sich in Tabelle 3.

Tab. 3: Häufigkeitsklassen der 15 Zielwörter gemäß Leipziger Wortschatzportal

| Nr. | Zielwort        | Häufigkeitsklasse |
|-----|-----------------|-------------------|
| 1   | Tiere           | 9                 |
| 2   | Farben          | 10                |
| 3   | Menschen        | 5                 |
| 4   | Musikinstrument | 11                |
| 5   | Fahrradteile    | 19                |
| 6   | Besteck         | 15                |
| 7   | Körperteile     | 15                |
| 8   | Werkzeug        | 13                |
| 9   | Fahrzeuge       | 9                 |
| 10  | Berufe          | 12                |
| 11  | Pflanzen        | 11                |
| 12  | Möbel           | 12                |
| 13  | Himmelskörper   | 14                |
| 14  | Elektrogeräte   | 14                |
| 15  | Formen          | 11                |

Die im Leipziger Wortschatzportal erfasste Häufigkeit korreliert stark mit dem Bekanntheitsgrad der Wörter bei den Kindern unserer Stichprobe (Abb. 6).

9 LCC (the Leipzig Corpora Collection), <http://corpora.informatik.uni-leipzig.de/?dict=de> (abgerufen am 13.04.2015). Das Korpus des Wortschatzportals umfasst mehr als 400 Mio. laufende Wörter aus verschiedenen Domains von Nachrichten Anbietern. Die Wörter sind in Häufigkeitsklassen eingeteilt (Referenzpunkt bildet der Artikel *der*, der im Korpus am häufigsten auftritt). Die Häufigkeitsklassen werden als xy dargestellt. Das Wort *ist* beispielsweise gehört der Wortklasse 2 an, was heißt, dass das Wort *der* 22-mal häufiger im Korpus auftritt als *ist*. „Eine Erhöhung der Häufigkeitsklasse um 1 entspricht näherungsweise einer Halbierung der Häufigkeit. Das Wort *der* ist somit ungefähr 32-mal so häufig wie das Wort *alle* aus der Klasse 5.“ (Quasthoff et al. 2013, 2).

10 Beispiel: Die Illustration 10 kann mit *Berufe* oder *Jobs* bezeichnet werden. *Berufe* gehört zur Häufigkeitsklasse 12 (HK 12) und *Jobs* zur Häufigkeitsklasse 20, weshalb das Wort *Berufe* gewählt wurde.

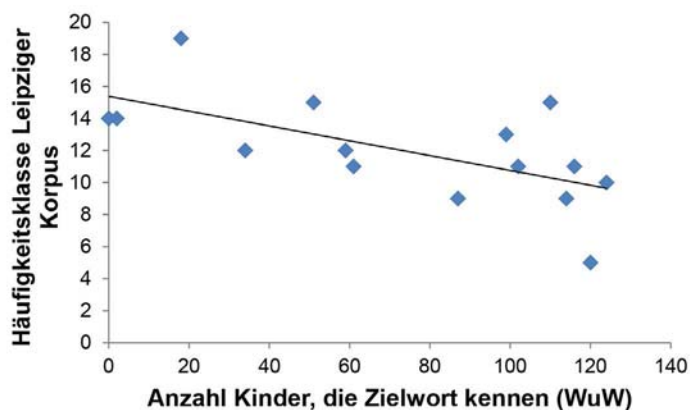


Abb. 6: Korrelation des Bekanntheitsgrades der Hyperonyme in WuW und der Häufigkeitsklasse des Leipziger Korpus (Korrelationskoeffizient  $r = -0,62$ )

Der negative Korrelationskoeffizient erklärt sich dadurch, dass die häufigsten Wörter im Leipziger Korpus mit den niedrigsten Häufigkeitsklassen bezeichnet sind. Vier Zielwörter, die von den Kindern nur selten genannt wurden (*Elektrogeräte, Himmelskörper, Körperteile, Fahrradteile*) gehören auch zu den höheren HK (14, 14, 15 und 19) und damit selteneren Wörtern. Das Zielwort *Besteck* hingegen, das immerhin von 110 Kindern angeführt wurde, ist im Leipziger Wortschatzportal mit der HK 15 relativ selten. Eine plausible Erklärung für die hohe Bekanntheit des Wortes ist, dass *Besteck* zur Lebenswelt der Kinder gehört (während es in journalistischen Texten, die einen wesentlichen Anteil des Korpus ausmachen, eher selten ist). Auch das im Korpus eher seltene Wort *Werkzeug* (HK 13) war bei den Kindern gut bekannt und wurde von 99 Teilnehmenden angeführt.

Die Zielwörter, die von den Kindern am häufigsten genannt wurden (> 100 Nennungen) sind *Farben, Menschen/Familie, (Musik-)Instrumente, Tiere, Besteck* und *Pflanzen*. Sie gehören zu den tieferen HK (5 bis 11) und kommen damit im Korpus relativ häufig vor. Drei andere relativ frequente Wörter, *Berufe* (HK 12), *Möbel* (HK 12) und *Formen* (HK 11), wurden nur von wenigen Kindern genannt (vgl. Abb. 5).

Das Leipziger Wortschatzportal basiert auf Nachrichtentexten (s.o.) und ist deshalb auf die an unsere Zielgruppe gerichtete Inputsprache nicht optimal abgestimmt. Eine ähnliche Suche im Korpus ChildLex<sup>11</sup>, das auf Kinderliteratur und Schulbüchern basiert, wird der Zielgruppe eher gerecht. Aber auch dieses Korpus hat in unserem Fall seine Beschränkungen, u. a. weil es ebenfalls nur schriftliche Sprache umfasst und relativ klein ist. Die Daten in der untenstehenden Tabelle (Tab. 4) umfassen die Altersklasse 6- bis 8-jähriger Kinder (die gleiche Suche in anderen von ChildLex definierten Altersklassen liefert sehr ähnliche Ergebnisse). Auf den ersten Blick bemerkenswert sind die großen Unterschiede der Häufigkeit der einzelnen Zielwörter.

