

Zum Einfluss unterschiedlicher Einführungskontexte auf die Fast-Mapping-Leistungen von Vorschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache

1 Einleitung

In der psycholinguistischen und sprachdidaktischen Forschung wird dem Wortschatz eine zentrale Rolle bei der Rezeption und Produktion von Sprache zugeschrieben. Eine Reihe von Studien konnte zeigen, dass der Wortschatzumfang sowie die Qualität lexikalischer Repräsentationen im engen Zusammenhang mit Leseverstehensleistungen, kognitiver und begrifflicher Entwicklung, Register- und Textsortenwissen sowie Grammatikerwerb stehen (Kurtz/Vasylyeva 2014; Steinhoff 2009). Lexikalische Kompetenz ist somit für den Bildungserfolg maßgeblich und bedarf vor allem bei mehrsprachigen und monolingualen Kindern aus sog. bildungsfernen Familien einer systematischen Förderung (Appeltauer 2004).

Dabei stellt der Wortschatzerwerb sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht eine Erwerbsaufgabe beträchtlichen Ausmaßes dar. Wie Studien zum Wortschatzumfang zeigen, verstehen Kinder mit sechs Jahren bereits zwischen 9.000 und 14.000 Wörter und können davon zwischen 3.000 und 5.000 aktiv produzieren (vgl. Rothweiler/Kauschke 2007: 45). Auch in qualitativer Hinsicht ist die Aufgabe, die Kinder beim Wortlernen meistern müssen, komplex. Beim Erwerb eines neuen Wortes muss das Kind phonetisch-phonologische, semantisch-pragmatische, morphologische und syntaktische Informationen über das aus dem Input isolierte Wort aufnehmen, sie miteinander in Verbindung setzen und in das bereits existierende Netzwerk des mentalen Lexikons integrieren. In diesem Prozess wird ein zentraler Lernmechanismus, der neue Wortformen zunächst mit einer vorläufigen Bedeutung koppelt und ins mentale Lexikon übernimmt, als *Fast Mapping* bezeichnet.

Im deutschsprachigen Raum wurden die Fast Mapping-Leistungen von Sprachlernern bisher im Wesentlichen bei monolingual deutschsprachigen Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung (Rothweiler 1999, 2001; Skerra 2009) sowie in der Zweitsprache Englisch untersucht (Rohde 2005; Tiefenthal 2009). Untersuchungen zum Fast Mapping im Deutschen als Zweitsprache liegen nur vereinzelt vor (z.B. Elsing 2011).

In dem vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse einer Studie vorgestellt (Karas 2011), in der der Einfluss von drei unterschiedlichen Lernsituationen, im Rahmen derer ein neues Wort eingeführt wurde, auf die Fast Mapping-Leistungen von Vorschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache untersucht wurde. Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, welche dieser drei Lernsituationen, im Folgenden als Einführungskontexte bezeichnet, 1). Geschichte, 2) Geschichte mit einem Bild, 3) Explizite Benennung (s. dazu unten), sich am günstigsten auf das rasche Lernen neuer Nomina auswirkte. Vor dem Hintergrund der Relevanz des Wortschatzes für eine erfolgreiche Schullaufbahn trägt diese Studie zur näheren Erforschung des Wortschatzerwerbs von DaZ-Kindern bei. Die bei der Untersuchung der Fast Mapping-Fähigkeiten gewonnenen Befunde lassen didaktische Implikationen bezüglich der Wortschatzförderung zu, vor allem in Bezug auf die Frage, wie neu eingeführte Lexeme in das vorschulische Sprachförderangebot eingeführt und dabei kontextuell eingebettet werden können, damit der Aufbau eines neuen lexikalischen Eintrags bestmöglichst unterstützt werden kann.

2 Fast Mapping - terminologische Grundlagen und Einflussfaktoren

Mit dem Begriff Fast Mapping, der vor über 3 Jahrzehnten von Carey (1978) in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt wurde, wird ein mentaler Prozess bezeichnet, bei dem der Lerner einer Wortform eine erste Bedeutung zuordnet. Um diese Zuordnung vornehmen zu können, muss der Lerner drei Aufgaben bewältigen (vgl. Rohde 2005: 39):

- die Isolierung der Wortform im Input
- die Bildung möglicher Bedeutungen
- die Verbindung von Wortform und Bedeutung.

