

Wie sagt man Dinge, die man (noch) nicht sagen kann? Zur Kreativität von Lernersprache

Amra Havkić, Amani Kassem, Julia Settinieri*

Abstract

Dieser Beitrag untersucht lernersprachliche Äußerungen unter der Perspektive ihrer Kreativität. Am Beispiel lexikalischer Lücken bei Komposita im Deutschen als L2 gehen wir der Frage nach, welche kreativen Benennungsstrategien Lernende einsetzen, wenn ihnen das konventionelle Wort noch fehlt. Dabei zeigt sich, dass insbesondere unterschiedliche Formen von Umschreibungen und Approximationen, aber auch von Translanguaging zum Einsatz kommen. In der Nutzung der verschiedenen Strategien zeigen sich zudem sprachniveaugebundene Unterschiede, aus denen sich Hypothesen zu Erwerbssequenzen lassen. Ein weiterer Schwerpunkt der Darstellung liegt auf methodologischen Überlegungen bzgl. des zur Datenerhebung eingesetzten picture naming task.

Kreativität, Kommunikationsstrategie, Lernersprache, Kompositum, lexikalische Lücke

This paper examines learner utterances from the angle of their creativity. Using the example of lexical gaps in the area of compounds in L2 German, we investigate the question of which creative denomination strategies learners use when conventional words are yet not available to them. Findings indicate that various forms of paraphrasing and approximation are employed, as well as translanguaging. The use of the different strategies also appears to be connected to language level, allowing to derive hypotheses on acquisition orders. Another focus of the article is on methodological considerations regarding the picture naming task used for data collection.

Creativity, communication strategy, interlanguage, compound, lexical gap

1. Einleitung

Im Laufe der Aneignung von Sprachen kommen Lernende oft in Situationen, in denen ihre Sprachkompetenzen (noch) nicht ausreichen, um das, was sie sagen möchten, in der Zielsprache adäquat auszudrücken. In solchen Situationen können sie ihre kommunikativen Ziele nicht erreichen. Sie brechen die Kommunikation ab oder vermeiden bereits im Vorfeld bestimmte Themen, die ihnen sprachlich zu komplex erscheinen. Alternativ können sie aber auch strategisch kreativ werden, um ihre kommunikative Absicht doch – wenn auch nicht in konventioneller Form – weiter zu verfolgen.

Dass Mehrsprachige im Vergleich zu Monolingualen über ein besonderes Maß an Kreativität verfügen, zeigen Studien aus unterschiedlichen Disziplinen (vgl. z.B. Onysko 2016 für eine

* Amani Kassem, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, amani.kassem@upb.de, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit.

Amra Havkic, M.A., Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, amra.havkic@uni-bielefeld.de, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Julia Settinieri, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, julia.settinieri@uni-bielefeld.de, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.



Übersicht). Den Blick auf kreative lernersprachliche Formen zu lenken, kann dazu beitragen, dieses besondere Potenzial genauer zu beschreiben und didaktisch fruchtbar zu machen, auch um so längerfristig den Perspektivwechsel von Mehrsprachigkeit als einem vermeintlichen Defizit zu Mehrsprachigkeit als einer Ressource (vgl. Kropp 2017 für einen Überblick) in Bildungsprozessen zu unterstützen.

Die zentralen Forschungsfragen, denen im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprojekts nachgegangen werden soll, lauten:

1. Welche Formen kreativen Sprachgebrauchs (i.S.v. Kommunikationsstrategien; vgl. Dörnyei 1995 für einen Überblick) setzen Lernende zur Kompensation lexikalischer Lücken im Bereich von Komposita in der L2 Deutsch ein?
2. Lassen sich Erwerbssequenzen im Gebrauch der unterschiedlichen Strategien erkennen?

Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen ziehen wir zwei bereits vorliegende Datensätze sowie einen weiteren aus einer Pilotstudie heran, wobei besondere Schwerpunkte der Darstellung auf der Testerstellung und der Generierung von Hypothesen liegen. Im Anschluss an eine Definition des Konstrukts *Kreativität* (Abschnitt 2) wird kurz der Forschungsstand zum Erwerb von Komposita in der L2 sowie zum Gebrauch von Strategien, insbesondere zur Kompensation lexikalischer Lücken, berichtet (Abschnitt 3 und 4). Darauf folgen ein erster Einblick in die drei Datensätze sowie eine Diskussion der vorläufigen Ergebnisse (Abschnitt 5). Abschließend sollen die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf weiterführende Untersuchungen gegeben werden (Abschnitt 6).

2. Sprachliche Kreativität

Während wir sicherlich alle eine Alltagsvorstellung davon haben, was *Kreativität* ist, fällt eine fachspezifische Definition *sprachlicher Kreativität* dennoch nicht leicht. Die Bielefelder Forschungsgruppe zur *Linguistic Creativity* um Joana Cholin, Jutta Hartmann und Ralf Vogel, in deren Kontext das Projekt entstanden ist, nutzt grundsätzlich vier Definitionskriterien, die jedoch in den verschiedenen Forschungsprojekten des Verbunds in unterschiedlicher Form zum Tragen kommen können, und zwar *Originalität*, *Effektivität*, *Autorenschaft* und *Intentionalität* (vgl. auch Runco/Jaeger 2012: 92ff.). Kernkriterien der Definition sind dabei die ersten beiden. So ist das Produkt eines kreativen sprachlichen Prozesses zunächst in irgendeiner Form neuartig. Gleichzeitig erfüllt es seinen kommunikativen Zweck. Die sprachliche Kreativität einer Person lässt sich somit umschreiben als ihre „ability to generate ideas, solutions, and plans that are new, novel, or unique when confronted with a specific problem“ (McDonough/Crawford/Mackey 2015: 189). Hier entsteht notwendigerweise ein Spannungsfeld: Eine kreative Form darf nicht zu stark von ihrem konventionalisierten Pendant abweichen, um von Interaktionspartner*innen noch dekodiert werden zu können. Sprachliche Kreativität siedelt sich somit in einem schmalen Bereich zwischen konventionellem Gebrauch

und kommunikativem Scheitern an (Abb. 1), bezogen auf den L2-Gebrauch könnte man auch sagen: zwischen zielsprachlicher Norm, kreativer Problemlösung und Fehler (vgl. auch Selinker 1972 zum Konzept der *Interlanguage*).

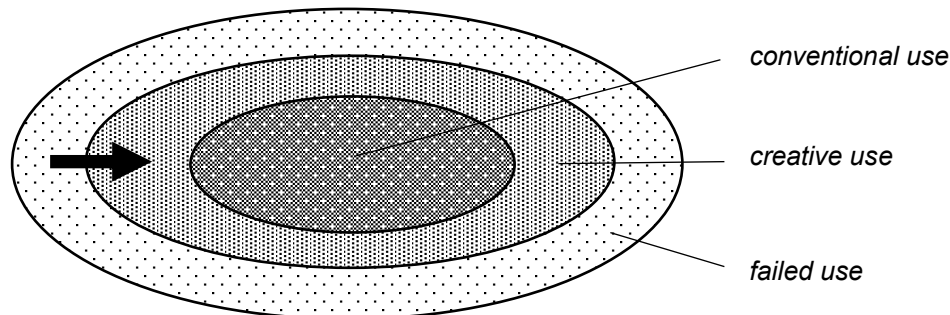


Abb. 1: Sprachliche Kreativität im Spannungsfeld zwischen konventionellem Gebrauch und kommunikativem Scheitern (Vogel 2020: 5)

Unser besonderes Interesse gilt dabei der Frage, wie Lernende, denen konventionelle Formen der Zielsprache (noch) nicht zur Verfügung stehen, es schaffen, sich von der Zone des *failed use*, d.h. des kommunikativen Scheiterns, in den *creative use* zu bewegen, um so mit Hilfe kreativer Problemlösestrategien erfolgreich kommunizieren zu können.

3. Erwerb von Komposita in der L2

Betrachtet man den Forschungsstand, stellt man fest, dass die Anzahl von Studien zum Kompositaerwerb in der L2 im Vergleich zur Erstsprache (L1) eher gering ist, wenngleich Komposita in der deutschen Sprache sehr häufig vorkommen und gerade im L2-Kontext als besondere Herausforderung eingestuft werden.