11 ChildLex <http://alpha.dlexdb.de/query/childlex/childlex1/lem/filter> (abgerufen am 22.05.2015). Das ChildLex-Korpus enthält ca. 8 Mio. Wörter. Das Korpus ist in drei Altersgruppen, d. h. 6–8 Jahre (34.747 Lemmata), 9–10 Jahre (68.572 Lemmata) und 11–12 Jahre (70.777 Lemmata) eingeteilt (Schroeder et al. 2015).

Tab. 4: Häufigkeit der 15 Zielwörter im ChildLex-Korpus

| Nr. | Zielwort   | Häufigkeit in ChildLex 6-8 Jahre<br>(pro 34.747 Lemmata) |
|-----|--|--|
| 1   | <i>Tiere</i>   | 415  |
| 2   | <i>Farben</i>  | 130  |
| 3   | a <i>Menschen</i><br>b <i>Familie</i>  | 547<br>200   |
| 4   | a <i>Musikinstrument</i><br>b <i>Instrument</i>  | 2<br>22  |
| 5   | a <i>Fahrradteile</i><br>b <i>Veloteile</i>  | 0<br>0   |
| 6   | <i>Besteck</i>   | 3  |
| 7   | <i>Körperteile</i>   | 2  |
| 8   | <i>Werkzeug</i>  | 15   |
| 9   | a <i>Fahrzeuge</i><br>b <i>Verkehrsmittel</i><br>c <i>Gefährt</i><br>d <i>Transportmittel</i><br>e <i>Motorfahrzeuge</i> | 8<br>0<br>2<br>1<br>0                                    |
| 10  | a <i>Berufe</i><br>b <i>Jobs</i>   | 31<br>9  |
| 11  | <i>Pflanzen</i>  | 17   |
| 12  | a <i>Möbel</i><br>b <i>Möbelstücke</i>   | 22<br>0  |
| 13  | <i>Himmelskörper</i>   | 0  |
| 14  | <i>Elektrogeräte</i>   | 0  |
| 15  | <i>Formen</i>  | 34   |

Auch die in ChildLex erfasste Häufigkeit korreliert mit dem Bekanntheitsgrad der Wörter in unserer Studie (Abb. 7).

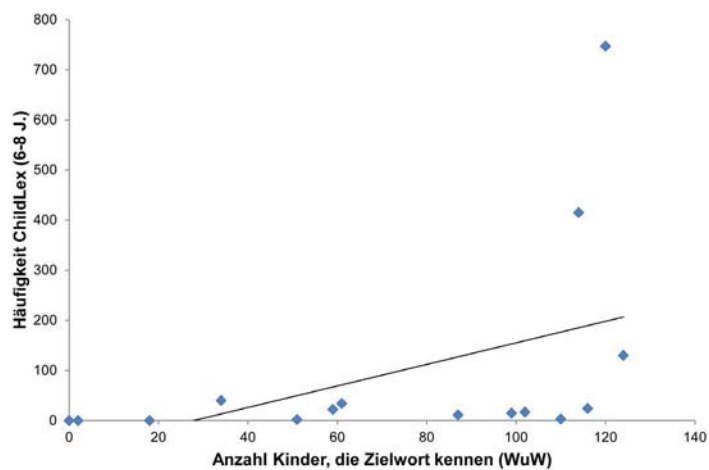


Abb. 7: Korrelation des Bekanntheitsgrades der Hyperonyme in WuW und der Frequenz im Korpus ChildLex (Korrelationskoeffizient  $r = 0,45$ )

Die Frequenz der Hyperonyme in den Korpora korreliert also hoch (Wortschatzportal Leipzig) bzw. mittelstark (ChildLex) mit dem Bekanntheitsgrad bei den Stichprobenkindern.<sup>12</sup> Daraus lässt sich – wie gezeigt – keine allgemeingültige Regel im Sinne von „Je häufiger das Vorkommen des Hyperonyms, desto höher sein Bekanntheitsgrad.“ ableiten. Das liegt u. a. daran, dass beide Korpora auf schriftlichen, bildungssprachlichen Texten basieren. Geeigneter für unsere Fragestellung wäre ein Korpus, das sowohl mündliche als auch schriftliche an das Kind gerichtete Sprache umfasst. Ein solches steht bisher leider nicht zur Verfügung. Es ist davon auszugehen, dass neben der Inputhäufigkeit andere Faktoren wie der lebensweltliche Bezug und der Komplexitätsgrad der Konzepte eine Rolle für den Bekanntheitsgrad bei den Kindern spielen. Die Ergebnisse weisen aber deutlich in die Richtung, dass die Vorkommenshäufigkeit eines Hyperonyms in der Inputsprache eine wichtige Rolle bei seinem Erwerb spielt.

Im nächsten Kapitel widmen wir uns den alternativen Hyperonymbildungen, die von den Kindern angeführt wurden, wenn das Zielwort nicht verfügbar war.

