

Wortschatzfähigkeiten in der Sekundarstufe I – Plädoyer für eine textorientierte Perspektive*

Lexical abilities in secondary school – pleading for a text-oriented perspective

Moti Mathiebe

Zusammenfassung

Hintergrund und Fragestellung: Bis heute sind die Wortschatzfähigkeiten im Jugendalter unzureichend erforscht, didaktische Ansätze gibt es kaum. Da die wenigen verfügbaren Testverfahren ab dem Alter von 10 Jahren den Wortschatz oftmals lediglich selektiv und diskret, aber wenig ressourcenorientiert abfragen, wird exemplarisch dargelegt, wie sich lexikalische Kompetenzen auf Textebene messen lassen. Dabei interessiert, inwiefern der Wortschatz einen Prädiktor für Textqualität in Abhängigkeit der Klassenstufe, Schulart und Familiensprache darstellt.

Methode: Die Stichprobe besteht aus 277 Schülern der Klassenstufe 5 und 9 aus Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. 50 % sprechen ausschließlich Deutsch zu Hause. Alle Schüler verfassen einen Instruktionstext, welcher nach elektronischer Transkription hinsichtlich seiner 1. lexikalischen Vielfalt (CTTR), 2. Anzahl an erweiterten Nominalphrasen und 3. Angemessenheit der Verben analysiert wird.

Ergebnisse: Die Art der Generierung der lexikalischen Maße hat einen Einfluss auf die Effekte der Designvariablen: Während sich für die beiden eher quantitativ erhobenen Maße Unterschiede zwischen den Klassenstufen und Schularten zeigen, ist dies für die Familiensprache nicht der Fall. Diese wirkt sich jedoch auf die Verbverwendung aus.

Schlussfolgerungen: Die untersuchten Maße können als Indikatoren lexikalischer Kompetenz angesehen werden, zudem ist die Erhebung ökologisch valider als gängige Testinstrumente und unabhängig vom jeweiligen Kompetenzniveau einsetzbar. Dennoch sollte für die konkrete Ableitung von Förderzielen ein eher qualitatives Vorgehen gewählt werden, insbesondere bei sonderpädagogischem Bedarf.

Schlüsselwörter

Wortschatz, Sprachdiagnostik, Sekundarstufe I, Textqualität

Abstract

Background and aims: Up to now, vocabulary skills in adolescence has not drawn much attention, only few didactical approaches exists. The most diagnostic tools from age 10 onward assess vocabulary only in a selective and discreet, but not in a resource-oriented way. The paper aims at illustrating how lexical competences can be explored on the basis of written text and in how far vocabulary is a predictor of text quality in dependence on students' grade, school type and language spoken at home.

Methods: The sample consists of 277 students in grade 5 and 9 visiting to lower, medium and higher secondary education. A little less than half of the participants speak only German at home. All students write an instructional text, which is electronically transcribed and analysed in respect of its 1. lexical diversity (CTTR), 2. amount of extended noun phrases and 3. appropriateness of the verbs.

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

Results: The way of generating the respective lexical variables has an influence on the effects of the three design variables: While differences between the respective grades and school types can be shown for the lexical means assessed in a more quantitative way, this is not the case for the appropriateness of the verbs. Using a verb in an adequate way is rather dependent on the linguistic background.

Conclusion: The investigated linguistic means are considered indicating lexical competence. Moreover, this type of analysis is ecologically more valid than conventional tests and can be applied independently of the students' individual competence level. A qualitative perspective, however, would allow a more concrete deduction of didactical implications, particularly for special needs education.

Keywords

Vocabulary, language assessment, secondary school, text quality

1 Einführung

Die Aufgabe der Schule ist es, den Schülern gleiche Bildungsgelegenheiten zu bieten und ihre Leistungsunterschiede auszugleichen. Nur so können sie ihr Recht auf Bildung verwirklichen (Stanat, 2006). Allerdings liegen die schulischen Basisqualifikationen insbesondere in der Sekundarstufe I deutlich hinter den erwarteten Kompetenzen, wie die Schulleistungsstudien belegen (z. B. Stanat & Pant, 2014). Dies gilt auch für den Wortschatz (Willenberg, 2008), was besonders prekär scheint, da der schulische Erfolg maßgeblich von den sprachlichen Fähigkeiten abhängt. Diese wiederum begünstigen das inhaltlich-fachliche Lernen. Die sprachlichen Defizite zeigen sich dabei sowohl für Schüler mit einer anderen Familiensprache als Deutsch (z. B. Marx, 2017) als auch für viele monolingual Deutsch sprechende Jugendliche. Da lexikalische Fähigkeiten nicht nur für den Deutschunterricht und sämtliche Fächer in der Schule, sondern für das gesamte Sprachhandeln eines Individuums elementar sind, ist es umso alarmierender, dass es bisher weder ausreichend spezifische Diagnostikinstrumente noch umfassende und wirksame didaktische Konzepte zur Förderung des Wortschatzes im Jugendalter gibt. Es scheint unausweichlich, die Entwicklung von validen Instrumenten zur Erfassung von Wortschatzfähigkeiten in der Sekundarstufe zu forcieren, um auf Basis der Befunde auch Maßnahmen für den Unterricht ableiten zu können.

Dieser Beitrag bietet einen Überblick über die in der Literatur vorhandenen Systematisierungsversuche des Wortschatzes sowie die gängigen Diagnostikinstrumente. Dabei liegt der Fokus auf der Eignung für die Sekundarstufe I, da hier durch die fortschreitende Entwicklung der Textkompetenz und dem damit einhergehenden notwendigen Gebrauch von Bildungssprache andere Facetten des Wortschatzes relevant werden. Aus der nicht zufriedenstellenden Situation heraus wird ein umfassenderes und kompetenzorientiertes Vorgehen zur Untersuchung lexikalischer Fähigkeiten vorgestellt und anhand einer Stichprobe von 277 Schülern der 5. und 9. Klassenstufe in seinen Grundzügen empirisch illustriert und diskutiert (für einen ausführlicheren Einblick in die Untersuchung von bildungssprachlichem Wortschatz und Textproduktion s. Mathiebe, 2018).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Der Wortschatz aus psycholinguistischer Perspektive

Grundlegend für die Betrachtung des Wortwissens eines Menschen ist die Differenzierung zwischen Wörtern und Konzepten. Ein Wort ist linguistisch betrachtet lediglich ein Zeichenausdruck für eine mit ihm korrespondierende mentale Repräsentation und damit eine bloße Abfolge von Phonemen bzw. Graphemen. Dagegen bildet das Konzept eine kognitiv repräsentierte Einheit des Wissens über Dinge oder Sachverhalte in der Welt und ist das kleinste Element unseres Gedächtnisses (Herrmann & Grabowski, 1994). Die Verbindung zwischen einem Wort und einem Konzept ist dabei willkürlich und durch gesellschaftliche Normen festgelegt. Diese Verbindungen gilt es während des Wortschatzerwerbs zu erlernen.

Die Versprachlichung von Konzepten im Sprachproduktionsprozess lässt sich mit verschiedenen Netzwerkmodellen beschreiben (z. B. Collins & Loftus, 1975; Levelt, 1989). Häufig wird der Begriff des mentalen Lexikons verwendet als das „individuelle, durch lebensweltliche und sprachbiografische Erfahrungen bestimmte Wissen eines Sprachbenutzenden“ (Glück, 2000, S. 399). Die dort gespeicherten Einheiten bestehen dabei nicht nur aus monomorphematischen

Wörtern (z. B. Haus), sondern ebenso aus komplexeren Wörtern (z. B. Einwohnermeldeamt) sowie Mehrgruppenlexemen (z. B. jemanden in die Enge treiben). Somit lässt sich der Wortschatz aus linguistischer Sicht als Gesamtheit aller im mentalen Lexikon gespeicherten Einheiten beschreiben und aus kognitionspsychologischer Perspektive als das Ausmaß der bereits erfolgreich und situationsadäquat geschlossenen Verbindungen aus Konzepten und entsprechenden Wortformen. Er kann als Bindeglied zwischen Sprach- und Weltwissen verstanden werden.