Den vorliegenden Studien kann zunächst entnommen werden, dass die Kompositabildung vom Sprachstand der Lernenden (und hier insbesondere vom Wortschatzumfang) abhängt (vgl. z.B. Peltzer-Karpf et al. 2000; Zeldes 2013, Stern 2014). Sowohl im L1- als auch im L2-Erwerb werden zunächst Nomen-Nomen-Konstituenten (z.B. „Apfelbaum“), gefolgt von Verb-Nomen-Konstituenten (z.B. „Fahrrad“) gebildet. Die Erwerbsreihenfolge entspricht dabei dem quantitativen Vorkommen der Kompositatypen (vgl. Stern 2014: 144). Sobald die Prinzipien der Kompositabildung erworben wurden, tauchen Abweichungen nur noch vereinzelt beim Einsatz von Fugenelementen auf (vgl. Peltzer-Karpf et al. 2000; Zeldes 2013, 2018). Sehr selten beobachten Peltzer-Karpf et al. (2000) die Verwendung von Paraphrasen (z.B. „Baum bei die Apfel“ für „Apfelbaum“) oder die Vertauschung der Konstituenten bei der Kompositionsbildung (z.B. „Topfblume“ für „Blumentopf“). Ein quantitativer Unterschied besteht in der Gebrauchsfrequenz: L2-Sprecher*innen gebrauchen Komposita signifikant seltener als L1-Sprecher*innen (vgl. Zeldes 2013, 2018; Krafft 2021). Des Weiteren lässt sich beobachten, dass Grundschüler*innen mit Deutsch als L2 Komposita häufiger getrennt schreiben als gleichaltrige L1-Schreiber*innen (vgl. Krafft 2021: 163).

Auch wenn vermutet wurde, die Vermeidung von Komposita würde zum Gebrauch alternativer Varianten führen (vgl. Klein/Perdue 1997: 312), was sich bspw. in einem höheren Gebrauch von Adjektiv- oder Präpositionalattributen widerspiegeln würde, können empirische Daten dies nicht belegen (vgl. Zeldes 2018: 249). Empirisch belegbar ist aber ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von Komposita und der L1 der Lernenden. Lässt die L1 im Allgemeinen wenig Komposita zu (wie z.B. Französisch), wirkt sich das ebenfalls auf eine geringere Bildung in der L2 aus (vgl. Stern 2014; Zeldes 2018). Ebenso spielen individuelle Sprachstile in der L1 eine Rolle (vgl. Zeldes 2018).

Betrachtet man die vorgestellten Ergebnisse im Überblick, so wird zudem deutlich, dass die Studien kreative Lösungswege von Lernenden (*creative use*) wie Paraphrasen oder Ad-hoc-Kompositionen kaum oder gar nicht in die Betrachtung einbeziehen. Diese werden (wenn überhaupt) als Randprodukte in der Ergebnisvorstellung erwähnt. In erster Linie wird vielmehr darauf geschaut, ob eine zielsprachliche Struktur formal korrekt gebildet wurde (*conventional use*) oder nicht (*failed use*; vgl. Abb. 1; vgl. z. B. Peltzer-Karpf et al. 2000). Selbst Studien zu Erwerbssequenzen (vgl. Dimroth 2019 für einen Überblick) betrachten in der Regel das Erreichen von Meilensteinen, d.h. von unterschiedlichen zielsprachlichen Formen, nicht aber von auf dem Weg dahin entstehenden genuin lernersprachlichen Formen. Welche Prozesse dabei durchlaufen werden und wie Lernende versuchen, einen noch nicht erreichten Sprachstand zu kompensieren, wird hingegen kaum beachtet. Auf diese Forschungslücke zielt unser Forschungsinteresse.

4. Strategien zur Kompensation lexikalischer Lücken

Dass Sprachenlernende systematisch Strategien einsetzen, um sich mit ihren restringierten Ressourcen in der Zielsprache ausdrücken zu können, findet sich bereits in Selinkers Konzept der *Interlanguage* (1972), das Kommunikationsstrategien (KS) als psycholinguistischen Prozess in den Diskurs einbringt. Davon ausgehend entstanden diverse Definitionen, was unter KS zu fassen sei: Während Tarone et al. (1976: 4) aus einer interaktionalen Perspektive die zentrale Funktion von KS in der Aushandlung von Bedeutung sehen, hält Bialystok (1983: 102) ihre Definition viel allgemeiner und versteht darunter alle Versuche, die dazu beitragen, mit einem begrenzten linguistischen System Kommunikation zu betreiben. Færch und Kasper (1983: 36) nehmen aus einer psycholinguistischen Perspektive die Aspekte der Problembewusstheit und Problemlöseorientierung in ihre Definition auf und definieren KS als „potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal“.

In der folgenden Übersicht (Tab. 1) sind KS aufgelistet, die in diversen Studien im L2-Kontext identifiziert werden konnten. Diese unterscheiden sich sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch der Differenzierung der aufgestellten Taxonomien teilweise stark voneinander. Es lassen sich aber auch viele Überschneidungen und Gemeinsamkeiten in den identifizierten Strategien

erkennen. So taucht bspw. das Paraphrasieren unter verschiedenen Bezeichnungen in fast allen Klassifikationen auf.

Tarone (1980)	1. Paraphrase: Approximation, Word coinage, Circumlocution, 2. Transfer: Literal translation, Language switch, 3. Avoidance: Topic avoidance, Message abandonment
Færch/Kasper (1983)	1. Achievement strategies: Code-switching, Interlingual transfer, 2. Interlanguage based strategies: Generalization (filling „gaps“), Over-generalization of an L2 item, 3. Paraphrase, 4. Coin new words, 5. Restructure
Dörnyei/Thurrell (1991)	1. Paraphrase or circumlocution, 2. Approximation, 3. Borrowed or invented words
Dörnyei (1995)	1. Message abandonment, 2. Topic avoidance, 3. Circumlocution, 4. Approximation, 5. Use of all-purpose words, 6. Word-coinage, 7. Literal translation, 8. Foreignizing, 9. Code switching
Nijmegen University Group, basierend auf Dörnyei (1995)	1. Conceptual strategies, 2. Analytic strategies, 3. Holistic strategies, 4. Linguistic/Code strategies, 5. Morphological creativity, 6. Transfer
Dörnyei/Scott (1997)	1. Message abandonment, 2. Message reduction (topic avoidance), 3. Message replacement, 4. Circumlocution (paraphrase), 5. Approximation, 6. Use of all-purpose words, 7. Word-coinage, 8. Restructuring, 9. Literal translation (transfer), 10. Foreignizing, 11. Code switching (language switch), 12. Use of similar-sounding words, 13. Omission, 14. Retrieval, 15. Self-repair/Other-repair, 16. Self-rephrasing
Dörnyei/Kormos (1998)	1. Lexical Problem-solving mechanism (PSM): Message abandonment, 2. Substitution PSM: Code-switching, Foreignizing, Literal Translation, 3. PSM related to own-output problems: Self-correction, Error-repair
Hojati/Mirzaee (2014)	1. Code-switching, 2. Calque, 3. Coinage, 4. Approximation, 5. Circumlocution, 6. Use of a general word

Tab. 1: Klassifikationen von Kommunikationsstrategien

Was den (sowohl quantitativen als auch qualitativen) Gebrauch der unterschiedlichen Strategien betrifft, so deuten diverse Studien darauf hin, dass mit ansteigender Sprachkompetenz der Gebrauch von KS zunächst zu- und dann abnimmt (vgl. z.B. Lafford 2004; Müller 2018). Liskin-Gasparro (1996) begründet dies damit, dass Sprachlernende im Anfangsstadium noch nicht die nötigen sprachlichen Ressourcen für KS besitzen, Fortgeschrittene wiederum seltener in Situationen kommen, in denen der Einsatz von KS erforderlich erscheint (vgl. auch Hojati/Mirzaee 2014). Auch nutzen fortgeschrittenere Sprachlernende Strategien in der Regel in der Zielsprache (vgl. Liskin-Gasparro 1996), während

Lernende auf mittlerem Sprachniveau häufiger auch andere Sprachen (Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen) zu Hilfe nehmen (vgl. Llach 2010; Hojati/Mirzaee 2014). Welche und wie viele Strategien letztlich zum Einsatz kommen, kann ferner vom Aufgabenformat und der Textsorte beeinflusst werden (vgl. Hojati/Mirzaee 2014: 12). Bialystok (1981: 29) bezieht in ihrer Studie beide Modalitäten (schriftlich und mündlich) ein, stellt jedoch in ihren Daten keinen signifikanten Unterschied fest. In darauffolgenden Studien werden nur jeweils entweder mündliche (Lafford 2004; Prakash 2017; Müller 2018) oder schriftliche Daten (Hojati/Mirzaee 2014) erhoben. Nicht zuletzt ist der Gebrauch von KS auch stark vom Lernenden selbst abhängig. Faktoren wie Einstellungen, Spracherfahrungen, Dauer und Intensität der Beschäftigung mit der Zielsprache (vgl. Lafford 2004) wie auch das Alter der Sprachlernenden (vgl. Bialystok 1981) beeinflussen den Umgang mit kommunikativen Herausforderungen.