## 6.2 Kindliche Strategien der Hyperonymbildung

Wenn ein Zugriff auf das gesuchte Hyperonym im mentalen Lexikon nicht möglich war, wendeten die Kinder verschiedene Strategien zur Bildung von Alternativformen an. Diese Strategien sind in Tabelle 5 zusammengestellt. Da unseres Wissens bisher keine relevanten Kategorisierungen vorgelegt wurden, wurden die hier präsentierten Kategorien datengeleitet erstellt. Die Antworten der Kinder wurden – unter Berücksichtigung der im Deutschen üblichen Möglichkeiten der Hyperonymbildung (siehe Tab. 1) – verschiedenen Kategorien zugeordnet. Dabei interessierte, ob und ggf. welche der üblichen Möglichkeiten die Kinder verwenden und ob sie eventuell über weitere Strategien der Hyperonymbildung verfügen.

Tab. 5: Strategien der Hyperonymbildung

| Hyperonymbildung  | Belege   | Anzahl | %-Anteil<br>(ohne Zielwörter) |
|---|--|--------|-------------------------------|
| 1. Zielwort (Lexikalisierung)                             | Benennung des Hyperonyms, z. B. Besteck                            | 1089   | -                             |
| 2. Umschreibung   | <i>zum Essen</i> (Besteck); <i>was im Wald lebt</i> (Pflanzen)     | 244    | 30                            |
| 3. Koordination von Basislexemen                          | <i>Autos und Lokomotive</i> (Fahrzeuge)                            | 4      | 1                             |
| 4. Pseudohyperonyme                                       | <i>Esszeug</i> (Besteck); <i>Stromsachen</i> (Elektrogeräte)       | 104    | 13                            |
| 5. General Extenders, Heckenausdrücke                     | <i>Quadrate und so</i> (Formen); <i>eine Art Autos</i> (Fahrzeuge) | 2      | 0                             |
| 6. Übergeneralisierung                                    | <i>Arbeiter</i> (Berufe); <i>Autos</i> (Fahrzeuge)                 | 71     | 9                             |
| 7. Teil-Ganzes- Beziehungen                               | <i>Fahrrad</i> (Fahrradteile); <i>Körper</i> (Körperteile)         | 24     | 3                             |
| 8. Kohyperonym  | <i>Geschäftsleute</i> (Berufe); <i>Bestandteile</i> (Körperteile)  | 77     | 9                             |
| 9. Syntagmatische Relationen<br>(thematische Beziehungen) |  |        |                               |
| a. Nomen  | <i>Schrott</i> (Fahrradteile); <i>Töne</i> (Musikinstrumente)      | 53     | 10                            |
| b. Adjektive  | <i>gelb</i> (Himmelskörper); <i>heiß</i> (Elektrogeräte)           | 17     |                               |
| c. Verben   | <i>leuchten</i> (Himmelskörper); <i>schneiden</i> (Besteck)        | 14     |                               |
| 10. Eigenkreation   | <i>Handwerksmänner</i> (Berufe); <i>Gezeuge</i> (Elektrogeräte)    | 11     | 1                             |
| 11. Fehlkategorisierungen                                 | <i>Möbel</i> (Fahrradteile); <i>Werkzeug</i> (Elektrogeräte)       | 14     | 2                             |
| 12. Keine Antwort   |  | 181    | 22                            |
| Total   |  | 1905   | 100                           |

Die ersten fünf der von den Kindern eingesetzten Strategien entsprechen den in Tabelle 1 genannten Möglichkeiten der Hyperonymbildung im Deutschen. Die folgenden sechs Kategorien (grau eingefärbt) wurden auf der Grundlage unserer Daten erstellt. Eine letzte Kategorie bilden fehlende Antworten. Die gesuchten Zielwörter sind jeweils in Klammern hinter den Belegen aus der Stichprobe angegeben. In der dritten Spalte ist die absolute Anzahl der in den Daten gefundenen Belege aufgeführt. Die vierte Spalte zeigt den prozentualen Anteil der alternativen Strategien. Die Benennung des Zielwortes wird hier nicht mitgerechnet, da wir an dieser Stelle ausschließlich die alternativen Kategorien vergleichen. Nach der Nennung des Zielwortes sind die zwei am

12 Wir betrachten nach Rost (2005, 173) Korrelationen ab einem Koeffizienten von 0,5 als hoch, zwischen 0,25 und 0,49 als mittel und unter 0,25 als gering.

häufigsten verwendeten Strategien Umschreibungen (30%) und fehlende Antworten (22%). Die Verteilung der Strategien ist in Abbildung 8 dargestellt.

