

Konzeptuelles Wissen aus der Perspektive ein- und mehrsprachiger Grundschul Kinder - ein qualitativer Vergleich

Hack-Cengizalp, Esra

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hack-Cengizalp, E. (2021). Konzeptuelles Wissen aus der Perspektive ein- und mehrsprachiger Grundschul Kinder - ein qualitativer Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(4), 435-447. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i4.05>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Konzeptuelles Wissen aus der Perspektive ein- und mehrsprachiger Grundschul Kinder – ein qualitativer Vergleich

Esra Hack-Cengizalp

Zusammenfassung

Konzeptuelles Wissen wird maßgeblich von sprachlichen Erfahrungen beeinflusst. Dabei können Kinder mit steigendem Alter mühelos erkennen, ob beobachtete Phänomene in der außersprachlichen Wirklichkeit eine viable Beziehung aufweisen. Kinder nutzen ihre Welterfahrungen sowie ihre sprachlichen Fähigkeiten, um sprachimmanente Kongruenz herzustellen bzw. aufzubauen. Im vorliegenden Beitrag werden 43 Erklärungen von ein- und mehrsprachigen Kindern analysiert, die als Antwort auf präsentierte semantisch (in-)kongruente Begriffspaare mit dem Basiswort *beobachten* gegeben wurden. Die halbstandardisierten Interviews wurden im Rahmen der Studie „Mehrsprachiges Bedeutungswissen“ durchgeführt. Die Analysen zeigen, dass sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder die Kongruenz eher auf konzeptueller Basis beurteilen, weniger auf sprachlicher Basis. Dabei konstruieren sie neue Kontexte, die die Annahme bzw. Ablehnung der Kongruenz plausibel machen. Die Ergebnisse werden diskutiert und sprachdidaktische Schlussfolgerungen gezogen.

Schlagwörter: Konzept, semantische Inkongruenz, Viabilität, Mehrsprachigkeit, Grundschule

Conceptual knowledge from the perspective of monolingual and multilingual primary school children - a qualitative comparison

Abstract

Conceptual knowledge is significantly influenced by linguistic experiences. With increasing age, children can easily recognize whether entities have a viable relationship. They use their world experiences as well as linguistic abilities to establish or build up language-immanent congruence. In the present paper, 43 statements of monolingual and multilingual children are analysed, which were given in response to presented semantically (in-)congruent pairs of terms in the semi-standardized interview that took place in the context of the main study „Multilingual Meaning Knowledge“. It was found that both monolingual and multilingual children judge congruence on a conceptual basis rather than on a linguistic basis. In doing so, they construct new contexts that make the acceptance or rejection of congruence plausible. The results are discussed, and language-didactic conclusions are drawn.

Keywords: concept, semantic incongruity, viability, multilingualism, primary school

1 Einleitung

Menschen verstehen die Welt vor allem durch Sprache. Kinder erfassen ihre Welt, in dem sie lernen, sie zu benennen (Maiwald, 2019, S. 73). Erlebnisse in der persönlichen Lebenswelt und Sprachentwicklung sind untrennbar miteinander verbunden. Neben der kognitiven Kategorisierungsfähigkeit prägt auch die Erfassung der Welt in Sprache die Welt-Ich-Beziehung, stärkt die Persönlichkeit im sozialen Umfeld und die emotionale Bindung zur Welt und den Mitmenschen (Maiwald, 2019, S. 73).

Durch das kognitive und sprachliche Interagieren zwischen Welt und Sprache lernen Kinder u.a. beobachteten Phänomenen Begriffe zuzuordnen, ihnen Bedeutungen zuzuschreiben und somit Konzepte zu entwickeln. Diese Bedeutungen sind idiosynkratisch, d.h. geprägt von den Vorstellungen des Kindes (Deutsch, 2003, S. 406) und unterliegen Viabilitätsprozessen¹, d.h. der Prüfung auf Kompatibilität zwischen den in der Lebenswelt beobachteten Phänomenen und den erworbenen Konzepten.

In der frühen Kindheit leisten vor allem subjektbezogene Erlebnisse einen wichtigen Beitrag zur Konzeptentwicklung (z.B. Ausflüge im Kindergarten für den Erwerb des Begriffs *Ausflug*, subjektive oder periphere Unfallerlebnisse für den Erwerb des Begriffs *Unfall*) (Tomasello, 2003, S. 45; Szagun, 1983; Piaget, 1978). In der späten Kindheit wird das Ausdrucksvermögen zunehmend abstrakter (nicht nur Menschen können *sitzen* sondern auch Firmen) (Menyuk, 2000, S. 186; Nippold, 2007). In dieser Phase kommt es vor allem zur Umstrukturierung des konzeptuellen Wissens durch den Erwerb weiterer Bedeutungen (Szagun, 2013, S. 216) bzw. durch neue Lernerfahrungen (Hönig, 2009, S. 31).

Im Beitrag geht es um die „subjektive Seite der Bedeutung“ (Heringer, 1999, S. 22). Jedes Kind verfügt zu jeweils einem bestimmten Zeitpunkt über ein individuelles konzeptuelles Wissen, das die Weltwahrnehmung und das kollektiv erwartete Wissen vollständig, annähernd, teilweise oder fragmentarisch abbildet (Clark, 2005, S. 1783). Kindliche Vorstellungen entziehen sich häufig einer sprachnormorientierten Auswertung und Interpretation und benötigen stattdessen eine adäquate Interpretation von Wissenskomponenten, die nicht nur auf sprachlichem Wissen beruhen, sondern auch subjektive Erlebnisse, Fremderlebnisse, Weltwissen und inferenzielles, d.h. geschlussfolgertes Wissen einbeziehen. Dabei können konzeptuelle Annahmen vom kollektiven bzw. erwachsenensprachlichen Wissen abweichen und wertvolle Hinweise zur Konstruktion des kindlichen Bedeutungswissens und zum Umgang mit ihm vor allem im Unterrichtskontext liefern. Sie zeigen also wie Kinder Begriffe individuell wahrnehmen und konnotieren.