Beachtet man, dass Kleinkinder ab einem Alter von ca. 18 Monaten täglich bis zu zehn Wörter erwerben (vgl. Rothweiler/Kauschke 2007: 44), wird diese komplexe Mapping-Aufgabe von ihnen erstaunlich schnell gemeistert.¹ Sie sind bereits nach ein- oder zweimaligem Hören eines Wortes in

¹ In der Literatur lassen sich drei konkurrierende theoretische Ansätze finden, die sich mit der Frage beschäftigen, wie Kinder in der Lage sind, von den im Input vorkommenden Wortformen auf die richtigen Referenten zu schließen. Diese sind: die prinzipienorientierten (u.a. Markman 1994; Clark 1993; Golinkoff/Mervis/Hirsh-Pasek 1994), die assoziationalistischen (u.a. Plunkett 1997; Smith 2000) und die sozialpragmatischen Theorien (u.a. Nelson 1988; Tomasello 2003, 2010). Diese Erklärungsansätze, die jeweils unterschiedliche Einflussfaktoren auf das Wortlernen betonen (sprachlich-lexikalische Prinzipien, kognitive und/oder soziale Aspekte), werden in

einem situativen Kontext im Stande, die Wortform mit einer vorläufigen Bedeutung zu koppeln und den neuen Eintrag in das mentale Lexikon zu übernehmen, ohne dass explizite Informationen über das Wort (z.B. in Form einer Bedeutungserklärung) gegeben werden müssen.

Bei dieser raschen Ausbildung einer groben Hypothese über die Wortbedeutung nutzen Kinder im Fast Mapping-Prozess sowohl den sprachlichen als auch den nichtsprachlichen Kontext. Die erste Repräsentation des neuen Wortes kann demzufolge aus Informationen über semantische und phonetisch-phonologische Merkmale, über den syntaktischen Rahmen, in dem das Wort auftaucht, über Besonderheiten der Situation, in die es eingebettet ist, sowie über seine Beziehung zu bereits erworbenen Wörtern des gleichen semantischen Feldes bestehen (vgl. Rothweiler 2001: 58).

Für das Fast Mapping ist zudem wichtig, dass das Wort zunächst in den passiven Wortschatz aufgenommen wird, da die erste Repräsentation eines neuen Wortes oft zu unvollständig ist, um die Produktion des Wortes zu ermöglichen. Während für die Wiedererkennung eines neuen Wortes nach Rothweiler (1999) phonologische Informationen wie z.B. Silbenanzahl oder Silbenkopf sowie die Zuweisung zu einem semantischen Feld und die Wortartenfestlegung genügen können, sind diese Informationen für die Produktion nicht ausreichend (Rothweiler 1999: 272f). Es sind mehrere Hörerlebnisse für das Kind nötig, damit es auch genügend semantische, grammatische und phonologische Merkmale eines neuen Wortes aufnehmen kann, um es aktiv zu produzieren².

Der Fast Mapping-Prozess spielt im lexikalischen Erwerb eine zentrale Rolle. Er führt zur schnellen Entstehung eines neuen lexikalischen Eintrags und damit zur Umstrukturierung des betroffenen lexikalischen Bereichs (vgl. Rothweiler 2001: 58). Dennoch ist zu betonen, dass der Worterwerb mit dem Fast Mapping-Prozess nicht abgeschlossen ist, da die in der ersten Phase geschaffene Repräsentation eines neuen Wortes nicht zwangsläufig erwachsenen- bzw. zielgerecht ist. Sie ist, wie oben angedeutet, semantisch, syntaktisch und phonologisch rudimentär und wird erst im Laufe der Zeit allmählich ausdifferenziert. Somit werden in der Fast Mapping-Literatur beim Erwerb eines Wortes in Anlehnung an Carey (1978: 274, 291) zwei Phasen unterschieden: Zum einen der *Fast Mapping*-Prozess, und zum anderen die darauffolgende Phase des sogenannten *Extended Mapping* (auch *Long*,

einem vierten, neueren Wortschatzerwerbsansatz gebündelt: im sog. „Emergentist Coalition Model for word learning“ (Hollich/Hirsh-Pasek/Golinkoff 2000: 24). Für einen Überblick vgl. u.a. Klann-Delius (2008a, b); Karas (2011).