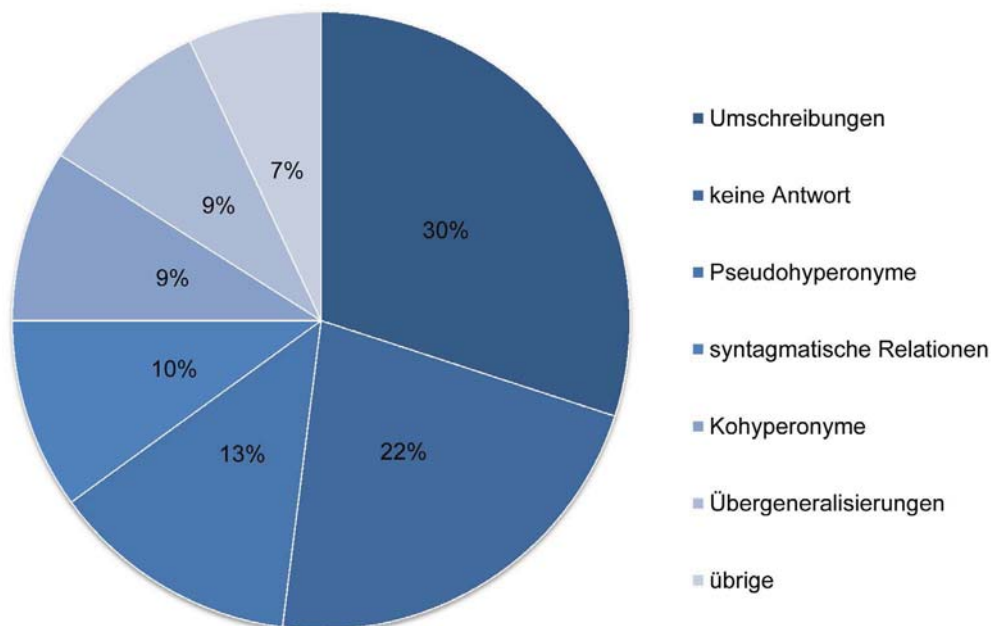


Abb. 8: Strategien der Hyperonymbildung bei unbekanntem Zielwort

Auffällig ist, dass die Kinder in zwei Dritteln der Fälle die in Kapitel 3 genannten allgemeinen zielsprachlichen Möglichkeiten der Hyperonymbildung nutzen bzw. keine Antwort geben. Dabei werden kaum General Extenders und Koordinationen von Basislexemen verwendet. Im übrigen Drittel der Fälle greifen die Kinder auf alternative Strategien zu. Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt.

**Übergeneralisierungen** sind besonders gut aus der Spracherwerbsliteratur bekannt (z. B. Kauschke & Stan 2004; Komor 2008) und bezeichnen im Bereich des Wortschatzes das Phänomen, dass Kinder die Bedeutung eines Wortes überdehnen, d. h. auch für nicht treffende Referenten verwenden. Das ist z. B. der Fall, wenn *Auto* nicht nur für Personenkraftwagen, sondern auch für andere Fahrzeuge wie Bus, Straßenbahn, Motorboot etc. eingesetzt wird. Als Übergeneralisierungen lassen sich 9% der Antworten einstufen.

Die Strategie der **Teil-Ganzes-Beziehungen oder Meronymie**<sup>13</sup> (Tab. 5, Nr. 7.) betrifft nur die zwei Hyperonyme *Fahrradteile* und *Körperteile*, für die *Fahrrad/Velo* bzw. *Körper* genannt wurde. Da zu dieser Kategorie aber immerhin 24 Belege gehören (entspricht 3% der Strategien), wird sie hier als separate Kategorie aufgeführt. Diese beiden Hyperonyme sind morphologisch als Pseudohyperonyme konstruiert (*-teile*), wobei *Körperteile* heute lexikalisiert ist (siehe Kapitel 5). Die Antworten *Fahrrad*, *Velo* oder *Körper* beziehen sich direkt auf die gesuchten Hyperonyme, sind aber nicht Teil einer taxonomischen Relation, da beispielsweise ein Pedal nicht eine Art Fahrrad, sondern Teil eines Fahrrads ist.

Die Strategie der **Kohyperonyme** (Tab. 5, Nr. 8.) umfasst Fälle, in denen die Kinder zwar ein Wort auf einer höheren taxonomischen Ebene (als derjenigen, zu der die abgebildeten Gegenstände/Personen gehören) gebildet haben, die genannte Lösung aber die abgebildeten Wörter nicht umfasst (9% der Strategien). Das in Tabelle 5 aufgeführte Beispiel *Geschäftsleute* ist auch

13 Meronymie stellt eine hierarchische Klassifikation dar, die der Taxonomie ähnelt. Gleichzeitig bestehen einige wichtige Unterschiede: Meronymische Hierarchien sind weniger eindeutig als taxonomische, da die einzelnen Teile des Ganzen nicht obligatorisch sind (ein Keller ist Teil eines Gebäudes, aber ein Gebäude muss nicht zwangsläufig einen Keller umfassen, siehe Saeed 2003, 70). Hinzu kommt, dass Meronymie im Gegensatz zur Taxonomie keine transitive Relation darstellt: „Zwar ist zum Beispiel ein Finger konstitutiver Teil der Hand und die Hand ein konstitutiver Teil des Arms, aber man würde nicht sagen, dass ein Finger ein konstitutiver Teil des Arms ist.“ (Löbner 2013, 246; siehe auch Saeed 2003, 71). Die Begriffshierarchie einer Taxonomie umfasst Relationen zwischen „den gesamten Denotationen von Unter- und Oberbegriff: Die Menge der Enten ist Teil(menge) der Menge der Vögel, aber eine einzelne Ente ist nicht Teil eines einzelnen Vogels“ (Löbner 2013, 245). Teil-Ganzes-Beziehungen sind ganz konkret und physisch miteinander verbunden: die Hand ist Teil des Arms. Hyperonymie beschreibt dagegen ein abstraktes System: Der Begriff *Ente* ist Teil des Begriffs *Vogel*.

Teil des Wortfeldes *Berufe* und befindet sich auf einer höheren Ebene als die Abbildungen Maler, Ärztin, Schaffnerin und Koch, umfasst sie aber nicht.