Im zweiten Abschnitt wird der theoretisch-empirische Rahmen skizziert und in den Abschnitten drei und vier die Studie vorgestellt. Im Abschnitt fünf werden ausgewählte Ergebnisse referiert, die im Abschnitt sechs diskutiert werden.

2 Forschungsstand

Im Folgenden wird die aktuelle Forschungslage zur ein- bzw. mehrsprachigen Konzeptbildung aufgezeigt.

2.1 Konzeptbildung

Konzepte sind Gegenstand verschiedener Forschungsrichtungen. Aus der neurowissenschaftlichen Perspektive stellen sie das „im Gehirn verkörperte sinnliche, erfahrungsabhängige plastische Weltwissen“ (Hönig, 2009, S. 31) dar. Als Bausteine unseres Denkens bilden sie die Grundlage für die Bedeutung von Sprache. Sie verdichten die Beziehung zwischen Welt und Sprache, welches dem Ich die Möglichkeit gibt, darin eine gewisse Viabilität zu erkennen (Hack-Cengizalp, 2020, S. 42).

Konzeptuelle Inkongruenzen weisen dagegen aus individueller und kollektiver Sicht eine invariable Beziehung auf. Hervorgerufen werden sie durch unpassende Begriffspaare wie z.B. *Fernseher beobachten, *Flughafen erwarten oder *Glück verwenden. Lang (1994, S. 30) spricht von *kognitiver Defektheit* und sieht sie als ein übereinzelsprachliches Phänomen an. Solche Begriffspaare dienen in forschungsmethodologischer Hinsicht dazu, das subjektive Wissen zu evozieren und gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Lesart des Wortes zu lenken (wie z.B. einen Unfall beobachten vs. Fluktuation beobachten) (Hack-Cengizalp, 2020, S. 130).

Die Konzeptbildung wird im frühkindlichen Alter sowie im Schulalter maßgeblich durch den (außer-)sprachlichen Kontext geprägt. Die sprachliche bzw. epistemische² Verarbeitung des Kontextes nimmt vor allem beim Erwerb von Verbbedeutungen eine wichtige Rolle ein. Denn „während ein Gegenstand sich allein und relativ abgelöst irgendwo befinden kann (z.B. ein Stern im Raum, ein Luftballon in der Luft, ein Fisch im Wasser), kann ein ‚Gehen‘, ein ‚Fliegen‘ sich nie vereinzelt abspielen, sondern es ist immer an einen Gegenstand oder an ein Lebewesen gebunden“ (Leisi, 1975, S. 23). Nach Kintsch und Mangalath (2011, S. 348) wird das Verstehen eines Wortes durch die unmittelbaren Konstituenten der Äußerung, in die das Wort eingebettet ist, beeinflusst. Diese Konstituenten präzisieren die kontextuelle Bedeutung. Dabei wird die kontextgebundene Bedeutungsaktivierung neben allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten auch durch kognitive Leistungen wie die Aufmerksamkeitskontrolle oder die kognitive Flexibilität beeinflusst (Hill & Wagovich, 2020). Logan und Kieffer (2021) stellen fest, dass die Breite der Kenntnisse über das Bedeutungsspektrum eines Wortes das Verstehen von Texten unterstützt. Einerseits werden Strategien benötigt, welche zur Extrahierung von Kontextmerkmalen zur Bedeutungsidentifizierung benötigt werden, andererseits hilft ein breites Wissen über das Bedeutungspotenzial des Wortes den Sinnzusammenhang im Text herzustellen. Es wird also angenommen, dass der Kontext bei der Verarbeitung von vor allem mehrdeutigen Wörtern bzw. Wortgruppen eine Schlüsselrolle einnimmt.

Nach Menyuk (2000) ist der Erwerb der Mehrdeutigkeit der Wörter kennzeichnend für die spätkindliche Wortschatzentwicklung. So verbinden Kinder mit *sitzen* wie in *Das Kind sitzt auf dem Boden* zunächst eine körperliche Tätigkeit bzw. Haltung, später jedoch eine abstraktere Lesart wie in *Die Firma sitzt in Berlin* oder *Sie sitzt im Aufsichtsrat*. Kauschke et al. (2012) belegen, dass Kinder im Alter von acht bzw. zwölf Jahren im Vergleich zu Erwachsenen konkrete Wörter besser verarbeiten als Abstrakta, wobei sie auch bereits zwischen sechs und neun Jahren abstrakte Wortbedeutungen allmählich auf- und ausbauen können (Kauschke et al., 2017). Riegler (2007) zeigt, dass Grundschüler*innen bereits früh über ein basales Sprachbewusstsein verfügen, das sie beim Nachdenken über die Mehrdeutigkeit von Wörtern bzw. Redewendungen und Wortspielen einsetzen. Der Erwerb der Mehrdeutigkeit ist dabei ein komplexerer Prozess als der Erwerb von Monosemie und verläuft wesentlich mühsamer (Degani & Tokowicz, 2010).

2.2 Mehrsprachige Konzeptbildung

Bei der Konzeptbildung bei mehrsprachigen Personen kommt es häufig zu interlingualen Wechselwirkungen (Jarvis & Pavlenko, 2008; Poarch et al., 2015; Viñas-Guasch et al., 2017; Guediche et al., 2020; Hack-Cengizalp, 2020). Es ist davon auszugehen, dass das konzeptuelle Wissen ein- und mehrsprachiger Kinder sowohl intralingual als auch interlingual durch Mehrfachkonzepte geprägt ist (Rösch & Bachor-Pfeff, 2018, S. 280). Neben sprachkontrastiven Unterschieden können auch unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte zu einzelnen Begriffen im konzeptuellen Wissen verankert sein.