Insbesondere aus diagnostischer Sicht scheint es relevant, das Wissen um ein Wort zu systematisieren. Dafür finden sich in der Literatur vorrangig drei Einteilungsmöglichkeiten.

1. Die Unterscheidung zwischen der rezeptiven und produktiven Modalität ist für den Entwicklungsverlauf des Wortschatzerwerbs grundlegend. Bevor ein Kind anfängt zu sprechen, versteht es schon viele Wörter. Für das rezeptive Wortwissen ist somit häufig eine weniger feste Verbindung zwischen der Wortform und ihrer Bedeutung nötig, um eine Situation zu erfassen. Der produktive Wortgebrauch benötigt hingegen breites Wissen über den jeweiligen Kontext (Flood et al., 1991).
2. Weiterhin kann unterschieden werden, ob Wörter mündlich oder schriftlich genutzt werden. Für das Schriftliche gelten andere Konventionen, die einen spezifischeren, abstrakteren und komplexeren Gebrauch der sprachlichen Mittel fordern. Die Eigenheiten des schriftlichen Sprachgebrauchs lassen sich unter den Begriffen der konzeptionellen Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher, 1994) und der Bildungssprache (erstmalig: Habermas, 1977) zusammenfassen.
3. Ebenso wird in der Literatur zwischen der Wortschatzbreite und -tiefe differenziert (Anderson & Freebody, 1981). Während die Wortschatzbreite den Umfang aller Wörter im mentalen Lexikon beschreibt, meint die Wortschatztiefe die Qualität der gespeicherten Einträge und damit vorrangig ihre Vernetzung. Dazu zählt nicht nur das Wissen über die Wortform (z. B. Wortteile: Welche Teile des Wortes sind für seine Bedeutung relevant?), sondern ebenso über seine Bedeutung (z. B. Assoziationen: Welche Wörter können dieses Wort ersetzen?) und vor allem seine Verwendung (z. B. Kollokationen: Welche Wörter und Worttypen müssen mit diesem Wort verwendet werden?; einen Überblick zu den verschiedenen Bereichen des Wortwissens bietet Nation, 2001). Aufgrund der verschiedenen Aspekte, die für eine tiefere Vernetzung des Wortwissens relevant sind, gibt es bis heute kein spezifisches Maß für die Wortschatztiefe.

Nagy und Scott (2000) stellen zur Systematisierung des Wortwissens eher die Facettenartigkeit in den Fokus und postulieren vier Aspekte, die es bei dessen Überprüfung zu beachten gilt:

1. Das Wortwissen wird stufenweise erlernt (Inkrementalität) und kann als Kontinuum zwischen Unkenntnis und breitem dekontextualisiertem Wissen verstanden werden. Wortkenntnis stellt somit kein Alles-oder-nichts-Phänomen dar.
2. Wörter können mehrdeutig verwendet werden (Polysemie). Das zugrundeliegende entsprechende Konzept lässt sich häufig erst aus dem Kontext schließen.
3. Neu erlernte Wörter stehen in Wechselbeziehung zu bereits im mentalen Lexikon gespeicherten Wortformen und Konzepten. Je besser die Vernetzung organisiert ist, desto schneller kann ein neues Wort aufgenommen und auch produktiv verwendet werden. Bereits gespeicherte Konzepte werden mit neuem Wissen angereichert und ebenso von anderen abgegrenzt, wodurch Nuancierungen der Wortbedeutungen entstehen.
4. Das Wissen um ein Wort ist durch Heterogenität geprägt und abhängig von der Wortart. So wird das Wortwissen über ein Nomen anders gespeichert und angereichert als jenes über eine Konjunktion.

Die aufgeführten Systematisierungsversuche dienen in der Forschung vor allem dazu, sich den Erwerbsphänomenen des Wortschatzes zu nähern und Anknüpfungspunkte für die Diagnostik zu schaffen. Allerdings zeichnet sich der natürliche Sprachgebrauch nicht dadurch aus, dass von den Sprechenden bewusst ein spezifisches Konzept ausgewählt und mit den benötigten sprachsystematischen Informationen planvoll angereichert wird. Vielmehr geschieht der Sprachgebrauch intuitiv und automatisiert, was seine Operationalisierung zur Herausforderung macht.

2.2 Der (fortgesetzte) Wortschatzerwerb bis in das Jugendalter

Der frühkindliche Wortschatzerwerb ist bisher gut erforscht. Dies gilt jedoch weniger für die fortgesetzte Aneignung des Wortwissens im Jugendalter.

Spätestens ab dem Schuleintritt folgt auf den ersten wichtigen Entwicklungsschritt, dem fast-mapping-Prozess (Carey & Bartlett, 1978) und dem Einstieg in die Grammatik, die zunehmende Anpassung des Wortschatzes an die Erwachsenensprache. Das Kind beherrscht in diesem Stadium zwischen 3000 bis 6000 Wörter produktiv und 9000 und 14000 Wörter rezeptiv (vgl. dazu z. B. Rothweiler & Meibauer, 1999). Die bereits vorhandenen Einträge im mentalen Lexikon werden neu strukturiert und verfeinert, wodurch ein Verständnis für die verschiedenen Verwendungsweisen und Nuancierungen der Begriffe entsteht. Dieser Prozess wird in der Literatur als *slowmapping* (McGregor et al., 2002) bezeichnet. Es ist ein effektiveres Speichern und Abrufen des Wortwissens möglich. Diese Wortschatzvertiefung erfolgt vor allem durch den Erwerb der Schriftsprache. Es folgt eine Abwendung vom mündlichen Sprachgebrauch und die Zunahme eines eher konzeptionell schriftlichen Kommunikationsstils. Dies ist durch den Zugewinn neuer Themenbereiche im Unterricht und fachspezifischer Begriffe bedingt.

Die neu erlernten Konzepte sind nun häufig nicht mehr direkt wahrnehmbar, sondern abstrakt. Dabei sind es jedoch nicht zwingend neue Fachtermini, wie z. B. *Photosynthese*, die den Schülern Schwierigkeiten bereiten, sondern vielmehr komplexe Formulierungen, mit denen sich Sachverhalte detailliert beschreiben lassen und die nicht explizit vermittelt werden. Dies sind letztlich die, die das Register der Bildungssprache auszeichnen. Sie sind nicht nur rein lexikalischer, sondern ebenso morphosyntaktischer und textueller Natur. Beispiele bilden Nominalisierungen (z. B. Heiterkeit), Passivkonstruktionen (z. B. *Er wurde verletzt*) oder lange Nominalphrasen (z. B. *der nie enden wollende prächtige Herbst*), die u. a. zu Kontextunabhängigkeit, Versachlichung und einer höheren lexikalischen Dichte und damit mehr Informationsgehalt beitragen (s. hierzu z. B. Gogolin & Duarte, 2016). Der nun in der Schule geforderte bildungssprachliche Wortschatz umfasst damit mehr als einzelne Lexeme. Kurtz (2012) definiert ihn als „domänenunspezifische[n], im Alltag niederfrequente[n] oder nur in Teilaspekten der Bedeutung genutzte[n], jedoch in schriftnahen Texten frequente[n] Wortschatz, der nicht die einfachste Art ist, etwas auszudrücken“ (S. 244; in Anlehnung an Beck et al., 2002). Sie gliedert ihn angelehnt an die Konstruktionen nach Goldberg (2008) unter anderem in halb ausgefüllte Konstruktionen, wie Mehrworteinheiten, z. B. *sich + Infinitiv + lassen*, oder in syntaktische Muster, wie eben die Verwendung des Passivs.