**Syntagmatische Relationen** (Tab. 5, Nr. 9.), die thematische Beziehungen zwischen Hyperonymen und Hyponymen darstellen, sind in der dritten Spalte der Tabelle 5 (absolute Zahlen) in Nomen, Adjektive und Verben aufgeteilt. In der vierten Spalte (Prozente) haben wir die drei Kategorien als syntagmatische Antworten zusammengefasst (10% der Strategien). Die Strategie **Thematische Beziehung Nomen** (Tab. 5, Nr. 9a.) beinhaltet Antworten, die aus thematisch relevanten Nomen bestehen, aber keine passenden Hyperonyme darstellen. Diese Strategie umfasst auch Nomen, die das Material der abgebildeten Objekte beschreiben, z. B. *Holz* für verschiedene Möbelstücke. Die Strategie **Thematische Beziehung Adjektive** (Tab. 5, Nr. 9b.) umfasst Antworten wie *gelb*, die für die Abbildungen der Kategorie Himmelskörper (so wie im Test abgebildet) relevant, aber kein Hyperonym sind. Die Strategie **Thematische Beziehung Verben** (Tab. 5, Nr. 9c.) schließlich beinhaltet Verben, die eine syntagmatische Relation zu einem oder mehreren der Hyponyme aufweisen, zum Beispiel *leuchten* (statt *Himmelskörper*), das für alle abgebildeten Himmelskörper relevant ist, oder *schneiden* (statt *Besteck*), das sich nur auf das Messer bezieht.

Unter **Eigenkreationen** (Tab. 5, Nr. 10) haben wir Neuschöpfungen verschiedener Art zusammengefasst. Diese kommen nur selten (1% der Strategien) vor. Die meisten sind ad-hoc-gebildete Komposita wie *Handwerksmänner* (für *Berufe*) oder *Nachtsignale* (für *Himmelskörper*). Das in Tabelle 5 angeführte Wort *Gezeuge* könnte eine Mischform aus dem Nomen *Geräte* und der wenig spezifischen nominalen Komponente *-zeug* sein, also eine Art Pseudohyperonym. Das Adjektiv *leuchtig* (für *Himmelskörper*) stellt eine Derivation des Verbs *leuchten* dar, das mit dem Adjektivsuffix *-ig* kombiniert wurde.<sup>14</sup> Diese Wortbildung (Verb + *-ig*) ist im Deutschen gängig, vgl. *abhängen* – *abhängig*, *rutschen* – *rutschig*.

Die letzte Kategorie, **Fehl kategorisierungen** (Tab. 5, Nr. 11.), beinhaltet diejenigen 2% der Antworten, deren Bezug zum jeweiligen Zielwort für Außenstehende nicht direkt nachvollziehbar ist.

### 6.3 Zusammenfassende Präsentation der Ergebnisse

In diesem Kapitel wurde zuerst gezeigt, wie viele und welche der 15 gesuchten Hyperonyme die teilnehmenden Kinder mit dem Zielwort benennen konnten. Der Bekanntheitsgrad der Wörter war sehr unterschiedlich: An einem Ende des Kontinuums wurde das Hyperonym *Farben* von 98% der Kinder genannt, am anderen Ende wurde *Elektrogeräte* von keinem Kind angegeben. Der Bekanntheitsgrad der Wörter korreliert (auf mittlerem bis starkem Niveau) mit der Häufigkeit ihres Vorkommens in der Schriftsprache, auch wenn dies nicht für jedes einzelne Hyperonym gilt. Es ist damit zu rechnen, dass die Korrelation der beiden Faktoren bei der Verwendung von Korpora, die auch die mündliche Sprache einbeziehen, noch einmal deutlich höher ausfallen würde, so dass die Auftretenshäufigkeit eines Hyperonyms in der an das Kind gerichteten Sprache ein wichtiger Einflussfaktor für die Bekanntheit zu sein scheint.

In Fällen, in denen die Kinder das jeweils gesuchte Hyperonym nicht benennen konnten, wendeten sie unterschiedliche Strategien an. Die zwei häufigsten Strategien waren Umschreibungen (30%) und keine Antwort (*weiß nicht*, 22%), die in mehr als der Hälfte der Fälle, in denen das gesuchte Hyperonym nicht bekannt war, verwendet wurden. Mit abnehmender Häufigkeit folgten die Strategien der Pseudohyperonymbildung (13%), das Ausweichen auf syntagmatische Relationen (10%), Kohyperonymbildungen (9%) sowie Übergeneralisierungen (9%).

## 7 Diskussion

Die präsentierte Studie hat sich mit den Hyperonymen eines bisher wenig beachteten Bereichs des Wortschatzerwerbs angenommen und die sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Alter von knapp 8 Jahren aufgezeigt. Nicht nur kennen sie einen großen Teil der im Test erfragten hyperonymischen Zielwörter, sie verfügen darüber hinaus auch über eine Reihe von Strategien, die gesuchte Kategorie zu benennen, wenn das Zielwort nicht verfügbar ist. In diesem schließenden Kapitel werden die präsentierten Ergebnisse diskutiert. Es zeigt sich, dass für die zukünftige Forschung, Diagnose und Förderung der Hyperonymaneignung noch zahlreiche Fragen zu klären sind.

<sup>14</sup> Diese Art der Wortbildung ist im Schweizerdeutschen bspw. bei *glänzig* (anstelle von *glänzend*) produktiver als im Binnendeutschen.



### 7.1 Zur Hyperonymkenntnis

In Kapitel 1 wurde darauf hingewiesen, dass Hyperonyme, die den Wortschatz im mentalen Lexikon hierarchisch strukturieren, als wichtiger Indikator für die semantische Entwicklung des Kindes anzusehen sind. Sie bieten in der Kommunikation verschiedene Vorteile, u. a. erlauben sie die Bildung von Inferenzen, eine ökonomische Kommunikation und stellen die Grundlage für bildungssprachliche Definitionen dar. Eine systematische Unterstützung der Aneignung von Hyperonymen in der Schule ist daher für alle Kinder wünschenswert, eine spezielle Förderung für Kinder, die in diesem Bereich Probleme haben, besonders angezeigt.