Inwiefern der Kontext bei der mehrsprachigen Konzeptbildung eine Rolle spielt, ist Gegenstand zahlreicher Studien, deren Befunde ein uneinheitliches Bild hervorrufen. Dijkstra und Van Heuven (2002, S. 176) unterscheiden zwischen sprachlichem und nicht-sprachlichem Kontext und nehmen mit dem *Bilingual-Interactive-Activation-Modell* an, dass der sprachliche Kontext in erster Linie die Wortfindung beeinflusst, während der nicht-sprachliche Kontext, wie z.B. Erwartungen und Strategien von Sprachbenutzer*innen, vorwiegend als lexikalische Entscheidungshilfe zur Bewältigung der Aufgabe in Experimenten dient. Schwartz und Arêas da Luz Frontes (2008) untersuchten den Einfluss des Satzkontextes auf den Abruf von semantisch bzw. formal verwandten Wörtern in Englisch (L2) und Spanisch (L1) aus dem mentalen Lexikon. Aus den Befunden geht hervor, dass der Satzkontext die Aktivierung von semantisch verwandten Wörtern genauso stark beeinflusst wie ein nicht-kontextualisiertes Wort. Die Aktivierung von Wörtern mit formbezogener Ähnlichkeit lässt sich jedoch von einem nicht-kontextualisierten Stimulus stärker beeinflussen als die Aktivierung durch einen Satzkontext. Es muss angemerkt werden, dass die Untersuchung mit mehrsprachigen Erwachsenen durchgeführt wurde. Es ist nicht klar, ob die Stärke des kontextuellen Einflusses mit steigendem Alter und der Spracherfahrung abnimmt.

3 Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung schließt an den dargelegten Forschungsstand an. Sie untersucht Kinderäußerungen, um über dahinterstehende bereits erworbene Wissensstrukturen zu reflektieren. Das Ziel der Untersuchung ist dabei, am Beispiel des Verbs *beobachten* die bis dato erworbenen, in Abhängigkeit der Sprachfähigkeit verbalisierbaren und auf Viabilitätsannahmen gründenden Konzepte intralingual zu untersuchen.

Folgende Prämissen stehen im Vordergrund:

1. Ein- und mehrsprachige Kinder ziehen den Kontext bei der Konstruktion des semantisch-konzeptuellen Wissens heran. Der Kontext ist außerdem forschungsmethodisch notwendig, damit das wissensbasierte Bedeutungsspektrum bei den untersuchten Kindern evoziert werden kann.
2. Semantisch-konzeptuelles Wissen zu abstrakten Begriffen wird entwicklungspsychologisch später als zu konkreten Begriffen aufgebaut.
3. Die Konzeptbildung ist bei ein- und mehrsprachigen Kindern durch Mehrfachkonzepte geprägt.
4. Bei mehrsprachigen Kindern kommt es gelegentlich zu konzeptueller Analogiebildung zwischen Konzepten, die sie im Kontext der Einzelsprachen erworben haben.

Die Forschungsfragen lauten:

Welches subjektive Wissen evozieren ein- bzw. mehrsprachige Kinder zum Begriff *beobachten*? Gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Konzeptualisierung des mehrdeutigen Begriffs zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern? Wie können diese Unterschiede beschrieben und im sprachdidaktischen Kontext gedeutet werden?

4 Methode

Als Grundlage für die Analyse begrifflicher Inkongruenzen dienen die sachlogischen Erklärungen von Grundschüler*innen, die im Rahmen der Dissertationsstudie „Mehrsprachiges Bedeutungswissen“ (Hack-Cengizalp, 2020) im Schuljahr 2014/15 an drei Frankfurter Grundschulen erhoben wurden. In dieser Studie wurden schriftliche sowie mündliche Sprachdaten von Grundschulkindern der vierten Klasse³ (N = 60) mit verschiedenen Erstsprachen [L1 (Deutsch), N = 12, L1 (Nicht-Deutsch⁴), N = 48] elizitiert, um Konzeptualisierungen von Verben bzw. das Verständnis von Verbbedeutungen verstehen und beschreiben zu können. Mündliche Sprachdaten wurden in einem halbstandardisierten Interview und schriftliche Sprachdaten mittels eines Wortschatztests erhoben.

Im vorliegenden Beitrag werden einige der elizitierten Äußerungen genauer untersucht. Es liegen insgesamt 60 Paraphrasen vor, in denen 43 Begründungen identifiziert wurden. Diese wurden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 66) ausgewertet. Im Zuge dieser Datenanalyse wurden begründete Ablehnungen zwei Typen zugeordnet: Ablehnungen aus epistemischen und Ablehnungen aus sprachlichen Gründen. Zudem wurden die Aussagen unter Einbezug der Abstraktheit des Spezifikators analysiert.

Es handelt sich um Begründungen zu den Begriffspaaren mit dem Basiswort *beobachten* (Fernseher, Einbrecher, Sonnenfinsternis und Preiserhöhung). Die Spezifikatoren stehen repräsentativ für folgende Lesarten (Tab. 1).

Tabelle 1: Verwendete (in)kongruente Begriffspaare in der Datenerhebungsphase

Basiswort	Spezifikator	Kongruenz	Lesart
beobachten	Fernseher	nein	nicht vorhanden
	Sonnenfinsternis	ja	‚ein Ereignis über einen längeren Zeitraum mit den Augen verfolgen‘
	Einbrecher	ja	‚eine Handlung über einen längeren Zeitraum mit den Augen verfolgen‘
	Preiserhöhung	ja	‚eine Veränderung wahrnehmen‘ (abstrakt)

Neun der Begründungen stammen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und 34 wurden von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache verfasst.⁵ Die vorliegende Analyse bezieht sich somit auf einen Teil des schriftlichen Wortschatztests aus der o.g. Hauptstudie.