Aufgrund der beschriebenen hinzukommenden lexikalischen Kompetenzbereiche, die von einer anderen Qualität zeugen als die bloße Verbindung von Wortform und Bedeutung, ist es insbesondere für den fortgesetzten Erwerb notwendig, den Begriff des Wortschatzes zu erweitern und ihn nicht nur auf einzelne Lexeme zu beziehen. Dies begründet auch, warum es bis heute keine genauen Angaben über die Größe des Wortschatzes im Sekundarschulalter gibt.

2.3 Gängige Verfahren zur Untersuchung des Wortschatzes

Read (2000) unterscheidet folgende Dimensionen zur Einteilung der Untersuchung von Wortwissen: 1. diskret vs. eingebettet, 2. selektiv vs. umfassend, 3. kontextabhängig vs. kontextunabhängig. Diese Differenzierung ist grundlegend, um das Problem der mangelnden externen Validität (Generalisierbarkeit und Repräsentativität) vieler Verfahren nachvollziehen zu können. Während diskrete Verfahren spezifische Wörter im Rahmen von isolierten Wortschatztests abfragen und somit autonome Instrumente darstellen, bilden eingebettete Verfahren solche, bei denen die lexikalischen Fähigkeiten im Rahmen anderer Untersuchungen betrachtet werden, z. B. bei Spontansprachuntersuchungen. Selektive Instrumente zielen auf spezifische Items ab, auf die die Testperson geprüft wird; Beispiele bilden vor allem rezeptive und geschlossene Formate. Im Gegensatz dazu untersuchen umfassende Verfahren das Sprachvermögen als solches und betrachten damit alle gezeigten produktiven Äußerungen. Dies gilt vor allem für offene Formate wie Abfragen auf schriftlicher oder mündlicher Textebene. Unter kontextabhängige Instrumente können sowohl Verfahren gefasst werden, die die Verwendung von Wörtern und deren Passung im Satzzusammenhang untersuchen, als auch Vorgehensweisen, die auf das pragmatische Wissen und somit das kontextualisierte Wortwissen zur Einhaltung eines Registers oder einer Textsorte fokussieren (vgl. Read, 2007).

Die in Tabelle 1 aufgeführten Verfahren zur Wortschatzuntersuchung sind alle in deutscher Sprache konzipiert und können (spätestens) ab dem 10. Lebensjahr – also ab dem Eintritt in die Sekundarstufe – verwendet werden. Die Instrumente lassen sich hinsichtlich der überprüften Modalität (rezeptiv vs. produktiv) sowie der Wortschatzbreite (Umfang) und tiefe (Qualität) differenzieren. Dabei sind mit Verfahren, die die Wortschatztiefe einschließen, jene gemeint, die nicht nur abfragen, ob ein Item gewusst wurde oder nicht.

Tab. 1: Übersicht über (Test)Verfahren zur Erhebung der Wortschatzfähigkeiten für das Deutsche (in Anlehnung an Kannengieser, 2015, S. 240-242); R = rezeptiv, P = produktiv, U = Umfang, QU = Qualität.

Art der Erhebung	Altersbereich	Modalität		Wortwissen	
		R	P	U	QU
standardisierte Testverfahren					
PPVT-4 Peabody Picture Vocabulary Test; Dunn, Dunn & Lenhard (2015); deutsche Adaption	3;0-16;11 Jahre	+	-	+	-
TROG-D Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses Fox-Boyer (2016)	3;0-10;11 Jahre	+	-	+	+
WSU 4-6 Wortschatzuntersuchung für Kinder 4.-6. Klasse Raatz & Schwarz (1974)	9;0-11;11 Jahre	+	-	+	+
WWT Wortschatz- und Wortfindungstest Glück (2007)	5;6-10;11 Jahre	+	+	+	+
Subtests in standardisierten Sprachentwicklungstests					
HSET Heidelberger Sprachentwicklungstest Grimm & Schöler (1991)	4;0-12;0 Jahre	+	+	+	+
SET 5-10 Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren Petermann (2010)	5;0-10;11 Jahre	-	+	+	+
(Subtests in) Intelligenztests					
CFT 20-R Grundtestintelligenzskala 2 – Revision mit Wortschatztest Weiß (2006)	8;5-19;0 Jahre	+	-	+	-
WST Wortschatztest Schmidt & Metzler (1992)	ab 16 Jahren	+	-	+	-

Die angegebenen standardisierten Verfahren erfüllen in großen Teilen die Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität). Die jeweils spezifisch erhobenen Kriterien und die konkreten Ergebnismerte sind dem Manual des jeweiligen Testinstruments zu entnehmen (für einen Überblick s. Suchodoletz, 2013).

Es ist festzustellen, dass das Wortwissen oft im Rahmen von allgemeinen Intelligenztests oder aber zur Diagnosestellung von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen oder reinen semantisch-lexikalischen Störungen geprüft wird. Dies gilt noch stärker für Testverfahren für Kinder, die auch unter 10 Jahren verwendet werden können. Die Disziplinen, die die Instrumente vorrangig nutzen, sind die Sprachheilpädagogik, Logopädie und die (Entwicklungs)Psychologie. Das lässt auch erklären, warum das Wortwissen weniger ressourcenorientiert, sondern vielmehr im Sinne von Selektionsdiagnostik betrachtet wird, was für die Entscheidung über notwendige Förder bzw. Therapiemaßnahmen sinnvoll und berechtigt ist. Allerdings sind die jeweils überprüften Items als Mindeststandard zu verstehen, und die Verfahren müssen vorrangig als selektiv (spezifische Items) und diskret (isolierte Testinstrumente) eingestuft werden. Dabei scheint problematisch, dass der selektive Charakter oft dadurch verstärkt wird, dass die herangezogenen Items wenig theoriegeleitet ausgewählt werden (Günther, 1991) und dass vor allem in den älteren Verfahren der Aufbau des mentalen Lexikons häufig unberücksichtigt bleibt. So wird z. B. lediglich die Produktion des erwarteten Items als korrekt bewertet, die Nennung von semantisch ähnlichen Wörtern oder Synonymen wird dagegen nicht anerkannt. In neueren Verfahren, wie dem TROGD und WWT, ist jedoch auch eine qualitative Auswertung der Fehler vorgesehen, die Rückschlüsse auf die Vernetzung der Wörter im mentalen Lexikon erlaubt. Beide Verfahren sind allerdings nur bis Ende des 10. Lebensjahr einsetzbar. Mit Blick auf die sprachlichen Erwartungen und Herausforderungen in der Schule bedarf es prinzipiell Aufgabenstellungen, die über das reine Benennen von Abbildungen oder das reine Zeigen von Zielitems (ohne Fehleranalyse/Ablenkerauswertung) hinausgehen. Recht wenige der in Tabelle 1 aufgeführten Verfahren verfügen über Aufgaben, die auch die Qualität der Speicherung betrachten. Zwar bietet der HSET ver-

schiedene Aufgabentypen (z. B. zum Ergänzen semantischer Reihen), doch wird dieses Instrument heutzutage nur noch selten verwendet, da die Items mittlerweile als überholt gelten (vgl. Kannengieser, 2015). Ursächlich für die recht vereinfacht wirkende Abprüfung des Wortwissens ist häufig, dass die Instrumente ebenso für jüngere Kinder gedacht sind (z. B. TROG-D oder PPVT4). So fokussieren sie schon allein entwicklungsbedingt auf den Umfang des Wortschatzes, welcher im jungen Alter grundlegend ist. Für den Sekundarstufenbereich I sind letztlich nur der Wortschatztest aus dem CFT 20-R und der PPVT4 geeignet. Der Subtest aus dem CFT 20R geht wie auch der WST intelligenznah vor. Beide Verfahren können als selektive und diskrete Instrumente eingestuft werden. Sie fordern keine Kontexteinbettung der Items, da der Wortschatz lediglich auf Wortebene überprüft wird. So soll im Wortschatztest des CFT 20R aus fünf ähnlichen Items das Wort gefunden werden, das dem vorgegebenen Wort semantisch am ähnlichsten ist bzw. dieselbe Bedeutung hat. Im WST sollen anspruchsvolle Wörter und Nichtwörter erkannt werden. Dieser ist jedoch nur ab dem Alter ab 16 Jahren einsetzbar.