5. Erste Dateneinblicke

Um einen ersten datenbasierten Zugang zu unseren Forschungsfragen zu finden, haben wir zunächst Komposita in zwei bereits vorhandenen, in anderen Forschungszusammenhängen erhobenen Datensätzen (s. Kapitel 5.2. und 5.3.) in den Blick genommen und diese zur Generierung erster Hypothesen sekundär analysiert. Darauf aufbauend wurde eine Pilotstudie (s. Kapitel 5.4.) durchgeführt, die explizit das Ziel verfolgt, kreative sprachliche Formen zur Schließung lexikalischer Lücken in der L2 Deutsch zu elizitieren.

5.1. Analyseschema

Aus den in 4. skizzierten Strategienklassifikationen wurden zunächst deduktiv fünf Hauptkategorien von Strategien abgeleitet: Neben dem *konventionellen Gebrauch* und der *Auslassung*¹ der Zielstruktur, die keine kreativen Problemlösungen i.e.S. darstellen und somit nicht primär im Fokus der Untersuchung stehen, können *Wortfeldstrategien*, der Gebrauch *analytischer Formen* sowie Formen von *Translanguaging* voneinander unterschieden werden. Diese wurden auf Grundlage der Daten induktiv weiter ausdifferenziert, so dass sich insgesamt das in Tab. 2 dargestellte Analyseschema ergibt.

¹ Man könnte an dieser Stelle diskutieren, ob nicht auch die Auslassung in manchen Fällen durchaus eine kommunikativ erfolgreiche und möglicherweise als kreativ zu bezeichnende Problemlösestrategie darstellen kann. Gleichzeitig wären solche kompensatorischen Strategien jedoch nicht auf Ebene des Wortschatzes anzusiedeln, sondern auf einer höheren textuellen Ebene, so dass sie in jedem Fall außerhalb unseres Fokus liegen.

Oberkategorie	Unterkategorie	Datenbeispiel	zugrundeliegende Zielform
Analytische Form	Umschreibung (Ort)	<i>das so in Garten</i>	<i>Gießkanne</i>
Analytische Form	Umschreibung (Eigenschaft)	<i>kommt da Wasser raus</i>	<i>Gießkanne</i>
Analytische Form	Umschreibung (Gebrauch)	<i>damit macht man die Blumen nass</i>	<i>Gießkanne</i>
Wortfeld	Approximation (Verb)	<i>gießen</i>	<i>Gießkanne</i>
Wortfeld	Approximation (Simplex)	<i>Schüssel</i>	<i>Gießkanne</i>
Wortfeld	Approximation (Simplex) + Attribut (Adjektiv, Relativsatz o.Ä.)	<i>kleinen Garten; Blumen, die sich in den Park befinden</i>	<i>Tulpenbeet</i>
Wortfeld	Approximation (Kompositum)	<i>Wassergießer; Blumendings</i>	<i>Gießkanne</i>
Translanguaging ²	Englisch	<i>sea lantern; Bath</i>	<i>Leuchtturm Badewanne</i>
Translanguaging	Andere Sprache	<i>Majak; Baniu; Banium; Banum; Gasonemaschine</i>	<i>Leuchtturm Badewanne Rasenmäher</i>

Tab. 2: Analyseschema (mit Datenbeispielen)

5.2. Datensatz 1

Im ersten Datensatz (vgl. Havkić i.E.) werden schriftliche Texte von insgesamt 28 Kindern und Jugendlichen im Alter von 11-18 Jahren ($M = 14,8$, $SD = 2,34$) mit den Erstsprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Romanes untersucht. Alle 28 Untersuchungsteilnehmenden lernen seit der 5. oder 6. Klasse Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Kontext. Davon lernen 7 Deutsch ausschließlich institutionell, wohingegen 21 Deutsch durch intensiven Fernsehkonsum ab frühester Kindheit erworben haben.

Die Texte sind mit Hilfe des profilanalytischen Verfahrens *Der Sturz ins Tulpenbeet* (Gantefort/Roth 2008) erhoben worden. Um die Bildergeschichte angemessen erzählen zu können, muss in irgendeiner Form das „Tulpenbeet“ bezeichnet werden, um welches sich die Geschichte dreht. Um der Frage nachzugehen, wie die Kinder bzw. Jugendlichen dieses Benennungsproblem mit aufsteigender Sprachkompetenz lösen, wurden die Untersuchungsteilnehmenden nach C-Test-Ergebnissen (vgl. Dürrstein/Jeuk 2015)

² Aufgrund der weltweit großen Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache nach Englisch (DaF/E), der engen Sprachverwandtschaft beider Sprachen und der Tatsache, dass in vielen Fällen auch die Lehrkraft Englisch spricht, wird das Englische als besonders geeignete Transferbasis angesehen und daher getrennt von weiteren Gebersprachen in den Blick genommen.

aufsteigend in eine Rangfolge gebracht, woraufhin ihre strategischen Lösungsversuche im Umgang mit der lexikalischen Lücke „Tulpenbeet“ in den Blick genommen wurden (Tab. 3).

WE-Wert	Item	Kategorie
18	---	Auslassung
19	---	Auslassung
25	---	Auslassung
32	er schoo in blume	Approximation (Simplex)
34	---	Auslassung
40	---	Auslassung
40	---	Auslassung
41	angefalt im Blumen	Approximation (Simplex)
45	Hamid sieht nicht der Blaumen	Approximation (Simplex)
45	---	Auslassung
49	in den blumen garten gefallen	Approximation (Kompositum)
56	hat in roten Blumen die Lopta gesucht	Approximation (Simplex) + Attribut (Adjektiv)
57	er fällt in die Blumen	Approximation (Simplex)
58	in die blumen gefalehen	Approximation (Simplex)
60	---	Auslassung
63	an die Blumen gefallen	Approximation (Simplex)
63	hat in die Blumen gefallen	Approximation (Simplex)
64	auf Boden zum legen	Approximation (Simplex)
66	felt in den blumen straus	Approximation (Kompositum)
67	in die Blumen gefalen	Approximation (Simplex)
67	felte im dien blumen	Approximation (Simplex)
72	in die schonen Blumen	Approximation (Simplex) + Attribut (Adjektiv)
73	felkt in die Blümen die sich in den Park befinden	Approximation (Simplex) + Attribut (Relativsatz)
76	in den Busch Pfotografiert	Approximation (Simplex)
76	ist in einem kleinen Garten hingefallen	Approximation (Simplex) + Attribut (Adjektiv)
86	er fall in die Blümen	Approximation (Simplex)
87	in die Blumen gefallen	Approximation (Simplex)
93	stosten die Jungen in in ein Paar Blumen	Approximation (Simplex) + Attribut (Quantor)

Tab. 3: Lernaltersprachliche Realisierungen von Tulpenbeet in Datensatz 1 (WE = Worterkennungswert)

Zu beobachten sind unter den 28 Schüler*innen zunächst 8 Auslassungen im C-Test-Bereich von $Med = 37$ Punkten ($Min = 18$, $Max = 60$), auf die 13 Approximationen in Simplexform folgen (C-Test-Werte mit $Med = 63$, $Min = 32$, $Max = 87$), an die sich wiederum 5 in unterschiedlicher Weise attribuierte Approximationen in Simplexform anschließen ($Med = 73$, $Min = 56$, $Max = 93$). Zudem kommen Approximationen in Form von Komposita vor, die mit einem $Med = 58$ ($Min = 49$, $Max = 66$) im C-Test noch vor den Approximationen in Simplexform liegen. Da es sich jedoch nur um zwei Fälle handelt, werden diese aus der Betrachtung ausgeschlossen. Entsprechend lautet die erste tentative, im Rahmen der Pilotierung zu prüfende Hypothese:

H1: Approximationen in Simplexform werden vor attribuierten Approximationen in Simplexform genutzt. ($U = 46,50$, $p = .17$)