In den Begründungen konstruieren die untersuchten Kinder Konzepte auf der Basis präsentierter Stimuli (z.B. Fernseher + beobachten, Einbrecher + beobachten usw.). Sie

begründen die (In-)Kongruenz der Begriffspaare auf der Basis einer subjektiven Viabilitätsannahme. In diesen Begründungen kommen konzeptuelle Elemente zum Ausdruck, die via Sprache übermittelt werden. Die Sprachdaten werden also auf diese (bereits gebildeten) konzeptuellen Elemente hin untersucht. Es handelt sich dabei lediglich um einen Ausschnitt des gesamten Wissens, da dieses aufgrund des gewählten Forschungssettings nur eingeschränkt zugänglich ist.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse der Analyse dargestellt. Die Darstellung bezieht sich auf die Konzeptualisierung des Verbs *beobachten*, das mithilfe ausgewählter Spezifikatoren (Einbrecher, Sonnenfinsternis und Preiserhöhung) sowie eines Ausreißers (Fernseher) präsentiert wurde. *Fernseher* hat dabei die Funktion eines semantischen Distraktors, die übrigen Spezifikatoren wurden verschiedenen Wörterbucheinträgen als prototypische Kontexte für die jeweiligen Bedeutungen bzw. Lesarten von *beobachten* entnommen. Das Kind soll in der Hauptstudie den Ausreißer identifizieren und die Inkongruenz begründen, damit über die in den Begründungen enthaltenen konzeptuellen Elemente reflektiert werden kann. Es zeigt sich, dass plausible Begriffspaare in Augen der Kinder eine Inkongruenz aufweisen und umgekehrt. Dieser Umstand verdient daher ein genaueres Hinsehen. Mögliche Gründe werden im Anschluss diskutiert.

Die Entscheidungen sowie Begründungen der Kinder zeigen ein Bild, das von der lexikographischen Bezugsnorm abweicht. Die Aufmerksamkeit gilt diesen plausiblen, sprachlich kongruenten, aber aus der Perspektive der Kinder epistemisch inkongruenten Begriffspaaren. Die Inkongruenz des Begriffspaars wird dadurch ausgelöst, dass das Objekt, auf das sich die Entität bezieht, und die Tätigkeit, auf die mit dem Basiswort prädiiziert wird, in den Augen des Kindes aus verschiedenen Gründen nicht vereinbar sind. Die Begründungen sollen im Folgenden hinsichtlich der Konzeptbildung analysiert und interpretiert werden (Abb. 1).

Da das Basiswort in Verbindung mit dem Spezifikator jeweils eine andere Lesart hervorhebt bzw. anders konzeptualisiert wird, werden die Aussagen getrennt voneinander analysiert.

Das Begriffspaar *Preiserhöhung beobachten* wurde von 64 Prozent der befragten einsprachigen und 80 Prozent der zweisprachigen Kinder abgelehnt. Aus einer sprachnormativen Perspektive ist es jedoch zulässig, weil hiermit die abstrakte Lesart (*beobachten* im Sinne von wahrnehmen bzw. registrieren) aufgerufen werden kann. Die befragten Kinder nehmen es jedoch weder als sprachlich korrekt noch als epistemisch viabel wahr. Etwa die Hälfte der Kinder jeweils aus beiden Gruppen (L1: 58%, L2: 50%) lehnt es ab, weil sie Preiserhöhung konkret, d.h. sinnlich nicht wahrnehmen können (Abb. 2).

Abbildung 1: Inkongruente Kollokationen aus der Perspektive der Kinder (mit dem Basiswort *beobachten*)

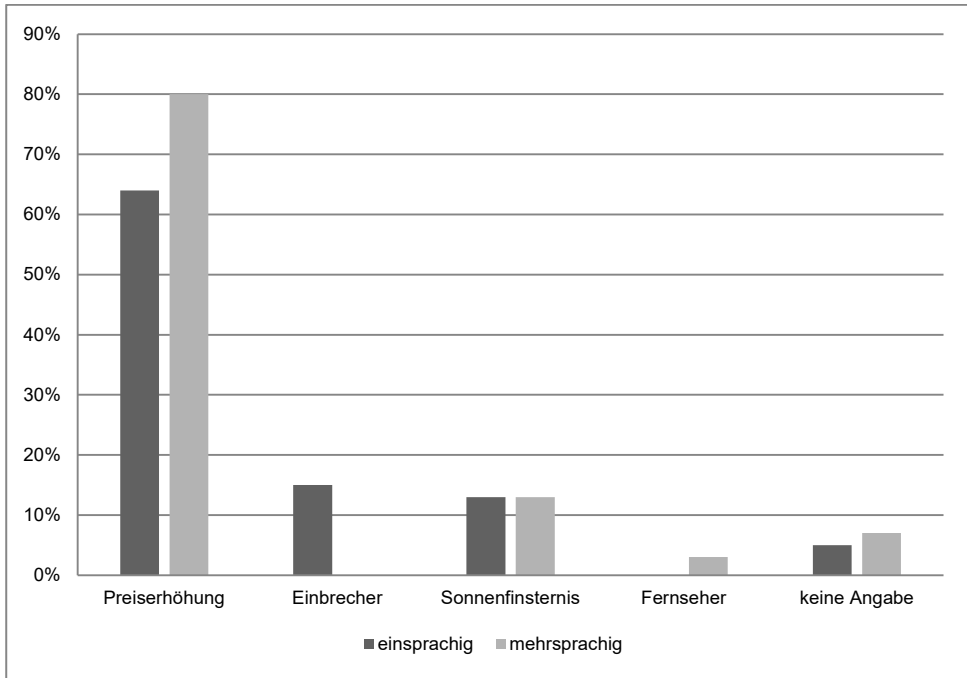
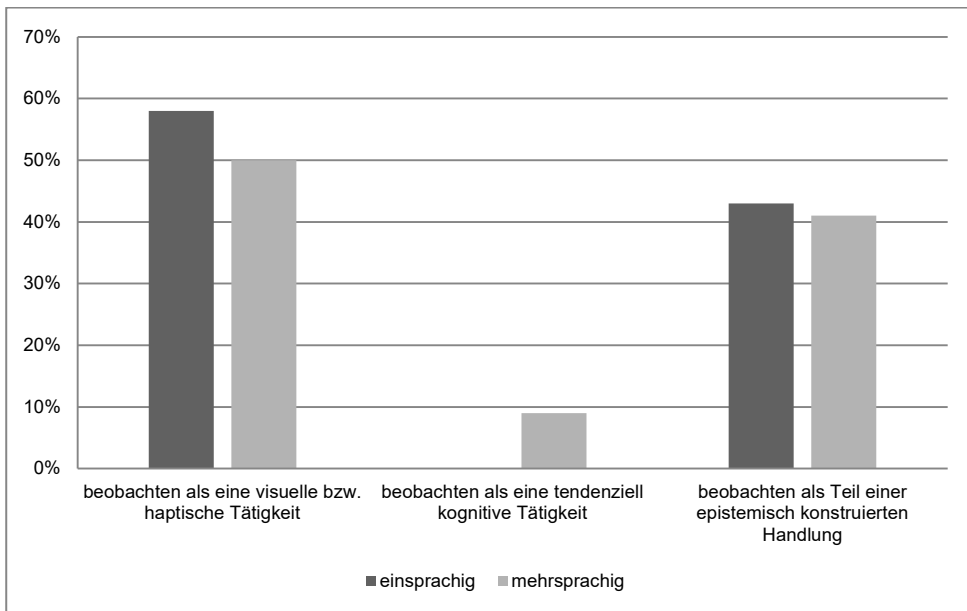