Die beiden zuletzt genannten Verfahren spiegeln eine sehr grundlegende Problematik für die Erforschung der fortgeschrittenen Wortschatzfähigkeiten wider. Zum einen werden Instrumente gesucht, die zügig und sicher Gewissheit über die zugrundeliegenden Fähigkeiten von Probanden liefern – vor allem für Personen mit offensichtlichem sprachtherapeutischem Bedarf. Dafür sind die vorhandenen selektiven und standardisierten Verfahren geeignet. Zum anderen wird bei der Wahl solcher Instrumente jedoch schnell vergessen, dass ihre externe Validität begrenzt ist, da sie nur einen kleinen Ausschnitt der Kompetenz aufzeigen und den natürlichen Sprachgebrauch nicht abbilden können. So erlauben die herangezogenen Items aller genannten Verfahren keine Aussagen darüber, wie die Personen im (Schul-)Alltag mit ihrem Wortschatz zurechtkommen, wo andere Wörter und Wendungen relevant sind als mit den Instrumenten überprüft – dies gilt insbesondere für die Jugendlichen, die an Regelschulen beschult werden. Durch das Hinzukommen der Schriftsprache und damit des Phänomens der konzeptionellen Schriftlichkeit sind andere sprachliche Mittel relevant, die nicht auf Wort oder Textebene valide abprüfbar sind: die bildungssprachlichen Mittel. Ebenso sind rezeptive Vorgehensweisen nicht ausreichend, weil das Verstehen der Produktion stets vorausgeht und leichter kompensierbar ist. Vermutlich würden einige der Schüler, die in den Schulleistungsstudien wie DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) Defizite im Wortschatz zeigten, in den hier dargestellten Testverfahren nicht zwingend auffällig sein und zur Risikogruppe gehören, und doch hätten sie große Probleme, den (fachlichen) Unterrichtsinhalten zu folgen, weil ihre lexikalischen Kompetenzen dafür nicht genügen.

2.4 Die Untersuchung von Wortschatzfähigkeiten auf Textebene

Es lässt sich zusammenfassen, dass Instrumente, die einen Einblick in die tatsächliche lexikalische Sprachkompetenz und damit das kommunikative Handeln gewähren wollen, stets auf die produktive Modalität abzielen müssen und umfassender statt selektiver Natur sein sollten. Dabei sollte spätestens ab dem Sekundarstufenalter das schriftliche Medium und somit die Textebene gewählt werden. Dies kommt den Anforderungen und dem Geschehen im (Regel-)Unterricht am nächsten und ermöglicht es, ebenso die Beherrschung der Spezifika der konzeptionellen Schriftlichkeit zu untersuchen.

Jedoch gibt es für eine solche textorientierte Wortschatzmessung keine festgelegten Standards oder Kriterien. Grundlegend ist es, die Aufgabenstellung, anhand derer ein Text verfasst werden soll, sorgfältig auszuwählen. Diese sogenannte Schreibaufgabe sollte curricular begründbar und spezifisch für das jeweilige Lernalter sein. Zudem sollte sie ausreichend sprachlich anregen. Nur wenn die Schreibenden wissen, was von ihnen erwartet wird, können sie ihre spezifisch sprachlichen Kompetenzen auch darlegen, andernfalls sind die Befunde vermutlich stark durch kognitive Einflussgrößen konfundiert. Hilfreich sind bei der Auswahl geeigneter Schreibaufgaben die Kriterien von Bachmann und Becker-Mrotzek (2010): (1) Fokus auf Textfunktion bzw. kommunikatives Problem, (2) enger Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schreibenden, (3) Möglichkeit der Aneignung des nötigen Vorwissens und sprachlichen Wissens, (4) Überprüfbarkeit der Wirkung auf die Leserschaft. Weiterhin ist für die Quantifizierung der verschiedenen linguistischen Mittel notwendig, die Schreibprodukte zu transkribieren. Die Texte sollten dabei auch bis auf Einzelwortebene zerlegt werden, um auf dieser Basis den verwendeten Wörtern wiederum die jeweiligen zugehörigen Stammformen und Wortarten zuweisen zu können. Nur so lassen sich viele der lexikalischen Maße auch bestimmen.

In Tabelle 2 werden Beispiele für Variablen aufgeführt, die in verschiedenen empirischen Arbeiten zur Untersuchung linguistischer Phänomene in Texten verwendet wurden (z. B. Olinghouse & Wilson, 2013) und die ebenso in der Literatur als spezifisch bildungssprachliche Mittel diskutiert werden (z. B. Gogolin & Duarte, 2016).

Tab. 2: Auswahl zu sprachlichen Variablen, die sich aus Schreibprodukten für eine textorientierte Wortschatzuntersuchung generieren lassen.

I. Variablen auf Wortebene		
Lexikalische Vielfalt	Anzahl an Tokens (Gesamtheit aller Wörter im Text/Textlänge)	
	Anzahl an Types (Anzahl an verschiedenen Wörtern im Text)	
	Verhältnis von Types zu Tokens: z. B. TTR (Type Token Ratio) oder CTR (Corrected Type Token Ratio; s. Abschnitt 4.3.1)	
Verben	Einschätzung aller in einem Text vorhandenen Vollverben in Bezug auf ihr sprachliches Niveau (umgangs-, alltags- oder bildungssprachlich)	
Wortarten	Anteil der Inhaltswörter an der Gesamtzahl aller Tokens (Lexikalische Dichte)	
Wortbildung	Derivationen	jeweilige Anzahl an entstandenen Nomen, Adjektiven, Verben und Adverbien
	Komposita	jeweilige Anzahl an entstandenen Nomen, Adjektiven und Verben
	Abkürzungen	Anzahl an Abkürzungen
II. Variablen auf Phrasen- oder Textebene		
Nominalphrasen	Anzahl an erweiterten Nominalphrasen, z. B. Genitivattribute	
Passiv	Anzahl an Passivkonstruktionen	

Im Folgenden wird beispielhaft anhand eines kontrolliert erhobenen Textkorpus gezeigt, wie sich lexikalische Fähigkeiten auf Textebene empirisch untersuchen lassen. Dafür werden drei verschiedene sprachlichen Variablentypen herausgegriffen, um die Unterschiedlichkeit ihrer Generierung und der daraus folgenden Befundmuster darstellen und diskutieren zu können.

3 Fragestellung

Die zugrundeliegende Fragestellung der Untersuchung war, ob es Unterschiede im Gebrauch lexikalisch-bildungssprachlicher Mittel in Abhängigkeit verschiedener Klassenstufen und Schularten gibt. Gleichzeitig interessierte die Frage, ob die zu Hause gesprochene Sprache einen weiteren Einfluss auf die Verwendung der sprachlichen Mittel in den von den Probanden verfassten Texten hatte.