² Für Rothweiler ist in diesem Zusammenhang denkbar, von quantitativen und qualitativen Fast Mapping-Leistungen zu sprechen. Während auf der quantitativen Ebene ungenaue Repräsentationen sich in guten Verständnisleistungen niederschlagen, sind auf der qualitativen Ebene genauere Informationen zu einem Wort nötig, damit es für die Produktion verfügbar sein kann (Rothweiler 2001: 290).

Drawn out oder *Slow Mapping* genannt), in der die bereits abgespeicherte, aber unvollständige Repräsentation eines Wortes vervollständigt wird. Jedes Mal, wenn das Kind mit dem Wort in einem situativen Kontext konfrontiert wird, wird es auf seine erste bereits existierende Repräsentation zugreifen und sie um weitere Informationen ergänzen. Somit nähert sich das Kind schrittweise der zielgerechten, konventionellen Verwendung dieses Wortes an.

Zusammenfassend werden in Abbildung 1 die oben dargestellten Phasen des Erwerbs eines neuen Wortes sowie eine Reihe von Fast Mapping beeinflussenden Faktoren illustriert.

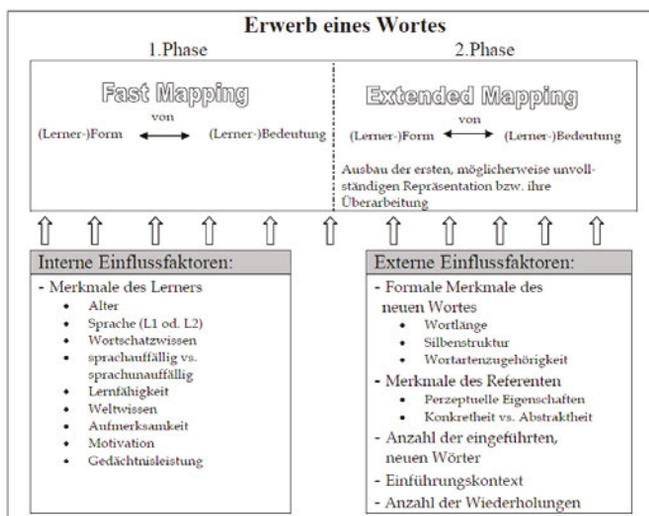


Abb. 1: Sukzessive Phasen des Erwerbs einer Wortbedeutung und Einflussfaktoren

Wie aus der Abbildung hervorgeht, wurden die möglichen Einflussfaktoren in zwei Gruppen eingeteilt: in interne und externe Faktoren. Während zu den internen Faktoren die Eigenschaften des Lerners zählen, wie z.B. sein Alter, sein Wortschatz- und Weltwissen oder seine Gedächtnisleistung, gehören zu den externen Faktoren die Merkmale des Sprachangebots, wie beispielsweise Merkmale des neuen Wortes und des Referenten, die Anzahl der neu eingeführten, unbekanntem Wörter, der Einführungskontext oder die Frequenz. Es soll aber darauf hingewiesen werden, dass aufgrund der Komplexität des lexikalischen Erwerbs selbstverständlich noch andere, hier nicht aufgeführte Einflussfaktoren vorliegen können (vgl. Crais 1992: 165ff; Tiefenthal 2009: 23ff).