Abbildung 2: Kategorisierung der Ablehnungsbegründungen von *Preiserhöhung beobachten*



Darunter schreibt ein Großteil (L1: 75%, L2: ca. 64%) dem Verb *beobachten* eine visuelle Tätigkeit zu und lehnt das Begriffspaar ab, weil „man Preiserhöhung nicht sehen kann“. 25 Prozent (L1) bzw. 36 Prozent (L2) konnotiert mit dem Begriffspaar eine Tätigkeit, die den Tastsinn voraussetzt („weil Preiserhöhung kann man nicht anfassen“). Zwei Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache zeigen eine Tendenz für anfängliche abstrakte Konzeptbildung, in dem Prozesse abgebildet sind:

Kind A: „weil man es nur einmal sehen kann“

Kind B: „weil Preiserhöhung geht einen durch den Kopf“

Kind A nimmt Preiserhöhung zwar noch nicht bewusst als einen Prozess wahr, doch unterscheidet sich seine Begründung von den anderen dadurch, dass sie folgende Inferenz erlaubt: mehrmaliges bzw. dauerhaftes Sehen als Indiz für die Beobachtbarkeit von Preiserhöhung. Für Kind B ist Preiserhöhung ein Denkkakt, woraus gefolgert werden kann, dass der dem Beobachten zugeschriebene visuelle Akt noch die dominierende Lesart im konzeptuellen Wissen des Kindes ist.

Nicht zu unterschätzen ist die Feststellung, dass ein erheblicher Teil der befragten Kinder (L1: 43%, L2: 41%) das Begriffspaar aus epistemischen Gründen ablehnt (Abb. 3), wobei auch hier die Auffassung des Beobachtens als eine visuelle Tätigkeit die Basis der epistemischen Deutung darstellt.

Abbildung 3: Auswahl an epistemisch begründeten Ablehnungen für *Preiserhöhung + beobachten*

Begründungen von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache
(1) Weil z.b. eine Flasche kostet 1,00€ und später 2,00€ und das hat man nicht beobachtet.
(2) Man kann eine Preiserhöhung nicht beobachten weil es mit dem computer funktioniert
(3) Wenn etwas sehr ist wird der günstig preis nach einer weile erhöht
(4) Weil die denn Preis erhöhen wenn der laden zu ist.
(5) weil ne Preis höhung von Leute entschieden wird
(6) Mann kann eine Preiserhöhung nicht beobachten weil mann nicht jeden Tag in dem Geschäft ist wo mann es erhöht.
Begründungen von Kindern mit deutscher Erstsprache
(7) Weil der Chef sagt dir es
(8) man kann eine Preiserhöhung nicht beobachten weil sie Privat gemacht
(9) Bei Einer Preiserhöhung wird ein Schild ausgetauscht sonst nichtz

Auffällig ist hier, dass die Kinder das Begriffspaar lebensweltlich plausibel erklären, d.h. *beobachten* wird Teil einer selbstkonstruierten Handlung. Die Handlungskonstruktion reicht von einer *Hier-Ich-Jetzt*-Konstruktion (1, 4, 6) bis hin zu einer aporetischen, also grundsätzlich anzuzweifelnden Begründung (2, 5). In (3) lässt sich dagegen ein Bezug zum Basiswort nicht erkennen. In (4) bzw. (6) konzeptualisiert das Kind die Abwesenheit des Ichs als Auslöser für die Inkongruenz. In (1) liegt die Unmöglichkeit darin, dass die Tätigkeit vielmehr punktuell als prozesshaft wahrgenommen wird. Die Unmöglichkeit des Beobachtens von Preiserhöhung liegt für einige Kinder dagegen in dem Widerspruch, dass dafür der Mensch als Beobachter ausscheidet (2) bzw. die Preiserhöhung ein Produkt einer Konsultation von Personen ist (5). Die (Un-)Lösbarkeit des Problems liegt also außerhalb des mit dem Begriffspaar erzeugten Begriffsfeldes begründet. Einsprachige Kinder deuten ähnlich: Das Ich ist kein aktiver Beobachter in der konstruierten Situation (7, 8) bzw. fehlt in der Konzeptualisierung des Beobachtens völlig (9).

Etwa 15 Prozent der befragten mehrsprachigen Kinder geben an, dass Einbrecher nicht beobachtbar sind (Abb. 4).