5.3. Datensatz 2

Ein zweiter bereits vorhandener Datensatz umfasst *SET-5-10*-Daten (vgl. Petermann 2010) von 113 mehrsprachig mit Deutsch als L2 aufwachsenden Grundschulkindern, die neun verschiedene Erstsprachen (teilweise auch bilingual) sprechen. Am häufigsten angegeben werden Türkisch ($n = 50$), Kurdisch ($n = 32$) und Tamil ($n = 10$), aber auch Arabisch, Berber, Griechisch, Polnisch, Russisch und Urdu sind vertreten. Erhoben wurden die vorliegenden Daten im Rahmen des *LISFör*-Projektes (*Literalität und Interaktion in der Sprachförderung*), das die Wirksamkeit einer Sprachfördermaßnahme der Stadt Bielefeld für die Primarstufe im Längsschnitt über vier Jahre erforscht hat (vgl. genauer z.B. Lütje-Klose/Mehlem/Spaude 2014). Aus dem mündlichen Bildbenennungs-Task des *SET 5-10* (*Untertest 1: Bildbenennung, Wortschatz*), der insgesamt 40 Items umfasst, sowie aus dem Untertest zu Oberbegriffen (*Untertest 2: Kategorienbildung, Bereich Semantische Relationen*), der aus 15 Items besteht, wurden exemplarisch drei Komposita in den Blick genommen, die im Vergleich zu anderen Testitems besonders viel Variation in den Antworten der Kinder aufweisen, und zwar „Gießkanne“, „Werkzeuge“ und „Windrad“. Die Lösungsvorschläge der Kinder zu diesen drei Items, erhoben in der 1. (t1) und dann noch einmal in der 3. Klasse (t3), wurden wiederum aufsteigend nach Sprachkompetenz (bzw. genauer nach Wortschatzkompetenz), diesmal approximativ operationalisiert über den Gesamtrohwert des ersten Untertests des *SET 5-10*, angeordnet. Diese Tabellen können hier aus Platzgründen nicht alle abgebildet werden, aber aus ihnen wurden analog zur in 5.2 und hier insbesondere Tabelle 3 erläuterten Vorgehensweise weitere Hypothesen abgeleitet. Eine Übersicht über die von den Kindern zu t1 und t3 gewählten kreativen Problemlösestrategien und die jeweils korrespondierenden Gesamtrohwerte gibt Tabelle 4.

	Strategie	n	Median	Minimum	Maximum
Gießkanne (t1)	<i>Approximation (Verb)</i>	1	8	8	8
	<i>Umschreibung (Eigenschaft)</i>	2	16	9	23
	Umschreibung (Gebrauch)	12	17,5	11	33
	Auslassung	47	18	3	28
	<i>Umschreibung (Ort)</i>	1	18	18	18
	Approximation (Simplex)	11	20	11	28
	Approximation (Kompositum)	4	20	11	28
	Richtiges Wort	32	24	13	35
Gießkanne (t3)	Approximation (Kompositum)	8	20	14	30
	Auslassung	23	21	8	30
	Umschreibung (Gebrauch)	3	24	17	27
	Approximation (Simplex)	3	24	19	27
	<i>Approximation (Verb)</i>	1	26	26	26
	Richtiges Wort	67	28	17	36
Werkzeuge (t1)	Approximation (Verb)	3	12	12	21
	Auslassung	13	14	4	25
	Approximation (Simplex)	8	15,5	9	29
	Umschreibung (Gebrauch)	27	18	3	27
	<i>Umschreibung (Eigenschaft)</i>	1	18	18	18
	Approximation (Kompositum)	15	23	16	28
	Approximation (Simplex) + Attribut	3	23	17	26
	Richtiges Wort	32	26	11	35
Werkzeuge (t3)	Approximation (Simplex)	4	21	17	28
	<i>Approximation (Simplex) + Attribut</i>	1	21	21	21
	Approximation (Verb)	4	21,5	8	28
	Auslassung	8	23	14	27
	Umschreibung (Gebrauch)	14	23,5	18	31
	Approximation (Kompositum)	30	24,5	15	35
	Richtiges Wort	43	28	17	36
Windrad (t1)	Umschreibung (Ort)	5	15	11	23
	Auslassung	55	18	3	30
	Umschreibung (Eigenschaft)	10	18	9	24
	Umschreibung (Gebrauch)	4	19	17	26
	Umschreibung (Gebrauch)	4	19	17	26
	Approximation (Kompositum)	24	23,5	13	35
	Approximation (Simplex)	10	24,5	3	32
	<i>Approximation (Simplex) + Attribut</i>	1	26	26	26
Windrad (t3)	Auslassung	66	24	8	33
	Approximation (Simplex)	14	24,5	14	36
	<i>Umschreibung (Eigenschaft)</i>	1	25	25	25
	<i>Umschreibung (Gebrauch)</i>	1	28	28	28
	Approximation (Kompositum)	20	29	17	36
	Richtiges Wort	3	31	31	35

Tab. 4: Lernalersprachliche Formen für „Gießkanne“, „Werkzeuge“ und „Windrad“ in Relation zum Median (sowie Minimum und Maximum) des Gesamtrahwerts des Subtests Bildbenennung (SET 5-10)

Festzustellen ist zunächst, dass die Operationalisierung des Sprachstands bzw. der lexikalischen Kompetenz über den Summenrohwert des Subtests *Bildbenennung, Wortschatz* des *SET 5-10* grundsätzlich zu funktionieren scheint, da bei allen drei Items die richtigen Wörter mit dem jeweils höchsten Wert korrespondieren. Dass *Auslassungen* hingegen in fünf von sechs Items nicht dem niedrigsten Wert entsprechen, weist auf das bekannte Problem der Testung jüngerer Kinder hin, dass Schweigen eben nicht automatisch auf einen niedrigeren Sprachstand hinweist, wenngleich die Normierungen dies so modellieren. Vielmehr kann Schweigen auch ganz andere Ursachen haben, wie bspw. Testangst (vgl. z.B. Settinieri 2012). Entsprechend wird diese Kategorie von uns nicht interpretiert, d.h. nicht mit in die Hypothesenbildung einbezogen.

Des Weiteren ist Vorsicht geboten angesichts der niedrigen Häufigkeiten der Belege für die einzelnen Kategorien. Unter drei Realisierungen sind die Kategorien daher kursiv gesetzt und erst ab 10 Belegen (s. grau hinterlegte Strategien in Tab. 4) werden aus der Verteilung der Strategien über die einzelnen Items Hypothesen abgeleitet. Somit lassen sich die folgenden Annahmen formulieren und tentativ prüfen:

H2: Umschreibungen des Gebrauchs werden vor Approximationen in Simplexform genutzt. („Gießkanne“, t1: $U = 47,50$, $p = .26$)

H3: Umschreibungen des Gebrauchs werden vor Approximationen in Kompositumsform genutzt. („Werkzeuge“, t1: $U = 101,00$, $p = .01$; t3: $U = 203,50$, $p = .87$)

H4: Umschreibungen von Eigenschaften werden vor Approximationen (in Simplex- und Kompositumsform) genutzt. („Windrad“, t1: $U = 15,00$, $p = .01$ für Simplexformen, $U = 38,00$, $p = .00$ für Kompositumsformen)

H5: Approximationen in Simplexform werden vor Approximationen in Kompositumsform genutzt. („Windrad“, t1: $U = 107,00$, $p = .64$; t3: $U = 193,50$, $p = .06$)³

In einer ersten Annäherung lassen sich anhand der vorliegenden Stichprobe insbesondere H4 statistisch belegen, aber auch H3 zu t1, also in einem früheren Erwerbsstadium, sowie näherungsweise H5 mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 6% zu t3.

Betrachtet man ausschließlich die angewendeten Strategien und spart sowohl die Auslassungen (33,92%) und konventionellen Formen (18,88%) zu t1 bzw. die Auslassungen (29,50%) und konventionellen Formen (33,33%) zu t3 sowie die falschen Wörter (0,29% zu t1, 1,18% zu t3) und fehlenden Werte (5,01% zu t1, 5,31% zu t3) aus, so ergibt sich der in Abb. 2 dargestellte Vergleich.

³ Zu t1 sind die Strategien zwar umgekehrt gereiht, weisen jedoch einen relativ geringen Punkteunterschied auf. Da der Unterschied zu t1 n.s. ist, zu t3 hingegen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 6% erkennbar, wird die Hypothese zur weiteren Prüfung aufrechterhalten.