In diesem Beitrag wird der Einfluss einer der externen Faktoren, des Einführungskontextes, auf den Fast Mapping-Prozess behandelt. Erstmals beschäftigte sich Dickinson (1984) mit dem Einfluss verschiedener Einführungskontexte auf die Fast Mapping-Leistungen kindlicher Lerner. Ob und wie die Einführungskontexte das Fast Mapping beeinflussen, wird auch in neueren Arbeiten untersucht (Grela/Krcmar/Lin 2004; Tiefenthal 2009). Versucht man die Ergebnisse dieser Studien miteinander in Verbindung zu bringen und zu vergleichen, so stellt sich dieser Versuch als äußerst schwierig dar. Dies ist vor allem auf unterschiedliche methodologische Vorgehensweisen zurückzuführen, die erheblich variieren. Die Unterschiede sind schon im Hinblick auf z.B. Stichprobengröße, Alter und Sprache der Probanden sichtbar. Auch die Umsetzung der Experimente ist sehr vielfältig. Es unterscheiden sich die Einführungskontexte (Spiel, Geschichte, Videofilme etc.), im Rahmen derer sich auch die Anzahl, die Präsentationshäufigkeit und die Wortklassenzugehörigkeit der unbekannt Wörter ändern. Auch in der Testphase lassen sich zahlreiche Unterschiede finden. Dennoch lassen die Studien folgende Schlussfolgerungen in Bezug auf den Einfluss verschiedener Einführungskontexte auf die schnelle Wort-Bedeutung-Zuordnung zu:

- 1) Der Kontext, im Rahmen dessen ein neues Wort präsentiert wird (wie z.B. eine Geschichte, eine Videosequenz oder eine explizite Benennung), hat einen Einfluss auf die Fast Mapping-Leistungen der Probanden (vgl. Dickinson 1984; Grela/Krcmar/Lin 2004; Tiefenthal 2009).
- 2) In der Regel weisen die Probanden die besten rezeptiven Leistungen auf, wenn das neue Wort gleichzeitig mit dem bezeichneten Objekt präsentiert wurde, also im Benennungskontext.

3 Anlage der Fast Mapping-Studie

In der vorliegenden Studie wurden die rezeptiven und produktiven Fast Mapping-Leistungen bei Vorschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache sowie bei gleichaltrigen, einsprachig deutschen Kindern in drei verschiedenen Einführungskontexten untersucht. Die ausgewählten Kontexte, 1) Geschichte, 2) Geschichte mit einem Bild, 3) Explizite Benennung, spiegeln dabei typische Lernsituationen wider, denen Kinder in ihrem Kindergartenalltag häufig begegnen. Die Arbeit verfolgte dabei folgende Ziele: Zum einen sollte untersucht werden, ob der Fast Mapping-Prozess durch die verschiedenen Einführungskontexte beeinflusst wird, zum anderen ging die

Studie der Frage nach, welcher Einführungskontext sich für das anfängliche, schnelle Wortlernen am günstigsten erweist.³

3.1 Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt 75 sprach- und entwicklungsun auffällige Vorschulkinder (davon 51 mit Deutsch als Zweitsprache und 24 mit Deutsch als Erstsprache) teil, deren durchschnittliches Alter 5;9 Jahre betrug. Alle Kinder besuchten einen Kindergarten oder eine Kindertagesstätte in Heidelberg und Umgebung mit einem sehr hohen Anteil an mehrsprachigen Kindern.

Da die Fast Mapping-Leistungen der Kinder in drei unterschiedlichen Einführungskontexten untersucht werden sollten, wurden die Probanden dementsprechend in drei Gruppen zu je 25 Kindern (jeweils 17 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und acht mit Deutsch als Erstsprache) eingeteilt, wobei in diesem Beitrag ausschließlich die Ergebnisse der DaZ-Kinder vorgestellt werden. Diese wiesen unterschiedliche Erstsprachen auf, am häufigsten Russisch (33 %) und Türkisch (29 %). Bei der Zusammenstellung der Gruppen wurde u.a. darauf geachtet, dass sich in jeder Gruppe Kinder beider Geschlechter befanden, in jedem Kindergarten Untersuchungen zu allen drei Kontexten durchgeführt wurden und dass alle untersuchten Kinder ausreichende Deutschkenntnisse aufwiesen⁴, um der Einführungsphase und den sich daran anschließenden Instruktionen der Testleiterin folgen zu können.

3.2 Durchführung und Aufbau der Untersuchung

Die Erhebungen erfolgten zwischen März und Mai 2010 und wurden mit jedem Kind einzeln in einem gesonderten, ruhigen Raum spielerisch mit Hilfe einer Handpuppe durchgeführt. Die Testung dauerte pro Kind etwa 10 bis 15 Minuten und wurde mit einem digitalen Diktiergerät aufgenommen. Hintergrundvariablen wie z.B. Erstsprache des Kindes, sein Alter und Kontaktdauer wurden bereits vor der Testdurchführung im Rahmen der Gespräche mit dem pädagogischen Personal erfasst.