Abbildung 4: Auswahl an epistemisch begründeten Ablehnungen für *Einbrecher* + *beobachten* (L1 nicht-deutsch)

Begründungen von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache
(10) Mann kann denn Einbrecher nicht sehen weil wir dann meist nicht da sind.
(11) man kann den einbrechan nicht sehn weil er watet bis wir schlafen
(12) Einbrecher kann Mann nicht beobachten weil er drinen ist.
(13) Weil sie sich tarnen
(14) Weil Einbrecher kommen immer nachts
(15) Weil der Einbrecher in der Nacht kommt

Keins der befragten Kinder mit Deutsch als Erstsprache halten Einbrecher für nicht viabel. Aus der Perspektive mehrsprachiger Kinder können Einbrecher nicht beobachtet werden, weil das Konzept von *Einbrecher* in Verbindung mit dem Konzept von *beobachten* mit den subjektiven Erlebnissen in der kindlichen Wahrnehmungswelt vermutlich noch nicht kongruieren. Über die visuelle Lesart hinaus unterliegt das Beobachten kontextuellen Restriktionen, die nicht in der Sprache, sondern in der außersprachlichen Realität begründet sind. Einbrecher können nicht beobachtet werden, weil sie sich zwar tarnen, immer nachts kommen oder sich in den Gebäuden befinden, aber grundsätzlich visuell wahrnehmbar sind.

13 Prozent der ein- bzw. mehrsprachigen Kinder lehnen das Begriffspaar *Sonnenfinsternis beobachten* ab. Von fünf Begründungen wurden drei von zweisprachigen und zwei von einsprachigen Kindern verfasst. Auch hier kommen vielmehr epistemische Perspektiven zum Ausdruck als sprachliche. Die Unmöglichkeit, eine konzeptuelle Nähe zwischen der Entität und der Tätigkeit herzustellen, resultiert aus der Erfahrung, dass dies negative Folgen haben könnte (16) oder nicht sichtbar ist (18, 19, 20) (Abb. 5).

Abbildung 5: Auswahl an epistemisch begründeten Ablehnungen für *Sonnenfinsternis* + *beobachten*

Begründungen von Kindern mit nicht-deutscher und deutscher Erstsprache
(15) Man kann keine Sonnenfinsternis beobachten weil man blind wird. (ndL1)
(16) weil das ganich gibt (ndL1)
(17) man kann keine Sonnen finsternis sehen. (ndL1)
(18) man kann eine Sonnenfinsternis nicht beobachten weil man nicks seht (dL1)
(19) Sonnenfinster nies Weil es dan ganz dunkel ist (dL1)

Nur zwei (mehrsprachige) Kinder erkennen, dass das Begriffspaar *Fernseher beobachten* aufgrund des sprachlich markierten (tätigkeitsbezogenen) Konzepts FERNSEHEN inkongruent ist. Entsprechend geben sie in ihren Begründungen an, dass „man Fernsehen nur sehen kann“. Der sprachliche Kontext, in den *fernsehen* (Verb!) gewöhnlich eingebettet ist, dient hier als Indiz für die Erkennung der Inkongruenz, die auch einen gewissen Grad an Sprachbewusstheit voraussetzt. In der Konzeptualisierung dominiert also die Tätigkeit (*fernsehen*), weniger das Objekt (*Fernseher*), das vermutlich zur Beurteilung der Inkongruenz beitrug.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es Belege dafür gibt, dass die beiden Sprachgruppen sich auf ähnlicher Weise jeweils auf unterschiedliche Elemente des konzeptuellen Wissens beziehen. Während sich einige Kinder in Ablehnungen zu *Preiserhöhung beobachten* auf die Tätigkeit des Beobachtens im konkreten Sinne beziehen, operieren andere rein sprachlich und stellen die Bezeichnung und die Ausführbarkeit der Tätigkeit in Bezug auf das betroffene Objekt in Frage. Die mehrsprachigen Ablehner*innen

von *Einbrecher* und die ein- und mehrsprachigen Ablehner*innen von *Sonnenfinsternis* ziehen dagegen ihr Sach-Weltwissen heran, wobei sie nicht die Ausführbarkeit der Tätigkeit in Frage stellen, sondern den Zusammenhang zwischen der Tätigkeit, dem betroffenen Objekt und der*m Auslöser*in der Tätigkeit (= der*m Beobachter*in). Sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder beurteilen die begriffliche Kongruenz nicht nur auf der Basis ihres bis dato erworbenen sprachlichen Wissens, sondern vor allem auch hinsichtlich ihrer konzeptuellen Vorannahmen. Die Frage ist also, ob und wie diese konzeptuellen Vorannahmen der Kinder genutzt werden können, um ihre Sprachbildung voranzutreiben. Dies soll im folgenden Abschnitt diskutiert werden.

6 Diskussion

Ausgehend von den Annahmen, dass sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder den Kontext bei der Konstruktion des semantisch-konzeptuellen Wissens relativ stark nutzen und semantisch-konzeptuelles Wissen zunächst ein konkretes, später ein abstraktes ist, sowie dass bei der (mehrsprachigen) Konzeptbildung eher von Multikonzepten ausgegangen wird, analysierte der vorliegende Beitrag in einem explorativen Design 43 Paraphrasen von ein- und mehrsprachigen Kindern einer vierten Grundschulklasse.

In Anlehnung an Dijkstra und Van Heuven (2002) kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass der Kontext den Abruf des Begriffs aus dem Gedächtnis beeinflusst und die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Lesart lenkt. Die normgerechte Nutzung von Kontext (hier erzeugt durch einen prototypischen Spezifikator) führt jedoch noch nicht allein zu einer adäquaten Konzeptualisierung des Begriffs, denn Plausibilität des Kontextes aus der Perspektive des Kindes hängt stark davon ab, ob das Kind den Kontext als viabel einschätzt oder nicht. Möglicherweise überwiegt die Viabilität in außersprachlicher Hinsicht gegenüber der Viabilität in sprachlicher Hinsicht.