Wie sagt man Dinge, die man (noch) nicht sagen kann?
Zur Kreativität von Lerner Sprache

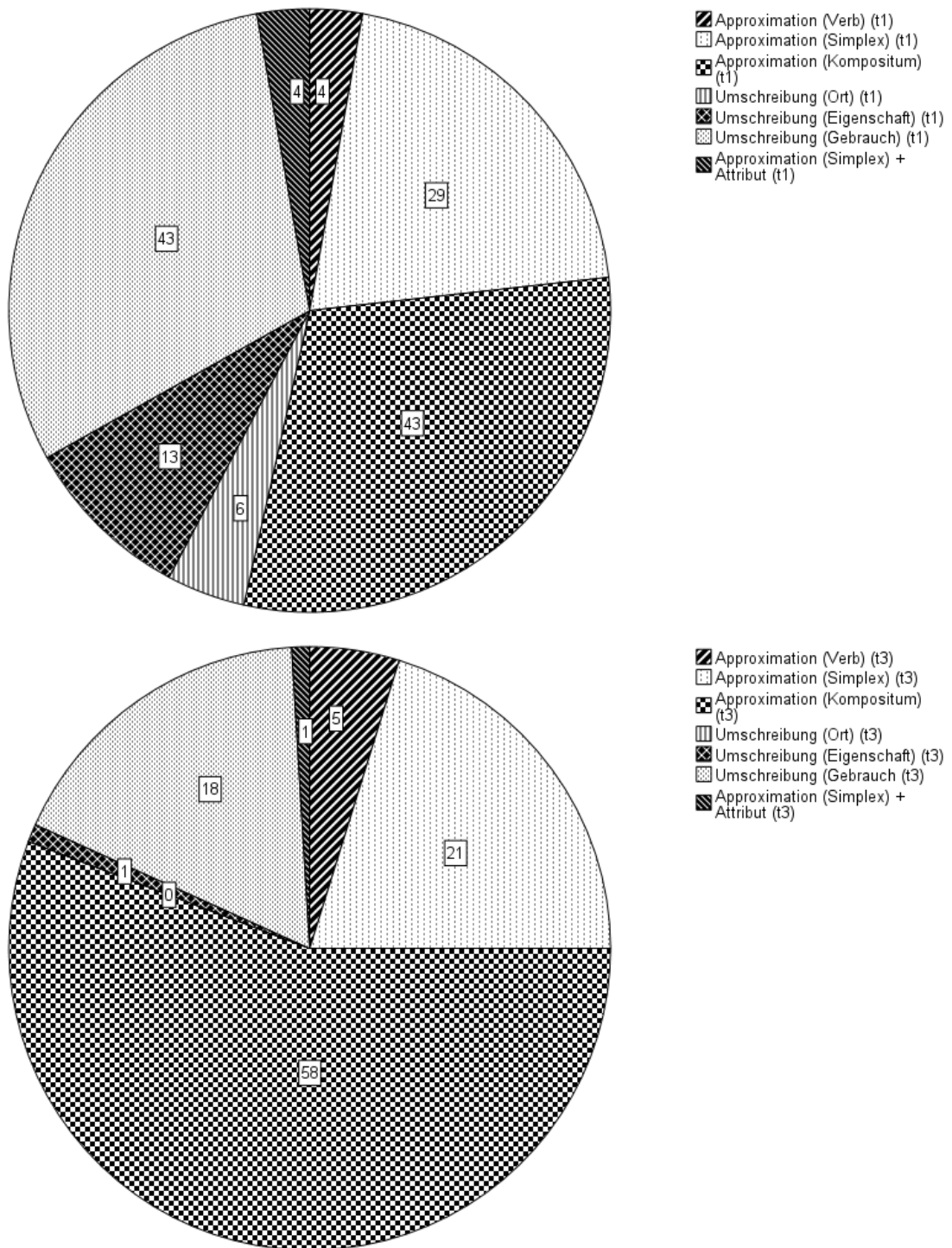


Abb. 2: Vergleich der zu t1 (linke Verteilung) und zu t3 (rechte Verteilung) gewählten Strategien über die 3 Items

Auch in dieser Darstellungsform über die jeweils 3 Items hinweg zeigt sich ein deutlicher Rückgang der Umschreibungsstrategien (insbesondere des Gebrauchs, aber auch anderer Umschreibungen) zugunsten eines Anstiegs des Anteils approximativer Komposita, auch im Verhältnis zu den approximativen Simplexformen, was einen weiteren Beleg für H5 darstellt. H2-H4 könnten verallgemeinernd zusammengefasst werden zu einer neuen Hypothese:

H6: Umschreibungen werden vor Approximationen genutzt.

Zur H1 liefert der sekundär analysierte Datensatz 2 hingegen keine weitere Evidenz, da die Strategie *Approximation in Simplexform plus Attribut* insgesamt überhaupt nur fünfmal zu beobachten ist.

5.4. Datensatz 3 (Pilotstudie)

Ausgehend von diesen ersten Einblicken in kreative, durch eine Wortschatzlücke im Bereich der Komposita entstandene Ausdrucksformen haben wir eine Pilotstudie durchgeführt, in deren Rahmen wir mittels eines *picture naming task* gezielt ausschließlich Komposita als Zielformen elizitiert haben.

5.4.1. Untersuchungsteilnehmende

An der Pilotstudie nehmen insgesamt 58 erwachsene⁴ Lernende des Deutschen als L2 teil, die im Herbst 2021 in Bielefeld einen Sprachkurs des Kompetenznetzwerks *Arbeit und Sprache*⁵ besuchen.⁶ Sie verteilen sich auf vier Sprachkurse, von denen jeweils zwei in etwa auf A1.2-A2.1-Niveau bzw. auf A2.2-B1.1-Niveau angesiedelt sind, was den Vergleich unterschiedlicher Sprachkompetenzniveaus ermöglichen soll. Die Teilnehmenden sind 19-56 Jahre alt ($M = 37,19$; $SD = 11,26$) und sprechen insgesamt 17 verschiedene Erstsprachen. Besonders häufig vertreten sind die Erstsprachen Arabisch ($n = 18$) und Kurdisch ($n = 17$); alle anderen Sprachen sind nur jeweils ein- bis viermal vertreten. Des Weiteren setzt sich die Stichprobe aus 29 Männern und 28 Frauen (bei einem fehlenden Wert) zusammen. Durchschnittlich leben die Befragten seit 7,86 Jahren in Deutschland, wobei die Streuung verhältnismäßig groß ist ($SD = 9,18$).

5.4.2. Itemgenerierung, Datenerhebung und -aufbereitung

Da das Sprachniveau der für die Pilotstudie anvisierten Proband*innengruppe – wie oben beschrieben – ungefähr zwischen A1.2 und B1.1 liegen würde, wurden zunächst Komposita ausgewählt, die am oberen Rand dieses Sprachkompetenzspektrums oder etwas darüber liegen, um primär lexikalische Lücken abzutesten. Dazu haben wir Wortschatzlisten gesichtet, die sich schwerpunktmäßig auf B1- oder B2-Niveau ansiedeln, und eine Liste der in ihnen enthaltenen Komposita erstellt. Des Weiteren wurden vier Komposita integriert, die einen direkteren Vergleich mit den sekundär analysierten Datensätzen 1 und 2 ermöglichen sollten: Analog zu „Tulpenbeet“ aus Datensatz 1 wurde „Blumenstrauß“ eingebaut, und aus Datensatz 2 wurden „Gießkanne“, „Werkzeuge“ und „Windrad“ übernommen.

⁴ Um einen möglichst breiten ersten Einblick in das uns interessierende Strategienrepertoire zu erhalten, wurden für die Pilotstudie kontrastiv zu den ersten beiden Datensätzen Erwachsene ausgewählt.

⁵ <https://rege-mbh.de/projekt/kommunale-arbeitsfoerderung/arbeit-und-sprache-als-schluessel-zur-erfolgreichen-integration/>

⁶ Wir möchten Dagmar Freitag (Leitung Sprachqualifizierung, Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bielefeld e.V.), Ayla Karaca (stellvertretende Leitung), allen Lehrer*innen und nicht zuletzt den Kursteilnehmer*innen ganz herzlich für ihre Unterstützung bei der Datenerhebung für die vorliegende Studie danken! Ebenso danken wir Andre Gövert für seine Hilfe bei der Dateneingabe und -aufbereitung.

Ergänzend sind einige weitere Kriterien in die Item-Auswahl eingeflossen: So musste es sich bei den Komposita um Konkreta handeln, um die Begriffe visualisieren zu können. Sie mussten zudem in gezeichneter Form möglichst eindeutig erkennbar sein und den Proband*innen bekannte Gegenstände darstellen. Eine (wenngleich häufig mögliche) Reduktion auf eine Simplexform sollte des Weiteren nicht zu naheliegend erscheinen (wie bspw. von „Kugelschreiber“ zu „Stift“). Die 100 in einer ersten Liste gesammelte Komposita wurden anschließend über eine zunächst unabhängig voneinander durchgeführte Einschätzung der Autor*innen, eine anschließende Diskussion von Zweifelsfällen sowie eine Erprobung an sechs mehrsprachig aufwachsenden Kindern zwischen vier und zwölf Jahren sowie sechs erwachsenen Deutsch-als-L2-Sprecher*innen auf unterschiedlichen Niveaustufen auf 30 finale Items reduziert. Diese wurden in ein *Paper-and-Pencil*-Format gebracht und durch ein Anschreiben, eine Einverständniserklärung sowie einen sprachlernbiographischen Fragebogenteil ergänzt. Da es sich lediglich um eine Pilotstudie handelt, wurde aus arbeitsökonomischen Gründen auf eine Randomisierung der Items verzichtet.