Mit dem hohen Bekanntheitsgrad zahlreicher Hyperonyme ließ sich mit dieser Studie die eingangs zitierte globale Aussage von Komor und Reich (2008, 56) bestätigen, dass „alltägliche Oberbegriffe“ in diesem Alter bereits erworben sind. Methodenkritisch ist anzumerken, dass davon auszugehen ist, dass die Testergebnisse sowohl durch die Auswahl der Zielwörter als auch durch die Art ihrer Präsentation (in unserem Fall im SET 5-10) beeinflusst sind.<sup>15</sup> Wir möchten, abgeleitet aus den Erfahrungen im Projekt WuW, drei Empfehlungen für die Gestaltung zukünftiger Diagnoseinstrumente geben:

1. Auswahl der Hyperonyme: Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass der geringe Bekanntheitsgrad einiger Wörter (*Fahrradteile*, *Berufe/Jobs* und *Möbel*) in unserer Stichprobe auch damit zusammenhängt, dass diese Hyperonyme sich konzeptuell von den typischeren taxonomischen Hyperonymen, die im verwendeten Test die Mehrheit bilden, unterscheiden. Bei der Gestaltung von Diagnoseinstrumenten scheint es uns sinnvoll, Hyperonyme in dieser Hinsicht gezielt auszuwählen, d. h. entweder nur taxonomische Hyperonyme oder eine systematische Aufteilung in taxonomische Wörter und Kollektiva zu verwenden.<sup>16</sup>
2. Abbildungen zu den Kohyperonymen: Um zu vermeiden, dass Kinder auf zufällige Gemeinsamkeiten wie zum Beispiel Farbe (*gelb* für *Himmelskörper*, *braun* für *Möbel*) oder Material (*Metall* für *Elektrogeräte*, *Holz* für *Möbel*) fokussieren, sollten die abgebildeten Kohyperonyme möglichst unterschiedlich dargestellt werden.<sup>17</sup>
3. Unterschiedliche Darstellung zu verschiedenen Hyperonymen: Ähnlichkeiten zwischen den Abbildungen zu verschiedenen Hyperonymen sollten vermieden werden. Im SET 5-10 beispielsweise sind auf den beiden Illustrationen 3 *Menschen/Familie* und 10 *Berufe/Jobs* vier Personen abgebildet, die Antwort *Menschen* wird aber nur für Illustration 3 als korrekt bewertet. Der geringe Bekanntheitsgrad des Hyperonyms *Berufe/Jobs* (34 von 127 Kindern nennen das Hyperonym) und der relativ hohe Anteil von Kohyperonymen (*Menschen*, *Leute*, *Personen*; 34 Kinder nennen ein Kohyperonym) in unserer Stichprobe lassen sich durch diesen Unterschied erklären.

In Kapitel 5 (siehe Abb. 4) ist dargestellt, vor welcher anspruchsvollen und mehrstufigen Aufgabe die Kinder bei den gängigen Hyperonymtests, wie dem von uns verwendeten SET 5-10, stehen. Sie müssen Bilderkennung, Kategorisierung und Wortabruf bzw. Wortbildung meistern. Eine Alternativbewertung mit richtig vs. falsch scheint im Hinblick auf die Diagnose von Problemen bei der Hyperonymkenntnis nicht weitreichend genug. Auch eine Bewertung in drei Stufen, wie der SET 5-10 sie vornimmt (1. Zielwortnennung, 2. Bildung einer treffenden Ersatzform und 3. keine/eine falsche Antwort, vgl. Kapitel 5) lässt – das hat unsere Auswertung in Kapitel 6.1 gezeigt – nicht immer eindeutig erkennen, auf welcher der drei Stufen beim Kind Schwierigkeiten aufgetreten sind. Um diese eindeutig lokalisieren zu können, müssen die drei Prozessschritte *Bilderkennung* – *Kategorisierung* – *Wortabruf/-bildung* jeder für sich nachvollziehbar sein.

Prinzipiell sollte die Hyperonymkenntnis nicht alternativ als bekannt vs. unbekannt bewertet, sondern wie der übrige Wortschatz als Kontinuum zwischen diesen Polen (Juska-Bacher & Jakob 2014), der Prozess ihrer Aneignung als kontinuierliche Annäherung an das erwachsenensprachliche Niveau, verstanden werden.

Die Korrelation des Bekanntheitsgrades der Hyperonyme bei den Kindern und ihrer Frequenz in zwei sehr unterschiedlichen Korpora (siehe Kapitel 6.1, Abb. 6 und 7) spricht – unter dem Vorbehalt der für unsere Zwecke nicht idealen Korpuszusammensetzung – dafür, dass die Häufigkeit eines Wortes (in der Inputsprache) einen wichtigen Faktor beim Erwerb von Hyperonymen darstellt. Für eine systematische Förderung der Aneignung von Hyperonymen und eine möglichst

15 Vgl. Nachweis des Einflusses von Reizwörtern in Assoziationsstudien durch Nelson 1977; Nissen & Henriksen 2006.

16 Der überwiegende Teil der im SET 5-10 verwendeten 15 Hyperonyme ist taxonomisch. Vier Hyperonyme allerdings sind auffällig: *Familie*, *Möbel*, *Berufe/Jobs* und *Fahrradteile* (vgl. Kapitel 5).

17 Für den SET 5-10 bspw. hieße das, statt nur gelbe Himmelskörper auch einen roten Planeten und statt nur Holzmöbel auch einen farbigen Plastikstuhl abzubilden.

gute Abstimmung der Förderung auf individuelle Ansprüche (z. B. Klärung der Frage, ob Schwierigkeiten bei der Hyperonymverwendung mit Kategorisierungs- oder Wortabrufproblemen zusammenhängen) ist eine gezielte Erforschung von Entwicklungsverläufen der kindlichen hyperonymrelevanten Teilleistungen Kategorisierung und Wortabruf sowie ihre entsprechende Berücksichtigung in Diagnoseinstrumenten notwendig.