Es zeigte sich außerdem, dass ein erheblicher Teil der befragten Kinder jeweils aus beiden Sprachgruppen abstrakte Konzepte vermutlich aufgrund fehlender konkreter Elemente noch nicht bilden. Hohe Ablehnungsquoten für abstrakte Spezifikatoren deuten möglicherweise darauf, dass abstrakte Lesarten noch nicht hinreichend erlernt worden sind. Dies ist ein konformer Befund zu Kauschke et al. (2012), die belegen, dass sich die Qualität und Geschwindigkeit der Verarbeitung von abstrakten Nomen bei Grundschulkindern mit steigendem Alter verbessern. Trotzdem sind jedoch abstrakte Konzepte in dieser Altersgruppe nicht völlig absent. Dies trifft vor allem aber stärker auf die einsprachigen Kinder zu als auf mehrsprachige. Dass die lexikalische Verarbeitung sich bei Mehrsprachigen insgesamt langsamer vollzieht, ist hinreichend belegt (Bialystok & Craik, 2010; Poarch et al., 2015; Kroll & Sunderman, 2003). Daher kann Mehrsprachigkeit als ein Einflussfaktor für die Unterschiede zwischen Sprachgruppen in der Bildung von abstrakten Konzepten betrachtet werden. Es muss jedoch anderweitig überprüft werden, ob und wie die Mehrsprachigkeit die abstrakte Konzeptbildung beeinflusst.⁶

Dass das Begriffspaar mit sprachlicher und konzeptueller Inkongruenz von ausschließlich zweisprachigen Kindern erkannt wird, kann zwar aufgrund der geringen Fallzahlen nicht eindeutig auf die Zweisprachigkeit zurückgeführt werden, jedoch liegen in der Mehrsprachigkeitsforschung Befunde vor, die zeigen, dass mehrsprachige Erfahrungen sich auf verschiedene kognitive Funktionen wie das Arbeitsgedächtnis, die Aufmerk-

samkeitssteuerung oder die Organisation des konzeptuellen Wissens auswirken (Bialystok, 2009, S. 9). Insgesamt lassen sich bei mehrsprachigen Erfahrungen positive Einflüsse auf nonverbale Funktionen verzeichnen (Bialystok & Craik, 2010), wobei diese eine wichtige Rolle bei Sprachverstehensprozessen spielen (Kaup & Ulrich, 2017, S. 128). Um die Rolle der Zweisprachigkeit bei der Erkennung sprachlicher Inkongruenz zu untersuchen, bedarf es jedoch weiterer Forschung.

Wenn man das konzeptuelle Wissen als Motor für die Sprachbildung begreift, lassen sich daraus mehrere sprachdidaktische Implikationen ableiten. Dazu möchte ich mich auf das folgende Zitat von Föllner-Manchini (2019) beziehen:

Die Kinder möchten erleben, dass ihre Versuche, sich neue Räume anzueignen, ernst genommen werden. Gleichzeitig wollen sie die Sicherheitsgarantien nicht aufgeben, die sie beim zwischenzeitlichen Scheitern auffangen. Daher ist der pädagogische Raum, in dem Autonomie geübt werden kann, ein Experimentalraum. Das Vertrauen des Kindes in die Stabilisierung des eigenen neuen Könnens ist dann relativ groß, wenn sein Vorhandensein probeweise angenommen wird. Dabei ist der „Als-ob-Raum“ immer für Korrekturen offen, was so viel heißt wie, dass das temporäre Scheitern in ihm nur ein relatives Scheitern ist. (S. 95)

Zum einen sollten Kinder darin gestärkt werden, bilinguale Spracherfahrungen in sprachliche Aneignungsprozesse im Sinne der Translingualität einzubeziehen und mit ihnen kreativ umzugehen, denn kreativer Umgang mit Sprachen aufgrund vielfältiger Erfahrungen in der außersprachlichen Realität und die daraus gewonnenen lebensweltbedingten Konzepte prägen die schulischen Sprachbildungsprozesse mit. Wenn ein Kind sich gerade in der Schwelle zum abstrakten Denken befindet bzw. eine instabile sprachlich-konzeptuelle Viabilitätswahrnehmung aufweist, sollten im Unterricht entsprechende Lehr-Lernsettings geschaffen werden, um erworbene (abstrakte) Konzepte auch sprachlich zu erschließen und zu verfestigen bzw. um konzeptuelle Vorannahmen zu revidieren und neu zu strukturieren. Dabei sollten diese Lernräume auch als translinguale verstanden werden, damit auch Spracherfahrungen in der Erst- bzw. Herkunftssprache wirksam werden. Die normativen Aspekte der Sprachverwendung fungieren dabei als Sicherheitszone, an die sich sowohl ein- als auch zweisprachige Kinder vor allem beim abstrakten Denken orientieren können. Das Für-Viabel-Halten mancher Entitäten und somit der kreative Umgang mit der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit als geschützte Experimentalräume zu begreifen, kann dazu beitragen, einerseits sprachlich-konzeptuelles Wissen zu stabilisieren und andererseits vage Vorstellungen von Begriffen zum gesicherten Können zu überführen und somit Sprachbildungsprozesse voranzutreiben.

Anmerkungen

- 1 Viabilität ist ein Begriff aus dem radikalen Konstruktivismus. Nach Ernst von Glasersfeld (1997) unterliegt das menschliche Wissen begrifflichen Strukturen, „die erkennende Akteure in ihrem gegenwärtigen Erfahrungsbereich im Rahmen ihrer Traditionen des Denkens, Sprechens und Schreibens für viabel halten“ (S. 175-176).
- 2 Der Begriff „epistemisch“ verweist hier auf wissensbasierte Verarbeitung von sprachlichen Zeichen.
- 3 Das Alter der befragten Kinder liegt zwischen neun und zehn Jahren. Genauere Altersangaben liegen nicht vor.
- 4 Zur Aufstellung gesprochener Sprachen (Hack-Cengizalp, 2020, S. 138).
- 5 Die jeweiligen Spracherwerbskontexte stehen hier nicht im Vordergrund und können der Hauptstudie entnommen werden (Hack-Cengizalp, 2020).

- 6 Forschungsmethodologische Einflüsse können dabei nicht ausgeschlossen werden und schränken die Aussagekraft der Interpretationen von Konzeptualisierungsprozessen ein.