4 Methode

4.1 Stichprobe

Die Studie wurde zeitgleich in den Städten Hannover und Köln durchgeführt, die in demographischer Hinsicht als repräsentativ für deutsche Großstädte gelten können. Zur Probandengewinnung wurden verschiedene Schulen kontaktiert. Bei Genehmigung durch die Schulleitung fand die Untersuchung klassenweise statt. Die endgültige Stichprobe umfasste 277 Schüler der 5. Klassenstufe (82 männlich, 64 weiblich; Durchschnittsalter: 11;1 Jahre) und 9. Klassenstufe (72 männlich, 59 weiblich, Durchschnittsalter: 15;7 Jahre), die die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium besuchten. Die Erhebung an drei verschiedenen Schularten stellt eine gewisse Repräsentativität und somit Normvariation des Leistungsstandes von Schülerinnen und Schülern deutscher Regelschulen dar, auch wenn die Hauptschule heute weitgehend als Schulart abgeschafft ist. Gleichzeitig erlaubt die Gegenüberstellung von 5. und 9. Klassenstufe als Anfang und Ende der Sekundarstufe I einen Hinweis auf den Entwicklungsverlauf der lexikalisch-bildungssprachlichen Fähigkeiten, wenngleich hier kein längsschnittlicher Vergleich vollzogen wurde.

Ungefähr die Hälfte der Probanden sprach ausschließlich Deutsch zu Hause ($n = 135$), der Rest verfügte entweder über eine zusätzlich andere Familiensprache ($n = 136$) oder sprach gar kein Deutsch zu Hause ($n = 6$). Die beiden zuletzt genannten Gruppen werden im weiteren Verlauf als Gruppe mit anderer Familiensprache zusammengefasst. Die Verteilung der Stichprobe ist Tabelle 3 zu entnehmen.

Tab. 3: Aufteilung der Stichprobe nach Klassenstufe, Schulart und familiensprachlichen Gegebenheiten.

Familiensprache (nur Deutsch/andere)	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Σ
Klassenstufe 5	43 (17/26)	49 (12/37)	54 (29/25)	146 (58/88)
Klassenstufe 9	39 (23/16)	40 (18/22)	52 (36/16)	131 (77/54)
Σ	82 (40/42)	89 (30/59)	106 (65/41)	277 (135/142)

4.2 Schreibaufgabe

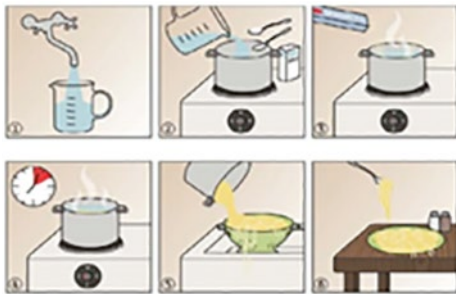


Abb. 1: Bildstimulus zum Verfassen des Instruktionstextes. Illustration: kikkerbillen, im Original bunt.

Die Probanden sollten ein Rezept zum Nudelkochen für ein Kochbuch der Klassenstufe anfertigen (Textsorte: Instruktion). Als visuelle Hilfestellung erhielten sie eine Bildabfolge, welche die sechs wichtigsten Handlungsschritte in der korrekten Reihenfolge darstellte (s. Abbildung 1). Der Bildstimulus diente der Schaffung einer gemeinsamen Vorwissensbasis, so dass die Aufgabe auch durch ihre Motivierung als gut profilierte Schreibaufgabe zu verstehen ist (s. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010). Die Erhebung der Texte erfolgte im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Diagnose von Schreibkompetenz (vgl. Knopp, Becker-Mrotzek, & Grabowski, 2013).

4.3 Auswertung der Texte

Die Schülertexte wurden elektronisch transkribiert und dabei orthographisch bereinigt, um so einen Einfluss der Leserlichkeit und der Rechtschreibung auf die globale Bewertung des Textes auszuschließen. Außerdem wurden die Texte mithilfe des Programms *TreeTagger* (Schmid, 1995) in ihre jeweiligen Wörter sowie deren jeweilige Lemmata zerlegt. Die zugehörigen Wortarten wurden annotiert. Auf Basis der Transkriptionen und der jeweiligen Stammformen pro Text konnten u.a. folgende drei lexikalisch-bildungssprachliche Variablen gewonnen werden.

4.3.1 Die CTTR als ein häufigkeitsstatistisches Maß

Um einzuschätzen, wie vielfältig die jeweiligen Schülertexte formuliert waren, galt es, ein Maß für den lexikalischen Facettenreichtum zu finden. Dafür wird klassischerweise die Type Token Ratio (TTR) herangezogen. Da dieses Maß jedoch stark von der Textlänge beeinflusst wird, weil ein längerer Text automatisch mehr sich wiederholende Wörter aufweist als ein kurzer, wurde für die vorliegende Untersuchung als Maß die Corrected Type Token Ratio (CTTR; Anzahl an Types geteilt durch die Wurzel der zweifachen Anzahl an Tokens) gewählt, welche sich vor allem auch für kürzere Texte unter 100 Wörtern eignet (s. erstmals Carroll, 1964).

4.3.2 Die Anzahl erweiterter Nominalphrasen als ein linguistisch kategoriales Maß

Ein weiteres Maß, das auf Basis des gesamten transkribierten Textes generiert wurde, bildeten die erweiterten Nominalphrasen. Ihre Verwendung gilt als spezifisches Merkmal elaborierter Schreibfähigkeiten (z. B. Butler et al., 2004). Für jeden Text wurden die Nominalphrasen, die entweder links- (durch Adjektive oder Partizipien) oder rechtserweitert (durch Präpositional- oder Genitivattribute) waren, addiert. Da die Identifizierung der Phrasen unabhängig von der durchführenden Person geschehen kann und lediglich linguistische Kenntnisse voraussetzt, ist dieses Maß als linguistisch objektivierbar zu betrachten.

4.3.3 Die Angemessenheit der Verben als ein qualitatives Einschätzungsmaß

Weitaus aufwendiger ist die Beurteilung der Angemessenheit bestimmter linguistischer Phänomene im Text, wie die der Verben. Sie fungieren als Handlungsträger, und häufig ist ihre präzise Auswahl ausschlaggebend für den Gehalt einer Äußerung. Daher wurden alle Texte dahingehend untersucht, ob sie die für das Kochrezept zu erwartenden sieben Teilhandlungsschritte enthalten bzw. ob diese Schritte durch ein Verb versprachlicht wurden: (1) Wasser in den Kochtopf füllen, (2) Wasser salzen, (3) Herd auf eine bestimmte Stufe stellen, (4) Wasser zum Kochen bringen,

(5) Spaghetti hinzufügen, (6) Spaghetti kochen lassen, (7) Spaghetti abgießen. Die Beurteilung der Angemessenheit der Verben wurde mithilfe des Programms filemaker computergestützt erhoben. Rechts auf dem Bildschirm sahen die Rater (je zwei pro Text) jeweils den transkribierten Schülertext, links die zu erwartenden Teilhandlungen. Die Beurteilenden trugen dann das jeweils verwendete Verb in das entsprechende Feld ein und entschieden, ob sie das produzierte Verb für angemessen hielten oder nicht. Wurde kein Verb verwendet oder der Teilschritt im Text nicht erwähnt, blieben die Felder frei. Dabei erhielt der Text für ein angemessenes Verb zwei Punkte, ein unangemessenes Verb einen Punkt und ein nicht vorhandenes Verb keinen Punkt. Die Urteile beider Rater wurden für jeden Text kumuliert und danach gemittelt (max = 7). Dabei betrug die Interraterreliabilität festgestellt durch die interne Konsistenz $\alpha = .72$. Die absolute Übereinstimmung (Intraklassen-Korrelationskoeffizient; ICC) lag bei einem Wert von $.72$, was verglichen mit Angaben zu ähnlichen Fragestellungen als zufriedenstellend betrachtet werden kann (vgl. Graham, Milanowski & Miller, 2012; Stemler, 2004).