## 7.2 Zu den Strategien der Hyperonymbildung

In Kapitel 6.2 wurde gezeigt, dass von den Stichprobenkindern – wenn auch in sehr unterschiedlicher Häufigkeit – alle üblichen Möglichkeiten der Hyperonymbildung im Deutschen (Lexikalisierung, Umschreibung, Koordination von Basislexemen, Pseudohyperonymbildung und General Extenders) eingesetzt wurden und sie daher Anfang der zweiten Klasse nicht nur mit gängigen Hyperonymen, sondern offensichtlich auch bereits mit verschiedenen Möglichkeiten der Hyperonymbildung vertraut sind. Darüber hinaus werden im Falle einer lexikalischen Lücke verschiedene weitere Strategien der Kinder sichtbar: die aus der Spracherwerbsforschung bekannte Übergeneralisierung, der Einsatz von Teil-Ganzes-Beziehungen, Kohyperonymen, syntagmatischen Beziehungen, Eigenkreationen sowie Fehl kategorisierungen bzw. keine Antwort. Eine offene Frage ist bisher, ob hinsichtlich der Strategien bestimmte Lernertypen auszumachen sind. Die Thematisierung der Strategien der Hyperonymbildung (und darüber hinaus von Wortbildung i.A.) zur Sensibilisierung der Schüler/innen verspricht, den Kindern Möglichkeiten an die Hand zu geben, die „weiß-nicht“-Antworten zu reduzieren, die in unserer Studie etwa ein Fünftel der vom Zielwort abweichenden Antworten ausmachen, und die Kommunikation zu erleichtern.

## Danksagung

Wir möchten dem Schweizerischen Nationalfonds unseren Dank für die finanzielle Förderung des Projektes „Wortschatz und Wortlesen. Aneignung im frühen Schulalter“ aussprechen. Gedankt sei auch den übrigen Projektbeteiligten Christine Beckert, Mathilde Gyger, Sabrina Jakob und Hansjakob Schneider für die ausgesprochen fruchtbare Zusammenarbeit. Und schließlich danken wir den an unserer Studie beteiligten Lehrpersonen und Kindern ganz herzlich für ihre engagierte Mitarbeit bzw. die eifrige und geduldige Teilnahme. Den anonymen Gutachter/innen sind wir sehr dankbar für ihre konstruktiven Anregungen zu einer früheren Version dieses Artikels.

## Literatur

- Augst, G. (1984): *Kinderwort. Der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung) nach Sachgebieten geordnet mit einem alphabetischen Register.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Blechs Schmidt, A. & Schräpler, U. (Hrsg.) (2015): *Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Sprachtherapie und Unterricht.* Basel: Schwabe.
- Blewitt, P. (1994): *Understanding Categorical Hierarchies: The Earliest Levels of Skill.* *Child Development* 65, 1279-1298.
- Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (1999): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen.* Tübingen: Francke.
- Caramelli, N., Setti, A. & Maurizzi, D.D. (2004): *Concrete and abstract concepts in school age children.* *Psychology of Language and Communication* 8(2), 19-34.
- Cruse, D. A. (1986): *Lexical semantics.* Cambridge: University Press.
- Dittmann, J. (2002): *Wörter im Geist. Das mentale Lexikon.* In: Dittmann, J. & Schmidt, C. (Hrsg.): *Über Wörter. Grundkurs Linguistik (283-310).* Freiburg: Rombach.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (Hrsg.) (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Bd. 29/I.* Berlin: BMBF.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (Hrsg.) (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung Bd. 29/II.* Berlin: BMBF.
- Glück, C.W. (2010): *Kindliche Wortfindungsstörungen.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Glück, C.W. (2011): *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6-10).* München: Urban & Fischer.
- Grimm, H. (Hrsg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie.* Göttingen: Hogrefe.
- Juska-Bacher, B. (2015): *Die Messung von Wortschatztiefe oder Was wissen Erstklässler über Wortbedeutungen?* In: Blechs Schmidt, A. & Schräpler, U. (Hrsg.): *Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Sprachtherapie und Unterricht (61-72).* Basel: Schwabe.