Die Testung fand im Rahmen der Sprachkurszeiten in Anwesenheit zwei der Autorinnen sowie der Sprachlehrkraft und ohne Zeitlimitierung statt. Durchschnittlich dauerte sie (inkl. Begrüßung, Erläuterungen usw.) ca. eine Stunde. Im Anschluss an die Datenerhebung wurden die Daten in SPSS eingegeben und dem in Tab. 2 dargestellten Analyseschema folgend kodiert. Auch die Datenanalyse wurde in SPSS durchgeführt.

5.4.3. Ergebnisse

Zunächst ist festzustellen, dass sich nicht alle 30 Pilot-Items als funktional erwiesen haben. So waren einige Zeichnungen nicht eindeutig genug erkennbar: Die „Speisekarte“ wurde bspw. u.a. für eine Zeitung, eine Quittung oder eine Liste gehalten. In anderen Fällen war eine Reduktion auf das Grundwort zu naheliegend, wie z.B. „Blumen“ anstelle von „Blumenstrauß“, sodass häufiger gar kein Kompositum gebildet wurde. Ein aus Internationalismen zusammengesetztes Wort wie „Kaffeemaschine“ erwies sich als zu leicht ableitbar, so dass 46 der 58 Befragten es korrekt bilden konnten.

Als weitere Schwierigkeit stellte sich heraus, dass die Befragten in unterschiedlichem Maße im Deutschen alphabetisiert sind. Bei einigen, der deutschen Orthographie noch nicht so mächtigen Untersuchungsteilnehmenden erwies es sich daher als schwierig, das intendierte Wort hinter der orthographischen Form zu erkennen. Da uns ja aber tatsächlich ausschließlich das Lexem und nicht die Orthographiekompetenz, auch nicht die zugrunde liegende phonologische Repräsentation oder morphologische Fragen (bspw. nach Fugen-Elementen) interessierten, haben wir hier versucht zu abstrahieren und bspw. auch Formen wie „kranke schwster“, „Krankschwiter“ oder sogar „Kernkschfesta“ als graphische Repräsentationen des Lexems „Krankenschwester“ gewertet. In manchen Fällen kann die mangelnde Reliabilität der orthographischen Form auch zu Zweifeln bei der Vergabe der Codes führen. Während „Hand

wasche“, „Hand Wasche“ und „Handwäsche“ als Varianten einer Art „Handwasche“ als Approximationen in Kompositumsform klassifiziert wurden, wurden „Hand Waschen“, „Hand fashen“, „Handfaschen“, „Handwaschen“ und „Hender waschen“ als Formen von „Hände waschen“ und damit als Umschreibung des Gebrauchs eingeordnet. Da Groß- und Klein- in Verbindung mit Zusammen- und Getrennschreibung wenig zuverlässige Indikatoren für die zugrundeliegenden intendierten Formen darstellen, lässt sich dieses Vorgehen jedoch durchaus anzweifeln. Sinnvoller wäre hier eine (jedoch wesentlich aufwändigere und daher im Rahmen der Pilotierung nicht zu leistende) Datenerhebung in mündlicher Form gewesen.

Was die Verteilung der Strategien betrifft, so fällt unmittelbar auf, dass der dritte Datensatz im Vergleich zum zweiten nur wenige Umschreibungen enthält, was vermutlich daran liegt, dass diese Strategiefamilie eher in mündlicher Interaktion genutzt wird. Stattdessen tauchen nun Formen von *Translanguaging* (z.B. „stamp“ für „Briefmarke“, „tooth brusch“ für „Zahnbürste“ aus dem Englischen, aber auch „baniu“ für „Badewanne“, „Menu“ für „Speisekarte“, die aus ganz unterschiedlichen Sprachen positiv transferiert sein könnten, oder das kurdische „majak“ für „Leuchtturm“) auf. Zudem lassen sich Inversionen von Grund- und Bestimmungswort beobachten (z.B. „Hülse Banane“, „Heut Bananne“ oder „Hautbanane“ für „Bananenschale“, „schranksbuch“ für „Bücherregal“, „sone umberella“ für „Sonnenschirm“ usw.), die in den beiden Datensätzen zum kindlichen L2-Erwerb nicht vorkamen.

Da die beiden Sprachniveaugruppen zum einen relativ nah beieinander liegen und zum anderen deutlich heterogener zusammengesetzt sind als angesichts der Kurseinteilung angenommen, kann die Stichprobe nicht wie ursprünglich geplant nach Kursniveau differenziert ausgewertet werden. Stattdessen wird die Gesamtgruppe in eine schwächere und eine stärkere Gruppe halbiert. Als behelfsmäßiger Sprachstandsindikator wird dabei in Anlehnung an die Vorgehensweise in Datensatz 2 ein Gesamtpunktwert über die 30 Items herangezogen, wobei pro Item 0 Punkte für keine Antwort, 1 Punkt für eine falsche Antwort, 2 Punkte für einen richtigen Wortteil, 3 Punkte für ein richtiges Kompositum, das jedoch grammatische und/oder orthographische Normabweichungen aufweist, und 4 Punkte für eine konventionelle Form vergeben werden. Die Kursteilnehmenden erreichen auf diese Weise 7 bis 78 Punkte, wobei die untere Hälfte der Verteilung zwischen 7 und 41, die obere Hälfte zwischen 42 und 78 Punkten liegt.⁷ Auf dieser Grundlage ergibt sich bzgl. der Strategienutzung die in Abb. 3 dargestellte Verteilung. Dabei werden der Forschungsfrage folgend wiederum ausschließlich die angewendeten Strategien in den Blick genommen, während die 43,68% Auslassungen und 12,30% konventionellen Formen der schwächeren bzw. die 18,97% Auslassungen und 31,15% konventionellen Formen der stärkeren Hälfte

⁷ Sicherlich handelt es sich bei diesem Sprachstandsmaß um ein relativ ungenaues, das für die Zwecke der Pilotierung funktional erscheint, jedoch deutlich macht, dass in Folgestudien in jedem Fall ein standardisierter Sprachstandstest eingesetzt werden sollte.

sowie die falschen Wörter (9,43% bzw. 8,62%) und fehlenden Werte (4,02% bzw. 3,91%) aus der Darstellung ausgenommen werden.