Im Vergleich zur Analyse der CTTR und den Nominalphrasen erfolgte die Einschätzung der Verben unter Einbezug des Text- und Aufgabenkontexts. Sie ließ sich weder algorithmisch noch auf Basis vorgegebener linguistischer Kategorien durchführen und ist daher eher qualitativer, wiewohl quantifizierter Natur.

5 Ergebnisse

Die Fragestellung, ob sich hinsichtlich der drei generierten sprachlichen Maße (CTTR, erweiterte Nominalphrasen, Verben) Unterschiede zwischen den zwei Klassenstufen, den drei Schularten und den beiden familiensprachlichen Gegebenheiten zeigen, wurde varianzanalytisch betrachtet (dreifaktorielles, unabhängig gemessenes $2 \times 3 \times 2$ -Design).

5.1 CTTR

Die Instruktionstexte der Klassenstufe 9 weisen eine höhere lexikalische Vielfalt auf als die der Klassenstufe 5 ($F(1, 265) = 67,863$, $p < .001$, $\eta^2 = .204$; s. Abbildung 2). Auch in Bezug auf die Schulart zeigen sich die zu erwartenden Unterschiede ($F(2, 265) = 46,870$, $p < .001$, $\eta^2 = .261$; s. Abbildung 2). Die Texte des Gymnasiums sind lexikalisch vielfältiger formuliert als die der Realschule und diese wiederum vielfältiger als die der Hauptschule. Ein Einfluss der Familiensprache ist nicht nachweisbar ($F(1, 265) = 0,035$, $p = .851$, $\eta^2 = .000$).

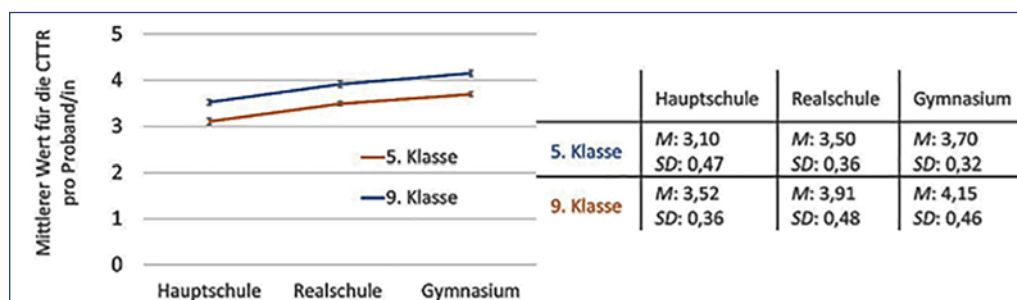


Abb. 2: Mittlerer Wert für die CTTR pro Proband/in im Instruktionstext in Abhängigkeit der Klassenstufe und Schulart ($n = 277$).

5.2 Erweiterte Nominalphrasen

Unter Berücksichtigung der Textlänge zeigt sich für die erweiterten Nominalphrasen, dass Schüler der Klassenstufe 9 diese häufiger verwenden als die der Klassenstufe 5 ($F(1, 264) = 10,968$, $p < .001$, $\eta^2 = .040$; s. Abbildung 3). Ebenso ist der Einfluss der Schulart bedeutsam: Schüler des Gymnasiums gebrauchen mehr komplexe Phrasen als die der Realschule und diese wieder mehr als die der Hauptschule ($F(2, 264) = 12,023$, $p < .001$, $\eta^2 = .083$; s. Abbildung 3).

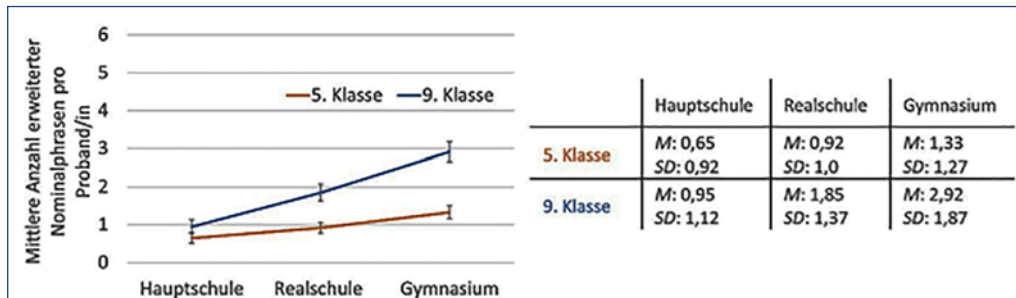


Abb. 3: Mittlere Anzahl an erweiterten Nominalphrasen pro Proband/in im Instruktionstext in Abhängigkeit der Klassenstufe und Schulart (n = 277).

Dagegen ergibt sich für die Familiensprache kein Einfluss auf die Verwendung von Nominalphrasen ($F(1, 265) = 0,886, p = .347, \eta^2 = .003$).

5.3 Angemessenheit der Verben

Unter Berücksichtigung der Textlänge zeigt sich, dass Schüler der 9. Klassenstufe mehr angemessene Verben innerhalb der sieben Teilhandlungen verwenden als jene der 5. Klassenstufe ($F(1, 264) = 59,065, p < .001, \eta^2 = .183$; s. Abbildung 4). Auch der Einfluss der Schulart ist bedeutsam und erwartungskonform ($F(2, 264) = 13,906, p < .001, \eta^2 = .095$). Dabei ist der Unterschied zwischen der Klassenstufe 5 und 9 am Gymnasium kleiner als in den beiden anderen Schularten ($F(2, 264) = 3,980, p < .05, \eta^2 = .029$; s. Abbildung 4).

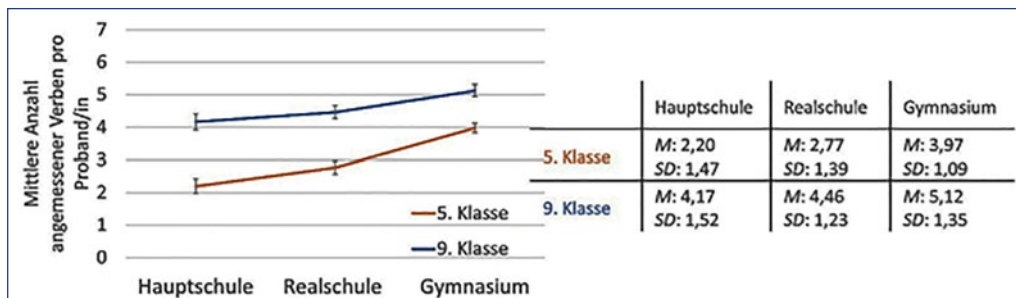


Abb. 4: Mittlere Anzahl an angemessenen Verben innerhalb der zu versprachlichenden Teilhandlungen pro Proband/in im Instruktionstext (max = 7) in Abhängigkeit der Klassenstufe und Schulart (n = 277).

Darüber hinaus verwenden die Schüler, die nur Deutsch zu Hause sprechen, eine höhere Anzahl an adäquaten Verben ($F(1, 264) = 14,084, p < .001, \eta^2 = .051$). In Klassenstufe 5 ist der Unterschied zwischen den beiden Sprachgruppen größer als in Klassenstufe 9 ($F(1, 264) = 4,448, p < .05, \eta^2 = .017$; s. Abbildung 5). Weiterhin ergibt sich eine Wechselwirkung zwischen der Schulart und der Familiensprache: Über beide Klassenstufen hinweg liegen in der Realschule weniger Unterschiede zwischen beiden Sprachgruppen in der Verwendung der Verben vor als in den beiden anderen Schularten ($F(2, 264) = 4,295, p < .05, \eta^2 = .032$).