Die Fast Mapping-Leistungen der Kinder wurden mit Hilfe eines speziell dafür entwickelten Testverfahrens, das aus drei Phasen bestand, untersucht: Einer in jeder Untersuchung anders verlaufenden Inputphase, in der das

³ Ein weiteres Ziel der Studie war, die Fast Mapping-Leistungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Kindern mit Deutsch als Erstsprache zu vergleichen. Da in diesem Beitrag ausschließlich die Ergebnisse der DaZ-Kinder vorgestellt werden, wird auf den Vergleich der beiden Probandengruppen nicht näher eingegangen.

⁴ Dies wurde im Rahmen von Gesprächen mit dem pädagogischen Personal der Einrichtungen und/oder anhand der vorliegenden Sprachdaten vorab festgestellt.

Zielwort eingeführt wurde, folgten sowohl Sprachverständnis- als auch Sprachproduktionstest.

Unabhängig von dem Einführungskontext wurde den Kindern immer ein gleiches Zielwort (Kunstwort) präsentiert, das auf ein erfundenes Objekt (Kunstobjekt) referierte. Die Verwendung von Kunstwörtern und -objekten spielt bei der Konzipierung einer Fast Mapping-Studie eine entscheidende Rolle, denn nur mit ihrem Einsatz kann sichergestellt werden, dass die Fast Mapping-Lerneffekte der Kinder ausschließlich auf das im Rahmen der Untersuchung durchgeführte Experiment zurückzuführen sind (vgl. dazu Rothweiler 2001; Skerra 2009). In den hier vorgestellten Untersuchungen referiert das Zielwort auf ein nicht existierendes tierähnliches Wesen, das keinerlei Ähnlichkeit mit einem anderen bekannten Tier aufweist. Es wurde mit einem einsilbigen Kunstwort *Zilp* [tsɪlp] (dem Zielwort) bezeichnet, das der Phonotaktik des Deutschen entspricht. Das Wort reimt sich mit keinem bekannten deutschen Wort, sodass die Fast Mapping-Leistungen nicht gestört werden können.

Im Folgenden sollen die drei unterschiedlichen *Einführungskontexte*, in denen das Zielwort *Zilp* im Rahmen der Teilstudien auftrat, kurz charakterisiert werden. In Teilstudie I und II wurde das Zielwort im Rahmen einer von der Handpuppe erzählten Abenteuergeschichte eingeführt. Dabei wurde das neue Kunstwort weder unnatürlich betont noch seine Bedeutung explizit thematisiert. Im Gegensatz zu Untersuchung I wurde dem Kind in Untersuchung II zusätzlich eine große DIN A4-Abbildung gezeigt, die eine Szene aus der erzählten Geschichte illustrierte und während des Erzählens betrachtet werden konnte. Wichtig ist, dass weder vor, während, noch nach der Erzählung mit dem Kind über das Bild gesprochen wurde. Bevor der Verständnistest in Untersuchung II begann, wurde das Bild entfernt, damit das Kind während der Verständnisaufgabe nicht auf die Abbildung zurückgreifen konnte. In beiden Untersuchungen tauchte das Zielwort jeweils sieben Mal auf (sechsmal in der Geschichte, die für beide Studien gleich war, und einmal im Rahmen der Verständnisaufgabe). Die Einführungsphase zu Untersuchung III wies einen anderen Aufbau auf. Das neue Wort wurde hier explizit eingeführt. Der Referent wurde in einem einfachen situativen Kontext präsentiert, indem die Handpuppe ihre Freunde mit dem Satz „Das ist die Kuh/der *Zilp*/der Elefant“ vorstellte und jedes Mal das entsprechende Tier hochhob. In Untersuchung III wurde das Zielwort insgesamt nur zweimal genannt: Einmal in der Einführungsphase und einmal im Verständnistest. Der Grund für die reduzierte Verwendung des Zielwortes hängt mit dem Untersuchungsdesign zusammen: Eine häufigere Benennung des Tieres hätte in diesem Kontext unnatürlich gewirkt.⁵