Literatur

- Bialystok, Ellen (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (1), 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, Ellen & Craik, Fergus I. M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19 (1), 19-23. <https://doi.org/10.1177/0963721409358571>
- Clark, Eve V. (2005). The acquisition of word meaning: The early acquisitional phase. In D. Alan Cruse, Franz Hundsnurscher, Michael Job & Peter Rolf Lutzeier (Hrsg.), *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Halbband 2* (S. 1782-1788). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Degani, Tamar & Tokowicz, Natasha (2010). Ambiguous words are harder to learn. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (3), 299-314. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990411>
- Deutsch, Werner (2003). Sprachentwicklung von unten: Eine Mosaiktheorie. In Helmut Richter & H. Walter Schmitz (Hrsg.), *Kommunikation – ein Schlüsselbegriff der Humanwissenschaften* (S. 111-121). Münster: Nodus Publikationen.
- Dijkstra, Ton & Van Heuven, Walter J. B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5 (3), 175-197. <https://doi.org/10.1017/S1366728902003012>
- Föllner-Manchini, Axel (2019). Der Rubikon – Ablösung und Ichwerdung in der mittleren Kindheit. In Stefanie Greubel & Jost Schieren (Hrsg.), *Kinder Kinder! Perspektiven auf kindliche Entwicklung, Förderung und pädagogische Haltung* (S. 81-96). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): *Wege des Wissens: konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Heidelberg: Carl Auer Systeme.
- Guediche, Sara, Baart, Martijn & Samuel, Artur G. (2020). Semantic priming effects can be modulated by crosslinguistic interactions during second-language auditory word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23 (5), 1082-1092. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000164>
- Hack-Cengizalp, Esra (2020). *Mehrsprachiges Bedeutungswissen. Fallstudien zu bildungssprachlichen Begriffen bei mehrsprachigen Grundschulkindern*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Heringer, Hans J. (1999). *Das Höchste der Gefühle. Empirische Studien zur distributiven Semantik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hill, Margaret S. & Wagovich, Stacy A. (2020). Word learning from context in school-age children: Relations with language ability and e-xecutive function. *Journal of Child Language*, 47 (5), 1006-1029.
- Hönig, Klaus (2009). Begriffe sind im Gehirn verkörpertes sinnliches, erfahrungsabhängiges und plastisches Weltwissen. In Jörg F. Maas, Simone C. Ehlig & Sabine Uehlein (Hrsg.), *Was geschieht beim Lesen im Gehirn? Grundlagen und Erkenntnisse der Hirnforschung und ihre Relevanz für die Leseförderung. Ergebnisse des 6. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen* (S. 31-36). Mainz: Stiftung Lesen.
- Jarvis, Scott & Pavlenko, Aneta (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Taylor & Francis.
- Kaup, Barbara & Ulrich, Rolf (2017). Die Beziehung zwischen sprachlicher und nicht-sprachlicher Kognition. Die Bedeutung von Repräsentationsformaten. *Psychologische Rundschau*, 68 (2), 115-130. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000354>
- Kauschke, Christina, Bahn, Daniela, Vesker, Michael & Schwarzer, Gudrun (2017). Die semantische Repräsentation von Emotionsbegriffen bei Kindern im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 26 (4), 251-260. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000238>
- Kauschke, Christina, Nutsch, Cornelia & Schrauf, Judith (2012). Verarbeitung von konkreten und abstrakten Wörtern bei Kindern im Schulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (1), 2-11. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000045>

- Kintsch, Walter & Mangalath, Praful (2011). The construction of meaning. *Topics in Cognitive Science*, 3, 346-370. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01107.x>
- Kroll, Judith F. & Sunderman, Gretchen (2003). Cognitive processes in second language acquisition: The development of lexical and conceptual representations. In Cathrine Doughty & Michael Long (Hrsg.), *Handbook of second language acquisition* (S. 104-129). Cambridge: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch5>
- Lang, Ewald (1994). Semantische vs. Konzeptuelle Struktur. Unterschneidungen und Überschneidungen. In Monika Schwarz (Hrsg.), *Kognitive Semantik – Cognitive Semantics. Ergebnisse – Probleme – Perspektiven* (S. 25-40). Tübingen: Gunter Narr.
- Leisi, Ernst (1975). *Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen*. Heidelberg: UTB.
- Logan, J. Kenneth & Kieffer, Michael J. (2021). Investigating the longitudinal and concurrent relationships between polysemous word knowledge and reading comprehension among spanish-english bilingual middle school students. *Reading and Writing*, 34, 301-335. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10071-z>
- Maiwald, Ulrich (2019). Ich spreche, also bin ich. Sprache und Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Kontext. In Stefanie Greubel & Jost Schieren (Hrsg.), *Kinder Kinder! Perspektiven auf kindliche Entwicklung, Förderung und pädagogische Haltung* (S. 68-80). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Menyuk, Paula (2000). Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In Hannelore Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 171-192). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Nippold, Marilyn A. (2007). *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults*. Austin: pro.ed.
- Piaget, Jean (1978). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: dtv.
- Poarch, Gregory J., Van Hell, Jannette G. & Kroll, Judith F. (2015). Accessing word meaning in beginning second language learners: Lexical or conceptual mediation? *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (3), 357-371. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000558>
- Riegler, Susanne (2007). Sprachliche Mehrdeutigkeit mit Kindern reflektieren – ein (nicht nur) methodischer Beitrag zu empirischer Unterrichtsforschung im Lernbereich „Reflexion über Sprache“. In Michael Hug & Gesa Siebert-Ott (Hrsg.), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (S. 95-112). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösch, Heidi & Bachor-Pfeff, Nicole (2018). Lexikalische Bewusstheit und mehrsprachliche Wortschatzarbeit. In Julia Ricart Brede, Diana Maak & Enisa Pliska (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus dem „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit, 2016“*. (S. 271-288). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schwartz, Ana & Arêas da Luz Frontes, Ana Beatriz (2008). Cross-language mediated priming: Effects of context and lexical relationship. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1), 95-110. <https://doi.org/10.1017/S1366728907003239>
- Szagun, Gisela (1983). *Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Szagun, Gisela (2013). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a Language. A usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Viñas-Guasch, Nestor, Mueller Gathercole, Virginia C. & Stadthagen-Gonzalez, Hans (2017). Bilingualism and the semantic-conceptual interface: the influence of language on categorization. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20 (5), 965-979. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728916000754>