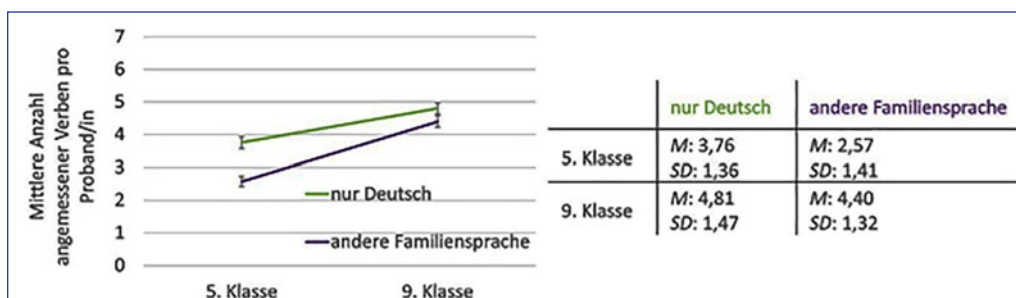


Abb. 5: Mittlere Anzahl an angemessenen Verben innerhalb der zu versprachlichenden Teilhandlungen pro Proband/in im Instruktionstext (max = 7) in Abhängigkeit der Familiensprache und Schulart (n = 277).

6 Diskussion

Es lässt sich schlussfolgern, dass sich sowohl die lexikalische Vielfalt als auch die Verwendung von Nominalphrasen mit steigendem Schulungsalter unabhängig von der im Text enthaltenen Gesamtzahl an Wörtern ausweiten. Ebenso ergeben sich erwartungsgemäße Unterschiede in Bezug auf die Schularten. Für beide linguistischen Kennwerte zeigt sich kein Einfluss der Familiensprache. Dieser lässt sich jedoch in Bezug auf die Verbverwendung nachweisen. Die gleichzeitige Interaktion mit der Klassenstufe deutet darauf hin, dass sich der Gebrauch adäquater Verben von Klassenstufe 5 zu 9 in Abhängigkeit der Familiensprache zu verändern scheint, was auch durch die ungleiche Verteilung der Schüler mit nicht deutscher Familiensprache zwischen beiden Klassenstufen bedingt sein kann. Während die beiden ersten Variablen den textfunktionalen Gebrauch der Wörter bzw. Phrasen außer Acht lassen, zielt die Einschätzung der Verben auf die Passung zur Aufgabenstellung ab. Ein solches Vorgehen ist weitaus aufwendiger, führt jedoch auch zu anderen, möglicherweise sensibleren Befunden. Die Ergebnismuster sprechen dafür, dass sich durch die bloße linguistische Kategorisierung sprachlicher Phänomene Effekte der Familiensprache nicht nachweisen lassen. Mit Blick auf die sprachlichen Herausforderungen, vor denen Schüler mit einer anderen Familiensprache als Deutsch im Unterricht aber offensichtlich stehen, scheint es elementar, die verwendeten sprachlichen Mittel stets ganzheitlich und kontext- bzw. aufgabenbezogen zu analysieren. Das, was die Texte sprachlich unterscheidet, ist vermutlich das Auftreten von inadäquat verwendeten Lemmata und fehlerhaften lexikalischen und morphosyntaktischen Konstruktionen. Dies fällt bei der reinen Quantifizierung bzw. linguistischen Kategorisierung nicht auf und kann dazu führen, dass Implikationen für geeignete Förderansätze verpasst werden, weil davon ausgegangen wird, dass keine Unterschiede in der Verwendung sprachlicher Mittel zwischen den verschiedenen Sprachgruppen vorliegen.

Folglich könnte es als sinnvoll erachtet werden, alle in den Texten verwendeten sprachlichen Mittel nicht nur zu quantifizieren, sondern auch ihre Angemessenheit im Textkontext einzuschätzen. Derartige Analysen könnten möglicherweise zu stärkeren und hypothesenkonformen Ergebnismustern führen. Alternativ zu einer solch zeitintensiven Maßnahme ist es in jedem Fall sinnvoll und notwendig, den Einsatz der sprachlichen Mittel mit der globalen Qualität des Textes in Verbindung zu bringen. Nur so lässt sich überprüfen, inwieweit die Verwendung spezifischer sprachlicher Mittel zur Qualität des Textes beiträgt (für Beispiele zur Erhebung von Textqualität s. Grabowski et al., 2014). Die Korrelationen zwischen den drei generierten sprachlichen Variablen auf der einen und der globalen Textqualität (erhoben durch ein Rating mit sechs globalen dichotomen Fragen an den Text) auf der anderen Seite ergeben unterschiedlich starke Muster: Während der Zusammenhang für die erweiterten Nominalphrasen in Klassenstufe 5 weniger ausgeprägt ist ($r = .28$) und für die Klassenstufe 9 keine bedeutsame Korrelation besteht, zeigen sich für die lexikalische Vielfalt kleine bis mittelstarke Zusammenhänge (Klassenstufe 5: $r = .26$; Klassenstufe 9: $r = .33$). Je vielfältiger die Texte lexikalisch formuliert sind, desto besser ist die Textqualität. Hier lassen sich bereits didaktische Maßnahmen ableiten, wie z. B. die Erarbeitung von semantisch ähnlichen Begriffen innerhalb eines bestimmten Themenbereichs. Interessant ist, dass die verwendeten sprachlichen Mittel ebenso mit der Leistung im Wortschatztest des CFT 20-R korrelieren. Dies gilt insbesondere für die Angemessenheit der Verben. Speziell in Klassenstufe 5 trägt ihr adäquater Gebrauch stark zur Qualität des Textes bei ($r = .59$), und gleichzeitig lässt sich ihre Angemessenheit bereits aus der Leistung im Wortschatztest vorhersagen ($r = .44$).

Dennoch kann der Wortschatztest die textbasierte Analyse nicht ersetzen, zumal er aus bereits diskutierten Gründen ökologisch nicht valide ist. Auch aus didaktischer Sicht lässt sich aus den Befundmustern auf Textebene mehr schließen: So wäre die Vermittlung der Verben ein weiterer Ansatzpunkt für die Verbesserung des bildungssprachlichen Wortschatzes und könnte auch Schülern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch zugutekommen. Da Verben den Text maßgeblich konstruieren, indem sie weitere Satzkonstituenten nach sich ziehen, ist ihr gezielter Einsatz für alle Schulfächer, in denen Texte geschrieben werden, förderlich. Besonders die Didaktisierung ihres polysemen Gebrauchs eignet sich zur Reflektion darüber, wie Wortwissen gespeichert wird und welche Auswirkungen der präzise bzw. unpräzise Gebrauch von Sprache haben kann.

7 Fazit

Im deutschsprachigen Raum gibt es nur wenige Diagnostikinstrumente für den Wortschatz im Jugendalter. Diese untersuchen das Wortwissen eher selektiv und diskret, so dass nur eingeschränkt auf die zugrundeliegende und für die Schule relevante sprachliche Kompetenz geschlossen werden kann. Die vorgestellte textbasierte Untersuchung prüft die lexikalischen Fähigkeiten in der produktiven Modalität und orientiert sich dabei an den verwendeten bildungssprachlichen Mitteln (umfassendes und kompetenzorientiertes Vorgehen).