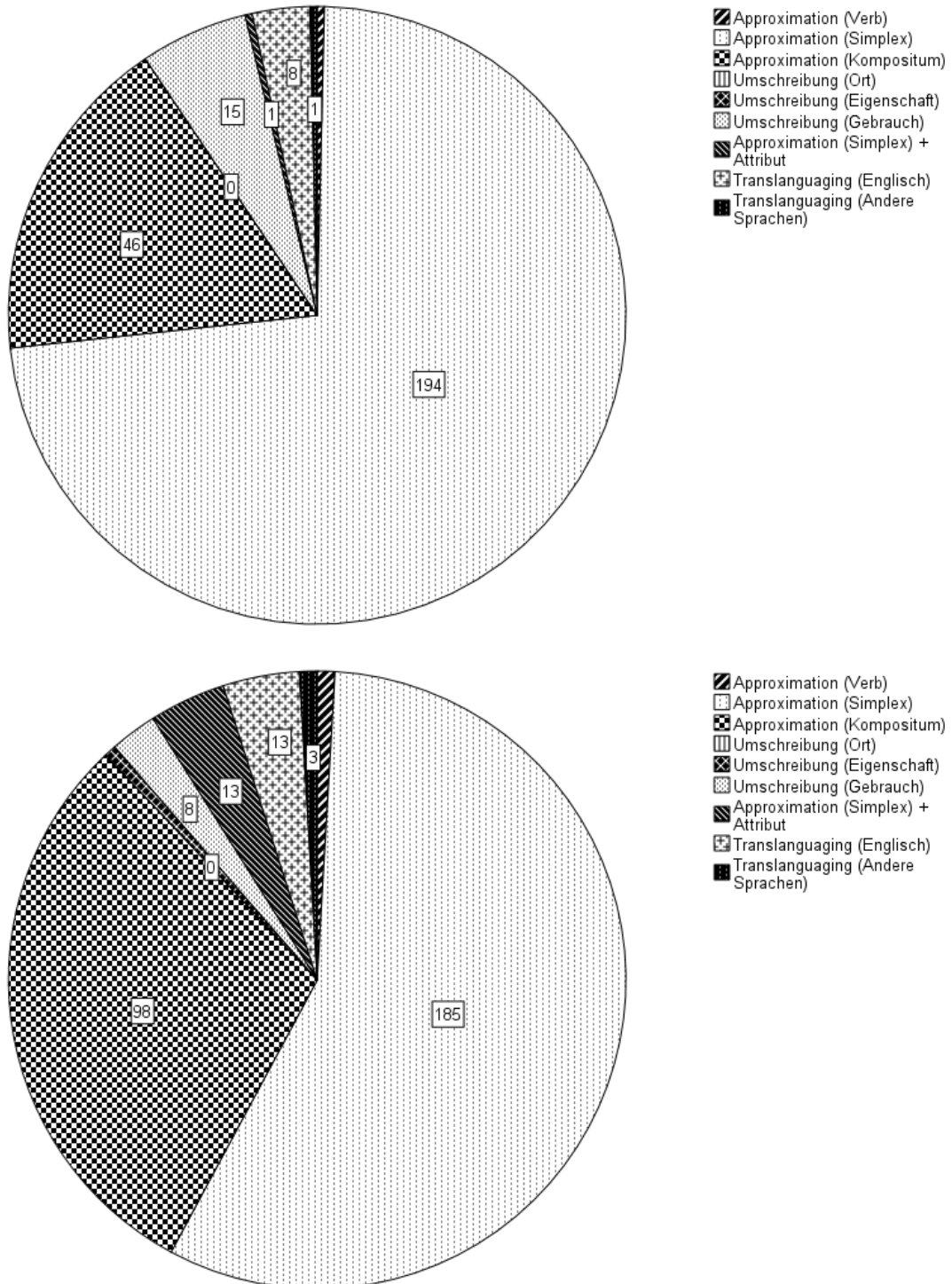


Abb. 3: Vergleich der von der schwächeren Hälfte (linke Verteilung) und der stärkeren Hälfte (rechte Verteilung) der 58 Kursteilnehmenden gewählten Strategien über die 30 Items

Im Vergleich sehen wir einen deutlichen Anstieg der Approximationen in Kompositumsform gegenüber den Approximationen in Simplexform, was erneut die H5 (*Approximationen in Simplexform werden vor Approximationen in Kompositumsform genutzt.*) stützt. Des Weiteren lässt sich ein Beleg der H1 (*Approximationen in Simplexform werden vor attribuierten*

Approximationen in Simplexform genutzt.) erkennen, da die schwächere Gruppe nur eine einzige Approximation in Simplexform plus Attribut nutzt, die stärkere jedoch insgesamt 13. Was die Strategiefamilie der Umschreibungen betrifft und somit die H6 (*Umschreibungen werden vor Approximationen genutzt.*), so werden diese im dritten Datensatz in beiden Gruppen relativ selten genutzt.

5.4.4. Diskussion

Insgesamt lassen sich in den Datensätzen neun unterschiedliche Kompensationsstrategien (s. Tab. 2) beobachten, von denen vier den Approximationen, drei dem Bereich der Umschreibungen und zwei dem *Translanguaging* zugeordnet werden können. In der Gesamtschau besonders häufig werden Approximationen in Simplexform, gefolgt von Approximationen in Kompositumsform genutzt. Auch Umschreibungen, insbesondere des Gebrauchs, kommen zumindest in Datensatz 2 im Unterschied zu Peltzer-Karpf et al. (2000) durchaus häufiger vor, scheinen allerdings im Mündlichen gebräuchlicher als im Schriftlichen zu sein. Analog zur genannten Studie lässt sich allerdings auch in unseren drei Datensätzen eine Vertauschung von Grund- und Bestimmungswort eher selten beobachten. Zudem kommt dieses Phänomen ausschließlich bei den erwachsenen Lernenden (Datensatz 3) vor. Hier wäre sicherlich mit Stern (2014) und Zeldes (2018) ein möglicher Einfluss der Erstsprache(n) interessant zu untersuchen. Ebenfalls mit Zeldes (2018) können wir entgegen erster Erwartungen (vgl. die auf der Grundlage von Datensatz 1 generierte H1) keinen häufigen Gebrauch attribuerter Simplexformen beobachten, aber auch wenn diese in eher geringer Anzahl vorkommen, scheinen sie tendenziell häufiger von fortgeschrittenen Lernenden genutzt zu werden. Ebenso lässt sich aus den drei Datensätzen zusammenfassend schließen, dass Umschreibungen (insbesondere des Gebrauchs) vor Approximationen in Simplexform (H2) und diese wiederum vor Approximationen in Kompositumsform (H5) genutzt zu werden scheinen bzw. dass zusammenfassend Umschreibungen vor Approximationen zu beobachten sind (H6). Das Medium scheint hier jedoch (neben Sprachstand, Erstsprache(n) und Alter der Lernenden sowie der Semantik des Kompositums) durchaus eine tragende Rolle zu spielen und sollte in jedem Fall differenzierend in die Betrachtung einbezogen werden.

Über die Zuordnung zu den verwendeten Strategien hinaus fällt bei der Betrachtung der Daten auf, wie vielfältig die kreativen Formen gestaltet sind, die die Lernenden nutzen. Nicht wenige (hier insbesondere die *ad hoc* gebildeten Approximationen in Kompositaform) von ihnen beeindrucken durch ihre Trefflichkeit, wenn z.B. „Repariersachen“ für „Werkzeuge“, „ligebade“ für „Badewanne“, „Hand Wasche“ für „Waschbecken“, „Holzfeueranzunder“ für „Streichholz“, „Ampel vor die Schifer“ („Leuchtturm“) oder „Gartenmaschine“ / „Wiesenrazierer“ / „Grasschneider“ als Alternativen für „Rasenmäher“ angeboten werden. Andere zeugen von der assoziationsreichen Netzstruktur des mentalen Lexikons, wenn z.B. ein „Leuchtturm“ als „sparnburk“ (die Sparrenburg ist das Wahrzeichen Bielefelds), „Werkzeuge“ als „Bauwerke“ bezeichnet werden, mit denen man „was operieren“ oder auch (Harry Potter

folgend) „apparieren“ (beides wohl statt „reparieren“) kann. Und auch der Einfluss eines *cultural bias* in der Sprachtestung wird deutlich, wenn Grundschul Kinder die „Gießkanne“ bspw. ganz selbstverständlich in der Toilette verorten und entsprechend bspw. mit „für Toilette“, „damit gießt man“ umschreiben. Manche Lernenden schaffen es, lexikalische Lücken sogar mit Humor zu füllen, und umschreiben bspw. die „Fernbedienung“ mit „kleines Gerät, welches dich Allmacht macht (nur für Fernseher!)“ oder den „Kofferraum“ mit „Platz im Auto für unnötig Sachen“.

Anzumerken ist, dass diese Formen im Rahmen einer normierten Testung jedoch häufig keine Rolle spielen. Besonders aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang ein genauerer Blick auf das Item „Windrad“. Der *SET 5-10*, mit dem die Daten erhoben wurden, vergibt hier für alles andere als das korrekte Wort (oder ein Synonym wie „Feger“ zu „Besen“; Petermann 2010: 23) null Punkte, was der typischen Vorgehensweise eines standardisierten Tests entspricht.⁸ In der vorliegenden Stichprobe erhalten insgesamt nur drei Kinder zu t3 einen Punkt; alle anderen erhalten null Punkte. Gleichzeitig zeigen die Daten, dass die Kinder viele unterschiedliche kreative Umschreibungen und Approximationen finden, von denen wiederum ein Großteil (z.B. „Luftrad“, „Ventilator“, „Windmühle“, möglicherweise auch „sieht aus wie Flugzeug“, „macht immer Wind“, „kann sich drehen“) zumindest in mündlicher nächstsprachlicher Interaktion sicherlich kommunikativ erfolgreich eingesetzt werden könnte. Diese Varianz in den Daten bzw. in der kommunikativen Kompetenz der Kinder wird von vielen Testverfahren jedoch explizit aus der Betrachtung ausgeschlossen.

Gleichwohl lässt sich festhalten, dass nicht alle Strategien in gleichem Maße zielführend erscheinen. Während bspw. Umschreibungen des Gebrauchs (für „Gießkanne“ z.B. „wo man Blumen gießen kann“) häufig dabei helfen können, das Zielwort einzugrenzen, sind Umschreibungen von Eigenschaften („kommt da Wasser raus“) oder gar Orten des Vorkommens („ich weiß das nicht, das so in Garten“) dies in geringerem Maße.

6. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die eingangs aufgeworfenen Forschungsfragen festhalten, dass sich eine große Formenvielfalt im Gebrauch kreativer kommunikativer Problemlösestrategien im Fall lexikalischer Lücken beobachten lässt, wobei sich grundsätzlich Umschreibung, Approximation und *Translanguaging* voneinander unterscheiden lassen. Erste Studien im Feld weisen darauf hin, dass neben dem Sprachstand auch das Medium, die L1, das Alter, die Semantik des Kompositums sowie weitere individuelle Faktoren die Wahl der jeweiligen Strategie beeinflussen können. Dabei lassen sich ähnlich wie im Bereich der Grammatik Erwerbssequenzen im Strategienegebrauch annehmen, die im Rahmen von

⁸ Im zweiten Subtest hingegen werden durchaus Punkte für „zutreffende Beschreibungen zur gesuchten Kategorie“ vergeben, so z.B. für „zum Bauen“ oder „Bauzeug“ (Petermann 2010: 24-25), d.h. sowohl für Umschreibungen als auch für Approximationen. Im Unterschied zum Zielwort, für das 2 Punkte vergeben werden, wird hier 1 Punkt angesetzt.

Folgestudien systematisch überprüft werden sollten. Vergleiche mit L1-Erwerbenden, aber auch mit Sprecher*innen mit spezifischen Spracherwerbsstörungen könnten dabei helfen, das Bild zu klären. In erster Annäherung sieht es in den von uns in den Blick genommenen Datensätzen so aus, als würden Umschreibungen vor Approximationen in Simplex- und diese wiederum vor Approximationen in Kompositumsform genutzt. Auch der Einsatz attribuerter Simplexformen scheint eher auf höheren Sprachniveaus vorzukommen. Während die beobachtete hohe Formenvielfalt, die zwischen einer fehlerhaften und einer normgerechten Form liegt, sich zweifelsohne durch eine beindruckende Originalität auszeichnet, können zur Effektivität dieser kreativen Formen zunächst nur Mutmaßungen angestellt werden. Wann ihr Einsatz als kommunikativ erfolgreich gelten, d.h., wann die Schwelle von *failed* zu *creative use* (vgl. Abb. 1) als überschritten gelten kann, sollte ebenfalls durch Folgestudien, die Akzeptabilitätsurteile zu den unterschiedlichen elizitierten Formen erheben sowie Kreativität in der Interaktion untersuchen, erhellt werden.

7. Literatur

- Bialystok, Ellen (1981): The role of conscious strategies in second language proficiency. In: *The Modern Language Journal* 65, 1, 24–35.
- Bialystok, Ellen (1983): Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.): *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 100–118.
- Dimroth, Christine (2019): Lerner Sprachen. In: Jeuk, Stefan; Settinieri, Julia (Hrsg.): *Handbuch Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Berlin u.a.: De Gruyter, 21–46.
- Dörnyei, Zoltán (1995): On the Teachability of Communication Strategies. In: *TESOL Quarterly*, 29, 1, 55–85.
- Dörnyei, Zoltán & Kormos, Judit (1998): Problem-solving mechanisms in L2 Communication: A Psycholinguistic Perspective. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 3, 349–385.
- Dörnyei, Zoltán & Scott, Mary L. (1997): Review Article. Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. In: *Language Learning*, 47, 1, 173–210.
- Dörnyei, Zoltán & Thurrell, Sarah (1991): Strategic competence and how to teach it. In: *ELT Journal*, 45, 1, 16–23.
- Dürrstein, Birgit & Jeuk, Stefan (2015): Werkzeug 2: C-Test als Screening. In: Dürrstein, Birgit & Jeuk, Stefan (Hrsg.): *Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Klett, 4–14.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele (1983): Plans and strategies in interlanguage communication. In: Færch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 20–60.
- Gantefort, Christoph & Roth, Hans-J. (2008): Ein Sturz und seine Folgen: Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument ‚Tulpenbeet‘. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut & Leiblein, Birgit (Hrsg.): *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG*. Münster u.a.: Waxmann, 11–28.
- Havkić, Amra (i.E.): Der Einfluss des Fernsehens auf die Aneignung des Deutschen als L2. In: Wilden, Eva; Alfes, Luisa; Cantone-Altintas, Katja; Cikrikci, Sevgi & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Standortbestimmungen. 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Essen. 22.-24. September 2021*. Bielefeld: WBV.
- Hojati, Alireza & Mirzaee, Akbar (2014): Coping with lexical gaps. Use of compensatory strategies by Iranian EFL students. In: *Journal of Advances in Linguistics*, 1, 7–15.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (1997): The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). In: *Second Language Research*, 13, 301–347.

Krafft, Andreas (2021): Vom Wortbegriff zum Wortzwischenraum? Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und der Erwerb der Getrennt- und Zusammenschreibung. In: Gretsche, Petra & Wulff, Nadja (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule und Beruf*. Paderborn: Schöningh, 153–166.

Kropp, Amina (2017): (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In: Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität, 107–130.

Lafford, Barbara A. (2004): The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as second language. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 201–225.

Liskin-Gasparro, Judith (1996): Circumlocution, communication strategies, and the ACTFL proficiency guidelines: An analysis of student discourse. In: *Foreign Language Annals*, 29, 317–330.

Llach, María P. A. (2010): Lexical gap-filling mechanisms in foreign language writing. In: *System*, 38, 4, 529–538.

Lütje-Klose, Birgit; Mehlem, Ulrich & Spaude, Magdalena (2014): Literalität und Interaktion in der Sprachförderung. Evaluation des Projekts MitSprache der Stadt Bielefeld zur Sprachförderung in der Schuleingangsphase. In: Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Maïke; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-M.; Ranger, Gwendo & Renner, Günter (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 61–63.

McDonough, Kim; Crawford, William J. & Mackey, Alison (2015): Creativity and EFL Students' Language Use During a Group Problem-Solving Task. In: *TESOL Quarterly*, 49, 1, 188–199.

Müller, Lisa-M. (2018): Kommunikationsstrategien im typischen Bilingualismus und unter den Bedingungen von spezifischer Sprachstörung: Eine explorative Zwillingsfallstudie. In: *Sprache, Stimme, Gehör*, 42, 82–86.

Onysko, Alexander (2016): Enhanced creativity in bilinguals? Evidence from meaning interpretations of novel compounds. In: *International Journal of Bilingualism*, 20, 3, 315–334.

Peltzer-Karpf, Annemarie; Wurnig, Vera; Schwab, Barbara; Piwonka, Dijana; Lederwasch, Klaus, Akkuş, Reva; Kuemmel, Ruth; Karabinova, Diana & Sundl, Petra (2000): *Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Das erste Schuljahr*. Wien: bm:bwk.

Petermann, Franz (2010): *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren. Manual*. Unter Mitarbeit von Linda P. Fröhlich und Dorothee Metz. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Prakash, Pol A. (2017): Role of communication strategies in the development of oral communication skills. In: *Bulletin of the Deccan College Post-Graduate and Research Institute*, 77, 308–315.

Runco, Mark A. & Jaeger, Garrett (2012): The Standard Definition of Creativity. In: *Creativity Research Journal*, 24, 1, 92–96.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 3, 209–241.

Settinieri, Julia (2012): Möglichkeiten und Grenzen der Prüfung konvergenter Validität sprachstandsdiagnostischer Verfahren. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin u.a.: De Gruyter, 325–348.

Stern, Rosemarie (2014): *Der Erst- und Zweitspracherwerb deutscher Komposita. Eine Untersuchung des Kompositaerwerbs durch Kinder mit den Erstsprachen Deutsch, Türkisch und B/K/S*. Dissertation, Universität Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/242514?originalFilename=true> (09.05.2022).

Tarone, Elaine (1980): Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. In: *Language Learning*, 30, 417–431.

Tarone, Elaine; Cohen, Andrew & Dumas, Guy (1976): A closer look at some Interlanguage terminology: A framework for communication strategies. In: *Working papers on Bilingualism*, 9, 76–90.

Vogel, Ralf (2020): *Linguistic Creativity in Communication. Introduction*. Unveröffentl. Präsentationsfolien. Workshop der Forschungsgruppe „Linguistic Creativity“. 30.9.-1.10.2020 an der Universität Bielefeld. 30 Seiten.

Zeldes, Amir (2013): Komposition als Konstruktionsnetzwerk im fortgeschrittenen L2-Deutsch. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 41, 2, 240–276.

Zeldes, Amir (2018): Compounds and productivity in advanced L2 German writing: A constructional approach. In: Ortega, Lourdes; Tyler, Andrea; Uno, Mariko & Park, Hae (Hrsg.): *Usage-inspired L2 Instruction: Researched Pedagogy*. Amsterdam: Benjamins, 237–265.