⁵ Fast Mapping-Studien zeigen, dass bereits eine einzige Konfrontation mit einem unbekanntem Wort für kleine Kinder ab einem Alter zwischen 12-15 Monaten ausreichend

Bei der Konzipierung der Untersuchungen wurde versucht, sowohl die Verständnis- als auch die Produktionstests in allen Kontexten vergleichbar aufzubauen. Somit bestand die Aufgabe des Kindes in der *Verständnisaufgabe* eines jeden Tests darin, aus sieben Bildern/Stofftieren, die in einer Reihe vor dem Kind platziert wurden, die jeweils geforderten auszuwählen. In den sieben Antwortmöglichkeiten war stets das Zielobjekt, der *Zilp*, enthalten, außerdem andere Tiere, die in der Einführungsphase vorkamen, sowie dem Kind bekannte (z.B. Elefant) oder unbekannte (grünes Fabeltier) Distraktoren, und schließlich (vermutlich) unbekannte Gegenstände (z.B. Luftpumpe und Kaffeemühle) (vgl. Rohde 2005; Tiefenthal 2009).

In der *Produktionsaufgabe* gab es immer vier von dem Kind zu benennende Tiere (entweder als Abbildungen oder Stofftiere), unter denen sich der *Zilp* befand. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die drei Phasen der Untersuchungen.

Untersuchung I	Untersuchung II	Untersuchung III
EINFÜHRUNG EINES NEUEN WORTES		
Geschichte (269 Wörter)	Geschichte + Bild (269 Wörter)	Vorstellung der Stofftiere + explizite Benennung
VERSTÄNDNISTEST		
Aufgabe der Kinder: Aus sieben Bildern die vier geforderten (darunter das Zielobjekt) auswählen	Aufgabe der Kinder: Aus sieben Bildern die vier geforderten (darunter das Zielobjekt) auswählen	Aufgabe der Kinder: Aus sieben Stofftieren die vier geforderten (darunter das Zielobjekt) auswählen
PRODUKTIONSTEST		
Aufgabe der Kinder: Benennen ausgewählter Tierabbildungen (darunter das Zielwort)	Aufgabe der Kinder: Benennen ausgewählter Tierabbildungen (darunter das Zielwort)	Aufgabe der Kinder: Benennen ausgewählter Stofftiere (darunter das Zielwort)

Tab. 1: Übersicht über die Phasen der einzelnen Teilstudien

Das ähnliche Design der drei Fast Mapping-Untersuchungen sollte der optimalen Vergleichbarkeit dienen. Somit wurde gewährleistet, dass die Ergebnisse ausschließlich auf die unterschiedlichen Einführungskontexte zurückzuführen sind.

ist, um es in ihr mentales Lexikon aufzunehmen (vgl. Crais 1992: 160; Tiefenthal 2009: 63).

4 Ergebnisse der Studie

4.1 Rezeptive Kompetenz

Abbildung 2 illustriert die Ergebnisse des Verständnistests bei DaZ-Kindern in allen drei Teilstudien. Als „korrekt“ gilt dabei die Auswahl des Fabeltiers als Referenten des neuen Wortes *Zilp*.

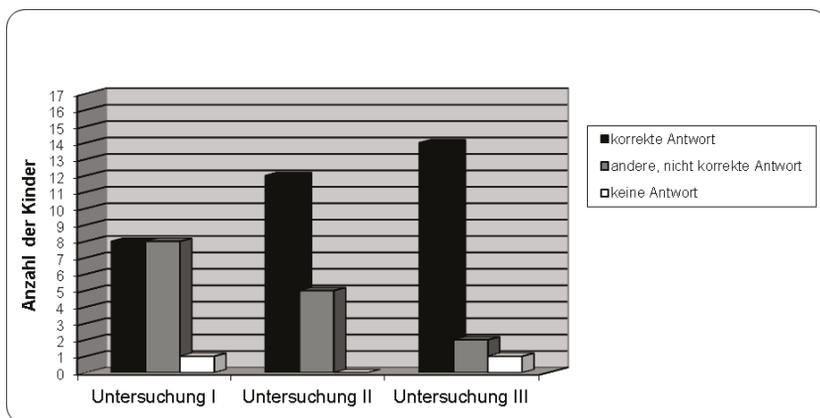


Abb. 2: Vergleich der rezeptiven Kompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in den drei Teilstudien