Es kann eingeräumt werden, dass der beschriebene Ansatz in vielen Aspekten aufwendig ist und einige konzeptuelle Vorentscheidungen (z. B. Transkription, Wahl der Schreibaufgabe, zu analysierende sprachliche Mittel) fordert. Zudem gibt es für eine einzelfallbezogene (sonderpädagogische) Einschätzung der lexikalischen Kompetenz keine Vergleichs- bzw. Normwerte. Hier bieten die standardisierten Testverfahren deutliche Vorteile. Die untersuchte Stichprobe bestand aus Schülern aus Regelschulen; Jugendliche mit diagnostiziertem Förderbedarf wurden aus der Studie ausgeschlossen, um zunächst einmal die Zusammenhänge zwischen Wortschatzfähigkeiten und Textqualität unabhängig von grundlegenden sprachlichen Defiziten nachzuweisen. Dennoch war das sprachliche Ausgangsniveau der Schüler sehr verschieden bedingt durch die jeweiligen Schultypen und Familiensprachen. Aus diesem Grund wäre es hilfreich, die Studie ein zweites Mal durchzuführen und dabei beispielsweise Schüler mit einer diagnostizierten Sprachentwicklungsstörung einer Kontrollgruppe gegenüberzustellen. Auch wenn das Verfassen einer Schreibaufgabe insbesondere für Probanden der Klasse 5 recht anspruchsvoll sein mag, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich in der produktiven Modalität und auf Textebene andere und ökologisch validere sprachliche Phänomene und Kompetenzfacetten zeigen lassen, als es ein gebräuchliches Diagnostikinstrument abbilden kann. Außerdem kann die Vorgehensweise sowohl unabhängig von den zu Hause gesprochenen Sprachen als auch eben weitestgehend losgelöst vom Ausgangsniveau des jeweiligen Schülers eingesetzt werden. Vor allem in Hinblick auf didaktische bzw. therapeutische Maßnahmen scheint es zielführender, die lexikalischen Fähigkeiten bereits unter den Bedingungen zu überprüfen, unter denen sie im Unterrichtsgeschehen letztlich gebraucht und bewertet werden, und dabei die Textsorten und Aufgabenstellungen einzusetzen, die in der Schule relevant sind.

Literatur

- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: research reviews* (pp. 77-117). International Reading Association.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl, & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A, Bd. 7, S. 191-201)*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction* (Solving problems in the teaching of literacy). New York, NY: Guilford Press.
- Butler, F. A., Lord, C., Stevens, R., Borrego, M., & Bailey, A. L. (2004). *An approach to operationalizing academic language for language test development purposes. Evidence from fifth-grade science and math* (CSE report, vol. 626). Los Angeles, CA: Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Carey, S. & Bartlett, E. (1978). *Acquiring a single new word. Proceedings of the Stanford Child Language Conference*, 15, 17-29.
- Carroll, J. (1964). *Language and thought*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Collins, A. M. & Loftus, E. F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Dunn, D. M., Dunn, L. M. & Lenhard, A. (2015). *Peabody picture vocabulary test – 4. Ausgabe* (Dt. Fassung). Frankfurt am Main: Pearson.
- Flood, J., Lapp, D., Squire, J. & Jensen, M. (Eds.). (1991). *Handbook of research on teaching the English language arts*. New York, NY: Macmillan.
- Fox-Boyer, A. (2016). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (7. Aufl.)*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Glück, C. W. (2007). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. WWT 6-10; Handbuch* (1. Aufl.). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Glück, C. W. & Spreer, M. (2015). Zur Bildungsrelevanz semantisch-lexikalischer Störungen. *Sprache Stimme Gehör*, 39, 81-85.
- Glück, H. (2000). *Metzler-Lexikon Sprache (Bd. 34)*. Berlin: Directmedia Publishing.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung (Handbücher Sprachwissen, Band 21, S. 478-499)*. Berlin: De Gruyter.
- Goldberg, A. E. (2008). *The nature of generalization in language Constructions at work* (Reprinted). Oxford: Oxford University Press.
- Grabowski, J., Becker-Mrotzek, M., Knopp, M., Jost, J. & Weinzierl, C. (2014). Comparing and combining different approaches to the assessment of text quality. In D. Knorr, C. Heine, & J. Engberg (Eds.), *Methods in writing process research* (Textproduktion und Medium, vol. 13, pp. 147-165). Frankfurt am Main: Lang.
- Graham, S., Milanowski, A. & Miller, J. (2012). *Measuring and promoting inter-rater agreement of teacher and principal performance ratings*. Center of Educator Compensation Reform: Westat.

- Grimm, H. & Schöler, H. (1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest. (H-S-E-T) (Westermann-Test, 2., verb. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Günther, K. B. (1991). *Probleme der Diagnostik lexikalisch-semantischer Störungen*. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Störungen der Semantik (Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 3, S. 167-195)*. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess.
- Habermas, J. (1977). *Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. Jahrbuch Max-Planck-Gesellschaft*, 36-51.
- Herrmann, T. & Grabowski, J. (1994). *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion (Spektrum-Psychologie)*. Heidelberg: Spektrum.
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie (3.Aufl.)*. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Knopp, M., Becker-Mrotzek, M. & Grabowski, J. (2013). Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In A. Redder, S. Weinert, & S. Lambert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven (S. 296-315)*. Münster: Waxmann.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther, & J. Baurmann (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 11.1, S. 587-604)*. Berlin: De Gruyter.
- Kurtz, G. (2012). Bildungssprache – Sprachbildung: Leistungen in verschiedenen Wortschatzgebieten bei Dritt- und Viertklässlern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (1., neue Ausg, S. 241-263)*. Freiburg im Breisgau: Filibach.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation (A Bradford book)*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Marx, N. (2017). Schreiber/innen mit nichtdeutscher Familiensprache. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik (S. 139-152)*. Münster: Waxmann.
- McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., & Capone, N. C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 45 (5), 998-1014.
- Mathiebe, M. (2018). *Wortschatz und Schreibkompetenz – Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Nagy, W. & Scott, J. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, R. Barr, P. D. Pearson, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research. Volume III (pp. 269-284)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language (The Cambridge applied linguistics series)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olinghouse, N. G. & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing Quarterly*, 26 (1), 45-65.
- Petermann, F. (2010). *Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren. SET 5-10*. Göttingen: Hogrefe.
- Raatz, U. & Schwarz, E. (1974). *Wortschatzuntersuchung für Kinder, 4.-6. Klasse*. Frankfurt am Main: Beltz.
- Read, J. A. S. (2000). *Assessing vocabulary (Cambridge language assessment series)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. A. S. (2007). Second language vocabulary assessment: Current practices and new directions. *International Journal of English Studies*, 7 (2), 105-125.
- Rothweiler, M. & Meibauer, J. (1999). Das Lexikon im Spracherwerb – ein Überblick. In J. Meibauer, & M. Rothweiler (Hrsg.), *Das Lexikon im Spracherwerb (UTB für Wissenschaft Mittlere Reihe Linguistik, Pädagogik, Bd. 2039, S. 9-31)*. Tübingen: Francke.
- Schmid, H. (1995). *Improvements in part-of-speech tagging with an application to German*. Proceedings of the ACL SIG-DAT-Workshop, Dublin.
- Schmidt, K. H. & Metzler, P. (1992). *Wortschatztest (WST)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Analysen zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 2 (34), 98-124.
- Stanat, P. & Pant, H. (2014). Hat PISA die Schulen besser gemacht?. In B. Spinath (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung (S. 21-37)*. Berlin: Springer.
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 9 (4).
- Suchodoletz, W. v. (2013). *Methoden zur Diagnostik und Therapie von Sprech- und Sprachentwicklungsstörungen. Ergänzung zu Kapitel 3 des Leitfadens Kinder- und Jugendpsychotherapie (Bd. 18)*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, R. H. (2006). *Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision (WS/ZF-R). CFT 20-R*. Göttingen: Hogrefe.
- Willenberg, H. (2008). *Wortschatz Deutsch. In E. Klieme (Hrsg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie (Beltz Pädagogik, S. 72-80)*. Weinheim: Beltz.

Zur Autorin

Dr. Moti Mathiebe ist Lehr- und Forschungslogopädin (RWTH Aachen) und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie der Leibniz Universität Hannover. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Wortschatzes sowie der Schreib- und Lesekompetenz.

Korrespondenzadresse

Dr. Moti Mathiebe
Leibniz Universität Hannover
Institut für Psychologie
Schloßwender Str. 1
30159 Hannover
mathiebe@psychologie.uni-hannover.de