- Juska-Bacher, B., Beckert, C., Gyger, M., Jakob, S. & Schneider, H. (2015): Leserelevante Kompetenzen an der Schwelle vom Kindergarten zur Schule. *LiLi* 178, 28-42.
- Juska-Bacher, B., Beckert, C., Stalder, U. & Schneider, H. (2016): Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. *Didaktik Deutsch* 40, 20-39.
- Juska-Bacher, B. & Jakob, S. (2014): Wortschatzumfang und Wortschatzqualität und ihre Bedeutung im fortgesetzten Spracherwerb. *ZfAL* 61(1), 49-75.
- Kauschke, C., Fauck, A. & Nachbarschulte, A. (2010): Zur hierarchischen Organisation des mentalen Lexikons bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Sprache, Stimme, Gehör* 34(4), 228-236.
- Kauschke, C., Nutsch, C. & Schrauf, J. (2012): Verarbeitung von konkreten und abstrakten Wörtern bei Kindern im Schulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 44(1), 2-11.
- Kauschke, C. & Stan, A. (2004): Lexikalische und semantische Entwicklung am Beispiel kindlicher Benennleistungen. *Linguistische Berichte* 198, 191-219.
- Komor, A. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Forschungsgrundlagen* (51-75). *Bildungsforschung Bd. 29/II*. Berlin: BMBF.
- Komor, A. & Reich, H.H. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (49-61). *Bildungsforschung Bd. 29/I*. Berlin: BMBF.
- König, K. & Stoltenburg, B. (2013): „oder so“, „und so“, „und so was“, „und so weiter“ etc. Eine interaktionelle Perspektive auf Etcetera-Formeln. *gidi Arbeitspapierreihe* 48(7), 1-35. <http://noam.uni-muenster.de/gidi/arbeitspapiere/arbeitspapier48.pdf> (05.11.2015)
- Kurland, B.F. & Snow, C.E. (1997): Longitudinal measurement of growth in definitional skill. *Journal of Child Language* 24(3), 603-625.
- Lebsanft, F. & Gleßgen, M.-D. (Hrsg.) (2004): *Historische Semantik in den romanischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer.
- Liu, J., Golinkoff, R.M. & Sak, K. (2001): One Cow Does Not an Animal Make: Young Children Can Extend Novel Words at the Superordinate Level. *Child Development* 71(6), 1674-1694.
- Markman, E.M. (1985): Why superordinate category terms can be mass nouns. *Cognition*, 19(1), 31-53.
- Markman, E.M., Horton, M.S. & McLanahan, A.G. (1980): Classes and Collections: Principles of Organization in the Learning of Hierarchical Relations. *Cognition* 8(3), 227-241.
- Meibauer, J. & Rothweiler, M. (Hrsg.) (1999): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen, Basel: A. Francke.
- Menyuk, P. (2000): Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In: Grimm, H. (Hrsg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie* (171-192). Göttingen: Hogrefe.
- Mervis, C.B. & Crisafi, M.A. (1982): Order of Acquisition of Subordinate-, Basic-, and Superordinate-Level Categories. *Child Development* 53, 158-266.
- Mihatsch, W. (2004): Labile Hyperonyme. In: Lebsanft, F. & Gleßgen, M.-D. (Hrsg.): *Historische Semantik in den romanischen Sprachen* (43-54). Tübingen: Niemeyer.
- Mihatsch, W. (2006): Kognitive Grundlagen lexikalischer Hierarchien untersucht am Beispiel des Französischen und Spanischen. Tübingen: Niemeyer.
- Murphy, G.L. (2002): *The Big Book of Concepts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Murphy, M.L. (2010): *Lexical Meaning*. Cambridge: University Press.
- Nelson, K. (1977): The Syntagmatic-Paradigmatic Shift Revisited: A Review of Research and Theory. *Psychological Bulletin* 84(1), 93-116.
- Nissen, H.B. & Henriksen, B. (2006): Word class influence on word association test results. *International Journal of Applied Linguistics* 16(3), 389-408.
- Overstreet, M., Tran, J. & Zietze, S. (2006): Increasing pragmatic awareness: Die Vagheit der Sprache und so. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 39(1-2), 24-29.
- Petermann, F., Metz, D. & Fröhlich, L.P. (2010a): SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann F., Metz, D. & Fröhlich, L.P. (2010b): SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Quasthoff, U., Goldhahn, D. & Heyer, G. (2013): Technical Report Series on Corpus Building, Vol. 1. <http://asvdoku.informatik.uni-leipzig.de/corpora/data/uploads/corpus-building-vol1-wortschatz-2012.pdf> (22.05.2015)
- Rosch, E.H. (1978): Principles of Categorization. In: Rosch, E.H. & Lloyd, B.B. (Hrsg.): *Cognition and Categorization* (27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Rosch, E.H. & Lloyd, B.B. (Hrsg.) (1978): *Cognition and Categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Rost, D.h. (2005): *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim: Beltz.
- Rothweiler, M. & Meibauer, J. (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick. In: Meibauer, J. & Rothweiler, M. (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb* (9-31). Tübingen, Basel: A. Francke.
- Saeed, John I. (2003): *Semantics*. Malden, MA: Blackwell.
- Schroeder, S., Würzner, K.-M., Heister, J., Geyken, A. & Kliegl, R. (2015): childLex – Eine lexikalische Datenbank zur Schriftsprache von Kindern im Deutschen. *Psychologische Rundschau* 66(3), 155-165.
- Slovan, S.A. (1998): Categorical Inference Is Not a Tree: The Myth of Inheritance Hierarchies. *Cognitive Psychology* 35, 1-33.

- Vermeer, A. (2001): Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics* 22, 217-234.
- Waxman, S. & Gelman, R. (1986): Preschoolers' Use of Superordinate Relations in Classification and Language. *Cognitive Development* 1, 139-156.
- Waxman, S.R., Shipley, E.F. & Shepperson, B. (1991): Establishing New Subcategories: The Role of Category Labels and Existing Knowledge. *Child Development* 62, 127-138.
- Waxman, S.R. & Hatch, T. (1992): Beyond the basics: preschool children label objects flexibly at multiple hierarchical levels. *Journal of Child Language* 19, 153-166.
- Wisniewski, E.J., & Murphy, G.L. (1989): Superordinate and basic category names in discourse: A textual analysis. *Discourse Processes* 12(2), 245-261.

## Zu den Autorinnen

*Dr. Britta Juska-Bacher* ist als Dozentin für deutsche Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Bern beschäftigt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen (Schrift-)Spracherwerb, Wortschatz und Bildungssprache.

*Dr. Ursula Ritzau* ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz beschäftigt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Sprache als soziale Interaktion.

## Korrespondenzadresse

Britta Juska-Bacher  
Institut Vorschulstufe und Primarstufe  
PHBern  
Fabrikstrasse 8  
CH-3012 Bern  
E-Mail: [britta.juska@phbern.ch](mailto:britta.juska@phbern.ch)