Aus der obigen Abbildung geht hervor, dass DaZ-Kinder unter den Bedingungen von Untersuchung III die besten Fast Mapping-Leistungen bezüglich der Rezeption erzielten. Hier erkannten 14 der 17 Kinder (82 %) den richtigen Referenten der neuen Wortform. In Untersuchung II fielen die Ergebnisse schlechter aus: Im Vergleich zu Untersuchung III waren zwei Kinder weniger (zwölf Kinder, 70 %) in der Verständnisaufgabe erfolgreich. Am schlechtesten schnitten die Kinder in Untersuchung I ab. Lediglich knapp die Hälfte der Kinder (acht Kinder, 47 %) wählte das richtige Bild aus.

Die restlichen Kinder waren nicht in der Lage, der neuen Wortform *Zilp* eine erste Bedeutung richtig zuzuordnen. Mit Ausnahme von zwei Kindern, die jeweils in Untersuchung I und III keine Antwort gaben, entschieden sich die anderen für eine falsche Tierabbildung bzw. ein falsches Stofftier, wobei eine Zuordnung als „falsch“ interpretiert wurde, wenn nicht das Zielobjekt ausgewählt wurde.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich für die rezeptiven Fast Mapping-Leistungen die Einführungskontexte der Untersuchungen in folgender Abfolge am besten eigneten:

Untersuchung III > Untersuchung II > Untersuchung I
(Explizite Benennung > Geschichte + Bild > Geschichte).

4.2 Produktive Kompetenz

Der nachfolgenden Abbildung 3 sind die Produktionsergebnisse der DaZ-Kinder in allen drei Untersuchungen zu entnehmen. Dabei gelten sowohl die korrekten als auch die phonetisch ähnlichen Benennungen wie z.B. [tsɪrp], [tsɪl] als „korrekt“.

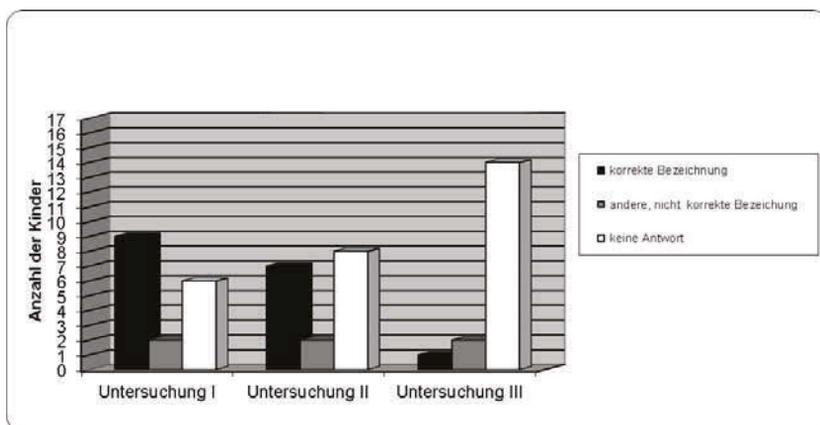


Abb. 3: Vergleich der produktiven Kompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in den drei Teilstudien

Die Grafik zeigt, dass das Zielobjekt am häufigsten in der Untersuchung I korrekt benannt wurde: Neun von 17 untersuchten Kindern (53 %) gelang es hier, die neue Wortform zu produzieren. In Untersuchung II benannten zwei Kinder weniger (sieben Kinder, 41 %) das Zielobjekt richtig. Auffällig ist, dass in Untersuchung III lediglich ein Kind im Stande war, eine phonetisch ähnliche Bezeichnung zu produzieren.

Was die Produktion nicht richtiger Bezeichnungen anbelangt, so wurden diese in jeder Untersuchung zwei Mal geäußert. In der Regel handelte sich dabei um bereits existierende Wörter, wie z.B. [kre:ps], [pɪŋɡɔɪn] etc.

Hinsichtlich der Ergebnisse in der Produktionsaufgabe erweist sich der Einführungskontext der Untersuchung I als der günstigste:

Untersuchung I > Untersuchung II > Untersuchung III
(Geschichte > Geschichte + Bild > Explizite Benennung).